ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

EduTopia

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

1ου Συνεδρίου Προπτυχιακών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών

&

1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Προπτυχιακών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων

(2017-2018)

Επιμέλεια: Έλενα Θεοδωροπούλου,

Ασημίνα Τσιμπιδάκη

2019

EduTopia / *ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου Συνεδρίου Προπτυχιακών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών & 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Προπτυχιακών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων (2017-8)*

Επιμέλεια:

Έλενα Θεοδωροπούλου

Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ασημίνα Τσιμπιδάκη

Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μορφοποίηση, σελιδοποίηση:

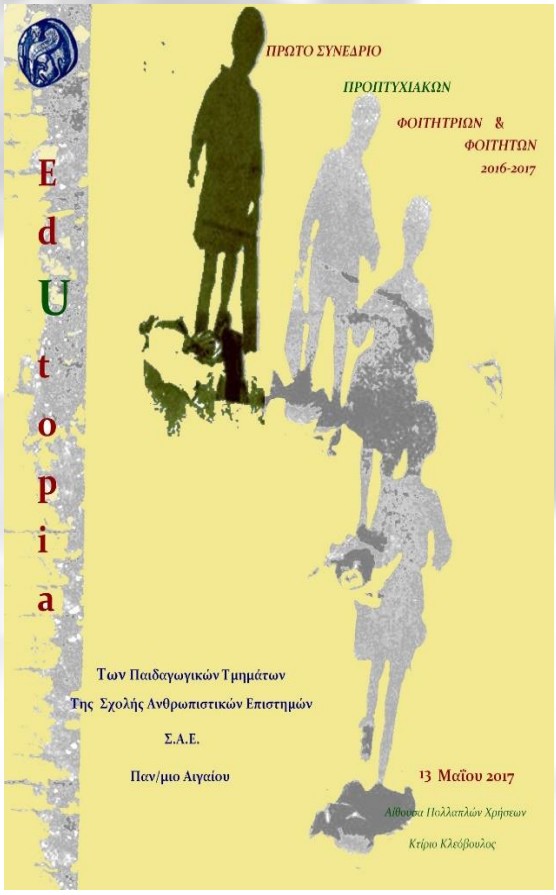
Πατρίσια Οίκουτα-Μάζζα

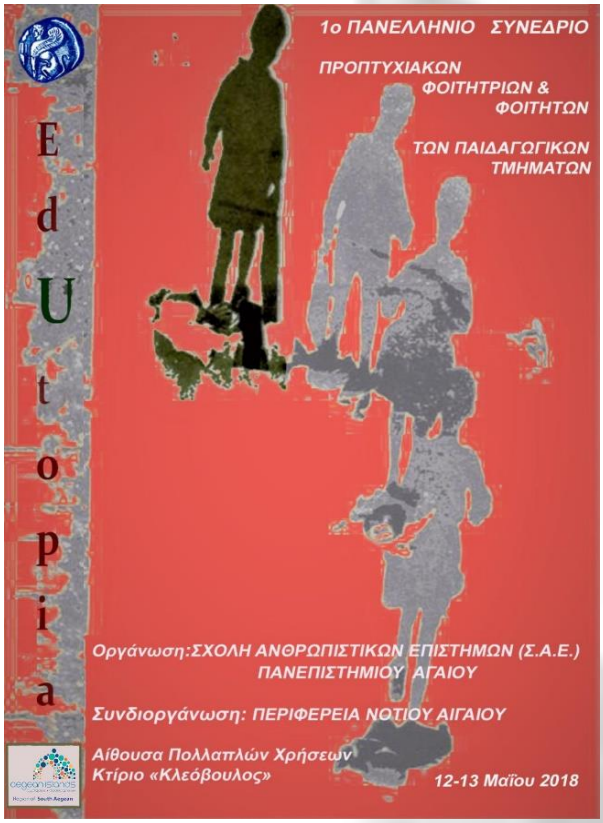
Υποψ. Διδακτόρισσα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

©: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού & Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Αιγαίου, 2019

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ρόδος, Λεωφόρος Δημοκρατίας 1, 85 132

ISBN: 978-618-84330-0-7


ΠΡΩΤΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ &
ΦΟΙΤΗΤΩΝ
2016-2017
EdUtopia
Των Παιδαγωγικών Τμημάτων
Της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών
Σ.Α.Ε.
Παν/μιο Αιγαίου
13 Μαΐου 2017
Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων
Κτίριο Κλεόβουλος


1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ &
ΦΟΙΤΗΤΩΝ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑΤΩΝ
EdUtopia
Οργάνωση:ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (Σ.Α.Ε.)
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ
Συνδιοργάνωση: ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ
Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων
Κτίριο «Κλεόβουλος»
12-13 Μαΐου 2018

Προλογικό Σημείωμα

Το 1ο Συνέδριο Προπτυχιακών Φοιτητριών και Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, & το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προπτυχιακών Φοιτητριών και Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με τίτλο *EduTopia* αποτελούν προϊόν μίας έμπνευσης που βασίστηκε στην ανάγκη να αναφανεί καταρχήν η σύνδεση ανάμεσα στους φοιτητές & τις φοιτήτριες & το διδακτικό προσωπικό μέσα από την εκπαιδευτική & ερευνητική πράξη την οποία καθημερινά μοιράζονται. Στη συνέχεια, στην ανάγκη να δοθεί λόγος στους ίδιους τους φοιτητές και τις ίδιες τις φοιτήτριες, καθώς καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη της διαμόρφωσης, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες & τις διδάσκουσες, μίας επιστημονικής & ερευνητικής πρότασης και έτσι να έχουν την ευκαιρία της συμμετοχής σε μία θεμελιώδη ακαδημαϊκή διαδικασία. Κατά τρίτο λόγο, ενδιαφέρει μέσα από αυτό το εγχείρημα η ανάδειξη της συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στις ακαδημαϊκές διεργασίες: Τμήματα, διδάσκουσες/οντες, φοιτήτριες/τές.

Μέσα από τα ιδιαίτερα αυτά συνεδριακά γεγονότα, οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν την ευκαιρία να δημοσιοποιήσουν τα αποτελέσματα και προϊόντα της διδακτικής και ερευνητικής εργασίας τους, να συνομιλήσουν σε σχέση με αυτά, να ανταλλάξουν απόψεις, να αναπτύξουν περαιτέρω το συλλογισμό τους. Όσο για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές μαθαίνουν με ήπιο αλλά συστηματικό τρόπο να συμπράττουν στο πλαίσιο μίας παραδοσιακής ακαδημαϊκής δραστηριότητας, όπως είναι η συνεδριακή επιστημονική συνάντηση, να οργανώνουν αντίστοιχα τη σκέψη και το λόγο τους, να συνδιαλέγονται, να επιχειρηματολογούν, να σχεδιάζουν, να συντάσσουν γραπτό λόγο, να αξιοποιούν βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα, να ανακοινώνουν, να εκφράζονται δημόσια, να αναλαμβάνουν την ευθύνη της γνώμης τους. Να αντιλαμβάνονται ότι όσα μαθαίνουν και προσπαθούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς, έχουν υπόσταση στο πλαίσιο ενός επιστημονικού διαλόγου σε εξέλιξη που τους/τις περιλαμβάνει ως συνομιλητές και συνομιλήτριες αξιολογώντας την εργασία τους ως τμήμα αυτής της εξελικτικής διαδικασίας. Αναδεικνύεται έτσι αυτό που γνωρίζουν οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι/ες: ότι η διδασκαλία αποτελεί ζωντανή πηγή ανατροφοδότησης και έμπνευσης, ότι το διδακτικό έργο είναι αμφίδρομου κέρδους και ολοκληρώνεται πολύ αργότερα από το πέρας της κάθε μίας διδακτικής πράξης, καθώς καλλιεργείται συνέχεια στο μυαλό και τις ενέργειες όλων των εμπλεκομένων. Υπονοείται και εμπεριέχεται έτσι σε αυτό το Συνέδριο, όλη η θεωρία περί της διδακτικής/παιδαγωγικής σχέσης ως σχέσης μορφωτικής και ως εξαρχής επιστημονικής πράξης, ενώ καθώς δίνεται η δυνατότητα αυτόνομης έκφρασης στους φοιτητές & τις φοιτήτριες, ώστε να παρουσιάσουν την ερευνητική τους δουλειά, αναδεικνύεται εξίσου η δημοκρατική παράδοση της πανεπιστημιακής κοινότητας στο πλαίσιο της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες γίνονται συνέταιροι σε μία διδακτική διαδικασία που τους/τις αφορά και τους/τις περιλαμβάνει εξαρχής ως ενεργητικά μέλη μίας δυναμικής διαδικασίας που παραμένει πάντα ανοιχτή σε αμφιβολία και αμφισβήτηση.

Από την άλλη, η όλη αυτή προσπάθεια κρατά ακέραιο το ενδιαφέρον της για την εξέλιξη των Επιστημών της Εκπαίδευσης, έτσι όπως διαμορφώνεται στα μετόπισθεν (ή κατά μία άλλη έννοια στην «πρώτη γραμμή»), στους εργαστηριακούς χώρους των αιθουσών διδασκαλίας, μέσα από καθημερινούς πειραματικούς σχεδιασμούς και σχεδιάσματα πειραματικών συλλογισμών και ενεργειών. Εκεί, δηλαδή, όπου συντελείται μέρος από τη σύλληψη, τη δοκιμή, την εφαρμογή, τον έλεγχο των ερευνητικών ιδεών: το πέρασμα από τη θεωρία στην πρακτική και την πράξη περνά κατεξοχήν μέσα από τις πανεπιστημιακές αίθουσες. Εν μέρει & αυτόν τον παλμό θέλει να συλλάβει το Συνέδριο της EduTopia φέρνοντας στο φως τη σημαντική, κομβική σχέση ανάμεσα σε διδάσκοντες/ουσες και φοιτητές/τριες ως σχέση κριτική, δημιουργική και στοχαστική. Παράλληλα, μέσα από το πρόγραμμα του Συνεδρίου εμφανίζεται ανάγλυφη η διεπιστημονική διάσταση στην κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών: οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης αναπτύσσονται ακριβώς ως πεδίο άσκησης και διαμόρφωσης της διεπιστημονικότητας.

Γιατί ένα τέτοιο Συνέδριο να ονομαζόταν EduTopia?

Ουτοπία για μία φαντασιακή κατασκευή και οργάνωση του ιδεώδους & ουτοπία για το απραγματοποίητο, μη τόπος ή ο τόπος του πουθενά, ουτοπία ως ένταση ανάμεσα στο υπαρκτό και το μη υπαρκτό, στο πουθενά και το εκεί, ένταση κινητήρια για δημιουργία και ένταση υπονομευτική της δημιουργίας, ένταση πολιτική, λογοτεχνική, καλλιτεχνική, το ουτοπικό στοιχείο διασχίζει τις εκπαιδευτικές κινήσεις, διαδικασίες, κατασκευές, σχέσεις.

Εάν η παιδεία μεταξύ άλλων παραπέμπει στην ικανότητα αναγνώρισης της διαφοράς, στον κόπο για τη διάκρισή της, στην πράξη της ονομασία της αλλά και στην ανάληψη του κόστους της εκφοράς της, κάθε στιγμή, η συρρίκνωση των σχεδίων ζωής σε χάρτες και σχεδιαγράμματα που χαράσσονται εκ των προτέρων από στρατηγικά και σχεδιαστικά υπεύθυνους νόες, ο πολλαπλασιασμός των ομοιωμάτων, η φενάκη της διάχυσης της γνώσης, μοιάζει να θέτουν εν αμφιβόλω το ουτοπικό στοιχείο που θέλουμε να πυροδοτεί την εκπαίδευση ως σχέδιο και υλοποίηση. Να «δια-κρίνουμε» ξεφεύγοντας από την αυτάρεσκη στάση αυτού που έχει νικήσει το τέρας της απορίας, ξεφεύγοντας από τις προσομοιώσεις, τις ευκολίες και τις της τέχνης, της επιστήμης, της εκπαίδευσης, ξεφεύγοντας από τα προσωπεία των λέξεων και των θεωριών, που εμείς οι ίδιοι ωστόσο οικοδομούμε και στηρίζουμε. Αν σύμφωνα με το γάλλο φιλόσοφο Henri Lefebvre οι τρεις βασικές αρχές για την άσκηση της φιλοσοφίας είναι η ριζική κριτική, η πρακτική θέληση και η βλέψη για ελευθερία, παραδόξως, αυτές οι τρεις αρχές περιγράφουν καίρια το έργο του/της εκπαιδευτικού και τον/τη συνδέουν επί της ουσίας με την ουτοπική βίωση των πραγμάτων. Η διαυγής και αναστοχαστική δραστηριότητα που προβληματίζεται πάνω στους θεσμούς της κοινωνίας και ορίζει ως στόχο το μετασχηματισμό τους μην παίρνοντας τα ίδια κομμάτια ξύλο για να τα συνδυάσει διαφορετικά αλλά δημιουργώντας νέες θεσμικές μορφές, νέες σημασίες και που είναι, σύμφωνα με τον Καστοριάδη, η πολιτική, δεν μπορεί, υπό αυτούς τους όρους, παρά να είναι και η εκπαίδευση.

Σήμερα, λοιπόν, η δυτική τουλάχιστον εκπαίδευση, συνεχίζει στην αρχή του 21ου αιώνα, να φαίνεται αδύναμη να απαντήσει στις προκλήσεις, εν μέσω τόσων μορφών δυστυχίας, δυστοπιών και δυσμορφίας, εδώ και αλλού, να συνομιλεί ακόμα με τις ανάγκες των αγορών, αδύναμη να αντιταχθεί στην πολιτική ως μη διαυγή και μη αναστοχαστική δραστηριότητα, αδύναμη να συμμετάσχει στην ιστορία, αδύναμη να επιβάλει το αξιακό της ύψος. Σε αυτήν την εποχή της πολυλογίας, της πληθώρας των διακινούμενων λόγων, στην εποχή των ειδικών και των εξειδικευμένων, στην εποχή της θολής πληροφορίας και της υπεραπλούστευσης στην εποχή των νέων τρόμων και των πολλαπλών εξουσιών, η δυτική εκπαιδευτική πολιτική πέρα από τις συνήθεις ρητορείες της φαίνεται έχει λογιστικοποιήσει το λόγο, την ανθρώπινη υπόσταση, παρότι υπερηφάνως την επικαλείται.

Ο Emerson είχε ήδη αισθανθεί την κρισιμότητα του πράγματος:

" Ας κάνουμε την εκπαίδευση μας, γενναία και προληπτική. Η πολιτική είναι μια μετά - εργασία, μια φτωχή επιδιόρθωση. Ερχόμαστε πάντα λίγο αργά. Το κακό έχει γίνει, έχει περάσει ο νόμος και ξεκινάμε την δύσκολη εξέγερση για να ανακαλέσουμε κάτι του οποίου θα έπρεπε να είχαμε αποτρέψει την θέσπιση. Θα έπρεπε κάποια μέρα να μάθουμε να αντικαταστήσουμε την πολιτική με την εκπαίδευση. Αυτό που ονομάζουμε ριζική μεταρρύθμιση όσον αφορά στη δουλεία, τον πόλεμο, δεν θεραπεύει παρά μόνο τα συμπτώματα. Θα πρέπει να ξεκινήσουμε από πιο πριν, από την Εκπαίδευση» (Selected Writings of Ralph Waldo Emerson, 2000, Ed. By B. Atkinson, The Modern Library, New York, Random House Publishing Group).

Εάν η τάση είναι για απλοποίηση των συλλογισμών ώστε να μεταβιβάζονται, για αντικειμενικότητα ώστε να διδάσκεται, για παραγωγή αξιών ώστε να αναπαράγονται, για ορισμούς ώστε να συγκροτούνται εξισώσεις και να εφευρίσκονται λύσεις, για υψηλόφωνη ηθική, αισθητική και επιστήμη ώστε να διασπείρονται και να πολλαπλασιάζονται, για εκλογίκευση ώστε να κωδικοποιείται και να αποκωδικοποιείται, για παγίωση των εννοιών ώστε να μυθοποιούνται, για εκδημοκρατισμό της γνώσης ώστε να ιδεολογικοποιείται, για ακρίβεια, σαφήνεια και εξήγηση μέχρι ρανίδας, για να ταυτοποιούνται, για αποτελεσματικότητα και βεβαιότητες για να αξιολογούνται, για θεσμοποίηση για να νομοθετείται, πώς θα συμφιλιώσουμε αυτήν την τάση με το μουρμούρισμα & τη βουή του κόσμου που μας περιβάλλει, τους δισταγμούς, τις αρνήσεις, τις σιωπές, τα ασύλληπτα, τους συγκλονισμούς, την παραδοξότητα, την μη κανονικότητα, την ειρωνεία, τις φρικαλεότητες, το κενό, τα σώματα που βασανίζονται, τις ετερότητες, τις εκρήξεις, τη βία, το αδιανόητο…Όλα αυτά, δηλαδή, που συνωστίζονται για να εκφραστούν και για να τα διαμορφώσει, να τα διδάξει, να τα παραδώσει στο χρόνο η εκπαίδευση (ως ουτοπία);

Εκεί λοιπόν που έχουμε ανάγκη να διαβάσουμε και να εξηγήσουμε τον κόσμο για να τον διαχειριστούμε και να επιβιώσουμε, εκεί που φτιάχνουμε λίστες με αξίες για να οργανώνουμε προγράμματα εκπαίδευσης αξιών ελπίζοντας ότι οι καλές αξίες θα διασπαρούν, εκεί όπου μετράμε τα βήματά μας για να σιγουρέψουμε την πορεία, ας μην ξεχνάμε να συμπεριλαμβάνουμε στους γενναίους υπολογισμούς μας το ανυπολόγιστο και να εκπαιδευτούμε στην ικανότητα να το διακρίνουμε και να το σεβαστούμε. Θαρρώ ότι η άνοδος της ασημαντότητας, για την οποία σοφά μίλησε ο Καστοριάδης σχετίζεται με αυτή την ανικανότητα.

Κάτι τέτοιο θα μπορούσαν να επιθυμούν να καταφέρουν ετούτα τα Συνέδρια. Να συλλάβουν τη στιγμή της κίνησης της σκέψης των φοιτητών και των φοιτητριών, να συλλάβουν το αναπάντεχο που κυοφορείται ακόμα και μέσα σε μία εργασία που προετοιμάστηκε με επιμέλεια και κόπο κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς. Εάν όπως λέει ο Jean-Luc Goddard οι λέξεις είναι ερείπια και μαρτυρούν για την παρουσία αυτού που στην πραγματικότητα δεν είναι εκεί, τότε ποια μέσα έχουμε εμείς, νοήμονες, ενήλικες, επιστήμονες, δάσκαλοι και δασκάλες να συλλάβουμε και να διδάξουμε αυτό που ερειπώνεται, διότι κάθε στιγμή, ορίζεται από την αρχή; Ο άνθρωπος πάντα από την αρχή για να μπορεί να αντιληφθεί, να χωρέσει να αντέξει και να διασχίσει τον κόσμο, ενώ αυτός ο κόσμος τον χωρά και τον διασχίζει.

Εξ'ου και η ονομασία του Συνεδρίου και η νέα είσοδός του στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά τις συναδέλφισσες & τους συναδέλφους τόσο των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών όσο & των άλλων Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα και στήριξαν την ιδέα συνοδεύοντάς την μέχρι σήμερα, τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του *Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* και του *Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης* που έδωσαν ζωή στον σχεδιασμό αυτό και έφεραν στο φως τις ρίζες που έχει η κουλτούρα της συνεργασίας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, αλλά και τις φοιτήτριες και τους φοιτητές από τα αδελφά Παιδαγωγικά Τμήματα που ταξίδεψαν μέχρι τη Ρόδο αναδεικνύοντας τους καλούς δεσμούς που δένουν τα Τμήματά μας, αλλά & τις γέφυρες γνώσης και έρευνας που μας ενώνουν σε κοινές πορείες. Ευχαριστίες οφείλω επίσης, για την πολύ καλή συνεργασία και τη θετική της διάθεση, στην κ. Ασημίνα Τσιμπιδάκη που από την πρώτη στιγμή ανέλαβε να υποστηρίξει την προσπάθεια από μέρους του Π.Τ.Δ.Ε., στην κ. Πατρίσια Οίκουτα-Μάζζα για την επιμελή οργανωτική της φροντίδα και τη μορφοποίηση/σελιδοποίηση του Τόμου των Πρακτικών και στον κ. Σωτήρη Μπάρδα για την ευγενική συμβολή του στην ολοκλήρωση της έκδοσης.

Καθηγήτρια 'Ελενα Θεοδωροπούλου, Ρόδος, 2017- 2019

Εισαγωγικό σημείωμα

Ο Τόμος Πρακτικών EduTopia 2017-2018 παρουσιάζει τις εργασίες δύο συνεδρίων: του 1ου Συνέδριου Προπτυχιακών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών και του 1ου Πανελλήνιου Συνέδριου Προπτυχιακών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Και στα δύο συνέδρια συμμετείχαν με ανακοινώσεις συνολικά 79 ομιλητές και ομιλήτριες. Στον Τόμο των Πρακτικών συμπεριλήφθηκαν συνολικά 43 άρθρα.

Από θεματικής πλευράς, τα άρθρα εμπίπτουν σε 15 θεματικές ενότητες:

(Ι) 1ο Συνέδριο Προπτυχιακών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών:

1. Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών και Φυσικές Επιστήμες (4 άρθρα)
2. Ειδική Αγωγή - Ψυχολογία (5 άρθρα)
3. Παιδαγωγικές, Κοινωνιολογικές & Ιστορικές Προσεγγίσεις (4 άρθρα)
4. Λογοτεχνία (4 άρθρα)
5. Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις (5 άρθρα)
6. Λαογραφία - Παιδαγωγικά (1 άρθρο)
7. Παιδαγωγικά - Ψυχολογία-Θέατρο (1 άρθρο)
8. Φιλοσοφία - Παιδαγωγική (1 άρθρο)

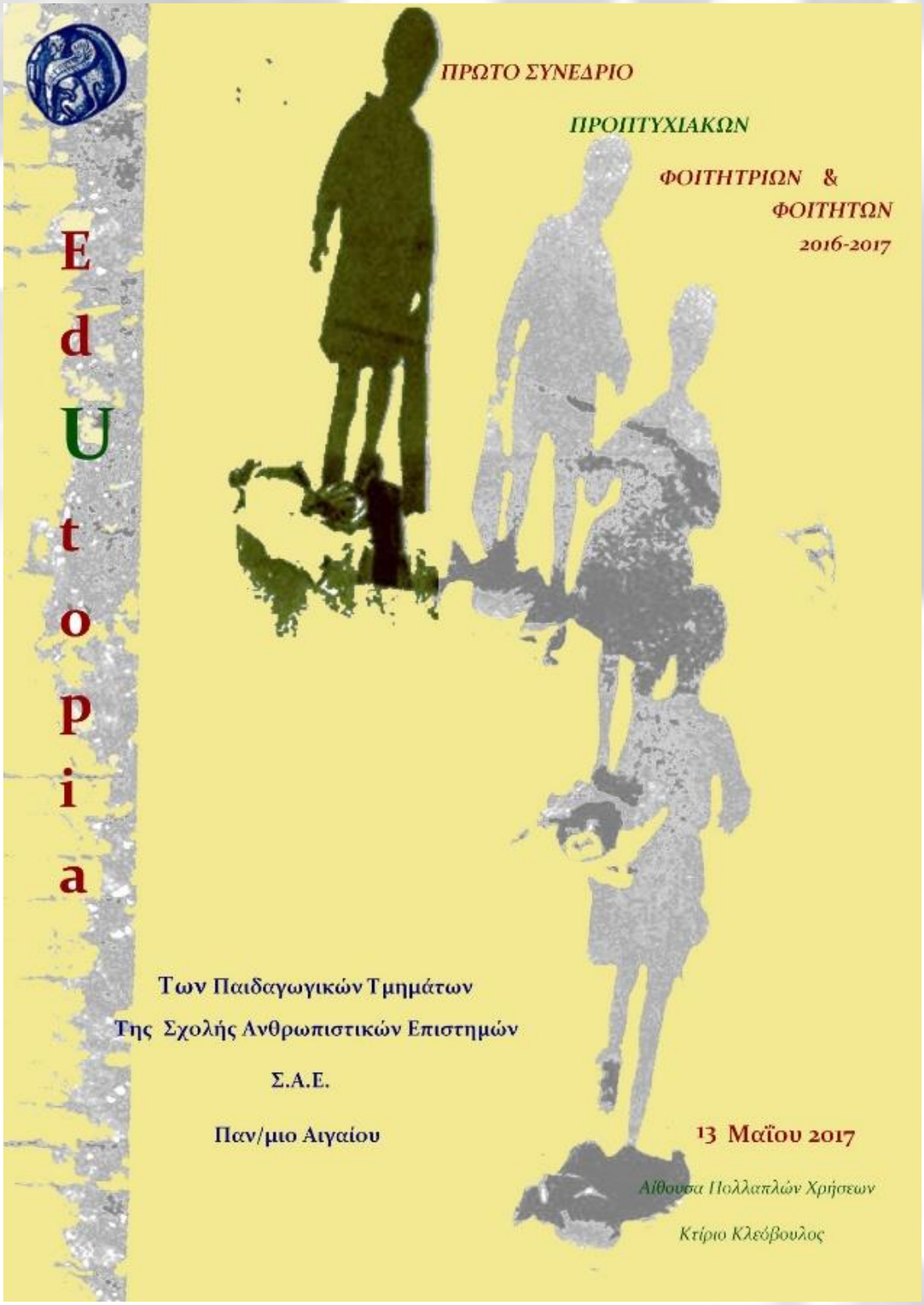
(ΙΙ) 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προπτυχιακών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων:

1. Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις Α’ (5 άρθρα)
2. Ζητήματα Φύλου στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης (3 άρθρα)
3. Μαθηματικά, Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών και Παιδαγωγικά (3 άρθρα)
4. Ειδική Αγωγή (2 άρθρα)
5. Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις Β’ (1 άρθρο)
6. Ειδική αγωγή - Ψυχολογία (3 άρθρα)
7. Φιλοσοφία - Παιδαγωγική (1 άρθρο)

Ο παρών Τόμος συμβάλλει στην προαγωγή της γνώσης και της έρευνας στην περιοχή των επιστημών της Εκπαίδευσης, κυρίως όμως αναδεικνύει τη συνέργεια ανάμεσα στους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες & τους φοιτητές & τις φοιτήτριες, ιδιαίτερα διότι τα άρθρα αποτελούν προϊόν της μακράς και επίμονης συνεργασίας τους ήδη από τη στιγμή οργάνωσης των ανακοινώσεων στα Συνέδρια. Αυτή ακριβώς η συνεργασία, καθώς επικεντρώθηκε στην παραγωγή ενός τελικού, κοινού ερευνητικού προϊόντος αποτέλεσε για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές μία μοναδική ευκαιρία συστηματοποίησης των σπουδών τους αλλά και εμπειρία εκπαίδευσης τους στην προετοιμασία ανακοίνωσης σε συνέδριο και στη συγγραφή επιστημονικής εργασίας.

Και με αυτήν την έννοια, ο τόμος των Πρακτικών EduTopia αποτελεί την αποτύπωση ενός σημαντικού για την πανεπιστημιακή κοινότητα πειράματος και ένα ενδιαφέρον υλικό για τη μελέτη των δυνατοτήτων μιας παρόμοιας συνέργειας.

επειδή Συμβαίνει το Αεικίνητο Εδώ
For here Happens the Sleepless
SCHOOL OF HUMANITIES
University of the Aegean
ΣΧΟΛΗ
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Πανεπιστήμιο Αιγαίου


ΠΡΩΤΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ &
ΦΟΙΤΗΤΩΝ
2016-2017
EdUtopia
Των Παιδαγωγικών Τμημάτων
Της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών
Σ.Α.Ε.
Παν/μιο Αιγαίου
13 Μαΐου 2017
Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων
Κτίριο Κλεόβουλος

1ο Συνέδριο Προπτυχιακών φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σ.Α.Ε.
EduTopia
Σάββατο 13 Μάϊου 2017

Επιστημονική Επιτροπή

1. Αυγερινός Ευγένιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
2. Γουβιάς Διονύσης, Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
3. Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
4. Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Κοσμητόρισσα
5. Καζούλλη Βασιλεία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
6. Κατσαδώρος Γιώργος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
7. Κιμουρτζής Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
8. Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
9. Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
10. Μοσκόφογλου- Χιονίδου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
11. Νικολάου Ελένη, Λέκτορας Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
12. Παπαδάτος Γιάννης, Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
13. Σκουμιός Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
14. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε.
15. Σταμάτης Παναγιώτης Ι, Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
16. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
17. Φεσάκης Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
18. Φώκιαλη Πέρσα, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
19. Φωκίδης Εμμανουήλ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε.
20. Χριστοδουλίδου Λουίζα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Οργανωτική Επιτροπή

Θεοδωροπούλου Ελένη, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Κοσμητόρισσα
Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πρόεδρος Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Σοφός Λοΐζος, Καθηγητής, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε.
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
Οίκουτα Μάζζα Πατρίσια, Γραμματεία Σχολής

Γραμματειακή Υποστήριξη
Βλαμούλη Άρτεμις
Καλιγγέρη Κατερίνα
Κατσιάνη Κυπαρισία
Κομιζόγλου Άννα
Μπέλια Παναγιώτα
Πεζουβάνη Μαρία Τσαμπίκα

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων, Κτίριο Κλεόβουλος, Δημοκρατίας 1, Ρόδος

09.30-10:00: Εγγραφές

10.00-10:20: Χαιρετισμοί:

Γκρίτζαλης Στέφανος, Πρύτανης Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γιασιράνη Χαρούλα, Εντεταλμένη Περιφερειακό Σύμβουλο Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου

Λιαράκου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αναπληρώτρια Προέδρου Π.Τ.Δ.Ε.

Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αναπληρωτής Προέδρου Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Άνοιγμα Συνεδρίου: Καθηγήτρια, Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου, Κοσμητόρισσα της Σ.Α.Ε.

Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών & Φυσικές Επιστήμες

Προεδρείο: Φεσάκης Γιώργος, Σκουμιός Μιχαήλ

10.20-10:30: Κεφάλα Ειρήνη: *Οι πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*
Επίβλεψη: Σκουμιός Μιχαήλ

10.30-10:40: Ρουφάνη Μαρία: *Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων για τη χρήση εργαλείων της Πληροφορικής ως υπηρετούντες δάσκαλοι. Μία προσέγγιση με τη χρήση δομικών μοντέλων εξισώσεων*
Επίβλεψη: Φωκίδης Εμμανουήλ

10.40-10:50: Σιαφάκας Βασίλης: *Οι αντιλήψεις των παιδιών για την ταχύτητα των σωμάτων*
Επίβλεψη: Σκουμιός Μιχαήλ

10.50-11:00: Σταματίου Αναστασία: *Η χρήση των Τ.Π.Ε. από Παιδιά Προσχολικής ηλικίας εκτός Νηπιαγωγείου*
Επίβλεψη: Φεσάκης Γιώργος

11.00-11:10: Συζήτηση

Ειδική Αγωγή – Ψυχολογία

Προεδρείο: Δάρρα Μαρία, Νικολάου Ελένη

11.10-11:20: Καρανάσου Μαρία: *Αντιλήψεις γονέων για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών*

Επίβλεψη: Νικολάου Ελένη

11.20-11:30: Μασάλα Δήμητρα: *Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση ενηλίκων με αναπηρία*
Επίβλεψη: Τσιμπιδάκη Ασημίνα

11.30-11:40: Παπανελοπούλου Ζωή: *Αντιλήψεις γονέων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία*

Επίβλεψη: Νικολάου Ελένη

11.40-11:50: Πέρου Παρασκευή: *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης στην ειδική αγωγή: μελέτη περίπτωσης*
Τσιμπιδάκη Ασημίνα

11.50-12:00: Τσελεπή Αγοραστή: *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών*
Επίβλεψη: Νικολάου Ελένη

12.00-12:10: Συζήτηση

Παιδαγωγικές, Κοινωνιολογικές, & Ιστορικές Προσεγγίσεις

Προεδρείο: Κοντάκος Αναστάσιος, Θεοδωροπούλου Έλενα

12.10-12:20: Βαρβαρέσος Παναγιώτης, Λαός Δημήτρης: *Η μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στο σχολείο: Το παράδειγμα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου*
Επίβλεψη: Κοντάκος Αναστάσιος

12.20-12:30: Βαρβαρέσος Παναγιώτης, Καλούπη Παρασκευή, Καρυώτη Σουλτάνα, Λαός Δημήτρης, Σκορδής Χρίστος: *Η εκπαίδευση στο νησί της Ρόδου κατά την περίοδο 1936-1947: Το παράδειγμα της Κρεμαστής*
Επίβλεψη: Κοντάκος Αναστάσιος

12.30-12:40: Γαβαλίδη Μαρία – Πηνελόπη, Σικαλιά Σοφία: *Σχέση Νηπιαγωγείου-οικογένειας*
Επίβλεψη: Φώκιαλη Πέρσα

12.40-12:50: Καπαρουδάκη Κατερίνα: *Η νεότητα και τα κινήματα αμφισβήτησης στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ κατά την δεκαετία του 1960: η προσέγγιση από τον κινηματογράφο*
Επίβλεψη: Κιμουρτζής Παναγιώτης

12.50-13:00: Καπέλλα Μαρία: *Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*
Επίβλεψη: Δάρρα Μαρία

13.00-13:10: Κορωναίου Χριστίνα: *Ο θεσμός των πειραματικών σχολείων στην πορεία της ιστορίας*
Επίβλεψη: Σοφός Αλιβίζος

13.10-13:20: Παπαμανώλη Μαρία, Πέπη Καλλιόπη – Δωροθέα: *Παιδαγωγικές διαστάσεις του εξωτερικού χώρου των νηπιαγωγείων της πόλεως και των χωριών της Ρόδου*
Επίβλεψη: Σταμάτης Παναγιώτης Ι

13.20-13:30: Φρυγανά Παρασκευή: *Τα δύο φύλα (πρέπει να) προέρχονται από δύο διαφορετικούς κόσμους; Μύθοι και αλήθειες!*
Επίβλεψη: Γουβιάς Διονύσης

13.30-13:40: Συζήτηση

Λογοτεχνία

Προεδρείο: Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Χριστοδουλίδου Λουίζα

13.40-13:50: Κογιάμη Άννα: *Ο «Τιθωνός» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη: μια διακειμενική ανάγνωση*
Επίβλεψη: Χριστοδουλίδου Λουίζα

13.50-14:00: Μαγκαφά Ζωοπηγή : *Ο Κόσμος της Κύπρου» του Γιώργου Σεφέρη και του Αδαμάντιου Διαμαντή, μέσα από την αλληλογραφία και το έργο τους*
Επίβλεψη: Χριστοδουλίδου Λουίζα

14.00-14:10: Μαστροκώστα Σταμουλία, *Λογοτεχνικές Προσεγγίσεις σε παιδιά Νηπιαγωγείου και Δημοτικού. Συγκλίσεις και αποκλίσεις*
Επίβλεψη: Παπαδάτος Γιάννης

14.10-14:20: Σιαφάκας Βασίλης : *Ο Χρυσός Μύθος*» του Νίκου Νικολαΐδη: μία ανάγνωση
Επίβλεψη: Χριστοδουλίδου Λουίζα

14.20-14:30: Σιδέρη Ευαγγελία: *Προσεγγίσεις σε διηγήματα του Νίκου Νικολαΐδη: χαρακτήρες και μοτίβα*
Επίβλεψη: Χριστοδουλίδου Λουίζα

14.30-14:40: Τσέντη Ζωή: *Ο Διόνυσος» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη*
Επίβλεψη: Χριστοδουλίδου Λουίζα

14.40-14:50: Συζήτηση

Διεπιστημονικές προσεγγίσεις

Προεδρείο: Σταμάτης Παναγιώτης Ι, Φωκίδης Εμμανουήλ

Τ.Π.Ε.-Γλώσσα

14.50-15:00: Ειρήνη Μαλλιά: *Αποτελέσματα από τη χρήση τρισδιάστατων εκπαιδευτικών παιχνιδιών για την διδασκαλία ενοτήτων της Μελέτης του Περιβάλλοντος σε μαθητές της Γ τάξης.*
Επίβλεψη: Φωκίδης Εμμανουήλ

15.00-15:10: Ομάδα φοιτητών/τριών: *Δραστηριότητες Γραμματισμού με παιδιά πρόσφυγες εντός και εκτός σχολείου*
Επίβλεψη: Καζούλλη Βασιλεία

Τ.Π.Ε.-Μαθηματικά

15.10-15:20: Σαββάτη Αναστασία: *Αποτελέσματα από τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών με τη χρήση τρισδιάστατου εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Αποτελέσματα από πιλοτική εφαρμογή*
Επίβλεψη: Φωκίδης Εμμανουήλ

Ειδική αγωγή-Τ.Π.Ε.-Μαθηματικά

15.20-15:30: Χαϊτόγλου Σοφία: *Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ήπια νοητική υστέρηση και νευρική ανορεξία στην εκμάθηση μαθηματικών μέσω ΤΠΕ*
Επίβλεψη: Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Μαθηματικά-Παιδαγωγικά

15.30-15:40: Βαμβουλή Αικατερίνη, Λυσγάρη Καλλιόπη, Παπακυριακού Φλώρα, Στεργίου Αθανάσιος, Στεφάνου Ιωάννα: *Μετασχηματίζοντας το επιτραπέζιο παιχνίδι ΕυρωΑξιόπολη με χρήση ποσοστών και επιτοκίων για "οικονομική κρίση" και άλλες" κρίσεις"*

Επίβλεψη: Μοσκόφογλου-Χιονίδου Μαρία

15.40-15:50: Ζουρούδη Τσαμπίκα, *Μία θεώρηση της "παλιάς" γεωμετρίας (Ευκλείδεια Γεωμετρία) σε σχέση με άλλες "νέες" γεωμετρίες που προέκυψαν με την αίρεση του 5ου αιτήματος του Ευκλείδη. Μια ιστορική αναδρομή-καταγραφή. Εφαρμογές και ρεαλιστικά αποτελέσματα στην καθημερινή ζωή.*
Επίβλεψη: Αυγερινός Ευγένιος

Λαογραφία-Παιδαγωγικά

Προεδρείο: Κλαδάκη Μαρία, Παπαδάτος Γιάννης

15.50-16:00: Γαλάνη Σεβαστή: *Η συμβολή του δασκάλου στη διατήρηση των εθίμων της Απειράνθου Νάξου*
Επίβλεψη: Κατσαδώρος Γεώργιος

Φυσικές Επιστήμες-Θέατρο-Παιδαγωγικά

16.00-16:10: Σαλταούρα Αικατερίνη: *Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών με τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος.*
Επίβλεψη: Κλαδάκη Μαρία

Παιδαγωγικά-Ψυχολογία-Θέατρο

Προεδρείο: Θεοδωροπούλου Έλενα, Τσιμπιδάκη Ασημίνα

16.10-16:20: Βαϊτσης Φίλιππος : *Χαρακτήρες με αναπηρία στα έργα του Μπέκετ*
Επίβλεψη: Κλαδάκη Μαρία

16.20-16:30: Μπαχούμα-Παπαδάκη Μάρω: *Παιδικό ή παιδ-αγωγικό θέατρο;*
Επίβλεψη: Θεοδωροπούλου Έλενα

16.30-16:40: Ντεστάκου Νίκη: *Οι Νέοι στο θέατρο ενηλίκων: Η περίπτωση του Γυάλινου Κόσμου*
Επίβλεψη: Κλαδάκη Μαρία

16.40-16:50: Παπατόλιου Αθανασία: *Η μορφή της δασκάλας στο θέατρο: Η περίπτωση της Αννι Σάλιβα*
Επίβλεψη: Κλαδάκη Μαρία

Φιλοσοφία-Λογοτεχνία

16.50-17:00: Ζαχαράτου Σοφία, Σέγγος Νίκος: *Ανα/αποκαλύπτοντας φιλοσοφικά στοιχεία σε λογοτεχνικά κείμενα: από τα Χάι Κου του Σεφέρη στο Παραμύθι του Γκαίτε*
Επίβλεψη: Θεοδωροπούλου Έλενα

Φιλοσοφία-Παιδαγωγική

17.00-17:10: Αγγελίδης Μιλτιάδης, Παλάβρα Ελένη, Τσιμπερόπουλος Πέτρος:
Η συζήτηση στο Νηπιαγωγείο : καλή πρακτική, συνήθεια ή ψευδο- ανάγκη; (από την παιδαγωγική στη φιλοσοφία)
Επίβλεψη: Θεοδωροπούλου Έλενα

17.10-17:20: Βλαμούλη Άρτεμις, Κυριαζής Άγγελος: *Από μια ηθική οπτική γωνία: η περίπτωση του σχολείου μέσα από ένα κείμενο του Philippe Meirieu*
Επίβλεψη: Θεοδωροπούλου Έλενα

17.20-17:30: Καλιγγέρη Κατερίνα, Κολιού Σεβαστή, Μπέλια Παναγιώτα: *Παρατηρώντας τα παιδιά να συζητούν: ποιες γέφυρες προς τη φιλοσοφία με παιδιά;*
Επίβλεψη: Θεοδωροπούλου Έλενα

17.30-17:40: Συζήτηση

17.40-17:50: *Βίντεο με θέμα: Πτυχίο στα 4 χρόνια, ΑΠΟΣΑΕ, Συντονίστρια Μαρία Κλαδάκη*

17.50-18:00: Λήξη Συνεδρίου, Θεοδωροπούλου Έλενα, Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Οι πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Μιχαήλ Σκουμιός, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
skoumios@rhodes.aegean.gr
Ειρήνη Κεφάλα, Π.Τ.Δ.Ε.
pre13076@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Οι πεποιθήσεις επάρκειας ενός ατόμου για να επιτύχει σε μια του δραστηριότητα είναι ο πιο αξιόπιστος δείκτης πρόβλεψης της συμπεριφοράς του στο στάδιο ανάληψης και εκτέλεσης ενός έργου (Bandura, 1986, 1997; Guskey & Passaro, 1994; Hoy & Woolfolk, 1993; Pajares, 1996; Soodak & Podell, 1996; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Η εργασία αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο ερευνών που μελετούν τις πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, εστιάζεται στη μελέτη των πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας των τεταρτοετών φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Πεποιθήσεις επάρκειας εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Οι πεποιθήσεις ενός ατόμου είναι η υποκειμενική, εμπειρική και συχνά έμφυτη γνώση του σε συνδυασμό με τα συναισθήματα για ένα θέμα ή μια κατάσταση (Pehkonen & Pietila, 2003). Ο όρος επάρκεια αναφέρεται στην αντίληψη που έχει κάποιος για τις ικανότητες που διαθέτει για να αντιμετωπίζει ορισμένες καταστάσεις (Bandura, 1986). Οι πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι οι αντιλήψεις τους για την ικανότητά τους να οργανώνουν και να υλοποιούν διδασκαλία με τρόπο που να προάγει τη μάθηση (Philippou & Christou, 1998).

Οι πεποιθήσεις επάρκειας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών διακρίνονται σε προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας για τη διδασκαλία των

Φυσικών Επιστημών και σε πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Riggs & Enochs, 1990). Οι προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών αφορούν στην άποψη των εκπαιδευτικών για τα εφόδια γνώσεων και ικανοτήτων που τους χαρακτηρίζουν ώστε να επηρεάσουν θετικά την επίδοση των μαθητών. Οι πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών αφορούν στο κατά πόσο πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι είναι σε θέση να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών μέσα από μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Μολονότι έχει αναγνωριστεί ευρύτατα η σημασία των πεποιθήσεων επάρκειας των εκπαιδευτικών, είναι περιορισμένη η έρευνα που μελετά τις πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Bleicher, 2006; Cantrell et al., 2003; Enochs et al., 1995; Ginns & Watters, 1999; Haney et al., 2002; Ramey-Gassert et al., 1996; Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992; Schoon & Boone, 1998; Tosun, 2000).

Οι εργασίες που αναφέρονται σε πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας στις Φυσικές επιστήμες αφορούν κυρίως σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Είναι ιδιαίτερα περιορισμένη η έρευνα που μελετά τις πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των φοιτητών (υποψηφίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Bursal, 2012; Wenner, 1993). Επιπλέον, απουσιάζουν έρευνες που να εστιάζονται στη μελέτη των πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας των φοιτητών (υποψηφίων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) στην Ελλάδα σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Αναδύεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα πραγματοποίησης μιας έρευνας που να εστιάζεται τις πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των υποψηφίων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι

Η εργασία αυτή μελετά τις πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των τεταρτοετών φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Ειδικότερα, οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι της εργασίας αυτής είναι οι ακόλουθοι: (α) Διερεύνηση των προσωπικών πεποιθήσεων επάρκειας των φοιτητών για τη διδασκαλία

των Φυσικών Επιστημών.

(β) Διερεύνηση των πεποιθήσεων προσδοκίας του αποτελέσματος των φοιτητών για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Μεθοδολογία

Ερευνητική διαδικασία και συμμετέχοντες

Η παρούσα εργασία συνιστά μια ποσοτική έρευνα και πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, διαμορφώθηκε το εργαλείο συλλογής των δεδομένων που ήταν ένα ερωτηματολόγιο (πιλοτική έρευνα). Στη δεύτερη φάση, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από φοιτητές και στη συνέχεια αναλύθηκαν οι απαντήσεις τους (κύρια έρευνα).

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 97 φοιτητές και φοιτήτριες που φοιτούν στο τέταρτο έτος των σπουδών τους στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες είχαν παρακολουθήσει και είχαν εξεταστεί επιτυχώς σε ένα μάθημα που αναφέρεται στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών («Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»).

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο. Διεθνώς, έχουν αναπτυχθεί δύο ερευνητικά εργαλεία για τον έλεγχο των πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών των Φυσικών Επιστημών, το «εργαλείο πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας στις Φυσικές Επιστήμες Α» [Science Teaching Efficacy Belief Instrument-A (STEBI-A)] που αφορά σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Riggs & Enochs, 1990) και το «εργαλείο πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας στις Φυσικές Επιστήμες Β» [Science Teaching Efficacy Belief Instrument-B (STEBI-B)] που αφορά σε υποψηφίους εκπαιδευτικούς (Enochs & Riggs, 1990).

Πίνακας 1: Οι δηλώσεις που αφορούν στις προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Δηλώσεις
Συνεχώς θα βρίσκω καλύτερους τρόπους για να διδάσκω Φυσικές Επιστήμες.
Όσο σκληρά κι’ αν προσπαθώ, δεν θα διδάξω τις Φυσικές Επιστήμες με τον ίδιο τρόπο όπως θα έκανα με τα περισσότερα άλλα μαθήματα.

Όταν οι βαθμοί των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες βελτιώνονται, αυτό συμβαίνει εξαιτίας του δασκάλου, ο οποίος/οποία έχει βρει μια πιο αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση.
Δεν θα είμαι τόσο αποτελεσματικός/ή στη διεξαγωγή των πειραμάτων.
Εάν οι μαθητές δεν τα πάνε καλά στις Φυσικές Επιστήμες, είναι πιο πιθανό να οφείλεται στη μη αποτελεσματική διδασκαλία τους.
Κατανοώ πολύ καλά τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών, ώστε να είμαι αποτελεσματικός/ή στη διδασκαλία τους.
Εάν οι γονείς αναφέρουν πως το παιδί τους δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον για τις Φυσικές Επιστήμες στο σχολείο, αυτό οφείλεται πιθανώς στην αποτελεσματικότητα του δασκάλου.
Θα δυσκολευτώ να εξηγήσω στους μαθητές γιατί τα πειράματα στις Φυσικές Επιστήμες είναι σημαντικά.
Θα είμαι ικανός/ή να απαντώ στις ερωτήσεις των μαθητών σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες.
Αναρωτιέμαι αν θα έχω τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να διδάξω Φυσικές Επιστήμες.
Εάν μου δοθεί η ευκαιρία, δε θα προσκαλέσω τον διευθυντή για να αξιολογήσει τη διδασκαλία μου στις Φυσικές Επιστήμες.
Όταν ένας μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει μια έννοια των Φυσικών Επιστημών, πάντα θα είμαι σε διαδικασία αναζήτησης για το πώς θα βοηθήσω τον μαθητή να τη κατανοήσει καλύτερα.
Καθώς θα διδάσκω Φυσικές Επιστήμες, πάντα θα είναι ευπρόσδεκτες οι ερωτήσεις των μαθητών.

Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκε το «εργαλείο πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας στις Φυσικές Επιστήμες Β» (STEBI-B) που περιλαμβάνει 23 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 5 επιλογών (Enochs & Riggs, 1990). Το «εργαλείο πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας στις Φυσικές Επιστήμες Β» (STEBI-B) έχει δύο κατηγορίες: (α) προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών [Personal Science Teaching Efficacy (PSTE)] και (β) πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών [Science Teaching Outcome Expectancy (STOE)]. Το μέρος που εξετάζει τις προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (PSTE) έχει 13 δηλώσεις (βλ. Πίνακα 1), ενώ το μέρος που εξετάζει τις πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (STOE) έχει 10 δηλώσεις (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Οι δηλώσεις που αφορούν τις πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Δηλώσεις
Όταν ένας μαθητής τα πάει καλύτερα απ' ότι συνήθως στις Φυσικές Επιστήμες, αυτό συμβαίνει επειδή ο/η δάσκαλος/δασκάλα κατέβαλλε περισσότερη προσπάθεια.
Γνωρίζω ποια είναι τα απαραίτητα βήματα για να διδάξω τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών αποτελεσματικά.

Θα διδάξω τις Φυσικές Επιστήμες αναποτελεσματικά
Τα κενά που έχει ένας μαθητής όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες, μπορούν να καλυφθούν από μια καλή διδασκαλία.
Οι χαμηλές επιδόσεις που επιτυγχάνουν οι μαθητές στις Φυσικές Επιστήμες, δεν μπορεί να οφείλονται στους δασκάλους τους.
Όταν ένας «αδύναμος» μαθητής στις Φυσικές Επιστήμες σημειώσει πρόοδο, αυτό συνήθως οφείλεται στην παραπάνω προσοχή που του έχει δοθεί από τον/την δάσκαλο/δασκάλα.
Η αυξημένη προσπάθεια(εκ μέρους του εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών προκαλεί μικρή αλλαγή στις επιδόσεις ορισμένων μαθητών
Ο/Η δάσκαλος/δασκάλα είναι γενικά υπεύθυνος/η για τις επιδόσεις των μαθητών όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες.
Τα επιτεύγματα των μαθητών όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες είναι άμεσα συνδεδεμένα με την αποτελεσματικότητα του/της δασκάλου/δασκάλας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.
Δεν γνωρίζω με ποιον τρόπο να στρέψω το ενδιαφέρον των μαθητών προς τις Φυσικές Επιστήμες.

Αρχικά, αφού μεταφράστηκε το ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα, επιδόθηκε σε ένα μικρό αριθμό φοιτητών (5 φοιτητές) για να διαπιστωθούν τυχόν δυσνόητα ή δυσανάγνωστα σημεία. Στη συνέχεια, έγιναν οι διορθώσεις και το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Προτού γίνει η εφαρμογή του ερωτηματολογίου στους φοιτητές, ζητήθηκε άδεια από τη Γενική Συνέλευση του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Αφού ενημερώθηκαν για τους στόχους και το περιεχόμενο της έρευνας τα μέλη της Γενικής Συνέλευσης έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Πριν την διεξαγωγή της έρευνας εκτός από την ενημέρωση των παραπάνω έγινε και σχετική ενημέρωση στους φοιτητές για να συναινέσουν. Το ερωτηματολόγιο ετοιμάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή και συμπληρώθηκε από τους φοιτητές στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάστηκαν οι φοιτητές περίπου 20 λεπτά. Οι απαντήσεις των φοιτητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν τα δεδομένα της έρευνας.

Η απάντηση που πρότεινε κάθε μαθητής σε κάθε ερώτηση που του τέθηκε απετέλεσε τη μονάδα ανάλυσης. Υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων.

Για την ταξινόμηση σε επίπεδα των πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας με βάση το εύρος της μέσης τιμής των δηλώσεων χρησιμοποιήθηκε το πλαίσιο των Dede, Yilmaz και Ilhan (2017) (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Τα επίπεδα των πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας με βάση το εύρος της μέσης τιμής των δηλώσεων.

Μέση τιμή	Χαρακτηρισμός
1.00-1.80	Πολύ χαμηλό επίπεδο
1.81-2.60	Χαμηλό επίπεδο
2.61-3.40	Ενδιάμεσο επίπεδο
3.41-4.20	Υψηλό επίπεδο
4.21-5.00	Πολύ υψηλό επίπεδο

Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας αυτής πραγματοποιείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών στις δηλώσεις που αφορούν στις προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Η μέση τιμή για το σύνολο αυτών των δηλώσεων είναι M=3,4 και η τυπική απόκλιση SD=0,2. Με βάση τη μέση τιμή οι προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα, σύμφωνα με το πλαίσιο των Dede, Yilmaz και Ilhan (2017), χαρακτηρίζονται ενδιαμέσου επιπέδου.

Πίνακας 4: Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών που αφορούν στις προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών ανά δήλωση.

Δηλώσεις	**M**	**SD**
Συνεχώς θα βρίσκω καλύτερους τρόπους για να διδάσκω Φυσικές Επιστήμες.	4,0	0,5
Όσο σκληρά κι' αν προσπαθώ, δεν θα διδάξω τις Φυσικές Επιστήμες με τον ίδιο τρόπο όπως θα έκανα με τα περισσότερα άλλα μαθήματα.	2,2	0,9
Όταν οι βαθμοί των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες βελτιώνονται, αυτό συμβαίνει εξαιτίας του δασκάλου, ο οποίος/οποία έχει βρει μια πιο αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση.	3,7	0,7

Δεν θα είμαι τόσο αποτελεσματικός/ή στη διεξαγωγή των πειραμάτων.	2,9	0,6
Εάν οι μαθητές δεν τα πάνε καλά στις Φυσικές Επιστήμες, είναι πιο πιθανό να οφείλεται στη μη αποτελεσματική διδασκαλία τους.	3,4	0,7
Κατανοώ πολύ καλά τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών, ώστε να είμαι αποτελεσματικός/ή στη διδασκαλία τους.	3,6	0,7
Εάν οι γονείς αναφέρουν πως το παιδί τους δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον για τις Φυσικές Επιστήμες στο σχολείο, αυτό οφείλεται πιθανώς στην αποτελεσματικότητα του δασκάλου.	3,5	0,7
Θα δυσκολευτώ να εξηγήσω στους μαθητές γιατί τα πειράματα στις Φυσικές Επιστήμες είναι σημαντικά.	1,9	0,6
Θα είμαι ικανός/ή να απαντώ στις ερωτήσεις των μαθητών σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες.	3,6	0,6
Αναρωτιέμαι αν θα έχω τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να διδάξω Φυσικές Επιστήμες.	2,9	0,9
Εάν μου δοθεί η ευκαιρία, δε θα προσκαλέσω τον διευθυντή για να αξιολογήσει τη διδασκαλία μου στις Φυσικές Επιστήμες.	2,5	0,8
Όταν ένας μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει μια έννοια των Φυσικών Επιστημών, πάντα θα είμαι σε διαδικασία αναζήτησης για το πώς θα βοηθήσω τον μαθητή να τη κατανοήσει καλύτερα.	4,5	0,5
Καθώς θα διδάσκω Φυσικές Επιστήμες, πάντα θα είναι ευπρόσδεκτες οι ερωτήσεις των μαθητών.	4,6	0,6

Πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών στις δηλώσεις που αφορούν στις πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Πίνακας 5: Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών που αφορούν στις πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών ανά δήλωση.

Δηλώσεις	**M**	**SD**
Όταν ένας μαθητής τα πάει καλύτερα απ' ότι συνήθως στις Φυσικές Επιστήμες, αυτό συμβαίνει επειδή ο/η δάσκαλος/δασκάλα κατέβαλλε περισσότερη προσπάθεια.	3,2	0,8
Γνωρίζω ποια είναι τα απαραίτητα βήματα για να διδάξω τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών αποτελεσματικά.	3,3	0,6
Θα διδάξω τις Φυσικές Επιστήμες αναποτελεσματικά	2,3	0,9
Τα κενά που έχει ένας μαθητής όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες, μπορούν να καλυφθούν από μια καλή διδασκαλία.	3,7	0,8
Οι χαμηλές επιδόσεις που επιτυγχάνουν οι μαθητές στις Φυσικές Επιστήμες, δεν μπορεί να οφείλονται στους δασκάλους τους.	2,4	0,7
Όταν ένας «αδύναμος» μαθητής στις Φυσικές Επιστήμες σημειώσει πρόοδο, αυτό συνήθως οφείλεται στην παραπάνω προσοχή που του έχει δοθεί από τον/την δάσκαλο/δασκάλα.	3,5	0,6
Η αυξημένη προσπάθεια(εκ μέρους του εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών προκαλεί μικρή αλλαγή στις επιδόσεις ορισμένων μαθητών	3,1	1,0
Ο/Η δάσκαλος/δασκάλα είναι γενικά υπεύθυνος/η για τις επιδόσεις των μαθητών όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες.	3,5	0,7
Τα επιτεύγματα των μαθητών όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες είναι άμεσα συνδεδεμένα με την αποτελεσματικότητα του/της δασκάλου/δασκάλας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.	3,7	0,6
Δεν γνωρίζω με ποιον τρόπο να στρέψω το ενδιαφέρον των μαθητών προς τις Φυσικές Επιστήμες.	2,2	0,7

Η μέση τιμή για το σύνολο αυτών των δηλώσεων είναι M=2,9 και η τυπική απόκλιση SD=0,3. Με βάση τη μέση τιμή οι πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα, σύμφωνα με το πλαίσιο των Dede, Yilmaz και Ilhan (2017), χαρακτηρίζονται ενδιαμέσου επιπέδου.

Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των τεταρτοετών φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τη

διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και στις δύο διαστάσεις τους (προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας, πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος) εντάσσονται σε ενδιάμεσο επίπεδο. Συνεπώς, οι φοιτητές δεν θεωρούν ότι είναι ιδιαίτερα ικανοί να οργανώνουν και να υλοποιούν διδασκαλία με τρόπο που να προάγει σημαντικά τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών.

Τα ευρήματα της εργασίας είναι δυνατόν να αποδοθούν σε λόγους που σχετίζονται με την εκπαίδευση των φοιτητών στις Φυσικές Επιστήμες. Ειδικότερα, είναι ιδιαίτερα περιορισμένος ο αριθμός των μαθημάτων που αφορούν στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στα τρία πρώτα έτη σπουδών των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου (ένα υποχρεωτικό μάθημα). Επιπλέον, από τη μελέτη του προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν μαθήματα που να εστιάζονται στη γνώση περιεχομένου των Φυσικών Επιστημών. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας επηρεάζονται από το πρόγραμμα εκπαίδευσης των φοιτητών (Bursal, 2010; Bleicher & Lindgen, 2009; Flores, 2015).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα ευρήματα αυτής της εργασίας συνάδουν με τα αποτελέσματα των εργασιών των Wenner (1993) και Bursal (2012) που μελέτησαν τις πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας υποψηφίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία συνεισφέρει στην έρευνα για τη μελέτη των πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας των φοιτητών (μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, ζήτημα για το οποίο είναι ιδιαίτερα περιορισμένα τα εμπειρικά δεδομένα. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας εργασίας υπόκεινται σε περιορισμούς. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν ορισμένοι τεταρτοετείς φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου και συνεπώς τα ευρήματά της υπόκεινται στους περιορισμούς του δείγματος. Επίσης, η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο με τη χρήση ερωτηματολογίου και αυτό αποτελεί έναν επιπρόσθετο περιορισμό.

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των φοιτητών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, πριν αυτοί ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Ειδικότερα, μελέτησε τις πεποιθήσεις τους πριν την παρακολούθηση δύο εξαμηνιαίων μαθημάτων που εστιάζονται στη σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων με την πρακτική εφαρμογή. Στο πλαίσιο αυτών των δύο μαθημάτων οι φοιτητές εκτελούν πειραματικές δραστηριότητες, παρακολουθούν διδασκαλίες σε σχολικές τάξεις και σχεδιάζουν και πραγματοποιούν διδασκαλίες σε μαθητές δημοτικών σχολείων. Προτείνεται λοιπόν να πραγματοποιηθεί έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί η συμβολή των δύο αυτών

μαθημάτων στις πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των φοιτητών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory*. Englwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*: New York: Freeman.

Bleicher, R. E., & Lindgren, J. (2005). Success in science learning and preservice science teaching self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 16, 205–225.

Bursal, M. (2008). Changes in Turkish pre-service elementary teachers' personal science teaching efficacy beliefs and science anxieties during a science method course. *Turkish Science Education Journal*, 5(1), 99–112.

Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 177–192.

Dede, H., Yilmaz, Z., & Ilhan, N. (2017). Investigation of the Self-efficacy Beliefs of Pre-service Science Teachers in Terms of Following and Using the Innovations in the Field of Education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 21-30.

Enoch, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A pre-service elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 94-706.

Enochs, L., Scharmann, L., & Riggs, I. (1995). The relationship of pupil control to science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79, 63–75.

Flores, I. M. (2015). Developing preservice teachers' self-efficacy through field-based science teaching practice with elementary students. *Research in Higher Education Journal*, 27, 119.

Ginns, I., & Watters, J. (1999). Beginning elementary school teachers and the effective teaching of science. *Journal of Science Teacher Education*, 10(4), 287-313.

Guskey, T.R., & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.

Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czernaik, C. M., & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 171-187.

Hoy, W.K, & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 355-372.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*,

66(4), 543-578.

Pehkonen, E. & Pietilä, A. (2003). On Relationships between Beliefs and Knowledge in Mathematics Education. In: Proceedings of the CERME-3 (Bellaria) meeting. http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/draft/proceedings_draft/TG2_draft/

Philippou, G.N. & Christou, C. (1998). The Effects of a Preparatory Mathematics Program in Changing Prospective Teachers` Attitudes toward Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 189-206.

Ramey-Gassert L, Shroyer M.G. (1992). Enhancing science teaching self-efficacy in pre-service elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 4, 26-34.

Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167

Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990), Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy beliefs instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.

Soodak, L., C., & Podell, D.M. (1996). Teacher Efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.

Schoon, K. J., & Boone, W. J. (1998). Self-efficacy and alternative conceptions of science of preservice elementary teachers. *Science Education*, 82, 553–568.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A., W., & Hoy, W., K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Tosun, T. (2000). The beliefs of pre-service elementary teachers toward science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 100, 374–379.

Wenner, G. J. (1993). Relationship between science knowledge levels and beliefs toward science instruction held by preservice elementary teachers. *Journal of Science Education and Technology,* 2*,* 461–468.

Παράρτημα

Το ερωτηματολόγιο

1. Όταν ένας μαθητής τα πάει καλύτερα απ' ότι συνήθως στις Φυσικές Επιστήμες, αυτό συμβαίνει επειδή ο/η δάσκαλος/δασκάλα κατέβαλλε περισσότερη προσπάθεια.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

2. Συνεχώς θα βρίσκω καλύτερους τρόπους για να διδάσκω Φυσικές Επιστήμες.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

3. Όσο σκληρά και αν προσπαθώ, δεν θα διδάξω τις Φυσικές Επιστήμες με τον ίδιο τρόπο όπως θα έκανα με τα περισσότερα άλλα μαθήματα.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

4. Όταν οι βαθμοί των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες βελτιώνονται, αυτό συμβαίνει εξαιτίας του/της δασκάλου/δασκάλας, ο/η οποίος/οποία έχει βρει μια πιο αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

5. Γνωρίζω ποια είναι τα απαραίτητα βήματα για να διδάξω τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών αποτελεσματικά.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

6. Δεν θα είμαι τόσο αποτελεσματικός/ή στη διεξαγωγή των πειραμάτων.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

7. Εάν οι μαθητές δεν τα πάνε καλά στις Φυσικές Επιστήμες, είναι πιο πιθανό να οφείλεται στη μη αποτελεσματική διδασκαλία τους.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

8. Θα διδάξω τις Φυσικές Επιστήμες αναποτελεσματικά.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

9. Τα κενά που έχει ένας μαθητής όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες, μπορούν να καλυφθούν από μια καλή διδασκαλία.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

10. Οι χαμηλές επιδόσεις που επιτυγχάνουν οι μαθητές στις Φυσικές Επιστήμες, δεν μπορεί να οφείλονται στους δασκάλους τους.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

11. Όταν ένας «αδύναμος» μαθητής στις Φυσικές Επιστήμες σημειώσει πρόοδο, αυτό συνήθως οφείλεται στην παραπάνω προσοχή που του έχει δοθεί από τον/την δάσκαλο/δασκάλα.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

12. Κατανοώ πολύ καλά τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών, ώστε να είμαι αποτελεσματικός/ή στη διδασκαλία τους.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

13. Η αυξημένη προσπάθεια (εκ μέρους του εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών προκαλεί μικρή αλλαγή στις επιδόσεις ορισμένων μαθητών.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

14. Ο/Η δάσκαλος/δασκάλα είναι γενικά υπεύθυνος/η για τις επιδόσεις των μαθητών όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

15. Τα επιτεύγματα των μαθητών όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες είναι άμεσα συνδεδεμένα με την αποτελεσματικότητα του/της δασκάλου/δασκάλας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

16. Εάν οι γονείς αναφέρουν πως το παιδί τους δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον για τις Φυσικές Επιστήμες στο σχολείο, αυτό οφείλεται πιθανώς στην αποτελεσματικότητα του/της δασκάλου/δασκάλας του παιδιού.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

17. Θα δυσκολευτώ να εξηγήσω στους μαθητές γιατί τα πειράματα στις Φυσικές Επιστήμες είναι σημαντικά.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

18. Θα είμαι ικανός/ή να απαντώ στις ερωτήσεις των μαθητών σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

19. Αναρωτιέμαι αν θα έχω τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να διδάξω Φυσικές Επιστήμες.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

20. Εάν μου δοθεί η ευκαιρία, δε θα προσκαλέσω τον διευθυντή για να αξιολογήσει τη διδασκαλία μου στις Φυσικές Επιστήμες.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

21. Όταν ένας μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει μια έννοια των Φυσικών Επιστημών, εγώ πάντα θα είμαι σε διαδικασία αναζήτησης για το πώς θα βοηθήσω τον μαθητή να τη κατανοήσει καλύτερα.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

22. Καθώς θα διδάσκω Φυσικές Επιστήμες, πάντα θα είναι ευπρόσδεκτες οι ερωτήσεις των μαθητών.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

23. Δεν γνωρίζω με ποιον τρόπο να στρέψω το ενδιαφέρον των μαθητών προς τις Φυσικές Επιστήμες.

☐ Συμφωνώ Απόλυτα ☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι βέβαιος/η ☐ Διαφωνώ ☐ Διαφωνώ Απόλυτα

Οι απόψεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων για τη χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία τους. Μία προσέγγιση με τη χρήση δομικών μοντέλων εξισώσεων

Εμμανουήλ Φωκίδης, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε.
fokides@aegean.gr
Μαρία Ρουφάνη, Π.Τ.Δ.Ε.
pre13154@aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Διανύουμε την εποχή της ραγδαίας τεχνολογικής μεταβολής, η οποία είναι τόσο ισχυρή που έχει συμπαρασύρει όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου και τις έχει αναβαθμίσει παρέχοντάς του νέα τεχνολογικά εργαλεία που δίνουν στο άτομο μεγαλύτερη αυτονομία και ενισχύουν την αποδοτικότητα του. Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν αποτελεί εξαίρεση, καθώς στις σχολικές μονάδες, όπου γίνεται ενσωμάτωση των ΤΠΕ, παρατηρείται ποιοτική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρόλο που τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ δίνουν οδηγίες για την χρήση υπολογιστών παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί και αυτό που τελικά κάνουν είναι απλά να οργανώνουν το διδακτικό τους υλικό με αυτούς (OECD, 2015; Schoolnet, 2013). Αυτό το γεγονός οδηγεί στο παράδοξο πως εκτός της τάξης βλέπουμε τους μαθητές να χρησιμοποιούν κατ' εξακολούθηση διάφορες εφαρμογές που θα μπορούσαν, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, να χρησιμοποιηθούν από τα σχολεία, ενώ στα πλαίσια του μαθήματος, ο τρόπος με τον οποίο αυτό διεξάγεται, εμποδίζει την αποτελεσματική και παιδαγωγική χρήση τους.

Το θέμα αφορά άμεσα τους εκπαιδευτικούς. Γι’ αυτούς το ότι θα πρέπει να ακολουθήσουν τις εξελίξεις και να προσαρμόσουν το μάθημά τους στα μέτρα της τεχνολογίας, αποτελεί πρόκληση. Αφενός, γιατί δεν γνωρίζουν τους τρόπους για να διεξαχθεί ομαλά μια τέτοια διαδικασία, αφού ως τώρα η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας κυριαρχούσε στις σχολικές μονάδες και αφετέρου, γιατί οι ίδιοι δεν φέρουν ευθύνη για αυτή τους την αδυναμία, αφού τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θα έπρεπε να τους είχαν προετοιμάσει κατάλληλα για αυτές τις αλλαγές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στην πλήρη υιοθέτηση των ΤΠΕ (Celik & Yesilyurt, 2003), γεγονός που πρέπει να ανατραπεί, για παράδειγμα, μέσω της συνεχούς επανεκπαίδευσή τους.

Εν γένει, οι απόψεις, τα πιστεύω και οι στάσεις των ανθρώπων συνιστούν ενδείξεις που έχουν την ικανότητα να προβλέπουν, σε ένα βαθμό, τη δράση τους. Όμοια και με τους εκπαιδευτικούς, το εάν θα προβούν στη χρήση Η/Υ κατά τη διδασκαλία τους, μπορεί να προβλεφθεί από τις αντιλήψεις που έχουν για αυτούς (ενδεικτικά, Celik & Yesilyurt, 2003;

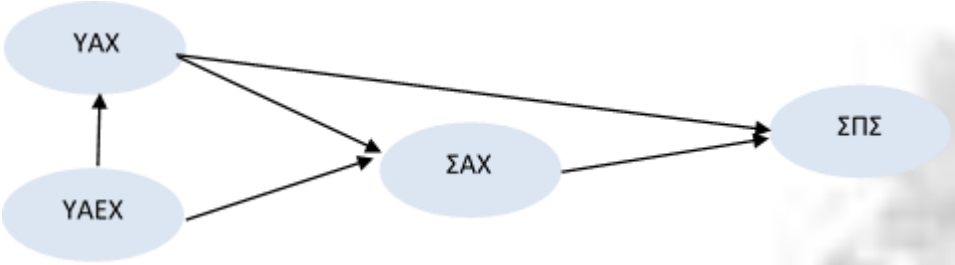
Teo, 2011; Paraskeva, Bouta, & Papagianni, 2008).

Έτσι, θα είχε μεγάλη σημασία να γνωρίζουμε εάν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν σκοπό να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές στη διδασκαλία τους. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία προτείνει διάφορα μοντέλα που προβλέπουν την συμπεριφορική προδιάθεση και τη στάση των ατόμων σχετικά με την τεχνολογία. Μεταξύ αυτών, το πιο ευρέως χρησιμοποιημένο, είναι το Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model, TAM) (Davis, 1993). Συνοπτικά, το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι η συμπεριφορική προδιάθεση για χρήση των υπολογιστών, μπορεί να εξηγηθεί από την υποκειμενική αντίληψη χρησιμότητάς τους, την υποκειμενική αντίληψη ευκολίας χρήσης τους και τη στάση που έχουν τα άτομα απέναντι στη χρήση των υπολογιστών.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, δημιουργήθηκε ο προβληματισμός για το αν οι τελειόφοιτοι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές στη διδασκαλία τους όταν θα γίνουν εν ενεργεία δάσκαλοι. Ως εκ τούτου, και με βάση το TAM, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή για να εξεταστεί ο παραπάνω προβληματισμός. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζεται η μεθοδολογία, η οργάνωση και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model -TAM)

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το μοντέλο TAM, ασχολείται με την ανάλυση τεσσάρων μεταβλητών που, στο σύνολό τους, ερμηνεύουν την πρόθεση των ατόμων να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει: (α) την υποκειμενική αντίληψη χρησιμότητας (ΥΑΧ), δηλαδή, το πόσο ένα άτομο θεωρεί πως θα ενισχύσει την παραγωγικότητα και αποδοτικότητα του με την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, (β) την υποκειμενική αντίληψη ευκολίας χρήσης (ΥΑΕΧ), όταν δηλαδή το άτομο πιστεύει πως δεν χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία, (γ) τη στάση απέναντι στη χρήση (ΣΑΧ), δηλαδή το πόσο αρέσκεται το άτομο στο να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία και (δ) τη συμπεριφορική προδιάθεση για χρήση (ΣΠΧ), που είναι το αποτέλεσμα των παραπάνω παραγόντων (Ajzen & Fishbein, 1980). Οι σχέσεις που διέπουν τις μεταβλητές του TAM φαίνονται στην Εικόνα 1.



Εικόνα1. Technology acceptance model (προσαρμοσμένο από τους Davis et al., 1989).

Υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία για το ΤΑΜ, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί για να ερμηνεύσει την αποδοχή των χρηστών απέναντι στα ποικίλα τεχνολογικά εργαλεία (ενδεικτικά, Rauniar, Rawski, Young & Johnson, 2014; Wallace & Sheetz, 2014), σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων (ενδεικτικά, Teo, 2009; Teo, Ursavas & Bahcekapili, 2012). Ως εκ τούτου, σε αυτή τη μελέτη, το ΤΑΜ αποτελεί το θεμέλιο για την εξέλιξη ενός μοντέλου που θα εξετάσει τις απόψεις και τις προθέσεις των φοιτητών να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές όταν θα υπηρετούν ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί.

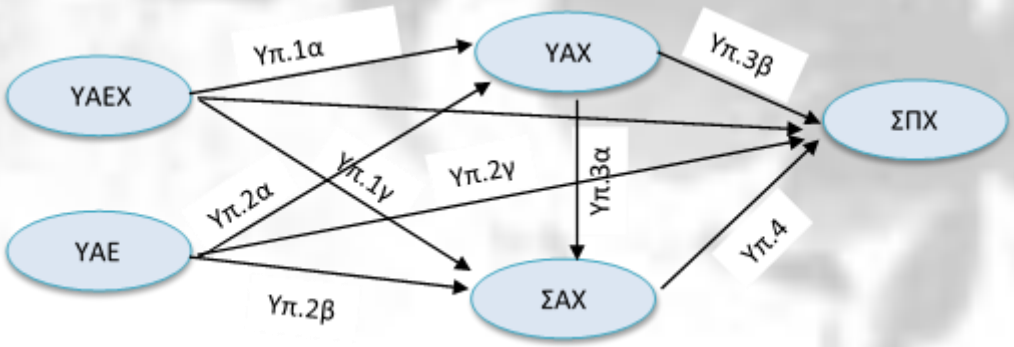
Με τον όρο υποκειμενική αυτο-επάρκεια (ΥΑΕ) εννοείται η άποψη που ένα άτομο έχει για τις ικανότητες που διαθέτει για τη διεκπεραίωση μιας εργασίας που οδηγούν στην επίτευξη ενός στόχου (Bandura, 1986). Έτσι, η αυτο-επάρκεια δεν αναφέρεται στην πραγματική ικανότητα των ατόμων, αλλά στην υποκειμενική εκτίμηση του τι μπορούν να κάνουν με τα προσόντα που διαθέτουν. Με ανάλογο τρόπο, η αυτό-επάρκεια στους υπολογιστές αναφέρεται στην πίστη που διακατέχει κάποιον για τις ικανότητες του στη χρήση υπολογιστών. Άτομα με υψηλές πεποιθήσεις αυτό-επάρκειας παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιμονή όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην χρήση. Η επιμονή αυτή ενισχύει την πρόθεση να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές (Compeau & Higgins, 1995). Στον αντίποδα, άτομα με χαμηλές πεποιθήσεις αυτό-επάρκειας, απογοητεύονται εύκολα και εγκαταλείπουν την προσπάθεια να χρησιμοποιήσουν Η/Υ (Lai, 2008). Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός από έρευνες που ασχολούνται με τις πεποιθήσεις αυτές και στο πως επηρεάζουν τη ΣΠΧ (Teo, 2009), τη ΣΑΧ (Macharia & Pelser ,2012) και την ΥΑΧ (Hsu, Wang & Chiu 2009). Έτσι, λοιπόν, εφόσον η αυτό-επάρκεια φαίνεται να ασκεί επιρροή σε όλες τις παραμέτρους του ΤΑΜ, μπορεί να περιληφθεί στο μοντέλο βελτιώνοντας ίσως τη δυνατότητα του ΤΑΜ να εξηγεί τις προθέσεις των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές στο ΤΑΜ, όπως αυτές αναλύθηκαν παραπάνω, περικλείονται στο ερευνητικό μοντέλο (Εικόνα 2). Επιπρόσθετες σχέσεις συμπεριλήφθηκαν λόγω της ένταξης της ΥΑΕ ως μέρος του μοντέλου. Από τις σχέσεις αυτές σχηματίζονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

- Υ1α, β, γ: Η ΥΑΕΧ επηρεάζει σημαντικά και θετικά τη ΥΑΧ, τη ΣΑΧ καθώς και την πρόθεση των φοιτητών να χρησιμοποιήσουν τα τεχνολογικά μέσα όταν γίνουν εξασκούμενοι δάσκαλοι (ΣΠΧ).
- Υ2α, β, γ: Οι πεποιθήσεις αναφορικά με την αυτό-επάρκεια (ΥΑΕ), επηρεάζουν σημαντικά και θετικά τις ΥΑΧ, ΣΑΧ και ΣΠΧ.
- Υ3α, β: Η ΥΑΧ επηρεάζει σημαντικά και θετικά τις ΣΑΧ και ΣΠΧ.
- Υ4: Η ΣΑΧ επηρεάζει σημαντικά και θετικά το ΣΠΧ.

Στην παρούσα μελέτη η ΣΠΧ χρησιμοποιείται ως εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ οι ΥΑΧ, ΥΑΕΧ, ΥΑΕ και ΣΑΧ ως ανεξάρτητες.



Εικόνα 2. Οι ερευνητικές υποθέσεις

Μεθοδολογία έρευνας

Η ομάδα στόχος της έρευνας ήταν τελειόφοιτοι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων, που ως τελειόφοιτοι, έχουν παρακολουθήσει αρκετά μαθήματα που σχετίζονται με την Πληροφορική. Ως εκ τούτου διαθέτουν μια καλή σχέση με τους υπολογιστές και επομένως μπορεί να υποτεθεί πως οι συμπεριφορικές τους προθέσεις και στάσεις έχουν ήδη διαμορφωθεί.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από δυο ομάδες ερωτήσεων: α) δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, τμήμα σπουδών), και β) 26 ερωτήσεις σχετικά τους πέντε παράγοντες του ερευνητικού μοντέλου (ΥΑΕΧ, ΥΑΧ, ΥΑΕ, ΣΑΧ, ΣΠΧ), σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (από το 1-διαφωνώ εντελώς, έως τ) στο 5-συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο αποτελούσε την εξελληνισμένη έκδοση (Fokides, 2017) της κλίμακας Computer Attitude Scale του Selwyn (1997).

Το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο διαδικτυακά για τρεις μήνες (Νοέμβριος 2016-Ιανουάριος 2017). Σε εισαγωγικό σημείωμα πληροφορούνταν οι συμμετέχοντες ότι η έρευνα

διεξάγεται σε εθελοντική βάση και ότι η συγκατάθεση για την συμμετοχή τους θεωρείτο ότι δόθηκε με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, δεν αποθηκεύτηκε ούτε και ζητήθηκε καμία προσωπική πληροφορία.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων εξαιρέθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία ήταν χωρίς διακύμανση στις απαντήσεις τους. Ο τελικός αριθμός των έγκυρων ερωτηματολογίων ήταν 264. Οι συμμετέχοντες ήταν στην πλειοψηφία τους γυναίκες (*N* = 218, 82,6%) και η μέση ηλικία ήταν τα 22 έτη (*SD* = 22,8). Στο σύνολό τους είχαν υπολογιστές που τους χρησιμοποιούν για περίπου 3 ώρες την ημέρα (*SD* = 2,8). Οι περισσότεροι είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον τέσσερα μαθήματα σχετικά με τους υπολογιστές. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες είχαν κάποιο πτυχίο στους υπολογιστές εκτός πανεπιστημίου (*N*=134, 50,8%).

Διερευνητική ανάλυση παραγόντων

Αν και το ερωτηματολόγιο της έρευνας χρησιμοποίησε ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες έρευνες, εντούτοις αυτές μεταφράστηκαν στα ελληνικά και προσαρμόστηκαν. Συνεπώς ήταν απαραίτητο να διεξαχθεί Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (Exploratory Factor Analysis, EFA) ώστε ελεγχθεί η σχέση των ερωτήσεων με τους παράγοντες που υποτίθεται ότι ανήκαν. Η ανάλυση έδειξε την ύπαρξη 5 παραγόντων, χρησιμοποιώντας το κριτήριο του Kaiser (1960) (ιδιοτιμή > 1). Από την ανάλυση δεν απορρίφθηκε καμία μεταβλητή και όλες φόρτωναν υψηλά στους παράγοντες που ανήκαν (> 0,60). Επίσης, η συνολική διακύμανση που μπορούσε να εξηγηθεί από τους 5 παράγοντες ήταν 64,02% που θεωρείται ικανοποιητική (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006). Τέλος, η εσωτερική συνεκτικότητα των παραγόντων, όπως έδειξε το Cronbach's alpha, ήταν μεταξύ 0,876 και 0,947, που ξεπερνά τα προτεινόμενα όρια (DeVellis, 2003, > 0,7). Αναλυτικά, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων

	Φορτίσεις παραγόντων				
	ΣΠΧ	ΣΑΧ	ΥΑΧ	ΥΑΕΧ	ΥΑΕ
ΣΑΧ1		0,680			
ΣΑΧ2		0,717			
ΣΑΧ3		0,891			

ΣΑΧ4		0,769			
ΣΑΧ5		0,749			
ΥΑΧ1			0,641		
ΥΑΧ2			0,778		
ΥΑΧ3			0,699		
ΥΑΧ4			0,955		
ΥΑΧ5			0,691		
ΥΑΕΧ1				0,733	
ΥΑΕΧ2				0,758	
ΥΑΕΧ3				0,977	
ΥΑΕΧ4				-	
ΥΑΕΧ5				0,700	
ΣΠΧ1	0,718				
ΣΠΧ2	0,937				
ΣΠΧ3	0,763				
ΣΠΧ4	0,619				
ΥΑΕ1					0,853
ΥΑΕ2					0,888
ΥΑΕ3					0,807
ΥΑΕ4					0,803
Ιδιοτιμές	10,507	2,257	1,597	1,210	1,077
% ερμηνευμένη μεταβλητότητα	47,758	10,258	7,258	5,500	4,893
Σύνολο: 64,02					
Cronbah's α	0,892	0,908	0,876	0,904	0,907
Συνολικά 0,947					

Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων

Στη δομή των παραγόντων που προέκυψαν πραγματοποιήθηκε Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (Confirmatory factor analysis, CFA) χρησιμοποιώντας το AMOS 23 (Πίνακας 2). Οι τιμές του R^2 για όλα τα στοιχεία ήταν πάνω από 0,50. Αυτό υποδηλώνει ότι τα στοιχεία μπορούσαν να εξηγήσουν περισσότερο από το ήμισυ της διακύμανσης του παράγοντα στον οποίο ανήκαν, κάτι ιδιαίτερα ικανοποιητικό (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων

Στοιχείο	**SE**	***t*-value**	R^2	***ΜΕΔ***
ΣΑΧ1	0,69	13,94	0,77	0,82
ΣΑΧ2	0,69	15,64	0,84	
ΣΑΧ3	-	-	0,81	
ΣΑΧ4	0,73	15,59	0,84	
ΣΑΧ5	0,69	15,32	0,83	
ΥΑΧ1	0,79	12,89	0,74	0,76
ΥΑΧ2	0,73	15,36	0,85	
ΥΑΧ3	0,61	12,42	0,60	
ΥΑΧ4	-	-	0,82	
ΥΑΧ5	0,78	13,78	0,78	
ΥΑΕΧ1	0,56	16,09	0,78	0,84
ΥΑΕΧ2	0,52	20,14	0,89	
ΥΑΕΧ3	0,54	18,25	0,89	
ΥΑΕΧ4	-	-	-	
ΥΑΕΧ5	0,54	16,09	0,80	
ΣΠΧ1	0,98	12,73	0,82	0,81
ΣΠΧ2	-	-	0,73	
ΣΠΧ3	0,078	15,16	0,81	
ΣΠΧ4	0,091	13,32	0,86	
ΥΑΕ1	0,052	17,79	0,84	0,82
ΥΑΕ2	-	-	0,80	
ΥΑΕ3	0,082	12,10	0,84	
ΥΑΕ4	0,084	11,82	0,82	

Σημειώσεις, – Η τιμή ορίσθηκε σε 1,00 για τις ανάγκες προσδιορισμού του μοντέλου, SE: standardized estimate, ΜΕΔ: Μέση Εξαγόμενη Διασπορά-Average Variance Extracted,

Όλοι οι δείκτες καταλληλότητας του προτεινόμενου μοντέλου ήταν ικανοποιητικοί, με εξαίρεση το χ^2 (Πίνακας 3). Πρέπει να επισημανθεί ότι το χ^2 έχει την τάση να δείχνει στατιστικά σημαντικές διαφορές όταν το δείγμα υπερβαίνει τις 200 περιπτώσεις (Hair et al., 2006; Schumacker & Lomax, 2010), κάτι που ίσχυε στην παρούσα έρευνα (N = 264)

Πίνακας 3. Δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου

Δείκτης	Αποτέλεσμα	Συνιστώμενη τιμή	Βιβλιογραφία
χ^2	χ^2 (2195, *N* = 264) = 403,939, *p* < 0,001	μσ στο *p* < ,05	Schumacker & Lomax, 2010
χ^2/df	2.071	1 - 3	Kline, 2005
SRMR	0,485	< 0,05	Klem, 2000; McDonald & Ho, 2002
TLI	0,942	≥ 0,95	Hu & Bentler, 1999
NFI	0,911	> 0,90	Bentler & Bonett, 1980
RMSEA	0,064	< 0,05	McDonald & Ho, 2002
CFI	0,95	≥ 0,95	Hu & Bentler, 1999

Σημείωση. μσ: μη σημαντικό

Η συγκλίνουσα εγκυρότητα (convergent validity) αποτιμήθηκε χρησιμοποιώντας τη Μέση Εξαγόμενη Διασπορά-Average Variance Extracted (ΜΕΔ) και ελέγχοντας κατά πόσο οι μεταβλητές φόρτωναν με στατιστικά σημαντικές *t* τιμές στους παράγοντες που ανήκαν (Πίνακας 2). Η ΜΕΔ ήταν μεγαλύτερη του .50 όπως προτείνουν οι Hair, Black, Babin και Anderson (2010). Επιπλέον, όλες οι μεταβλητές ήταν στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο 0,001 (two-tailed). Ως εκ τούτου, η συγκλίνουσα εγκυρότητα κρίθηκε ως ικανοποιητική. Η διακρίνουσα εγκυρότητα (discriminant validity) αξιολογήθηκε επίσης ως ικανοποιητική εφόσον η διακύμανση που μοιραζόταν ένας παράγοντας με τις μεταβλητές του ήταν μεγαλύτερη από τη διακύμανση που μοιραζόταν αυτός ο παράγοντας με τους άλλους παράγοντες (Πίνακας 4) (Fornell, Tellis, & Zinkhan, 1982). Συνεπώς, το ερευνητικό εργαλείο είχε ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Πίνακας 4. Διακρίνουσα εγκυρότητα

Παράγοντας	**ΚΑ**	**ΜΕΔ**				
		ΣΑΧ	ΥΑΧ	ΥΑΕ	ΥΑΕΧ	ΣΠΧ
ΣΑΧ	0.909	(0.816)				
ΥΑΧ	0.873	0.637	(0.763)			

ΥΑΕ	0.894	0.519	0.495	(0.823)		
ΥΑΕΧ	0.906	0.664	0.619	0.692	(0.840)	
ΣΠΧ	0.882	0.771	0.685	0.559	0.646	(0.807)

Σημειώσεις. ΚΑ: Κρίσιμη αναλογία (critical ratio). ΜΕΔ: Μέση εξαγόμενη διασπορά. Διαγώνια η τετραγωνική ρίζα της ΜΕΔ. Κάθετα οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Δομικά μοντέλα εξισώσεων

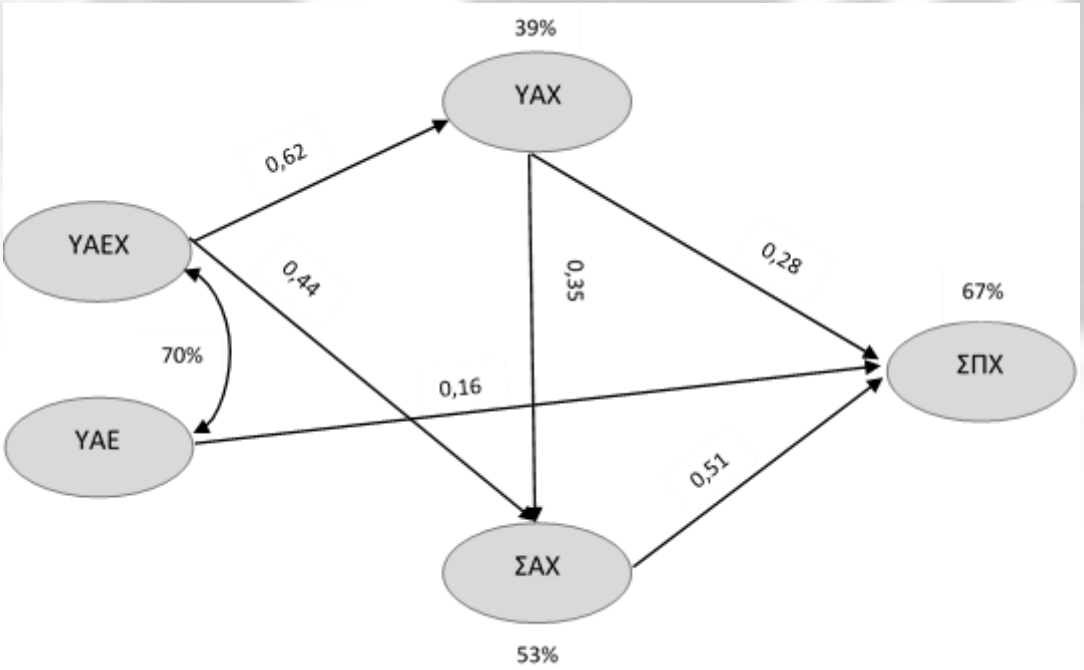
Για τη διερεύνηση των σύνθετων σχέσεων μεταξύ των παραγόντων του μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν Δομικά Μοντέλα Εξισώσεων (Structural Equation Modeling, ΔΜΕ) κάνοντας χρήση του AMOS 23. Τα δεδομένα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για ΔΜΕ εφόσον το δείγμα περιείχε περισσότερες από 250 περιπτώσεις, υπήρχαν πάνω από 3 παράγοντες και κάθε παράγοντας είχε τουλάχιστο 3 μεταβλητές που φόρτωναν ισχυρά στους παράγοντες που ανήκαν (Hair et al., 2006). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ΔΜΕ για σχέσεις μεταξύ των παραγόντων του προτεινόμενου μοντέλου παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, απ' τον οποίο έχουν αφαιρεθεί οι μη στατιστικά σημαντικές σχέσεις. Οι υπόλοιπες σχέσεις ήταν στατιστικά σημαντικές και οι συντελεστές διαδρομής ήταν αξιοσημείωτοι.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα ελέγχου των υποθέσεων

Υπόθεση	**Διαδρομή**	**Συντελεστής διαδρομής (β)**	***t*-value**	***p***	**Αποτελέσματα**
Υ1β	ΥΑΕΧ→ΥΑΧ	0,63	9,620	<0,001	Υποστηρίζεται
Υ1α	ΥΑΕΧ→ΣΑΧ	0,45	6,219	<0,001	Υποστηρίζεται
Υ2α	ΥΑΧ→ΣΑΧ	0,35	4,872	<0,001	Υποστηρίζεται
Υ2β	ΥΑΧ→ΣΠΧ	0,28	4,112	<0,001	Υποστηρίζεται
Υ2γ	ΥΑΕ→ΣΠΧ	0,16	2,813	0,005	Υποστηρίζεται
Υ3	ΣΑΧ→ΣΠΧ	0,51	6,748	<0,001	Υποστηρίζεται

Οι δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου παρουσίασαν ασήμαντες διαφοροποιήσεις και πάντα μέσα στα αποδεκτά πλαίσια [χ^2 (198, N = 264) = 407,124, p < 0,001, χ^2/df = 2,071, SRMR = 0,050, TLI = 0,943, NFI = 0,910, RMSEA = 0,63, CFI = 0,951], διαμορφώνοντας έτσι το τελικό μοντέλο.

Ένα μοντέλο για να έχει σημαντική προγνωστική δύναμη πρέπει να επιδείξει υψηλά R^2 και στατιστικά σημαντικά αλλά και ουσιώδη διαρθρωτικά μονοπάτια (κοντά στο 0,20 και ιδανικά παραπάνω από 0,30) (Chin, 1988). Η διαδρομή μεταξύ ΥΑΧ και ΣΑΧ ήταν ελαφρώς χαμηλότερη από 0,20 (0,19), ήταν στατιστικά σημαντική. Όμως, σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να υποστηριχθεί ότι ακόμη και μία μικρή αλληλεπίδραση που είναι όμως στατιστικά σημαντική είναι σημαντική και για το σύνολο του μοντέλου (Chin, Marcolin, & Newsted, 2003). Τελικά, 6 από τις 9 υποθέσεις υποστηρίζονται από τα δεδομένα.. Η σύνοψη του ελέγχου των υποθέσεων παρουσιάζεται στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3. Το τελικό ερμηνευτικό μοντέλο.

Συζήτηση

Το τελικό μοντέλο ερμηνεύει ικανοποιητικά την πρόθεση για χρήση υπολογιστών (R^2= 0,67), και ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με το ΤΑΜ και τις σχέσεις που αυτό περιγράφει. Επιπρόσθετα, το μοντέλο μπόρεσε να ερμηνεύσει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό τη στάση των φοιτητών απέναντι στη χρήση υπολογιστών (R^2= 0,53). Παρατηρήθηκε ότι η στάση επηρεάζει σημαντικά την πρόθεση χρήσης (β = 0,51), η οποία επηρεάζεται σε μικρότερο βαθμό την υποκειμενική αντίληψη για τη χρησιμότητα (β = 0,35). Η υποκειμενική αντίληψη για τη χρησιμότητα των υπολογιστών, με τη σειρά της, επηρεάζεται πολύ ισχυρά από την υποκειμενική αντίληψη ευκολίας χρήσης (β = 0,62). Ο ίδιος παράγοντας επηρεάζει αρκετά ισχυρά τη στάση απέναντι στη χρήση (β = 0,45). Τέλος, η υποκειμενική αυτό-επάρκεια, παρότι είναι σημαντικός παράγοντας επηρεάζει μόνο και σχετικά αδύναμα την συμπεριφορική προδιάθεση χρήσης υπολογιστών (β = 0,16).

Παρατηρήθηκε πως η στάση απέναντι στη χρήση, σε μικρότερο βαθμό η υποκειμενική αντίληψη χρήσης και στην συνέχεια η υποκειμενική αυτό-επάρκεια είχαν άμεση επίδραση στην συμπεριφορική προδιάθεση χρήσης, γεγονός που σημαίνει ότι οι φοιτητές θα θεωρήσουν ότι οι υπολογιστές μπορούν να βελτιώσουν τη δουλειά τους και να ενισχύσουν την αποδοτικότητα τους, εάν αποκτήσουν θετική στάση απέναντί τους και κατά συνέπεια υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να τους χρησιμοποιήσουν ως δάσκαλοι. Η παρατήρηση αυτή βρίσκεται και σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, που κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα (ενδεικτικά, Macharia & Pelser, 2012).

Γενικά θεωρείται ότι η στάση απέναντι σε διάφορα εργαλεία της Πληροφορικής επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την πρόθεση χρήσης τους (ενδεικτικά, Teo, 2012), γεγονός που υποστηρίζεται ισχυρά από την παρούσα έρευνα. Η υποκειμενική αντίληψη για τη χρησιμότητα των υπολογιστών ασκεί επίδραση στην πρόθεση χρήσης (β = 0,28). Έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες ότι οι χρήστες χρησιμοποιούν περισσότερο τους υπολογιστές όταν κατανοούν πόσο χρήσιμοι τους είναι (Davis et al., 1989).

Η στάση απέναντι στη χρήση των υπολογιστών επηρεάζεται σημαντικά από υποκειμενική αντίληψη για τη χρησιμότητά τους (β = 0,35), αλλά κυρίως από την υποκειμενική αντίληψη για την ευκολία χρήσης τους (β = 0,45), κάτι που προτείνει και ο Teo (2011). Με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζεται ότι όταν η χρήση των υπολογιστών, όπως κάθε άλλου εργαλείου της Πληροφορικής, θεωρείται εύκολη και ότι αναβαθμίζει την ποιότητα της εργασίας, τα άτομα θα διαμορφώνουν θετική στάση απέναντί τους (Teo, 2009).

Η ευκολία χρήσης των υπολογιστών, φαίνεται ότι είναι ένας αρκετά σημαντικός παράγοντας, αφού επηρεάζει ισχυρά την στάση απέναντι στη χρήση (β = 0,45) και εξαιρετικά ισχυρά την υποκειμενική αντίληψη για τη χρησιμότητα (β = 0,63). Σε αυτό το εύρημα συμφωνούν και άλλες μελέτες (ενδεικτικά, Luan & Teo, 2011; Teo, 2011). Τέλος, η υποκειμενική αυτό-επάρκεια, παρότι είναι παράγοντας του μοντέλου δεν επηρεάζει τόσο σημαντικά την πρόθεση χρήσης. Στο σημείο αυτό, ωστόσο απαιτούνται περεταίρω έρευνες προκειμένου να εξακριβωθεί ο ρόλος που η αυτό-επάρκεια διαδραματίζει

Στον οδηγό σπουδών κάθε Παιδαγωγικού Τμήματος, παρατηρείται η παρουσία αρκετών μαθημάτων που αφορούν την Πληροφορική με σκοπό την άμεση και συνεχή επαφή των φοιτητών με τους υπολογιστές. Η πρακτική αυτή ακολουθείται, σε γενικές γραμμές, γιατί θεωρείται ότι οι φοιτητές με την συστηματική απόκτηση εμπειριών πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο, αυξάνουν τις πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές στην καθημερινή τους διδασκαλία. Στον αντίποδα όμως, σημαντικότατες έρευνες, σε διεθνές επίπεδο, έχουν δείξει ότι η διείσδυση των εργαλείων της Πληροφορικής στην εκπαίδευση

εξακολουθεί να είναι προβληματική παρά τις επιμορφώσεις που έχουν πραγματοποιηθεί (Schoolnet, 2013; OECD, 2015). Ίσως, λοιπόν, θα έπρεπε να καταβληθεί πιο συστηματική προσπάθεια για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και απόψεων. Αυτό γιατί απόψεις και χρήση είναι στενά συνδεδεμένες (Sugar, Crawley, & Fine, 2004). Μελέτες έδειξαν ότι η στάση των φοιτητών επηρεάζεται και από τη στάση των ακαδημαϊκών τους δασκάλων (Margaryan, Littlejohn, & Vojt, 2011). Συνεπώς, θα πρέπει οι τελευταίοι να είναι σε θέση να διεξαγάγουν ένα καλά οργανωμένο και ενδιαφέρον μάθημα, προκειμένου να αναδειχθούν όλες οι απαραίτητες και σημαντικές χρήσεις των υπολογιστών. Επίσης, η αντίληψη για τη χρησιμότητα τους, όπως και για κάθε άλλο εργαλείο της Πληροφορικής, μπορεί να επηρεαστεί όταν επιδεικνύεται στους φοιτητές με σαφήνεια και συγκεκριμένο τρόπο το πως εφαρμόζονται στην πράξη ότι μαθαίνουν (Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby, & Ertmer, 2010).

Συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον έρευνες που να εξετάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών (υπηρετούντων ή μη) να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές στην διδασκαλία τους. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα συνεισφέρει στον τομέα αυτό, καταδεικνύοντας ότι:

- Το TAM μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον παραπάνω λόγο.
- Οι παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν, φαίνεται ότι ερμηνεύουν ικανοποιητικά την πρόθεση να χρησιμοποιηθούν οι υπολογιστές.
- Προσδιορίζοντας ότι η υποκειμενική αντίληψη χρησιμότητας αλλά κυρίως η στάση απέναντι στη χρήση, παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στη χρήση και της συμπεριφορικής προδιάθεσης για χρήση Η/Υ.

Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που πρέπει να σημειωθούν. Αρχικά, εξαιτίας της χρήσης ερωτηματολογίου δεν είναι κανείς απόλυτα σίγουρος για την ακρίβεια και την ειλικρίνεια των απαντήσεων που δόθηκαν. Το ποσοστό ερμηνείας της συμπεριφορικής προδιάθεσης για χρήση Η/Υ μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη κι άλλων παραγόντων οι οποίοι όμως δεν περιλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα. Τέτοιοι παράγοντες θα μπορούσαν να είναι το άγχος της χρήσης και οι πεποιθήσεις για την τεχνολογία, όπως έχει προταθεί από τους Paraskeva, Bouta και Papagianni (2008). Ακόμη μια εξήγηση θα μπορούσε να δοθεί από το γεγονός ότι οι υπολογιστές πλέον θέλοντας και μη έχουν εισχωρήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν το προτεινόμενο μοντέλο και να το επαναξιολογήσουν σε πολλούς τομείς. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, πέρα από την αυτό-επάρκεια να εξεταστούν πιθανές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ υπηρετούντων εκπαιδευτικών και φοιτητών. Συγκριτικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις διαφορές που μπορεί να προκύπτουν εξαιτίας των διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών στο εσωτερικό και το εξωτερικό. Τέλος, το προτεινόμενο μοντέλο θα μπορούσε να εφαρμοστεί για την αξιολόγηση των προθέσεων στη χρήση άλλων -παρόμοιων- τεχνολογιών, όπως η επαυξημένη πραγματικότητα.

Εν κατακλείδι, παρά τους περιορισμούς που επισημάνθηκαν, το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο στην ακαδημαϊκή και ερευνητική κοινότητα στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που σχετίζονται με τη χρήση υπολογιστών στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, *88*(3), 588.

Celik, V., & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education, 60*(1), 148-158.

Chin, W. W. (1988). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22, vii-xvi

Chin, W. W., Marcolin, B. L., & Newsted, P. R. (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: Results from a Monte Carlo simulation study and an electronic-mail emotion/adoption study. *Information systems research*, *14*(2), 189-217.

Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly, 19*(2), 189-211

Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions, and behavioral impacts. *International Journal of Man-Machine Studies, 38*,

475–487.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science, 35*(8), 982-1003.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Fokides, E. (2017). Examining Greek pre-service teachers' intentions to use computers as in-service teachers. *Contemporary Educational Technology, 8*(1), 56-75.

Fornell, C., Tellis, G. J., & Zinkhan, G. M. (1982). Validity assessment: A structural equations approach using partial least squares. In B. J. Walker, et al. (Eds.), *An assessment of marketing thought & practice* (pp. 405-409). Chicago: American Marketing Association.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis: International Version* (7th Ed). New Jersey: Pearson.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hsu, M. K., Wang, S. W., & Chiu, K. K. (2009). Computer attitude, statistics anxiety, and self-efficacy on statistical software adoption behaviour: An empirical study of online MBA learners. *Computers in Human Behavior, 25*, 412-420.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and psychological measurement 20,* 141-51

Klem, L. (2000). Structural equation modeling. In L. Grimm & P. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics, Vol. II*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press

Lai, M. L. (2008). Technology readiness, internet self-efficacy and computing experience of professional accounting students. *Campus-Wide Information Systems, 25*(1), 18-29.

Luan, W. S., & Teo, T. (2011). Student Teachers' Acceptance of Computer Technology. In *Technology acceptance in education* (pp. 43-61). Sense Publishers.

Macharia, J. K. N., & Pelser, T. G. (2012). Key factors that influence the diffusion and infusion of information and communication technologies in Kenyan higher education. *Studies in Higher Education*.

Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University

students' use of digital technologies. *Computers & Education, 56*(2), 429-440.

McDonald, R. P., & Ho, M. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods, 7*(1), 64-82.

Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris: PISA, OECD Publishing.

Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education, 55*(3), 1321-1335.

Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education, 50*(3), 1084–1091.

Rauniar, R., Rawski, G., Yang, J., & Johnson, B. (2014). Technology acceptance model (TAM) and social media usage: An empirical study on Facebook. *Journal of Enterprise Information Management, 27*(1), 6-30.

Schoolnet, E. (2013). Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in European Schools. *Liége: European Union*.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner' guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Routledge.

Selwyn, N. (1997). Students' attitudes toward computers: Validation of a computer attitude scale for 16-19 education. *Computers & Education, 28*, 35-41.

Sugar, W., Crawley, F., & Fine, B. (2004). Examining teachers' decisions to adopt new technology. Educational Technology & Society, 7(4), 201-213.

Teo, T. (2012). Examining the intention to use technology among pre-service teachers: an integration of the technology acceptance model and theory of planned behavior. *Interactive Learning Environments*, *20*(1), 3-18.

Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education, 57*(4), 2432-2440.

Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education, 52*(1), 302-312.

Teo, T., Ursavas, O. F., & Bahcekapili, E. (2012). An assessment of pre-service teachers' technology acceptance in Turkey: A structural equation modelling approach. *The Asia-Pacific Education Researcher, 2*1(1), 199-210.

Wallace, L. G., & Sheetz, S. D. (2014). The adoption of software measures: A technology acceptance model (TAM) perspective. *Information and Management, 51*, 249–259.

Παράρτημα

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΣΑΧ	Φοβάμαι οτι εάν χρησιμοποιήσω τον υπολογιστή θα κάνω κάποια ζημιά.
ΣΑΧ	Δεν θα δεχόμουν να κάνω κάποιο επάγγελμα που απαιτεί συχνή χρήση υπολογιστών και λογισμικού.
ΣΑΧ	Διστάζω να χρησιμοποιήσω τους υπολογιστές και λογισμικό γιατί από την άγνοιά μου μπορεί να φανώ χαζός.
ΣΑΧ	Χρειάζομαι δίπλα μου κάποιον έμπειρο στους υπολογιστές και στο λογισμικό, καταφεύγω συχνά σε βοήθεια .
ΣΑΧ	Οι υπολογιστές και το λογισμικό με κάνουν νευρικό.
ΣΑΧ	Αποφεύγω όσο μπορώ περισσότερο τη χρήση υπολογιστών και λογισμικού.
ΣΑΧ	Διστάζω να χρησιμοποιήσω υπολογιστές ή λογισμικό από φόβο μη κάνω κάποιο λάθος που δεν διορθώνεται.
ΣΑΧ	Οι υπολογιστές και το λογισμικό με κάνουν να αισθάνομαι άβολα.
ΥΑΧ	Οι υπολογιστές και το λογισμικό τους με βοηθάνε να οργανώσω καλύτερα τη δουλειά μου.
ΥΑΧ	Οι υπολογιστές και το λογισμικό μπορεί να βοηθήσουν τόσο πολύ τη δουλειά μου που αξίζει ο παραπάνω κόπος.
ΥΑΧ	Χρησιμοποιώ τον υπολογιστή και το λογισμικό μόνο όταν είναι απολύτως απαραίτητο.
ΥΑΧ	Όσα κάνουν οι υπολογιστές και το λογισμικό, μπορώ να τα κάνω και μόνος μου μια χαρά
ΥΑΧ	Οι υπολογιστές και το λογισμικό μου επιτρέπουν να κάνω καλύτερη και πιο ευφάνταστη εργασία .
ΥΑΧ	Χρησιμοποιώ συχνά τους υπολογιστές και λογισμικό
ΥΑΧ	Οι υπολογιστές και το λογισμικό με κάνουν πιο παραγωγικό.
ΥΑΕΧ	Έχω τον απόλυτο έλεγχο του υπολογιστή και του λογισμικού όταν τα χρησιμοποιώ, ξέρω πολύ καλά τι κάνω
ΥΑΕΧ	Μπορώ να χειριστώ έτσι τον υπολογιστή και το λογισμικό του ώστε να κάνουν ακριβώς αυτό που θέλω.
ΥΑΕΧ	Όταν αντιμετωπίζω κάποιο πρόβλημα στον υπολογιστή ή με κάποιο λογισμικό, συνήθως μπορώ να το λύσω με κάποιο τρόπο.
ΥΑΕΧ	Μπορώ να χρησιμοποιώ με άνεση προγράμματα όπως ο κειμενογράφος και το πρόγραμμα παρουσιάσεων.
ΥΑΕ	Καταλαβαίνω αρκετά καλά τεχνικούς όρους που σχετίζονται με το υλικό και το λογισμικό.
ΥΑΕ	Είμαι αρκετά σίγουρος ότι μπορώ να αντιμετωπίσω τεχνικά προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν στον υπολογιστή μου.
ΥΑΕ	Σε γενικές γραμμές ξέρω να χρησιμοποιώ καλά τους υπολογιστές.
ΥΑΕ	Μπορώ να μάθω μόνος μου τα περισσότερα πράγματα που χρειάζεται να ξέρει κάποιος για τους υπολογιστές.
ΥΑΕ	Έχω αυτοπεποίθηση, αισθάνομαι σίγουρος στη χρήση του υπολογιστή και του λογισμικού του.
ΥΑΕ	Συνήθως γνωρίζω τον καλύτερο τρόπο για να ολοκληρώσω μια εργασία στον υπολογιστή.

Οι αντιλήψεις των παιδιών για την ταχύτητα

Μιχαήλ Σκουμιός, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
skoumios@rhodes.aegean.gr
Βασίλης Σιαφάκας, Π.Τ.Δ.Ε.
bsiaf1995@gmail.com

Περίληψη

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο σώμα ερευνών που μελετούν τις αντιλήψεις των μαθητών για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών. Ειδικότερα, εστιάζεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για την έννοια της ταχύτητας.

Οι αντιλήψεις των μαθητών για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών, έχουν διερευνηθεί από ένα εκτεταμένο αριθμό ερευνών τα τελευταία σαράντα χρόνια (Pfundt & Duit, 2006). Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές πριν ξεκινήσουν την εκπαίδευση τους στο σχολικό πλαίσιο, έχουν ήδη διαμορφώσει τις δικές τους αντιλήψεις για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών (Driver et al. 1993). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι αντιλήψεις των μαθητών διαφέρουν από τις απόψεις της επιστημονικής γνώσης και της σχολικής της εκδοχής και ελάχιστα επηρεάζονται από τη διδασκαλία (Barke, Hazari & Yitbarek, 2009). Η γνώση αυτών των αντιλήψεων των μαθητών επιτρέπει την αποτελεσματικότερη οργάνωση μιας διδασκαλίας (Driver et al. 1985). Συνεπώς, είναι αναγκαία η πραγματοποίησης έρευνας για τις αντιλήψεις των μαθητών.

Μια από τις πλέον βασικές έννοιες των Φυσικών Επιστημών είναι η έννοια της ταχύτητας των σωμάτων. Η ταχύτητα των σωμάτων σχετίζεται με καταστάσεις της καθημερινής ζωής των μαθητών. Επίσης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα αναλυτικά τους προγράμματα έχουν ενταχθεί ζητήματα που αφορούν στην έννοια της ταχύτητας αναγνωρίζοντας προφανώς την αναγκαιότητα μελέτης της.

Η έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για την ταχύτητα των σωμάτων είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Matsuda, 2001; Piaget, 1946, 1975; Wilkening, 1981; Yıldız, 2016). Η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου για την ταχύτητα των σωμάτων αποτελεί το αντικείμενο αυτής της εργασίας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι αντιλήψεις των μαθητών συνιστούν δίκτυα σημασιών με σταθερούς κανόνες λειτουργίας και ισχυρά ερμηνευτικά συστήματα με βάση τα οποία «μεταφράζονται» οι εμπειρίες και αφομοιώνονται οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες από τους μαθητές (Driver et al., 1985). Με βάση τις αισθητηριακές τους εμπειρίες από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον οι μαθητές πριν έρθουν στο σχολείο, έχουν διαμορφώσει αντιλήψεις για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών διαφέρουν από τις απόψεις της επιστημονικής γνώσης και της σχολικής της εκδοχής και συχνά αντιστέκονται σε οποιαδήποτε προσπάθεια τροποποίησής τους, ενώ ελάχιστα επηρεάζονται από τη διδασκαλία και συνήθως το οποιοδήποτε μαθησιακό αποτέλεσμα δεν έχει χρονική διάρκεια (Chi, Kristensen & Roscoe, 2012). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών παίζει το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και κυρίως η γλώσσα μέσω της οποίας επικοινωνούν (Joung, 2009).

Οι έρευνες, αναφορικά με τις αντιλήψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις τους έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής και την ηλικία των μαθητών (Driver et al. 1985). Ειδικότερα, όταν οι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα, τότε προβαίνουν σε μια «ανάγνωση» της κατάστασης που στηρίζεται αρχικά σε δεδομένα που γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων. Οι μαθητές εμφανίζουν την τάση να επικεντρώνουν την προσοχή τους και να λαμβάνουν υπόψη τους ορισμένες μόνο όψεις των καταστάσεων που μελετούν, αγνοώντας κάποιες άλλες. Επίσης, συχνά ενεργοποιούν διαφορετικές αντιλήψεις προκειμένου να ερμηνεύσουν καταστάσεις που θεωρούνται ισοδύναμες σύμφωνα με την επιστημονική γνώση. Στο βαθμό που οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα για συνεπή θεώρηση, διαμορφώνουν, για πανομοιότυπες καταστάσεις, διαφορετικά ή ακόμα και αντιφατικά μεταξύ τους νοήματα, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο. Συνήθως χρησιμοποιούν αδιακρίτως έννοιες, οι οποίες έχουν διαφορετική σημασία σύμφωνα με την επιστημονική γνώση. Επιπρόσθετα, οι μαθητές, εξαιτίας της εφαρμογής μιας τοπικής και όχι ολικής θεώρησης των εξεταζόμενων συστημάτων, τείνουν να περιγράφουν και να ερμηνεύουν τις αλλαγές των συστημάτων με τη

βοήθεια γραμμικών, χρονικών ή και τοπικών, αιτιακών αλυσίδων κάθε τμήμα των οποίων αναφέρεται σε ένα απλό φαινόμενο.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Μολονότι η έννοια της ταχύτητας περιλαμβάνεται στα αναλυτικά πρωτόγραμμα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλές χώρες, η έρευνα που μελετά τις αντιλήψεις των μαθητών για την ταχύτητα είναι ιδιαίτερα περιορισμένη.

Εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά από την ηλικία των 5 ετών έχουν μια διαισθητική γνώση για τις σχέσεις ανάμεσα στην απόσταση, το χρόνο και την ταχύτητα (Wilkening, 1981). Η ανάπτυξη της έννοιας της απόστασης προηγείται της ανάπτυξης των εννοιών του χρόνου και της ταχύτητας (Anderson & Wilkening, 1991).

Τα παιδιά (7-9 ετών) συγχέουν τις έννοιες της ταχύτητας και του χρόνου (Piaget, 1946, 1975). Συνήθως, υιοθετούν συνδέσεις ανάμεσα στο χρόνο και την απόσταση (ο μεγαλύτερος χρόνος συνδέεται με μεγαλύτερη απόσταση), στην ταχύτητα και την απόσταση (η μεγαλύτερη ταχύτητα συνδέεται με μεγαλύτερη απόσταση) και στην ταχύτητα και το χρόνο (η μεγαλύτερη ταχύτητα συνδέεται με μικρότερο χρόνο) (Anderson & Wilkening, 1991).

Η έννοια της ταχύτητας συγκαταλέγεται ανάμεσα στις πλέον δυσνόητες έννοιες γιατί αυτή καθορίζεται από τη σχέση δύο άλλων εννοιών (της απόστασης και του χρόνου) (Gravemeijer, et al., 2007). Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου συνήθως συνδέουν την ταχύτητα με την απόσταση, αγνοώντας το χρόνο (Piaget & Inhelder, 1971). Οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου δεν διακρίνουν τις έννοιες αριθμητική ταχύτητα και διανυσματική ταχύτητα (Yıldız, 2016).

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι είναι περιορισμένη η έρευνα που μελετά τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την έννοια της ταχύτητας (Matsuda, 2001; Piaget, 1946, 1975; Wilkening, 1981). Επίσης, δεν έχουν διερευνηθεί συστηματικά οι αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση της απόστασης, του χρόνου και της ταχύτητας. Επιπρόσθετα, απουσιάζουν εργασίες που να διερευνούν τις αντιλήψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου για τη σχέση μέσης και στιγμιαίας ταχύτητας, καθώς επίσης και για τις διαδικασίες

υπολογισμού της ταχύτητας, της απόστασης ή του χρόνου. Συνεπώς, αναδύεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής μιας έρευνας που να διερευνά συστηματικά τις αντιλήψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου για την ταχύτητα και τις σχέσεις της με την απόσταση και το χρόνο.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου αναφορικά με την έννοια της ταχύτητας των σωμάτων.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αυτής είναι τα ακόλουθα:

(α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου για τη σχέση ανάμεσα στην απόσταση, το χρόνο και την ταχύτητα και τη μάζα;

(β) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου για τη σχέση ανάμεσα στην ταχύτητα και το βάρος;

(γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου για την έννοια της ταχύτητας;

(δ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου για τη σχέση μέσης και στιγμιαίας ταχύτητας;

(ε) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου για τη διαδικασία υπολογισμού της ταχύτητας, της απόστασης και του χρόνου;

Μεθοδολογία

Ερευνητική διαδικασία και συμμετέχοντες

Η εργασία αυτή είναι μια ποσοτική έρευνα και πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση (πιλοτική έρευνα), συγκροτήθηκε το εργαλείο συλλογής των δεδομένων (ερωτηματολόγιο). Στη δεύτερη φάση (κύρια έρευνα), το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από μαθητές και στη συνέχεια αναλύθηκαν οι απαντήσεις τους.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 120 μαθητές που φοιτούσαν στη Στ΄ τάξη δημοτικών σχολείων της Ρόδου. Η επιλογή των μαθητών έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία. Οι μαθητές αυτοί είχαν διδαχθεί στο πλαίσιο των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών την έννοια της ταχύτητας των σωμάτων.

Συλλογή δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας καθορίστηκαν τα ζητήματα που θα κάλυπτε και διαμορφώθηκαν οι σχετικές ερωτήσεις προκειμένου να συγκροτηθεί το ερωτηματολόγιο. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις. Αρχικά, επιδόθηκε το ερωτηματολόγιο σε ένα μικρό αριθμό μαθητών (6 μαθητές) για να διαπιστωθούν τυχόν δυσνόητα ή δυσανάγνωστα σημεία για τους μαθητές. Επίσης δόθηκε σε τρεις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε δύο ερευνητές της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών ώστε να ελεγχθεί το ερωτηματολόγιο για τυχόν ελλείψεις ή ασάφειες. Στη συνέχεια, έγιναν οι διορθώσεις και το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Το τελικό ερωτηματολόγιο που συγκροτήθηκε περιελάβανε 10 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ζητήματα που διαπραγματεύονταν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1: Τα προς διερεύνηση ζητήματα και οι αντίστοιχες ερωτήσεις.

Ζητήματα	**Ερωτήσεις**
Σχέση απόστασης, χρόνου και ταχύτητας	1, 2 και 5
Σχέση βάρους και ταχύτητας	3
Έννοια της ταχύτητας	4
Σχέση μέσης και στιγμιαίας ταχύτητας	8
Υπολογισμός ταχύτητας, απόστασης ή χρόνου	6, 7, 9 και 10

Προτού γίνει η εφαρμογή του ερωτηματολογίου στους μαθητές, ζητήθηκε άδεια από τη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους Διευθυντές των δημοτικών σχολείων. Αφού ενημερώθηκαν για τους στόχους και το περιεχόμενο της έρευνας οι αρμόδιοι φορείς έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Πριν την διεξαγωγή της έρευνας εκτός από την ενημέρωση των παραπάνω φορέων έγινε και σχετική ενημέρωση στους γονείς για να συναινέσουν. Ακόμη, ενημερώθηκαν αναλυτικά και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που θα συμμετείχαν στη διαδικασία. Η διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων έγινε στις σχολικές τάξεις των δημοτικών σχολείων. Το ερωτηματολόγιο επιδόθηκαν στους μαθητές υπό την παρουσία των εκπαιδευτικών τους. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάστηκαν οι μαθητές περίπου μία διδακτική ώρα.

Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν τα δεδομένα της έρευνας.

Ανάλυση δεδομένων

Η απάντηση που πρότεινε κάθε μαθητής σε κάθε ερώτηση που του τέθηκε απετέλεσε τη μονάδα ανάλυσης. Στις απαντήσεις των μαθητών -που έδωσαν στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου- πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου και οι απαντήσεις τους ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες. Στη συνέχεια, προσδιορίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά των κατηγοριών των απαντήσεων των μαθητών.

Αποτελέσματα

Σχέση απόστασης, χρόνου και ταχύτητας

Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις 1 και 2 ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες:

(α) «Η απόσταση καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συνδέουν το χρόνο κίνησης ενός σώματος μόνο με την απόσταση, αγνοώντας την ταχύτητα του σώματος.

(β) «Η ταχύτητα καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συνδέουν το χρόνο κίνησης ενός σώματος μόνο με την ταχύτητά του, αγνοώντας την απόσταση που πρέπει να διανύσει το σώμα.

(γ) «Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι μαθητές που δεν κατέγραψαν απάντηση και οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν ασαφείς.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 1. Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι ο χρόνος που χρειάζεται ένα σώμα για να διανύσει μια απόσταση καθορίζεται αποκλειστικά από την απόσταση (80%). Η ταχύτητα του σώματος αγνοείται. Είναι λιγότεροι οι μαθητές που θεωρούν ότι ο χρόνος που χρειάζεται ένα σώμα για να διανύσει μια απόσταση καθορίζεται αποκλειστικά από την ταχύτητα του σώματος (10%). Η απόσταση που πρέπει να διανύσει το σώμα δεν λαμβάνεται υπόψη. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό μαθητών δεν απάντησαν ή έδωσαν ασαφείς απαντήσεις (5%).

Πίνακας 2: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 1: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Η απόσταση καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»	102	85,00
«Η ταχύτητα καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»	12	10,00
«Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»	6	5,00

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 2. Προκύπτει ότι για την πλειοψηφία των μαθητών η απόσταση αποτελεί τον παράγοντα που θα καθορίσει ποιο σώμα θα τερματίσει πρώτο (91,66%), ενώ ελάχιστοι μαθητές θεωρούν ότι η ταχύτητα ο παράγοντας που θα κρίνει το τελικό αποτέλεσμα (1,66%).

Πίνακας 3: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 2: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Η απόσταση καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»	110	91,66
«Η ταχύτητα καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»	2	1,66
«Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»	8	6,68

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 5 ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες:
(α) «Η ταχύτητα εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των ζώων»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά των ζώων καθορίζουν τη τιμή της ταχύτητας.

(β) «Η ταχύτητα εξαρτάται από το ζώο που τερμάτισε πρώτο»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούν ότι η τιμή της ταχύτητας σχετίζεται με το ζώο που τερματίζει πρώτο.

(γ) «Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι μαθητές που δεν κατέγραψαν απάντηση και οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν ασαφείς.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 5.

Πίνακας 4: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 5: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Η ταχύτητα εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των ζώων»	52	43,33
«Η ταχύτητα εξαρτάται από το ζώο που τερμάτισε πρώτο»	6	5,00
«Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»	62	51,66

Σχέση βάρους και ταχύτητας

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 3 ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες:

(α) «Το βάρος του αυτοκινήτου καθορίζει το ποιο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συνδέουν το χρόνο κίνησης ενός σώματος μόνο με το βάρος του, αγνοώντας την ταχύτητα του σώματος.

(β) «Η απόσταση καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συνδέουν το χρόνο κίνησης ενός σώματος μόνο με την απόσταση που πρέπει να διανυθεί, αγνοώντας την ταχύτητα του σώματος.

(γ) «Η ταχύτητα καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συνδέουν το χρόνο κίνησης ενός σώματος μόνο με την ταχύτητα του σώματος, αγνοώντας το βάρος του σώματος.

(δ) «Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι μαθητές που δεν κατέγραψαν απάντηση και οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν ασαφείς.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 3. Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι ο χρόνος

που χρειάζεται ένα σώμα για να διανύσει μια απόσταση καθορίζεται αποκλειστικά από το βάρος του (83,33%). Η ταχύτητα του σώματος αγνοείται. Είναι συγκριτικά λιγότεροι οι μαθητές που θεωρούν ότι ο χρόνος που χρειάζεται ένα σώμα για να διανύσει μια απόσταση καθορίζεται από την απόσταση ή την ταχύτητά του.

Πίνακας 5: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 3: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Το βάρος του αυτοκινήτου καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»	100	83,33
«Η απόσταση καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»	8	6,66
«Η ταχύτητα καθορίζει το ποιο αυτοκίνητο θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του»	6	4,99
«Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»	6	4,99

Έννοια της ταχύτητας

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 4 (που αφορούσε στην έννοια της ταχύτητας) ταξινομήθηκαν σε πέντε κατηγορίες:

(α) «Η ταχύτητα συνδέεται με τη «γρηγοράδα»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συνδέουν την ταχύτητας με το κάνει κανείς κάτι ή το να γίνεται κάτι γρήγορα.

(β) «Η ταχύτητα συνδέεται με σώματα της καθημερινότητας»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συνδέουν την ταχύτητα με αντικείμενα της καθημερινής ζωής που κινούνται ταχύτατα.

(γ) «Η ταχύτητα συνδέεται με το πόσο γρήγορα ή αργά κινείται ένα σώμα»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συνδέουν την ταχύτητα τόσο με το πόσο γρήγορα κινείται ένα σώμα όσο και με το πόσο αργά αυτό κινείται.

(δ) «Η ταχύτητα συνδέεται με τη δύναμη»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συνδέουν την ταχύτητα με τη δύναμη με την οποία κινείται ένα σώμα.

(δ) «Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι μαθητές που δεν κατέγραψαν απάντηση και οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν ασαφείς.

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζεται η κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 4. Διαπιστώνεται ότι οι μισοί μαθητές συνδέουν την ταχύτητα αποκλειστικά με τη «γρηγοράδα» (50%). Είναι λιγότεροι οι μαθητές που συνδέουν την ταχύτητα με το πόσο γρήγορα ή αργά κινείται ένα σώμα (23,33%). Επίσης, ένα μικρό ποσοστό μαθητών συνδέει την ταχύτητα με σώματα της καθημερινότητας (13,33%) ή συνδέει την ταχύτητα με τη δύναμη (5%).

Πίνακας 6: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 4: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Η ταχύτητα συνδέεται με τη «γρηγοράδα»»	60	50,00
«Η ταχύτητα συνδέεται με σώματα της καθημερινότητας»	16	13,33
«Η ταχύτητα συνδέεται με το πόσο γρήγορα ή αργά κινείται ένα σώμα»	28	23,33
«Η ταχύτητα συνδέεται με τη δύναμη»	6	5,00
«Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»	10	8,34

Σχέση μέσης και στιγμιαίας ταχύτητας

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 8 ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες:

(α) «Η μέση ταχύτητα διακρίνεται από την στιγμιαία ταχύτητα»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούν τη στιγμιαία ταχύτητα και τη μέση ταχύτητα ως διακριτές έννοιες.

(β) «Η μέση ταχύτητα εξομοιώνεται με την στιγμιαία ταχύτητα»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που συγχέουν τη στιγμιαία ταχύτητα με τη μέση ταχύτητα.

(γ) «Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι μαθητές που δεν κατέγραψαν απάντηση και οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν ασαφείς.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 8. Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν διακρίνουν τη μέση από τη στιγμιαία ταχύτητα (56,66%). Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών δεν απάντησαν ή έδωσαν ασαφείς απαντήσεις (35%). Είναι λιγότεροι οι μαθητές που ταυτίζουν τη μέση με τη στιγμιαία ταχύτητα (8,33%).

Πίνακας 7: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 8: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Η μέση ταχύτητα διακρίνεται από την στιγμιαία ταχύτητα»	68	56,66
«Η μέση ταχύτητα εξομοιώνεται με την στιγμιαία ταχύτητα»	10	8,33
«Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»	42	35,00

Υπολογισμός της ταχύτητας, της απόστασης ή του χρόνου

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 6 ταξινομήθηκαν σε πέντε κατηγορίες:

(α) «Η ταχύτητα ως άθροισμα της απόστασης και του χρόνου»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που για να υπολογίσουν την ταχύτητα ενός σώματος προσθέτουν την απόσταση που διανύει και το χρόνο που χρειάζεται το σώμα για να διανύσει αυτή την απόσταση.

(β) «Η ταχύτητα ως διαφορά του χρόνου από την απόσταση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που για να υπολογίσουν την ταχύτητα ενός σώματος αφαιρούν το χρόνο που χρειάζεται το σώμα για να διανύσει μια απόσταση από την απόσταση.

(γ) «Επιλογή της ταχύτητας με βάση τα χαρακτηριστικά του κινητού»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που για να προσδιορίσουν την ταχύτητα ενός σώματος επιλέγουν με βάση τα χαρακτηριστικά του κινητού και όχι με τα αριθμητικά δεδομένα.

(δ) «Η ταχύτητα ως πηλίκο της απόστασης δια του χρόνου»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που για να υπολογίσουν την ταχύτητα ενός σώματος

διαιρούν την απόσταση που διανύει προς το χρόνο που χρειάζεται το σώμα για να διανύσει αυτή την απόσταση.

(ε) «Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι μαθητές που δεν κατέγραψαν απάντηση και οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν ασαφείς.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται η κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 6. Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι υπολογίζουν την ταχύτητα διαιρώντας την απόσταση δια του χρόνου (43,33%). Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών δεν απάντησαν ή έδωσαν ασαφείς απαντήσεις (41,66%).

Πίνακας 8: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 6: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Η ταχύτητα ως γινόμενο της απόστασης και του χρόνου»	4	3,33
«Η ταχύτητα ως άθροισμα της απόστασης και του χρόνου»	4	3,33
«Η ταχύτητα ως διαφορά του χρόνου από την απόσταση»	6	5,00
«Επιλογή της ταχύτητας με βάση τα χαρακτηριστικά του κινητού»	4	3,33
«Η ταχύτητα ως πηλίκο της απόστασης δια του χρόνου»	52	43,33
«Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»	50	41,66

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 7 ταξινομήθηκαν σε έξι κατηγορίες:

(α) «Η ταχύτητα ως πηλίκο της απόστασης δια του χρόνου κίνησης»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που για να υπολογίσουν την ταχύτητα ενός σώματος διαιρούν την απόσταση που διανύει προς το χρόνο που κινήθηκε το σώμα.

(β) «Η ταχύτητα ως πηλίκο της απόστασης δια του συνολικού χρόνου»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που για να υπολογίσουν την ταχύτητα ενός σώματος διαιρούν την απόσταση που διανύει προς το συνολικό χρόνο που χρειάζεται το σώμα για να διανύσει αυτή την απόσταση.

(γ) «Η ταχύτητα ως απόσταση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούν ότι η ταχύτητα ενός σώματος έχει την τιμή της απόστασης που διανύει το σώμα.

(δ) «Η ταχύτητα ως άθροισμα της απόστασης και του χρόνου»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που για να υπολογίσουν την ταχύτητα ενός σώματος προσθέτουν την απόσταση που διανύει και το χρόνο που χρειάζεται το σώμα για να διανύσει αυτή την απόσταση.

(ε) «Η ταχύτητα ως γινόμενο της απόστασης και του χρόνου»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που για να υπολογίσουν την ταχύτητα ενός σώματος πολλαπλασιάζουν την απόσταση που διανύει και το χρόνο που χρειάζεται το σώμα για να διανύσει αυτή την απόσταση.

(στ) «Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι μαθητές που δεν κατέγραψαν απάντηση και οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν ασαφείς.

Πίνακας 9: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 7: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Η ταχύτητα ως πηλίκο της απόστασης δια του χρόνου κίνησης»	34	28,33
«Η ταχύτητα ως πηλίκο της απόστασης δια του συνολικού χρόνου»	6	4,99
«Η ταχύτητα ως απόσταση»	8	6,66
«Η ταχύτητα ως άθροισμα της απόστασης και του χρόνου»	2	1,66
«Η ταχύτητα ως γινόμενο της απόστασης και του χρόνου»	4	3,33
«Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»	66	54,99

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται η κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 7. Από τις απαντήσεις των μαθητών, κυρίαρχη στρατηγική αναδείχθηκε ο υπολογισμός της ταχύτητας με βάση τον χρόνο που το σώμα κινήθηκε και όχι τον συνολικό χρόνο που απαιτήθηκε (28,33%). Λιγότεροι μαθητές συνέδεσαν την ταχύτητα

με την απόσταση (6,66%), ενώ ακόμα λιγότεροι υπολόγισαν την ταχύτητα με βάση τον συνολικό χρόνο που απαιτήθηκε (4,99%). Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών δεν απάντησαν ή έδωσαν ασαφείς απαντήσεις (54,99%).

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 9 ταξινομήθηκαν σε πέντε κατηγορίες:

(α) «Η απόσταση ως γινόμενο της ταχύτητας επί τον χρόνο»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που για να υπολογίσουν την απόσταση που διανύει ένα σώμα πολλαπλασιάζουν την ταχύτητά του επί το χρόνο που κινήθηκε το σώμα.

(β) «Σύνδεση απόστασης με χρόνο κίνησης»: οι μαθητές θεωρούν ότι διένυσε μεγαλύτερη απόσταση εκείνο το σώμα το οποίο κινήθηκε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

(γ) «Σύνδεση απόστασης με ταχύτητα»: οι μαθητές θεωρούν ότι διένυσε μεγαλύτερη απόσταση εκείνο το σώμα το οποίο κινήθηκε με μεγαλύτερη ταχύτητα.

(δ) «Σύνδεση απόστασης με μάζα»: οι μαθητές θεωρούν ότι διένυσε μεγαλύτερη απόσταση εκείνο το σώμα το οποίο έχει μεγαλύτερη μάζα.

(ε) «Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι μαθητές που δεν κατέγραψαν απάντηση και οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν ασαφείς.

Πίνακας 10: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 9: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Η απόσταση ως γινόμενο της ταχύτητας επί τον χρόνο»	34	28,33
«Σύνδεση απόστασης με χρόνο κίνησης»	12	10
«Σύνδεση απόστασης με ταχύτητα»	24	20
«Σύνδεση απόστασης με μάζα»	16	13,33
«Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»	34	28,33

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 9. Προέκυψε ότι σχεδόν τρεις στους δέκα μαθητές υπολόγισαν την απόσταση που διανύει ένα σώμα πολλαπλασιάζοντας την ταχύτητά του επί το χρόνο που κινήθηκε το σώμα (28,33%). Μέρος των μαθητών έδωσε απάντηση στο ερώτημα παίρνοντας υπόψη μονάχα τον χρόνο κίνησης (10%), ενώ υπήρχαν και μαθητές οι οποίοι συνέδεσαν την απόσταση με την ταχύτητα (20%). Άλλοι μαθητές συνέδεσαν την απόσταση που θα διανύσει το κάθε σώμα με

τα χαρακτηριστικά του, και συγκεκριμένα με την μάζα του (13,33%). Παρ' όλα αυτά, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών δεν απάντησε ή έδωσε ασαφή απάντηση (28,33%).

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 10α ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες:
(α) «Ο χρόνος ως πηλίκο της απόστασης δια της ταχύτητας»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που για να υπολογίσουν τον χρόνο κίνησης διαιρούν την απόσταση που έχει διανύσει το σώμα δια της ταχύτητας που έχει το σώμα.
(β) «Απουσία απάντησης, ασαφής απάντηση ή απάντηση χωρίς αιτιολόγηση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι μαθητές που δεν κατέγραψαν απάντηση, οι απαντήσεις των μαθητών χωρίς αιτιολόγηση και οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν ασαφείς.

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 10α. Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν απάντησαν ή έδωσαν απάντηση χωρίς αιτιολόγηση. Τρεις στους δέκα μαθητές υπολόγισαν τον χρόνο κίνησης διαιρώντας την απόσταση που έχει διανύσει το σώμα δια της ταχύτητάς του.

Πίνακας 11: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 10α: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Ο χρόνος ως πηλίκο της απόστασης δια της ταχύτητας»	36	30,00
«Απουσία απάντησης, ασαφής απάντηση ή απάντηση χωρίς αιτιολόγηση»	84	70,00

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 10β ταξινομήθηκαν σε πέντε κατηγορίες:
(α) «Εξάρτηση του χρόνου κίνησης από χαρακτηριστικά της διαδρομής»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούν ότι ο χρόνος μιας διαδρομής εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαδρομής (κίνηση στον δρόμο, υψομετρικές διαβαθμίσεις, μορφολογία εδάφους κ.α.).
(β) «Εύρεση του χρόνου κίνησης με χρήση ανάλογων ποσών»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που υπολόγισαν τον χρόνο κίνησης χρησιμοποιώντας ανάλογα ποσά.
(γ) «Εξάρτηση του χρόνου κίνησης από την απόσταση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που επέλεξαν την συντομότερη χρονικά διαδρομή μόνο με βάση την απόσταση που θα διανύσει το κάθε σώμα.

(δ) «Εξάρτηση του χρόνου κίνησης από την ταχύτητα»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που εστίασαν στις διαφορετικές ταχύτητες για να αποφασίσουν ποιο σώμα θα τερματίσει πρώτο.
(ε) «Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι μαθητές που δεν κατέγραψαν απάντηση και οι απαντήσεις των μαθητών που ήταν ασαφείς.

Τα αποτελέσματα της ερώτησης 10β παρουσιάζονται στον Πίνακα 12. Αρκετοί μαθητές βάσισαν την απάντησή τους μόνο στο μήκος της διαδρομής, μη συνυπολογίζοντας τα υπόλοιπα στοιχεία της κίνησης (36,66%). Ένα μέρος των μαθητών (21,66%) έδωσε απάντηση για το ποια διαδρομή θα ολοκληρωθεί σε μικρότερο χρονικό διάστημα με βάση τα χαρακτηριστικά της διαδρομής. Λιγότεροι μαθητές (8,33%) υπολόγισαν τους χρόνους κίνησης με τη χρήση ανάλογων ποσών, ενώ άλλοι μαθητές έδωσαν απάντηση με βάση τις διαφορετικές ταχύτητες (9,99%). Το μεγαλύτερο, ωστόσο, ποσοστό των μαθητών είτε δεν απάντησε, είτε έδωσε ασαφή απάντηση (36,66%).

Πίνακας 12: Οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 10β: συχνότητες και ποσοστά.

Κατηγορίες	f	%
«Εξάρτηση του χρόνου κίνησης από χαρακτηριστικά της διαδρομής»	20	21,66
«Εύρεση του χρόνου κίνησης με χρήση ανάλογων ποσών»	4	8,33
«Εξάρτηση του χρόνου κίνησης από την απόσταση»	26	36,66
«Εξάρτηση του χρόνου κίνησης από την ταχύτητα»	12	9,99
«Απουσία απάντησης ή ασαφής απάντηση»	58	48,33

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις αντιλήψεις των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου αναφορικά με την έννοια της ταχύτητας, τη σχέση ανάμεσα στην απόσταση, το χρόνο, την ταχύτητα και τη μάζα, τη σχέση μέσης και στιγμιαίας ταχύτητας και τη διαδικασία υπολογισμού της ταχύτητας, της απόστασης και του χρόνου.

Από τα αποτελέσματα συνάγεται ότι οι μαθητές δεν κατανοούν την ταχύτητα ως σχέση ανάμεσα στην απόσταση και το χρόνο. Αντίθετα, οι μαθητές συνδέουν την ταχύτητα μόνο με την απόσταση, μόνο με τον χρόνο ή μόνο με χαρακτηριστικά του κινητού. Πραγματοποιούν συνδέσεις ανάμεσα στο χρόνο και την απόσταση θεωρώντας ότι ο μεγαλύτερος ή μικρότερος χρόνος συνδέεται με μεγαλύτερη ή μικρότερη απόσταση αντίστοιχα. Υιοθετούν συνδέσεις ανάμεσα στην ταχύτητα και την απόσταση θεωρώντας ότι η μεγαλύτερη ή μικρότερη ταχύτητα συνδέεται με μεγαλύτερη ή μικρότερη απόσταση αντίστοιχα. Επίσης, συνδέουν την ταχύτητα και το χρόνο θεωρώντας ότι η μεγαλύτερη ή μικρότερη ταχύτητα συνδέεται με μικρότερο ή μεγαλύτερο χρόνο αντίστοιχα.

Τα παραπάνω ευρήματα αυτής της εργασίας συνάδουν με τα ευρήματα των Piaget (1975), Invernizzi, Marioni και Sabadini (1989) και Métioui και MacWillie (2013). Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αποδοθούν σε χαρακτηριστικά του τρόπου σκέψης των παιδιών και πιο συγκεκριμένα στον «γραμμικό αιτιακό συλλογισμό» (Driver et al., 1985; Perkins & Grotzer, 2005). Οι μαθητές τείνουν να περιγράφουν και να ερμηνεύουν τις αλλαγές των συστημάτων με τη βοήθεια γραμμικών, χρονικών ή και τοπικών, αιτιακών αλυσίδων κάθε τμήμα των οποίων αναφέρεται σε ένα απλό φαινόμενο. Σύμφωνα με αυτόν, αποκλειστικά ένας παράγοντας καθορίζει ένα αποτέλεσμα. Οι μαθητές έχουν την τάση να συνδέουν για παράδειγμα την ταχύτητα είτε μόνο με την απόσταση είτε μόνο τον χρόνο κίνησης. Όμως, η κατανόηση της έννοιας της ταχύτητας προϋποθέτει την ανάπτυξη «συσχετιστικού αιτιακού συλλογισμού» (Perkins & Grotzer, 2005). Σύμφωνα με αυτόν, δεν είναι ένας μόνο παράγοντας που καθορίζει ένα αποτέλεσμα, αλλά η σχέση μεταξύ δύο παραγόντων. Ειδικότερα, δεν καθορίζεται η ταχύτητα μόνο από την απόσταση ή τον χρόνο αλλά από τη σχέση (το πηλίκο) της απόστασης και του χρόνου.

Επίσης, από την παρούσα εργασία προέκυψε ότι μόνο οι μισοί μαθητές διακρίνουν τη μέση από τη στιγμιαία ταχύτητα, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές συγχέουν τη μέση από τη στιγμιαία ταχύτητα. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί σε χαρακτηριστικά του τρόπου σκέψης των παιδιών και πιο συγκεκριμένα στη «μη διάκριση των εννοιών» (Driver et al., 1985). Οι μαθητές συνήθως χρησιμοποιούν αδιακρίτως έννοιες, οι οποίες έχουν διαφορετική σημασία σύμφωνα με την επιστημονική γνώση. Η μετάβαση μάλιστα από τη μια σημασία στην άλλη γίνεται χωρίς οπωσδήποτε να το συνειδητοποιούν οι μαθητές. Για παράδειγμα, οι μαθητές συγχέουν την έννοια της θερμοκρασίας με την έννοια της θερμότητας (Skoumios & Hatzinikita, 2006).

Επιπρόσθετα, από αυτή την εργασία διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν γνωρίζουν τη διαδικασία υπολογισμού της ταχύτητας (από την απόσταση και τον χρόνο), της απόστασης (από την ταχύτητα και τον χρόνο) και του χρόνου (από την απόσταση και την ταχύτητα). Οι παραπάνω διαπιστώσεις μπορούν να αποδοθούν στο ότι στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σπάνια παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να υπολογίζουν φυσικά μεγέθη μέσω μαθηματικών συλλογισμών με χρήση μαθηματικών πράξεων. Όμως, έχει επισημανθεί ότι η χρήση μαθηματικής σκέψης από τους μαθητές είναι αναγκαία για τη βαθύτερη κατανόηση των ιδεών και των εννοιών των Φυσικών Επιστημών (NRC, 2012; NGSS Lead States, 2013; Orton & Roper, 2000).

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είχαν διδαχθεί στο πλαίσιο των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών την έννοια της ταχύτητας των σωμάτων. Ωστόσο, από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι οι περισσότεροι μαθητές ακόμα και μετά την αντίστοιχη διδασκαλία εξακολουθούν να έχουν και να χρησιμοποιούν αντιλήψεις διαφορετικές της επιστημονικής γνώσης και της σχολικής της εκδοχής. Η παραπάνω διαπίστωση καταδεικνύει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών είναι ιδιαίτερα ανθεκτικές στην εννοιολογική αλλαγή. Η εμπειρική έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών όλων των βαθμίδων για μια ποικιλία θεμάτων της επιστημονικής γνώσης έχει αναδείξει τον ιδιαίτερο σταθερό και ανθεκτικό χαρακτήρα των αντιλήψεων των μαθητών (Brown, 1992; Chi, Kristensen, & Roscoe, 2012; Gunstone, Gray & Searle, 1992; Mestre & Touger, 1989; Pantazopoulou & Skoumios, 2013; Skoumios & Hatzinikita, 2005; 2006).

Η εργασία αυτή συνεισφέρει στην έρευνα για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Ωστόσο, στην έρευνα αυτή συμμετείχαν αποκλειστικά μαθητές δημοτικών σχολείων της Ρόδου και συνεπώς τα ευρήματά της υπόκεινται στους περιορισμούς του δείγματος. Επίσης, η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο με τη χρήση ερωτηματολογίων και αυτό αποτελεί έναν επιπρόσθετο περιορισμό. Προτείνεται λοιπόν η χρήση συνεντεύξεων για τη διερεύνηση σε «βάθος» των αντιλήψεων των μαθητών για την ταχύτητα. Επίσης, προτείνεται η συγκρότηση μιας διδακτικής παρέμβασης για την ταχύτητα (με βάση την εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση και τα ευρήματα της παρούσας εργασίας) και η διερεύνηση της συμβολής της στην εξέλιξη των αντιλήψεων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Anderson, N. H., & Wilkening, F. (1991). Adaptive thinking in intuitive physics. In N. H. Anderson (Ed.), Contributions to information integration theory: Vol. III. Developmental (pp. 1-42). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barke, H.D., Hazari, A., & Yitbarek, S. (2009). *Misconceptions in Chemistry- Addressing Perceptions in Chemical Education*. Springer, Berlin.

Brown, D. E. (1992). Using examples and analogies to remediate misconceptions in physics: factors influencing conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching* 29(1), 17-34.

Chi, M.T.H., Kristensen, A. K., & Roscoe, R. (2012). Misunderstanding emergent causal mechanism in natural selection. In K. Rosengren, S. Brem, & G. Sinatra (Eds.), *Evolution Challenges: Integrating Research and Practice in Teaching and Learning about Evolution* (pp. 145-173). Oxford University Press.

Driver R., Guesne E., Tiberghien A. (1985). *Children's ideas in Science.* McGraw-Hill Education.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science—research into children's ideas*. London: Routledge.

Gravemeijer, K., Figueiredo, N., Feijs, E., van Galen, F., Keijzer, R., & Munk, F. (2007). *Measurement and Geometry in Upper Primary School* (1st ed.). Rotterdam: Sense Publishers.

Gunstone, R., Gray, R., & Searle, P. (1992). Some long-term effects of long-term uninformed conceptual change. *Science Education*, 76, 175-197.

Invernizzi, S., Marioni, C., & Sabadini, P. (1989). Movement and speed to the elementary course. *Aster*, 8, 211-223.

Joung, Y.J. (2009). Children's Typically-Perceived-Situations of Floating and Sinking, *International Journal of Science Education*, 31(1), 101-127.

Matsuda, F. (2001). Development of concepts of interrelationships among duration, distance, and speed. *International Journal of Behavioral Development*, 25(5), 466-480.

Mestre, J. & Touger, J. (1989). Cognitive research. What's in it for physics teachers? *The Physics Teacher,* 27(6), 447-456.

Métioui, A. et MacWillie, M.B. (2013). Children's Beliefs about the Concepts of Distance, Time and Speed. *International Journal of Education, Learning and Development*, *1*(2), 24–38.

National Research Council. [NRC] (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Committee on Conceptual Framework for the New

K-12 Science Education Standards. Board on Science Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press.

Orton, T., & Roper, T. (2000). Science and mathematics: A relationship in need of counselling*? Studies in Science Education,* 35(1), 123-153.

Pantazopoulou, A. & Skoumios, M. (2013). The persistence of students' conceptions about buoyancy in gases. *The International Journal of Science in Society*, 4(3), 95-108.

Perkins, D. N., & Grotzer, T. (2005). Dimensions of causal understanding: the role of complex causal models in students' understanding of science. *Studies in Science Education*, 41(1), 117–165.

Piaget, J. (1946). *Le D´eveloppement de la Notion de Temps chez l'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1975). *L'equilibralion des structures cognitive!* Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Mental imagery in the child: A study of the development of imaginal representation*. New York: Basic Books Inc., Publishers.

Pfundt, H. & Duit, R. (2006). *Bibliography: Students' and teachers' conceptions and science education*. Kiel, Germany: IPN.

Skoumios, M. & Hatzinikita, V. (2005). The role of cognitive conflict in science concept learning. *International Journal of Learning*, 12 (7), 185-194.

Skoumios, M. & Hatzinikita, V. (2006). Research-based teaching about science at the upper primary school level. *International Journal of Learning*, 13(5), 29-42.

Wilkening, F. (1981). Integrating velocity, time, and distance information: A developmental study. *Cognitive Psychology,* 13(2), 231-247.

Yıldız, A., (2016). A Discussion on Velocity–Speed and Their Instruction. International Physics Conference at the Anatolian Peak (IPCAP 2016), IOP Publishing, Journal of Physics: Conference Series 707 (2016)012040.

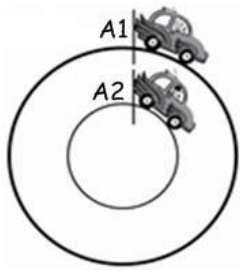
Παράρτημα: Το ερωτηματολόγιο

Ερώτηση 1

Το αυτοκίνητο Α ξεκινά από το σημείο Κ για να πάει στο σημείο Λ, ενώ ένα ίδιο αυτοκίνητο Β ξεκινά από το σημείο Μ για να πάει στο σημείο Ν. Ποιο από τα δύο αυτοκίνητα θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του; Εξήγησε την απάντησή σου.

Ερώτηση 2

Το αυτοκίνητο Α1 κινείται στον εξωτερικό κύκλο, ενώ το αυτοκίνητο Α2 κινείται στον εσωτερικό κύκλο. Τα αυτοκίνητα διανύουν τους κύκλους και επιστρέφουν στην αρχική τους θέση. Ποιο από τα δύο αυτοκίνητα θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του; Εξήγησε την απάντησή σου.



Ερώτηση 3

Το αυτοκίνητο Α ξεκινά από το σημείο Κ για να πάει στο σημείο Λ, ενώ ένα ίδιο αυτοκίνητο Β ξεκινά από το σημείο Μ για να πάει στο σημείο Ν. Το Α είναι άδειο ενώ το Β είναι φορτωμένο. Ποιο από τα δύο αυτοκίνητα θα φτάσει πρώτο στον προορισμό του; Εξήγησε την απάντησή σου.

Ερώτηση 4

Ένας μαθητής της Ά δημοτικού άκουσε τη λέξη «ταχύτητα», αλλά δεν κατάλαβε τι σημαίνει αυτή η λέξη. Μπορείς να του εξηγήσεις, με όσο το δυνατό πιο απλό και αναλυτικό τρόπο, τι σημαίνει η λέξη «ταχύτητα»;

Ερώτηση 5

Στο ομώνυμο παραμύθι, η χελώνα νίκησε τον λαγό στον αγώνα που είχαν. Ποιος από τους δύο κινήθηκε με μεγαλύτερη ταχύτητα κατά τη διάρκεια του αγώνα; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Ερώτηση 6

Ένα αγωνιστικό μονοθέσιο αυτοκίνητο της F1 διανύει 100 χλμ. σε περίπου 2 ώρες. Ποια ήταν η ταχύτητα του μονοθέσιου κατά τη διάρκεια του αγώνα;

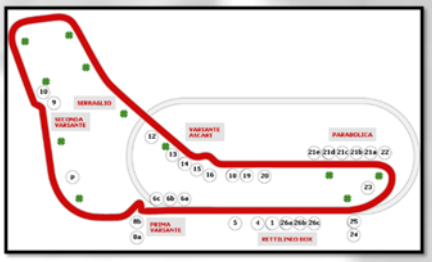
☐ 102 χλμ./ώρα

☐ 98 χλμ./ώρα

☐ 50 χλμ./ώρα

☐ 200 χλμ./ώρα

☐ 100 χλμ./ώρα



Τι άλλο; ……..

☐ Δεν γνωρίζω

Δικαιολόγησε την απάντησή σου

Ερώτηση 7

Στο γνωστό αγώνα μεταξύ χελώνας και λαγού, η χελώνα διένυσε σε 6 ώρες 24 χιλιόμετρα, ενώ ο λαγός διένυσε τα ίδια χιλιόμετρα σε 8 ώρες, αφού τις 4 από αυτές κοιμόταν.
Ποια ήταν η ταχύτητα, κατά τη διάρκεια του αγώνα, της χελώνας και ποια του λαγού; Εξήγησε την απάντησή σου.

Ερώτηση 8

Το κοντέρ του αυτοκινήτου δείχνει κάποια στιγμή στη διάρκεια ενός ταξιδιού πως αυτό πηγαίνει με 40 χλμ./ώρα. Μπορούμε να πούμε ότι αυτοκίνητο πηγαίνει με σταθερή ταχύτητα 40 χλμ./ώρα σε όλο το ταξίδι; Γιατί;

Ερώτηση 9

Ένας ελέφαντας κινείται με ταχύτητα 3 χλμ./ώρα για 70 ώρες, ενώ ένα τσιτάχ κινείται με ταχύτητα 90 χλμ./ώρα για 2 ώρες. Ποιο ζώο διανύει μεγαλύτερη απόσταση; Γιατί;

Ερώτηση 10

(α) Η απόσταση από την Ρόδο μέχρι την Λίνδο είναι περίπου 50 χλμ. Ένας ποδηλάτης που προπονείται για την επόμενη Ολυμπιάδα ξεκίνησε από την Ρόδο με κατεύθυνση την Λίνδο και κινήθηκε με ταχύτητα 25 χλμ./ώρα. Πόσο χρόνο χρειάστηκε μέχρι να φτάσει στη Λίνδο;

☐ *25 ώρες*

☐ *2.5 ώρες*

☐ *2 ώρες*

☐ *3 ώρες*

Τι άλλο; ……..

☐ *Δεν γνωρίζω*

Μπορείς να δικαιολογήσεις την απάντησή σου;

(β) Στην επιστροφή, ο ίδιος ποδηλάτης κινήθηκε αρχικά στα πρώτα 30 χλμ. μέχρι και τα Κολύμπια με ταχύτητα 30 χλμ./ώρα, καθώς ο δρόμος ήταν κατηφορικός, και έπειτα διένυσε το υπόλοιπο της διαδρομής με ταχύτητα 20 χλμ./ώρα. *Χρειάστηκε περισσότερο χρόνο για να πάει από την Ρόδο στην Λίνδο, ή από την Λίνδο στην Ρόδο; Γιατί;*

Η χρήση των Τ.Π.Ε. από Παιδιά Προσχολικής ηλικίας εκτός Νηπιαγωγείου

Γιώργος Φεσάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής , Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
gfesakis@rhodes.aegean.gr
Σταματίου Αναστασία, Απόφοιτη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse13215@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Τα παιδία, σήμερα, έρχονται σε επαφή με τις ΤΠΕ από μικρή ηλικία. Πολλά από αυτά τη χρησιμοποιούν προτού ξεκινήσουν να πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο και αυτό γιατί η τεχνολογία και οι ΤΠΕ έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Στις μέρες μας όταν αναφερόμαστε στις Νέες Τεχνολογίες, το μυαλό μας οδηγείται στους υπολογιστές, στα τάμπλετ, στα έξυπνα κινητά κ.α. Η διαθεσιμότητα των παραπάνω τεχνολογιών στο σπίτι, είναι διαδεδομένη, καθώς με την εξέλιξη της τεχνολογίας, εξελίσσονται τα μέσα δραστηριοποίησης και μάθησης (ιδίως για τα παιδιά).

Ήδη από την ηλικία των τριών και τεσσάρων ετών, τα παιδιά παρακολουθούν τις αγαπημένες τους τηλεοπτικές ταινίες ή σειρές (κινούμενα σχέδια), βλέποντάς τα επανειλημμένα, ενέργεια που συχνά συνυπάρχει με άλλες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι με τον ήρωα των κινουμένων σχεδίων στον υπολογιστή ή σε εφαρμογή στο κινητό ή μέσω διαδικτύου. Είναι σημαντικό όταν οι γονείς ή τα αδέλφια παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους, τα αγαπημένα τους προγράμματα, καθώς μοιράζονται τις εμπειρίες τους και αναπτύσσουν συζητήσεις. Με τον τρόπο αυτό, τα ψηφιακά μέσα και οι νέες τεχνολογίες, μπορούν να παρέχουν κίνητρα για ερωτήσεις, που σχετίζονται με την καθημερινότητα και τον κόσμο, καθώς και για την ανάπτυξη των δικών τους αφηγήσεων και δημιουργικών αντιδράσεων (Plowman & McPake, 2013).

Ακολούθως, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν χρειάζεται να αποκτήσουν τις κινητικές δεξιότητες χειρισμού του ποντικιού και του πληκτρολογίου που απαιτούν οι παραδοσιακοί υπολογιστές (Olney, Herrington, & Verenikina, 2008). Αυτό συμβαίνει, επειδή έχουν πρόσβαση σε διαδραστικό περιεχόμενο το οποίο έχει σχεδιαστεί ειδικά γι' αυτά (Plowman, 2012, Highfield & Goodwin, 2013). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βλέπουμε πολλά παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να χρησιμοποιούν τις φορητές συσκευές

των γονέων ή των μεγαλύτερων μελών της οικογένειάς τους με άνεση και εξοικείωση (Chiong & Schuler, 2010). Τα τελευταία χρόνια, η τεχνολογία των οθονών αφής φέρνει επανάσταση στις διαδραστικές ψηφιακές εμπειρίες των μικρών παιδιών (Chiong & Shuler, 2010). Η πανταχού παρουσία και η ευκολία χρήσης των φορητών συσκευών και των συνοδευτικών τους εφαρμογών δημιουργεί νέες και συναρπαστικές ευκαιρίες για μάθηση στην παιδική ηλικία (Emeeyou, 2012, Goodwin, 2012). Σύμφωνα με έρευνα της Forby S. (2014), φαίνεται ότι το 72,9% των παιδιών έχουν πρόσβαση σε touch screen στο σπίτι. Επίσης, ο Beeland (2002) υποστηρίζει ότι τα νέα μέσα έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την απόκτηση γνώσεων με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) μέσω της οπτικής, β) μέσω της ακουστικής και γ) μέσω της απτικής μάθησης.

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερη σημασία έχει η επιλογή κατάλληλων φορητών εφαρμογών, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενισχυτικοί παράγοντες της μάθησης των μαθητών και των παιδιών γενικότερα (Bennett, 2011). Ο Falloon (2013) σε πρόσφατη έρευνά του, μελέτησε το σχεδιασμό και το περιεχόμενο επιλεγμένων εφαρμογών για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είναι ανάγκη τόσο οι ερευνητές όσο και οι εμπλεκόμενοι στην ανάπτυξη λογισμικού να συνεργαστούν προκειμένου να βελτιώσουν την εκπαιδευτική αξία των εφαρμογών που απευθύνονται στα μικρά παιδιά. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξαν και οι Kucirkova, Messer, Sheehy & Panadero (2014) τονίζοντας ιδιαίτερα την ανάγκη να βρεθεί ένα κοινό πλαίσιο συνεννόησης όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία δεδομένου της αυξανόμενης απαίτησης προς τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν τις φορητές τεχνολογίες στη διδασκαλία τους, προκειμένου να ενισχύσουν την ενεργό εμπλοκή των παιδιών.

Συμπληρωματικά αναφέρουμε ότι, η Haugland (1992), σε μια κλασική έρευνα αξιολόγησε την επίδραση δύο τύπων λογισμικού στη βελτίωση της δημιουργικότητας και της γνωστικής λειτουργίας των μικρών παιδιών. Ο πρώτος τύπος λογισμικού, τον οποίο ονόμασε μη αναπτυξιακό (nondevelopmental software) αποτελούνταν από προγράμματα πρακτικής και εξάσκησης (drill & practice) με σειριακές δραστηριότητες και τυπική ανατροφοδότηση για τις σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Ο δεύτερος τύπος λογισμικού, τον οποίο ονόμασε αναπτυξιακό (developmental software), αποτελούνταν από προγράμματα τα οποία παρείχαν «ανοικτού» τύπου δραστηριότητες με αυξανόμενη πολυπλοκότητα, οπτικές μεταφορές και μια πιο «φυσική» ανατροφοδότηση στις ενέργειες των παιδιών. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά τα οποία χρησιμοποιούσαν το μη αναπτυξιακό λογισμικό παρουσίασαν σημαντικές απώλειες στη δημιουργικότητά τους, με την επίδοσή τους σε διάφορες

δραστηριότητες να μειώνεται κατά 50%. Αντίθετα, τα παιδιά τα οποία χρησιμοποιούσαν αναπτυξιακό λογισμικό, αντί για μείωση, σημείωσαν σημαντική πρόοδο σε πολλαπλές γνωστικές αξιολογήσεις.

Σύμφωνα με τους Haugland και Wright (1997), το αναπτυξιακά κατάλληλο λογισμικό είναι αυτό που ανταποκρίνεται στην ηλικία και στις γνώσεις των παιδιών. Η χρήση του κατάλληλου λογισμικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας, αναδεικνύει κατά πόσο οι εμπειρίες του τεχνολογικού μέσου (Η/Υ, ταμπλέτα, κινητό τηλέφωνο, παιχνιδομηχανή) είναι αναπτυξιακά κατάλληλες. Έρευνες (Haugland,1992, 2002, Forby, 2014 etc.) έχουν δείξει ότι, όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα αναπτυξιακά κατάλληλο λογισμικό, τότε τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι διαφορετικά από ότι αν χρησιμοποιούσαν ένα μη αναπτυξιακά κατάλληλο λογισμικό.

Ακόμη, η Haugland (1992), διέκρινε το εκπαιδευτικό λογισμικό σε κατάλληλο και ακατάλληλο σύμφωνα με την επίδραση του στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη γνωστική λειτουργία, τη δημιουργικότητα και την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Ειδικότερα και σύμφωνα με τη Haugland & Wright (1997) και NAYEC Position Statement (1996), το λογισμικό θα πρέπει να είναι ανοιχτού και διερευνητικού τύπου, ώστε να επιτρέπει τη λήψη αποφάσεων, αλλά και την ενεργητική μάθηση. Ακόμη, δεν θα πρέπει να είναι κλειστού τύπου και δεν θα πρέπει να βασίζεται σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών (drill and practice), καθώς με αυτό το τρόπο τα παιδιά καθίστανται παθητικοί χρήστες της τεχνολογίας, και δεν αξιοποιούν τα οφέλη της (Sefton, 1998). Ακόμη, το αναπτυξιακά κατάλληλο λογισμικό, ενθαρρύνει τη γλωσσική έκφραση των παιδιών, αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, παρέχει δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των παιδιών και θα πρέπει να είναι εύχρηστο, ώστε να επιτρέπει την αυτόνομη χρήση του από το παιδί (NAYEC Position Statement, 1996).

Ένα νέο κομμάτι της τεχνολογίας, το οποίο είναι αρκετά διαδεδομένο στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, είναι τα τάμπλετ και αξιοποιούνται πολύ σ' αυτήν την ηλικιακή κλίμακα, λόγω της ευχρηστίας τους. Επιπροσθέτως, τα τάμπλετ ή αλλιώς οι ταμπλέτες, για να λειτουργήσουν δεν απαιτούν τη χρήση ξεχωριστών συσκευών, όπως οι υπολογιστές (π.χ. πληκτρολόγια και ποντίκια) (Bayles & Knoke-Staggs, 2013). Τα παιδιά ηλικίας έως και τεσσάρων ετών δυσκολεύονται στη χρήση ποντικιού και ειδικά στη χρήση του αριστερού του πλήκτρου. Δυσκολίες συναντώνται ακόμη και στα παιδιά ηλικίας πέντε ετών (Hourcade, Bederson, & Druin, 2004). Συνεπώς, η χρήση οθονών αφής, εξυπηρετεί περισσότερο αυτές τις ηλικίες, λόγω της ευχρηστίας τους.

Η εξέλιξη των ψηφιακών μέσων, από τις παραδοσιακές μορφές, κατά τα τελευταία χρόνια έχει επιφέρει πολλές αλλαγές, στη χρήση ή κατάχρηση τους. Βέβαια, σύμφωνα και με την Alliance for Childhood (2004), δεν έχει διευκρινιστεί ακόμη ποια είναι και αν υπάρχει η κατάλληλη ηλικία για τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Για παράδειγμα το 1970, τα παιδιά σε ηλικία 4 ετών παρακολουθούσαν τηλεόραση, σε αντίθεση με σήμερα, όπου τα παιδιά αλληλοεπιδρούν με τα ψηφιακά μέσα από 4 μηνών. Η χρήση έξυπνων κινητών (smartphones), ταμπλέτων (tablets) και υπολογιστών έχει αυξηθεί δραματικά. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε το 2011, το 52% των παιδιών ηλικίας από 0 έως 8 ετών, έχει πρόσβαση σε κινητή συσκευή ενώ μόνο το 38% των παιδιών αυτών έχει κάνει χρήση της (Rideout, 2011). Μέχρι το 2013, η πρόσβαση αυτή είχε αυξηθεί στο 75%, στις ίδιες ηλικίες (Rideout, 2013). Τα ποσοστά αυτά είναι αρκετά μεγάλα, όμως η επίδραση των ψηφιακών μέσων εξαρτάται και από τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Anderson et.al (2001) και Χρηστάκης et. al (2013), αν σε ένα ψηφιακό μέσο το παιδί (ηλικίας 3-5) παρακολουθήσει κάποιο υψηλής ποιότητας τηλεοπτικό πρόγραμμα, μπορεί αποδεδειγμένα να έχει θετικά γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά αποτελέσματα.

Σήμερα η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής, αναφέρει ότι τα νήπια από 2 έως 5 ετών μπορούν να αξιοποιούν και να αλληλοεπιδρούν με τα ψηφιακά μέσα. Όμως, ο χρόνος που μπορούν να διαθέσουν σ ’αυτές δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα 60 λεπτά ημερησίως. Η άποψη αυτή αιτιολογείται από τους Christakis, Moreno et. Al. (2016), καθώς επισημαίνουν ότι η χρήση των ψηφιακών μέσων πρέπει να έρχεται σε ισορροπία με τη σωματική άσκηση, τον ύπνο και το χρόνο που περνάνε τα παιδιά με την οικογένεια τους είτε για φαγητό είτε για παιχνίδι στο σπίτι. Ακόμη, είναι σημαντικό ο χρόνος που περνούν τα παιδιά με τις νέες τεχνολογίες, να μοιράζεται με τον χρόνο της καθημερινότητάς τους. Όταν οι γονείς ή τα αδέλφια παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τα αγαπημένα τους προγράμματα, μοιράζονται τις εμπειρίες τους και αναπτύσσουν συζητήσεις. Με τον τρόπο αυτό, οι νέες τεχνολογίες, μπορούν να παρέχουν στα παιδιά κίνητρα για ερωτήσεις, που να σχετίζονται με την καθημερινότητα και τον κόσμο, καθώς και για την ανάπτυξη των δικών τους αφηγήσεων και δημιουργικών αντιδράσεων (Plowman & McPake, 2013). Όμως, θα πρέπει και οι γονείς να περιορίσουν την χρήση των φορητών συσκευών όταν είναι με τα παιδιά τους, επειδή αυτή η ελλιπής επικοινωνία γονιού-παιδιού μπορεί να δημιουργήσει συγκρούσεις μεταξύ τους.

Τέλος, σύμφωνα με μελέτες, έχει ξεκινήσει να διατυπώνεται και η άποψη ότι στην καθυστέρηση της γνωστικής (Tomopoulos S. ,Dreyer B.P. et. al, 2010), γλωσσικής κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, οι ψηφιακές συσκευές κατέχουν

δευτερεύοντα ρόλο και ότι πρωτεύον ρόλο παίζει η μείωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων-παιδιού (Zimmerman F.J. ,Χρηστάκης D.A., et. al 2007).

Έρευνες σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στο σπίτι

Μετά από έρευνα της, το 2013, η Common Sense Media, κατέληξε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά, ηλικίας κάτω των 8 ετών. Οι γονείς των παιδιών αυτών αναφέρουν, ότι το 61% συχνά ή μερικές φορές παρακολουθεί εκπαιδευτικά τηλεοπτικά προγράμματα, σε σύγκριση με το 38% που συχνά ή μερικές φορές συμμετέχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε μια φορητή ψηφιακή συσκευή. Μεταξύ των παιδιών που έχουν μια κινητή συσκευή στο σπίτι , το 51% συχνά ή μερικές φορές το χρησιμοποιεί για εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Από την άλλη πλευρά, οι φορητές ψηφιακές συσκευές έχουν ήδη ξεπεράσει τους υπολογιστές, όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης και την παροχή εκπαιδευτικού περιεχομένου για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκριτικά με τα παραπάνω αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι το 34% των παιδιών που παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια ή χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό λογισμικό σε έναν υπολογιστή και το 19% πάει σε εκπαιδευτικές ή ενημερωτικές ιστοσελίδες.

Σχετικά με τα ψηφιακά μέσα, τίθενται πολλά ερωτήματα, τα οποία δεν χαρακτηρίζονται από κάποια απάντηση. Ένα από αυτά είναι το κατά πόσο «η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών συνδέεται με την ηλικία;». Στην έρευνα αυτή, της Common Sense Media (2013), στη προσπάθειά της να δοθεί κάποια απάντηση, κατέληξε ότι στο 91%, των παιδιών, που έχουν χρησιμοποιήσει ηλεκτρονικό υπολογιστή, ο μέσος χρόνος που δραστηριοποιούνται σε αυτόν είναι 18 λεπτά την ημέρα. Αποτέλεσμα στο οποίο ακόμη και σήμερα δεν έχει διευκρινιστεί η θετική ή

Επιπροσθέτως, είναι σκόπιμο να αναφερθούμε στην πιο πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από τον Formby S, το 2014. Στην έρευνα αυτή παρατηρήθηκε ότι το 72,9% των παιδιών έχει πρόσβαση σε μια οθόνη αφής στο σπίτι και τη χρησιμοποιεί για να ακούει τραγούδια, να παίζει εκπαιδευτικά παιχνίδια και να χρησιμοποιεί εφαρμογές, προγράμματα ή ιστοσελίδες για δραστηριότητες. Πιο αναλυτικά αναφέρει, ότι το 41,8% παίζει εκπαιδευτικά παιχνίδια, το 32,2% ζωγραφίζει, το 26% κοιτάζει ιστορίες και το 23,7% ακούει τραγούδια. Στην έρευνα αυτή κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι παρόλο που τα δύο πέμπτα των παιδιών παίζουν εκπαιδευτικών παιχνίδια στην οθόνη αφής τους, εξακολουθεί να είναι δύο φορές πιο πιθανό να παίξουν εκπαιδευτικά παιχνίδια που δεν χρησιμοποιούν την

τεχνολογία, τουλάχιστον μια φορά σε μια τυπική εβδομάδα. Παρομοίως, είναι σχεδόν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να τραγουδήσουν τα τραγούδια και τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να ζωγραφίσουν, χωρίς να χρησιμοποιήσουν κάποια εφαρμογή (Formby S, 2014).

Κλείνοντας, θα αναφερθούμε στην έρευνα, η οποία αποτέλεσε καταλύτη για την υλοποίηση της δικής μας έρευνας. Αναφερόμαστε σε μια έρευνα, που διεξήχθη στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στη Ρόδο το 2009, από τον Φεσάκη Γ.. Η έρευνα μελετούσε τη πρόσβαση νηπίων σε ΤΠΕ εκτός σχολείου και σχετικές δραστηριότητές τους. Η έρευνα αυτή είχε βασικούς της στόχους την καταγραφή των ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων, σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ από τα νήπια, εκτός του σχολείου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι, το 68,5% των οικογενειών διαθέτουν τουλάχιστον 1 ΗΥ, το 54,3% διαθέτει σύνδεση στο διαδίκτυο εκ των οποίων το 40% ADSL- γρήγορη και το 51% των οικογενειών διαθέτουν τουλάχιστον μία παιχνιδομηχανή στο σπίτι με περισσότερο διαδεδομένες τις Sony PS και Nintendo DS ή GameBoy. φαίνεται ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν συνήθως τον οικογενειακό ΗΥ ενώ τα περισσότερα έχουν τη δική τους παιχνιδομηχανή.

Ακόμη έδειξε ότι, τον ΗΥ, τα νήπια τον χρησιμοποιούν κυρίως με τους γονείς ή τα αδέλφια τους αν και ένα ποσοστό 12.6% (22 παιδιά) χρησιμοποιούν τον ΗΥ μόνα τους. Σε παρόμοια ποσοστά κυμαίνεται και η συνοδεία για το διαδίκτυο. Στην περίπτωση της παιχνιδομηχανής τα περισσότερα παιδιά (23.4%) χρησιμοποιούν την παιχνιδομηχανή μόνα τους ενώ αρκετά λιγότερα (16.5%) συνοδεύονται από αδέλφια ή γονέα-κηδεμόνα. Φαίνεται ότι, η παιχνιδομηχανή λειτουργεί λιγότερο ως καταλύτης κοινωνικής διάδρασης. Όσο αφορά στην συχνότητα και τη διάρκεια πρόσβασης, η πλειονότητα των παιδιών χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ μερικές φορές την εβδομάδα ή περιστασιακά για λιγότερο από μια ώρα κάθε φορά. Από τα δεδομένα της έρευνας, έδειξε ότι οι ΤΠΕ έχουν εισέλθει στην ζωή του 78% των παιδιών του δείγματος (το 2009). Το ερώτημα λοιπόν δεν είναι αν πρέπει να χρησιμοποιούν ή όχι τα παιδιά ΤΠΕ αλλά τι κάνουν με τις ΤΠΕ.

Τέλος, στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι, η αυξανόμενη εξάπλωση των ΤΠΕ στην κοινωνία φέρνει σε επαφή με αυτές τα νήπια όλο και πιο συχνά στο εξωσχολικό τους περιβάλλον. Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, καταλήγουμε στο ότι υπάρχει ανομοιογένεια στην πρόσβαση των παιδιών σε ΗΥ και διαδίκτυο που σχετίζεται με κοινωνικούς παράγοντες. Οι γονείς επιθυμούν παιδαγωγική ενημέρωση για την ενασχόληση των παιδιών με τις ΤΠΕ.

Ο Φεσάκης Γ. (2009) επισημαίνει ότι: «Τα δεδομένα αναδεικνύουν την ανάγκη να αναλάβει το εκπαιδευτικό σύστημα τον σημαντικό του ρόλο ώστε:

• Να ενημερώνει και να συνεργάζεται με τους γονείς-κηδεμόνες για την αξιοποίηση των ΤΠΕ προς όφελος των παιδιών

• Να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες στην πρόσβαση και την αναπτυξιακά κατάλληλη ενασχόληση των παιδιών με τις ΤΠΕ

• Να αναλάβει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της παιδικής ενασχόλησης με τα σύγχρονα μέσα, με στόχο την αξιοποίηση των ΤΠΕ για την ψυχαγωγία και την εκπαίδευση, σύμφωνα με τους στόχους της πολιτείας για την παιδεία.»

Η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στη χώρα μας και η ανάγκη να εξιχρονιστούν τα ερευνητικά δεδομένα της προαναφερόμενης έρευνας, οδήγησαν στην υλοποίηση μιας σύγχρονης έρευνας. Η τεχνολογία όσο περνάν τα χρόνια, γίνεται πιο σύγχρονη, εισέρχεται στη καθημερινότητα των παιδιών, χωρίς όμως να γνωρίζουμε τα οφέλη της και χωρίς να γνωρίζουμε τους τρόπους δραστηριοποίησης των ιδίων σε αυτές.

Η Έρευνα

Στόχοι της έρευνας

Στους στόχους της έρευνας ανήκουν τα παρακάτω ερωτήματα:

Α) Ποια είναι η στάση των γονέων απέναντι στις ΤΠΕ;

Β) Τι ποσοστό παιδιών, χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ εκτός του νηπιαγωγείου;

Γ) Για ποιο λόγο τις χρησιμοποιούν;

Περιγραφή του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν γονείς 100 νηπίων. Τα 50 συλλέχθηκαν από νηπιαγωγεία του νησιού της Ρόδου και τα υπόλοιπα 50 από νηπιαγωγεία του Νομού Θεσσαλονίκης. Συνολικά και στις δύο περιοχές μοιράστηκαν 200 ερωτηματολόγια. Στο σύνολο τους, είναι 47 αγόρια, 52 κορίτσια, ενώ για 1 νήπιο δεν δηλώθηκε το φύλο. Όσο αφορά στις ηλικίες των παιδιών ως προς το σύνολό τους, 2 έχουν γεννηθεί το 2009, 2 το 2010, 57 το 2011, 31 το 2012 και 1 το 2013, ενώ για τα υπόλοιπα παιδιά δεν έχει δηλωθεί η ηλικία τους.

Σχετικά με τους γονείς-κηδεμόνες, οι οποίο συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, παρουσιάζεται το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, ώστε να καταγραφεί ο ρόλος που ενδέχεται να έχει, στη χρήση των Τ.Π.Ε. από τα παιδιά, με σκοπό να ερμηνευθούν καλύτερα

τα αποτελέσματα της έρευνας. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων-κηδεμόνων καταγράφηκε στο ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια των βαθμίδων: 1-Τάξεις Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2-Υποχρεωτική εκπαίδευση, 3- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή/και ΙΕΚ, 4-ΑΕΙ/ΑΤΕΙ. Ως προς το σύνολο του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, παρατηρήθηκε ότι: το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι απόφοιτοι της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πτυχιούχοι Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ, έπειτα ακολουθούν με 16% διαφορά οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τέλος ένα αρκετά μικρό ποσοστό γονέων έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ υπήρχε και ποσοστό 1% (δηλαδή ένας γονέας) όπου δεν δήλωσε το μορφωτικό του επίπεδο.

Ερωτηματολόγιο - Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήματα, τα οποία απευθύνονταν στους γονείς-κηδεμόνες των νηπίων. Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε σε 5 μέρη. Στο πρώτο μέρος, καλούνται οι γονείς να συμπληρώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία και την ηλικία – φύλο του νηπίου, καθώς και αν υπάρχει προσβασιμότητα στο διαδίκτυο στο σπίτι και την ταχύτητά του. Στο δεύτερο μέρος, καταγράφονται οι απόψεις των γονέων-κηδεμόνων σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. από τα παιδιά. Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου, αποτελείται από 14 ερωτήματα κλειστού τύπου, στα οποία δηλώνουν οι γονείς, από μια κλίμακα 1 (όπου συμφωνούν απόλυτα) έως 5 (όπου διαφωνούν απόλυτα), σε τι ποσοστό τους εκφράζει η κάθε πρόταση.

Στο δεύτερο μέρος, υπάρχουν τρία ερωτήματα, ανοιχτού και κλειστού τύπου, στα οποία καταγράφεται η άποψη του γονέα-κηδεμόνα σχετικά με τα λογισμικά που χρησιμοποιεί το παιδί στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, στο τάμπλετ, στο κινητό τηλέφωνο και στις παιχνιδομηχανές. Το τρίτο και το τέταρτο μέρος, αποτελούνται από ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήματα, 17 στο σύνολο, μέσω των οποίων καταγράφεται η πρόσβαση των νηπίων στις προαναφερόμενες συσκευές, η συχνότητα χρήσης τους,, ο χρόνος που περνάνε τα νήπια σε αυτές, καθώς και τι κάνουν τα παιδιά όταν τις χρησιμοποιούν αλλά και ποια λογισμικά – παιχνίδια χρησιμοποιούν, όταν βρίσκονται στο σπίτι.

Τέλος, στο πέμπτο μέρος, όπου υπάρχουν δύο ερωτήματα κλειστού τύπου, καταγράφεται η πρόσβαση σε ηλεκτρονικές συσκευές εκτός του σπιτιού. 5.4. Διαδικασία χορήγησης μέσου συλλογής δεδομένων Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από τα Νηπιαγωγεία του Δήμου της Ρόδου και της Θεσσαλονίκης, στους γονείς- κηδεμόνες των

παιδιών, οποίοι μπορούσαν να τα συμπληρώσουν στο σπίτι τους μέσα σε χρονικό διάστημα 1-2 εβδομάδων. Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε στις αρχές του Δεκεμβρίου του 2016 και ολοκληρώθηκε στα τέλη του Μαρτίου του 2017. Στη περιοχή της Ρόδου, τον Μάρτιο του 2017, χρειάστηκε τα ερωτηματολόγια να δοθούν αυτοπροσώπως και να συμπληρωθούν εκείνη τη χρονική στιγμή, με το χρόνο συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου να είναι 5 λεπτά. Στην αρχή του ερωτηματολογίου, υπήρχε μια σύντομη ενημερωτική επιστολή με τους σκοπούς της έρευνας, καθώς και τα στοιχεία επικοινωνίας του επιβλέπων διδάσκων της έρευνας, ενώ παράλληλα οι Νηπιαγωγοί είχαν ενημερωθεί, με σκοπό να μπορούν να δώσουν διευκρινήσεις και να παρέχουν βοήθεια στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στην ενότητα αυτή, θα γίνει η καταγραφή και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων όπου συλλέχθηκαν. Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στις απόψεις των γονέων σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σπίτι και στο κατά πόσο οι ίδιοι ενημερώνονται και με ποιους τρόπους σχετικά με τα λογισμικά τα οποία χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Ακόμη, θα γίνει η καταγραφή σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών από τα παιδιά στο σπίτι, όσον αφορά τη πρόσβαση, τη συχνότητα και τη διάρκεια χρήση τους. Ακολούθως, θα καταγραφούν τα παιχνίδια και τα λογισμικά που χρησιμοποιούν τα παιδιά.

α) σχετικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή

Όπως παρατηρούμε στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 1), οι απαντήσεις των γονέων, στο κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με κάθε μια από τις παραπάνω προτάσεις, ως προς το σύνολό τους δείχνουν μια θετική προδιάθεση απέναντι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Πιο αναλυτικά στο πρώτο ερώτημα παρατηρούμε ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων θεωρεί ότι ο υπολογιστής αποτελεί ωφέλιμο μέσο για τη χρήση του(55%), ενώ παράλληλα υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό το οποίο διατηρεί ουδέτερη στάση (34%) απέναντι σε αυτή την άποψη και τέλος ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό διαφωνεί ως προς αυτή (11%). Το δεύτερο ερώτημα του γραφήματος, «επιβεβαιώνει» την άποψη που είχαν οι γονείς και στο πρώτο ερώτημα, δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων διαφωνεί (58%) ως προς την αποφυγή του υπολογιστή, ένα σημαντικό ποσοστό είναι ουδέτερο (27%) και ένα μικρό ποσοστό διαφωνεί (15%) ως προς αυτή την άποψη. Τα παραπάνω ποσοστά, που

αφορούν την ουδετερότητα της στάσης των γονέων απέναντι στον υπολογιστή, σχετίζονται έμμεσα και με την άποψη των ίδιων σχετικά με το αν χρειάζονται ενημέρωση. Η άποψη αυτή, επαληθεύεται και από το σύνολο των γονέων (92%), οι οποίοι θεωρούν ότι χρειάζονται ενημέρωση σχετικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τα ποσοστά ουδετερότητας και διαφωνίας ως προς αυτή τη πρόταση, είναι χαμηλά (8% στο σύνολο) και σε αυτό μπορεί να παίζει ρόλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Στη συνέχεια, στο τέταρτο ερώτημα, παρατηρούμε ότι οι γονείς επιθυμούν τη χρήση του υπολογιστή από τα παιδιά τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς με αυτή την άποψη συμφωνεί το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς (76%), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό διατηρεί ουδέτερη και αρνητική στάση. Το ποσοστό των γονέων που δεν έχουν τόσο θετική στάση, απέναντι στη χρήση του υπολογιστή στο σχολικό περιβάλλον, είναι σχετικά μεγάλο (24%), αν λάβουμε υπόψιν μας το μορφωτικό επίπεδο γονέων, την στήριξη της πρότασης2 από τον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2011), αλλά και τις τεχνολογικές εξελίξεις. Η στάση αυτή αποτελεί ενδιαφέρον και για περαιτέρω διερεύνηση.

Ακολούθως, στο πέμπτο ερώτημα, διακρίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (61%) θεωρεί ότι υπάρχει αρκετό λογισμικό κατάλληλο για μικρά παιδιά, ακολουθεί με ένα σημαντικό ποσοστό (24%) η ουδέτερη στάση των γονέων και τέλος με ένα ακόμη διακριτό ποσοστό (14%) φαίνεται η αρνητική άποψη τους, απέναντι στη πρόταση αυτή. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η ουδετερότητα και η αρνητικότητα των γονέων (38% στο σύνολο), απορρέει και από την έλλειψη ενημέρωσης που υπάρχει από πλευράς τους. Στο έκτο ερώτημα, φαίνεται η στάση των ίδιων των παιδιών απέναντι στη χρήση του υπολογιστή, η οποία είναι κυρίως θετική. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι θετικό ως προς τη χρήση του υπολογιστή (87%) και ένα μικρότερο αλλά εξίσου σημαντικό ποσοστό έχει ουδέτερη στάση απέναντί του (11%).

Παρότι τα νέα τεχνολογικά μέσα και οι ηλεκτρονικές συσκευές εισχωρούν στη καθημερινότητα των νηπίων, η θετική ανταπόκρισή τους είναι αρκετά μεγάλη και σε αυτό μπορεί να παίζει ρόλο και η καθημερινή αλληλεπίδραση με τον υπολογιστή και στο χώρου του νηπιαγωγείου αλλά και στον οικογενειακό χώρο, καθώς οι περισσότερες οικογένειες κατέχουν έστω ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι .

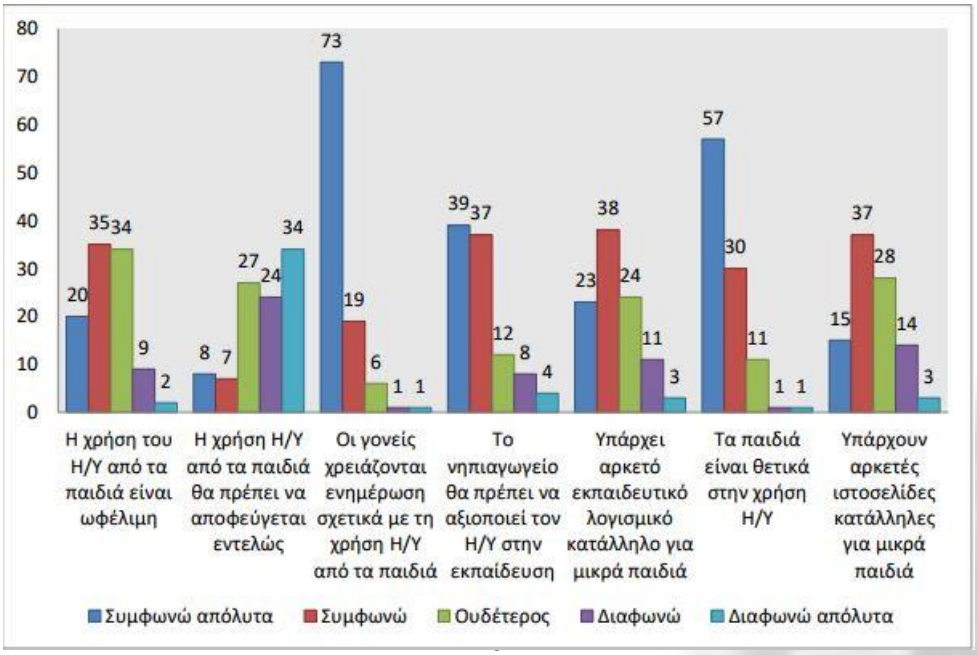
Τέλος, στο τελευταίο ερώτημα του γραφήματος 1, στο ερώτημα «Αν υπάρχουν αρκετές ιστοσελίδες κατάλληλες για μικρά παιδιά;» παρατηρούμε ότι, το μεγαλύτερο

ποσοστό το γονέων συμφωνεί ως προς αυτή την άποψη (52%), όμως υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό, της τάξεως του 28%, το οποίο έχει ουδέτερη στάση, δηλαδή ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και ένα ακόμη ποσοστό 17% γονέων έχει αρνητική άποψη. Τα ποσοστά αυτά είναι σημαντικά, καθώς επιβεβαιώνεται και η άποψη ότι οι ίδιοι οι γονείς χρειάζονται ενημέρωση, σε ότι σχετίζεται με τη χρήση του υπολογιστή, όμως και από την άλλη δεν παύει να προβληματίζουν, καθ' ότι το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Εν κατακλείδι, ο πίνακας αυτός, μας παρέχει αρκετές πληροφορίες και παράλληλα μας δημιουργεί πολλαπλά ερωτήματα. Καθώς, ενώ ως προς το σύνολο τους οι γονείς έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση του υπολογιστή, τα ποσοστά που είναι ουδέτερα και διαφωνούν είναι εξίσου σημαντικά και σχετικά υψηλά αν λάβουμε υπόψιν μας το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Ακόμη, θα πρέπει να διερωτηθούμε αν παίζει ρόλο το διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον, όπου είναι διαφορετικό μεταξύ των δύο πόλεων. Τα αποτελέσματα, δηλαδή, αν τα εξετάζαμε ξεχωριστά θα ήταν διαφορετικά;

Γράφημα 1 (Απόψεις γονέων σχετικά με τον Η/Υ)

β) σχετικά με τη χρήση του κινητού τηλεφώνου και του τάμπλετ

Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 2), παρατηρούμε ότι οι στάση των γονέων μεταξύ των δυο ηλεκτρονικών αυτών συσκευών διαφέρουν και συγκριτικά με τη χρήση του υπολογιστή, οι γονείς δεν είναι τόσο θετικοί ως προς τη χρήση τους. Πιο αναλυτικά, στα δύο πρώτα ερωτήματα που αφορούν τη χρήση του κινητού τηλεφώνου, είναι φανερό ότι οι γονείς



έχουν κυρίως αρνητική προς ουδέτερη στάση, όσον αφορά τη χρήση του από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο ερώτημα ένα ποσοστό της τάξεως του 76% διαφωνεί, ένα ποσοστό της τάξεως του 15% είναι ουδέτερο και μόλις ένα ποσοστό 8% γονέων συμφωνεί ως προς τη χρήση του. Η ίδια άποψη προκύπτει και στο δεύτερο ερώτημα, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων συμφωνεί στην αποφυγή του κινητού τηλεφώνου (56%), ένα λίγο πιο μεγάλο ποσοστό είναι ουδέτερο (22%) και ένα πιο μεγάλο ποσοστό διαφωνεί ως προς αυτή την άποψη (21%). Σε αυτό ενδεχομένως, να παίζει ρόλο ο όρος «αποφεύγεται εντελώς» που υπάρχει στο τέλος της πρότασης, οποίος είναι λίγο πιο «ακραίος» για να περιγράψει την στάση των γονέων απέναντι στη χρήση του κινητού τηλεφώνου από τα μικρά παιδιά.

Στο τρίτο και το τέταρτο ερώτημα, που αφορούν τη χρήση του τάμπλετ, υπάρχει αντίθεση με τη παραπάνω στάση των γονέων, σχετικά με τη χρήση του κινητού τηλεφώνου. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς όσον αφορά τη χρήση του τάμπλετ από τα μικρά παιδιά, είναι κυρίως ουδέτεροι. Πιο αναλυτικά, στο τρίτο ερώτημα παρατηρούμε ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων είναι αρνητικοί (38%), ως προς τη χρήση του τάμπλετ με ελάχιστη διαφορά από την ουδέτερη στάση (33%), όπου διατηρεί ένα πολύ σημαντικό ποσοστό γονέων, καθώς η διαφορά τους έγκειται στο 5%. Βέβαια, υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 28%, όπου οι γονείς έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση του τάμπλετ.

Την άποψη αυτή, καταρρίπτει το τέταρτο ερώτημα, που αφορά την «εντελώς αποφυγή του τάμπλετ». Στο συγκεκριμένο ερώτημα, το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων (38%) είναι αρνητικοί, όμως υπάρχουν δυο πολύ σημαντικά ποσοστά, η ουδέτερη (29%) και η θετική (32%) στάση των γονέων, στο ερώτημα αυτό. Τι σημαίνει αυτό; Σημαίνει, ότι ενώ οι γονείς στο τρίτο ερώτημα, διαφωνούν προς διατηρούν ουδέτερη στάση, ως προς τη χρήση του τάμπλετ, στο τέταρτο ερώτημα το ίδιο μεγάλο ποσοστό γονέων διαφωνεί, προς διατηρεί ουδέτερη στάση, σχετικά με την εντελώς αποφυγή του.

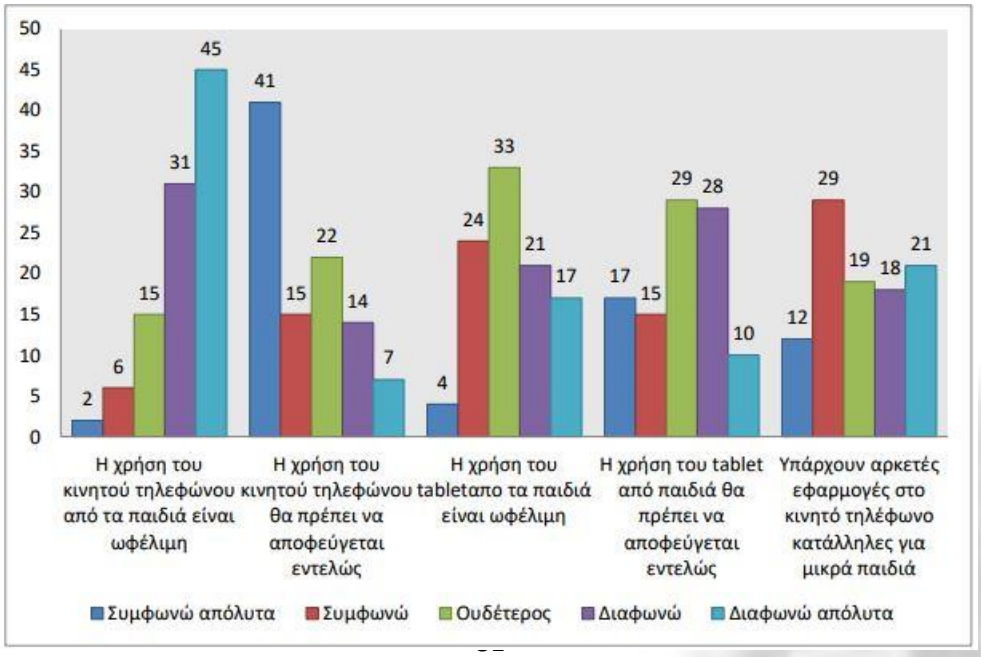
Με τη στάση αυτή των γονέων, θα λέγαμε ότι οι γονείς επιθυμούν τη χρήση του τάμπλετ, χωρίς να τη θεωρούν απαραιτήτως ωφέλιμη. Διατηρούν, κατά κύριο λόγο, ουδέτερη στάση και η διττή αυτή άποψη όπου καταλήγουν, μπορεί να οφείλεται στη έλλειψη ενημέρωσης όπου υπάρχει σχετικά με τη συγκεκριμένη συσκευή. Το τάμπλετ, είναι ένα σχετικά καινούργιο προϊόν, το οποίο συνδυάζει τον υπολογιστή με το κινητό τηλέφωνο. Ενδεχομένως, να το χρησιμοποιούν ή να έχουν περισσότερη προτίμηση στη χρήση του από τα παιδιά, συγκριτικά κυρίως και με το κινητό τηλέφωνο, καθώς είναι πιο εύκολο στη χρήση του, μιας και συνδυάζει την επιφάνεια εργασίας ενός υπολογιστή, χωρίς όμως να είναι

απαραίτητα τα περιφερειακά εξαρτήματα του (ποντίκι, πληκτρολόγιο), καθώς το παιδί μπορεί να αλληλεπιδρά σε αυτό με τη χρήση του δακτύλου του. Ακόμη, αποτελεί σημαντικό παράγοντα, το γεγονός ότι έχουμε συνδυάσει το κινητό τηλέφωνο, ως φορητή ηλεκτρική συσκευή που είναι για ενήλικες και που καλύπτει τις βασικές ανάγκες επικοινωνίας και έπειτα της διασκέδασης τους. Οπότε, δεν θεωρείται και από τους ίδιους κατάλληλο για τα μικρά παιδιά.

Τέλος, στο γράφημα 2, υπάρχει και ένα τελευταίο ερώτημα, στο οποίο καλούνται να απαντήσουν οι γονείς. Το ερώτημα, αναφέρεται στον κατά πόσο υπάρχουν αρκετές εφαρμογές στο κινητό τηλέφωνο κατάλληλες για μικρά παιδιά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (41%) συμφωνεί ότι υπάρχουν αρκετές εφαρμογές, έπειτα ακολουθεί η άποψη ότι δεν υπάρχουν (39%) αρκετές εφαρμογές, όπου η διαφορά μεταξύ αυτής και της προηγούμενης άποψης έγκειται στο 2% και τέλος υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 19% όπου είναι ουδέτερο ως προς αυτή την άποψη. Με τα παραπάνω αποτελέσματα, καταλήγουμε ότι υπάρχει μια διχογνωμία σε αυτή τη πρόταση και ενδεχομένως να οφείλεται στην έλλειψη ενημέρωσης όπου έχουν οι γονείς, αλλά και στο γεγονός ότι, αν δεν θεωρούν το κινητό τηλέφωνο ωφέλιμο για τη χρήση του από τα νήπια, μπορεί να μην έχει ασχοληθεί όλο το ποσοστό των γονέων, ώστε να ενημερωθεί σχετικά με τις κατάλληλες εφαρμογές για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

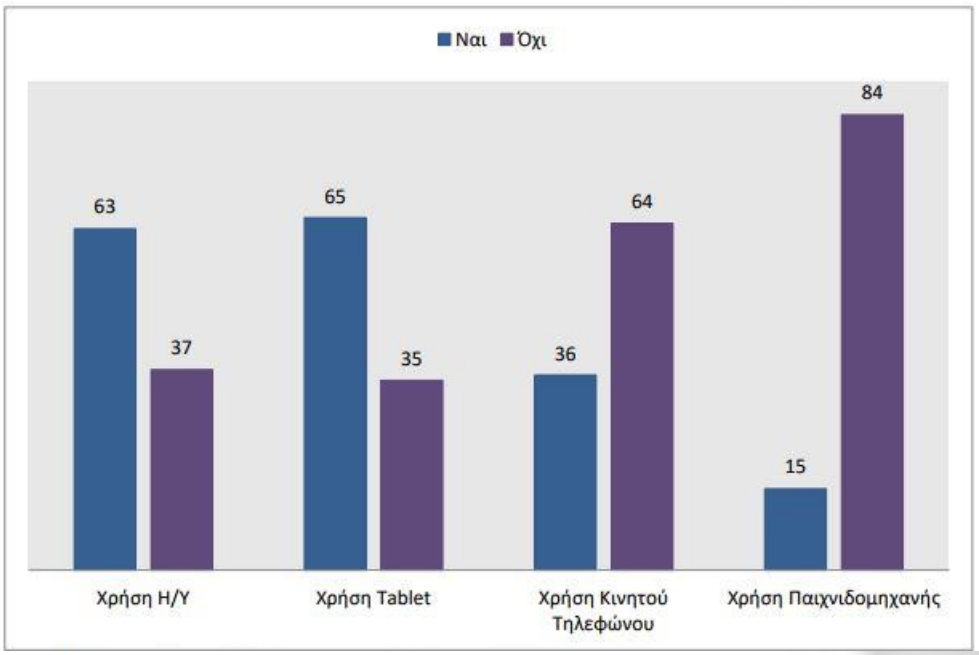
Γράφημα 2 (Απόψεις γονέων σχετικά με το κινητό τηλέφωνο και το τάμπλετ)

Προσβασιμότητα στις ηλεκτρικές συσκευές των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο σπίτι



Στην ενότητα αυτή, θα γίνει ανάλυση του ποσοστού των παιδιών που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό υπολογιστή, τάμπλετ, κινητό τηλέφωνο και παιχνιδομηχανή, στο σπίτι. Ακολούθως, θα αναφερθούμε και στη διαθεσιμότητα του διαδικτύου στα σπίτι των νηπίων. Ακόμη θα αναλύσουμε το χρόνο και τη συχνότητα αλληλεπίδρασης των νηπίων με τις προαναφερθέντες συσκευές και τέλος θα δούμε τι κάνουν τα παιδιά σε αυτές και ποια παιχνίδια ή εφαρμογές χρησιμοποιούν.

Στο ακόλουθο γράφημα (Γράφημα 3), παρατηρούμε ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων χρησιμοποιεί τάμπλετ και ακολουθεί η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή με διαφορά ποσοστού μόλις 2%. Αν και το τάμπλετ είναι νέα συσκευή στην αγορά, συγκριτικά και τον υπολογιστή, παρατηρείται ότι προτιμάται, ενδεχομένως, και από τους γονείς αλλά και από τα παιδιά. Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, το τάμπλετ συγκριτικά και με τον υπολογιστή, είναι πιο εύκολο στη χρήση για τα μικρά παιδιά. Ακόμη, η σύγχρονη αγορά, έχει μεταδώσει το τάμπλετ, ως ένα προϊόν κατάλληλο για τα μικρά παιδιά σε αντίθεση με τον υπολογιστή και το κινητό τηλέφωνο. Ακολούθως, στον πίνακα παρατηρούμε ότι ως ηλεκτρονική συσκευή ακολουθεί το κινητό τηλέφωνο και έπειτα η παιχνιδομηχανή. Τα παιδιά, είναι πιο εξοικειωμένα με το κινητό τηλέφωνο των γονέων, από ότι με κάποιο είδος παιχνιδομηχανής και αυτό να συμβαίνει καθώς το κινητό τηλέφωνο υπάρχει σε όλα τα σπίτια, σε αντίθεση με τη παιχνιδομηχανή, όπως φαίνεται άλλωστε και στο διάγραμμα.



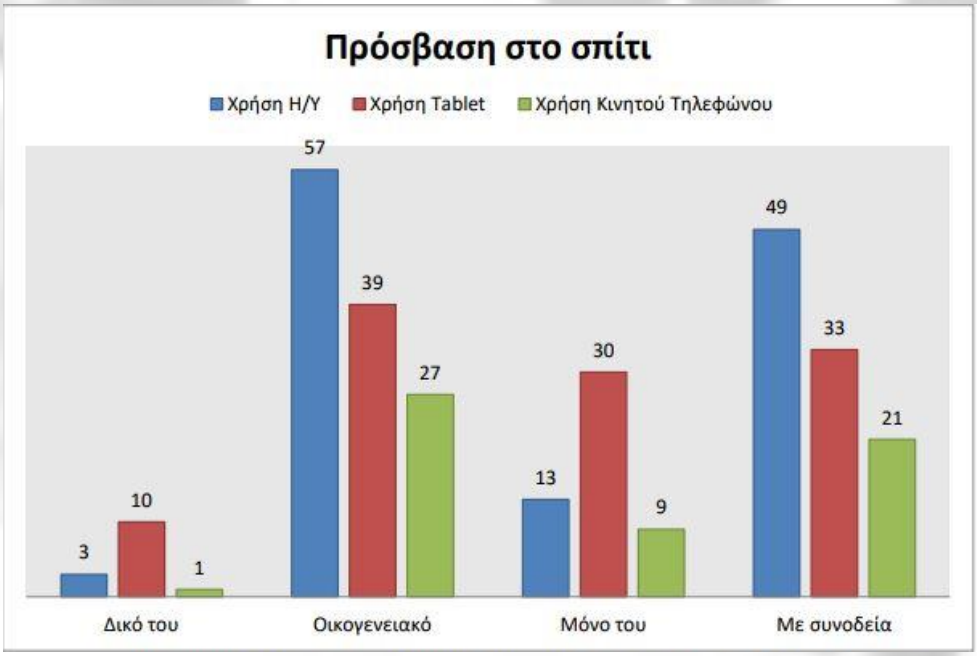
Γράφημα 3 (Προσβασιμότητα νηπίων στον Η/Υ, το τάμπλετ, το κινητό τηλέφωνο, τη

παιχνιδομηχανή)

Όπως παρατηρούμε στο ακόλουθο γράφημα (Γράφημα 4), τα μεγαλύτερα ποσοστά νηπίων χρησιμοποιούν στο σπίτι, το τάμπλετ και τον υπολογιστή και έπειτα το κινητό τηλέφωνο. Ακολούθως θα παρατηρήσουμε σε κάθε μια από τις τρεις συσκευές, την αποκλειστικότητα χρήσης και το τρόπο χρήσης τους. Αρχικά, παρατηρούμε ότι από το 63% των παιδιών που χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, το 57% χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο τον οικογενειακό υπολογιστή, σε αντίθεση με το μικρότερο ποσοστό παιδιών 3% που χρησιμοποιούν το δικό τους. Ακόμη παρατηρούμε ότι, το 49% από αυτά χρησιμοποιεί τον υπολογιστή με συνοδεία και κυρίως με τη συνοδεία κάποιου γονέα, ενώ ένα σχετικά μικρό ποσοστό παιδιών, 13%, τον χρησιμοποιεί μόνο του, δηλαδή χωρίς συνοδεία. Διαφορά, όσον αφορά τη προσβασιμότητα των νηπίων, παρατηρείται μεταξύ του υπολογιστή και του τάμπλετ. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι από το 65% των παιδιών που χρησιμοποιούν το τάμπλετ στο σπίτι, μόλις το 39% χρησιμοποιούν το οικογενειακό τάμπλετ, ενώ υπάρχει ένα σχετικά σημαντικό ποσοστό νηπίων 10% που χρησιμοποιεί το δικό του. Ακόμη, στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό γονέων, δεν έδωσε απάντηση στα συγκεκριμένα ερωτήματα της ενότητας του τάμπλετ, γεγονός το οποίο να επηρεάζει αυτά καθαυτά τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Εν συνεχεία, παρατηρούμε ότι, η διαφοροποίηση στον τρόπο χρήσης του τάμπλετ από τα παιδιά είναι πολύ μικρή, καθώς μόλις το 33% των παιδιών το χρησιμοποιεί με τη συνοδεία κάποιου γονέα ενώ παράλληλα ένα πολύ μεγάλο και σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 30% χρησιμοποιεί το τάμπλετ μόνο του.

Κλείνοντας, σχετικά με τη προσβασιμότητα στο κινητό τηλέφωνο, παρατηρούμε ότι από το 36% των παιδιών που το χρησιμοποιούν, το 27% χρησιμοποιεί το οικογενειακό τηλέφωνο, ενώ υπάρχει κι 1% όπου χρησιμοποιεί το δικό του. Ακόμη, το 21% από αυτά, χρησιμοποιεί το κινητό τηλέφωνο με τη συνοδεία κάποιου γονέα και το 9% των παιδιών, χρησιμοποιούν το κινητό μόνα τους. Επίσης, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι κι σε αυτή την ερώτηση υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό γονέων, όπου δεν έχουν δώσει κάποια απάντηση, κι ενδεχομένως να μιλούσαμε για διαφορετικά ποσοστά. Τέλος, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών όταν αναφερόμαστε στον τρόπο χρήσης, που χρησιμοποιούν κάποια συσκευή μόνα τους, είναι στο τάμπλετ, σαν να υπάρχει περισσότερη «εμπιστοσύνη» είτε στον τρόπο χρήσης της συσκευής, είτε στο είδος δραστηριοποίησης σε αυτή. Ακόμη, όταν αναφερόμαστε στην αποκλειστικότητα χρήσης, το τάμπλετ, πάλι κατέχει

το μεγαλύτερο ποσοστό, καθώς συγκριτικά με τις υπόλοιπες συσκευές, τα παιδιά χρησιμοποιούν το δικό τους τάμπλετ.

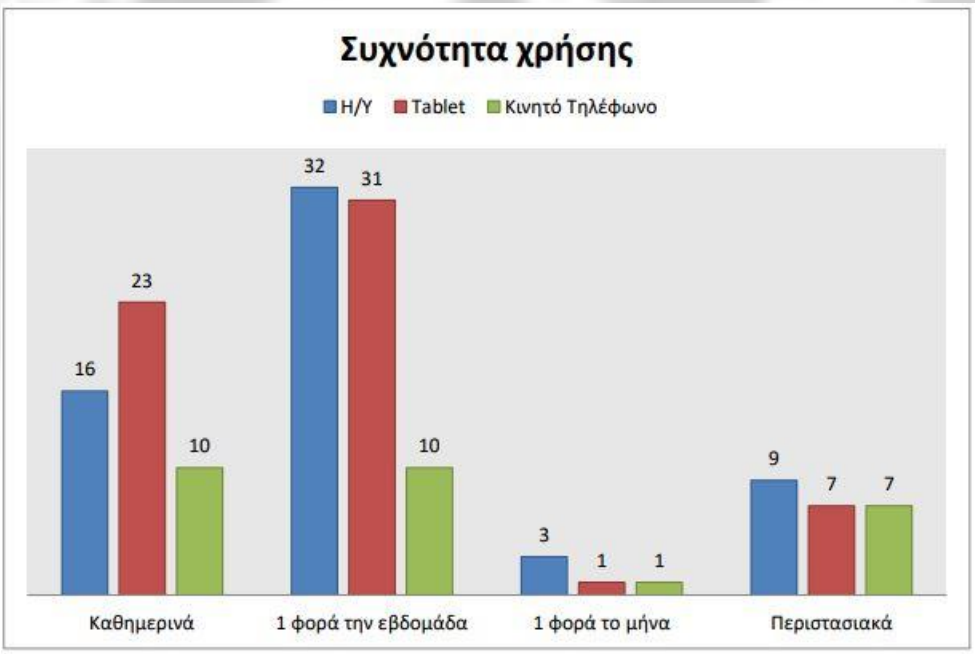


Γράφημα 4 (Προσβασιμότητα νηπίων στον υπολογιστή, στο τάμπλετ και στο κινητό τηλέφωνο στο σπίτι)

Εν συνεχεία, στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5), καταγράφηκε η πρόσβαση των νηπίων στον υπολογιστή, στο τάμπλετ και στο κινητό τηλέφωνο. Σ' αυτό το γράφημα (5), θα καταγράψουμε τη συχνότητα της πρόσβασης των νηπίων στις αντίστοιχες συσκευές. Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε ότι τα νήπια κυρίως χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και το τάμπλετ 1 φορά την εβδομάδα, με ποσοστά της τάξεως του 32% και 31% αντίστοιχα. Έπειτα για τις ίδιες συσκευές, παρατηρούμε ότι η συχνότητα χρήσης τους, γίνεται καθημερινή, με τον υπολογιστή να συγκεντρώνει 16% σε αντίθεση με το τάμπλετ που συγκεντρώνει 23%, σημειώνοντας αρκετή διαφορά μεταξύ των συσκευών.

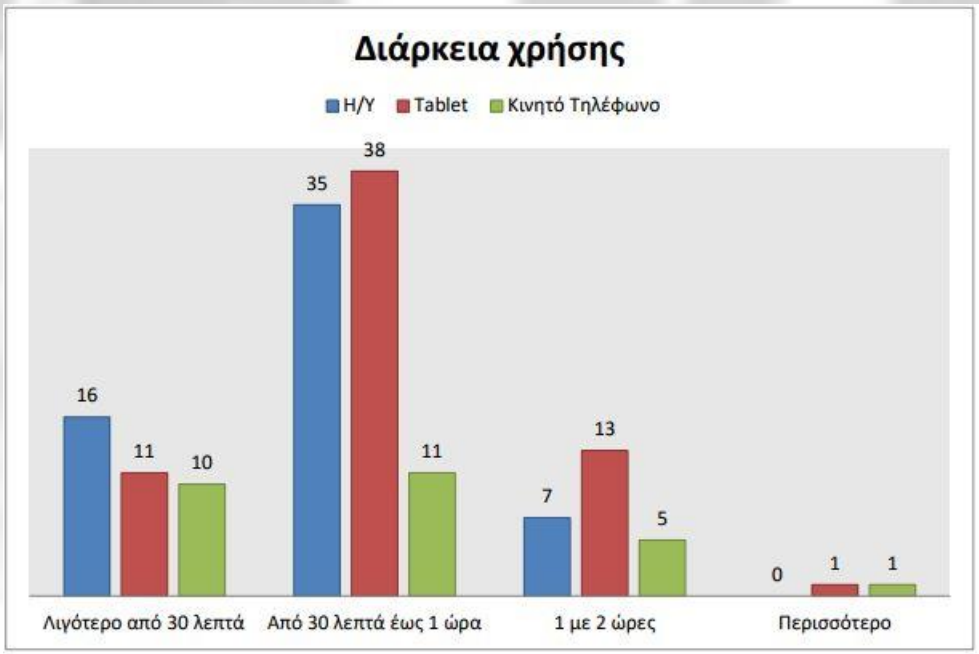
Στη συνέχεια, ακολουθεί η περιστασιακή χρήση και ακόμη πιο μικρά ποσοστά συγκεντρώνει η πρόσβαση 1 φορά το μήνα. Σχετικά με τη συχνότητα χρήσης του κινητού τηλεφώνου, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια ισόβαθμη τιμή του 10% μεταξύ της καθημερινής χρήσης και της χρήσης του 1 φορά την εβδομάδα, ποσοστό το οποίο δεν δίνει κάποια συγκεκριμένη στάση. Το αμέσως επόμενο ποσοστό, δείχνει ότι τα νήπια χρησιμοποιούν λίγο πιο σπάνια το κινητό, δηλαδή 1 φορά το μήνα έως περιστασιακά. Η διαφορά στη συχνότητα

της χρήσης των συσκευών, παρατηρείται κυρίως με τη χρήση του τάμπλετ, καθώς το χρησιμοποιούν πιο συχνά, ως προς το σύνολο των αποτελεσμάτων. Η στάση αυτή, μπορεί να συνδέεται και με το γεγονός, ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό παιδιών χρησιμοποιεί τη συσκευή μόνο του, σε αντίθεση με τις άλλες δύο συσκευές, όπως είδαμε στο προηγούμενο γράφημα 4.



Γράφημα 5 (Συχνότητα χρήσης υπολογιστή, τάμπλετ και κινητό τηλέφωνο)

Στον ακόλουθο γράφημα (Γράφημα 6), καταγράφεται η διάρκεια που χρησιμοποιούν τα παιδιά κάθε μια από τις προαναφερόμενες συσκευές. Πιο αναλυτικά παρατηρούμε ότι και στις τρείς συσκευές (υπολογιστής, τάμπλετ, κινητό τηλέφωνο) ο χρόνος που δραστηριοποιούνται τα παιδιά είναι κυρίως από 30 λεπτά έως 1 ώρα. Έπειτα στη χρήση του υπολογιστή και του κινητού τηλεφώνου, ο χρόνος χρήσης ακολουθεί τον ίδιο ρυθμό με τα αντίστοιχα ποσοστά κάθε συσκευής. Πιο συγκεκριμένα, τις χρησιμοποιούν λιγότερο από 30 λεπτά, έπειτα από 1 έως 2 ώρες, ενώ περισσότερο χρησιμοποιεί ένα πολύ μικρό ποσοστό μόνο το κινητό τηλέφωνο. Στη διάρκεια χρήσης του τάμπλετ, ακολουθεί πρώτα η χρήση από 1 έως 2 ώρες, έπειτα λιγότερο από 30 λεπτά και ένα πολύ μικρό ποσοστό το χρησιμοποιεί περισσότερο. Ως προς το σύνολο τους, τα παιδιά κυρίως δραστηριοποιούνται στις αντίστοιχες συσκευές από 30 λεπτά έως 1 ώρα. Οπότε μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι ο χρόνος των παιδιών κατά τη διάρκεια της ημέρας μοιράζεται με τη καθημερινότητα τους και δεν αποτελούν την αποκλειστικότητα της.



Γράφημα 6 (Διάρκεια χρήσης του υπολογιστή, του τάμπλετ και του κινητού τηλεφώνου)

Ακολούθως, σημαντικό ρόλο στην έρευνα, αποτέλεσε το γεγονός, ότι τα νήπια δεν χρησιμοποιούν παιχνιδομηχανή στο σπίτι. Πιο αναλυτικά, αναφέρουμε ότι υπήρχε ένα μικρό ποσοστό παιδιών, της τάξεως του 15%, το οποίο χρησιμοποιεί και κάποιο είδος παιχνιδομηχανής, στο σπίτι. Παρατηρήθηκε, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων χρησιμοποιεί το PlayStation, έπειτα το Nitendo Wii, και στη συνέχεια το Nitendo Ds, το X-Box και το Nitendo GameBoy. Μπορούμε να υποθέσουμε, ότι στο είδος της παιχνιδομηχανής αλλά και στη χρήση της, ενδεχομένως να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ο γονέας ή/ και αν το παιδί έχει μεγαλύτερης ηλικίας αδερφάκι. Ακολούθως, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων χρησιμοποιεί την οικογενειακή παιχνιδομηχανή και κυρίως με τη συνοδεία, είτε κάποιου γονέα είτε, κάποιου/ας μεγαλύτερου/ης αδερφού-αδερφής. Ακόμη, φαίνεται ότι τα νήπια χρησιμοποιούν τη παιχνιδομηχανή με συνοδεία, γεγονός το οποίο συνδέει τη παραπάνω υπόθεση, σχετικά με το είδος της παιχνιδομηχανής . Οπότε, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι γονείς επιλέγουν τη παιχνιδομηχανή μαζί με τα παιδιά τους και ενδεχομένως να παίζει και ρόλο η ποσότητα των παιχνιδιών, όπου διαθέτει κάθε συσκευή, που να βοηθά στην επιλογή της.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά αλληλεπιδρούν με την παιχνιδομηχανή, κυρίως, 1 φορά την εβδομάδα, με διάρκεια χρήσης, κυρίως, από 30’-1 ώρα. Ακολούθως,

παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούν τη παιχνιδομηχανή, πιο περιστασιακά και έπειτα ακολουθεί η συχνότητα χρήσης, 1 φορά το μήνα και καθημερινά, έχοντας συγκεντρώσει ίδια ποσοστά. Όσον αφορά τη διάρκεια χρήσης, παρατηρούμε ότι με ίδιο ποσοστό, τα παιδιά αλληλεπιδρούν για λιγότερο από 30 λεπτά και από 1-2 ώρες, στη παιχνιδομηχανή. Στο σημείο αυτό, μπορούμε να υποθέσουμε, ότι τα νήπια τα οποία διαθέτουν παιχνιδομηχανή, δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο σε αυτήν, συμπεριλαμβάνοντάς την στη καθημερινότητα τους και χωρίς να έχει κατακλείσει τη μέρα τους. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 7), συνοψίζει όλα τα παραπάνω στοιχεία, όπου καταγράφηκαν σχετικά με τη παιχνιδομηχανή.

Είδος Παιχνιδομηχανής	**Τη χρησιμοποιεί**	**Πρόσβαση στο σπίτι**	**Ποσοστό**
PlayStation	55%	Οικογενειακή	11%
Nitendo Wii	18%	Δική του	1%
Nitendo Ds	9%	**Συνοδεία**	**Ποσοστό**
X-Box	9%	Μόνο του	3%
Nitendo GameBoy	9%	Αδέρφια	6%
		Γονέων	6%
Συχνότητα χρήσης	**Ποσοστό**	**Διάρκεια**	**Ποσοστό**
Καθημερινά	1%	Λιγότερο από 30’	4%
1 φορά την εβδομάδα	8%	Από 30’ έως 1 ώρα	7%
Περιστασιακά	5%	Από 1 έως 2 ώρες	4%
1 φορά το μήνα	1%		

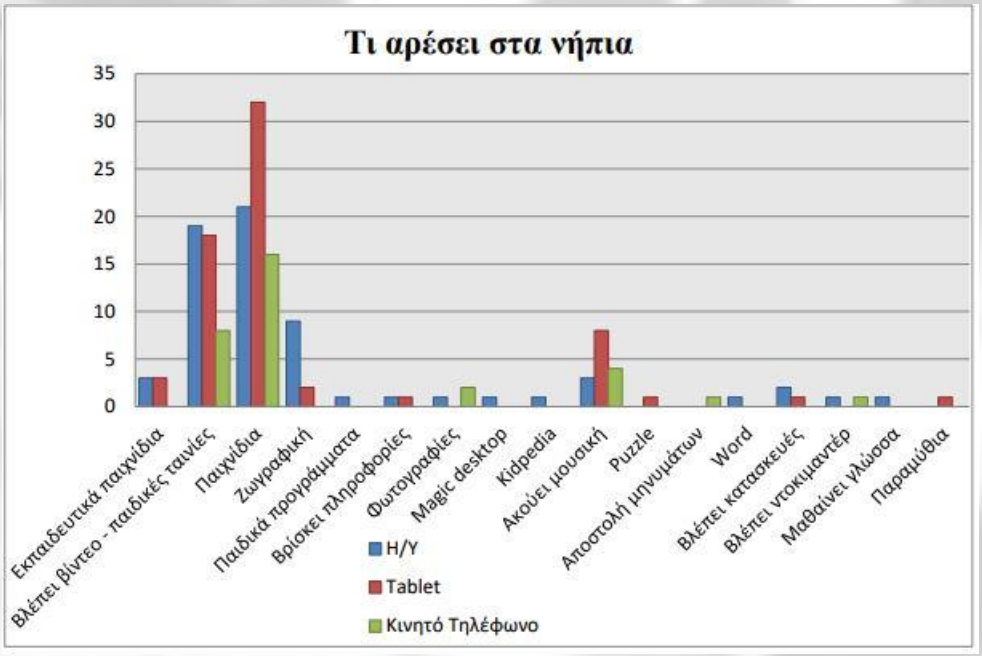
Πίνακας 7 (Ποιο είδος παιχνιδομηχανής χρησιμοποιούν τα νήπια, με συνοδεία ή χωρίς, πόσο τακτικά και πόση ώρα)

Στην συνέχεια, γίνεται καταγραφή του πως περνούν το χρόνο τους τα νήπια, όταν αλληλεπιδρούν με κάποια από τις ηλεκτρονικές συσκευές που αναφέρουμε (Η/Υ, τάμπλετ και κινητό τηλέφωνο). Ακόμη, έχουν καταγραφεί τα παιχνίδια, οι ιστοσελίδες, τα λογισμικά που χρησιμοποιεί το νήπιο όταν αλληλεπιδρά σε κάποια από τις ηλεκτρονικές συσκευές.

Το παρακάτω γράφημα (Γράφημα 8) εμπεριέχει τις δραστηριότητες όπου αρέσουν στα παιδιά, να αλληλεπιδρούν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το τάμπλετ και το κινητό τηλέφωνο. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι και στις τρεις συσκευές, η πρώτη δραστηριοποίηση των παιδιών είναι να παίζουν παιχνίδια, με ποσοστά 21% (Η/Υ), 31%

(τάμπλετ) και 16% (κινητό τηλέφωνο) αντίστοιχα. Έπειτα και για τις τρεις συσκευές, παρατηρούμε ότι ακολουθεί η παρακολούθηση βίντεο – παιδικές ταινίες, με ποσοστά 19% (Η/Υ), 18% (τάμπλετ) και 8% (κινητό τηλέφωνο) αντίστοιχα. Η δραστηριοποίηση, η οποία φαίνεται να αλλάζει μεταξύ των συσκευών, είναι για τον υπολογιστή (9%) η ζωγραφική και για το τάμπλετ (8%) και το κινητό τηλέφωνο (4%) η μουσική (ακούει μουσική). Η διαφορά αυτή, ενδεχομένως να γίνεται, λόγω της μεγάλης επιφάνειας εργασίας του διαθέτει ο υπολογιστής, συγκριτικά με το τάμπλετ και το κινητό τηλέφωνο. Έπειτα παρατηρούμε ότι, μετά από τη ζωγραφική, ένα ποσοστό της τάξεως του 3% ακούει μουσική και στον υπολογιστή, ενώ με τη ζωγραφικής ασχολείται επιπλέον ένα 2% νηπίων και στο τάμπλετ, όχι όμως στο κινητό τηλέφωνο.

Ακολούθως, στον υπολογιστή, οι δραστηριότητες που ασχολούνται τα παιδιά με λίγο πιο χαμηλά ποσοστά, είναι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα παιδικά προγράμματα, να βρίσκει το παιδί πληροφορίες, να βλέπει φωτογραφίες, να παίζει στο Magic Desktop, να επισκέπτεται το Kidpedia, να γράφει στο Word, να βλέπει κατασκευές και ντοκιμαντέρ και να μαθαίνει κάποια άλλη γλώσσα. Σχετικά, με τις υπόλοιπες δραστηριοποιήσεις στο τάμπλετ, παρατηρούμε ότι τα παιδιά, παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια, βρίσκουν πληροφορίες, λύνουν παζλς και να διαβάζουν παραμύθια. Τέλος, όσον αφορά το κινητό τηλέφωνο, τα παιδιά το χρησιμοποιούν για να βλέπουν φωτογραφίες, να στέλνουν μηνύματα και να βλέπουν κατασκευές. Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό γονέων, δεν συμπλήρωσε τις δραστηριοποιήσεις των νηπίων, με αποτέλεσμα τα στοιχεία να είναι ελλιπή.



Γράφημα 8 (Τι αρέσει στο παιδί να κάνει στο σπίτι με τον υπολογιστή, το τάμπλετ και το κινητό τηλέφωνο)

Στη συνέχεια της έρευνας, ζητήσαμε από τους γονείς να καταγράψουν, ποια λογισμικά, παιχνίδια, εφαρμογές, ιστοσελίδες, χρησιμοποιεί το παιδί στο σπίτι, στον Η/Υ, το τάμπλετ και το κινητό τηλέφωνο. Παρακάτω παρουσιάζουμε, τη δραστηριοποίηση των νηπίων στις ανά συσκευή.

Αρχικά, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή παρατηρήθηκε ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων χρησιμοποιεί το youtube, κυρίως, στον υπολογιστή, γεγονός που φέρνει αντίθεση με τα αποτελέσματα του προηγούμενου γράφημα (8). Αν παρατηρήσουμε, όμως, καλύτερα το διάγραμμα, οι περισσότερες ιστοσελίδες, οι εφαρμογές και τα παιχνίδια στα οποία δραστηριοποιούνται τα παιδιά , ως προς το σύνολό τους είναι για να παίζουν παιχνίδια. Έπειτα, αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι, η σελίδα με την ακριβώς μεγαλύτερη επισκεψιμότητα (7%) είναι το Friv.com, μια σελίδα με παιχνίδια. Ακόμη, ακολουθούν με ποσοστά 5%, και 4%, η δραστηριότητα: παίζουν παιχνίδια και το να βλέπουν ταινίες και να ζωγραφίσουν στο πρόγραμμα ζωγραφικής του υπολογιστή, με τα αντίστοιχα ποσοστά. Με ακόμη πιο χαμηλό ποσοστό 2%, ακολουθούν η ιστοσελίδες Cyberkid, Kidpedia, η χρήση του Word, τα παιχνίδια του υπολογιστή, η ανάγνωση παραμυθιών, το λειτουργικό του υπολογιστή Windows και το παιχνίδι «Μαγική Γραμμούλα».

Τέλος, με ποσοστό μόλις 1% ακολουθούν, το παιχνίδι «Πέρης και Κάτια», η μουσική, τα προγράμματα Tuxpaint, Skype, οι ιστοσελίδες Google Erth, 123paixnidia.gr, Wikipedia,

Babypedia, Google Chrome, ABCya, Nikelodeon, Toongames, games.com, nick.com, jele, zoo και τα παιχνίδια Pet-Shop, minecraft και Angry-Birds. Ως προς το σύνολο της ενασχόλησης των παιδιών, παρατηρούμε ότι δραστηριοποιούνται με παιχνίδια, κάποια είναι εκπαιδευτικά και κάποια άλλα αφορούν τη διασκέδασή τους. Το ίδιο ισχύει και για τις ιστοσελίδες. Οι περισσότερες από αυτές, διαθέτουν πληθώρα εκπαιδευτικών παιχνιδιών και μη, και από κει και πέρα είναι στο χέρι του γονέα με τι είδους παιχνίδι θα ασχοληθεί το παιδί. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό οι γονείς να είναι ενημερωμένοι σχετικά με τα αναπτυξιακά κατάλληλα λογισμικά και παιχνίδια, που να αφορούν την εκάστωτε ηλικία του παιδιού. Τέλος, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό γονέων, δεν κατέγραψε την ενασχόληση των παιδιών, στον υπολογιστή.

Στη συνέχεια, αναφέρουμε τα παιχνίδια, τα λογισμικά, τις ιστοσελίδες, που ασχολείται το παιδί στο τάμπλετ. Πιο συγκεκριμένα, είχαμε δει (Γράφημα 8) ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το τάμπλετ κυρίως για να παίζουν παιχνίδια. Σύμφωνα όμως με τις απαντήσεις των γονέων, η άποψη αυτή ενισχύεται. Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (19%) παίζει παιχνίδια και έπειτα επισκέπτεται το youtube (16%). Το γεγονός, ότι και στον υπολογιστή και στο τάμπλετ, το youtube, έχει συγκεντρώσει υψηλό ποσοστό, ενδεχομένως να γίνεται καθώς μέσω αυτού τα παιδιά μπορούν να ακούσουν μουσική, να δουν βίντεο, κινούμενα σχέδια, κατασκευές. Συνεπώς το youtube, είναι σαν ένα πολυεργαλείο και για τους γονείς και για τα παιδιά. Στη συνέχεια, με ποσοστό 4% ακολουθούν οι ταινίες και το ηλεκτρονικό κατάστημα-εφαρμογή Play Store και με ποσοστό 3% ακολουθούν τα πάζλς και το ηλεκτρονικό κατάστημα-εφαρμογή Google Play.

Στη συνέχεια, με ποσοστό 2% ακολουθούν το παιχνίδι Tom & Jerry, το λειτουργικό σύστημα του τάμπλετ Android και η σελίδα της Google. Κλείνοντας, με ποσοστό μόλις 1% ακολουθούν τα παιχνίδια Pou, Subway Surfers, Mermaid Salon, Lego Star Wars, Pjmasks moonlight, pet games, τρίλιζα, παιχνίδια ποδοσφαίρου, η ζωγραφική, το Μπλογκ του σχολείου, το ηλεκτρονικό κατάστημα-εφαρμογή Google Store, βλέπουν «Πέπα το γουρουνάκι», «Ένα γράμμα μια ιστορία» και Looney Tunes και τέλος επισκέπτονται τις ιστοσελίδες Playmobil games και el.liches.org. Τέλος, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό γονέων, δεν κατέγραψε την ενασχόληση των παιδιών στο τάμπλετ.

Ακολούθως, καταγράφονται τα αποτελέσματα από τα παιχνίδια, τα λογισμικά, τις ιστοσελίδες, που ασχολείται το παιδί στο κινητό τηλέφωνο του γονέα. Πιο συγκεκριμένα, είχαμε δει (Γράφημα 8) ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το κινητό τηλέφωνο, κυρίως για να παίζουν παιχνίδια. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, η άποψη αυτή ενισχύεται,

παρόλο που φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχει η χρήση του youtube (7%). Καθώς, ως προς το σύνολό τους, οι δραστηριοποιήσεις των παιδιών σε αυτή τη συσκευή είναι κυρίως για διασκέδαση. Πιο αναλυτικά, μετά από το youtube, ακολουθεί με ποσοστό 4% ότι παίζουν παιχνίδια και με ποσοστό 2% ακολουθούν η χρήση της κάμερας του κινητού τηλεφώνου, το viber, το ηλεκτρονικό κατάστημα-εφαρμογή Play Store και βλέπουν ή παίζουν Lego. Κλείνοντας, με ποσοστό μόλις 1% ακολουθούν τα παιχνίδια Candy Crash, Pix Words, Play Mobil, Angry Birds, Jigsaw, puzzles, το ηλεκτρονικό κατάστημα-εφαρμογή Apple Store, το λειτουργικό σύστημα του κινητού τηλεφώνου Android, βλέπουν παιδικά, επισκέπτονται τη συλλογή φωτογραφιών του κινητού και τέλος επισκέπτονται τη σελίδα της Fisher-Price games.

Τέλος, ως προς το σύνολο της δραστηριοποίησης στο κινητό τηλέφωνο, παρατηρούμε ότι τα παιχνίδια είναι και εκπαιδευτικά, αλλά και διασκεδαστικά, δεν δίνεται δηλαδή επακριβώς το είδος της ενασχόλησης των παιδιών. Τέλος, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό γονέων, δεν κατέγραψε την ενασχόληση των παιδιών στο κινητό τηλέφωνο. Το ίδιο ίσχυε και για τον υπολογιστή και για το τάμπλετ, γεγονός το οποίο προβληματίζει καθώς, η δραστηριοποίηση των παιδιών, ενδέχεται να μην είναι ξεκάθαρη, λόγω του μικρού ποσοστού συμπλήρωσης.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στις μέρες μας, η τεχνολογία έχει εισαχθεί στα περισσότερα σπίτια και την αξιοποιούν, πλέον, σχεδόν όλα τα μέλη μιας οικογένειας. Αυτό συμβαίνει καθώς, σε κάθε σπίτι υπάρχει έστω ένα είδος ΤΠΕ. Σε αυτή την άποψη μπορούμε να καταλήξουμε βλέποντας τα ερευνητικά δεδομένα όπου προέκυψαν από τη παρούσα έρευνα. Όταν το 63% των νηπίων χρησιμοποιεί τον υπολογιστή στο σπίτι, όταν το 65% από αυτά διαθέτει και χρησιμοποιεί τάμπλετ και όταν το 36% των παιδιών χρησιμοποιεί το κινητό τηλέφωνο του γονέα , είναι δύσκολο να καταλήξει κανείς σε διαφορετικό συμπέρασμα. Σε έρευνα του Kaiser Foundation Family το 1999, έδειξε ότι τα παιδιά απασχολούνται στον υπολογιστή συνολικά 11 λεπτά καθημερινά. Σε έρευνα της Common Sense Media (2013) έδειξε ότι στο 91%, των παιδιών, που έχουν χρησιμοποιήσει ηλεκτρονικό υπολογιστή, ο μέσος χρόνος που δραστηριοποιούνται σε αυτόν είναι 18 λεπτά την ημέρα. Σήμερα όμως παρατηρούμε ότι τα ποσοστά είναι διαφορετικά, καθώς τα περισσότερα παιδιά (63%) χρησιμοποιούν τον υπολογιστή 1 φορά την εβδομάδα από 30 λεπτά μέχρι 1 ώρα (32% και 35% αντίστοιχα).

Παρατηρούμε, συνεπώς, ότι ο χρόνος δραστηριοποίησης στον υπολογιστή μεταβάλλεται και δεν είναι σταθερός.

Σε αυτό, μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο, η σχετικά απότομη έξαρση χρηστικότητας των τάμπλετ, με αποτέλεσμα ο χρόνος που δραστηριοποιούνται τα παιδιά, να μοιράζεται μεταξύ των ηλεκτρονικών συσκευών, ημερησίως ή και εβδομαδιαίως. Συγκριτικά με τα ερευνητικά δεδομένα του Οργανισμού Common Sense Media το 2013, όπου έδειξε ότι το 38% των παιδιών, συχνά ή μερικές φορές συμμετέχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε μια φορητή ψηφιακή συσκευή. Στη παρούσα έρευνα, αναφορές σε τέτοιου είδους ποσοστά δεν υπάρχουν, καθώς δεν αναφέρθηκε τέτοιου είδους δραστηριοποίηση των παιδιών από τους γονείς όπου συμμετείχαν στην έρευνα. Ενδεχομένως, η μεταβολή αυτή, να πρέπει να μας προβληματίσει. Παίζει ρόλο το κοινωνικοοικονομικό ή μορφωτικό επίπεδο των γονέων; Παίζει ρόλο το πλήθος των γονέων που συμμετείχαν στις δύο έρευνες αντίστοιχα; Ή παίζει ρόλο ο περιορισμός των συγκεκριμένων περιοχών, όπου διεξήχθη η έρευνα; Ενδεχομένως, να είναι αποτέλεσμα και των τριών ερωτήσεων όπου τέθηκαν. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από τον Formby S. Το 2014, έδειξε ότι το 72,9% των παιδιών έχει πρόσβαση σε μια οθόνη αφής στο σπίτι και τη χρησιμοποιεί για να ακούει τραγούδια, να παίζει εκπαιδευτικά παιχνίδια και να χρησιμοποιεί εφαρμογές, προγράμματα ή ιστοσελίδες για δραστηριότητες. Πιο αναλυτικά αναφέρει, ότι το 41,8% παίζει εκπαιδευτικά παιχνίδια, το 32,2% ζωγραφίζει, το 26% κοιτάζει ιστορίες και το 23,7% ακούει τραγούδια. Συγκριτικά με τη παρούσα έρευνα, τα ποσοστά δραστηριοποίησης των παιδιών διαφέρουν, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιεί οθόνη αφής, δηλαδή το 48% αναφέρει ότι παίζει παιχνίδια, έπειτα ακολουθεί με ποσοστό 26% η παρακολούθηση βίντεο και μετά με ποσοστό 12% ότι ακούει μουσική.

Στη ποσοστιαία αυτή διαφορά, ενδέχεται να παίζει σημαντικό ρόλο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αλλά και η έλλειψη απαντήσεων από τους ίδιους. Τέλος, συγκριτικά με την έρευνα του Φεσάκη Γ. το 2009, τα δεδομένα έχουν αλλάξει, καθώς τότε μιλούσαμε για πρόσβαση σε υπολογιστή, διαδίκτυο και παιχνιδομηχανή, ενώ σήμερα μιλάμε και για πρόσβαση σε τάμπλετ και σε κινητό τηλέφωνο. Αρχικά ας εξετάσουμε τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη χρήση ΤΠΕ από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το 2009 στο ερώτημα «Η χρήση του Η/Υ από τα παιδιά είναι ωφέλιμη;», το 65% των γονέων συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα, σε αντίθεση με τη παρούσα έρευνα, όπου στο ίδιο ερώτημα μόλις το 55% των γονέων συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα.

Στην ερώτηση αν οι γονείς χρειάζονται ενημέρωση για την χρήση ΗΥ από τα παιδιά, το 2009 θεωρούνταν μεγάλο το ποσοστό των γονέων, 84% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα, ενώ σήμερα συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα το 91% από αυτούς. Στην ερώτηση αν υπάρχει αρκετό εκπαιδευτικό λογισμικό κατάλληλο για μικρά παιδιά , το 2009 έχουμε το μεγαλύτερο ποσοστό αναποφάσιστων 33%, ενώ διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 17%, σε κοντινά ποσοστό με σήμερα όπου διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 14%, ενώ συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα περισσότεροι από τους μισούς γονείς, πιο συγκεκριμένα το 61%. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, ενδεχομένως συμβαδίζουν με την εξέλιξη της τεχνολογίας αλλά και με την διαφοροποίηση του μορφωτικού επιπέδου μεταξύ των γονέων.

Ακόμη, το 2009 το 68,5% των νοικοκυριών διέθετε τουλάχιστον 1 υπολογιστή, σε αντίθεση με σήμερα που το 63% και το 65% των νοικοκυριών διαθέτει τουλάχιστον 1 υπολογιστή ή 1 τάμπλετ ή 1 συσκευή και από τις δύο. Τα ποσοστά, είναι πολύ κοντινά, αν λάβουμε υπόψιν μας το γεγονός της ύπαρξης περισσότερων από 1 ηλεκτρονικές συσκευές στο σπίτι. Με αυτό το τρόπο, τα παιδιά βρίσκονται ολοένα και περισσότερο πιο συχνά σε επαφή με τις ΤΠΕ στη καθημερινότητά τους. Επιπροσθέτως, μια σημαντική διαφοροποίηση αποτελεί το γεγονός ότι το 2009 το 51% των οικογενειών διέθεταν τουλάχιστον μία παιχνιδομηχανή στο σπίτι, σε αντίθεση με σήμερα όπου παιχνιδομηχανή διαθέτει μόλις το 15% των σπιτιών. Η διαφορά είναι σχετικά μεγάλη και σε αυτή, λογικά, σημαντικό ρόλο παίζει η εισχώρηση του τάμπλετ στη καθημερινότητα μας. Καθώς, το τάμπλετ είναι πιο εύχρηστο και πιο οικείο συγκριτικά με τις περισσότερες παιχνιδομηχανές που κυκλοφορούν. Ενδεχομένως στις πιο μεγάλες ηλικίες, τα ποσοστά χρήσης παιχνιδομηχανής να είναι πιο μεγάλα. Όσο αφορά στην συχνότητα και τη διάρκεια πρόσβασης το 2009, η πλειονότητα των νηπίων χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ μερικές φορές την εβδομάδα ή περιστασιακά για λιγότερο από μια ώρα κάθε φορά.

Σήμερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ 1 φορά την εβδομάδα, για 30 λεπτά μέχρι 1 ώρα. Τα δεδομένα, δεν έχουν κάποια μεγάλη διαφορά, όση ενδεχομένως να περιμέναμε. Όσον αφορά τη πρόσβαση σε ΤΠΕ εκτός του σπιτιού, το 2009 το 26,9% των παιδιών χρησιμοποιεί τον Η/Υ εκτός σπιτιού κυρίως σε παιδικούς σταθμούς, ενώ σήμερα μόλις το 14% των παιδιών τον χρησιμοποιούν εκτός σπιτιού και κυρίως σε παιδικούς σταθμούς. Η δραστηριοποίηση των νηπίων στις ΤΠΕ, δεν παρουσιάζει διαφορά, καθώς και το 2009 και σήμερα, η πρώτη ενασχόληση των παιδιών είναι να παίξουν παιχνίδια, να ζωγραφίσουν, να ακούσουν μουσική, να γράψουν.

Σύμφωνα με όσα έχουμε αναφέρει παραπάνω, καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα. Αρχικά, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα, δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες, οι οποίες να αναφέρονται στη χρήση των ΤΠΕ εκτός του σχολείου. Είναι μια πρόταση, η οποία εξυπηρετεί μακροπρόθεσμα, ώστε να καταλήξουμε σε κάποια πιο ακριβή συμπεράσματα Πανελλαδικά και όχι τμηματικά γεωγραφικά. Ακόμη, σύμφωνα και με τις έρευνες, δεν έχουμε καταλήξει ακόμη, αν οι ΤΠΕ είναι επιβλαβής και αν ναι, σε ποιο βαθμό. Υπάρχει ανάγκη για έρευνα σε αυτό το τομέα, καθώς είναι πιο σύγχρονος και πρακτικά πιο άγνωστος.

Επιπροσθέτως, με τη βοήθεια της παρούσας έρευνας καταλήξαμε στο ότι οι γονείς, όσο κι αν το μορφωτικό τους επίπεδο έχει ανέβει, χρειάζονται ενημέρωση σχετικά με τις ΤΠΕ. Γιατί, οι γονείς επιλέγουν, κυρίως, τα παιχνίδια, τις εφαρμογές, τις ιστοσελίδες, με τις οποίες θα δραστηριοποιηθεί το παιδί. Πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, ώστε τα παιδιά να επωφεληθούν από τις νέες τεχνολογίες και να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους. Γιατί οι γονείς, μορφωμένοι είναι, όμως δεν είναι ειδικοί. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση πάνω σε αυτά τα ζητήματα, καθώς όπως είδαμε και στα αποτελέσματα της έρευνας, οι γονείς αποζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Οπότε, πρέπει να είναι ενημερωμένοι, ώστε να δοθούν σωστές απαντήσεις. Ακόμη, από τη παρούσα έρευνα φάνηκε ότι, οι γονείς στη σημερινή εποχή, δεν είναι τόσο θετικοί απέναντι στις ΤΠΕ, ενδεχομένως γιατί (όπως επισημαίνουν και οι ίδιοι) να χρειάζονται ενημέρωση.

Επίσης, φάνηκε ότι, η χρήση του υπολογιστή με το τάμπλετ, είναι ισοδύναμη. Αυτό να συμβαίνει γιατί, ο υπολογιστής δεν είναι εύχρηστος ως φορητός για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και επίσης, αποτελείται και από περιφερειακά συστήματα (ποντίκι, πληκτρολόγιο), με τα οποία το παιδί του νηπιαγωγείου δεν είναι τόσο εξοικειωμένα. Σε αντίθεση με το τάμπλετ, όπου η επιφάνεια εργασία του, είναι οικεία στα παιδιά, λόγω του ότι μοιάζει με την επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή, όμως είναι μια οθόνη αφής, δηλαδή το παιδί για να δραστηριοποιηθεί σε αυτή χρειάζεται να χρησιμοποιήσει μόνο το δάκτυλο του, συνεπώς του είναι και πιο εύκολο. Κλείνοντας, είναι σκόπιμο να αναφερθούμε στο γεγονός, ότι τα παιδιά κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για διασκέδαση και όχι τόσο για εκπαιδευτικούς λόγους. Ακόμη, δεν έχει διαπιστωθεί αν η συγκεκριμένη δραστηριοποίηση, είναι θετική ή αρνητική. Τέλος, η έρευνα αυτή αντιμετωπίζει τον περιορισμό των γεωγραφικών περιοχών και το πλήθος των γονέων όπου συμμετείχαν σε αυτή, καθώς και το σημαντικό ποσοστό των γονιών που δεν απάντησαν, ο πληθυσμός των οποίων μπορεί να αφορά σε σημαντικές ομάδες του πληθυσμού που δεν εκφράστηκαν.

Βιβλιογραφία

- Φεσάκης, Γ. (2009), «Πρόσβαση νηπίων σε ΤΠΕ εκτός σχολείου και σχετικές δραστηριότητές τους», Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. Τόμος 2, Τεύχος 1-2, Σελίδες 5-27 Εκδόσεις Κλειδάριθμος
- Alliance for Childhood (2004), «Tech Tonic: Towards a New Literacy of Technology», Retrieved Nov 14, 2007, Ανακτήθηκε τον Δεκέμβριο του 2017 από http://www.allianceforchildhood.net.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001), «Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature», Psychological Science, 12, 353–359 στο Anderson C.A., Shibuya A., Ihori N., Swing E.L., Bushman, B. J, Rothstein H. R., Sakamoto A., Saleem M. (2010), «Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review», Psychological Bulletin, American Psychological Association2010, Vol. 136, No. 2, 151–173
- Bayles, J., Knoke-Staggs, G.,(2013), «Tablets and Children: Intuitive Technology and New Literacies», Tennessee Libraries ϖ Beeland, W.D.J. (2002), «Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help?», Ανακτήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2016 από http://chiron.valdosta.edu/are/Artmanscrpt/vol1no1/beeland_am.pdf
- Bennett, K. R. (2011), «Less than a class set. Learning and Leading with Technology», 39(4), 22-25.
- Chiong, C., C. Shuler, (2010), «Learning: Is There an App for That? Investigations of Young Children's Usage and Learning with Mobile Devices and Apps.», New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop
- Christakis D., Moreno M.A., Chassiakos Y. R., Radesky J. Cross C., (2016), « Children and Adolescents and Digital Media», Technical Report, Pediatrics. 2016;138(5):e20162593
- Common Sense Media (2013), «Zero to Eight: Children's Media Use in America 2013», Common Sense Media.
- Emeeyou (2012), «Should parents expect more? Making the case for evidencebased early childhood education mobile applications» από Αναστασιάδης Π., Ζαράνης Ν.,. Οικονομίδης Β., Καλογιαννάκης Μ., (Επιμ.), Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με

Διεθνή Συμμετοχή, «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014

- Falloon, G. (2013), «Young students using ipads: app design and content influences on their learning pathways», Computers & Education, 68, 505–521. ϖ Forby, S. (2014), «Parents' perspectives: Children's use of technology in early years», National Literacy Trust, Pearson.
- Goodwin, K. (2012), «Use of Tablet Technology in the Classroom», NSW Curriculum and Learning Innovation Centre. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2016 από http://fad.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2013/11/iPad_Evaluation_Sydney_Region_v2.pdf
- Haugland, S. W. (1992), «Effects of computer software on preschool children's developmental gains», Journal of Computing in Childhood Education, 3 (1), 15- 30. EJ 438 238
- Haugland S. W., Wright J. L., (1997), «Young children and technology. A world of discovery», Boston: Allyn and Bacon
- Haugland S. W, Department Editor, and. Ruı´z E. A, (2002), «Computers and Young Children Empowering Children with Technology: Outstanding Developmental Software for 2002», Early Childhood Education Journal, Vol. 30, No. 2, Winter 2002
- Highfield, K., Goodwin, K. (2013), «Apps for Mathematics Learning: A Review of 'Educational' Apps from the iTunes App Store», In V. Steinle, L. Ball & C. Bardini (Eds.), «Mathematics education: Yesterday, today and tomorrow», (Proceedings of the 36th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia). Melbourne, VIC: MERGA.
- Hourcade, J. P., Bederson, B. B., Druin, A. (2004), «Preschool children's use of mouse buttons», In CHI '04 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (pp. 1411-1412). (Vienna, Austria, April 24-29, 2004). CHI '04. ACM, New York, NY
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K., Fernández Panadero, C. (2014), «Children's engagement with educational iPad apps: Insights from a Spanish classroom», Computers & Education, 71(0), 175-184
- National Association for the Education of Young Children, (1996), «NAYEC position statement: Technology and young children-ages three through eight», ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου 2017 από https://larrycuban.files.wordpress.com/2011/03/pstech98-2.pdf

- Olney, I., Herrington, J., Verenikina, I. (2008), «iPods in early childhood: Mobile technologies and story telling. In Hello! Where are you in the landscape of educational technology?», Proceedings Ascilite Melbourne 2008
- Plowman, L. (2012), «Press for Play: Using technology to enhance learning in the early years», London: ESRC Technology Enhanced Learning Research Programme ϖ Plowman L., McPake J. (2013), «Seven Myths About Young Children and Technology», Childhood Education 89 (1) 27-33.
- Tomopoulos S, Dreyer BP, Berkule S, Fierman AH, Brockmeyer C, Mendelsohn AL. (2010), «Infant media exposure and toddler development» Arch Pediatr. Adolesc Med. 2010; 164(12):1105–1111 στο Christakis D., Moreno M.A., Chassiakos Y. R., Radesky J. Cross C., (2016), « Children and Adolescents and Digital Media», Technical Report, Pediatrics. 2016;138(5):e20162593
- Zimmerman F.J. ,Χρηστάκης D.A , Meltzoff A. N. (2007), « Television and DVD/Video Viewing in Children Younger Than 2 Years», Arch Pediatr. Adolesc Med. 2007;161:473-479 Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου 2017 από https://pdfs.semanticscholar.org/3e42/f5ca8831c58f4876ba92f26000c3b257cb03.pdf

Αντιλήψεις γονέων για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών

Νικολάου Ελένη, Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
enikolaou@aegean.gr
Μαρία Καρανάσου, Πτυχιούχος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse13076@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Η οικογένεια αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του παιδιού και την ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, η ψυχική υγεία στην πρώιμη παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των παιδιών και τον έλεγχο της συμπεριφοράς στο πλαίσιο υγιών και υποστηρικτικών σχέσεων. Τα προβλήματα στην πρώιμη παιδική ηλικία συνδέονται με ένα αυξημένο κίνδυνο για ακαδημαϊκή αποτυχία και αρνητικές επιπτώσεις στη συναισθηματική ζωή του παιδιού, ενώ συγχρόνως αποτελούν την πιο συχνή αιτία για παραπομπή σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Shepard & Dickstein, 2009). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών.

Οι πεποιθήσεις των γονέων και οι συμπεριφορές επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του παιδιού (Miller, 1995). Επιπλέον, κατευθύνουν τις αντιδράσεις τους κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων γονέων-παιδιών και η ποιότητα αυτών των αλληλεπιδράσεων καθορίζει την κοινωνική τους επάρκεια ή οδηγεί σε προβληματικές συμπεριφορές (Rubin, Mills, & Rose-Krasnor,1989).

Αιτιολογικοί παράγοντες της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών

Η ανάπτυξη της επιθετικότητας στα παιδιά σχετίζεται με ένα σύνολο παραγόντων και διαδικασίες όπως η ιδιοσυγκρασία, η κοινωνικοποίηση, η προσκόλληση και οι παράγοντες του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

Τα ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά είναι οι ορμόνες, η φυσιολογία του εγκεφάλου, η ιδιοσυγκρασία και η λειτουργικότητα στο γνωστικό τομέα (Tremblay, 2002).Οι γενετικοί παράγοντες διαμορφώνουν την προδιάθεση για ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς μέσω του προγεννητικού περιβάλλοντος, την έκθεση του εμβρύου σε περιβαλλοντικές τοξίνες, τη χρήση ουσιών κ.τ.λ. Ένα οικογενειακό περιβάλλον το οποίο δεν παρέχει συναισθηματική υποστήριξη καθώς επίσης και η σκληρή πειθαρχία, και η έλλειψη ζεστασιάς, η φτώχεια, και η βία στην κοινότητα (Labella & Masten, 2017). Ακόμα, η τιμωρητική γονεϊκή συμπεριφορά και η ασυνέπεια στις τακτικές διαπαιδαγώγησης συνδέεται με την επιθετικότητα (Stormshak, Bierman, Mahon, & Lengua, 2009). Επιπρόσθετα, η πρώιμη έκθεση στη βία των μέσων μαζικής ενημέρωσης συμβάλλει στην ανάπτυξη της επιθετικότητας (Huesmann, Moise-Titus, Podolski, & Evan, 2003).

Η Baumrind (1971) περιγράφει διάφορους τύπους-στυλ γονεϊκής διαπαιδαγώγησης: τον αυταρχική, αυθεντικό, παραχωρητικό. Οι αυταρχικοί γονείς αγνοούν τις ανάγκες των παιδιών τους. Επιχειρούν να διαμορφώσουν, να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά του παιδιού με βάση κάποια απόλυτα κριτήρια. Ένα υπερβολικά αυταρχικό στυλ ή ένα υπερβολικά παραχωρητικό στυλ ευνοεί την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών, ενώ το αυθεντικό στυλ το οποίο χαρακτηρίζεται από επίβλεψη και ευελιξία λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας (Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010). Οι αυθεντικοί γονείς ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους. Εξηγούν στο παιδί τη λογική των κανόνων που θέτουν και αναγνωρίζουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Οι παραχωρητικοί γονείς προσπαθούν να συμπεριφερθούν με τιμωρητικό τρόπο που εκφράζει αποδοχή και παράλληλα αποφεύγουν τον έλεγχο.

Η θεωρία της προσκόλλησης δίνει έμφαση στη σημασία της ευαισθησίας των γονέων στα συναισθήματα και στην ανταπόκριση στις ανάγκες του. Όσο πιο σταθερός είναι ο δεσμός μεταξύ της μητέρας και του παιδιού, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να μπορεί να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους και να επιδεικνύει ενσυναίσθηση (Bowlby, 1969). Η συναισθηματική διαθεσιμότητα των γονέων, η στοργή και η υποστήριξη, όπως και η έκθεση σε βία, σε γονεϊκές συγκρούσεις συνδέονται με την ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς (Li, 2012). Επιπλέον, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1989) δίνει έμφαση στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων και τη μίμηση

προτύπου. Η παρατήρηση βίαιων προτύπων και των συνεπειών τους αυξάνει τις πιθανότητες για επανάληψη της συμπεριφοράς.

Αντιμετώπιση

Μια σειρά από προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων για διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Οι στόχοι της παρέμβασης είναι η μείωση της σκληρής πειθαρχίας, η ενίσχυση της σχέσης οικογένειας -σχολείου και η υιοθέτηση σταθερών τακτικών διαπαιδαγώγησης. Τα προγράμματα αυτά ενισχύουν τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης που υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο του τρόπου διαπαιδαγώγησης και της αποτελεσματικότητας της πειθαρχίας στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο. Τα προγράμματα παρέμβασης χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό παρεμβάσεων που απευθύνονται στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά. Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα είναι το Incredible Years, το οποίο εκπαιδεύει τους γονείς σε θετικές στρατηγικές πειθαρχίας, οι οποίες έχουν ως στόχο να αναπτύξουν την κοινωνική επάρκεια των παιδιών (Webster-Stratton & Reid, 2004).Βασικό στοιχείο των προγραμμάτων που απευθύνονται στους γονείς είναι η τροποποίηση των συνθηκών που υποθάλπουν την επιθετική συμπεριφορά και των συνεπειών που την διατηρούν (Bywater, 2012). Ένα άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων είναι το πρόγραμμα θετικής γονεϊκής συμπεριφοράς (Triple-P, Positive Parenting Program), το οποίο διδάσκει στους γονείς στρατηγικές διαχείρισης των παιδιών για την προαγωγή της κοινωνικής τους επάρκειας (για παράδειγμα, έπαινος, ποιοτικός χρόνος) και πως να διαχειρίζονται την προβληματική συμπεριφορά (αγνόηση, θέσπιση κανόνων) (Sanders, 1992).

Βασικά στοιχεία των αποτελεσματικών προγραμμάτων είναι η παρατήρηση, η μίμηση προτύπου, οι εργασίες για το σπίτι, η τροποποίηση των δυσλειτουργικών αντιλήψεων σχετικά με το παιδί και τη διαχείριση του παιδιού γενικότερα (Azar, 2006). Οι γονεϊκές πρακτικές αποτελούν λοιπόν μια βασική διάσταση της πρόληψης, καθώς οι αναποτελεσματικές στρατηγικές όπως η σωματική τιμωρία και η έλλειψη σταθερότητας συνδέεται με την επιθετική συμπεριφορά (Posthumus et al., 2011).

Προγενέστερες έρευνες

Προγενέστερες έρευνες (Κάργα, 2013) διερεύνησαν τις ερμηνείες των γονέων για το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζονται και εκφοβίζουν. Οι πιο συχνές αιτίες που αναφέρθηκαν ήταν οι αρνητικές οικογενειακές πρακτικές, η υπερπροστασία και τα ελαστικά όρια. Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στις οικογένειες που εκφοβίζουν ήταν οι αρνητικές οικογενειακές πρακτικές και η υπερπροστασία. Οι άντρες αναφέρθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στα ελαστικά όρια και οι γυναίκες στις αρνητικές οικογενειακές πρακτικές. Οι γονείς παράλληλα αποδίδουν τον εκφοβισμό σε σχολικούς παράγοντες όπως η αδιαφορία, η αυταρχικότητα και η υποβάθμιση της περιοχής. Επιπλέον, η απουσία συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και η αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ήταν οι δηλώσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Στην έρευνα της Λεύκου (2013), η οποία διερεύνησε επίσης απόψεις γονέων, η επιθετικότητα συνδέεται με τις ψυχολογικές δυσκολίες των παιδιών, τα συναισθηματικά συμπτώματα, την υπερκινητικότητα και τις δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Η έρευνα των Duman & Margolin (2007) στο πανεπιστήμιο της Νότιας Καλιφόρνιας, συμπέρανε πως η επιθετική συμπεριφορά των γονέων σχετίζεται με την παραγωγή επιθετικών λύσεων σε προβλήματα. Επιπλέον, στην έρευνα των Rubin & Mills (1990), η επιθετική συμπεριφορά αποδίδονταν πιο συχνά σε εσωτερικούς παράγοντες όπως η ιδιοσυγκρασία και η ηλικία παρά σε εξωτερικές συνθήκες.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τους κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 50 γονείς. Το γυναικείο φύλο αποτέλεσε το 66% του δείγματος, ενώ το αντρικό το 34% των συμμετεχόντων. Το εύρος της ηλικίας ήταν από 22 έως 50 ετών. Το 36% του δείγματος αποτελούν οι ελεύθεροι επαγγελματίες, το 32% είναι δημόσιοι υπάλληλοι και το 26% ιδιωτικοί υπάλληλοι. Τέλος, το 6% είναι άνεργοι. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, το 65% είναι έγγαμοι, το 18% άγαμοι, ενώ το 16% διεζευγμένοι. Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο το οποίο στηρίχθηκε σε προγενέστερες έρευνες. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την συγκεκριμένη έρευνα απαρτίζεται από 59 ερωτήσεις. Στην αρχή

παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια ένα υποθετικό σενάριο στο οποίο στηρίζονται οι ερωτήσεις που ακολουθούν και αναφέρονται στα αίτια, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς. Μετά την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, το επόμενο βήμα ήταν η επεξεργασία των στοιχείων. Η πραγματοποίηση της ανάλυσης βασίστηκε στο στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων SPSS (Statistical Package for Social Sciences), έκδοση 15.

Αποτελέσματα

Αντιλήψεις των γονέων για τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς- Οικογενειακοί Παράγοντες

Το 72% των γονέων θεωρεί πως οι γονεϊκές συγκρούσεις είναι πιθανόν να αποτελούν αιτία της επιθετικότητας, το 16% θεωρεί ότι είναι πολύ πιθανό, ενώ το 12% δεν έχει σαφή άποψη. Όσον αφορά στην κακή σχέση γονέων-παιδιών, το 36% απάντησε ότι είναι «πιθανό», και το 12% πως είναι πολύ πιθανή αιτία. Αντίθετα, το 14% απάντησε πως είναι «απίθανο», ενώ το 38% δεν είχε σαφή άποψη. Στο ερώτημα αν η αδιαφορία των γονέων αποτελεί αίτιο επιθετικότητας, το 76% το θεωρεί πως είναι πολύ πιθανό, το 22% πιθανό, ενώ το 2% δεν έχει σαφή άποψη. Η βία στο οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται πολύ πιθανή αιτία από το 88% του δείγματος και πιθανή αιτία από το 6%. Το 4% δεν έχει σαφή άποψη, ενώ το 2% τη θεωρεί απίθανο.

Οι υπερβολικά αυστηρές γονεϊκές απαιτήσεις θεωρούνται πιθανό αίτιο της επιθετικής συμπεριφοράς από το 22% των συμμετεχόντων και πολύ πιθανό από το 4%. Το 46% δεν είχε σαφή άποψη, ενώ το 28% απάντησε ότι είναι απίθανο. Η υπερβολικά χαλαρή γονεϊκή πειθαρχία θεωρείται πιθανή αιτία επιθετικότητας από το 52%, και πολύ πιθανή αιτία από το 4 %. Το 28% απάντησε ότι δεν έχει σαφή άποψη, ενώ το 12% το θεωρεί απίθανο και το 4% απάντησε ότι είναι πολύ απίθανο. Το χαμηλό εισόδημα γονέων θεωρείται ότι αποτελεί πιθανή αιτία από το 8 % και πολύ πιθανό από το 4%. Το 10% απάντησε ότι δεν έχει σαφή άποψη, το 50% το θεωρεί απίθανο, και το 28% το θεωρεί πολύ απίθανο. Η έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με τα παιδιά τους θεωρείται πολύ πιθανή αιτία από το 50% του δείγματος. Το 42 % πιστεύει πως είναι πιθανό και το 42% πιθανό, ενώ αντίθετα το 4% δεν έχει σαφή άποψη. Σε σχέση με το διαζύγιο των γονέων, το 54% του δείγματος δεν έχει σαφή άποψη αν αποτελεί αιτία, ενώ το 18% το θεωρεί πολύ πιθανό και το 16% πιθανό. Από την

άλλη μεριά, το 10% του δείγματος απάντησε ότι το θεωρεί απίθανη αιτία και το 2% απάντησε ότι τη θεωρεί πολύ απίθανη.

Αντιλήψεις γονέων για τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς- Ενδοατομικοί Παράγοντες

Όσον αφορά στους γενετικοί παράγοντες, το 58% των ερωτηθέντων δεν έχει σαφή άποψη, ενώ το 20% τους θεωρεί πιθανή αιτία. Από την άλλη πλευρά, το 20% του δείγματος πιστεύει πως είναι απίθανο να είναι αιτία και το 2% πολύ απίθανο. Αναφορικά με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, το 24% του δείγματος απάντησε ότι είναι πιθανό. Το 12% απάντησε ότι είναι απίθανο και το 4% πολύ απίθανο. Το 60% του δείγματος των ερωτηθέντων δεν έχει σαφή άποψη. Στο ερώτημα αν η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί αιτία, το 38% απάντησε ότι είναι πιθανό. Το ίδιο ποσοστό απάντησε ότι είναι απίθανο (38%). Το 16% του δείγματος δεν έχει σαφή άποψη και τέλος το 8% απάντησε ότι είναι πολύ πιθανό η χαμηλή αυτοεκτίμηση να είναι αιτία επιθετικότητας. Σε σχέση με τη δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον το 40% του δείγματος απάντησε ότι αποτελεί πολύ πιθανή αιτία επιθετικότητας, ενώ το 6% ως θεωρεί ότι είναι απίθανο να είναι η αιτία. Το 34% του δείγματος θεωρεί πως είναι πιθανό, ενώ το 20 % δεν έχει σαφή άποψη.

Αντιλήψεις γονέων για τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς-Σχολικοί Παράγοντες

Στο ερώτημα αν η προσωπικότητα του δασκάλου θεωρείται πως είναι αιτία επιθετικότητας, το 22% του δείγματος απάντησε πως είναι πιθανό, ενώ το 30% θεωρεί πως είναι απίθανο. Το 6% του δείγματος θεωρεί πως είναι πολύ απίθανο και τέλος, το 42% δεν έχει σαφή άποψη. Σε σχέση με το αν η απορριπτική στάση του δασκάλου αποτελεί αιτία επιθετικότητας, το 38% των ερωτηθέντων απάντησε ότι είναι πιθανό και το 2% πολύ πιθανό. Το 18% του δείγματος δεν έχει σαφή άποψη, το 34% το θεωρεί απίθανο και το 8% πολύ απίθανο. Όσον αφορά στην απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού, το 40% του δείγματος απάντησε ότι το θεωρεί πιθανό αίτιο και το 2% πολύ πιθανό. Το 32% του δείγματος θεωρεί ότι είναι απίθανο, ενώ το 8% απάντησε ότι είναι πολύ απίθανο. Το 18% του δείγματος δεν είχε σαφή άποψη. Σε σχέση με τις υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό το 44% του δείγματος απάντησε ότι είναι πιθανό και το 4% ότι είναι πολύ

πιθανό. Το 16% του δείγματος απάντησε ότι είναι απίθανο, ενώ το 36% του δείγματος δεν έχει σαφή άποψη.

Στο ερώτημα αν η αιτία είναι πως το παιδί δε μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου, το 30% του δείγματος απάντησε ότι το θεωρεί πιθανό και το 20% πολύ πιθανό. Το 14% του δείγματος απάντησε ότι το θεωρεί απίθανο, ενώ τέλος το 36% δε είχε σαφή άποψη. Αναφορικά με την έλλειψη ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός του σχολείου για την αντιμετώπιση των παιδιών αυτών, το 22% του δείγματος θεωρεί ότι είναι πολύ πιθανόν να είναι η αιτία και το 26% ότι είναι πιθανό. Από την άλλη πλευρά, το 24% του δείγματος απάντησε ότι είναι απίθανο και το 10% πολύ απίθανο. Τέλος, το 18% του δείγματος δεν έχει σαφή άποψη.

Στο ερώτημα αν ο εκφοβισμός αποτελεί αιτία επιθετικότητας, το 64% απάντησε πως είναι πολύ πιθανό, το 34% πιθανόν, ενώ το 2% του δείγματος δεν έχει σαφή άποψη. Σε σχέση με την απορριπτική στάση από τα παιδιά, το 58% του δείγματος το θεωρεί πολύ πιθανό αίτιο, το 36% ότι είναι πιθανό, ενώ το 4% του δεν έχει σαφή άποψη. Τέλος, το 2% του δείγματος το θεωρεί απίθανο.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών

Αναφορικά με τη χρήση της τακτικής των αρνητικών συνεπειών μετά την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, το 22% του δείγματος θεωρεί πως είναι αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης, το 20% τη θεωρεί ελάχιστα αποτελεσματικό τρόπο, ενώ το 2% καθόλου αποτελεσματικό. Το 56% του δείγματος έχει ουδέτερη άποψη. Σχετικά με το ερώτημα που αναφέρεται στην παροχή αγάπης και προσοχής στο παιδί, το 38% του δείγματος θεωρεί πως είναι πολύ αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς, και το 62% ότι είναι αποτελεσματικός. Η κατανόηση της δικής του οπτικής γωνίας θεωρείται από το 36% του δείγματος πως είναι πολύ αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της επιθετικότητας, το 58% τη θεωρεί αποτελεσματικό, ενώ το 6% έχει ουδέτερη άποψη. Η επικέντρωση στις ανάγκες του παιδιού θεωρείται από το 56% του δείγματος ότι είναι αποτελεσματικός τρόπος και πολύ αποτελεσματικός από το 12%. Το 2% του δείγματος απάντησε ότι είναι λίγο αποτελεσματικός και το 30% έχει ουδέτερη άποψη.

Η εξήγηση στο παιδί των συνεπειών της συμπεριφοράς του θεωρείται πολύ αποτελεσματικός τρόπος από το 62% του δείγματος, αποτελεσματικός από το 30% και τέλος,

το 8% έχει ουδέτερη άποψη. Σε σχέση με τη δήλωση, «εξηγώ στο παιδί πως αισθάνονται οι άλλοι για τις πράξεις του», το 76% των ερωτηθέντων θεωρεί πως είναι πολύ αποτελεσματικός τρόπος, το 22% αποτελεσματικός, ενώ το 2% έχει ουδέτερη άποψη. Η διδασκαλία της κατάλληλης συμπεριφοράς στο παιδί θεωρείται πολύ αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης από το 12% του δείγματος, αποτελεσματικός από το 42%, ενώ το 30% έχει ουδέτερη άποψη. Το 10% του δείγματος απάντησε ότι είναι λίγο αποτελεσματικός και το 6% καθόλου.

Η χρήση σωματικής τιμωρίας θεωρείται από το 6% του δείγματος πολύ αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς. Το 50% απάντησε ότι είναι ελάχιστα αποτελεσματικός, ενώ το 44% καθόλου αποτελεσματικός. Η χρήση απειλών θεωρείται από το 6% του δείγματος αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης, ενώ το 62% θεωρεί ότι είναι ελάχιστα αποτελεσματικός και το 28% καθόλου αποτελεσματικός. Το 4% του δείγματος έχει ουδέτερη άποψη.

Η αναζήτηση συμβουλών ή η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό θεωρείται από το 22% των ερωτηθέντων ως πολύ αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς. Το 56% του δείγματος θεωρεί ότι είναι αποτελεσματικός και το 2% λίγο αποτελεσματικός. Το 20% του δείγματος έχει ουδέτερη άποψη. Η αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο για την επιθετική συμπεριφορά θεωρείται από το 36% του δείγματος ότι είναι πολύ αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης. Το 32% του δείγματος θεωρεί ότι είναι αποτελεσματικός, το 2% λίγο αποτελεσματικός και το 12% καθόλου. Τέλος, το 18% του δείγματος έχει ουδέτερη άποψη.

Στο ερώτημα που αφορά στη χρήση βιβλίων σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά, το 42% του δείγματος απάντησε ότι τον θεωρεί αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς και το 38% πολύ αποτελεσματικό. Το 20% του δείγματος απάντησε ότι είναι ελάχιστα αποτελεσματικός, ενώ το 14% έχει ουδέτερη άποψη. Σχετικά με την αναζήτηση συμβουλών από ειδικούς ψυχικής υγείας, το 10% του δείγματος απάντησε πως είναι πολύ αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης, το 38% αποτελεσματικός, ενώ το 8% λίγο και καθόλου αποτελεσματικός. Το 36% του δείγματος έχει ουδέτερη άποψη.

Συζήτηση

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας διερευνήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου οι αντιλήψεις των γονέων για την παιδική επιθετικότητα, τα αίτια και οι αποτελεσματικοί

τρόποι αντιμετώπισής της. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δήλωσε πως θα ένιωθε αγχωμένος και προβληματισμένος αν έρχονταν αντιμέτωποι με την συμπεριφορά του παιδιού που παρουσιάζεται στο σενάριο. Σε σχέση με τους τρόπους αντιμετώπισης, η χρήση απειλών και σωματικής βίας αξιολογούνται ως αναποτελεσματικές, ενώ αντίθετα η κατανόηση της συμπεριφοράς του παιδιού και η συζήτηση σημείωσαν μεγάλα ποσοστά προτίμησης από τους γονείς. Στις συζητήσεις με το παιδί οι γονείς προσπαθούν να κατανοήσουν την συμπεριφορά του, και του εξηγούν τις συνέπειες της συμπεριφοράς του. Παράλληλα, προσπαθούν να του αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και χρησιμοποιούν βιβλία τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην βαθύτερη κατανόηση της επιθετικής συμπεριφοράς. Επίσης, οι γονείς καταφεύγουν στο διαδίκτυο αναζητώντας λύσεις και συμβουλές, αλλά ακόμη πιο συχνά αναζητούν συμβουλές από τον εκπαιδευτικό και συζητούν μαζί του, εφόσον αυτό κρίνεται από τους ίδιους αρκετά αποτελεσματικό για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Αναφορικά με τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς, οι γονείς θεωρούν πως η αδιαφορία των γονέων, η έλλειψη χρόνου να ασχοληθούν μαζί τους, καθώς και η βία στο οικογενειακό περιβάλλον και οι γονεϊκές συγκρούσεις είναι σημαντικές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον συγκαταλέγεται στα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος που αξιολογούνται σημαντικά αίτια όπως επίσης και η δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον.

Σε προγενέστερες έρευνες μπορούμε να διακρίνουμε κοινά στοιχεία με την παρούσα έρευνα. Εμβαθύνοντας στις σχετικές έρευνες για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, συνάγεται ότι τα παιδιά λειτουργούν μιμητικά. Τα μικρά παιδιά «μεταφέρουν» τις αυστηρές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς, και γενικότερα την επιθετική τους συμπεριφορά (Duman & Margolin, 2007). Ο τρόπος σκέψης, οι αντιλήψεις και η διαχείριση των ενδοοικογενειακών προβλημάτων υιοθετείται από τα παιδιά, με αποτέλεσμα να τα μεταφέρουν στο σχολείο και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι γονείς αντιδρούν κατά τον ίδιο τρόπο με τους δικούς τους γονείς, μεταφέροντας το πρότυπο αυτό στις επόμενες γενιές. Στην παρούσα έρευνα, οι γονείς αναφέρουν με υψηλές συχνότητες τη βία στο οικογενειακό περιβάλλον, τις συγκρούσεις των γονέων και τον εκφοβισμό στο σχολείο ως αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς. Συνεπώς οι παραπάνω μορφές επιθετικότητας αναπαράγονται σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων. Οι αντιλήψεις αυτές είναι σε συμφωνία με τις βασικές θεωρητικές θέσεις της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης του Bandura.

Παρά την σημαντικότητα της έρευνας ως προς το περιεχόμενο της, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Ο αριθμός του δείγματος είναι σχετικά μικρός (πενήντα) και παράλληλα το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Οι γονείς αποτελούν τα πρωταρχικά πρόσωπα της ανάπτυξης του παιδιού και οι απόψεις τους είναι σημαντικό να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.

Συμπεράσματα

Τα προβλήματα συμπεριφοράς συνιστούν ένα σημαντικό ζήτημα και απασχολούν καθημερινά γονείς αλλά και εκπαιδευτικούς. Επηρεάζουν τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό, έχοντας επιπτώσεις στην προσωπική, κοινωνική και σχολική ζωή τους. Όποια κι αν είναι τα βαθύτερα αίτια της επιθετικότητας, η ανάδειξη και η αντιμετώπιση της χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και είναι αναγκαίο να αποτελεί προτεραιότητα για κάθε οικογενειακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πλειοψηφία των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια δείχνει πως οι γονείς επιλέγουν ως καταλληλότερο μέτρο αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς τη συζήτηση και τελευταίες τις τιμωρητικές μεθόδους. Θεωρούν αποτελεσματικότερο να γίνει μια συζήτηση με ήπιους τόνους, όπου θα αλληλεπιδράσουν και θα εισακουστούν και οι δύο πλευρές, από το να τιμωρηθεί το παιδί χωρίς να διερευνηθούν τα αίτια που προκάλεσαν την συμπεριφορά του. Παράλληλα, κρίνεται αναγκαίο να εντοπιστούν οι συνθήκες στις οποίες εντάσσεται η συμπεριφορά του παιδιού για την καλύτερη αντιμετώπισή της, να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση στο παιδί και να κατανοήσει τις συνέπειες τις συμπεριφοράς του. Η πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου περιλαμβάνει την κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών και φυσικά την καλή συνεργασία σχολείου οικογένειας, με στόχο την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να λειτουργούν υποστηρικτικά και να συνεργάζονται με στόχο την ομαλή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, η πολυεπίπεδη παρέμβαση που περιλαμβάνει τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση της αποτελεσματικής πρόληψης (Νικολάου, 2017; Nikolaou & Markogiannakis, 2017).

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1989). A social cognitive theory of action. In J.P. Forgast, M.J. Innes (Eds.), *Recent Advances in social psychology. An international perspective in social psychology. An international perspective* (pp. 127-138). North Holland: Elsevier.

Baumrind, D. (1967). Child Care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.

Baumrind, D., Larzelere, R.E., & Owens, E.B. (2010). Effects of Preschool Parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*. Vol, 10 (3).

Bowlby, A. (1969). *Attachment and loss. Vol, 1. Attachment and loss*. New York: Basic Books.

Bywater, T.C. (2012). Perspectives on the Incredible programme: psychological management of conduct disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 201(2), 85-87

Huesmann, L.R., Moise-Titus, J., Podolski, C.L., & Eron, L.D. (2003). Longitudinal relations beween children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behaviour in young adulthood:1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221

Κάργα Σ. (2013). *Οι απόψεις των γονέων γύρω από το σχολικό εκφοβισμό και τα δικαιώματα του παιδιού*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Labella, M.H., & Masten, A.S. (2017). Family influences on the development of aggression and violence. *Current Opinion in Psychology*, 19, 11-16.

Λεύκου, Α. (2013). Η επιθετικότητα στο νηπιαγωγείο και η σύνδεσή της με τη λειτουργικότητα της οικογένειας και τις ψυχολογικές δυσκολίες των παιδιών. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Miller, S.A. (1995). Parents' attributions for their children's behaviour. *Child Development*.

Νικολάου, Ε. (2017). Η πρόληψη των διαταραχών διαγωγής κατά την προσχολική ηλικία. Στο Β. Παπαβασιλείου, Π. Φώκιαλη, Ε. Νικολάου, Δ. Ματζάνος & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Κοινωνική και Πολιτισμική βιωσιμότητα (σ.223-238)*. Ρόδος: Π.Μ.Σ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). Greek Preschool Teachers' Perceptions about the Effective Strategies for Bullying Prevention in Preschool Age. *International Journal of Criminology and Sociology*, *6*, 172-177.

Posthumus, J.A., Raaijmakers, M.A.J., Maassen, G.H., Engeland, H., & Matthhys, W. (2011). Sustained Effects of Incredible Years as a preventive intervention in preschool children with conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(4), 487-500.

Rubin, K.H., & Mills, R.S.L., & Krasnor, L. (1989). Maternal beliefs and children's social comoetence. In B. Schneider, G. Attilli, Nadel- Brulfert, J., & Weissberg, R. (Eds.), *Social Competence in developmental perspective* (pp.313-331), USA: Kluwer International Publishers

Rubin, K.H., & Mills, R.S.L. (1990). Maternal beliefs about adaptive and maladaptive social behaviours in normal, aggressive, and withdrawn preschoolers. *Journal ƒ Abnormal Child Psychology*, 18, 419-435

Sander, M.R. (1992a). Enhancing the impact of behavioural family intervention with children: Emerging perspectives. *Behaviour Change*, 1, 115-119.

Shepard, S.A., & Dickstein, S. (2009). Preventive Interventions for early childhood behavioral problems: An ecological perspective. *Child Adolescent Psychiatry*, Clin, North America, 18(3), 687-706.

Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C.J., Dodge, K.A., Coie, J.D., and Conduct Problems Preventions Research Group. (1999). The relation between behaviour problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.

Webster-Stratton, C.,, & Reid, M.J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social skills and problem-solving curriculum. *Journal of Infants and Young Children*, 17(2).

Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση ενηλίκων με αναπηρία

Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Επίκ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
tsimpidaki@rhodes.aegean.gr
Μασάλα Δήμητρα, Π.Τ.Δ.Ε.
pre13112@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Η ανάδειξη της σημασίας του ρόλου των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία έχει αποτελέσει σημείο ενδιαφέροντος (Blacher, Kraemer & Howell, 2010; Krauss, Seltzer & Jacobson, 2005). Παρόλα αυτά, όμως, στην Ελλάδα το ενδιαφέρον για το τρόπο με τον οποίο οι γονείς εκπαιδεύουν τα ενήλικα παιδιά τους καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα άτομα απασχολούνται, βρίσκεται ακόμα σε πολύ πρώιμο στάδιο , με ελάχιστες ερευνητικές προσεγγίσεις αυτού του θέματος. Για το λόγο αυτό η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να ερευνήσει τον ρόλο των γονέων και συγκεκριμένα των μητέρων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους.

Η περιγραφή του φαινομένου της αναπηρίας συχνά προκαλεί σύγχυση από την διαφορετική χρήση ορολογιών. Οι περισσότεροι επιστήμονες και ειδικοί συμφωνούν ότι η αναπηρία είναι μία κατάσταση που υπάρχει εκ γενετής ή είναι επίκτητη, είναι μία λειτουργική βλάβη που δυσκολεύει ουσιαστικά τη ζωή του ανάπηρου ατόμου, είναι συνέπεια βλάβης στην ανάπτυξη ή τραυματικών επιδράσεων και ο κοινωνικός περίγυρος αντιδρά αρνητικά απέναντι σε ένα άτομο με αναπηρία (Κλέσιορα, 2016).

Οι αντιδράσεις και τα συναισθήματα που εκδηλώνουν οι γονείς είναι ανάμικτα και πολύπλοκα. Οι γονείς εκφράζουν θυμό, αναζητούν εναλλακτικές απόψεις, νιώθουν κατάθλιψη μέχρι να περάσουν στο στάδιο της αποδοχής (Kubler-Ross, 1969). Επισημαίνεται έτσι πως η ψυχική κατάσταση των γονέων ατόμων με αναπηρία είναι πολύπλοκη και οι συναισθηματικές τους μεταβάσεις αποτελούν μία ρευστή διαδικασία (Luterman, 1987).

Η οικογένεια με παιδί με αναπηρία αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες που αφορούν σε όλα τα επίπεδα της ζωής της και αυξάνονται όσο μεγαλώνει το παιδί και για να αντιμετωπιστούν χρειάζονται δυνατές σχέσεις μεταξύ των μελών και καλή εσωτερική οργάνωση της οικογένειας. Όμως, επηρεάζονται σημαντικά και οι σχέσεις ισορροπίας εντός της οικογένειας καθώς υπάρχουν οικογένειες που παρέχουν υπερβολική φροντίδα στο άτομο με αναπηρία. Αυτό συνεπάγεται το γεγονός τα υπόλοιπα παιδιά να λαμβάνουν λιγότερη προσοχή καθώς μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες τους. Θα πρέπει όμως να υπάρχει ίδια αντιμετώπιση για να μην χαλάνε και να διατηρούνται οι οικογενειακές ισορροπίες (Σούλης, 2006).

Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί σήμερα ένα από τα σημαντικότερα και περισσότερο αμφιλεγόμενα θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης (Lupart, 2002). Πέρα, ωστόσο, από τις όποιες αντιφάσεις, αποτελεί κοινό τόπο η άποψη ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία πρέπει να έχει τις βάσεις της στην αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών αυτών να εκπαιδεύονται σε ένα «όσο το δυνατό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Fisher, 2007).

Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τον ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία και συγκεκριμένα τη σχέση των γονέων με το ενήλικο άτομο με αναπηρία, τον χρόνο που οι γονείς διαθέτουν για την απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς προσφέρουν στην εκπαίδευση και απασχόληση των ενήλικων παιδιών είτε σε κάποιο ειδικό σχολείο-κέντρο, είτε σε κατ' οίκον εκπαίδευση.

Η ανάδειξη της σημασίας του ρόλου των γονέων για την εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία, έχει αποτελέσει σημείο ενδιαφέροντος της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας (Blacher, Kraemer & Howell, 2010, Krauss, Seltzer & Jacobson, 2005). Στην Ελλάδα όμως, το ενδιαφέρον για το τρόπο με τον οποίο οι γονείς εκπαιδεύουν τα ενήλικα παιδιά τους καθώς και για το τρόπο με τον οποίο αυτά τα άτομα απασχολούνται , βρίσκεται ακόμα σε πολύ πρώιμο στάδιο , χωρίς να έχει πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα κάποια εκτενής ερευνητική προσέγγιση. Για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη εργασία πραγματεύεται τον ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία και επιμέρους στόχοι της είναι η σχέση των γονέων με το ενήλικο άτομο με αναπηρία, ο χρόνος που οι γονείς διαθέτουν για την απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία, ο

τρόπος με τον οποίο οι γονείς προσφέρουν στην εκπαίδευση και απασχόληση των ενήλικων παιδιών (είτε σε κάποιο ειδικό σχολείο-κέντρο, είτε σε κατ' οίκον εκπαίδευση). Τέλος θα δοθεί έμφαση στην αποτελεσματικότητα του ρόλου των γονέων καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης των ενήλικων παιδιών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξετάσουμε είναι τα εξής:

1. *Ποιος είναι σύμφωνα με τους γονείς ο ρόλος τους στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία;*
2. *Πώς περιγράφουν τον ρόλο του κράτους;*
3. *Πώς περιγράφουν οι γονείς τον τρόπο εκπαίδευσης και δημιουργικής απασχόλησης των ενήλικων παιδιών τους;*
4. *Τι θα συμβούλευαν οι γονείς έναν νέο γονιό παιδιού με αναπηρία σχετικά με την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση του παιδιού τους;*

2. Μεθοδολογία

Η μελέτη συνιστά μία ποιοτική έρευνα, η οποία βασίστηκε σε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης.

2.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 μητέρες, ηλικίας 48-52 ετών, με προϋπόθεση να υπάρχει στην οικογένεια ένα ενήλικο παιδί ηλικίας 18 ετών και άνω, στο οποίο είχε διαγνωστεί σοβαρή αναπηρία, εκπαιδεύεται σε ειδικό σχολείο – κέντρο και διαμένει με την οικογένειά του. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των μητέρων, 6 στις 10 είναι έγγαμες (60%), ενώ 4 διαζευγμένες (40%).

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχουσών, 2 μητέρες είχαν ολοκληρώσει σπουδές στη τριτοβάθμια εκπαίδευση (20%), 5 μητέρες είχαν ολοκληρώσει τις δευτεροβάθμιες σπουδές τους (50%), ενώ 3 μητέρες ήταν απόφοιτες δημοτικού (30%).

Οι 3 από τις 10 μητέρες εργάζονταν (30%), ενώ οι υπόλοιπες (n=7) επέλεξαν να δώσουν βαρύτητα στην απασχόληση των παιδιών τους όταν βρίσκονται στο σπίτι (70%).

Και οι 10 μητέρες είχαν συνολικά εί24παιδιά, από τις οποίες με 2 παιδιά (n=7) το 70%, με 3 παιδιά (n=2) το 20%, με τέσσερα παιδιά (n=1) το 10%.

Από τα είκοσι-τέσσερα παιδιά που υπάρχουν στο σύνολο, τα ενήλικα παιδιά με διάγνωση ήταν 10, 1 σε κάθε οικογένεια και συγκεκριμένα, 5 αγόρια και 5 κορίτσια με ηλικία από 19 έως 30 ετών (Μ.Ο.=21,3).

Σύμφωνα με τη σειρά γέννησης του ατόμου με διάγνωση, έχουμε να είναι το πρώτο παιδί (n=4, 40%), το δεύτερο παιδί (n=4, 40%) και να είναι το τρίτο (n=2, 20%).

Οι κατηγορίες αναπηριών που εμφάνιζαν τα άτομα ήταν:

- τέσσερις περιπτώσεις αυτισμού (40%)
- τρεις περιπτώσεις εγκεφαλικής παράλυσης (30%)
- τρεις περιπτώσεις νοητικής υστέρησης με επιληπτικές κρίσεις ή με ψυχικές διαταραχές και πιθανή μικροκεφαλία (30%).

2.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χορηγήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη.

Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερωτώμενο να αναφερθεί σε βάθος αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003: 39; Παρασκευόπουλος, 1993: 128). Επίσης, οι ερωτώμενοι είναι περισσότερο πρόθυμοι να παράσχουν πληροφορίες προφορικά απ' ό,τι με μακροσκελείς γραπτές απαντήσεις. Η αμεσότητα της προσωπικής επαφής και της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης λειτουργεί ιδιαίτερα βοηθητικά αναφορικά με την ποιότητα της έκθεσης των προσωπικών πληροφοριών του ερωτώμενου. Επομένως, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προσαρμόζει την διατύπωσή του ανάλογα με τα 'ευαίσθητα' θέματα, να διαφοροποιεί το λεξιλόγιο του ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του συνεντευξιαζόμενου και να παρέχει τον κατάλληλο χρόνο (Παρασκευόπουλος, 1993: 128; Ζαφειρόπουλος, 2005: 170).

Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία των μητέρων όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, η επαγγελματική κατάσταση, ο συνολικός αριθμός παιδιών, ο αριθμός των ατόμων με αναπηρία και η σειρά γέννησής τους, καθώς και χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών, όπως το φύλο, η ηλικία και πληροφορίες για την αναπηρία και την κατάσταση του. Ενώ στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται οι κύριες ερωτήσεις της συνέντευξης. Τις ερωτήσεις της συνέντευξης, χωρίσαμε σε 4 γενικούς ερευνητικούς άξονες, σχετικά με:

I. τον ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία

II. τον ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία
III. τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς περιγράφουν την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους
IV. συμβουλές που θα έδιναν οι γονείς σε έναν νέο γονιό παιδιού με αναπηρία σχετικά με την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόλησή του.

Διαδικασία και ανάλυση δεδομένων

Για την επιλογή του δείγματος λάβαμε υπόψη να υπάρχουν γονείς ατόμων με αναπηρία, τα οποία άτομα εκπαιδεύονται σε Ειδικό σχολείο - κέντρο, η ηλικία των ατόμων με αναπηρία να είναι από 18 ετών και άνω και να διαμένουν με την οικογένειά τους. Η συμμετοχή των γονέων ήταν εθελοντική και ανώνυμη και παρόλο που δεν υπήρχε υπόδειξη για το ποιος θα συμμετέχει, οι μητέρες ήταν εκείνες που αποδέχτηκαν.

Στην αρχή δινόταν ένα γράμμα προς τις συμμετέχουσες, έτσι ώστε να γνωρίσουν το λόγο της διεξαγωγής της συνέντευξης και διαβεβαιώνονταν για την τήρηση της ανωνυμίας. Κατόπιν πραγματοποιήθηκαν κάποιες συναντήσεις με τις μητέρες για γνωριμία είτε στο σχολείο όπου τα παιδιά τους εκπαιδεύονται είτε στο σπίτι τους και έπειτα προγραμματίζονταν οι συναντήσεις για τη συνέντευξη. Οι συναντήσεις διαρκούσαν περίπου μία με δύο ώρες.

Πρώτα συμπληρώνονταν κάποια δημογραφικά στοιχεία σχετικά με τις μητέρες, όπως η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, η επαγγελματική κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών σε κάθε οικογένεια, η ηλικία και το φύλλο του ατόμου με αναπηρία καθώς και το είδος διάγνωσης των ατόμων. Έπειτα η ερευνήτρια έδινε τον λόγο στις μητέρες για τυχόν ερωτήσεις – διευκρινήσεις και ακολουθούσε το κύριο μέρος της συνέντευξης. Οι κύριες ερωτήσεις ήταν 15 και αφορούσαν τον ρόλο των γονέων και του κράτους στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων με αναπηρία, τον τρόπο με τον οποίο περιγράφουν οι γονείς την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση καθώς και συμβουλές που θα έδιναν οι γονείς σε έναν νέο γονιό παιδιού με αναπηρία.

Στο τέλος, είχαν τον λόγο και πάλι οι μητέρες για όσα ήθελαν να προσθέσουν στις παραπάνω ερωτήσεις ή ακόμα και κάτι άλλο που θεωρούσαν εκείνες σημαντικό όσον αφορά την εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί και αναλύθηκαν , αναζητώντας τις φράσεις- κλειδιά με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους. Στη συνέχεια, αυτές οι φράσεις συγκεντρώθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν στα εξής:

I. *Συναισθήματα γονέων για τα ενήλικα παιδιά τους με αναπηρία*
II. *Σχέση μητέρων με τα παιδιά τους*
III. *Περιγραφή μιας καθημερινής μέρας*
IV. *Συμμετοχή ατόμου με αναπηρία σε εκπαιδευτικό πλαίσιο - ώρες - δραστηριότητες*
V. *Δραστηριότητες του ενηλίκων με αναπηρία: 1) στο σπίτι, 2) με την οικογένεια, 3) βοήθεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων των ατόμων, 4) χρόνος που αφιερώνεται στα άτομα από τους γονείς, 5) δραστηριότητες που γίνονται από κοινού*
VI. *Απόψεις γονέων σχετικά με την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των παιδιών τους*
VII. *Τρόποι με τους οποίους ένας γονέας θα βοηθήσει στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση*
VIII. *Ο ρόλος του κράτους στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση ενηλίκων με αναπηρία*
IX. *Συμβουλές προς ένα νέο γονιό ατόμου με αναπηρία*

Τέλος, τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής και μέσω του προγράμματος Excel πραγματοποιήθηκε η εξαγωγή ποσοτικών δεδομένων και πινάκων.

3. Ευρήματα

Συναισθήματα γονέων για τα ενήλικα παιδιά τους με αναπηρία

Κατά την περιγραφή της εμπειρίας των μητέρων με την ύπαρξη ενός ενήλικα με αναπηρία, το μεγαλύτερο ποσοστό φανέρωσε μεγάλη ευθύνη για τις επιλογές τους (40%), ενώ υπήρξαν μητέρες οι οποίες δήλωσαν την ανησυχία τους σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους και συγκεκριμένα για το τι πρόκειται να συμβεί αν εκείνες δεν θα βρίσκονται εν ζωή (30%) και κάποιες άλλες μητέρες που παρουσιάζουν διαταραγμένη συμπεριφορά (30%).

Συναισθήματα	Συχνότητα

Ευθύνη για τις επιλογές τους	4/10 (40%)
Ανησυχία για το μέλλον	3/10 (30%)
Διαταραγμένη συμπεριφορά	3/10 (30%)

Αναφέρουν ενδεικτικά κάποιες μητέρες:

- «*Όσο περνούν τα χρόνια όλο και περισσότερο σκέφτομαι τι πρόκειται να συμβεί όταν δεν θα ζω εγώ*» (μητέρα 6)
- «*Είναι πολλές εκείνες οι φορές που ήθελα να κλάψω , όμως χρειάζεται να έχεις αντοχή και να κάνεις υπομονή*» (μητέρα 3)

Περιγραφή σχέσης γονέων με τα παιδιά τους

Όταν ζητήθηκε από τις μητέρες να περιγράψουν τη σχέση τους με τα παιδιά τους, το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε πως δίνουν περισσότερο προσοχή σε εκείνο με την αναπηρία παρά στα υπόλοιπα (50%). Αντίθετα ισότιμη αντιμετώπιση φανερώνει το 30% των μητέρων ενώ υπήρχαν και οι περιπτώσεις αντιζηλίας εκ μέρους των ατόμων με αναπηρία προς τους γονείς και τα αδέρφια (10%) και εκ μέρους των παιδιών χωρίς αναπηρία προς το άτομο με αναπηρία και τους γονείς (10%).

Σχέση γονέων-παιδιών	**Συχνότητα**
Περισσότερη προσοχή στο άτομο με αναπηρία	5/10 (50%)
Ισότιμη αντιμετώπιση	3/10 (30%)
Αντιζηλία παιδιών χωρίς αναπηρία	1/10 (10%)
Αντιζηλία ατόμων με αναπηρία	1/10 (10%)

Ενδεικτικά αναφέρουν κάποιες μητέρες:

- «*Όλα τα παιδιά μου τα αντιμετωπίζω με τον ίδιο τρόπο, δεν ξεχωρίζω κανένα*». (μητέρα 2)
- «*Ασχολούμαι συνεχώς με τον Νίκο γιατί το έχει ανάγκη ενώ τα υπόλοιπα παιδιά μου μπορούν να φροντίζουν μόνοι τους τον εαυτό τους*». (μητέρα 5)

Περιγραφή μιας καθημερινής μέρας

Σύμφωνα με τα ευρήματα, κατά την περιγραφή των μητέρων μιας καθημερινής μέρας, διαπιστώθηκε πως οι περισσότερες μητέρες ασχολούνται καθημερινά με τα παιδιά τους (70%), ενώ το 30% των μητέρων με δικές τους υποχρεώσεις.

Καθημερινή μέρα	Συχνότητα
Ασχολούνται με το παιδί τους	7/10 (70%)
Ασχολούνται με δικές τους υποχρεώσεις	3/10 (30%)

Αναφέρουν ενδεικτικά κάποιες μητέρες:

- «*Αφού ξυπνήσουμε στις 7….. Γυρίζει στο σπίτι από το σχολείο και μαγειρεύουμε μαζί, γιατί της αρέσει πάρα πολύ….*». (μητέρα 4)
- «*Ξυπνάμε το πρωί…. και αφού γυρίσει από το σχολείο ξεκουράζεται. Το απόγευμα εγώ κάνω δουλείες και εκείνη ακούει μουσική και κάνει βόλτες στο σπίτι*». (μητέρα 8)

Συμμετοχή ατόμου με αναπηρία σε εκπαιδευτικό πλαίσιο - ώρες -δραστηριότητες

Σύμφωνα με τα ευρήματα όλα τα άτομα με αναπηρία εκπαιδεύονται σε ειδικό σχολείο-κέντρο, καθημερινά 6 ώρες.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ενήλικων με αναπηρία απασχολείται με 2 από τις δραστηριότητες που τους παρέχονται (50%), με 3 δραστηριότητες (10%) και με 1 δραστηριότητα (40%).

Δραστηριότητες	Συχνότητα
3 δραστηριότητες	1/10 (10%)
2 δραστηριότητες	5/10 (50%)
1 δραστηριότητα	4/10 (40%)

Ενδεικτικά αναφέρουν κάποιες μητέρες:

- «*Στο παιδί μου αρέσει πολύ η μουσική και η ζωγραφική*» (μητέρα 10)
- «*Στο σχολείο το παιδί ασχολείται με την κηπουρική ,την μαγειρική και τη γυμναστική*». (μητέρα 1)

Δραστηριότητες του ατόμου στο σπίτι

Βάσει των όσων ανέφεραν οι μητέρες, οι ενήλικες με αναπηρία στο σπίτι απασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες εκ των οποίων το 30% θεωρούνται εκπαιδευτικές (ντοκιμαντέρ με ζώα, μαθήματα ζωγραφικής), ενώ το 70% με ψυχαγωγικές δραστηριότητες (μουσική, τηλεόραση).

Δραστηριότητες	Συχνότητα
Εκπαιδευτικές	3/10 (30%)
Ψυχαγωγικές	7/10 (70%)

Ενδεικτικά αναφέρουν κάποιες μητέρες:

- «*Μία με δύο φορές την βδομάδα έρχεται στο σπίτι ένας γυμναστής και κάνουν διάφορες ασκήσεις*». (μητέρα 9)
- «*Της αρέσει να κάνει δουλειές στο σπίτι*». (μητέρα 4)

Δραστηριότητες του ατόμου στον ελεύθερο χρόνο του

Σύμφωνα με τα ευρήματα, το 60% των δραστηριοτήτων πραγματοποιούνται μέσα στο σπίτι (μαθήματα ζωγραφικής, γυμναστικής) και ελάχιστες έξω από αυτό (βόλτες με το αυτοκίνητο).

Ελεύθερος χρόνος	Συχνότητα
Δραστηριότητες στο σπίτι	6/10 (60%)
Δραστηριότητες εκτός σπιτιού	4/10 (40%)

Ενδεικτικά κάποιες μητέρες αναφέρουν:

- «*Στον ελεύθερο χρόνο του, του αρέσει να ακούει μουσική*» (μητέρα 8)

– «*Τα απογεύματα συνήθως κάνουμε μια βόλτα με το αυτοκίνητο κι ύστερα πάλι σπίτι*». (μητέρα 3)

Δραστηριότητες ατόμου με οικογένεια

Σύμφωνα με την έρευνα αποδείχθηκε ότι οι περισσότεροι γονείς ασχολούνται με τα παιδιά τους κάνοντας μαζί διάφορες δραστηριότητες όπως το να πηγαίνουν για γυμναστική, να βλέπουν μαζί διάφορα ντοκιμαντέρ, τα καλοκαίρια τα περνούν στη θάλασσα (90%) ενώ υπήρχε και μία περίπτωση όπου το άτομο δεν έκανε κάποια δραστηριότητα με την οικογένειά του (10%).

Δραστηριότητες	Συχνότητα
Το άτομο μαζί με την οικογένεια	9/10 (90%)
Το άτομο χωρίς την οικογένεια	1/10 (10%)

Ενδεικτικά κάποιες μητέρες αναφέρουν:

- «*Μας αρέσει πολύ όταν μαζευόμαστε όλοι στο σπίτι το βράδυ να βλέπουμε διάφορα ντοκιμαντέρ*». (μητέρα 1)
- «*Τα απογεύματα πηγαίνει με τον πατέρα του για περπάτημα*». (μητέρα 2)

Βοήθεια στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων των ατόμων με αναπηρία

Σύμφωνα με τα ευρήματα τα άτομα με αναπηρία δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες μόνα τους, χρειάζονται βοήθεια. Το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι μητέρες , που ασχολούνται με τα παιδιά τους κ τους βοηθούν σε κάθε ασχολία τους (50%), ενώ λιγότερο ρόλο έχουν ο πατέρας (20%), ο ειδικός παιδαγωγός (20%) και οι δύο γονείς μαζί (10%) .

Άτομα	Συχνότητα
Μητέρα	5/10 (50%)
Πατέρας	2/10 (20%)

Και οι δύο γονείς	1/10 (10%)
Ειδικό παιδαγωγό	2/10 (20%)

Ενδεικτικά κάποιες αναφορές μητέρων:

- «*Αρκετές φορές όταν ζωγραφίζει είμαι κι εγώ μαζί του για να του εξηγώ τι να ζωγραφίσει και ποια χρώματα να χρησιμοποιήσει*». (μητέρα 10)
- «*Όταν χρειάζεται να πάει για περπάτημα πηγαίνει μαζί με τον πατέρα του*». (μητέρα 2)

Χρόνος που αφιερώνεται στα άτομα από τους γονείς

Σύμφωνα με τα ευρήματα το 60% των μητέρων αφιερώνουν 2 με 4 ώρες στα παιδιά τους ενώ από 6 έως 10 ώρες ελάχιστα ποσοστά (30%).

Ώρες	**Συχνότητα**
2 ώρες	4/10 (40%)
4 ώρες	2/10 (20%)
6 ώρες	1/10 (10%)
7 ώρες	2/10 (20%)
10 ώρες	1/10 (10%)

Ενδεικτικά αναφέρουν κάποιες μητέρες:

- «*Επειδή δεν εργάζομαι οπότε έχω χρόνο να ασχολούμαι με την….* » (μητέρα 4)
- «*Δουλεύω αρκετές ώρες και δεν βρίσκω χρόνο για να είμαστε μαζί*» (μητέρα 3)

Δραστηριότητες που γίνονται από κοινού

Σύμφωνα με τα ευρήματα οι γονείς που κάνουν έστω κάποια δραστηριότητα μαζί με τα παιδιά τους αποδείχθηκε πως είναι δραστηριότητα που πραγματοποιείται μέσα στο σπίτι (80%) ενώ σε μόνο δύο περιπτώσεις πραγματοποιούνται δραστηριότητες έξω από το σπίτι (20%).

Δραστηριότητες	Συχνότητα
Μέσα στο σπίτι	8/10 (80%)
Έξω από το σπίτι	2/10 (20%)

Ενδεικτικά κάποιες μητέρες αναφέρουν:

- «*Όταν είμαστε στο σπίτι είτε θα ζωγραφίζουμε είτε θα βλέπουμε μαζί τηλεόραση*». (μητέρα 6)
- «*Τον περισσότερο χρόνο μαζί τον περνάμε τα καλοκαίρια που πηγαίνουμε στη θάλασσα*». (μητέρα 9)

Απόψεις γονέων σχετικά με την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των παιδιών τους

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μητέρων θεωρεί το ρόλο ενός γονέα για την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση του παιδιού του με αναπηρία πολύ σημαντικό (80%). Υπήρξε βέβαια και μία περίπτωση μητέρας η οποία δήλωσε τον ρόλο του γονέα όχι ιδιαίτερα σημαντικό (10%) ενώ σε ακόμα μία περίπτωση θεωρείται ότι η εκπαίδευση και απασχόληση του ατόμου με αναπηρία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον γονέα (10%).

Ρόλος γονέων	Συχνότητα
Πολύ σημαντικός	8/10 (80%)
Ελάχιστα σημαντικός	1/10 (10%)
Δεν εξαρτάται αποκλειστικά από εκείνους	1/10 (10%)

Ενδεικτικά κάποιες μητέρες αναφέρουν:

- «*Εγώ θα ήθελα να παρέχω στο παιδί μου περισσότερα, δεν έχω όμως την οικονομική δυνατότητα….*». (μητέρα 4)
- «*Ένας γονιός έχει πολύ μεγάλη ευθύνη για τις επιλογές που θα κάνει για το παιδί του*». (μητέρα 9)

Ο ρόλος του κράτους στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση ενηλίκων με αναπηρία

Σύμφωνα με την έρευνα σχετικά με τον ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ατόμων, οι περισσότερες μητέρες θεωρούν τον ρόλο του κράτους ανεπαρκή (70%) και μόνο το 30% τον θεωρεί ενεργό και ότι υπάρχει κάποια βοήθεια.

Ρόλος κράτους	**Συχνότητα**
Ενεργός	3/10 (30%)
Ανεπαρκής	7/10 (70%)

Ενδεικτικά μια μητέρα αναφέρει: «*Είμαστε τυχεροί που υπάρχουν έστω κάποια ειδικά σχολεία έτσι ώστε να περνούν την μέρα τους τα παιδιά μας*». (μητέρα 7)

Βοήθεια από άτομα-φορείς για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία

Όταν οι μητέρες ρωτήθηκαν για τον αν υπάρχουν κάποια άτομα ή φορείς από τους οποίους ζητούν βοήθεια για την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των παιδιών τους, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσαν πως ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου , στους οποίους υπάρχει και ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός (70%), το 20% δήλωσε ότι βοηθάνε αρκετά οι οικογενειακοί φίλοι και το 10% δεν δέχεται καμία βοήθεια.

Άτομα-Φορείς	**Συχνότητα**
Εκπαιδευτικοί σχολείου	7/10 (70%)
Φιλικό περιβάλλον	2/10 (20%)
Κανέναν	1/10 (10%)

Ενδεικτικά κάποια μητέρα αναφέρει: «*Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μαζί με τη ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό με έχουν βοηθήσει αρκετά*» (μητέρα 8)

Τρόποι με τους οποίους ένας γονέας θα βοηθήσει στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση

Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικά με τον τρόπο που ένας γονέας μπορεί να βοηθήσει στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση του παιδιού τους, υπήρξαν διάφορες απόψεις. Το 30% των μητέρων απάντησε το να απασχολείται το άτομο σε κάποιο ειδικό κέντρο, το 40 %

ανέφερε το να απασχολούνται δημιουργικά με δραστηριότητες είτε στο σπίτι είτε εκτός σπιτιού και το 30 % ακόμα αναφέρουν γενικά να μην παραμελεί κανέναν γονιός το παιδί του.

Τρόποι	Συχνότητα
Να απασχολείται σε κάποιο ειδικό κέντρο	3/10 (30%)
Να απασχολείται δημιουργικά στο σπίτι	2/10 (20%)
Να απασχολείται με δραστηριότητες εκτός σπιτιού	2/10 (20%)
Να μην παραμελούν τα παιδιά τους	3/10 (30%)

Ενδεικτικά κάποιες μητέρες αναφέρουν:

- «*Είναι πολύ σημαντικό να απασχολείται το παιδί σε κάποιο ειδικό σχολείο γιατί με αυτόν τον τρόπο κοινωνικοποείται*». (μητέρα 3)
- «*Το πιο σημαντικό είναι ένας γονέας να απασχολεί το παιδί με δημιουργικές δραστηριότητες και να μην το παραμελεί*» (μητέρα 10)

Συμβουλές προς ένα νέο γονιό ατόμου με αναπηρία

Σύμφωνα με τα ευρήματα το 50% των μητέρων έδωσαν ως συμβουλή σε ένα νέο γονέα παιδιού με αναπηρία το να ασχολείται όσο πιο πολύ μπορεί μαζί του καθώς έχει μεγάλη ανάγκη από φροντίδα. Ακόμα, το 30% των μητέρων τονίζουν την συμπεριφορά απέναντι στα άτομα αυτά και συγκεκριμένα αναφέρουν να τους φέρονται όμορφα, ενώ από το 20% δόθηκαν και συμβουλές σχετικές με τις διακρίσεις των γονέων απέναντι σε όλα τα μέλη της οικογένειας.

Συμβουλές	Συχνότητα
Να ασχολείστε περισσότερο με το παιδί σας	5/10 (50%)
Να του φέρεστε όμορφα	3/10 (30%)
Να μην κάνετε διακρίσεις στα παιδιά σας	2/10 (20%)

Ενδεικτικά κάποιες μητέρες αναφέρουν:

- «*Το παιδί με αναπηρία έχει ανάγκη την αγάπη και την φροντίδα του. Να περνάει όσο περισσότερο χρόνο μπορεί μαζί του*» (μητέρα 4).
- «*Προσπαθήστε να κάνετε τη ζωή του παιδιού σας όσο πιο όμορφη μπορείτε*» (μητέρα 5).

4. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τον ρόλο που κατέχουν οι γονείς στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία είχαμε κατατάξει τις ερωτήσεις τις συνέντευξης αφορούσαν τον ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία, τον ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία, τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς περιγράφουν την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους και τέλος τις συμβουλές που θα έδιναν οι γονείς σε έναν νέο γονιό παιδιού με αναπηρία σχετικά με την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόλησή του.

Αρχικά, *όσον αφορά στον ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία*, αναδείχθηκε ότι ο ρόλος που έχουν οι γονείς σχετικά με τα παιδιά τους με αναπηρία είναι πολύ σημαντικός. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μητέρων θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για τις αποφάσεις που πρόκειται να πάρουν για τα παιδιά τους αφού εκείνα δεν είναι σε θέση να μπορούν να αποφασίσουν για τη ζωή τους. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπου οι γονείς οραματίζονται το μέλλον των παιδιών τους σύμφωνα με τις επιλογές και τις προτιμήσεις των ίδιων των παιδιών έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν σε δραστηριότητες της καθημερινότητας και να μπορούν να επικοινωνούν (Blue-Banning & Turnbull, 2002). Κάποιες άλλες μητέρες δήλωσαν την ανησυχία τους σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους εφόσον δεν μπορούν να δουλέψουν, να δημιουργήσουν προσωπικές σχέσεις, να ζήσουν μόνα τους χωρίς βοήθεια και τόνισαν ιδιαίτερα το τι πρόκειται να συμβεί αν εκείνες δεν θα βρίσκονται εν ζωή, το οποίο επιβεβαιώνεται και μέσα από τις αναφορές διαφόρων ερευνών (Blacher, Kraemer & Howell, 2010). Όταν οι μητέρες ρωτήθηκαν για τον αν υπάρχουν κάποια άτομα ή φορείς από τους οποίους ζητούν βοήθεια για την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των παιδιών τους, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσαν πως ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου , στους οποίους υπάρχει και ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός. Αυτό το εύρημα συνάδει με την έρευνα (Hare & Sandana, 2004-2009), στην οποία αρκετές ήταν εκείνες οι οικογένειες που αποδέχονταν

καθημερινά τη βοήθεια διαφόρων υπηρεσιών και εν τέλει δήλωναν ικανοποιημένες ως προς το επίπεδο των παιδιών τους. Επίσης, παρατηρείται πως το κράτος στη συγκεκριμένη περίπτωση έχει αρκετά ενεργό ρόλο, αφού οι παραπάνω γονείς δέχονται βοήθεια από υπηρεσίες, σε αντίθεση με το εύρημα της παρούσας έρευνας . στην οποία οι περισσότερες μητέρες θεωρούν τον ρόλο του κράτους ανεπαρκή και καθόλου βοηθητικό.

Όσον αφορά στους τρόπους εκπαίδευσης και δημιουργικής απασχόλησης ενήλικων με αναπηρία, ζητήθηκε από τις μητέρες να περιγράψουν τη σχέση που έχουν με όλα τα παιδιά της οικογένειάς τους καθώς και μια καθημερινή μέρα στο σπίτι από το πρωί ως το βράδυ. Πολύ συχνά η οικογένεια εστιάζεται πάνω στις ανάγκες του ατόμου με αναπηρία, με αποτέλεσμα οι συζυγικές σχέσεις και η φροντίδα των άλλων παιδιών να παραμελούνται, ακόμη και ο ίδιος τους ο εαυτός (Μαργαρίτη, χ.χ.). Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι οι μητέρες δίνουν περισσότερη προσοχή στα άτομα με αναπηρία, ασχολούνται καθημερινά μαζί τους και λιγότερο με τα υπόλοιπα παιδιά τους, αλλά βέβαια δεν είναι λίγες κι εκείνες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ισότιμα και ελάχιστες που δηλώνουν αντιζηλία μεταξύ των παιδιών τους. Όταν παραμερίζονται οι ανάγκες των υπολοίπων μελών της οικογένειας και ειδικά των αδελφών, δημιουργούνται σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα. Εάν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί προς το άτομο με αναπηρία τότε το άλλο παιδί αισθάνεται ότι παραμελείται. Η παραμέληση αυτή πολλές φορές δημιουργεί συναισθηματικό κενό ανάμεσα στα αδέρφια (Μαργαρίτη, χ.χ.).

Έπειτα, αναφέρονται από τις μητέρες η συμμετοχή του ατόμου με αναπηρία σε κάποιο ειδικό πλαίσιο, οι δραστηριότητες με τις οποίες απασχολούνται στον ελεύθερο χρόνο τους καθώς και ο ρόλος που κατέχουν εκείνες κατά τη διάρκεια που το άτομο με αναπηρία βρίσκεται στο σπίτι. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι γονείς έχουν φροντίσει να εκπαιδεύονται τα παιδιά τους σε ειδικό σχολείο της Θήβας, καθημερινά από το πρωί ως το μεσημέρι (περίπου 6 ώρες). Υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες με τις οποίες τα παιδιά ασχολούνται όπως είναι η γυμναστική, η κηπουρική, η μαγειρική, η μουσική , τα καλλιτεχνικά. Από την άλλη πλευρά όταν οι ενήλικες με αναπηρία βρίσκονται στο σπίτι περνούν κατά κύριο λόγο τον χρόνο τους με τους γονείς τους και κυρίως με τις μητέρες τους με διάφορες δραστηριότητες όπως μουσική, τηλεόραση, μαθήματα ζωγραφικής, γυμναστικής ενώ οι εξωτερικές δραστηριότητες είναι ελάχιστες. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, στην οποία το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με αναπηρία που τελειώνουν το σχολείο, μένουν στο σπίτι τους και οι δραστηριότητες εκτός οικίας μειώνονται αρκετά εξαιτίας του χαμηλού εισοδήματος των οικογενειών (Shattuck & Wagner

& Naredorf & Sterzing &Hensley, 2011). Το αρκετά υψηλό επίπεδο επαφής της μητέρας με το άτομο με αναπηρία επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες όπου και παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μεγαλύτερο όφελος στις μητέρες που ζουν μαζί με τα άτομα αυτά σε σχέση με εκείνες που ζουν χωριστά (Krauss & Seltzer & Jacobson, 2005).

Όταν οι μητέρες καλούνται να δώσουν συμβουλές σε νέους γονείς παιδιών με αναπηρία σχετικά με την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόλησή τους, εστιάζονται περισσότερο στη φροντίδα, στην καλή συμπεριφορά και στις διακρίσεις. Σύμφωνα με τα ευρήματα οι περισσότερες μητέρες έδωσαν ως συμβουλή σε ένα νέο γονέα παιδιού με αναπηρία το να ασχολείται όσο πιο πολύ μπορεί μαζί του καθώς έχει μεγάλη ανάγκη από φροντίδα, να προσέχει τη συμπεριφορά του απέναντι στα άτομα αυτά και συγκεκριμένα αναφέρουν να τους φέρονται όμορφα, και φυσικά να μην κάνουν διακρίσεις απέναντι σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Ακόμα, σχετικά με τον τρόπο που ένας γονέας μπορεί να βοηθήσει στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση του παιδιού τους, υπήρξαν διάφορες απόψεις, όπως το να απασχολείται το άτομο σε κάποιο ειδικό κέντρο, να απασχολούνται δημιουργικά με δραστηριότητες είτε στο σπίτι είτε εκτός σπιτιού και γενικά να μην παραμελεί κανέναν γονιός το παιδί του.

5. Συμπεράσματα, Περιορισμοί μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είχαμε θέσει στην αρχή, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει αρχικά την ανησυχία των μητέρων για το ρόλο που έχουν στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους, ρόλος που είναι πάρα πολύ σημαντικός και γι' αυτό και νιώθουν ευθύνη απέναντι στα άτομα αυτά, εφόσον οι σχετικές αποφάσεις είναι καθαρά δικές τους.

Αναφορικά με τον ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους, οι περισσότερες μητέρες αναφέρουν ότι δεν προσφέρεται ιδιαίτερη σημασία και φροντίδα από το κράτος καθώς επίσης και ότι οι ήδη υπάρχουσες παροχές του είναι ανεπαρκείς.

Στη συνέχεια, σχετικά με τον τρόπο που οι γονείς εκπαιδεύουν και απασχολούν τα ενήλικα παιδιά τους , τα αποτελέσματα είναι ενδιαφέροντα. Όλες οι μητέρες ανέφεραν την συμμετοχή των παιδιών τους σε ειδικό σχολείο κατά τις πρωινές ώρες έως και το μεσημέρι ενώ από το μεσημέρι και έπειτα η εκπαίδευση και απασχόλησή τους πραγματοποιείται στο σπίτι με διάφορες δραστηριότητες είτε μαζί με τους γονείς είτε με κάποιον ειδικό εκπαιδευτικό. Γενικά παρατηρήθηκε πως οι περισσότερες μητέρες ασχολούνται σε

καθημερινή βάση με τα ενήλικα παιδιά τους με αναπηρία, γιατί το έχουν περισσότερο ανάγκη, όπως οι ίδιες τόνισαν. Κι αυτό συμβαίνει με διάφορες δραστηριότητες εντός του σπιτιού και σε ελάχιστες περιπτώσεις έξω από αυτό, αλλά λίγες μόνο ώρες (περίπου 2 ώρες καθημερινά).

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε και στις συμβουλές που κλήθηκαν οι μητέρες να δώσουν σε κάποιους νέους γονείς με παιδί με αναπηρία σχετικά με την εκπαίδευση και δημιουργική του απασχόληση. Συμβουλές από σχεδόν όλες τις μητέρες ήταν να ασχολούνται και οι δύο γονείς όσο πιο πολύ μπορούν με τα παιδιά τους και να μην τα παραμελούν γιατί τους έχουν ανάγκη, βασίζονται σε εκείνους και περιμένουν την δική τους φροντίδα. Ακόμα πιστεύουν ότι κάθε γονιός θα πρέπει να ζητά βοήθεια από διάφορους φορείς για το σωστό χειρισμό της απασχόλησής τους στο σπίτι και ειδικά απ' όταν το παιδί με αναπηρία βρίσκεται σε μικρή ηλικία, για να μπορέσει να μεγαλώσει μέσα σε ένα σωστό περιβάλλον αλλά επισημαίνουν και ότι θα ήταν πολύ σημαντικό αν είναι δυνατό να συμμετέχουν τα άτομα αυτά σε κάποιο ειδικό σχολείο.

Περιορισμοί Μελέτης και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τον ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση ενήλικων με αναπηρία, χρειάζεται να σημειωθεί ότι δε μπορούν να γενικευτούν, λόγω των περιορισμών που παρουσιάζονται. Πρώτα από όλα το μικρό δείγμα της έρευνας, μιας και αποτελείται από 10 μητέρες μόνο, οι οποίες ήταν εκείνες που ανταποκρίθηκαν πρόθυμα να συμμετέχουν, έχει ως συνέπεια τα αποτελέσματα να μην ισχύουν για όσες μητέρες αρνήθηκαν να συμμετέχουν. Επιπλέον, βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι η συλλογή δεδομένων βασίστηκε μόνο σε ένα εργαλείο , την ημι-δομημένη συνέντευξη.

Η συγκεκριμένη έρευνα ανοίγει τον δρόμο για την μελέτη του ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους , σε μεγαλύτερο μέρος του ελληνικού πληθυσμού ώστε να προκύψει μια ασφαλής εκτίμηση. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο να διεξαχθεί μελλοντικά εκτενέστερη έρευνα στην οποία είτε το δείγμα με μητέρες να είναι μεγαλύτερο, είτε το δείγμα να αποτελέσουν και μητέρες και πατέρες έτσι ώστε να υπάρξει σύγκριση ανάμεσα στις απόψεις τους. Ακόμα η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί σε γονείς ατόμων με διαφορετικό είδος αναπηρίας αλλά και βαθμό σοβαρότητας για να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά ένας γονέας σε κάθε περίπτωση.

Επίλογος

Στην παρούσα έρευνα αρχικά μελετήθηκε σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η έννοια του όρου «αναπηρία» καθώς και τα διάφορα είδη αναπηρίας που υπάρχουν. Έπειτα έγιναν αναφορές στις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην οικογένεια από τη στιγμή που υπάρχει ένα παιδί με αναπηρία και δόθηκε έμφαση στην επίδραση που ασκεί η αναπηρία στην οικογένεια. Τέλος αναφερόμαστε στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και συγκεκριμένα τον ρόλο που έχουν οι γονείς αλλά και το κράτος για την εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση αυτών των ατόμων.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε για να παρατηρηθεί ο τρόπος που οι γονείς εκπαιδεύουν και απασχολούν τα παιδιά τους, τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα. Αναδεικνύεται αρχικά η ανησυχία των μητέρων για το ρόλο που έχουν στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους, ρόλος που είναι πάρα πολύ σημαντικός και γι' αυτό και νιώθουν ευθύνη απέναντι στα άτομα αυτά, εφόσον οι σχετικές αποφάσεις είναι καθαρά δικές τους. Σχετικά με τον τρόπο που οι γονείς εκπαιδεύουν και απασχολούν τα ενήλικα παιδιά τους όλες οι μητέρες ανέφεραν την συμμετοχή των παιδιών τους σε ειδικό σχολείο κατά τις πρωινές ώρες έως και το μεσημέρι ενώ από το μεσημέρι και έπειτα η εκπαίδευση και απασχόλησή τους πραγματοποιείται στο σπίτι με διάφορες δραστηριότητες είτε μαζί με τους γονείς είτε με κάποιον ειδικό εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά βέβαια για τον ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των ενήλικων ατόμων , οι μητέρες δεν είχαν θετική στάση καθώς ανέφεραν ότι οι παροχές του κράτους είναι ανεπαρκείς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Αντωνιάδης, Σ. (2002). *Παιδιατρική*. Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.

Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Ζερβάκη-Σμυρναίου, Ε. (1994). Οικογένεια και παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Ζ. Λαμπρινή-Μινέττα (Επιμ.), *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Εισηγήσεις ολομελειών και ομάδων εργασίας από πανελλήνιο συνέδριο. (σελ.333-338). Αθήνα: Επτάλοφος.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτική κοινωνική έρευνα και κριτικός ρεαλισμός, στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σσ. 21-32). Αθήνα: Κριτική.

Κλέσιορα, Μ. (2016). Άρθρο με αφορμή την παγκόσμια ημέρα ατόμων με αναπηρία. Ανακτήθηκε από: http://www.evrytanika.gr/index.php?option=com_content&id=1092669%3A2015-12-03-08-21-04&Itemid=236

Νικολαραΐζη, Μ. (2006). Η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στην οικογένεια: Μια πρώιμη παρέμβαση. Ανακτήθηκε από: http://www.patriotaki.com/showthread.php?t=707

Ο.Η.Ε ,1975. Από: http://www.amea-amyntaio.gr/index2.php?id=31

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. , (1980). *Νοητική καθυστέρηση: Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία – πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (β' τόμ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πολεμικός, Ν. & Τσιμπιδάκη, Α. (2002). Η οικογένεια με ειδικές ανάγκες ως σύστημα. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία* (β' τόμ., σελ.325-336). Αθήνα: Ατραπός.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1996) Νοητική υστέρηση. *Σημειώσεις για το Π.Μ.Σ. Ειδικής αγωγής του Π.Τ.Δ.Ε-Πανεπιστημίου Αθηνών*.

Σούλης, Σ.Γ. (2006) *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός.

Σούλης, Σ. Γ. , (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).

Στάλικας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα [πρώτη έκδοση].

Skynner, R.C.J. (1989). *Οικογένεια , η σύγχρονη Οδύσσεια*. Αθήνα: Κέρδος.

Τσιμπιδάκη, Α. (2006). Συναισθηματικές αντιδράσεις στη συνθήκη της αναπηρίας στο πέρασμα του χρόνου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, *32*, 45-59

Χιδερίδου- Μανδαρή, Α. (2014). *Ποιότητα ζωής ενήλικων με νοητική αναπηρία: μια διερευνητική μελέτη.*

Ξενόγλωσση:

Bernier, J. C. (1990). Parental adjustment to a disabled child: A family-systems perspective. *Families in Society*, *71*(10), 589-596.

Blacher, J. Kraemer, B., & Howell, E. (2010). Family expectations and transition experiences for young adults with severe disabilities: does syndrome matter?. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, *4*(1), 3-16.

Blue-Banning, M., & Turnbull, A.P. (2002). *Hispanic Youth/young adults with disabilities: Parents' visions for the future.* The University of Kansas

Cannell, C.F., & Kahn, R.L. (1968). Interviewing. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology, 2: Research method.* New York: Addison-Wesley.

Fisher, A.C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, *2*, 159-192.

Volkmar , F.R., & Reichow, B., & McPartland, J. (2014). *Adolescents and adults with autism spectrum disorders*. USA: Springer.

Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations.

Heiman, T., & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, *29*(4), 289-300.

Jacques, R. (1998). Families and disability in context: A systemic framework. In W. Fraser, D. Sines & M. Kerr (Eds.), *Hallas' the care of people with intellectual disabilities* (pp.17-25). Oxford: Butterworth-Heinemann

Krauss, M.W., Seltzer, M.M., & Jacobson H. T, (2005). Adults with autism living at home or in non-family settings: positive and negative aspects of residential status. *Journal of Intellectual Disability Research*, *49*(2), 111-124.

Kübler-Ross, E. (1997). On death and dying. New York, NY: Scribner Klassics. Retrieved from: http://commaamea.gr/index.php/shortcode/item/56-i-yparksi-enos-paidioy-me-anapiria -mesa-stin-oikogeneia-mia-proimi-paremvasi

Lupart, J., (2002). Meeting the educational needs of exceptional learners in Alberta. *Exceptionality Education Canada*, *11*(2,3), 55-70

Luterman, D. (1987). Deafness in the family. Retrieved from: http://commaamea.gr/index.php/shortcode/item/56-i-yparksi-enos-paidioy-me-anapiria-mesa-stin-oikogeneia - mia-proimi-paremvasi

Lustig, D. C. (2002). Family coping in families with a child with a disability. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37(1), 14-22. Retrieved from: http://www.cec.sped.org/

Onaga, E.E., & Martoccio, T.L. (2008). Dynamic and Uncertain Pathways between Early Childhood Inclusion. *Policy and Practice International Journal of Child Care and Education Policy, 2*(1), 67-75.

Schuengel, C., Rentinck, I. C. M., Stolk, J., Voorman, J. M., Loots, G. M. P., Ketelaar, M., Gorter, J. W., & Becher, J. G. (2009). Parents' reactions to the diagnosis of cerebral palsy: associations between resolution, age and severity of disability. *Child: Care, Health and Development, 35*(5), 673–680.

Seltzer, M. M., & Heller, T. (1997). Families and caregiving across the life course: Research advances on the influence of context. Family Relations. Retrieved from: http://www.jstor.org/stable/585092

Shattuck, P.T., Wagner, M. , Narendorf , S., Sterzing, P., & Hensley M.,(2011). Post-high school service use among young adults with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *165*(2), 141-146.

Warzecha, B. (2003). *Heterogenität macht Schule. Beiträ- ge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster.

Αντιλήψεις γονέων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στη προσχολική ηλικία

Νικολάου Ελένη, Λέκτορας, Τ.Ε.ΠΑ.Ε.Σ.
enikolaou@rhodes.aegean.gr
Παπανελοπούλου Ζωή, Πτυχιούχος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse13168@aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο έχει μελετηθεί σε διεθνές επίπεδο. Έχει διεξαχθεί πληθώρα ερευνών οι οποίες διερεύνησαν τις συμπεριφορές εκφοβισμού ως επί το πλείστον στην σχολική ηλικία και την εφηβεία. Στην προσχολική ηλικία οι έρευνες είναι περιορισμένες και κυρίως οι έρευνες που μελετάνε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τις συμπεριφορές εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία. Οι συμπεριφορές εκφοβισμού έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη ανάπτυξη των παιδιών και συνδέονται με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά (Nansel et al., 2001). Επομένως, χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία, η οποία είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την υλοποίηση πρώιμων παρεμβάσεων.

Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Ο Olweus (1993) υποστηρίζει ότι ο σχολικός εκφοβισμός παρατηρείται όταν ένα παιδί υφίσταται αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα κατ' επανάληψη και διακρίνει το σχολικό εκφοβισμό ως μια υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς, διαχωρίζοντάς τον με αυτόν τον τρόπο από τη βίαιη συμπεριφορά. Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» αναφέρεται σε μια κατάσταση η οποία σχετίζεται με απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου από το θύτη στο θύμα. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορεί να εκδηλώσουν αλλά και να υφίστανται άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό και εκδηλώνουν διάφορες μορφές εκφοβισμού όπως ο λεκτικός, ο σωματικός, η

διάδοση φημών και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010).

Αιτιολογικοί παράγοντες

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας είναι ένα σύνθετο φαινόμενο. Ένα μεγάλο εύρος ψυχολογικών, οικογενειακών, κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν στην εκδήλωση του φαινομένου. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών ανάμεσα στα παιδιά. Παράλληλα, οι σχολικοί παράγοντες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (όπως η ιδιοσυγκρασία, η έλλειψη ενσυναίσθησης) συμβάλλουν στην εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι ακόλουθοι παράγοντες (ΕΨΥΠΕ, 2010):

- Τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών
- Τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος (πολύ αυστηρές ή πολύ ελαστικές μέθοδοι ανατροφής, πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς, βία ανάμεσα στους γονείς ή από τους γονείς προς τα παιδιά, ανασφαλής δεσμός του παιδιού με τους γονείς κτλ.),
- Διάφοροι παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος (ανεπαρκής εποπτεία, συνωστισμός μαθητών, ελλείψεις προσωπικού, απουσία σχολικού εκφοβισμού κτλ.),
- Το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου
- Οι πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος (υπερβολική χρήση της τιμωρίας και της αποβολής ως μέσου πειθαρχίας),
- Οι στάσεις των ίδιων των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στη βία,
- Ο τρόπος προβολής της βίας από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης,
- Τα γενικότερα κοινωνικά προβλήματα που ενισχύουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Στους παράγοντες κινδύνους συγκαταλέγονται οι κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες του παιδιού, η ποιότητα της σχέσης μητέρας-παιδιού η οποία συνδέεται με τους ρόλους θύτη και θύματος κατά την προσχολική ηλικία, οι δυσκολίες στη σχέση με τα συνομήλικα

παιδιά, το χαμηλό στάτους στην ομάδα των συνομηλίκων και τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, όπως το υψηλό άγχος και η ευερεθιστότητα (Bistrong, Bradshaw, & Morin, 2016).

Αντιμετώπιση

Ωστόσο, η έκταση που έχει λάβει το φαινόμενο σε συνδυασμό με την κρισιμότητα των συνεπειών καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για άμεση αντιμετώπιση, παρέμβαση και πρόληψη, έννοιες οι οποίες είναι αλληλένδετες. Οι παρεμβάσεις αποσκοπούν στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού και είναι αναγκαίο να είναι ολιστικές και να συμπεριλαμβάνουν την οικογένεια, τα παιδιά, το σχολείο και την κοινότητα (Swearer et al. 2010). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την μετα-ανάλυση των Ttofi & Farrington (2009) ένα σημαντικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων είναι η συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (Stamatis & Nikolaou, 2016). Η συνεργατική σχέση ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για τη μείωση της συμμετοχής των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού και τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος (Zablotsky et al., 2012).

Προγενέστερες έρευνες

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται έρευνες σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Σύμφωνα με την έρευνα της Κάργα (2013), οι περισσότεροι γονείς συμφωνούν με τη δημοσιοποίηση των περιστατικών, την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στα παιδιά, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, την επικοινωνία, την υποστήριξη, καθώς και τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές ομαδικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να νιώθουν προστατευμένα από τον εκφοβισμό, και να δημιουργήσουν υγιείς σχέσεις. Απ' την άλλη διαφωνούν με την άποψη για αντεπίθεση, εκδίκηση, παθητικότητα και αγνόηση. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούνταν από 1127 γονείς με παιδιά που φοιτούσαν σε 14 δημόσια δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και άλλων 6 επαρχιακών πόλεων της Μακεδονίας.

Πιο συγκεκριμένα στην παραπάνω έρευνα, το 15,3% των γονιών δήλωσε πως τα παιδιά τους είναι θύματα, το 20,9% δήλωσε πως τα παιδιά τους είναι δράστες, το 16,7% δήλωσε πως τα παιδιά τους είναι ταυτόχρονα δράστες και θύματα, ενώ το 47,1%

δήλωσε πως τα παιδιά τους δεν είχαν εμπειρίες εκφοβισμού. Από τους 172 γονείς που δήλωσαν πως το παιδί τους είναι θύμα, το 19,77% ανέφερε τρία ή περισσότερα είδη θυματοποίησης. Όσον αφορά στη συχνότητα του εκφοβισμού, οι γονείς, σε ποσοστό 6,5% ανέφεραν τουλάχιστον σε μια από τις ερωτήσεις ότι το παιδί τους εκφοβίζεται πολύ συχνά. Ως συχνότερη μορφή θυματοποίησης, οι γονείς ανέφεραν τη λεκτική (66%) και κατά σειρά συχνότητας ακολούθησαν ο κοινωνικός αποκλεισμός (49,7%), η σωματική βία (47,5%), η διάδοση φημών (34%), η κλοπή/καταστροφή προσωπικών αντικειμένων (28,1%), οι απειλές/εξαναγκασμός (10,8%) και ο ρατσισμός (9,8%). Από τις μορφές εκφοβισμού, μόνο η σωματική βία συσχετίστηκε με το φύλο του παιδιού.

Ως προς τις γενικότερες αντιλήψεις των γονιών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό, υποστήριξαν την υποστήριξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού και σε πολύ μικρό βαθμό την ενοχοποίηση θυμάτων. Το 87,7% των γονιών ανέφερε πως ο εκφοβισμός αποτελεί πολύ σοβαρό πρόβλημα στην Ελλάδα, το 13,5% πιστεύει πως ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης των παιδιών και το 9,7% πως δεν είναι αρνητικός ο εκφοβισμός στο σχολείο, αφού πολλά παιδιά μαθαίνουν να μην είναι τόσο ευαίσθητα. Το 82,9% των γονιών, επίσης, δήλωσε πως τα παιδιά που εκφοβίζουν δεν νοιάζονται για τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους, αλλά για να αλλάξουν συμπεριφορές χρειάζονται βοήθεια και όχι τιμωρία (90,2%).

Όσο για τα παιδιά που εκφοβίζονται, το 10,3% των γονέων υποστήριξε πως πρέπει να τα βγάζουν πέρα μόνα τους και το 23,3% πως δεν πρέπει να αναζητούν βοήθεια από τον εκπαιδευτικό κάθε φορά που κάποιος τα εκφοβίζει. Επίσης, το 92,4% πιστεύει πως είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο, το 74% αντιλαμβάνεται την ευθύνη των γονιών να αντιμετωπίζουν φαινόμενα εκφοβισμού των παιδιών τους και το 69,5% αναγνωρίζει τη σημασία των συνομηλίκων στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Τέλος, το 95,9% αντιλαμβάνεται τον εκφοβισμό ως παραβίαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, το 99% θεωρεί σημαντική τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και το 97,9% αναγνωρίζει τη σημασία των απόψεων των παιδιών για την αντιμετώπιση του ζητήματος.

Μια ακόμη έρευνα που διεξήχθη σχετικά με τις απόψεις των γονέων για το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι των Ρακτίδου, Μπουρτζή, & Λάσπα (2006). Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των γονεϊκών πρακτικών και της σχέσης τους με την εκδήλωση και τη διαχείριση της σχολικής βίας. Επιπλέον, διερεύνησαν τις

στρατηγικές που προτείνουν και υιοθετούν οι γονείς που έχουν παιδιά-θύματα ή παιδιά-δράστες. Η έρευνα υλοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε γονείς προσχολικής ηλικίας, αλλά και σε πρώτης και δευτέρας τάξης Δημοτικού, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στα Νηπιαγωγεία του νομού Σερρών. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 γονείς. Όσον αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφονται τα ακόλουθα:

Α) Ως προς τις πρακτικές ανατροφής των παιδιών, 48 γονείς απάντησαν κατά κύριο λόγο ότι ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους, σέβονται τη γνώμη του και ότι είναι καλό να συζητούν μαζί του, ωστόσο δεν είναι ανεκτικοί όταν το παιδί δεν συμπεριφέρεται σωστά. Τέλος, όσον αφορά στις αυστηρές πρακτικές δήλωσαν με συντριπτική διαφορά πως απορρίπτουν τη σωματική τιμωρία ως τρόπο πειθαρχίας. Παράλληλα, η συμπεριφορά του παιδιού που εκφοβίζεται σύμφωνα με τους γονείς ποικίλει. Συγκεκριμένα, 35 γονείς δήλωσαν πως παρουσιάζει εσωστρέφεια, 34 εξωστρέφεια, 35 γονείς δήλωσαν απομόνωση, 28 προσκόλληση, οι 32 άρνηση για το σχολείο και οι 33 αδιαφορία. Τέλος, ως προς την ασφάλεια που νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο, οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν πως τα παιδιά τους νιώθουν λιγότερο ασφαλή την ώρα του διαλείμματος (17 γονείς) και περισσότερο ασφαλή την ώρα προσέλευσης στο σχολείο (35 γονείς) και στην τάξη (34 γονείς), διότι βρίσκεται στο χώρο ο/η εκπαιδευτικός.

Β) Στην ερώτηση «όταν το παιδί σας εκφοβίζεται, πως αντιδράτε» οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν πως η αντίδραση τους επικεντρώθηκε κυρίως στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού (9 γονείς) και στη συζήτηση με το παιδί τους (27 γονείς). Ωστόσο, 40 γονείς δήλωσαν πως είναι σωστό να συμβουλεύουν τα παιδιά τους να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς τους και 30 γονείς να αποφεύγουν την πηγή του εκφοβισμού. Τέλος, στην ερώτηση πως θα αντιδρούσαν εάν το παιδί τους πέσει θύμα εκφοβισμού στο μέλλον, 39 γονείς δήλωσαν πως θα ενημέρωναν τον/ την εκπαιδευτικό ή τον/ την διευθυντή/τρια του σχολείου, 44 θα συζητούσαν με το παιδί τους, 24 θα ερχόταν σε επαφή με τους γονείς του παιδιού που εκδήλωσε συμπεριφορά εκφοβισμού στο παιδί του, 12 θα έκαναν παρατήρηση στα ίδια τα παιδιά, τρεις θα καλούσαν την αστυνομία και τέλος κανένας γονέας δε θα έμενε αμέτοχος.

Γ) Ωστόσο, στην ερώτηση τι θα έκαναν αν το παιδί τους ήταν ο θύτης του φαινομένου, 40 γονείς δήλωσαν πως θα συζητούσαν με το παιδί τους, 26 γονείς θα

ενημέρωναν τον/ την εκπαιδευτικό και θα συζητούσαν μαζί του/ της, 12 γονείς θα συζητούσαν με το παιδί που εκφόβισε το παιδί τους, 11 θα συζητούσαν με τους συμμαθητές του παιδιού τους, 6 θα του επέβαλαν τιμωρία και ένας θα αδιαφορούσε.

Δ) Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στα περιστατικά βίας με πολλούς τρόπους. Συγκεκριμένα 9 γονείς δήλωσαν πως τιμωρούν τα παιδιά που εκφοβίζουν, 22 πως ενημερώνουν τον γονέα και 31 συζητούν με το παιδί που εκδήλωσε εκφοβιστική συμπεριφορά. Μάλιστα, 26 γονείς δήλωσαν πως υπεύθυνοι για το φαινόμενο της σχολικής βίας είναι οι γονείς, ενώ 12 γονείς δήλωσαν πως ευθύνονται τα παιδιά και 3 οι εκπαιδευτικοί.

Ε) Τέλος, στην ερώτηση ποια μέτρα θα πρότειναν για την εξάλειψη του φαινομένου, η οποία αποτελεί και ανοιχτή ερώτηση, απάντησαν 33 μόνο γονείς από το σύνολο των 60 ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα, 14 γονείς υποστήριξαν μια ουσιαστικότερη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, 12 πως θα έκαναν συχνές επισκέψεις ή θα ήθελαν μια μόνιμη παρουσία ενός ειδικού (ψυχολόγου/ κοινωνικού λειτουργού) στο χώρο του σχολείου και τέλος 9 γονείς δήλωσαν πως θα ήθελαν να υπάρχει συνεχής ενημέρωση των γονέων και των μαθητών για το θέμα της σχολικής βίας. Οι προτάσεις λοιπόν των περισσότερων γονέων δίνουν έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται στο φαινόμενο της σχολικής βίας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί).

Μεθοδολογία

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 52 γονείς. Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο στηρίχθηκε σε προγενέστερες έρευνες (Νακοπούλου & Γαλάνη, 2012) και χορηγήθηκε σε γονείς με παιδιά Νηπιαγωγείου και Παιδικού Σταθμού. Δόθηκε σε πολλές πόλεις της Ελλάδας και νησιά, όπως Κρήτη και Ρόδο, ενώ το μεγαλύτερο δείγμα δόθηκε στην Πάτρα. Από τα 52 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν οι 40 ήταν γυναίκες και οι 12 άντρες. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Από τα 52 άτομα, το 76, 92 % ήταν γυναίκες και το 23, 08 % ήταν άνδρες. Το 57, 7 % των παιδιών τους φοιτούν στο Νηπιαγωγείο, το 30,77 % στον παιδικό σταθμό, ενώ μόνο το 11, 53 % στο δημοτικό. Η περιοχή του σχολείου βρισκόταν κυρίως εντός πόλεως

σε ποσοστό 44,85%, ενώ τα σχολεία που βρισκόταν εκτός πόλεως αντιπροσώπευαν το 8,15% του δείγματος. Όσον αφορά στην ηλικία των γονέων, οι περισσότεροι γονείς ήταν μεταξύ 31 – 40 ετών (ποσοστό 63, 46 %). Στις ηλικίες από 21 έως 30 ετών και 41 έως 50 ετών, τα ποσοστά που καταγράφηκαν ήταν 19, 23 % και 17, 31 % αντίστοιχα.

Αποτελέσματα

Στην παραπάνω ενότητα ερωτήσεων διερευνώνται τα περιστατικά που έχουν παρατηρηθεί στο χώρο του σχολείου τον τελευταίο καιρό σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων της έρευνας. Οι περισσότεροι γονείς (34, 61 %, 18 γονείς) απαντούν πως το περιστατικό που περιγράφεται (*«κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) είπε άσχημα λόγια, κορόιδεψε ή πείραξε με άσχημο τρόπο ένα άλλο παιδί (ή κάποια άλλα παιδιά)»*) συνέβη μία με δύο φορές, το 26, 92 % (14 άτομα) απάντησε πως συνέβη αρκετές φορές και το 5,76 % του δείγματος ότι συνέβαινε μια φορά την εβδομάδα. Στο δεύτερο σενάριο *(«κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) επίτηδες δεν έπαιξε ένα άλλο παιδί (ή κάποια άλλα παιδιά), το απέκλεισε από την παρέα του ή το αγνόησε εντελώς»*), του 36, 54 % των γονέων (19 άτομα) δήλωσαν πως συνέβη μια-δύο φορές, ενώ το 21, 15 % (11 γονείς) δήλωσαν πως δεν έχουν αντιληφθεί κάποιο παρόμοιο γεγονός. Παράλληλα, το 17,30 % δήλωσε ότι συνέβη αρκετές φορές, ενώ το 13, 46 % απάντησε ότι συνέβαινε μια φορά την εβδομάδα. Το 17, 30 % (9 άτομα) δήλωσαν πως ένα τέτοιο περιστατικό συμβαίνει αρκετές φορές. Στο τρίτο σενάριο *(«κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) χτύπησε, κλώτσησε, ή έσπρωξε ένα άλλο παιδί (ή κάποια άλλα παιδιά)»*), το 28, 84 % (15 άτομα) δήλωσαν πως παρατήρησαν τέτοια περιστατικά 1 – 2 φορές, το 25% (13 άτομα) ανέφεραν ότι συμβαίνουν αρκετές φορές, και το 11,54 % ότι συμβαίνει μια φορά την εβδομάδα, ενώ το 21, 15% των γονέων (11 άτομα) δήλωσαν πως δεν έχουν δει ή πως δεν συμβαίνουν ποτέ. Στο τέταρτο σενάριο (*«κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) είπε ψέματα ή διέδωσε άσχημα πράγματα για ένα άλλο παιδί (ή κάποια παιδιά) και προσπάθησε να κάνει τους άλλους να μην συμπαθούν αυτό το παιδί (ή αυτά τα παιδιά)»*) το 46, 15% των γονέων (24 άτομα) δήλωσαν πως δεν έχουν ξαναδεί αντίστοιχο περιστατικό. Στο πέμπτο σενάριο *(«κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) πήρε το παιχνίδι ή άλλα πράγματα ενός άλλου παιδιού (ή κάποιων άλλων παιδιών) ή κατέστρεψε τα πράγματα του (ενός άλλου παιδιού ή κάποιων άλλων παιδιών)»*), το 26,92 % (14 άτομα) δήλωσαν ότι δεν έχουν ξαναδεί ανάλογο περιστατικό. Το 15, 38 % (8 άτομα) παρατήρησαν την παραπάνω συμπεριφορά 2-3 φορές, το 3,85 % την παρατηρούν μια φορά την εβδομάδα και το 15,

38 % (8 άτομα) την παρατήρησαν αρκετές φορές. Στο έκτο σενάριο (*«κάποιο παιδί (ή κάποια άλλα παιδιά) απείλησε κάποιο άλλο παιδί (ή κάποια άλλα παιδιά) ή ανάγκασε κάποιο άλλο παιδί (ή κάποια άλλα παιδιά) να κάνουν πράγματα που δεν ήθελαν να κάνουν»*), το 42, 30 % (22 άτομα) δήλωσε ότι δεν έχει ξαναδεί τέτοιο περιστατικό. Στο έβδομο σενάριο (*«κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) κορόιδεψε ή είπε άσχημα λόγια για τη χώρα ενός άλλου παιδιού (ή κάποιων άλλων παιδιών) ή για τον τρόπου που μιλά τα Ελληνικά κάποιο άλλο παιδί (ή κάποια παιδιά)»*) οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν πως δεν έχουν ξαναδεί ανάλογο περιστατικό με ποσοστό 48,07 % (25 άτομα). Το 28, 85 % (15 άτομα) δήλωσε πως έχει αντιληφθεί ένα τέτοιο περιστατικό 1 – 2 φορές. Τέλος, στο όγδοο σενάριο (*«κάποιο παιδί (ή κάποια παιδιά) φοβέρισε με άλλον τρόπο ένα άλλο παιδί (ή κάποια άλλα παιδιά),* το μεγαλύτερο ποσοστό των γονιών 57, 69 % (30 άτομα) δήλωσε πως δεν έχει ξαναδεί ανάλογο περιστατικό ποτέ. Το 19, 23 % των γονέων (10 άτομα) δήλωσε πως παρατήρησε τέτοια περιστατικά 1-2 φορές, το 11,54 % αρκετές φορές και το 3,85 % απάντησε μια φορά την εβδομάδα.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία

Αναλυτικότερα, ως προς την πρώτη στρατηγική αντιμετώπισης που αφορά στη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού, το 86,27 % δήλωσε πως αυτός ο τρόπος είναι πολύ αποτελεσματικός. Ο δεύτερος παράγοντας αφορούσε στη συζήτηση με τους μαθητές για τη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού. Το 74 % των γονέων δήλωσε πως είναι πολύ αποτελεσματικός, το 20 % ότι είναι αποτελεσματικός, ενώ το 2 % και 4 % δήλωσε πως είναι λίγο αποτελεσματικός ή δεν είχε σαφή άποψη αντίστοιχα. Ο τρίτος παράγοντας αφορούσε στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους του. Το 74, 51 % δήλωσε πως αυτός ο παράγοντας είναι πολύ αποτελεσματικός, το 15, 69 % ότι είναι αποτελεσματικός, το 5,88 % δεν είχε σαφή άποψη και το 3, 92 % δήλωσε πως ήταν λίγο αποτελεσματικός. Στον τέταρτο παράγοντα περιλαμβάνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον/τη σχολικό/η σύμβουλο. Συγκεκριμένα, το 50, 98 % δήλωσε πως είναι πολύ αποτελεσματικός, το 21,57 % δήλωσε πως είναι αποτελεσματικός, ενώ το 19, 61% δεν είχε σαφή άποψη. Το 3,92 % δήλωσε πως ήταν λίγο αποτελεσματικός ή

καθόλου αποτελεσματικός. Ο πέμπτος παράγοντας αφορούσε στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με υποστηρικτικές υπηρεσίες της κοινότητας. Το 40 % δήλωσε πως ήταν πολύ αποτελεσματικός, το 32 % ότι είναι αποτελεσματικός και το 6 % δήλωσε πως ήταν καθόλου και λιγότερο αποτελεσματικός αντίστοιχα. Το 16 % δήλωσε πως ο τρόπος αυτός δεν είναι ούτε αποτελεσματικός, αλλά ούτε και μη αποτελεσματικός. Ο έκτος παράγοντας αναφέρονταν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τον οποίο οι περισσότεροι γονείς συμφώνησαν πως είναι πολύ αποτελεσματικός (80%). Το 8% δεν έχει σαφή άποψη, το 4% δήλωσε πως είναι λίγο αποτελεσματικός, και το 6 % ότι δεν ήταν καθόλου αποτελεσματικός. Σε σχέση με την «επιβολή κυρώσεων στους μαθητές που ασκούν εκφοβισμό», το 47, 06 % δήλωσε πως είναι πολύ αποτελεσματικός, το 13,73 % ότι είναι αποτελεσματικός, το 9,80 % καθόλου αποτελεσματικός, ενώ το 15, 69 % δεν είχε σαφή άποψη. Σε σχέση με τη συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας, το 68 % δήλωσε πως είναι πολύ αποτελεσματικός τρόπος, το 6 % δήλωσε πως δεν είναι καθόλου αποτελεσματικός, ενώ το 14 % δεν είχε σαφή άποψη. Ο ένατος παράγοντας αναφερόταν στην επίβλεψη σε όλους τους χώρους του σχολείου. Το 58,82 % δήλωσε πως είναι πολύ αποτελεσματικός, και το 25,49 % ότι είναι αποτελεσματικός. Το 7, 84 % δήλωσε πως είναι λίγο αποτελεσματικός ή δεν είχε σαφή άποψη. Όσον αφορά στην παροχή υποστήριξης στο θύμα από συνομήλικα παιδιά κατόπιν εκπαίδευσης, το 49,02 % δήλωσε πως είναι πολύ αποτελεσματικός, το 19, 61 % ότι είναι αποτελεσματικός και το 17, 65 % δεν είχε σαφή άποψη. Λίγο αποτελεσματικός αξιολογήθηκε από το 7,84 %, και καθόλου αποτελεσματικός από το 5,88 %. Σε σχέση με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, το 74, 51 % δήλωσε πως είναι πολύ αποτελεσματικός τρόπος, και το 15, 69 % ότι είναι αποτελεσματικός. Το 1,96 % δήλωσε πως ήταν λίγο αποτελεσματικός, και το 7,84 % δεν είχε σαφή άποψη.

Συζήτηση

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη, η ερμηνεία τους, η σύγκριση με προηγούμενες έρευνες, καθώς και η παιδαγωγική αξία αυτών των ευρημάτων. Πολλά από τα ευρήματα από τη μελέτη αυτή συνάδουν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τις απόψεις των γονέων, για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία.

Παράλληλα, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά, η συζήτηση με τους μαθητές για τη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού, η συνεργασία των εκπαιδευτικών

με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των παιδιών, και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά κατατάσσονται στις καταλληλότερες στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με την έρευνα της Κάργα (2013) στην οποία οι γονείς αξιολογούν πολύ σημαντική τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και παράλληλα αναγνωρίζουν τη σημασία των απόψεων των παιδιών για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Παράλληλα, στην προαναφερθείσα έρευνα, ένα σημαντικό ποσοστό των γονέων δήλωσε ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν δεν ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους, και για να αλλάξουν συμπεριφορές χρειάζονται βοήθεια και όχι τιμωρία. Επιπλέον, το 92,4% των γονέων θεωρούσε πως είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο, το 74% ότι είναι ευθύνη των ίδιων των γονέων και το 69,5% ευθύνη των συνομηλίκων.

Επιπρόσθετα, η έρευνα των Ρακτίδου, Μπουρτζή, & Λασπά (2016) μελετούσε τις απόψεις των γονέων σχετικά με τον εκφοβισμό. Όσον αφορά στις συμπεριφορές εκφοβισμού, οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν ότι η πιο συχνή μορφή βίας είναι η σωματική (το έχουν χτυπήσει, σπρώξει). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας. Ο σωματικός εκφοβισμός καταγράφηκε στις πιο συχνές μορφές εκφοβισμού. Παράλληλα, όπως και στη δική μας έρευνα οι πιο συχνές επιθέσεις στο σχολικό χώρο σημειώνονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Ως προς τις αντιδράσεις των γονέων όταν το παιδί είναι θύμα εκφοβισμού οι πιο συχνές απαντήσεις ήταν η συζήτηση με το ίδιο το παιδί κι έπειτα η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό. Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς οι παραπάνω στρατηγικές αξιολογούνται σημαντικές και στη δική μας έρευνα. Παράλληλα, στην προαναφερθείσα έρευνα, οι συμβουλές που θα έδιναν οι γονείς στο παιδί τους αν ήταν θύμα εκφοβισμού είναι να μιλήσει στον/ στην εκπαιδευτικό ή να αποφύγει τη πηγή του προβλήματος (παιδί – θύτη). Επίσης, αν το παιδί έπεφτε θύμα εκφοβισμού στο μέλλον, οι γονείς απάντησαν πως θα ενημέρωναν τον εκπαιδευτικό και θα μιλούσαν με τους γονείς του παιδιού που εκδήλωσε την εκφοβιστική συμπεριφορά προς το παιδί τους. Τέλος, όσον αφορά στις προτάσεις για τη αντιμετώπιση και εξάλειψη του φαινομένου, οι γονείς και στις τρεις έρευνες αναφέρθηκαν στη συζήτηση με τα παιδιά και στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με

αντίστοιχες έρευνες που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου (Nikolaou & Markogiannakis, 2017; Stamatis & Nikolaou, 2016).

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις των γονέων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο. Το δείγμα μοιράστηκε σε γονείς κυρίως προσχολικής ηλικίας, καθώς στο συγκεκριμένο τομέα οι έρευνες σχετικά με τις απόψεις των γονέων είναι περιορισμένες. Τα ευρήματα μπορούν να ληφθούν υπόψη στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι προτάσεις αυτές να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό αρτιότερων προγραμμάτων πρόληψης του φαινομένου. Επίσης, μπορούν να συμβάλουν σε εκστρατείες κατά του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό. Για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου κρίνεται απαραίτητο να ενημερώνονται όλα τα παιδιά είτε συμμετέχουν είτε όχι στο φαινόμενο αυτό. Τέλος, θα ήταν ωφέλιμο η συζήτηση για τον σχολικό εκφοβισμό να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι ενημερωμένα ήδη από τη προσχολική ηλικία. Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στα παιδιά, τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου ,Δ., Μπεράτης, Ι. Παπαδοπούλου, Κ., Φύσσας, Κ., & Χατζηπέμου, Θ. (2010). Δραστηριότητες στη τάξη για τη πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών – *Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση* (Επιμ. Ι. Τσιάντης). Ε..Ψ.Υ.Π.Ε: Πρόγραμμα Δάφνη

Κάργα Σ. (2013). *Οι απόψεις των γονέων γύρω από το σχολικό εκφοβισμό και τα δικαιώματα του παιδιού*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Νακοπούλου, Ε., & Γαλάνη, Π. (2012). Εκφοβισμός και θυματοποίηση στο ελληνικό σχολείο πλαίσιο: Η οπτική των γονέων. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή, *Σύγχρονα Ψυχοπαδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg

Olweus, D. (2009), «Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε, Αθήνα: Έκδοση Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου,(Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.)

Rigby, K. (2008) «Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις» Αθήνα:Εκδόσεις Τόπος.

Ρατκίδου Φ., Μπουρτζή Μ., Λασπάς Ε., & Λασπάς Α., (2016). Οι απόψεις των γονέων για τη Σχολική βία. Στα Πρακτικά Συνεδρίου "Σχολική βία και εκφοβισμός" (Επιμ. Σ. Γρόσδος, Α. Κόπτσης, Χ. Ρουμπίδης, & Α. Τσιβάς). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Κεντρικής Μακεδονίας

Ξενόγλωσση

Bistrong, E., Bradshaw, C., Morin, H.(2016). Understanding bullying among preschool-aged children In O. Saracho (Ed.), *Contemporary perspectives on research on bullying and victimization in early childhood* Charlotte, N.C: Information Age Publishing

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviours among us youth. *Jama,* 285(16), American Medical Association

Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). Greek Preschool Teachers' Perceptions about the effective strategies for bullying prevention in preschool age. *International Journal of Criminology and Sociology*, 6, 172-177

Stamatis, P.J., & Nikolaou, E.N. (2016). Communication and collaboration between school and family for addressing bullying*. International Journal of Criminology and Sociology*, 5, 99-104

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, 38-47

Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying effective elements of anti-bullying programmes. Journal of Aggression, Conflict, and Peace Research, 1, 13-24

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης στην ειδική αγωγή: Μελέτη Περίπτωσης

Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Επίκ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
tsimpidaki@rhodes.aegean.gr
Πέρου Παρασκευή, Π.Τ.Δ.Ε.
evip02@googlemail.com

Περίληψη

Εισαγωγή

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αποτελεί μια πολυδιάστατη κατασκευή που έχει εξεταστεί από πολλές θεωρητικές και μεθοδολογικές απόψεις.

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αποτελεί βασικό παράγοντα για τη μάθηση και γενικότερη θετική σχολική ζωή των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003). Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί τον βασικότερο ίσως παράγοντα λειτουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου. Επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους και δέχεται επιρροές τόσο από εκπαιδευτικές όσο και από κοινωνικές αξίες (Fraser, 1986).

Παλαιότερα η έρευνα είχε επικεντρωθεί στη μέτρηση του ψυχολογικού κλίματος με βάση τις αντιλήψεις των διδασκάλων και του λοιπού διδακτικού προσωπικού στα πλαίσια της διάκρισης μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών σχολείων. Τελευταία η έρευνα έχει στραφεί στη διερεύνηση του κλίματος με βάση τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών. Η έρευνα αναφέρει ότι η αστάθεια την οποία βιώνουν οι μαθητές, οι οποίοι εντάσσονται σε τάξης παραδοσιακού σχεδιασμού, πιθανόν να ερμηνεύεται ως αρνητικό ψυχολογικό κλίμα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ενδέχεται να επηρεάσει τις επιδόσεις τους και την ομαλή ένταξη των μαθητών στο σύνολο. Το γενικότερο κλίμα στην τάξη, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης πρακτικών ενσωμάτωσης των παιδιών στην ομάδα. Από την έρευνα την οποία διεξήγαγαν οι Zahn, Kagankαι Widaman (1989), για το πανεπιστήμιο της California προκύπτουν τα παραπάνω συμπεράσματα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τάξεις παραδοσιακές και σε τάξεις που λειτουργούσαν ομαδοσυνεργατικά. Με την χορήγηση ερωτηματολογίων διαφαίνεται ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στα τμήματα που λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς,

συμμετείχαν ενεργά στην διαδικασία της μάθησης και έδιναν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μία ομάδα. Σε αντίθεση με τα παιδιά που παρακολουθούσαν μαθήματα σε παραδοσιακές τάξεις.

Μελετώντας, ειδικότερα, έρευνες για το ψυχολογικό κλίμα στη γενική εκπαίδευση διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά ψυχολογικού κλίματος σε σχέση με τα κορίτσια. Ακόμα, φαίνεται η διενεκτικότητανα παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό στα κορίτσια απ' ότι στα αγόρια. Η ανταγωνιστικότητα κυμαίνεται σε ίδια περίπου επίπεδα και στα δύο φύλα, με τα αγόρια όμως και πάλι να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης, συνεκτικότητας και δυσκολίας. Διαφοροποίηση όμως έχουν τα ποσοστά καθώς οι τάξεις μεγαλώνουν, με τα κορίτσια της ΣΤ' δημοτικού λόγου χάρη να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά ψυχολογικού κλίματος σε σχέση με τα αγόρια της ίδια τάξης (Κοσμαδάκη, 2015). Στην έρευνα του Καρακίτσιου (2010) που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας επαληθεύονται τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας, παρουσιάζοντας όμως δείγμα από μεγαλύτερη βαθμίδα, αυτή του γυμνασίου, φαίνεται ότι τα παιδιά του δημοτικού εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά θετικού κλίματος από αυτά του γυμνασίου.

Όσον αφορά την ειδική αγωγή διαπιστώνουμε ότι οι έρευνες είναι περιορισμένες. Εντοπίστηκαν δύο έρευνες σε παιδιά στο αυτιστικό φάσμα και παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Πιο αναλυτικά, η έρευνα με δείγμα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα κατέδειξε ότι δεν είναι σαφές εάν τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην επικοινωνία, καθώς μπορούν με δυσκολία να κατανοήσουν τις διαφορετικές αποχρώσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς. Όπως φαίνεται στην έρευνα τωνSantos, Sardihna και Reis(2016), η οποία διεξήχθη για το πανεπιστήμιο Evora της Πορτογαλίας, οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνοντας την κλίμακα σχέσεων με τους μαθητές τους (Likertscale), αποδεικνύουν ότι οι σχέσεις τους συχνά είναι συγκρουσιακές. Τα παιδιά που ανήκουν στο συγκεκριμένο φάσμα δεν αναπτύσσουν στενή σχέση με τον εκπαιδευτικό και αυτό εντείνεται κυρίως τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής. Ακόμα, λαμβάνοντας υπόψη μας τα κοινωνιομετρικά τεστ τα οποία συμπλήρωσαν τα παιδιά, μεγαλύτερα ποσοστά απόρριψης σημειώνουν τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού στο πλαίσιο της αναψυχής, όπως η παιδική χαρά και μικρότερα στο πλαίσιο της τάξης. Τα παιδιά πολλές φορές στην προσπάθεια τους να επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης, με τρόπους που μπορεί να μοιάζουν ακατάλληλοι και διαφορετικοί, επηρεάζουν το ευρύτερο ψυχολογικό κλίμα.Μελετώντας την περίπτωση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ διαπιστώνουμε ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε θέματα σχέσεων στην

τάξη , στις φιλίες και στη σχέση τους με τους ενήλικες. Οι Rudasill, Reio, Stipanovic, et al. (2010), αναφέρουν ότι οι δυσκολίες των παιδιών παρουσιάζονται κυρίως όταν η αλληλεπίδραση τους στο πλαίσιο της τάξης, αντιμετωπίζεται ως μη ικανοποιητική και κυριαρχεί η απόρριψη και η θυματοποίηση από τους συνομηλίκους.

Η παρούσα έρευνα

Παρά την επικρατούσα άποψη ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές επιτυχίες, την καλή σχολική επίδοση, την εξάλειψη της βίας και την υγιή συμπεριφορά των μαθητών, καθώς προσφέρει γενικότερα καλή ποιότητα στη σχολική ζωή (Cohen, Mccabe, Michelli, 2009), υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Μολονότι υπάρχει εκτενής ξενόγλωσση αλλά και ελλόγλωσση βιβλιογραφία με έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε όλον τον κόσμοστο χώρο της γενικής αγωγής, εντούτοις υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών για την ειδική αγωγή. ωστόσο δεν καλύπτεται ικανοποιητικά το θέμα της ειδικής αγωγής.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η σκιαγράφηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στην ειδική αγωγή. Ειδικότερα , η μελέτη πραγματεύεται:

α) Τη σκιαγράφηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στην ειδική αγωγή,

β) τη μέτρηση των επιμέρους διαστάσεων του ψυχολογικού κλίμακος,

γ) Τις περιγραφές των παιδιών της καθημερινότητας τους στο σχολείο, των δραστηριοτήτων που τους ευχαριστούν αλλά και όχι καθώς και όλως εκείνων που θα άλλαζαν στην τάξη τους.

Ειδικότερα, η μελέτη επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- *Οι μαθητές νιώθουν ικανοποίηση από την εργασία και τη συμβίωση τους στην τάξη;*
- *Υπάρχουν στην τάξη προστριβές και συγκρούσεις, μεταξύ των μελών;*
- *Ποια είναι τα επίπεδα της ανταγωνιστικότητας που βιώνουν οι μαθητές στην τάξη τους;*
- *Οι δυσκολίες, που τυχόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές με τις σχολικές εργασίες, επηρεάζουν αρνητικά τα επίπεδα του ψυχολογικού κλίματος της τάξης;*
- *Διακρίνεται η τάξη από αισθήματα συνοχής και ομαδικότητας, μεταξύ των μαθητών;*

- *Πώς περιγράφουν οι μαθητές την καθημερινότητα τους στο σχολείο και ποια είναι η αγαπημένη τους στιγμή;*
- *Τι ευχαριστεί τους μαθητές και τι όχι στην τάξη τους;*
- *Οι μαθητές θα ήθελαν αλλαγές στην τάξη τους, και αν ναι, ποιες θα ήταν αυτές;*
- *Πώς αισθάνονται οι μαθητές, όταν βρίσκονται στο σχολείο;*
- *Πόσους φίλους έχει κάθε μαθητής και αν είναι ευχαριστημένος με αυτούς*
- *Όταν δυσκολεύονται σε μια δραστηριότητα από ποιον ζητούν βοήθεια;*
- *Οι μαθητές προτιμούν να εργάζονται ατομικά ή ομαδικά;*
- *Ποια είναι τα συναισθήματα των παιδιών όταν γίνεται κάποιος διαπληκτισμός στην τάξη;*
- *Πώς φαντάζονται οι μαθητές την ιδανική τάξη για αυτούς;*

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη συνιστά μία μεικτή έρευνα με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Πιο αναλυτικά, η έρευνα συνιστά μελέτη περίπτωσης νήσου Κω.

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν 20 μαθητές (5 κορίτσια & 15 αγόρια) με διαφοροδιάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηριών, ηλικίας 7 – 12 ετών. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν σχολική τοποθέτηση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Ειδικότερα, 4 παιδιά φοιτούν σε ειδικό σχολείο και 16 παιδιά σε τμήματα ένταξης.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με κύριο κριτήριο το πλήθος των παιδιών που φοιτούν στο Ειδικό σχολείο και τα τμήματα ένταξης των σχολείων που επισκεφτήκαμε.

2.2Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε:Ι) ερωτηματολόγιο και ΙΙ) ημιδομημένη συνέντευξη.

I. *Ερωτηματολόγιο:* Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μία ποσοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων, κυρίως αριθμητικών, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ειδική αγωγή. Ο κύριος σκοπός στη χρήση ερωτηματολογίων είναι να μετρήσει την υπόσταση συγκεκριμένων μεταβλητών μέσα σε ένα δείγμα ερωτώμενων, με απώτερο στόχο τη γενίκευση των συμπερασμάτων στον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα. Ο

σημαντικότερος λόγος που υπαγορεύει την επιλογή ενός ερωτηματολογίου που αναφέρεται στη βιβλιογραφία είναι η εγκυρότητα, δεδομένου δηλαδή ότι μετράει έγκυρα αυτό που σχεδιάστηκε να μετρήσει (Cohen&Manion, 2008). Η υψηλή εγκυρότητα στη συγκεκριμένη περίπτωση οφείλεται στο γεγονός ότι το MCIαναπτύχθηκε σε μεγάλα δείγματα και χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές μελέτες με αξιόπιστα αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 2000). Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε ήταν το "My Class Inventory" (MCI) των B. J. Fraser, G. J. Anderson & H. J. Walberg, το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τον Η. Ματσαγγούρα (1987) με τίτλο "Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου" (ΤΕΤ). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο με διχοτομικές ερωτήσεις «Συμφωνώ»/ «Διαφωνώ», οι οποίες σύμφωνα με τους Cohen&Manion (2008), είναι εύκολες στη συμπλήρωση, δεν είναι μεροληπτικές σε σχέση με το επίπεδο αλφαβητισμού των απαντώντων, αλλά και τους αναγκάζει να αποκαλύψουν τις πραγματικές τους στάσεις για το ζήτημα. Ειδικότερα, μέσω του ερωτηματολογίου ερευνήθηκαν τα εξής:

1) Οι διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος με γνώμονα το φύλλο των μαθητών
2) Οι διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος με γνώμονα την ηλικία των μαθητών
3) ο βαθμός ικανοποίησης που βιώνουν οι μαθητές από την εργασία και την παρουσία τους στην τάξη
4) το ποσοστό των συγκρούσεων πουεπιδρούν αρνητικά στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης
5) το ποσοστό ανταγωνισμού που βιώνουν οι μαθητές και τον αντίκτυπο που έχουν στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης
6) το ποσοστό που αντιπροσωπεύει τις αντικειμενικές δυσκολίες που παρουσιάζονται σε κάθε μαθητή, στην τάξη
7) το ποσοστό συνοχής που χαρακτηρίζει την τάξη

Πιο αναλυτικά:Το ερευνητικό ερώτημα που αφορά *στον βαθμό ικανοποίησης που βιώνουν οι μαθητές στην τάξη τους,* απαντάται από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου 1, 6, 11, 21, στις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές (σε συνδυασμό με ερωτήσεις της συνέντευξης). Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις με γνώμονα την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που νοιώθουν απαρτίζοντας μέρος του συνόλου της τάξης τους. Το ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει *τη διενεκτικότητα του ατόμου στην τάξη,* απαντάται με τις ερωτήσεις 2, 7, 12, 17, 22, του ερωτηματολογίου όπως και με τις ερωτήσεις συνέντευξης, μέσω των οποίων οι μαθητές διευκρινίζουν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται και τις

αντιδράσεις που έχουν τη στιγμή του διαπληκτισμού.Στο ερευνητικό ερώτημα με θέμα *τον ανταγωνισμό* καλούνται να απαντήσουν οι ερωτήσεις 3, 8, 13, 18, 23 του ερωτηματολογίου καθώς και κάποιες από τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Οι μαθητές δίνουν απαντήσεις για το ζήτημα, ερωτώμενοι για τις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν ακραίες αντιδράσεις ανταγωνισμού στην τάξη τους. Οι ερωτήσεις 4, 9, 14, 19, 24 αναφέρονται στο ερευνητικό ζήτημα *των δυσκολιών που βιώνουν οι μαθητές* (και συνδυάζονται με ερωτήσεις της συνέντευξης). Οι μαθητές απαντώντας σε ερωτήσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα παρουσιάζουν το επίπεδο των προσωπικών δυσκολιών που βιώνουν ενώ ασχολούνται με τις σχολικές εργασίες. Τέλος, στο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται *στη συνεκτικότητα*, οι μαθητές απαντούν μέσω των ερωτήσεων 5, 10, 15, 20, 25. Με τον τρόπο αυτό ελέγχεται το επίπεδο ομαδικότητας που διακρίνει την τάξη καθώς αναδεικνύονται και οι φιλικές ή μη σχέσεις που έχουν οι μαθητές της τάξης μεταξύ τους.

II. *Ημι-δομημένη συνέντευξη:* Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο, το οποίο με μη κατευθυντικό τρόπο και με ερωτήσεις ανοικτού τύπου χρησιμοποιείται για την απόκτηση λεπτομερειακής εικόνας για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα. Αν και περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, παρουσιάζει μεγάλη ευελιξία καθώς η σειρά των ερωτήσεων δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ακόμα, ο συνεντευκτής μπορεί να εμβαθύνει περισσότερο ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη μη προγραμματισμένων θεμάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, αποφεύγοντας όμως να επιβάλει ή να υποβάλει στον ερωτώμενο τις απαντήσεις (Αβραμίδης & Καλύβα 2006). Η συνέντευξη που χορηγήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας περιελάμβανε δώδεκα ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα:

1. Να περιγράψουν μια καθημερινή τους μέρα στο σχολείο
2. Να περιγράψουν την αγαπημένη τους στιγμή της ημέρας στο σχολείο
3. Να αναφέρουν τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει στην τάξη τους
4. Να αναφέρουν αν θα άλλαζαν κάτι στην τάξη τους και τι θα ήταν αυτό
5. Να περιγράψουν τα συναισθήματα τους ενώ βρίσκονται στο σχολείο
6. Να αναφέρουν πόσους φίλους έχουν και αν είναι ευχαριστημένοι με αυτούς
7. Να αναφέρουν άτομα που ζητάνε βοήθεια όταν δυσκολεύονται σε κάποια δραστηριότητα

8. Να περιγράψουν τα συναισθήματα που βιώνουν όταν γίνεται κάποιος διαπληκτισμός στην τάξη
9. Να περιγράψουν πως φαντάζονται την ιδανική τάξη για κάθε μαθητή.

2.3 Διαδικασία και ανάλυση των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2016. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από 10 έως 15 λεπτά ενώ η διάρκεια της ημιδομημένης συνέντευξης κυμάνθηκε από 20 έως 25 λεπτά. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και οι απαντήσεις στις συνεντεύξεις δόθηκαν στον χώρο του σχολείου με την παρουσία του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης, της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ή κάποιου από το γενικότερο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Μετά από συνεννόηση με εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στα παιδιά και στη συνέχεια ακλούθησε η ημιδομημένη συνέντευξη. Σε όλες τις περιπτώσεις υπήρξε θετική ανταπόκριση και διάθεση να μας προσφέρουν την απαραίτητη βοήθεια.

Για την ανάλυση δεδομένων που αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο έγινε με τη χρήση excelκαι της περιγραφικής στατιστικής. Οι ερωτήσεις χωρισμένες στις τέσσερεις διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος που εξετάζουμε, έδωσαν και την αντίστοιχη βαθμολογία του κλίματος που βιώνει κάθε παιδί ξεχωριστά. Στη συνέχεια έγιναν ορισμένες ομαδοποιήσεις των αποτελεσμάτων ανάλογα με το φύλλο των παιδιών, του φύλλου και της ηλικίας και τέλος της ηλικίας μόνο.

Για την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου με την επαγωγική μέθοδο. Η ανάλυση του περιεχομένου χαρακτηρίζεται από την ανάλυση εννοιών και όχι τόσο λέξεων. Εντοπίζονται δηλαδή στο κάθε μήνυμα που λάβαμε οι διάφορες συμβολικές ενότητες εννοιών και τα διάφορα θέματα που περιέχονται σε αυτό (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).Σημαντικό στο σημείο αυτό είναι να αναφέρουμε ότι μετά την αυστηρή απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων βρέθηκαν και οι κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων που ήταν οι ακόλουθες:

- Περιγραφή καθημερινής μέρας στο σχολείο
- Περιγραφή αγαπημένης στιγμής στη διάρκεια της μέρας στο σχολείο
- Σημεία αρεσκείας και ευχαρίστησης στην τάξη
- Σημεία δυσαρέσκειας στην τάξη
- Επιθυμία για αλλαγές στην τάξη

- Αλλαγές που θα έκαναν αν μπορούσαν
- Συναισθήματα κατά την παραμονή στο σχολείο
- Φιλικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου
- Δυσκολίες και βοήθεια
- Διάθεση εργασίας ομαδική ή ατομική
- Συναισθήματα κατά τη διάρκεια διαπληκτισμού και αντιδράσεις
- Περιγραφή ιδανικής τάξης για κάθε μαθητή

Στη συνέχεια, έγιναν κωδικοποιήσεις των απαντήσεων και με τη βοήθεια του εργαλείου excel συγκεντρώθηκαν σε πίνακες οι συχνότητες εμφάνισης των απαντήσεων και τα ποσοστά % για το σύνολο της τάξης.

3. Ευρήματα

Ι. Ευρήματα με βάση το ερωτηματολόγιο

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την έρευνα με βάση τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν, συλλέχθηκαν και ερμηνεύτηκαν.

Ευρήματα ερωτηματολογίου με βάση το φύλο και την ηλικία

Συγκρίνοντας τους πίνακες 1 και 2 διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν πιο ευχάριστο ψυχολογικό κλίμα σε σχέση με τα κορίτσια. Ο μέσος όρος του ψυχολογικού κλίματος όπως φαίνεται από τους πίνακες για τα αγόρια είναι 56 έναντι 53 των κοριτσιών. Προχωρώντας όμως στον σχολιασμό των επιμέρους παραμέτρων παρατηρούμε ότι αυτές που θεωρούνται θετικές για το ψυχολογικό κλίμα, δηλαδή η Ικανοποίηση και η Συνεκτικότητα με τιμές για τα αγόρια 13,26667 και 12,6 αντίστοιχα, είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των κοριτσιών όπου η Ικανοποίηση έχει μέσο όρο 10,6 και η Συνεκτικότητα 11. Αντίθετα, οι αρνητικές παράμετροι του ψυχολογικού κλίματος, δηλαδή η Ανταγωνιστικότητα και η Διενεκτικότητα, παρουσιάζουν όπως είναι αναμενόμενο μικρότερες τιμές στα αγόρια 10,73333 και 10,8 σε σχέση με τις αντίστοιχες των κοριτσιών 13,8 και 12,2. Σχετικά με τη Δυσκολία, αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε ως θετικό ούτε ως αρνητικό στοιχείο του κλίματος. Πολύ μεγάλη ή πολύ μικρή Δυσκολία είναι αρνητικό στοιχείο, ενώ μέτριου βαθμού Δυσκολία είναι θετικό στοιχείο (Ματσαγγούρας, 2000:193). Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας τόσο στα αγόρια (8,6) όσο και στα κορίτσια (9,4) είναι μετρίου βαθμού και ελαφρώς πιο μεγάλη στα κορίτσια.

Πίνακας 1:Κορίτσια

ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μέγιστο	15	11	15
Ελάχιστο	7	7	5
Μέσος όρος	12,2	9,4	11
Άθροισμα	61	47	55

ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΌΤΗΤΑ
Μέγιστο	13	15
Ελάχιστο	5	9
Μέσος όρος	10,6	13,8
Άθροισμα	57	69

ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	53

Πίνακας 2: Αγόρια

ΑΓΟΡΙΑ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μέγιστο	15	15
Ελάχιστο	11	5
Μέσος όρος	13,26667	10,73333
Άθροισμα	199	161

ΑΓΟΡΙΑ	ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μέγιστο	15	13	15
Ελάχιστο	5	5	5
Μέσος όρος	10,8	8,6	12,6
Άθροισμα		162	129 189

ΑΓΟΡΙΑ	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	56

Συγκρίνονταςτα αποτελέσματα ανά φύλλο, προσθέτουμε αυτή τη φορά και τη μεταβλητή της ηλικίας. Προβαίνουμε λοιπόν σε σύγκριση του ψυχολογικού κλίματος αρχικά σε αγόρια και κορίτσια ηλικία 7 έως 10ετών και σε αγόρια και κορίτσια ηλικίας από 10 έως 12 ετών. Και σε αυτή τη σύγκριση επιβεβαιώνονται τα προηγούμενα αποτελέσματα που αφορούσαν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε σχέση με το φύλλο των μαθητών. Και εδώ τα αγόρια εμφανίζουν αισθητά θετικότερο κλίμα σε σχέση με αυτό των κοριτσιών της ίδια ηλικίας. Στους πίνακες 3 και 4 δίνονται τα απαραίτητα στοιχεία για τις μέσες τιμές οι οποίες παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφορά από την προηγούμενη σύγκριση(βλ. Πίνακες 3 & 4).

Πίνακας 3: Κορίτσια 7-10 ετών

ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 7-10	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	49

Πίνακας 4: Αγόρια 7-10 ετών

ΑΓΟΡΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 7-10	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	56

Ολοκληρώνοντας τη σύγκριση που ξεκινήσαμε παραπάνω, μένει να συγκρίνουμε τη μέση τιμή του ψυχολογικού κλίματος των αγοριών ηλικίας 10-12 με την αντίστοιχη των κοριτσιών της ίδιας ηλικίας. Στους πίνακας 5 και 6 φαίνεται η διαφορά στο ψυχολογικό κλίμα αγοριών και κοριτσιών, αυτή τη φορά όμως είναι ελάχιστη με οριακά θετικότερο κλίμα να εμφανίζουν και πάλι τα αγόρια(βλ. Πίνακες 5&6).

Πίνακας 5: Κορίτσια ηλικίας 10-12 ετών

ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 10-12	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	58

Πίνακας 6: Αγόρια ηλικίας 10-12 ετών

ΑΓΟΡΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 10-12	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	58,856

Ταξινομώντας τους μαθητές με βάση την ηλικία τους και μόνο, αυτή τη φορά, προβήκαμε στη σύγκριση αποτελεσμάτων της μικρότερης ηλικιακής βαθμίδας των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα με την μεγαλύτερη ηλικιακή βαθμίδα. Στη συνέχεια θα προβούμε σε σύγκριση της Β τάξης με την Ε τάξη του Δημοτικού και της Δ τάξης με την Στ τάξη του Δημοτικού. Συγκρίνοντας αρχικά το ψυχολογικό κλίμα των μικρότερων παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ηλικίας 7-8 με τα μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 11-12 ετών, διαπιστώνουμε όπως φαίνεται και στους πίνακας 3 και 4 ότι τα μεγαλύτερα παιδιά εμφανίζουν θετικότερο ψυχολογικό κλίμα σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά, 55,28571 και 54,66667. Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι μεγάλη και η τιμή και στις δύο τάξεις είναι πολλή υψηλή, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά στις τάξεις του δημοτικού περνούν ευχάριστα. Προχωρώντας όμως στον σχολιασμό των επιμέρους παραμέτρων παρατηρούμε ότι αυτές που θεωρούνται θετικές για το ψυχολογικό κλίμα, δηλαδή η Ικανοποίηση και η Συνεκτικότητα με τιμές για τα μεγαλύτερα παιδιά 13 και 13,85714αντίστοιχα, είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των μικρότερων παιδιών όπου η Ικανοποίηση έχει μέσο όρο

11,66667 και η Συνεκτικότητα 9,666667. Αντίθετα, οι αρνητικές παράμετροι του ψυχολογικού κλίματος, δηλαδή η Ανταγωνιστικότητα και η Διενεκτικότητα, παρουσιάζουν όπως είναι αναμενόμενο μικρότερες τιμές στα μεγαλύτερα παιδιά 10,14286και 10,71429 σε σχέση με τις αντίστοιχες των μικρότερων παιδιών 11,33333και 12,66667. Η Δυσκολία, δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε ως θετική ούτε ως αρνητική παράμετρος στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας τόσο στα μεγαλύτερα παιδιά του Δημοτικού (7,571429) όσο και στα μικρότερα παιδιά (9,333333) η Δυσκολία είναι μετρίου βαθμού και ελαφρώς μεγαλύτερη στα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών(βλ. Πίνακες 7&8).

Πίνακας 7: Παιδιά ηλικίας 7-8 ετών

ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 7-8	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μέγιστο	15	15
Ελάχιστο	5	9
Μέσος όρος	11,66667	12,66667
Άθροισμα	70	76

ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 7-8	ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μέγιστο	13	13	13
Ελάχιστο	5	5	5
Μέσος όρος	11,33333	9,333333	9,666667
Άθροισμα	68	56	58

ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 7-8	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	54,66667

Πίνακας 8: Παιδιά ηλικίας 11-12 ετών

ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 11-12	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μέγιστο	15	15
Ελάχιστο	11	5
Μέσος όρος	13	10,71429
Άθροισμα	91	75

ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 11-12	ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μέγιστο	15	9	15
Ελάχιστο	5	5	13
Μέσος όρος	10,14286	7,571429	13,85714
Άθροισμα	71	53	97

ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 11-12	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	55,28571

Συγκρίνοντας το ψυχολογικό κλίμα της Τρίτης Δημοτικού με αυτό της Πέμπτης, επιβεβαιώνουμε το προηγούμενο συμπέρασμα μας, ότι τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζουν θετικότερο ψυχολογικό κλίμα από τα μικρότερα. Η μέσητιμή για την Τρίτη δημοτικού είναι 54,66667 ενώ για την Πέμπτη είναι 58,5, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5 παρακάτω. Στην προκειμένη όμως περίπτωση η διαφορά είναι μεγαλύτερη από προηγουμένως, περίπου 4 μονάδες. Και πάλι όμως οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η τιμή και στις δυο τάξεις είναι αρκετά υψηλή. (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Παιδιά Γ' και Ε' τάξης

ΠΑΙΔΙΑ Γ' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	54,66667
ΠΑΙΔΙΑ Ε' ΤΑΞΗΣ ΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	58,5

Θέλοντας να ολοκληρώσουμε την σύγκριση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, στις διαφορετικές τάξης του Δημοτικού σχολείου, μένει να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της Τετάρτης Δημοτικού με την Έκτη Δημοτικού. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 10 τα παιδιά της Έκτης Δημοτικού παρουσιάζουν θετικότερο ψυχολογικό κλίμα από τα παιδιά της Τετάρτης τάξης, αλλά αυτή τη φορά με μικρότερη διαφορά από τις προηγούμενες συγκρίσεις. Η διαφορά θα λέγαμε είναι οριακή, όμως και σε αυτή την περίπτωση σημειώθηκε υψηλή μέση τιμή ψυχολογικού κλίματος και στις δύο τάξης.

Πίνακας 10:Παιδιά Δ' και Στ' τάξης

ΠΑΙΔΙΑ Δ' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	55
ΠΑΙΔΙΑ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ
	55,28571

Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου κατανέμονται επίσης και στις ακόλουθες διαστάσεις, τα αποτελέσματα των οποίων δίνονται ομαδοποιημένα σε σχέση με το σχολείο στο οποίο παρακολουθούν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πρώτη διάσταση είναι η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στις δραστηριότητες που

λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτήν. Η κάθε διάσταση μπορεί να βαθμολογηθεί με μέγιστο το 12, το οποίο αντιστοιχεί και στο ιδανικό προφίλ της τάξης(Ματσαγγούρας, 2003).

Εμπλοκή παιδιών

Αναφορικά, λοιπόν, με την εμπλοκή των μαθητών(βλ. Πίνακες 11&12), στην περίπτωση του ειδικού σχολείου παρατηρείται μικρή απόκλιση από το ιδανικό προφίλ της τάξης με απόκλιση 0-2 μονάδες.

Πίνακας 11: Εμπλοκή παιδιών στο Ειδικό Σχολείο

Εμπλοκή	**Βαθμολογία**	**Απόκλιση από max**
Παιδί 1	10	2
Παιδί 2	12	0
Παιδί 3	10	2
Παιδί 4	10	2

Στην περίπτωση των τμημάτων ένταξης η απόκλιση που παρατηρείται σε ορισμένες περιπτώσεις είναι μεγάλη, με απόκλιση 0-6 μονάδες από το ιδανικό προφίλ της τάξης.

Πίνακας 12: Εμπλοκή παιδιών για Τμήματα Ένταξης

Εμπλοκή	**Βαθμολογία**	**Απόκλιση από max**
Παιδί 5	12	0
Παιδί 6	10	2
Παιδί 7	12	0
Παιδί 8	10	2
Παιδί 9	12	0
Παιδί 10	8	4
Παιδί 11	10	2
Παιδί 12	12	0
Παιδί 13	8	4
Παιδί 14	10	2
Παιδί 15	10	2
Παιδί 16	12	0
Παιδί 17	6	6
Παιδί 18	6	6
Παιδί 19	8	4
Παιδί 20	8	4

Ψυχολογικό δέσιμο

Η επόμενη διάσταση που μελετάμε αφορά το ψυχολογικό δέσιμο των μαθητών με τους συνομήλικους στην τάξη αλλά και με τους διδάσκοντες(βλ. Πίνακες 13 &14). Στην περίπτωση

του ειδικού σχολείου παρατηρείται μέτρια έως μεγάλη απόκλιση από το προφίλ της ιδανικής τάξης όσον αφορά το ψυχολογικό δέσιμο των μαθητών, παρουσιάζεται απόκλιση 2-6 μονάδες.

Πίνακας 13:Ψυχολογικό δέσιμο παιδιών στο Ειδικό Σχολείο

Ψυχολογικό δέσιμο	**Βαθμολογία**	**Απόκλιση από max**
Παιδί 1	10	2
Παιδί 2	10	2
Παιδί 3	6	6
Παιδί 4	8	4

Και στην περίπτωση των τμημάτων ένταξης παρατηρείται μέτρια έως μεγάλη απόκλιση από το προφίλ της ιδανικής τάξης με απόκλιση αυτή τη φορά 0-6 μονάδες.

Πίνακας 14:Ψυχολογικό δέσιμο παιδιών στα Τμήματα Ένταξης

Ψυχολογικό δέσιμο	**Βαθμολογία**	**Απόκλιση από max**
Παιδί 5	10	2
Παιδί 6	10	2
Παιδί 7	8	4
Παιδί 8	10	2
Παιδί 9	12	0
Παιδί 10	8	4
Παιδί 11	10	2
Παιδί 12	12	0
Παιδί 13	8	4
Παιδί 14	8	4
Παιδί 15	10	2
Παιδί 16	12	0
Παιδί 17	8	4
Παιδί 18	8	4
Παιδί 19	6	6
Παιδί 20	12	0

Προσανατολισμός έργου

Στη διάσταση «προσανατολισμός έργου», περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν τα παιδιά ικανοποιούνται τον χρόνο που δίνεται για την συζήτηση θεμάτων που τους ενδιαφέρουν ή αν η περισσότερη ώρα αφιερώνεται στα μαθήματα(βλ. Πίνακες 15&16).

Στην περίπτωση του ειδικού σχολείου παρατηρείται σταθερά μέτρια απόκλιση από το προφίλ της ιδανικής τάξης με απόκλιση 2-4 μονάδες.

Πίνακας 15: Προσανατολισμός έργου για το Ειδικό Σχολείο

Προσανατολισμός έργου	Βαθμολογία	Απόκλιση από max
Παιδί 1	8	4
Παιδί 2	10	2
Παιδί 3	8	4
Παιδί 4	10	2

Στην περίπτωση των τμημάτων ένταξης παρατηρείται μικρή έως μεγάλη απόκλιση από το προφίλ της ιδανικής τάξης, με συχνότερη ωστόσο εμφάνιση απόκλισης 4 μονάδων.

Πίνακας 16: Προσανατολισμός έργου στα Τμήματα Ένταξης

Προσανατολισμός έργου	Βαθμολογία	Απόκλιση από max
Παιδί 5	10	2
Παιδί 6	6	6
Παιδί 7	6	6
Παιδί 8	8	4
Παιδί 9	12	0
Παιδί 10	6	6
Παιδί 11	10	2
Παιδί 12	10	2
Παιδί 13	10	2
Παιδί 14	8	4
Παιδί 15	6	6
Παιδί 16	8	4
Παιδί 17	8	4
Παιδί 18	8	4
Παιδί 19	8	4
Παιδί 20	6	6

Τάξη και οργάνωση της τάξης

Η επόμενη διάσταση αφορά την τάξη και την οργάνωση της τάξης(βλ. Πίνακες 17&18). Μέσω των ερωτήσεων οι μαθητές απαντούν δηλώνοντας ευχαρίστηση ή την δυσαρέσκεια τους για την τάξη και την οργάνωση που επικρατεί.

Στην περίπτωση του ειδικού σχολείου παρατηρείται μικρή έως μέτρια απόκλιση από το προφίλ της ιδανικής τάξης όσον αφορά την οργάνωση των υλικών και των αντικειμένων αλλά και την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η απόκλιση όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα είναι από 0-4 μονάδες.

Πίνακας 17: Τάξη και οργάνωση στο Ειδικό Σχολείο

Τάξη & οργάνωση	**Βαθμολογία**	**Απόκλιση από max**
Παιδί 1	8	4
Παιδί 2	12	0
Παιδί 3	12	0
Παιδί 4	10	2

Στην περίπτωση των τμημάτων ένταξης παρατηρείται μέτρια απόκλιση από το προφίλ της ιδανικής τάξης με απόκλιση 2-4 μονάδες.

Πίνακας 18: Τάξη και οργάνωση των Τμημάτων Ένταξης

Τάξη & οργάνωση	**Βαθμολογία**	**Απόκλιση από max**
Παιδί 5	12	0
Παιδί 6	10	2
Παιδί 7	12	0
Παιδί 8	8	4
Παιδί 9	12	0
Παιδί 10	10	2
Παιδί 11	12	0
Παιδί 12	12	0
Παιδί 13	8	4
Παιδί 14	12	0
Παιδί 15	10	2
Παιδί 16	8	4
Παιδί 17	8	4
Παιδί 18	8	4
Παιδί 19	8	4
Παιδί 20	10	2

Σαφήνεια κανονισμών

Η τελευταία διάσταση που μελετάται αφορά την σαφήνεια των κανονισμών που δίνονται μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια στου μαθήματος αλλά και στη γενικότερη ζωή στο σχολικό περιβάλλον(βλ. Πίνακες 19&20).

Στην περίπτωση του ειδικού σχολείου παρατηρείται μεγάλη σχετικά απόκλιση από το προφίλ της ιδανικής τάξης με απόκλιση 4-8 μονάδες.

Πίνακας 19: Σαφήνεια κανονισμών στο Ειδικό Σχολείο

Σαφήνεια κανονισμών	Βαθμολογία	Απόκλιση από max
Παιδί 1	8	4
Παιδί 2	8	4
Παιδί 3	8	4
Παιδί 4	4	8

Στην περίπτωση των τμημάτων ένταξης παρατηρείται μέτρια έως μεγάλη απόκλιση από το προφίλ της ιδανικής τάξης με απόκλιση 0-6 μονάδες.

Πίνακας 20:Σαφήνεια κανονισμών στα Τμήματα Ένταξης

Σαφήνεια κανονισμών	Βαθμολογία	Απόκλιση από max
Παιδί 5	8	4
Παιδί 6	8	4
Παιδί 7	8	4
Παιδί 8	6	6
Παιδί 9	8	4
Παιδί 10	8	4
Παιδί 11	8	4
Παιδί 12	8	4
Παιδί 13	8	4
Παιδί 14	8	4
Παιδί 15	8	4
Παιδί 16	6	6
Παιδί 17	6	6
Παιδί 18	8	4
Παιδί 19	8	4
Παιδί 20	12	0

II. Ευρήματα με βάση την ημι-δομημένη συνέντευξη

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα όπως προέκυψαν από την κωδικοποίηση των απαντήσεων της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Περιγραφή ημέρας

Στην πρώτη ερώτηση που τέθηκε στα παιδιά, σκοπός μας ήταν να περιγράψουν οι ίδιοι μία μέρα τους στο σχολείο. Το 40% των παιδιών στην περιγραφή επικεντρωνόταν στις περιγραφές τους στα μαθήματα και στο παιχνίδι στη διάρκεια των διαλλειμάτων. Το 30% των παιδιών στην περιγραφή της ημέρας του επικεντρώθηκε περιγράφοντας τα μαθήματα που γίνονται στο σχολείο, τα παιχνίδια που παίζουν και τις συζητήσεις που κάνουν. Το 20% των

παιδιών επικεντρωνόταν στην περιγραφή της καθημερινής ρουτίνας υγιεινής, στο φαγητό και στο μάθημα της γυμναστικής. Τέλος, τα μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις που αφορούσαν μαθήματα και γυμναστική/ αθλήματα αλλά και παιχνίδια και δραστηριότητες, με 5% και 5% αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 21).

Πίνακας 21: Περιγραφή ημέρας

Περιγραφή ημέρας	**f**	**%**
Μάθημα και παιχνίδι	8	40
Μάθημα, παιχνίδι, συζήτηση	6	30
Καθημερινή ρουτίνα υγιεινής, φαγητό, διάβασμα, γυμναστική	4	20
Μάθημα και γυμναστική/ αθλήματα	1	5
Παιχνίδι και δραστηριότητες	1	5

Περιγράφουν κάποια παιδιά:

- *«Κάνουμε μάθημα, βγαίνουμε διάλλειμα, παίζουμε καμιά φορά όλοι μαζί».(Αγόρι, 10 ετών) «Ερχόμαστε στο σχολείο, κάνουμε μάθημα (δεν μου αρέσει), συζητάμε στην τάξη και παίζουμε».(Κορίτσι 7 ετών)*
- *«Πλένω τα χέρια μου, τρώω πρωινό, κάνουμε μάθημα γυμναστικής και τρέχουμε».(Αγόρι, 12 ετών)*

Περιγραφή αγαπημένης στιγμής της ημέρας

Η δεύτερη ερώτηση που τέθηκε στα παιδιά αφορούσε την περιγραφή της αγαπημένης τους στιγμής στο σχολείο. Το 40% των παιδιών απάντησαν το μάθημα της γυμναστικής και κάποιου είδους προπόνηση που κάνουν για αθλητικούς αγώνες. Οι επόμενες συχνότερες απαντήσεις με ποσοστό 20% αφορούσαν μαθήματα και την ώρα του παιχνιδιού αντίστοιχα. Το 10% των μαθητών απάντησαν ότι η πιο ευχάριστη στιγμή της ημέρας τους είναι το μάθημα των εικαστικών και όταν κάνουν κατασκευές για να στολίσουν την τάξη τους. Τέλος, δύο μαθητές στις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν για την ώρα του μαθήματος ως την αγαπημένη ώρα της ημέρας και την ώρα της χορωδίας(βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 22:Περιγραφή αγαπημένης στιγμής της ημέρας

Αγαπημένη στιγμή της ημέρας	**f**	**%**
Διάβασμα	1	5
Γυμναστική/ προπόνηση	8	40
Παιχνίδι	4	20

Χορωδία	1	5
Μαθήματα	4	20
Εικαστικά / κατασκευές	2	10

Αναφέρουν κάποια παιδιά:

- *«Όταν έχουμε γυμναστική και κάνουμε προπόνηση για τους σχολικούς αγώνες».(Αγόρι, 12 ετών)*
- *«Όταν κάνουμε ιστορία».(Κορίτσι, 10 ετών)*
- *«Όταν παίζουμε στην αυλή όλοι μαζί».(Αγόρι, 11 ετών)*
- *«Όταν κάνουμε εικαστικά και κατασκευές για να κάνουμε την τάξη μας πιο όμορφη». (Κορίτσι, 8 ετών)*
- *«Όταν κάνουμε πρόβες για τη χορωδία». (Κορίτσι, 10 ετών)*

Αυτά που τους αρέσουν στο σχολείο

Η επόμενη ερώτηση που τέθηκε στα παιδιά αφορούσε, το τι τους αρέσει περισσότερο στην τάξη τους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν αρκετές και η κωδικοποίηση τους φαίνεται στον Πίνακα 23. Το 25% των παιδιών απάντησαν ότι τους αρέσουν τα μαθήματα που κάνουν.Το 15% ανέφεραν στις απαντήσεις τους την διακόσμηση της τάξης και το άλλο 15% την γενικότερη υλικοτεχνική υποδομή της τάξης.Λιγότερες ήταν οι απαντήσεις εκείνες που αφορούσαν τις δραστηριότητες που κάνουν στην τάξη τους (10%) καθώς και αυτές που ανέφεραν την ώρα των εικαστικών συγκεκριμένα (10%). Τέλος, μόλις δύο μαθητές αναφέρθηκαν στο ανθρώπινο δυναμικό της τάξης, μιλώντας για τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους.

Πίνακας 23:Τι σου αρέσει περισσότερο στην τάξη σου;

Τι σου αρέσει περισσότερο στην τάξη σου;	**f**	**%**
Η τάξη ολόκληρη	1	5
Δραστηριότητες	2	10
Ζωγραφική	2	10
Ησυχία στην τάξη	1	5
Μαθήματα	5	25
Υλικοτεχνική υποδομή	3	15
Διακόσμηση τάξης	3	15
Η/Υ	1	5
Ο/Η εκπαιδευτικός	1	5
Οι συμμαθητές	1	5

Περιγράφουν ενδεικτικά:

- *«Όταν κάνουμε Φυσική, γλώσσα και μαθηματικά». (Αγόρι, 11 ετών)*
- *«Όταν έχουμε στολισμένη τάξη». (Κορίτσι, 10 ετών)*
- *«Περισσότερο στην τάξη μου, μου αρέσει η δασκάλα μου». (Κορίτσι, 7 ετών)*

Αυτά που δεν τους αρέσουν στο σχολείο

Η τέταρτη ερώτηση της συνέντευξης στόχο είχε να περιγράψουν τα παιδιά αυτά που δεν τους αρέσουν στην τάξη τους. Η πλειονότητα των παιδιών, το 35% απάντησαν ότι δεν τους αρέσουν τα μαθήματα που κάνουν στην τάξη αλλά και η φασαρία που γίνεται. Το 15% των μαθητών απάντησε οι φασαρίες και οι τσακωμοί που γίνονται μεταξύ των συμμαθητών τους (βλ. Πίνακα 24).

Πίνακας 24: Τι δεν σου αρέσει στην τάξη σου;

Τι δεν σου αρέσει στην τάξη σου;	**f**	**%**
Δεν απάντησε	2	10
Οι τσακωμοί	3	15
Μαθήματα και φασαρία	7	35
Διακόσμηση	1	5
Όλα μου αρέσουν	2	10
Να κάθομαι	1	5
Σκουπίδια	1	5
Ενόχληση από συμμαθητή	1	5
Εκπαιδευτικός και τσακωμοί	1	5

Καταθέτουν χαρακτηριστικά:

- *«Δεν μου αρέσει το μάθημα της Γλώσσα και όταν κάνουν φασαρία οι συμμαθητές μου». (Αγόρι, 7 ετών)*
- *«Τσακωμοί». (Κορίτσι, 11 ετών)*

Επιθυμία για κάποια αλλαγή στην τάξη

Στην ερώτηση αν θα άλλαζαν κάτι στην τάξη τους, τα περισσότερα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα απάντησαν ναι. Το ποσοστό της θετικής απάντησης ανήλθε στο 70 %, αφήνοντας στο 20% την αρνητική απάντηση και μόλις το 10% των παιδιών δεν απάντησε στην ερώτηση(βλ. Πίνακα 24).

Πίνακας 25:Θα ήθελες να αλλάξεις κάτι στην τάξη σου;

Θα ήθελες να αλλάξεις κάτι στην τάξη σου;	**f**	**%**
ΝΑΙ	14	70
ΟΧΙ	4	20
Δεν απάντησε	2	10

Αναφέρει ενδεικτικά ένα παιδί: *«Ναι, θα άλλαζα τη δασκάλα μου».* (Αγόρι ,7 ετών)

Επιθυμητές αλλαγές στην τάξη

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της ερώτησης που αφορά τις αλλαγές που θα έκαναν τα παιδιά στην τάξη τους. το 35% των παιδιών που απάντησαν στην ερώτηση αυτή αναφέρθηκαν σε αλλαγές στη συμπεριφορά των συμμαθητών τους που προκαλούν τσακωμούς στην τάξη. Το 30% των παιδιών απάντησαν ότι θα άλλαζαν τη διακόσμηση και τον εξοπλισμό της τάξης τους. Το 15% θα έκαναν αλλαγές στην οργάνωση της τάξης και στην καθαριότητα.Ενώ μόλις το 5%, δηλαδή, μόνο ένας μαθητής ανέφερε αλλαγές που θα πραγματοποιούσε σε επίπεδο μαθημάτων(βλ. Πίνακα 26).

Πίνακας 26: Τι θα άλλαζες στην τάξη σου;

Τι θα άλλαζες στην τάξη σου;	**f**	**%**
Καθαριότητα και οργάνωση	3	15
Διακόσμηση και εξοπλισμός	6	30
Συμπεριφορές, τσακωμούς	7	35
Μαθήματα	1	5
Δεν απάντησε	2	10
Βελτίωση του εαυτού μου	1	5

Περιγράφουν κάποια παιδιά:

- *«Να μην βρίζουν, να μην χτυπάνε και να σέβονται τους φίλους τους». (Κορίτσι, 12 ετών)*
- *«Χρώματα της τάξης». (Κορίτσι, 7 ετών)*

Αισθήματα όταν βρίσκονται στο σχολείο

Από τα αποτελέσματα της συνέντευξης φαίνεται ότι το 90% των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα, αισθάνονται ευχάριστα όταν βρίσκονται στο σχολείο, ενώ μόλις ένα παιδί αισθάνεται δυσάρεστα κατά την παραμονή του στο σχολείο(βλ. Πίνακα 27).

Πίνακας 27: Πώς αισθάνεσαι όταν βρίσκεσαι στο σχολείο;

Πώς αισθάνεσαι όταν βρίσκεσαι στο σχολείο;	**f**	**%**
Ευχάριστα	18	90
Δυσάρεστα	1	5
Μέτρια	1	5

Δηλώνουν κάποια παιδιά:

- *«Όταν είμαι στο σχολείο αισθάνομαι ωραία, γιατί περνάει η ώρα ευχάριστα». (Αγόρι, 11 ετών)*
- *«Όταν είμαι στο σχολείο αισθάνομαι χάλια, δεν μου αρέσει ο κύριος». (Κορίτσι, 8 ετών)*

Αριθμός φίλων

Στην ερώτηση που αφορούσε τους φίλους που έχουν στο σχολείο, το 75% των παιδιών απάντησε ότι έχει πολλούς και δεν προσδιόρισε συγκεκριμένο αριθμό.Το υπόλοιπο 25% προσδιόρισε συγκεκριμένο αριθμό φίλων που έχει στην τάξη. Αξίζει βέβαια να αναφέρουμε ότι δεν υπήρξε παιδί που να μην απαντήσει ή να αναφέρει ότι δεν έχει φίλους(βλ. Πίνακα 28).

Πίνακας 28: Πόσους φίλους έχεις στην τάξη σου;

Πόσους φίλους έχεις στην τάξη σου;	**f**	**%**
Πολλούς	15	75
2 φίλους	2	10
3 φίλους	1	5
4 φίλους	1	5
5 φίλους	1	5

Λένε χαρακτηριστικά:

- *«Είμαστε όλοι φίλοι στην τάξη». (Κορίτσι, 12 ετών)*
- *«Έχω 2 φίλους στην τάξη μου». (Αγόρι, 7 ετών)*

Άτομο που απευθύνονται για βοήθεια

Το 50% των παιδιών φαίνεται να ζητάει βοήθεια από την/τον εκπαιδευτικό του όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία.Το 35% ζητάει βοήθεια από κάποιον συμμαθητή και φίλο.Το

10% ζητάει βοήθεια είτε από την/τον εκπαιδευτικό είτε κάποιον φίλο στην τάξη. Και μόλις το 5% απευθύνεται στην ομάδα του για να ζητήσει βοήθεια(βλ. Πίνακα 29).

Πίνακας 29:Από ποιόν ζητάς βοήθεια όταν δυσκολεύεσαι;

Από ποιον ζητάς βοήθεια όταν δυσκολεύεσαι;	**f**	**%**
Έναν/μία συμμαθητή/-τρια ή φίλο/-η	7	35
Από την ομάδα	1	5
Τον/την εκπαιδευτικό	10	50
Τον/την εκπαιδευτικό και φίλο/-η	2	10

Δηλώνουνκάποια παιδιά:

- *«Από τον διπλανό μου». (Κορίτσι, 11 ετών)*
- *«Ζητάω βοήθεια από την κυρία».(Αγόρι, 8 ετών)*

Προτίμηση για ατομική ή ομαδική εργασία

Στην ερώτηση που αφορούσε τον τρόπο εργασίας που προτιμούν οι μαθητές μέσα στην τάξη, το 70% απάντησε πως προτιμά να εργάζεται ομαδικά.Το 25% ατομικά και μόλις το 5% προτιμάει να εργάζεται σε ζευγάρια(βλ. Πίνακα 30).

Πίνακας 30:Προτιμάς να εργάζεσαι ατομικά ή σε ομάδα;

Προτιμάς να εργάζεσαι ατομικά ή σε ομάδα;	**f**	**%**
Ομαδικά	14	70
Ατομικά	5	25
Σε ζευγάρι	1	5

Αναφέρουν κάποια παιδιά:

- *«Σε ομάδα, είναι πιο ευχάριστο».(Κορίτσι, 8 ετών)*
- *«Μόνος μου, είμαι μεγάλος». (Αγόρι, 7 ετών)*

Αισθήματα για τσακωμούς στην τάξη

Η επόμενη ερώτηση σκοπό είχε να περιγράψουν οι μαθητές τα συναισθήματα τους όταν γίνεται κάποιος τσακωμός στην τάξη τους και πως αντιδρούν όταν το αντιληφθούν. Το 55% απάντησε ότι αισθάνεται δυσάρεστα όμως δεν αντιδρά ώστε να λήξει ο τσακωμός. Το 40% διακατέχεται από δυσάρεστα αισθήματα όμως αντιδρά ώστε να λυθεί ο διαπληκτισμός.Και

μόλις το 5%, αισθάνεται ευχάριστα κατά τη διάρκεια ενός τσακωμού στην τάξη(βλ. Πίνακα 31).

Πίνακας 31: Πώς αισθάνεσαι όταν γίνεται κάποιος τσακωμός στην τάξη;

Πώς αισθάνεσαι όταν γίνεται κάποιος τσακωμός στην τάξη;	**f**	**%**
Ευχάριστα	1	5
Δυσάρεστα , δεν αντιδρώ	11	55
Δυσάρεστα, αντιδρώ	8	40

Δηλώνουν κάποια παιδιά:

- *«Άσχημα, δεν κάνω τίποτα».(Αγόρι, 10 ετών)*
- *«Δεν μου αρέσει, τους λέω να γίνουν φίλοι». (Κορίτσι, 11 ετών)*
- *«Ωραία, φωνάζουμε μάχη- μάχη». (Αγόρι, 9 ετών)*

Ιδανική τάξη

Η τελευταία ερώτηση της συνέντευξης αφορούσε την ιδανική τάξη για κάθε μαθητή. Στόχος της ερώτησης ήταν ,να περιγράψουν οι μαθητές την ιδανική τάξη για κάθε μαθητή όπως την έχουν στο μυαλό τους. Το 30% των παιδιών φαντάζεται την ιδανική τάξη για κάθε μαθητή με πολύ καλό εξοπλισμό, με περισσότερες εκδηλώσεις αλλά και περισσότερους ανθρώπους, περισσότερους μαθητές και περισσότερους δασκάλους. Για ευχάριστο κλίμα και αλληλοβοήθεια μίλησε το άλλο 30% των παιδιών. Το 25% επικεντρώθηκε στις περιγραφές του στην καλύτερη διακόσμηση, στη βελτιωμένη οργάνωση και σε πιο χαρούμενους ανθρώπους. Το 5% επικεντρώθηκε στις περιγραφές του επικεντρώθηκε σε μια τάξη ήρεμη χωρίς διαπληκτισμούς.Το 5 % επιθυμεί μια τάξη με δραστηριότητες και χωρίς πολλά μαθήματα.Ενώ το 5% θεωρεί ιδανική τάξη για κάθε μαθητή την τάξη του όπως είναι διαμορφωμένη.

Πίνακας 32: Πώς φαντάζεσαι την ιδανική τάξη για κάθε μαθητή;

Πώς φαντάζεσαι την ιδανική τάξη;	**f**	**%**
Καλύτερη διακόσμηση, χαρούμενοι άνθρωποι και οργάνωση	5	25
Καλύτερος εξοπλισμός, περισσότερες εκδηλώσεις και άνθρωποι	6	30
Ευχάριστο κλίμα και αλληλοβοήθεια	6	30
Ηρεμία	1	5
Όπως είναι η τάξη μου	1	5
Δραστηριότητες	1	5

Αναφέρουν ενδεικτικά:

- *«Με γιορτές, κλειστό γυμναστήριο ποδοσφαίρου, αίθουσα για υπολογιστές και περισσότερους μαθητές».* (Αγόρι, 12 ετών)
- *«Να μη υπάρχουν τσακωμοί και να είναι όλοι αγαπημένοι».* (Κορίτσι, 7 ετών)
- *«Μια τάξη πιο καθαρή, πιο ήσυχη, με κρεμάστρες για μπουφάν και ωραία θρανία. Θα ήμασταν όλοι χαρούμενοι».* (Κορίτσι, 11 ετών)

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει το ψυχολογικό κλίμα και τις πέντε επιμέρους διαστάσεις του στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα, μελετήσαμε την περίπτωση του νησιού της Κω. Μέσω της συνέντευξης επιδιώξαμε να εμβαθύνουμε στις απόψεις των παιδιών για το σχολικό κλίμα και περιβάλλον. Επομένως, τα δύο εργαλεία έδρασαν συμπληρωματικά στη διερεύνηση του θέματος και στην ολοκληρωμένη προσπάθεια προσέγγισής του.

Η έρευνα ανάδειξε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα βρέθηκε να παρουσιάζουν ένα υψηλό θετικό κλίμα στη σχολική τάξη. Αυτό το εύρημα έρχεται να ενισχύσει πλήθος ερευνών στην ειδική αγωγή που υποστηρίζουν τη σημαντικότητα του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης στην ειδική εκπαίδευση και κυρίως, στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Στασινός, 2016). Το θετικό κλίμα συνιστά αίτημα και ταυτόχρονα βασικό στόχο στην ειδική αγωγή (Στασινός, 2016; Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η έρευνα, επίσης, κατέδειξε ότι η πλειονότητα των αγοριών, σε όλες τις ηλικίες που συμμετείχαν, εμφανίζουν πιο θετικό ψυχολογικό κλίμα σε σύγκριση με αυτό των κοριτσιών. Αυτό το εύρημα έρχεται να αναιρέσει τα ευρήματα ερευνών στη γενική αγωγή που αναδεικνύουν ότι τα κορίτσια είναι αυτά που δηλώνουν πιο θετικό κλίμα της σχολικής τάξης (Ανδρούτσου, 2008; Ματσαγγούρας, 1987). Όσον αφορά στην ειδική αγωγή και ειδικότερα στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αντίστοιχες μελέτες με στόχο τη σύγκριση τους. Αυτό το εύρημα συνιστά αφενός πρωτοτυπία της έρευνας και αφετέρου ένα θέμα προς διερεύνηση.

Όσον αφορά στην ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν προέκυψε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζουν θετικότερο ψυχολογικό κλίμα από αυτό των μικρότερων παιδιών. Το εύρημα αυτό συνάδει με τις έρευνες των Ανδρούτσου (2008) και Καρακίτσιου (2010) που βρήκαν ότι οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού έχουν θετικότερο ψυχολογικό κλίμα συγκριτικά με αυτό των μαθητών μικρότερων τάξεων. Όσον αφορά στην ειδική αγωγή δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες ώστε να γίνει η ανάλογη συσχέτιση των πορισμάτων.

Από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι μαθητές εστιάζουν στα μαθήματα στις περιγραφές για την καθημερινή τους ημέρα. Ακόμα, βρέθηκε ότι τα μαθήματα συνιστούν σημεία αρέσκειας και ταυτόχρονα, δυσαρέσκειας για ένα υψηλό ποσοστό παιδιών. Αυτό το εύρημα συνάδει με ποικίλες έρευνες στην ειδική αγωγή που αναδεικνύουν το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης, και του σχολείου, στη ζωή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ταυτόχρονα, βρέθηκε ότι αγαπημένη στιγμή της ημέρας συνιστά η προπόνηση ή οι αθλητικές δραστηριότητες, και ειδικότερα αυτό αναδείχθηκε σε μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Αυτό το εύρημα μπορεί να εξηγηθεί μέσα από τη συνεχή ενασχόληση των μαθητών στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, τη συμμετοχή τους στα SpecialOlympics και συγχρόνως, συνάδει με τις μελέτες που αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο του αθλητισμού στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σπανάκη,Σκορδίλης&Βενετσάνου, 2010).

Ακόμα, η έρευνα ανέδειξε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι ζωτικής σημασίας, καθώς αποτελεί την κύρια πηγή στην οποία τα παιδιά στρέφονται όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Αυτό το εύρημα συνάδει με έρευνες στη γενική αγωγή (Πασιαρδή, 2001), αλλά και στην ειδική αγωγή (Πολυχρονοπούλου, 2012; Στασινός, 2016), τονίζουν το πολύπλευρο και σημαντικό ρόλο του ειδικού παιδαγωγού (Τσιμπιδάκη, 2013).
Επιπρόσθετα, ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι αυτό που δείχνει ότι η πλειονότητα των μαθητών διακατέχεται γενικά από θετικά συναισθήματα σε σχέση με τη συμβίωση με τους συμμαθητές τους, και γενικά αναφέρουν μία γενικότερη αρμονική συμβίωση, στην οποία ωστόσο, υπάρχουν προστριβές, εντάσεις και συγκρούσεις στη σχολική τάξη και συνάμα, βρέθηκε ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός ανταγωνιστικότητας, με μεγαλύτερα ποσοστά να παρουσιάζουν τα κορίτσια.Αυτό το εύρημα συνάδει με έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στη γενική αγωγή (Καρακίτσιος, 2010; Ματσαγγούρας, 1987), ενώ ταυτόχρονα συνιστά ένα νέο πεδίο έρευνας στην ειδική αγωγή.

Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών φαίνεται να αντιμετωπίζει μετρίου βαθμού δυσκολίες στη σχολική εργασία. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί με βάση την πρακτική της ειδικής αγωγής, όπου υπάρχει εξατομίκευση στην εκπαίδευση, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Παράλληλα, βρέθηκε ότι η πλειονότητα των παιδιών επιθυμούν να αλλάξει κάτι στην τάξη και αυτό είναι σε επίπεδο διακόσμησης. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί με την τάση των παιδιών να υπάρχουν σε ένα χώρο που είναι αρεστός και ευχάριστος προς αυτά.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να αναδείξει τη σημαντικότητα αλλά και την αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το κλίμα της σχολικής τάξης στην ειδική αγωγή και ταυτόχρονα, το πόσο σημαντικό είναι τα ίδια τα παιδιά με διαφοροδιάγνωση να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους έρευνες, εφόσον έχει βρεθεί ότι οι έρευνες στην Ελλάδα με δείγμα τα ίδια τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Τσιμπιδάκη, 2013).

5. Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με την παρούσα έρευνα σκιαγραφήθηκε το ψυχολογικό κλίματα της τάξης στην ειδική αγωγή, όπως προέκυψε από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την ολοκλήρωση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων που δόθηκα από τους μαθητές. Η έρευνα ανέδειξε τα ακολουθα:

- το ψυχολογικό κλίμα είναι καλύτερο στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Τα αγόρια να έχουν θετικότερο ψυχολογικό κλίμα από αυτό των κοριτσιών, χωρίς να διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο η μεταβλητή της ηλικίας που προστέθηκε.
- Τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζουν θετικότερο ψυχολογικό κλίμα από αυτό των μικρότερων παιδιών.
- Τα μαθήματα συνιστούν σημεία αρέσκειας και ταυτόχρονα δυσαρέσκειας για ένα υψηλό ποσοστό παιδιών.
- Αγαπημένη στιγμή της ημέρας συνιστά η προπόνηση ή οι αθλητικές δραστηριότητες.
- Ο εκπαιδευτικός έχει βασικό ρόλο στην τάξη, είναι αυτός που στρέφονται τα παιδιά κυρίως για βοήθεια όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία.
- Η πλειονότητα των παιδιών επιθυμούν να αλλάξει κάτι στην τάξη και αυτό είναι σε επίπεδο διακόσμησης.
- Η πλειονότητα των μαθητών φαίνεται να διακατέχεται από θετικά συναισθήματα σε σχέση με τη συμβίωση και τη σχολική εργασία.
- Η πλειονότητα των μαθητών αναφέρει ότι υπάρχουν πολλές προστριβές, εντάσεις και συγκρούσεις στη σχολική τάξη, ότι μεγάλος βαθμός ανταγωνιστικότητας, με μεγαλύτερα ποσοστά να παρουσιάζουν τα κορίτσια.
- Η πλειονότητα των μαθητών φαίνεται να αντιμετωπίζει μετρίου βαθμού δυσκολίες στη σχολική εργασία.

Περιορισμοί της έρευνας

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, αυτοί θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στο μικρό σχετικά δείγμα και στον ελλιπή χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιορίστηκε στους 20 μαθητές που φοιτούν στο Ειδικό σχολείο Κω και σε τμήματα ένταξης γενικών σχολείων της πόλεως. Ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν μας επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων γενικευμένων και έγκυρων επιστημονικά.

Επιπλέον, η έρευνα περιορίστηκε στο χώρο του σχολείου οπότε και είχαμε περιορισμένο χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και της διεξαγωγής της συνέντευξης. Ο περιορισμένος χρόνος δεν συνέβαλε στην πιο συστηματική προσέγγιση του υπό διερεύνηση θέματος.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Θα ήταν ελπιδοφόρο αν παρούσα μελέτη αποτελούσε το έναυσμα για περαιτέρω έρευνες, ώστε να φωτιστεί πληρέστερα το ζήτημα της σκιαγράφησης του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στην ειδική αγωγή.

Η συγκριτική μελέτη του ψυχολογικού κλίματος της τάξης μαθητών στη γενική και ειδική αγωγή θα μπορούσε να αποτελέσει κύρια πρόταση για μελλοντικές έρευνες για το θέμα. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει συγκριτική μελέτη με βάση τη διαφοροδιάγνωση κάθε παιδιού αλλά και τη σχολική τοποθέτηση τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006*). Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Ανδρούτσου, Δ. (2008): *Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης,* Διπλωματική Εργασία, διαθέσιμο από την «Ψηφίδα» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Cohen, L., &Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Αθήνα: Έκφραση – Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.

Καβούρη, Π. (1998). *Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*, Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Καρακίτσιος, Ε. (2010). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε δημοτικά και γυμνάσια της Ελλάδας*, Διπλωματική Εργασία. Διαθέσιμο από «Ψηφίδα» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κοσμαδάκη, Στ. (2015). *Η σκιαγράφηση του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης: Εμπειρική έρευνα*, Πτυχιακή έρευνα. Διαθέσιμη από τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος,* (2ηέκδ.). Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1987): *Τοψυχολογικό κλίμα της τάξης: Μια έρευνα για το δημοτικό σχολείο,Νέα Παιδεία*, *44*, 106-118.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1988): *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδή, Γ. (2001): *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σπανάκη, Ε., Σκορδίλης, Ε.,&Βενετσάνου, Φ. (2010). Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας.*Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, *8*(2), 132-141.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.*Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). Ο ειδικός παιδαγωγός στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Από την ασθενή ταξινόμηση της παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου*(σσ. 397-413). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Fraser, B.J. (1989). Twentyyearsofclassroomclimatework: Progressand prospect. *Journal of Curriculum Studies,21*, 4, 307 — 327.

Fraser, B.J., & Fisher, D.L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching,23*(5), 387-413.

Fraser, B.J., Anderson, G.J., & Walberg, H.J. (1991). *Assessment of learning environments*. Perth, WA.: Curfin University of Technology, Education Center.

Zahn, L., Kagan, S.,&Widaman, K. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*, *24*, 351-362.

Santos, D.G., Sardihna, S.,&Reis, S. (2016). Jorsen, relationships in inclusive Classrooms, *16*, 950–954.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών

Νικολάου Ελένη, Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
enikolaou@aegean.gr
Τσελεπή, Αγοραστή, Πτυχιούχος Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ,
pse13227@aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Η επιθετική συμπεριφορά όπως η εναντιωματική-προκλητική και η καταστροφική συμπεριφορά αποτελεί ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας. Η επιθετικότητα αποτελεί το πρωταρχικό χαρακτηριστικό της διαταραχής διαγωγής. Πολλά από τα σοβαρά κοινωνικά προβλήματα, όπως η εγκληματικότητα και η χρήση ουσιών έχουν τις ρίζες τους στα προβλήματα διαγωγής κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (Domitrovich & Greenberg, 2003). Ο Shaw et al., (2000b) περιγράφει την επιθετική συμπεριφορά ως μια πράξη που κατευθύνεται προς ένα άτομο ή αντικείμενο με την πρόθεση να το βλάψει ή να το τρομάξει. Ο παγκόσμιος οργανισμός υγείας ορίζει τη βία ως τη σκόπιμη χρήση βίας ή επιβολή ισχύος σε κάποιο άτομο, ομάδα, ή κοινότητα που έχει ως αποτέλεσμα τραυματισμό, ψυχολογική βλάβη, θάνατο, δυσμενή ανάπτυξη ή αποστέρηση (WHO, 2002).

Αιτιολογία

Σύμφωνα με την θεωρία του Brofenbrenner (1979), η ανάπτυξη του παιδιού δέχεται επιρροές από μια σειρά από υποσυστήματα στα οποία εντάσσεται το παιδί (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα).Το μικροσύστημα αναφέρεται στα άμεσα υποσυστήματα στα οποία εντάσσεται το παιδί (οικογένεια, σχολείο, ομάδα των συνομηλίκων).Το μεσοσύστημα αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων (για παράδειγμα, σχέση σχολείου-οικογένειας). Το εξωσύστημα αναφέρεται στους κοινωνικούς θεσμούς και το μακροσύστημα στις κοινωνικές πεποιθήσεις, πολιτισμικές αξίες κ.τ.λ. Τόσο τα χαρακτηριστικά του παιδιού όσο και τα χαρακτηριστικά των πλαισίων επιδρούν στην ανάπτυξη του. Αυτά τα πολλαπλά πλαίσια και οι σχέσεις που διαμορφώνονται σ' αυτά έχουν αναπτυξιακή σημασία για τα παιδιά. Παρατηρείται μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του

παιδιού και τα πολλαπλά κοινωνικά πλαίσια. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού περιλαμβάνουν βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες. Η επιρροή αυτών των χαρακτηριστικών των πλαισίων είναι δυναμική και αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου. Τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού αλληλεπιδρούν με τη γονεϊκή συμπεριφορά. Τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, οι κοινωνικο-δημογραφικοί παράγοντες και η μετρίαση ή η επιδείνωση της επίδρασης αυτών των παραγόντων από το στυλ της γονεϊκής πειθαρχίας και τις σχέσεις προσκόλλησης στο πλαίσιο της συνολικής λειτουργικότητας της οικογένειας διαμορφώνουν την επιθετική συμπεριφορά (Cambell, Shaw, & Gilliom, 2005).

Η πειθαρχία στην οποία είναι κυρίαρχη η τιμωρία, η σωματική τιμωρία, η έλλειψη σταθερότητας στις γονεϊκές πρακτικές συνδέεται με τη διαταρακτική συμπεριφορά (Stormshak et al., 2009). Παράγοντες κινδύνου θεωρούνται οι αυταρχικές γονεϊκές πρακτικές, οι γονεϊκές συγκρούσεις, η οικογενειακή δυσαρμονία, η χρήση ουσιών και η ψυχική ασθένεια (Oliver & Oaks, 1994).

Το σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία. Χαρακτηριστικά της δομής του σχολείου όπως το μεγάλο μέγεθος, οι δυσχερείς κοινωνικές συνθήκες και οι γενικότερες συνθήκες της κοινότητας στην οποία εδράζεται το σχολείο αποτελούν μεταβλητές που συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών (Thomas & Bierman, 2006).

Αντιμετώπιση

Τα σχολεία αποτελούν ένα σημαντικό χώρο πρόληψης ή μείωσης της επιθετικής συμπεριφοράς. Είναι ένα πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Υπάρχουν πολλές στρατηγικές πρόληψης όπως οι πειθαρχικοί κανόνες, η πολιτική μηδενικής ανοχής και τα ψυχοκοινωνικά προγράμματα. Υπάρχει ένα μεγάλο εύρος προγραμμάτων που μπορούν να εφαρμοστούν στο χώρο του σχολείου. Υπάρχουν προγράμματα τα οποία απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών και άλλα τα οποία απευθύνονται σε συγκεκριμένα παιδιά. Το καθένα απ' αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνει κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αιτιολογία της επιθετικής συμπεριφοράς (για παράδειγμα, κοινωνικές δεξιότητες ή συναισθηματική αυτο-ρύθμιση). Τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα είναι τα καθολικά προγράμματα (Wilson & Lipsey 2007).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά συμμετέχουν στην εφαρμογή προγραμμάτων και οι γνώσεις τους, οι στάσεις τους και οι πεποιθήσεις τους για την επιθετικότητα καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα της υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων (Orpinas & Home, 2004).

Οι παραπάνω ερευνητές ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα το οποίο βασίζεται στο οικολογικό μοντέλο το οποίο περιγράφει την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ατομικούς, κοινωνικο-πολιτισμικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά. Εστιάζεται στις συμπεριφορές και τις σκέψεις των παιδιών και στον τρόπο αλληλεπίδρασης με τα συνομήλικα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ενότητες οι οποίες απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και εστιάζεται στους σχολικούς παράγοντες που έχουν επίδραση στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς και στους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέμβουν. Ένα βασικό στοιχείο του προγράμματος είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές. Οι τεχνικές διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μπορούν να έχουν αποτέλεσμα μόνο στο πλαίσιο ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε μια διαδικασία αξιολόγησης και επίλυσης των προβλημάτων και παράλληλα λαμβάνουν στήριξη κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Ο στόχος του προγράμματος είναι η μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, η βελτίωση των επιδόσεων τους και η κοινωνική τους επάρκεια. Στην τάξη το παιδί επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού για την πρόληψη και διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο τύπο τάξης που επηρεάζει τη συμπεριφορά. Ένα παιδί μπορεί να αντιδράσει πολύ διαφορετικά σε διάφορους τύπους και μεγέθη τάξης, με διαφορετικά επίπεδα επίβλεψης ή με εκπαιδευτικούς με διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς. Το περιβάλλον της τάξης επηρεάζεται από το σχολικό κλίμα. Άλλοι παράγοντες που διαμεσολαβούν στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το ρόλο τους και το επίπεδο της συναισθηματικής τους εξουθένωσης.

Προγενέστερες έρευνες

Στην υποενότητα αυτή θα παρατεθούν τα στοιχεία από δύο διαφορετικές έρευνες, στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με το ζήτημα της επιθετικότητας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου.

Η Tahirovic (2015), διεξήγαγε έρευνα που αναφέρεται στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Στόχος αυτής της έρευνας ήταν να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς και να διερευνηθούν οι αιτίες της ανάπτυξης επιθετικότητας στα παιδιά στη Βοσνία, Ερζεγοβίνη, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 168 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία. Το συνολικό δείγμα περιλάμβανε 144 γυναίκες και 24 άνδρες. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά συχνά μεγαλώνουν σε δύσκολες οικογενειακές καταστάσεις. Αναπτύσσουν επιθετική συμπεριφορά πρώιμα στην ανάπτυξη τους και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο. Οι παραπάνω ερευνητές παρατήρησαν ότι συχνά εκδηλώνεται αντιδραστική συμπεριφορά, η οποία υποδηλώνει ότι το κλίμα και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί υποθάλπει την ανάπτυξη της επιθετικότητας. Τα παιδιά συχνά είναι επιθετικά σε ένα περιβάλλον στο οποίο επικρατεί η επιθετική συμπεριφορά. Μαθαίνουν αυτές τις συμπεριφορές και τις εφαρμόζουν για να προστατευτούν από πιθανούς κινδύνους. Τα επιθετικά παιδιά είναι κοινωνικά απομονωμένα από τους μη επιθετικούς συνομηλίκους τους, και επομένως πιθανό να συσχετιστούν με άλλους επιθετικούς συνομηλίκους, οι οποίοι προάγουν περαιτέρω την επιθετική συμπεριφορά.

Επιπρόσθετα, οι Πούλου και Norwich (2000) διεξήγαγαν έρευνα που είχε ως στόχο να εξετάσει τα αίτια και τις στρατηγικές αντιμετώπισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 391 εκπαιδευτικοί από 60 δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε 6 σύντομα σενάρια που αναφέρονταν σε μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Θεωρούν ότι τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς τοποθετούνται περισσότερο στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, αξιολογούν ως πιο αποτελεσματικές τις ακόλουθες στρατηγικές: 1) την απόκτηση της εμπιστοσύνης του παιδιού, 2) την εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης, 3) το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, 4) την εκδήλωση υποστηρικτικής

συμπεριφοράς, και τη 5) τη συζήτηση με το παιδί. Επιπλέον, όσον αφορά στα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς, οι υψηλότερες βαθμολογίες αναφέρονταν στην κακή σχέση προσκόλλησης μεταξύ γονέων και παιδιών, στις γονεϊκές συγκρούσεις και στην χαλαρή γονική πειθαρχία. Ως πιθανά αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού (στην υποενότητα που αναφέρονταν στους ενδοατομικούς παράγοντες) ανέφεραν την επιθυμία του παιδιού να προσελκύσει την προσοχή των άλλων και την αδυναμία του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου. Όσον αφορά στους σχολικούς παράγοντες, η προσωπικότητα τους και ο ακατάλληλος τρόπος θεωρούνται δυο πιθανά αίτια για την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού, όπως επίσης και οι κακές σχολικές εμπειρίες.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τους αιτιολογικούς παράγοντες, την πρόληψη και τις αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα μέρος μόνο της έρευνας και συγκεκριμένα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών και τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς.

Μεθοδολογία

Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 55 εκπαιδευτικούς. Το 76,8% του δείγματος ήταν γυναίκες, ενώ το ποσοστό των ανδρών ήταν μόλις 23,2%. Η ηλικία των ερωτώμενων κυμαίνονταν από 22 ετών (1,96%) έως 50-51 ετών, σε ποσοστό 15,69%. Όσον αφορά στην ιδιότητα τους το, 94,64% που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δάσκαλοι, ενώ το 5,36% ήταν δάσκαλοι ειδικής αγωγής.

Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων, το 76,79% ήταν πτυχιούχοι Α.Ε.Ι, ενώ το 23,21% είχαν μεταπτυχιακό τίτλο. Όσον αφορά στις σπουδές τους στην ειδική αγωγή, το 66,67% παρακολούθησαν σεμινάρια στην ειδική αγωγή, το 25,00% είχαν πτυχίο στην ειδική αγωγή και το 8,33% είχαν μεταπτυχιακό τίτλο. Το 34,55% των συμμετεχόντων είχαν προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη, το 20% είχαν προϋπηρεσία 21 έως 25 έτη και το 18,18% είχαν προϋπηρεσία 26 έως 30 έτη.

Περιγραφή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν αρχικά, από μια εισαγωγή που ενημερώνει τους συμμετέχοντες για το θέμα της έρευνας και τον τρόπο που πρέπει να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια ακολουθούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων (φύλο, ηλικία, ιδιότητες, μορφωτικό επίπεδο, σπουδές στην ειδική αγωγή και προϋπηρεσία). Ακολουθεί το σενάριο στο οποίο βασίζονται οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίχθηκε στην έρευνα των Poulou και Norwich (2000). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ενότητες που αναφέρονται στα αίτια, την αντιμετώπιση και την πρόληψη του της επιθετικής συμπεριφοράς. Συνολικά αποτελείται από 58 ερωτήσεις. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Νιγρίτα Σερρών και στην πόλη Σέρρες το Δεκέμβρη του 2016. Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια το επόμενο βήμα ήταν η ανάλυση τους. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS έκδοση 15.0.

Αποτελέσματα

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα πιθανά αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς (Οικογενειακοί Παράγοντες)

Το 51,79% των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας θεωρεί «πιθανό» οι γονεϊκές συγκρούσεις να είναι η αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς, το 19, 64% το θεωρεί «πολύ πιθανό», ενώ το 23,21% δεν είχε σαφή άποψη. Η κακή σχέση των γονέων-παιδιών θεωρείται πιθανό αίτιο από το 44,64% των εκπαιδευτικών, «πολύ πιθανό» από το 21, 43% του δείγματος, ενώ το 28,57% δεν είχε σαφή άποψη.

Οι υπερβολικά αυστηρές γονεϊκές απαιτήσεις θεωρούνται πιθανό αίτιο της επιθετικής συμπεριφοράς από το 33,93% των συμμετεχόντων. Το 26,79% δεν είχε σαφή άποψη, ενώ το 17,86% απάντησε ότι είναι απίθανο. Στο ερώτημα κατά πόσο αποτελεί αίτιο επιθετικότητας η υπερβολικά χαλαρή γονεϊκή πειθαρχία, το 33,93% απάντησε «πολύ πιθανό», το 30,36% απάντησε «πιθανό» και το 19,64% δεν είχε σαφή άποψη. Η έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με τα παιδιά τους» θεωρείται «πιθανό» αίτιο της επιθετικής συμπεριφοράς από το 21%. Το 25% απάντησε «πολύ πιθανό» και το 17,86% δεν είχε σαφή άποψη. Η αδιαφορία των γονέων θεωρείται πολύ πιθανό αίτιο

από το 41,82% των εκπαιδευτικών, «πιθανό» από το 40% ενώ το 14,55% δεν είχε σαφή άποψη. Στο ερώτημα κατά πόσο αποτελεί αίτιο επιθετικότητας η βία στο οικογενειακό περιβάλλον, το 45,45% απάντησε ότι είναι «πολύ πιθανό», το 38,18% απάντησε «πιθανό» και το 10,91% δεν είχε σαφή άποψη. Στο ερώτημα αν αποτελεί αίτιο επιθετικότητας, το διαζύγιο γονέων, το 40,74% απάντησε ότι είναι «πιθανό», το 29,63% απάντησε «πολύ πιθανό» και το 18,52% δεν είχε σαφή άποψη. Η απουσία κοινής τακτικής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών εκ μέρους των γονέων θεωρείται πιθανό αίτιο από το 43,64% των εκπαιδευτικών. Το 29,09% απάντησε ότι είναι «πολύ πιθανό» και το 18,18% δεν είχε σαφή άποψη.

Σε σχέση με την απουσία σταθερής συμπεριφοράς στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών εκ μέρους των γονέων, το 41,07% απάντησε ότι είναι «πιθανό» αίτιο, το 35,71% απάντησε ότι είναι «πολύ πιθανό» και το 17,86% δεν είχε σαφή άποψη. Στο ερώτημα αν αποτελεί αίτιο επιθετικότητας, το χαμηλό εισόδημα των γονέων, το 32,73% του δείγματος απάντησε ότι είναι απίθανο, το 27,27% δεν είχε σαφή άποψη και το 23,64% απάντησε ότι είναι πολύ απίθανο.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα πιθανά αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών (Ενδοατομικοί Παράγοντες)

Οι γενετικοί παράγοντες θεωρούνται πιθανό αίτιο της επιθετικής συμπεριφοράς από το 28, 57% του δείγματος. Το 16,07% απάντησε ότι είναι «πολύ πιθανό" αίτιο, ενώ το 33,93% δεν είχε σαφή άποψη. Σε σχέση με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, το 29,09% απάντησε ότι είναι «πιθανό» αίτιο, ενώ το 20,00% απάντησε ότι είναι απίθανο. Το 36,36% δεν είχε σαφή άποψη. Στο ερώτημα κατά πόσο η χαμηλή αυτοεκτίμηση του παιδιού είναι πιθανό αίτιο, το 39,29% απάντησε ότι είναι «πιθανό», το 21,43% απάντησε «πολύ πιθανό», και το 23,21% απάντησε ότι είναι απίθανο. Η δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον θεωρείται πιθανό αίτιο από το 40,00% των εκπαιδευτικών της έρευνας, «πολύ πιθανό» από το 16, 36%, ενώ το 36,36% δεν είχε σαφή άποψη.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς (Σχολικοί παράγοντες)

Η προσωπικότητα του δασκάλου θεωρείται ότι είναι πιθανό να σχετίζεται με την επιθετικότητα από το 20,00% του δείγματος. Το 32,73% απάντησε ότι είναι απίθανο, να

σχετίζεται, ενώ το 30,91% δεν είχε σαφή άποψη. Η απορριπτική στάση του δασκάλου της τάξης θεωρείται «πιθανό» αίτιο από το 40, 74% των εκπαιδευτικών. Το 24,07% απάντησε ότι δεν είναι πιθανό, ενώ το 20,37% δεν είχε σαφή άποψη. Η απορριπτική στάση των προηγούμενων δασκάλων του παιδιού θεωρείται ότι είναι πιθανό να σχετίζεται με την επιθετικότητα των παιδιών από το 29,09% των εκπαιδευτικών. Το 30,91% δεν είχε σαφή άποψη, ενώ το 25,45% απάντησε ότι είναι απίθανο.

Όσον αφορά στις υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό, το 32,73% δεν είχε σαφή άποψη, το 30,91% απάντησε ότι είναι απίθανο και το 21,82% απάντησε ότι είναι «πιθανό». Το 30,91% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι πιθανό, το παιδί που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου, να σχετίζεται με την επιθετική συμπεριφορά, το 29,09% των εκπαιδευτικών δεν είχε σαφή άποψη και το 21,82% απάντησε ότι είναι απίθανο.

Η έλλειψη ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός του σχολείου για την αντιμετώπιση αυτών των παιδιών θεωρείται ότι είναι πιθανό να συνδέεται με την επιθετική συμπεριφορά από το 28, 57% των εκπαιδευτικών. Το 26,79% απάντησε ότι είναι «πολύ πιθανό», ενώ το 30,36% δεν είχε σαφή άποψη. Σε σχέση με τον εκφοβισμό και το κατά πόσο συνδέεται με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, 30,91% δεν είχε σαφή άποψη, το 41,82% απάντησε ότι είναι «πιθανό», και το 16,36% απάντησε «πολύ πιθανό». Στο ερώτημα κατά πόσο η απορριπτική στάση από την ομάδα των συνομηλίκων σχετίζεται με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, το 43,64% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι είναι «πιθανό», το 29,09% απάντησε «πολύ πιθανό» και το 21,82% δεν είχε σαφή άποψη.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς

Η χρήση ανταμοιβών και θετικών κινήτρων για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας των παιδιών θεωρείται αποτελεσματική από το 46,43% των εκπαιδευτικών, πολύ αποτελεσματική από το 33,93%, ενώ το 16,07% δεν είχε σαφή άποψη. Η χρήση τιμωρίας για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας των παιδιών αξιολογείται «λίγο αποτελεσματική» από το 32,73% του δείγματος, από το 30,91% και το 27,27% δεν είχε σαφή άποψη. Η συμβουλευτική στο παιδί για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας του θεωρείται «πολύ αποτελεσματική» από το 37,50% των εκπαιδευτικών και «αποτελεσματική» από το 30,36%. Το 61,82% απάντησε ότι η

συνεργασία με τους γονείς του παιδιού είναι «πολύ αποτελεσματική», το 30,91% απάντησε «αποτελεσματική» και το 7,27% δεν είχε σαφή άποψη. Το 43,64% απάντησε ότι η συνεργασία με εξειδικευμένο προσωπικό εντός του σχολείου για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας του παιδιού είναι «πολύ αποτελεσματική», το 41,82% ότι είναι «αποτελεσματική» και το 14,55% δεν είχε σαφή άποψη.

Η συνεργασία με εξειδικευμένο προσωπικό εκτός του σχολείου από υπηρεσίες της κοινότητας θεωρείται «αποτελεσματική» από το 47,27% των συμμετεχόντων, και «πολύ αποτελεσματική» από το 29,09%. Το 23,64% δεν είχε σαφή άποψη.

Η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας του παιδιού θεωρείται «πολύ αποτελεσματική" από το 53,57%, "αποτελεσματική" από το 33,93%, ενώ το 10,71% δεν είχε σαφή άποψη. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας του, αξιολογείται "πολύ αποτελεσματική" από το 50,91% των εκπαιδευτικών, αποτελεσματική από το 34,55%, ενώ το 10,91% δεν είχε σαφή άποψη. Σε σχέση με τη διοργάνωση σεμιναρίου για τους γονείς που έχουν παιδιά που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας τους, το 58,93% απάντησε ότι τη θεωρεί «αποτελεσματική», το 23,21% απάντησε «πολύ αποτελεσματική» και το 16,07% δεν είχε σαφή άποψη.

Όσον αφορά στην υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας για την αντιμετώπισης της επιθετικότητας, το 41,82% απάντησε ότι τη θεωρεί «αποτελεσματική», το 32,73% απάντησε «πολύ αποτελεσματική» και το 21,82% δεν είχε σαφή άποψη.

Η υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας τους αξιολογήθηκε ως αποτελεσματική από το 45,45%, "πολύ αποτελεσματική" από το 29,09%, ενώ το 21,82% δεν είχε σαφή άποψη. Τέλος, η υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας τους, θεωρήθηκε αποτελεσματική από το 44,44% των εκπαιδευτικών, πολύ αποτελεσματική από το 33,33%, ενώ το 20,37% δεν είχε σαφή άποψη.

Συζήτηση

Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή ενός παιδιού και καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς ρόλους. Στη συγκεκριμένη έρευνα όσον αφορά στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ιδιαίτερα αποτελεσματική τη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού, τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, την χρήση ανταμοιβών και θετικών κινήτρων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν θεωρούν καθόλου αποτελεσματική την ασυνεπή συμπεριφορά προς τα παιδιά, τη χρήση τιμωρίας και τη χρήση απειλής.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συνάδουν με την έρευνα της Tahirovic (2015) και των Πούλου και Norwich (2000), οι οποίες αναφέρονται στα αίτια και στους τρόπους αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα της Tahirovic συμμετείχαν 168 εκπαιδευτικοί, 144 γυναίκες και 24 άνδρες, οι οποίοι εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της Βοσνίας Ερζεγοβίνης. Στην έρευνα της Πούλου και του Norwich συμμετείχαν 391 εκπαιδευτικοί από 60 δημοτικά σχολεία της Αθήνας, ο στόχος ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ερευνών δείχνουν ότι η συμπεριφορά των παιδιών συνδέεται με οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες. Η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία των οικογενειακών παραγόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Tahirovic επισημαίνουν ότι τα επιθετικά παιδιά μεγαλώνουν σε επιθετικό περιβάλλον και αναπτύσσουν επιθετική συμπεριφορά πολύ νωρίς κατά τη διάρκεια της ανάπτυξή τους.

Για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς είναι σημαντικό να υπάρχει συνεργασία σχολείου και οικογένειας και παρεμβάσεις πρόληψης πριν ακόμη το παιδί εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά, όπως η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Nikolaou & Markogiannakis, 2017; Stamatis & Nikolaou, 2016). Η τιμωρία είναι μια μέθοδος που δεν συνιστάται και είναι σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει τα συναισθήματα του χωρίς να του επιτρέπεται να γίνει επιθετικό ή προσβλητικό.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα αίτια και την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή αυτών των συμπερασμάτων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας αναδεικνύουν τη βία στο οικογενειακό περιβάλλον, τις γονεϊκές συγκρούσεις, την απουσία σταθερών τακτικών διαπαιδαγώγησης, την απουσία κοινής τακτικής μεταξύ των γονέων και την αδιαφορία των γονέων ως πρωταρχικά αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί σε πλειοψηφία απάντησαν ότι η συνεργασία γονέων- εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η συνεργασία με την οικογένεια είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως επίσης η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στα παιδιά, η δημιουργία θετικού κλίματος, η χρήση ανταμοιβών και θετικών κινήτρων, η συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας και η υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης στο χώρο του σχολείου. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν παρακολουθώντας σεμινάρια-προγράμματα που αναφέρονται στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο με στόχο να μάθουν να διαχειρίζονται προκλητικές ή και προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών τους και να διδαχτούν εναλλακτικούς τρόπους θετικής πειθαρχίας. Οι στρατηγικές είναι απαραίτητο να είναι εξατομικευμένες, ευέλικτες και να είναι σε άμεση συνάρτηση με την κατανόηση των βαθύτερων αιτιών που καθιστούν το παιδί επιθετικό. Με τους παραπάνω τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η ένταξη και η κοινωνικοποίηση των παιδιών ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που τα διακρίνουν.

Βιβλιογραφία

Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. *Experiments by Nature and Design*. Massachusetts: Harvard University Press

Campbell, S.B., Shaw, D.S., & Gilliom, M. (2000). *Early externalizing behaviour problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment*. Developmental Psychopathology, 12 (3), 467-88

Domitrovich, C.C., & Greenberg, M.T. (2003). Preventive Interventions that reduce aggression in young children. Encyclopedia on Early Childhood Development

Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). Greek Preschool Teachers' Perceptions about the effective strategies for bullying prevention in preschool age. *International Journal of Criminology and Sociology*, 6, 172-177

Oliver, Z., & Oaks, N. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships, *School Counselor*, 41, 192-202

Orpinas, P., & Home, A. (2004). A Teacher focused Approach to prevent and reduce students' aggressive behaviour. *American Journal of Preventive Medicine*, 26 (1), 29-38

Poulou, M., & Norwich, B. (2000). *Teachers' causal attributions, cognitive, emotional, ad behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties*. British Journal of Educational Psychology, 70(4), 559-81

Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A., & Cole, J.D. (2009) The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.

Stamatis, P.J., & Nikolaou, E.N. (2016). Communication and collaboration between school and family for addressing bullying. *International Journal of Criminology and Sociology*, 5, 99-104

Stamatis, P.J., & Nikolaou, E.N. (2016). Communication and collaboration between school and family for addressing bullying. *International Journal of Criminology and Sociology*, 5, 99-104

Tahirovic, S. (2015). Teachers' Perceptions of Aggressive Behaviour in Children: Case of Bosnia Herzegovina. *Journal of Transdisciplinary Studies*, 8(1)

Thomas, D.E., & Bierman, K.L., Conduct Problems Prevention Research Group. (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Developmental Psychopathology*, 18(2), 471-487

World Report on Violence and Health: Summary (2000). Geneva: World Health Organization

Wilson, S.J., & Lipsey, M.W., (2007). School-based Intervention for aggressive and disruptive behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 5130-5143

Νεότητα και κινήματα αμφισβήτησης στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ κατά την δεκαετία του 1960: η προσέγγιση από τον κινηματογράφο

Παναγιώτη Γ. Κιμουρτζή, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
kimourtzis@rhodes.aegean.gr
Κατερίνα Καπαρουδάκη, Π.Τ.Δ.Ε.
pre13067@aegean.gr

Περίληψη

Θεωρητικό / Μεθοδολογικό πλαίσιο

Αντικείμενο της εργασίας αποτελούν οι κινηματογραφικές αναπαραστάσεις της νεότητας και των κινημάτων αμφισβήτησης στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ κατά την δεκαετία του 1960. Μέσα από τις αναγνώσεις τεσσάρων φιλμικών κειμένων, *Εάν (If… 1968), Ξένοιαστος καβαλάρης (Easy rider, 1969), Ζαμπρίσκι Πόιντ (Zabriskie Point, 1970), Φράουλες και αίμα (The strawberry statement, 1970),* προσεγγίζεται το θέμα της νεότητας και των σχετικών κινημάτων. Αυτό που επιδιώκεται είναι μία ολιστική ερμηνευτική προσέγγιση του φαινομένου μέσω της αξιοποίησης των σύγχρονων κινηματογραφικών αναπαραστάσεων, βασισμένη στην παραδοχή ότι ο κινηματογράφος στον βαθμό που αναπαράγει στοιχεία από την καθημερινή ζωή καθίσταται κοινωνικός μάρτυρας (Κολοβός, 1988).

Σε αυτή την βάση, αλλά και με δεδομένο ότι οι εικόνες καταλαμβάνουν μία ποικιλία θέσεων ανάμεσα στα δύο άκρα της πιστής απεικόνισης της κοινωνικής πραγματικότητας και της ολοκληρωτικής απομάκρυνσης από αυτήν (Burke, 2003), στην παρούσα ανάλυση επιλέχθηκε ως κύριος άξονας ο *ερμηνευτικός ρεαλισμός*.[1] Εκείνο, το οποίο θεωρείται ως ο μεγαλύτερος κίνδυνος του μέσου - το απατηλό αίσθημα της αυτοψίας, που στηρίζεται στην δύναμη της ταινίας να δίνει στον θεατή ένα αίσθημα επιβεβαίωσης των γεγονότων- αξιοποιείται με την πεποίθηση ότι οι εικόνες δίνουν πρόσβαση όχι άμεσα στον κοινωνικό κόσμο αλλά στις σύγχρονες απόψεις για τον κόσμο. Τα τυπωμένα μηνύματα των ταινιών, που εκθέτονται για να βοηθήσουν ή να επηρεάσουν την ερμηνεία των θεατών (Burke, 2003),

[1] Με τον όρο ερμηνευτικός ρεαλισμός, με τον οποίο μπορεί να οριστεί η τεχνολογική εικόνα στο σύνολό της, εννοείται ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν τον κόσμο στις συνθήκες επικράτειας της τεχνολογικής εικόνας. Η «ρεαλιστική» απεικόνιση, δηλαδή, γίνεται τέτοια, επειδή επιμένει στην πιστότητα των χωρικών και των χρονικών παραμέτρων των γεγονότων που περιγράφονται. Γ. Πλειός, (2001). *Ο λόγος της εικόνας. Ιδεολογία και πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήσης. σ. 300 - 301.

θεωρείται ότι συνθέτουν το «θεατό»[2] της συγκεκριμένης εποχής και αναζητείται σε αυτά η δυνατότητα ανάλυσης των πραγματικών γεγονότων. Η διαδικασία στρέφεται αποκλειστικά στην σχέση κοινωνικής πραγματικότητας και κοινωνικής αναπαράστασης, και για τον λόγο αυτόν δεν πραγματοποιείται ανάλυση των κινηματογραφικών αφηγήσεων, αλλά ανάλυση / ερμηνεία των πραγματικών γεγονότων, αντιμετωπίζοντας την κινηματογραφική αφήγηση ως προφορική μαρτυρία, ως προφορική αφήγηση με οπτικά μέσα και λόγο (Λυδάκη, 2009).

Η ερμηνεία των γεγονότων δεν ακολουθεί συγκεκριμένες κινηματογραφικές σκηνές, αλλά το νόημα που αποκτούν οι ίδιες ενσωματωμένες στην συνολική οργάνωση του έργου, περιορίζοντας, κατά το δυνατόν, ερμηνευτικές «αυθαιρεσίες» που θα μπορούσαν να προκύψουν εξ' αιτίας της αποσπασματικότητας. Σε ορισμένα σημεία ενδέχεται η ερμηνεία να υπερβαίνει, για χάρη της αφήγησης, το φιλμικό κείμενο, ωστόσο, ο λόγος που αρθρώνουν οι ταινίες (συνολικό νόημα) διαπερνά την αφήγηση, η οποία δεν έρχεται ποτέ σε αντιπαράθεση με αυτόν, μένοντας πιστή στην «προσέγγιση από τον κινηματογράφο».

Στην διαχείριση των φιλμικών κειμένων επιλέχθηκε η ενιαία προσέγγιση των οπτικών και των λεκτικών δεδομένων, θεωρώντας ότι η ανάλυση σύνθετων ή πολυτροπικών κειμένων χρησιμοποιώντας συμβατή γλώσσα και ορολογία για τους διαφορετικούς σημειωτικούς κώδικες, ανταποκρίνεται περισσότερο στην πραγματική επικοινωνία.[3] Στο ίδιο πλαίσιο επιλέχθηκαν διάλογοι από τις ταινίες να πλαισιώσουν το οπτικό υλικό, το οποίο παρουσιάζεται με *συνάφεια παράθεσης*.[4] Η επέμβαση στην μορφή (χρώμα, εφέ) και η

[2] Το «θεατό» μιας εποχής είναι όσα οι παραγωγοί εικόνων επιδιώκουν να «απαθανατίσουν» και να μεταδώσουν στους θεατές, οι οποίοι θα τα δεχτούν χωρίς να παραξενεύονται. Οι συγκεκριμένοι κώδικες είναι δυνατόν να προσφέρουν πλήθος πληροφοριών για την εποχή, την πολιτισμική περιοχή και το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο η κάθε ταινία αναφέρεται. P. Sorlin,(1977). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*. *Προοίμιο για τη μελλοντική ιστορία,* (Χ. Δερμεντζόπουλος, Επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 84.

[3] Η ενσωμάτωση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων είναι το έργο ενός γενικότερου κώδικα του οποίου οι κανόνες και τα νοήματα προσδίδουν στο πολυτροπικό κείμενο την λογική της συγκρότησής του σε ένα ενιαίο σύνολο. Υπάρχουν δύο τέτοιοι κώδικες ενσωμάτωσης: ο τρόπος της χωρικής σύνθεσης, κείμενα στα οποία όλα τα στοιχεία είναι χωρικά συν-παρόντα (περιοδικά) και ο ρυθμός, ο τρόπος της χρονικής σύνθεσης σε κείμενα που εξελίσσονται χρονικά (μουσική, χορός). Κάποιοι τύποι πολυτροπικού κειμένου, ανάμεσα τους και ο κινηματογράφος, χρησιμοποιούν και τους δύο τρόπους. G. Kress, & T. Leeuwen Van, (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού,* (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ., & Γ. Κουρμεντάλα, Μεταφρ.) Αθήνα: Επίκεντρο, σ. 280.

[4] Η παρουσίαση του οπτικού υλικού στηρίζεται στην σύνδεση / συνάφειά του με ένα κείμενο ή ένα εννοιολογικό πλαίσιο. Η σύνδεση αυτή μπορεί να παρουσιάζεται με διαφορετικούς τρόπους. Στην «συνάφεια παράθεσης» το οπτικό υλικό βρίσκεται σε εγγύτητα με τμήματα του κειμένου (μέσα στο κείμενο, δίπλα στο κείμενο). Η ταυτόχρονη παρουσία κειμένου και εικόνων δείχνει σαν το κείμενο έμμεσα να σχολιάζει και να ερμηνεύει το οπτικό υλικό προσφέροντας, παράλληλα, ευκαιρίες για ερμηνείες και σημειωτικές κατασκευές από τον ίδιο τον αναγνώστη. Σ. Χτούρης, (2005). *Εικόνες – Μηνύματα και ερμηνείες*. *Διαδρομές και ασκήσεις στην κοινωνιολογική θεωρία, την ερευνητική μέθοδο και την παρατήρηση*, Αθήνα: Πολύτροπον, σ. 138-139.

ομαδοποίηση ορισμένων σκηνών αποτελούν προσπάθειες υπέρβασης του προβλήματος της απόσπασης μερών από έργα συνόλου.[5]

Όσον αφορά το γραπτό κείμενο αυτό οργανώθηκε σε τέσσερις θεματικές / ερωτήματα που τέθηκαν στις κινηματογραφικές αφηγήσεις και κρίθηκε σκόπιμο να απαντηθούν, ώστε να συνθέσουν μία πλήρη εικόνα των γεγονότων: α. οι αιτίες που προκάλεσαν και τροφοδότησαν το αίσθημα της δυσαρέσκειας των νέων, β. η διάχυση του αμφισβητησιακού κλίματος, γ. οι πολιτισμικές πρακτικές που συνέθεσαν την κουλτούρα της νεολαίας, δ. η σημασία των στοιχείων «πολιτιστικής επανάστασης» στα φοιτητικά κινήματα. Μέσα από τις θεματικές αυτές γίνεται η ανάλυση του θέματος, βασισμένη στην ερμηνευτική προσέγγιση των κινηματογραφικών αφηγήσεων.

Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των ταινιών αυτά βασίστηκαν, οπωσδήποτε, στην συνάφεια με το θέμα και την χρονική εγγύτητα με την εξέλιξη των γεγονότων (χρονική κατανομή μεταξύ 1968 - 1970) καθώς, όμως, και σε δύο ειδικότερα που άπτονται των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός του κινηματογραφικού σύμπαντος.[6] Το πρώτο κριτήριο αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στην οθόνη και το κοινό και σχετίζεται με την σημαντική απήχηση που γνώρισαν οι ταινίες τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα.[7] Το δεύτερο κριτήριο αφορά τις σχέσεις που προβάλλονται στον φανταστικό κόσμο των ταινιών και σχετίζεται με την κεντρική ιδέα του υπό μελέτη θέματος: στην δεκαετία του 1960 κύριοι εκφραστές της αμφισβήτησης σε όλο τον κόσμο ήταν οι νέοι, ιδίως οι φοιτητές.

---

[5] Σύμφωνα με τον Dick (2010), σε κάθε προσπάθεια κινηματογραφικής ανάλυσης δεν θα πρέπει να αγνοείται ότι η ταινία είναι έργο συνόλου. B. Dick, (2010). *Ανατομία του Κινηματογράφου,* (Ε. Στεφάνη, Επιμ., & Ι. Νταβαρινού, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης, 2010, σ. 428. Ανάλογη άποψη έχει και ο Sorlin, ο οποίος υποστηρίζει ότι η μελέτη των επιμέρους στοιχείων είναι θεμιτή μόνο όταν συνυπολογίζεται η σχέση του καθενός από τα στοιχεία αυτά με το σύνολο. P. Sorlin, (1977). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου. Προοίμιο για τη μελλοντική ιστορία.* (Χ. Δερμεντζόπουλος, Επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 329.

[6] Κεντρική θέση στην μελέτη των κινηματογραφικών ταινιών έχουν οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα ή οι ομάδες με τον περίγυρό τους. Οι σχέσεις αυτές διακρίνονται σε εκείνες που προβάλλονται στον φανταστικό κόσμο των ταινιών, εκείνες που δηλώνονται υπόρρητα και λαμβάνουν χώρα εκτός του οπτικού πεδίου και εκείνες που αναπτύσσονται ανάμεσα στην οθόνη και το κοινό και καθορίζονται από την εκάστοτε ταινία. (Sorlin, 1977, σ. 177).

[7] Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, εντός της διαμορφωμένης ατμοσφαίρας διαπλοκής του πολιτικού, κοινωνικού και καλλιτεχνικού στοιχείου, οι προβολές ταινιών που εστίαζαν στην εξεγερμένη νεολαία συγκίνησαν βαθιά το ελληνικό νεανικό κοινό. Σε ορισμένες περιπτώσεις σημειώθηκαν αυτόματες αντιδράσεις κατά του καθεστώτος, με αποτέλεσμα την απαγόρευση των ταινιών λίγες μέρες μετά την προβολή τους, γεγονός που τις επένδυσε με την αύρα του θρύλου. Κ. Κορνέτης, (2015). *Τα παιδιά της δικτατορίας. Φοιτητική αντίσταση, Πολιτισμικές πολιτικές και η μακρά δεκαετία του εξήντα στην Ελλάδα,* (Π. Μαρκέτου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις, σ. 352 - 367.

Η κινηματογραφική προσέγγιση της νεότητας και των κινημάτων αμφισβήτησης

Οι αιτίες της δυσαρέσκειας

Από τις ταινίες *If…, Zabriskie Point & The strawberry statement.*

Η δεκαετία του 1960 υπήρξε μία δεκαετία «επανάστασης στην εξουσία». Οι φοιτητές αμφισβήτησαν, επέκριναν και επαναστάτησαν εναντίον της εξουσίας, ιδίως εναντίον των δομών εξουσίας του πανεπιστημίου και των εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς για τους ίδιους η πανεπιστημιούπολη συνιστούσε «τον κόσμο τους» (Harrington, 2003: 260). Η ιστορία της δυτικής εκπαίδευσης είναι γεμάτη από παραδείγματα φοιτητικών αγώνων και πράξεων αντίστασης που συνιστούν την προσπάθεια από μέρους των φοιτητών να καθορίσουν την θέση τους μέσα στην κοινωνία και τους κοινωνικούς θεσμούς (Edelman Boren, 2001). Μέρος αυτής της προσπάθειας φαίνεται να αποτελούν και οι φοιτητικές εξεγέρσεις της δεκαετίας του 1960 -τουλάχιστον στον δυτικό κόσμο- καθώς στους κυριότερους παράγοντες της κρίσης συγκαταλέγεται ο περιορισμένος ρόλος των φοιτητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του πανεπιστημίου. Η έλλειψη συμμετοχής των φοιτητών σε σημαντικά ακαδημαϊκά ζητήματα τούς ώθησε να διεκδικήσουν το δικαίωμά τους να ακούγονται και να συμμετέχουν σε αποφάσεις που επηρέαζαν την ζωή και το μέλλον τους (Harrington, 2003).

«Ικετεύσαμε, διαπραγματευτήκαμε, εκδώσαμε ψηφίσματα, δεν πετύχαμε τίποτα. Κατάληψη για να γίνουμε ελεύθεροι!»

Από την ταινία *The strawberry statement*.

Εκτός από την αυταρχική δομή του πανεπιστημίου, μία από τις κυριότερες αιτίες της δυσαρέσκειας αποτέλεσε και το ακατάλληλο περιεχόμενο σπουδών. Στο πλαίσιο της σημαντικής αύξησης του αριθμού των φοιτητών, που έδινε την εικόνα μιας «οικουμενικής ανώτατης εκπαίδευσης», το περιεχόμενο των σπουδών ήταν από τα πρώτα πεδία της αντιπαράθεσης. Οι φοιτητές αντιτάχθηκαν στην εξειδικευμένη επαγγελματική εκπαίδευση, ακριβέστερα στην ιδιαίτερη μορφή επαγγελματοποίησης που έτεινε να αποτελεί η επιστημονική έρευνα (Renaut, 2002).

Η έμφαση αυτή στον επαγγελματισμό παραγνώριζε όλο και περισσότερο τόσο την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου όσο και την σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με υπαρκτά κοινωνικά ζητήματα (Ράσης, 2004).

«Επειδή δεν υπάρχει ποίηση στα μαθήματά μας».

Η κρισιμότητα του ζητήματος της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης για τους φοιτητές υπαγορεύονταν από τις συνθήκες που είχαν να αντιμετωπίσουν μετά την αποφοίτησή τους. Η τοποθέτηση της πλειονότητας των νέων στα ειδικά διαμορφωμένα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου εκπαιδεύονταν για να εξασκήσουν στην συνέχεια κακοπληρωμένα και επισφαλή επαγγέλματα, ήταν από τα κυριότερα προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν οι νέοι της εποχής (Brake, 1990). Η όλο και μεγαλύτερη υποτίμηση των σχολικών τίτλων δημιούργησε βαθιά απογοήτευση. Οι φιλοδοξίες των ατόμων που βρήκαν ανοικτές τις πύλες της ανώτατης παιδείας δεν εκπληρώθηκαν, διότι δεν ήταν δυνατόν να

«Για να γίνουμε πιο ανθρώπινοι».

εκπληρωθούν εξ' αιτίας ακριβώς της υπερεκπαίδευσης[8] και του συνακόλουθου «πληθωρισμού» των πτυχίων (Banks, 1987: 44).

Ωστόσο, οι ανεπάρκειες των εκπαιδευτικών συστημάτων και οι συνέπειές τους δεν ήταν οι μόνες αιτίες που οδήγησαν στην έξαρση των φοιτητικών κινητοποιήσεων. Οι ανησυχίες των φοιτητών γρήγορα επεκτάθηκαν σε εθνικά και παγκόσμια ζητήματα, φαινόμενο που παρατηρείται τόσο στα γεγονότα του Μαΐου του 1968 όσο και στην κρίση του αμερικανικού πανεπιστημίου της δεκαετίας του 1960. Και στις δύο περιπτώσεις, αλλά και γενικότερα στις φοιτητικές κινητοποιήσεις που έλαβαν χώρα στις δυτικές κοινωνίες, τα πανεπιστημιακά κίνητρα γρήγορα εντάχθηκαν σε ένα ευρύ πλαίσιο αμφισβήτησης, το οποίο περιλάμβανε την αμερικανική ανάμειξη στο Βιετνάμ, την πολιτική για τα πυρηνικά όπλα, τις φυλετικές ανισότητες, τις ανισότητες κατανομής πλούτου και εξουσίας, την ελευθερία του λόγου κ.α. (Renaut, 2002).

«Επειδή υπάρχει φτώχεια, επειδή μισούμε τον πόλεμο, επειδή μισούμε τους μπάτσους».
Από την ταινία *The strawberry statement.*

[8] Η κρίση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που επισημάνθηκε από τις φοιτητικές εξεγέρσεις στην δεκαετί*«Για να γίνουμε πιο ανθρώπινοι».*

α του 1960, συνιστούσε το πέρασμα από την «ελιτίστικη» στην «μαζική» Ανώτατη Εκπαίδευση στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και από την «μαζική» στην «καθολική» στις ΗΠΑ. R. Florax, (1992). *The university: A regional booster*. Aldershot: Avebury, σ. 39.

Η εξωτερίκευση της δυσφορίας τους αφορούσε όλα όσα συνέβαιναν γύρω τους, γεγονότα και καταστάσεις που δεν περιορίζονταν σε εθνικό επίπεδο. Οι φοιτητές τάχθηκαν αλληλέγγυοι με τους επαναστατικούς απελευθερωτικούς αγώνες των λαών του Τρίτου Κόσμου (Mandel, 1980). Μεγάλη απήχηση στους φοιτητές των δυτικών χωρών είχαν όσα συνέβαιναν στην Κούβα και το Βιετνάμ, εκφρασμένη στην ταύτιση και την ηρωοποίηση επαναστατών, όπως ο Φιντέλ Κάστρο και ο Τσε Γκεβάρα. Οι φοιτητές ασπάζονταν το όραμα «της αναδιάρθρωσης της κοινωνίας μέσω επαναστατικών πρακτικών για το κοινό καλό» (Harrington, 2003: 252), και ιδίως «το Βιετνάμ» συνιστούσε αυτήν ακριβώς «την επίθεση» απέναντι σε ισχυρές δυνάμεις με τα μέσα που ο καθένας διαθέτει. Η ιδεολογία που άρθρωνε το Βιετνάμ, αντιπροσώπευε την «παγκόσμια γενιά» του ’68 μέσα στο πλαίσιο της ανάδυσης επαναστατικών υποκειμένων, των οποίων κυρίαρχη μορφή υπήρξε ο Ερνέστο Τσε Γκεβάρα (Viale, 1984: 18).

«Μερικές ώρες μετά την κατάληψη η Σορβόννη, με τους τοίχους σκεπασμένους από συνθήματα και την αυλή στολισμένη με μαύρες και κόκκινες σημαίες καθώς και φωτογραφίες του Μάο, του Λένιν, του Τρότσκυ, του Κάστρο και του Γκουεβάρα, έγινε ένα παζάρι, όπου ανταλλάσσονταν επαναστατικές ιδέες». P. Shiel & M. Macconvilles,(1986). *Η Γαλλική επανάσταση του 1968.* (Β. Αϊβαλιώτη, Μεταφρ.), Αθήνα: Θεωρία.

Από τις ταινίες *If… & The strawberry statement.*

«Δεν μπορείς να κάνεις μόνος επανάσταση. Τι θα ή
ή ο Κάστρο χωρίς οργάνωση; Το Κόκκινο Βιβλίο στη
σελίδα λέει πως η επανάσταση δεν οδηγεί πουθε
ύπαρξη επαναστατικού κινήματος».

Από την ταινία Zabriskie Point.

Οι φοιτητές αναζητούσαν σημεία συνάντησης με τον Τρίτο Κόσμο και τα επαναστατικά πειράματα, τάση που εκτείνονταν από «την πολιτική μανία με τη μαοϊκή επανάσταση» μέχρι την ευαισθητοποίηση του γαλλικού φοιτητικού κινήματος απέναντι στον απελευθερωτικό αγώνα των Αλγερινών. Η ταύτιση αυτή φαίνεται να εγγράφεται στην γενικότερη τάση αντίστασης των φοιτητών ενάντια στην καταπίεση. Το κίνημα κατά του πολέμου και κατά των πυρηνικών εξοπλισμών, η συμπάθεια στους αποικιακούς λαούς και στους αγώνες τους για απελευθέρωση, η στάση αλληλεγγύης με το Μαύρο ή το φεμινιστικό κίνημα -φαινομενικά διαφορετικά μεταξύ τους- ήταν εκφράσεις ευαισθητοποίησης που απέρρεαν από την ταύτιση των φοιτητών με εκείνες τις κατηγορίες του πληθυσμού που δέχονταν την μεγαλύτερη πίεση στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος (Mandel, 1980).

Η ευρεία διάδοση και αποδοχή του φοιτητικού κινήματος

Τα αιτήματα των φοιτητών για περισσότερη αυτονομία και συμμετοχή σε ζητήματα των πανεπιστημίων αναδιατυπώθηκαν στοχεύοντας σε πολιτική ελευθερία και ενεργή συμμετοχή στα κοινωνικά ζητήματα. Η έντονη κριτική που ασκήθηκε στην παρεχόμενη έως τότε εκπαίδευση εντάχθηκε σε μια γενικότερη τάση αμφισβήτησης του καπιταλιστικού συστήματος, του φιλελευθερισμού, της συνταγματικής δημοκρατίας και του κράτους δικαίου (Ράσης, 2004 · Renault, 2002).

«Η χώρα ρέπει προς τον φασισμό. Οι μπάτσοι είναι μέσα στο Πανεπιστήμιο. Αύριο πού περιμένεις να τους δεις; Τι περιμένεις για να επαναστατήσεις;»

Από την ταινία *Zabriskie Point.*

Η ενσωμάτωση αιτημάτων που αφορούσαν ολόκληρη την κοινωνία σε συνδυασμό με το ότι την περίοδο αυτή ακόμη και τα αμιγώς εκπαιδευτικά ζητήματα έτειναν να αφορούν μεγαλύτερη μερίδα πολιτών - γεγονός που δεν οφειλόταν μόνο στην ποιοτική και ποσοτική διαφοροποίηση του φοιτητικού πληθυσμού αλλά κυρίως στην αλλαγή της δομής και της λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης - οδήγησε στην ευρεία απήχηση των φοιτητικών δράσεων, η οποία με την σειρά της συνέβαλε καθοριστικά στην δυναμική του κινήματος. Καθώς, στις περισσότερες περιπτώσεις η επιτυχία της δράσης των φοιτητών καθορίζεται από την αποτελεσματικότητά τους να προκαλέσουν μια ευρύτερη κοινωνική εξέγερση, η οποία θα φέρει την απαραίτητη δημόσια πίεση (Edelman Boren, 2001).

Η παραπάνω συνθήκη υποστηρίχθηκε από την ευρύτατη ανάπτυξη των ΜΜΕ κατά την ίδια δεκαετία. Οι άφθονες, διαμεσολαβημένες, εικόνες και πληροφορίες που ήταν διαθέσιμες στους αποδέκτες επηρέασαν την ταχύτητα, τον τρόπο και την έκταση ανάπτυξης των μορφών συλλογικής δράσης.[9] Τα φοιτητικά κινήματα της δεκαετίας του 1960 αποτελούσαν μια πολλά υποσχόμενη «αγορά» για τα ΜΜΕ, καθώς οι φοιτητικές εξεγέρσεις λάμβαναν χώρα σε μεγάλες πόλεις και σε υψηλού κύρους πανεπιστήμια. Έτσι, η διαμαρτυρία ξέφυγε από τα όρια της πανεπιστημιούπολης και έφθασε μέσω των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στους πολίτες, ανατρέποντας την συνθήκη των προηγούμενων δεκαετιών, που οι ανησυχίες των φοιτητών παρέμεναν εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αφορούσαν μόνο τις πανεπιστημιακές αρχές και τους κυβερνητικούς αξιωματούχους. Στο τέλος της δεκαετίας του 1960 όλοι οι πολίτες έγιναν γνώστες -περισσότερο ή λιγότερο- των γεγονότων αλλά και των αιτιών που προκάλεσαν τις φοιτητικές κινητοποιήσεις (Harrington, 2003).

Από τις ταινίες *Zabriskie Point & The strawberry statement*

[9] Ανάλογη επιρροή των μέσων παρατηρήθηκε και στην μετάδοση του πολέμου στο Βιετνάμ. Η εκτεταμένη κάλυψη του πολέμου συνέβαλε στον δυναμικό και συλλογικό χαρακτήρα του αντιπολεμικού κινήματος, γεγονός το οποίο ώθησε τους ιθύνοντες των ΗΠΑ σε αυστηρότερο έλεγχο της δημοσιογραφικής κάλυψης ένοπλων συγκρούσεων. Αλλά και η εξέλιξη των γεγονότων της πλατείας Τιεν- Αν- Μεν επηρεάστηκε σημαντικά από την διάθεση των εικόνων της τολμηρής εξέγερσης σε εκατομμύρια θεατές στην Κίνα και σε ολόκληρο τον κόσμο. J. Thompson, (1999). *Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας.* (Ν. Δεμερτζής, Επιμ., & Γ. Καραμπίνη, Ν. Σώκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 193 - 194, 225.

Η εικόνα της βίαιης καταστολής της νεολαίας συγκέντρωνε σε σημαντικό βαθμό την δημόσια προσοχή (Edelman Boren, 2001) ενώ, ταυτόχρονα, εκτός από την μεταφορά εικόνων, οι οποίες θα μπορούσαν να ευαισθητοποιήσουν το κοινό, τα μέσα επενεργούσαν περισσότερο καταλυτικά διαδίδοντας τις κινηματικές ιδέες. Με τον τρόπο αυτό τα ΜΜΕ, και παρά τον αμφιλεγόμενο ρόλο τους στα γεγονότα του 1968, συνέβαλαν στην συγχρονική ανάπτυξη του κινήματος σε όλο τον κόσμο και στην ανάπτυξη σημαντικών ομοιοτήτων στις διάφορες χώρες, χαρακτηριστικά που κατέστησαν το φοιτητικό κίνημα της δεκαετίας του 1960 το πρώτο παγκόσμιο κίνημα[10] (Della Porta & Diani, 2010).

Οι μεγάλες εγκαταστάσεις της πανεπιστημιούπολης κατεχόταν από φοιτητές, το εθνικό ενδιαφέρον στραμμένο σε εκείνους, και με την απειλή ότι οι κάτοικοι του Harlem μπορούσαν να πάρουν την απόφαση να παρέμβουν, ο πρύτανης Kirk έδωσε την άδεια στην αστυνομία, να εισέλθει στο Πανεπιστήμιο στις 30 Απριλίου, οκτώ ημέρες μετά από την κατάληψη. Μέσω της διεθνούς κάλυψης τα γεγονότα στο Columbia αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για τις πολιτικές δράσεις των φοιτητών σε όλο τον κόσμο. M. Edelman Boren, (2001). *Student Resistance. A history of the unruly subject.* New York: Routledge, σ. 175 - 176.

Από την ταινία *The strawberry statement.*

[10] Ο όρος «κίνημα» αφορούσε αρχικά τον αγώνα για τα πολιτικά δικαιώματα, χρησιμοποιούμενος από τους ίδιους τους δρώντες, όμως στην δεκαετία του 1960 περιέγραφε μια πληθώρα νεανικών ή και ριζοσπαστικών ενεργειών που ξεκινούσε από τις πανεπιστημιουπόλεις. J. Freeman & V. Johnson (Eds.), (1999). *Waves of protest. Social Movement since the sixties.* London: Rowman & Littlefield, σ. 7, 12.

Η κουλτούρα της νεολαίας

Την δεκαετία του 1960, παράλληλα με τις εκφράσεις πολιτικής διαμαρτυρίας, παρατηρείται και μια αυξανόμενη αμφισβήτηση των αυταρχικών και καταπιεστικών κοινωνικών συμβάσεων. Η απουσία εμπειριών, όπως η οικονομική κρίση ή ο παγκόσμιος πόλεμος, επέτρεψαν στην νεολαία να αποτελέσει τον κύριο εκφραστή της δυσαρέσκειας στο πολιτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πεδίο σε όλο τον κόσμο (Bowles & Gintis, 1985). Ενώ, ταυτόχρονα, οι οικονομικές και κοινωνικές μεταλλαγές που ακολουθήσαν τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι νέοι βρέθηκαν στο στόχαστρο της βιομηχανίας και των διαφημίσεων, ήταν παράγοντες που οδήγησαν στην αναγνώριση της νεολαίας ως διακριτής ομάδας στο κοινωνικό σύνολο, δίνοντάς της την ευκαιρία να αναπτύξει την δική της ταυτότητα και να την επιβάλει μέσω της μόδας και των καταναλωτικών προτύπων (Willis, 1990).

Από τις ταινίες *If…, Zabriskie Point, Easy rider & The strawberry statement.*

Η γενιά της δεκαετίας του 1960 επιδίωξε να φαίνεται διαφορετική. Η εξωτερική εμφάνιση αποτέλεσε δηλωτικό στοιχείο της ταυτότητας αυτής της γενιάς, ακόμη και της πολιτικής ταυτότητας. Τα τζιν, όπως και οι μοτοσικλέτες, η Coca-Cola, τα μακριά μαλλιά (για άνδρες και

γυναίκες) και οι ποπ σταρ, αποτελούσαν όλα μέρος ενός ευρύτερου προτύπου και η μαζική κουλτούρα, υποστηριζόμενη από τον οπτικό της χαρακτήρα, γινόταν διεθνής. [11] Αλλά και η μουσική, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση ήταν όλα πεδία, που είχαν κατακλειστεί από νέους ανθρώπους, εξέφραζαν ολοένα και περισσότερο τους νέους και αποτελούσαν, κατά κάποιο τρόπο, μορφή διαμαρτυρίας (Judt, 2012).

Το ειδικό ντύσιμο, οι «επικίνδυνες απολαύσεις», η λατρεία της μοτοσικλέτας ή του αυτοκινήτου και της δυνατής ρυθμικής μουσικής ήταν πρακτικές που ταυτίστηκαν με την νεολαία και θεωρήθηκαν αρνητικές συνέπειες της μεταπολεμικής ευημερίας και του αυξανόμενου καταναλωτισμού, απειλητικές για τις εδραιωμένες αξίες και αντιλήψεις (Αβδελά, 2013).

Από τις ταινίες *If…, Zabriskie Point & Easy rider.*

[11] Η τάση μίμησης των ευρωπαίων νέων, η οποία εκτείνονταν από «το τζιν και το κοντομάνικο μακό» έως την γλώσσα του σώματος των επαναστατημένων νέων Αμερικανών, συγκαταλέγεται στους κυριότερους παράγοντες διαμόρφωσης του διεθνικού χαρακτήρα της νεανικής κουλτούρας. Η αμερικανική κουλτούρα ήταν ιδιαίτερα προσφιλής στους νέους Ευρωπαίους καθώς εμπεριείχε αξίες ευμετάβλητες, εξατομικευμένες, αντίθετες προς το κατεστημένο, που εξέφραζαν το πνεύμα της εποχής. Η επιδεικτικότητα, η βία, ο ερωτισμός και ο υλισμός ήταν οι πλέον κατάλληλες πρακτικές για να προκαλέσουν τις αυταρχικές συμβάσεις των ευρωπαϊκών κοινωνιών. J. Nye, (2005). *Ήπια ισχύς, Το μέσο επιτυχίας στην παγκόσμια πολιτική.* (Ε. Μπαρτζινόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 104.

«Οι άνθρωποι της δεκαετίας του ’60 πήγαιναν οπουδήποτε, έκαναν οτιδήποτε, έπαιρναν πολλά και κάθε είδους ναρκωτικά, συζητούσαν εξαντλητικά κάθε επιχείρημα, δοκίμαζαν οποιεσδήποτε συνθήκες διαβίωσης… Απλώς και μόνο για να κάνουν περισσότερα. Οι άνθρωποι της δεκαετίας του ’60 έκλιναν προς μία μυστικιστική θρησκευτικότητα, θεωρούσαν τη φτώχεια ευλογημένη και δυσπιστούσαν απέναντι στις μηχανές, καθώς έκλεβαν από τα άτομα την ανθρωπιά τους. Η ιερότητα της ατομικότητας αποτέλεσε τη βάση της αναζήτησης της ελευθερίας και έκανε τους ανθρώπους της δεκαετίας του ’60 να αποτραβηχτούν από τις διαδηλώσεις, να εσωτερικεύσουν την επανάσταση» D. Pichaske, (2016). *Μια γενιά σε κίνηση. Μουσική και Πολιτισμός τη Δεκαετία του ’60.* (Χ. Παπαδημητρίου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κουκκίδα, σ. 220-240.

Από την ταινία *Easy rider.*

Ο σταθερά ανοδικός αντίκτυπος της κουλτούρας των νέων, η οποία υπαγόρευε το γούστο στην μόδα, την μουσική, την γλώσσα, δημιουργούσε φόβο στους ενήλικες ως σημάδι παρεκτροπής μίας ολόκληρης γενιάς (Schildt & Siegfried, 2010). Η εμμονή στην θρησκεία και την οικογενειακή ζωή και η αποδοχή συγκεκριμένων προτύπων, τα οποία έφθαναν μέχρι την αισθητική και τα φυσικά χαρακτηριστικά, ωθούσαν τις παλαιότερες γενιές σε ακραίες θέσεις. Οι συντηρητικοί πίστευαν ότι αυτή η νέα τάξη, «υπερεκπαιδευμένων αριστερών διανοούμενων, μειονοτήτων, ηδονιστών, ομοφυλόφιλων, φεμινιστριών», κατόρθωσε να διαλύσει την παράδοση, την οικογένεια και κάθε μορφή εγκαθιδρυμένης ιεραρχίας (Scherer, 2004: 120).

Τα στοιχεία «πολιτιστικής επανάστασης» στα φοιτητικά κινήματα

Τα στοιχεία «πολιτιστικής επανάστασης» στα φοιτητικά κινήματα, παρά τα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσίαζαν με το κίνημα των hippies και τις διάφορες αποκλίνουσες κουλτούρες (ναρκωκουλτούρα, αναχωρητισμού, ομοφυλόφιλων) εξέφραζαν την απόρριψη παλαιότερων αξιών και ήταν στις περισσότερες περιπτώσεις εκδηλώσεις σοβαρών πεποιθήσεων (Burns, 2006). Η ευρεία συμμετοχή των νέων μεσαίας τάξης στο φαινόμενο της αντικουλτούρας αποτελούσε την έκφραση της γενικότερης πολιτικοποίησης και ριζοσπαστικοποίησης τους.[12] Και παρά τα κατά περιπτώσεις δυσδιάκριτα όρια στις συμπεριφορές η διάκριση ανάμεσα στους Νεο-αριστερούς πολιτικοποιημένους ακτιβιστές, οι οποίοι επέλεξαν αντί της φυγής την ενεργή συμμετοχή, και στους

Από την ταινία *Easy rider.*

[12] Στους άξονες των συμβολικών συστημάτων, που δημιουργούν το στυλ μιας υποκουλτούρας (ντύσιμο, μουσική, γλώσσα), είναι απαραίτητο να συμπεριληφθούν και οι δράσεις κάθε ομάδας, οι οποίες μετατοπίζουν την έμφαση από τα αντικείμενα στους τρόπους με τους οποίους δημιουργείται η συμβολική κατασκευή. Η δραστηριότητα είναι αυτή που δίνει στην ομάδα ταυτότητα, μορφή και συνεκτικότητα επιτρέποντάς της να διακριθεί από τον υπόλοιπο κόσμο. S. Hall & T. Jefferson, (1991). *Resistance through Rituals. Youth subcultures in Post-war Britain*. London: Routledge, σ. 54 - 60.

νέους, που αναζήτησαν πνευματική ανακούφιση στον αναχωρητισμό, είναι σαφής (Ράσης, 2013).

«Νομίζεις ότι όταν σε πιάσουν με λίγη μαριχουάνα σε κάνει επαναστάτη; Όχι. Όταν σου σπάνε τη μούρη, όταν δεν σου επιτρέπουν να ζήσεις, να μορφωθείς να πιάσεις δουλειά. Τότε επαναστατείς.»

Από την ταινία *Zabriskie Point.*

Πράγματι, οι εμπειρίες και ο τρόπος διαβίωσης, όσων γεννήθηκαν στην Δύση την περίοδο που ακολούθησε τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, διαμόρφωσαν ένα κοινό πλαίσιο για τους ίδιους και, ταυτόχρονα, ένα διαφοροποιητικό ανάμεσα σ' αυτούς και τις προηγούμενες γενιές. Στην δεκαετία του 1960 ωστόσο, προκλήθηκε και ένα τελείως πρωτόγνωρο χάσμα μεταξύ των γενεών στην εκπαίδευση, το οποίο ήταν από μόνο του μια «ντε φάκτο κοινωνική επανάσταση», και γι' αυτό όσα συνέβησαν στην δεκαετία αυτή βιώθηκαν με διαφορετικό τρόπο από εκείνους που ήταν φοιτητές και από τους υπόλοιπους νέους, παρά το γεγονός ότι όλοι οι νέοι άνθρωποι μοιράζονταν μία κοινή και διακριτή από τις άλλες ηλικιακές ομάδες κουλτούρα (Judt, 2012: 394). Η ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει τις εξαγγελίες περί ισότητας ευκαιριών και ατομικής προόδου «κλόνισε το Αμερικανικό Όνειρο» (Bowles & Gintis, 1985: 472), και οι φοιτητικές κινητοποιήσεις εξέφρασαν, ακριβώς, αυτήν την απώλεια πίστης στην αυθεντία της παλαιότερης γενιάς (Banks, 1987).

Η αμφισβήτηση των παλαιών προτύπων και η υπεράσπιση της αντικουλτούρας, σε συνδυασμό με την ικανότητα των φοιτητών να προβάλλουν και να μεταδίδουν νέες ιδέες στον τρόπο ζωής και τα κοινωνικά ήθη (Altbach, 1993), οδήγησε στην διαμόρφωση ενός τέτοιου κλίματος εντός του οποίου ήταν δυνατόν να καταδειχθεί η εισχώρηση του

οικονομικού καθεστώτος σε κάθε διάσταση της κοινωνικής ζωής και η ολοένα και μεγαλύτερη συρρίκνωση της ατομικής ελευθερίας στις δημοκρατικές κοινωνίες.

Από την ταινία *Zabriskie Point*.

Έτσι, το διεθνές φοιτητικό κίνημα δεν αποτέλεσε πρόκληση μόνο του status quo της εκπαίδευσης αλλά και των αξιών της αστικής κοινωνίας στο σύνολό της (Adams, 1991). Η αμφισβήτηση από πλευράς των φοιτητών των κοινωνικών κανόνων, αντιλήψεων και αξιών συνιστούσε την απόρριψη της λογικής πάνω στην οποία βασίστηκε η ανασύσταση των δυτικών μεταπολεμικών κοινωνιών και υπό την οπτική αυτή, «η πολιτιστική σημασία των φοιτητικών κινητοποιήσεων ήταν κατά πολύ μεγαλύτερη από την πολιτική» (Hobsbawm, 1997: 366).

Από την ταινία *Zabriskie Point*.

Συμπεράσματα

Οι παραπάνω ερμηνευτικές συνεπαγωγές προέκυψαν μέσα από μία διαδικασία, η οποία βασίστηκε στην καθαρότητα του νοήματος των εικόνων και ειδικότερα του νοήματος που αυτές αποκτούν ενσωματωμένες στην φιλμική αφήγηση. Με δεδομένο, βέβαια, ότι οι επάλληλες σημασίες μιας ταινίας μπορούν συχνά να διαφέρουν τόσο μεταξύ τους όσο και από τις εμπρόθετες σημασίες του δημιουργού της (De Brigard, 1998: 69) υπάρχουν πάντοτε περιθώρια διαφορετικών αναγνώσεων. Ωστόσο, το γεγονός αυτό σε τέτοιου είδους προσεγγίσεις αντιμετωπίζεται θετικά: Η αποκωδικοποίηση της κινηματογραφικής εικόνας συνιστά μία διαδικασία που οδηγεί στην ανάδυση πολλαπλών νοημάτων προωθώντας τον διάλογο, ο οποίος με την σειρά του έχει την δυνατότητα να φθάσει πιο κοντά στην αλήθεια (Λυδάκη, 2009).

Στις ταινίες της ανάλυσης αναζητήθηκε η δυνατότητα ερμηνευτικής προσέγγισης των αναπαριστώμενων γεγονότων. Και πράγματι, η επάρκεια με την οποία οι κινηματογραφικές αναπαραστάσεις συνθέτουν την εικόνα της νεότητας και των κινημάτων αμφισβήτησης είχε ως αποτέλεσμα την προσέγγιση / ερμηνεία του φαινομένου, μέσα από μία διαδικασία εξαγωγής λογικών και αβίαστων συμπερασμάτων. Η παράλληλη ανάγνωση της σχετικής βιβλιογραφίας και των φιλμικών κειμένων ανέδειξε τον σημαντικό βαθμό ταύτισης της ερμηνείας των ερευνητών και της κινηματογραφικής προσέγγισης επιβεβαιώνοντας, ταυτόχρονα, την δυνατότητα των κινηματογραφικών εικόνων να λειτουργήσουν βοηθητικά σε θεωρητικές προσεγγίσεις.

Καταλήγοντας, μία γενικότερη διαπίστωση είναι ότι παρόλο που η εικόνα παραπέμπει σε επιφανειακές, περισσότερο, προσεγγίσεις, αντίθετα, η επεξεργασία / ερμηνεία της εξελίσσεται σε μια διαδικασία που ωθεί σε εις βάθος εξέταση των αναπαριστώμενων φαινομένων. Η ακρίβεια με την οποία οι παραγωγοί εικόνων προσπαθούν να αποτυπώσουν γεγονότα και καταστάσεις, καθιστά τις κινηματογραφικές εικόνες πλούσια πηγή δεδομένων (είτε πρόκειται για εικόνες που επιβεβαιώνουν τις αντιλήψεις για την πραγματικότητα είτε τις διαψεύδουν), που επιτρέπουν εκτενή διερεύνηση των θεμάτων που αναπαριστούν.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ. (2013). *«Νέοι εν κινδύνω». Επιτήρηση, αναμόρφωση και δικαιοσύνη ανηλίκων μετά τον πόλεμο.* Αθήνα: Πόλις.

Adams, R. (1991). *Protests by pupils. Empowerment, schooling and the state.* London; New York: Falmer Press.

Altbach, P. G. (1993) Students: Interests, Culture and Activism. In Arthur Levine (Ed.), *Higher Learning in America 1980-2000.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Banks, O. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* (Τ. Δαρβέρης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Bowles, S. & Gintis, H. (1985). Beyond the educational frontier: the great American dream freeze. Στο: Ά Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο,* Αθήνα: Παπαζήσης.

Brake, M. (1990). *Comparative youth culture. The sociology of youth cultures and youth subcultures in America, Britain and Canada.* London: Routledge.

Burke, P. (2003). *Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών.* (Α. Π. Παπανδρέου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Burns, E. M. (2006). *Ευρωπαϊκή Ιστορία. Ο Δυτικός Πολιτισμός. Νεότεροι Χρόνοι.* (Ι. Σ. Κολιόπουλος, Επιμ., & Τ. Δαρβέρης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Dick, B. (2010) *Ανατομία του Κινηματογράφου.* (Ε. Στεφάνη, Επιμ., & Ι. Νταβαρινού, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης.

De Brigard, E. (1998). Η ιστορία του εθνογραφικού φιλμ. Στο: Γ. Νικολακάκης (Επιμ.), *Εθνογραφικός κινηματογράφος και ντοκιμαντέρ. Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις,* (Β. Μπαρδή, Γ. Νικολακάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Αιγόκερως.

Donatella, D. & Diani, M. (2010). *Κοινωνικά κινήματα. Μία εισαγωγή.* (Σ. Ι. Σεφεριάδης, Επιμ., & Ξ. Γιαταγάνας, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Edelman Boren, M. (2001). *Student Resistance. A history of the unruly subject.* New York: Routledge.

Florax, R. (1992). *The university: A regional booster.* Aldershot: Avebury.

Freeman J. & Johnson V. (Ed.). (1999). *Waves of protest. Social Movement since the sixties*. Lunham: Rowman & Littlefield Publishers.

Hall, S. & Jefferson, T. (1991). *Resistance through Rituals. Youth subcultures in Post-war Britain.* London: Routledge, 1991.

Harrington, N. (2003). *Student activism and university reform in England, France and Germany 1960's- 1970's.* (Dissertation, The University of Texas at Austin).

Hobsbawm, E. (1997). *Η εποχή των άκρων. Ο Σύντομος Εικοστός Αιώνας 1914- 1991.* (Β. Καπετανγιάννης, Μεταφρ.) Αθήνα: Θεμέλιο.

Judt, T. (2012). *Η Ευρώπη μετά τον πόλεμο.* (Ε. Αστερίου, Επιμ., Ν. Σταματάκης, & Ε. Αστερίου, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κολοβός, Ν. (1988). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου.* Αθήνα: Αιγόκερως.

Κορνέτης, Κ. (2015). *Τα παιδιά της δικτατορίας. Φοιτητική αντίσταση, Πολιτισμικές πολιτικές και η μακρά δεκαετία του εξήντα στην Ελλάδα.* (Π. Μαρκέτου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.

Kress, G. & Van Leeuwen T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού.* (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ., & Γ. Κουρμεντάλα, Μεταφρ.) Αθήνα: Επίκεντρο.

Λυδάκη, Ά. (2009). *Μέσα από την κάμερα. Κινηματογράφος και κοινωνική πραγματικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mandel, E. (1980). *Φοιτητές, διανοούμενοι και πάλη των τάξεων.* (Τ. Αναστασιάδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ουτοπία.

Nye, J. (2005). *Ήπια ισχύς. Το μέσο επιτυχίας στην παγκόσμια πολιτική.* (Ε. Μπαρτζινόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης

Pichaske, D. (2016). *Μια γενιά σε κίνηση. Μουσική και Πολιτισμός τη Δεκαετία του ’60.* (Χ. Παπαδημητρίου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κουκκίδα.

Πλειός, Γ. (2001). *Ο λόγος της εικόνας. Ιδεολογία και πολιτική.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Ράσης, Σ. (2004). *Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης. Η Αγγλοσαξονική εμπειρία.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Ράσης, Σ. (2004). Από την πολιτική απάθεια στην πολιτική ριζοσπαστικοποίηση. Η γενιά του 1960 και το κίνημα της αμερικανικής νεολαίας. Στο: Π. Γ. Κιμουρτζής (Επιμ.), *CineScience. Ο κινηματογράφος στον φακό της επιστήμης*. Αθήνα: Gutenberg.

Renaut, A. (2002). *Οι επαναστάσεις του πανεπιστημίου. Δοκίμιο για τη νεωτερικότητα της παιδείας.* (Κ. Καρανάτσης, Γ. Σταμέλος, Επιμ., Γ. Σταμέλος, & Κ. Καρανάτσης, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Scherer, R. (Ed.). (2004). *The Antiwar Movement.* San Diego: Greenhaven Press.

Shiel, P. & Macconvilles, M. (1986). *Η Γαλλική Επανάσταση του 1968.* (Β. Αϊβαλιώτη, Μεταφρ.) Αθήνα: Θεωρία.

Schildt, A. & Siegfried D. (Eds). (2010). *Ανάμεσα στον Μαρξ και στην Coca - Cola. Νεανική Κουλτούρα και Κοινωνική Αλλαγή, 1960- 1980.* (Β. Χατζηβασιλείου, Επιμ., & Ν. Ζαρταμόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κασταλία.

Sorlin, P. (1977) *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου. Προοίμιο για τη μελλοντική ιστορία.* (Χ. Δερμεντζόπουλος, Επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Thompson, J. (1999). *Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας.* (Ν. Δεμερτζής, Επιμ., & Γ. Καραμπίνη, Ν. Σώκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης.

Viale, G. (1984). *Το ΄68. Η παγκόσμια έκρηξη.* (Α. Κασάπη, Μεταφρ.) Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Willis, P. (1990). *Common Culture. Symbolic work at play in everyday culture of young.* Buckingham: Open University Press.

Χτούρης, Σ. (2005). *Εικόνες - Μηνύματα και ερμηνείες. Διαδρομές και ασκήσεις στην κοινωνιολογική θεωρία, την ερευνητική μέθοδο και την παρατήρηση.* Αθήνα: Πολύτροπον.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ *ΙΣΤΟΡΙΑΣ*

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
lsofos@rhodes.aegean.gr
Κορωναίου Χριστίνα, Π.Τ.Δ.Ε.
pre13081@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Η έρευνα στα περιβάλλοντα της μάθησης και της εκπαίδευσης είναι αναμφίβολα ένα δύσκολο από μεθοδολογικής άποψης ζήτημα. Στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες οι έρευνες πραγματοποιούνται συνήθως μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς ή παρατηρήσεων μετά από μια παρέμβαση ή αλλαγή σε μια εξεταζόμενη παράμετρο (Robson, 2002).

Ωστόσο, σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις απαιτείται η αλλαγή στο σύνολο των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού (π.χ. σχολείου, νοσοκομείου κτλ), με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του χειρισμού αυτού. Οπωσδήποτε, ο χειρισμός αυτός δεν αποτελεί παρά μια λιγότερη μεθοδολογικά αξιόπιστη επιλογή, αφού η γενικευσιμότητα των ευρημάτων δεν είναι απαραίτητα διασφαλισμένη για άλλους οργανισμούς, είναι όμως μια αλλαγή αναγκαία. Επίσης, απαιτείται ένα μεγάλο εύρος χρόνου ώστε να καταγραφεί η αποτελεσματικότητα και τα οφέλη μιας συγκεκριμένης παρέμβασης στην εξεταζόμενη παράμετρο, κάτι αναγκαίο με στόχο τη μείωση της επίδραση συγχυτικών μεταβλητών (Robson, 2002).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική εξετάζει την μεταβολή του μαθησιακού μοντέλου σε σχέση με παλαιότερες εποχές. Είναι γεγονός το ότι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ο τρόπος διδασκαλίας μεταβάλλεται τόσο λόγω αλλαγών ως προς την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική πρακτική, όσο και λόγω της αλλαγής της ηθικοφιλοσοφικής κατεύθυνσης αναφορικά με τα δικαιώματα των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Kalantzis & Cope, 2013).Στη σύγχρονη εποχή παρατηρούνται αλλαγές αναφορικά με το τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε έναν οργανισμό ή εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες μελετώνται μέσω των λεγόμενων πειραματικών σχολείων (Baum, 1974; 23-32).Οι αλλαγές αυτές αφορούν έναν ολικό μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής, και είναι συνολικότερες από πειραματικές αλλαγές μεθόδων διδασκαλίας σε ένα και μόνο

μάθημα, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων όπως η χημεία (Carneiroetal., 2016; 1152-1155).

Οι αλλαγές και η διερεύνηση της επίδρασης αλλαγών κατά την εκπαιδευτική πρακτική δεν συναντώνται απαραίτητα μόνο στον 21ο αιώνα, αλλά έχουν ως αφετηρία τους παλαιότερες εποχές. Μεταρρυθμιστικές κινήσεις σε διάφορες χώρες έχουν επιχειρήσει τη συστηματική λειτουργία πειραματικών σχολείων με στόχο τη μελέτη της επίδρασή τους και τη γενίκευση των συγκεκριμένων χειρισμών στη συνήθη εκπαιδευτική πρακτική.

Στα πλαίσια αυτά, οι σκοποί της συγκεκριμένης εργασίας είναι αφ' ενός η θεωρητική αποτύπωση των πειραματικών αλλαγών στην εκπαίδευση κατά τα προηγούμενα χρόνια, αφ 'ετέρου η εξέταση των νομοθετικών παρεμβάσεων αναφορικά με τα πειραματικά σχολεία μέσα από τις σχετικές δημοσιεύσεις στο Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως.

Ο ορισμός και η αξία της πειραματικής εκπαίδευσης στο Διεθνή Χώρο

Η πειραματική εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί πως έχει ένα αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο που συναντάται στο σύνολο των περιπτώσεων όπου χρησιμοποιείται ο σχετικός ορισμός. Σίγουρα η διερεύνηση της επίδρασης καινοτόμων χειρισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγκαία, κάτι άλλωστε δεδομένο για μια διαδικασία που είναι από τη φύση της ορισμένης ως «πειραματική». Ωστόσο, το περιεχόμενο του συγκεκριμένου ορισμού συχνά ποικίλει και δεν είναι καθολικό για όλες τις περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται. Σε ορισμένες περιπτώσεις πρόκειται για μια γενική αλλαγή στη συνολική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ σε κάποιες άλλες αφορά μερικές μικρότερης κλίμακας αλλαγές, όπως συμπληρωματικά μαθήματα εντός όμως της συνηθισμένης λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις σχετίζονται με την ώρα που δαπανάται για τους πειραματικούς σκοπούς. Ορισμένοι πειραματικοί χειρισμοί μπορεί να μην απαιτούν περισσότερη από 1 ώρα την εβδομάδα, ενώ άλλοι το σύνολο του χρονικού διαστήματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Conrad&Hedin, 1982; 57-76).

Διαφοροποιήσεις εντοπίζονται επίσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εμπλέκονται σε πειραματικούς χειρισμούς. Ο πειραματικός χειρισμός μπορεί να εμπλέκει μαθητές αρκετά διαφορετικών χαρακτηριστικών, όπως κοινωνικών τάξεων, ηλικιών και γεωγραφικών χαρακτηριστικών στο ίδιο ή σε ανεξάρτητα μεταξύ τους εγχειρήματα(Conrad&Hedin, 1982; 57-76). Συνεπώς, οι συμμετέχοντες των πειραματικών χειρισμών στην εκπαίδευση πιθανώς να αποτελούν έναν σε μεγάλο βαθμό ετερογενή πληθυσμό.

Η πειραματική εκπαίδευση υποστηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό από κινήσεις ανθρώπων της αριστεράς στην μεσοπολεμική Ισπανία και Γερμανία (Andres, 2014; 599-614; Roith, 2014; 631-650). Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν συνεπάγεται πως η πειραματική εκπαίδευση συνιστά μια εκπαιδευτική καινοτομία που είναι αντίθετη ως προς τα συμφέροντα και τις αρχές της νεοφιλελεύθερης κοινωνίας. Κατά τον Baum (1974) η πειραματική εκπαίδευση αποτελεί ένα πλούτο για τη κοινωνία σε συνολικό επίπεδο, αφού συμβάλλει τα μέγιστα στον εντοπισμό του «καλύτερου» εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι που εκτιμάται πως ενδεχομένως να παρέχει τα σημαντικότερα ανταποδοτικά οφέλη μέσα από τη δημιουργία ενός υπεραποδοτικού εργατικού δυναμικού με μεγάλη μελλοντική αξιοποίηση. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών συστημάτων οδηγεί στην αποδοχή ή την απόρριψη αλλαγών που εφαρμόζονται σε μια μικρότερη κλίμακα εντός του πειραματικού πλαισίου πριν γενικευτούν στο σύνολο της εκπαιδευτικής πρακτικής. Για το λόγο αυτό η πειραματική εκπαίδευση έχει μια μεγάλη αξία για τη συνολική παραγωγικότητα της ίδιας της κοινωνίας, αφού αποτελεί τη μέθοδο εντοπισμού του τρόπου δημιουργίας ενός αξιόλογου εργατικού δυναμικού.

Η πειραματική εκπαίδευση παρατηρείται σε ένα μεγάλο εύρος διαφορετικών χρονικών και γεωγραφικών πλαισίων. Συχνά η πειραματική εκπαίδευση καλείται για να προετοιμάσει τη προσαρμογή σε μελλοντικές εξελίξεις και ανερχόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Για παράδειγμα, ανθρωπολογικές μελέτες της φυλής των Μαορί στην Αυστραλία έχουν φανερώσει πως μετά την έλευση των Αγγλόφωνων στην Αυστραλία, οι Μαορί εισήγαγαν πειραματικά την εκπαίδευση των μαθητών της φυλής τους στην αγγλική γλώσσα, καθώς εκτίμησαν πως κάτι τέτοιο θα ήταν σύντομα αναγκαίο για το όφελος των οικονομικών τους συναλλαγών. Ο έλεγχος και η πιλοτική εφαρμογή μιας μεθόδου κάλυψης μελλοντικών αναγκών μιας κοινωνίας είναι κάτι που πραγματοποιείται μέσω της πειραματικής εκπαίδευσης (Boyasketal., 2008; 19-34).

Τέλος, η πειραματική εκπαίδευση αποτελεί και μια έμμεση μέθοδο επίτευξης σημαντικών κοινωνικών αλλαγών. Η καθεστηκυία τάξη πραγμάτων διαμορφώνει τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με τρόπο όπου η κοινωνική κινητικότητα παρεμποδίζεται προς όφελος των συμφερόντων της ανώτερης ιεραρχικά και κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Η διατήρηση της στατικότητας της δομής και των πρακτικών του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαίες για την επίτευξη της διατήρησης της συγκεκριμένης τάξης πραγμάτων. Η πειραματική εκπαίδευση, ανατρεπτική και ριζοσπαστική στη φύση της, έρχεται ως

προπομπός κοινωνικών αλλαγών και λειτουργεί επίσης ως μέσο της επίτευξης αυτών (Bowles&Gintis, 1976).

Ιστορική αναδρομή των πειραματικών σχολείων στο Διεθνή Χώρο

Για την εξέταση του θεσμού των πειραματικών σχολείων είναι χρήσιμη η διερεύνηση περιπτώσεων συγκεκριμένων σχολείων ή μιας ευρύτερης ομάδας σχολείων τα οποία λειτούργησαν με ένα τρόπο πειραματικό. Παρ' ότι ενδεχομένως τα στοιχεία που παρέχονται μέσω των εγχειρημάτων αυτών να μην επιδέχονται μεγάλης αξιοποίησης στη μεταγενέστερη εκπαιδευτική πρακτική και να στερούνται αξιοπιστίας και γενικευσιμότητας, εν τούτοις είναι ιδιαίτερης αξίας για τη μελέτη του θεσμού των πειραματικών σχολείων και των καινοτόμων χειρισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία μελετήθηκαν τέσσερεις περιπτώσεις πειραματικών σχολείων

1. Τα πειραματικά σχολεία του Αμβούργου (1919-1933)

Τα πειραματικά σχολεία του Αμβούργου της Γερμανίας αποτελούν μία από τις βασικότερες ολοκληρωτικές μεταστροφές της εκπαίδευσης κατά τον 20^{ο} αιώνα. Η ιστορία των συγκεκριμένων πειραματικών σχολείων παρουσιάζεται λεπτομερώς σε μια σχετική ανασκόπηση της Roith (2014).

2. Τα πειραματικά σχολεία της Ισπανίας του μεσοπολέμου

Μεταξύ του 1920 και το 1930 ένα πλήθος παρόμοιων εγχειρημάτων συνέβη σε σχολεία της Ισπανίας. Οι συγκεκριμένες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν επίσης από εκπαιδευτικούς και μεταρρυθμιστές της αριστεράς και επίσης έπαψαν όταν ένα ανάλογο καθεστώς με αυτό της Γερμανίας, η δικτατορία του Φράνκο, επιβλήθηκε στην Ισπανία, έχοντας ως αποτέλεσμα τη φυσική εξόντωση ή την εξορία των μεταρρυθμιστών (Andes, 2014).

Τα σχετικά εγχειρήματα στην Ισπανία ξεκινούν στη πραγματικότητα από μερικές δεκαετίες νωρίτερα. Το 1898 ξεκίνησε ο σχεδιασμός ενός πειραματικού ιδιωτικού σχολείου που λειτούργησε από το 1906 και ύστερα στη Καταλονία, μέσα από ένα σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών σχολείων διαφόρων περιοχών της γης όπως η Αγγλία και η Βόρειος Αμερική. Το 1911 ξεκίνησε επίσης μια κίνηση για τη δημιουργία δημοσίων σχολείων για παιδιά διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Παρ' ότι τα συγκεκριμένα σχολεία ήταν υπό τον έλεγχο και τη χρηματοδότηση της κυβέρνησης, ο σχεδιασμός ήταν το να διατηρούν ένα βαθμό

αυτονομίας στην οργάνωση και λειτουργία τους (π.χ. στην επιλογή του προσωπικού τους). Ο στόχος ήταν το να αναδυθούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από τη διδασκαλία των σχολείων αυτών, που σε μεταγενέστερο σημείο θα μπορούσαν να υιοθετηθούν σε ένα ευρύτερο εθνικό επίπεδο. Τα πρώτα σχολεία αυτής της κίνησης δημιουργήθηκαν το 1918 στη Μαδρίτη και εν συνεχεία στη Βαρκελώνη, αλλά και σε άλλες περιοχές της Ισπανίας.

Κοινά σημεία μεταξύ της Ισπανικής περίπτωσης και της περίπτωσης του Αμβούργου

Αρχικά, η επικέντρωση στη πειραματική διδασκαλία εντός δημοσίων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Επίσης, Οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν οι ίδιοι τα μαθήματα που επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους. Επιπλέον, η θρησκευτική εκπαίδευση απουσίαζε, το ίδιο και οι ποινές και οι τιμωρίες. Τέλος, ένα άλλο κοινό σημείο μεταξύ των δύο περιπτώσεων είναι ότι οι γονείς είχαν λόγο για επιμέρους ζητήματα εκπαιδευτικής φύσεως.

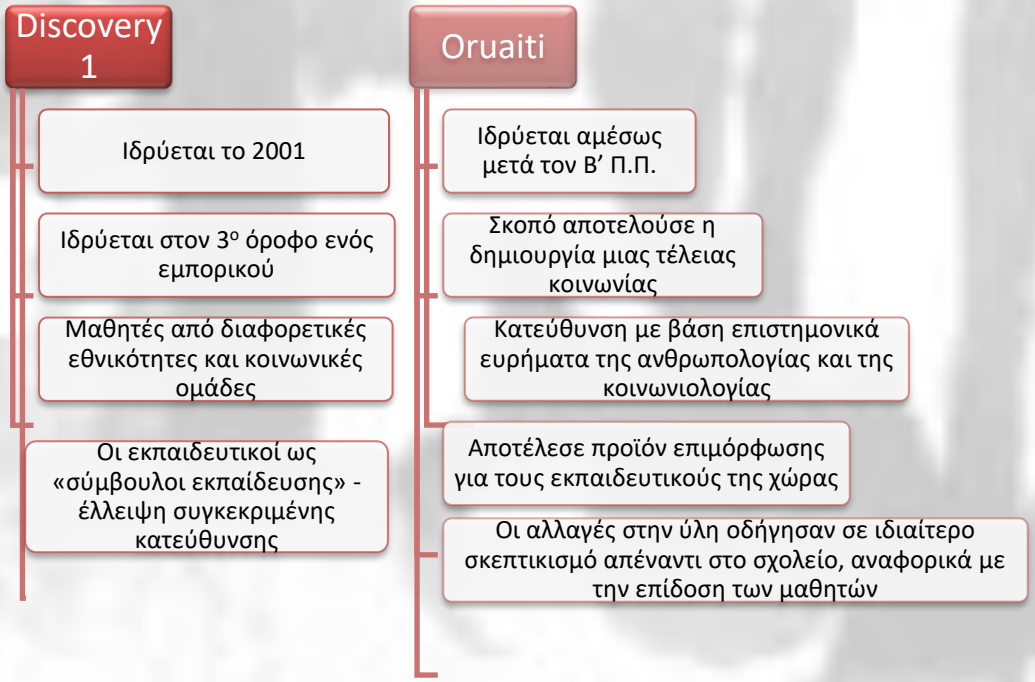
3. Τα πειραματικά σχολεία της Ν. Ζηλανδίας

- Το σχολείο Discovery 1

Το σχολείο Discovery 1 σχεδιάστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και λειτούργησε μετά το 2001 στη Νέα Ζηλανδία. Η ίδρυση του συγκεκριμένου σχολείου πραγματοποιήθηκε από έξι άτομα, τρεις εκπαιδευτικούς και τρεις γονείς με διαφορετικό επαγγελματικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Το Discovery 1 σε αντίθεση με άλλα σχολεία χτίστηκε στο τρίτο όροφο ενός εμπορικού κτιρίου μιας μητροπολιτικής περιοχής και λειτούργησε με περίπου 150 μαθητές διαφορετικών αναγκών και εθνοτικών καταβολών. Αποτέλεσε το πρώτο τολμηρό εκπαιδευτικό εγχείρημα μετά από μια σχετική νομοθετική πρωτοβουλία το 1989 όπου θεσμοθετήθηκε η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης, η ανάμειξη των γονέων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και η σύγκριση της επίδοσης και της αποτελεσματικότητας διαφορετικών σχολικών μονάδων(Boyasketal., 2008; 19-34).

- Το σχολείο του Oruaiti

Το πειραματικό σχολείο του Oruaiti της Νέας Ζηλανδίας δημιουργήθηκε στην αμέσως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο περίοδο. Τόσο τα γεγονότα του πολέμου, όσο και μια γενικότερη προγενέστερη αντίληψη αναφορικά με την αξία της εκπαίδευσης στην ηθική διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών και στη συμβολή της στη δημιουργία μιας «τέλειας» κοινωνίας πολιτών, συνέβαλαν τα μέγιστα στο να επιχειρηθεί το συγκεκριμένο εγχείρημα (Boyasketal., 2008; 19-34).



4. Τα πειραματικά σχολεία της Βουλγαρίας

Στη Βουλγαρία, υπάρχουν κάποια πρώτα στοιχεία για πειραματικά εγχειρήματα μικρότερης κλίμακας στην εκπαίδευση των μαθητών παράλληλα με τις ενέργειες στην Ισπανία και τη Γερμανία. Στη Σόφια λειτούργησε τη δεκαετία του 1920 ένας πειραματικό νηπιαγωγείο στον οποίο ο τρόπος λειτουργίας διέφερε σε μεγάλο βαθμό από τη συνήθη εκπαιδευτική πρακτική των νηπιαγωγείων της χώρας (Haskell, 1927; 142-148).

Στη περίπτωση της Βουλγαρίας δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες στα μαθηματικά, την τέχνη ή τα αθλήματα. Ταυτόχρονα είναι εμφανή η επαφή/παρουσία του γονέα στη σχολική τάξη αλλά και εκτός. Τέλος, γίνεται μαζική ίδρυση πειραματικών σχολείων (28 στο σύνολό τους), τα οποία δομήθηκαν γύρω από το μάθημα της Πληροφορικής, καθώς οι γνώσεις πάνω στην τελευταία θεωρήθηκαν αναγκαίες υπό την οπτική μιας κοινωνίας δια βίου μάθησης.

Συνολική αποτίμηση της πειραματικής εκπαίδευσης στο Διεθνή Χώρο

Θα μπορούσε να θεωρηθεί πως με βάση τα παραπάνω η πειραματική εκπαίδευση είναι ταυτοχρόνως γονεοκεντρική και μαθητοκεντρική. Όπως φαίνεται από τις καινοτομίες στις περισσότερες χώρες που ιδρύθηκαν πειραματικά σχολεία, ο ρόλος του γονέα αναβαθμίζεται καθώς έχει πλέον λόγο στη διαμόρφωση της ύλης, όπως και ο ρόλος του μαθητή που μπορεί να επιλέξει το βαθμό στον οποίο επιθυμεί την εντατικοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Επομένως, σε σχέση με τη παραδοσιακή εκπαίδευση, και ο ρόλος του γονέα και ο ρόλος του μαθητή είναι αναβαθμισμένοι.

Η πειραματική εκπαίδευση βρίσκεται κατ' αυτό τον τρόπο σε αντίθεση με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους. Στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους η σχέση είναι μονόδρομη, αφού ο εκπαιδευτικός διδάσκει και ο μαθητής, με την επίβλεψη του γονέα, είναι ο δεχόμενος παθητικά τη γνώση του διδάσκοντα. Αντίθετα, στη πειραματική εκπαίδευση ο μαθητής είναι ο συμμέτοχος στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων και μαζί με τον γονέα έχει έναν αμφίδρομο ρόλο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό προς όφελος του μαθητή (Baum, 1974; 23-32). Συνεπώς, τόσο ο γονέας, όσο και ο μαθητής έχουν έναν αναβαθμισμένο και αρκετά πιο υπεύθυνο ρόλο μέσω της πειραματικής εκπαίδευσης.

Αξίζει να σημειωθεί το ότι η πειραματική εκπαίδευση είναι απαραίτητα μια κοινωνικά ανατρεπτική στη φιλοσοφία της μεταρρύθμιση. Ηθικές και πολιτικές καταβολές των μεταρρυθμιστών και αντιθέσεις με την άρχουσα τάξη πραγμάτων έχουν αποτελέσει την αφετηρία των πειραματικών σχολείων στην ιστορία τόσο της Ισπανίας (Andres, 2014; 599-614), όσο και της Γερμανίας (Roith, 2014; 631-650). Θα μπορούσε επομένως να θεωρηθεί πως τα πειραματικά σχολεία δεν είναι από τη φύση τους μαθητοκεντρικά και γονεοκεντρικά, αλλά πως οι προσανατολισμοί αυτοί έχουν θεωρηθεί ως βασικό χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων σχολείων λόγω του δευτερεύοντος ρόλου του γονέα και του μαθητή στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Εάν ενδεχομένως ο μαθητής και ο γονέας στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είχαν έναν αναβαθμισμένο ρόλο, τότε πιθανώς θα άξιζε πειραματικής διερεύνησης το εάν η συγκέντρωση περισσότερων εξουσιών από τους διδάσκοντες κατά την εκπαιδευτική πρακτική είχε ένα ευεργετικό αποτέλεσμα για το εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, η πειραματική εκπαίδευση θα ήταν λανθασμένο πως έχει αναγκαστικά μια συγκεκριμένη ηθικοπολιτική ταυτότητα, αλλά οφείλει ωστόσο να αναγνωριστεί πως η κατεύθυνση της πειραματικής εκπαίδευσης οφείλει να είναι συγκρουσιακή ως προς τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά πλαίσια για να δικαιολογήσει το χαρακτηρισμό της ως πειραματικής.

Επίσης, παρατηρούνται οφέλη για το μαθητή μη άμεσα σχετιζόμενα με τα οφέλη της ίδιας της εκπαίδευσης. Οι Conrad&Hedin (1982)εκτιμούν τη πειραματική εκπαίδευση ως έχουσα τα μέγιστα οφέλη για τη ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών. Κατά τη θεώρησή τους, η κλασική και παραδοσιακά διδασκόμενη ύλη δεν έχει πολλά να προσφέρει στη ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών. Εκτιμάται πως η παρέκκλιση από τη συνήθη πρακτική με τη θέσπιση νέων στόχων διαφορετικών από αυτών των συνηθισμένων εκπαιδευτικών πλαισίων ενισχύει

την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών και συμβάλλει στη ψυχολογική τους ενδυνάμωση.

Θεωρούν επίσης πως η κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή επιταχύνεται μέσω της πειραματικής εκπαίδευσης. Πράγματι, η πειραματική εκπαίδευση φανερώνει στον μαθητή πως είναι υπολογίσιμος για τις ανάγκες του συνολικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και πως ως μονάδα μπορεί να συμμετάσχει στη χάραξη πολιτικών. Η αίσθηση του ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα ενδεχομένως να έχει οφέλη για τη κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Επίσης, εκτιμούν πως και η νοητική ανάπτυξη ωφελείται από τη πειραματική εκπαίδευση. Αρχικώς, η πειραματική εκπαίδευση οδηγεί σε μεγαλύτερη «ποσότητα» γνώσεων. Οι μαθητές των πειραματικών σχολείων αναφέρουν πως έχουν αποκομίσει περισσότερες γνώσεις σε σχέση με μαθητές που δεν φοιτούν σε πειραματικά σχολεία. Οφέλη παρατηρούνται επίσης και για άλλες παραμέτρους της γνωστικής ανάπτυξης, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Τέλος, η πειραματική εκπαίδευση σχετίζεται και με μεγαλύτερα πλεονεκτήματα για τους ίδιους τους μαθητές των πειραματικών σχολείων. Οι μαθητές αυτοί γίνονται κατά μία έννοια πειραματικά υποκείμενα, δεχόμενοι πρώτοι ένα μεγάλο εύρος ευεργετικών μεταβολών της συνηθισμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας οι οποίες αργότερα πιθανώς να εφαρμοστούν σε ένα πιο γενικευμένο επίπεδο. Επομένως, οι μαθητές αυτοί επωφελούνται πρώτοι και αποκτούν δεξιότητες και προσόντα που τους δίνουν ένα συγκριτικό πλεονέκτημα γνώσεων έναντι των υπολοίπων συνομηλίκων τους (Yanet, 2009; 24-31).

Ο θεσμός των πειραματικών σχολείων στην Ελλάδα

Σκοπός της συγκεκριμένης ανασκόπησης ήταν η συγκέντρωση και παρουσίαση του σχετικού με τα πειραματικά σχολεία υλικού όπως παρουσιάζεται μέσα από τα Φύλλα Εφημερίδος Κυβερνήσεως του ελληνικού κράτους, καθώς και διαφόρων υπουργικών αποφάσεων και τροποποιήσεων των σχετικών νόμων. Για τους σκοπούς αυτούς πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση με σχετικούς όρους όπως ΦΕΚ, πειραματικά σχολεία, πειραματική εκπαίδευση, Ελλάδα κ.α. στο Google και το Google Scholar. Πραγματοποιήθηκε επίσης μια σύντομη αναζήτηση σε λίστες βιβλιογραφικών αναφορών σχετικών εργασιών για τον εντοπισμό περισσότερου υλικού, με στόχο τη συμπερίληψη όσο το δυνατόν περισσότερων νομοθετημάτων. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο Δεκέμβριος 2016-Φεβρουάριος 2017. Το σύνολο των νομοθετικών ρυθμίσεων που εντοπίστηκαν παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1.

Τα πειραματικά σχολεία στην Ελλάδα ως το 1967

Γενική επισκόπηση

Στον αντίποδα των κινήσεων σε χώρες όπως η Ισπανία και η Γερμανία βρίσκεται η Ελλάδα, όπου κατά τις αρχές του 20ου αιώνα αν και παρατηρούνται κάποιες νομοθετικές πρωτοβουλίες για τη δημιουργία πειραματικών σχολείων, αυτές χαρακτηρίζονται από διαφορετικό περιεχόμενο σε σύγκριση με τις ανάλογες του εξωτερικού. Πιθανώς η απουσία τέτοιων νομοθετημάτων να εδράζεται στην πολιτικοϊδεολογική κατεύθυνση των κυβερνήσεων της περιόδου αυτής. Πράγματι, καθώς στη τότε περίοδο η Ελλάδα κυβερνιόταν από καθεστώτα συντηρητικά ή και φασιστικά, θα ήταν δύσκολο να υπάρξει κάποια μεταρρύθμιση, αφού στόχος της εκπαίδευσης ήταν κυρίως η διαιώνιση της άρχουσας τάξης πραγμάτων (Λιάμπας, 2009; 63-89).

Χρονολογικά, η πρώτη τέτοια νομοθετική πρωτοβουλία εντοπίζεται στο 1929, στα πλαίσια μιας γενικότερης μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, με το καθορισμό του εξάχρονου δημοτικού, της εξάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης στο σχολείο και τη θέσπιση μέτρων εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η εισαγωγή εργαστηρίων στις εκπαιδευτικές αίθουσες. Ο σχετικός νόμος 4376 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης» (ΦΕΚ 300/21-8-1929) αποτέλεσε τη νομοθετική πρωτοβουλία της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης που ασχολήθηκε με το ζήτημα των πειραματικών σχολείων. Ακολούθησαν ο νόμος 4600 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 4376 Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης», το βασιλικό διάταγμα «Περί εκτελέσεως των νόμων 4376, 4600,Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης» και ο αναγκαστικός νόμος 1297 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως εκπαιδευτικών τινών Νόμων» (ΦΕΚ 251/6-7-1938).

Στη σχετική πρωτοβουλία του 1929 αποφασίστηκε η ίδρυση ενός μονοτάξιου δημοτικού σχολείου, ενός εξατάξιου δημοτικού και ενός εξατάξιου Γυμνασίου για κάθε μία από τις δύο πόλεις, όπου πραγματοποιούταν υποχρεωτικά η φοίτηση πτυχιούχων της Φιλοσοφικής, Θεολογικής και Φυσικομαθηματικής Σχολής ώστε να μπορούν ύστερα να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (αρ. 1/παρ.1) και να μπορούν να τύχουν διορισμού (αρ.10/παρ.1). Όσοι επίσης παρακολουθούσαν μαθήματα καθηγητή παιδαγωγικής και οι μετεκπαιδευόμενοι στο πανεπιστήμιο δάσκαλοι έπρεπε υποχρεωτικά να συμμετέχουν σε παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές ασκήσεις των πειραματικών σχολείων (αρ.11).

Ως προς τη χρηματοδότηση της πειραματικής εκπαίδευσης, η παράγραφος 2 του άρθρου 6 του νόμου 4376 του 1929 νομοθέτησε τη δημιουργία σχολικού ταμείου, στο οποίο ήταν υποχρεωτική η εισφορά των μαθητών του Γυμνασίου. Επίσης, στον ετήσιο προϋπολογισμό των πανεπιστημίων παιδαγωγικής ορίστηκε να υπάρχει κονδύλιο που αφορούσε τον εμπλουτισμό και τη συμπλήρωση του υλικού της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας (4376/1929 αρ.14).

Κατά τον αρχικό σχεδιασμό των πειραματικών σχολείων με βάση το Βασιλικό Διάταγμα του 1935, τα σχολεία χαρακτηρίζονταν από διοικητική αυτοτέλεια και υπάγονταν κατευθείαν στο Υπουργείο Παιδείας, χωρίς τη διαμεσολάβηση της Γενικής Επιθεώρησης Μέσης Εκπαίδευσης.

Με βάση τα ανωτέρω νομοθετήματα, τα πειραματικά σχολεία βρέθηκαν επίσης υπό την εποπτεία και αξιολόγηση των τακτικών εδρών της παιδαγωγικής του κάθε πανεπιστημίου (4600/1930, αρ.1/παρ.1). Την εποπτεία για τα σχολεία αυτά την είχε ο καθηγητής παιδαγωγικής του εκάστοτε πανεπιστημίου (4376/1929, αρ.1/παρ.2).

Η εποπτεία κρίθηκε ως αναγκαία λόγω έλλειψης επαρκούς εξοικείωσης του προσωπικού των πειραματικών σχολείων με τις αρχές της πειραματικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το προαναφερθέν βασιλικό διάταγμα, στα πλαίσια της εποπτείας των σχολείων αυτών ο καθηγητής παιδαγωγικής διαμόρφωνε τη γενική κατεύθυνση και έδινε πρακτικές οδηγίες αναφορικά με την ορθή λειτουργία του σχολείου, έλεγχε το έργο του διευθυντή του πειραματικού σχολείου, εκτελούσε ο ίδιος διδακτικό έργο, κυρίως σχετικό με την έρευνα, έλεγχε το διδακτικό προσωπικό κατά την ώρα της διδασκαλίας, συγκαλούσε συνεδρίες με στόχο τον έλεγχο της προόδου του σχολείου και καθόριζε το περιεχόμενο και τις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών. Συνεπώς, ο καθηγητής της εκάστοτε έδρας παιδαγωγικής είχε ιδιαίτερα παρεμβατικό ρόλο στη λειτουργία των εν λόγω πειραματικών σχολείων.

Κατά τον Δελμούζο (1947),που αποτέλεσε τον πρώτο επόπτη των πειραματικών σχολείων, ο σκοπός τους ήταν:

« α) να μορφώσει τα παιδιά ουσιαστικά, πραγματικά. […] β) να βοηθήσει την επιστημονική, την παιδαγωγική έρευνα που χρειάζεται η δική μας παιδεία, τα κύρια προβλήματά της. Και γ) ν' ασκούνται σ' αυτό πραχτικά οι απόφοιτοι της φιλοσοφικής και φυσικομαθηματικής σχολής και οι «μετεκπαιδευόμενοι» δάσκαλοι. Οι δύο τελευταίοι όμως σκοποί τόσο καλύτερα θα πετυχαίνουν, όσο περισσότερο θα πετυχαίνει ο πρώτος. Ώστε αυτός θα είναι ο κύριος, ο βασικός σκοπός μας: […] Να δώσωμε στο δημοτικό και στο κλασικό

μας γυμνάσιο την καλύτερη οργάνωση που μπορεί να δοθή με τα τωρινά μέσα μας, το καλύτερο πρόγραμμα και την πιο γόνιμη μέθοδο και σχολική ζωή» (σ.4).

Αναφορικά με τον διευθυντή του σχολείου, σύμφωνα με τη παράγραφο 1 του άρθρου 4 του νόμου 4376 του 1929, προ του ορισμού του διευθυντή υπήρχε σχετική γνωμοδότηση του εκπαιδευτικού συμβουλίου και του επόπτη του σχολείου. Κατά το άρθρο 3 του ίδιου νόμου, ο διευθυντής ασκούσε καθήκοντα γενικού επιθεωρητή για το διδακτικό προσωπικό τόσο των Γυμνασίων, όσο και των Δημοτικών. Η θέση αυτή περιγράφηκε από το ανωτέρω νομοθετικό διάταγμα ως θέση γενικού επιθεωρητή.

Επιπλέον, ορίστηκε μέσα από τη παράγραφο 3 του άρθρο 2 του ίδιου νόμου πως το προσωπικό των συγκεκριμένων σχολείων θα εξαιρούταν μεταθέσεων οι οποίες ίσχυαν για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Το άρθρο 1 της παραγράφου 3 του ίδιου νόμου καθώς και το άρθρο 5 του νόμου 4376 του 1929 όρισαν πως η μεταβολή του προσωπικού των σχολείων αυτών μπορούσε να πραγματοποιηθεί μόνο με σύμφωνη γνωμοδότηση του διευθυντή και του επόπτη του σχολείου. Η γνωμοδότηση αυτή ήταν αναγκαία τόσο για την μεταφορά κάποιου εκπαιδευτή των πειραματικών σχολείων σε μη πειραματικό σχολείο, όσο και για τη μεταφορά ενός εκπαιδευτικού ενός μη πειραματικού σχολείου σε ένα πειραματικό.

Ως προς τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του προσωπικού, ορίστηκε πως η μισθοδοσία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θα ήταν ίδια με αυτή των εκπαιδευτικών των μη πειραματικών σχολείων, με τη δυνατότητα αύξησης όμως κατά τη κρίση του επόπτη και τη σύμφωνη γνώμη της συγκλήτου του πανεπιστημίου, επιβαρύνοντας οικονομικά τον προϋπολογισμό του. Επιπλέον, το προσωπικό των πειραματικών σχολείων αποφασίστηκε να έχει μειωμένο ωράριο σε σχέση με το προσωπικό των μη πειραματικών σχολείων (4376/1929, αρ. 3, παρ. 3&4).Ορίστηκε επίσης το δικαίωμα των διδασκόντων σε εκπαιδευτική άδεια σε χώρα του εξωτερικού με στόχο τη βελτίωση της επαγγελματικής τους πρακτικής (4376/1929, αρ. 3, παρ. 4).

Αναφορικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των συγκεκριμένων σχολείων και των αλλαγών επί αυτής, ορίστηκε πως ο Σύλλογος Διδασκόντων είχε τη δυνατότητα παρέμβασης στο πρόγραμμα μέσω επιστημονικού και παιδαγωγικό πειραματισμού, μέσω αλλαγών στο καθορισμένο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, στη διάταξη της ύλης, στις μεθόδους διδασκαλίας και στο τρόπο εξέτασης των μαθητών (4376/1929, αρ.6, παρ.1).

Τα πειραματικά σχολεία της περιόδου 1967-1974

Στη χρονική περίοδο 1967-1974 τα πειραματικά σχολεία διατηρούνται και αξιοποιούνται για τη προώθηση των κυβερνητικών εκπαιδευτικών στόχων από το στρατιωτικό καθεστώς

της επταετίας. Αν και πραγματοποιούνται αλλαγές σε θέσεις ορισμένων διευθυντών, εκπαιδευτικών και εποπτών των σχολείων, οι περισσότεροι παραμένουν στις θέσεις τις οποίες είχαν και πριν την επταετία, που σε πολλές περιπτώσεις διατήρησαν και μετά τη πτώση της. Για παράδειγμα, ο επόπτης Ανδρέας Νουάρος Μιχαηλίδης του πειραματικού σχολείου Θεσσαλονίκης διατήρησε τη θέση του από το 1965 ως το 1989. Πραγματοποιείται επίσης η αποσύνδεση των πειραματικών σχολείων από την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, παρέχοντάς τους έτσι περισσότερη αυτονομία (Επετηρίδα Αποφοίτων Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1983).

Ως μοναδική ουσιαστική αλλαγή επί του θεσμού και της λειτουργίας των συγκεκριμένων σχολείων στη περίοδο της επταετίας μπορεί να θεωρηθεί η ίδρυση του Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Πατρών, το οποίο ιδρύθηκε το 1972 με την υπουργική απόφαση 80852/5-8-72 και το σχολικό έτος 1972-73 λειτούργησε η πρώτη τάξη Δημοτικού και Γυμνασίου. Εισήχθησαν 30 μαθητές σε κάθε τάξη με κλήρωση, ενώ ορίστηκε ότι στις επόμενες χρονιές η εισαγωγή γινόταν με κατατακτήριες εξετάσεις.

Η μη ουσιαστική παρέμβαση της επταετίας στη λειτουργία των πειραματικών σχολείων βρίσκεται σε αντίθεση με το γενικότερο παρεμβατικό της ρόλο στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, το στρατιωτικό καθεστώς αύξησε τον αριθμό των επιθεωρητών, με στόχο τον αποτελεσματικότερο έλεγχο του έργου των εκπαιδευτικών (Κουτσουρά, 2008).

Τα πειραματικά σχολεία κατά τη μεταπολίτευση

Γενική επισκόπηση

Κατά τη μεταπολίτευση, με το νόμο 309/1976 επανασυνδέθηκαν τα πειραματικά σχολεία με το Υπουργείο Παιδείας. Επίσης, κατά τη μεταπολίτευση υπήρξε μια αλλαγή της λειτουργίας στο ζήτημα των πρότυπων σχολείων. Τα πρότυπα σχολεία, τα οποία λειτουργούσαν στην Ελλάδα από τη δεύτερη δεκαετία του 20ου αιώνα και στα οποία φοιτούσαν μόνο οι άριστοι μαθητές, καταργήθηκαν με βάση το νόμο 1566/1985 άρ. 31 της κυβερνήσεως του Ανδρέα Παπανδρέου.

Ως προς νεότερα πειραματικά σχολεία που ιδρύθηκαν τη συγκεκριμένη περίοδο, εντοπίζεται το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το οποίο ιδρύθηκε με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Φ. Πετσάλνικου (ΦΕΚ 1157/19-9-2000, τεύχ. Β). Το συγκεκριμένο πειραματικό σχολείο στεγάστηκε στις κτιριακές εγκαταστάσεις του 2ου Ενιαίου Λυκείου Νεάπολης. Λειτούργησε με μορφή δύο ανεξάρτητων σχολείων, του Πειραματικού Γυμνασίου και του Ενιαίου Πειραματικού Λυκείου του

Πανεπιστημίου Μακεδονίας, τα οποία είχαν ανεξάρτητη διεύθυνση και ιδιαίτερους συλλόγους διδακτικού προσωπικού. Η υπαγωγή των σχολείων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας αποτελούσε τον μοναδικό συνδετικό μεταξύ τους κρίκο.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί, πως παρά τις όποιες αλλαγές από το πρώτο ΦΕΚ που αναφερόταν στα πειραματικά σχολεία ως σήμερα, ο αρχικός νόμος 4376/1929 που όριζε τις βασικές αρχές της λειτουργίας των πειραματικών σχολείων βρίσκεται ακόμα σε ισχύ. Για τα πειραματικά σχολεία δεν υπήρξε κάποια μεταβολή του νομικού καθεστώτος και της λειτουργίας τους μέχρι και σήμερα. Ωστόσο, κατά το άρθρο 37 του νόμο 3966 του 2011 παύει ο αριθμητικός και γεωγραφικός περιορισμός ως προς τα συγκεκριμένα σχολεία, τα οποία πλέον ενοποιούνται στη κατηγορία «Πρότυπα και Πειραματικά». Τα σχολεία αυτά θεωρούνται ως πειραματικά μετά την υποβολή σχετικής αίτησης, χωρίς να πρέπει να είναι αναγκαστικά από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, όπως συνέβαινε κατά το παρελθόν. Είχε προηγηθεί η μέσω του ΦΕΚ 1064/10-8-2001 συνένωση του 3ου και του 10ου Ενιαίου Λυκείου Αθηνών σε πρότυπο πειραματικό σχολείο από τον τότε Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Φίλιππο Πετσάλνικο, ταυτίζοντας έτσι για πρώτη φορά της έννοιας της πρότυπης και της πειραματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Τα κριτήρια για το χαρακτηρισμό των σχολείων με βάση τον νόμο 3966 του 2011 δεν περιγράφονται από το συγκεκριμένο νόμο ως δεσμευτικά και δημιουργείται μια υποκειμενικότητα ως προς την αξιολόγησή τους. Ως κριτήρια αξιολόγησης με βάση το άρθρο 37 του συγκεκριμένου νόμου περιγράφονται τα κάτωθι:

- το εκπαιδευτικό προσωπικό
- η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις
- οι πολιτιστικές και κοινωνικές εκδηλώσεις
- η συμμετοχή σε πανελλήνιους και διεθνείς διαγωνισμούς
- οι υλικοτεχνικές υποδομές, η σύνδεση με άλλους φορείς

Το ίδιο άρθρο όρισε πως σε περίπτωση που παύουν να πληρούνται κριτήρια το σχολείο αποχαρακτηρίζεται από πρότυπο-πειραματικό.

Αναφορικά με τη διοίκηση των συγκεκριμένων σχολείων, το άρθρο 39 όρισε τους υπεύθυνους για τη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων ως εξής: «Όργανα διοίκησης των πρότυπων-πειραματικών σχολείων είναι: α) σε εθνικό επίπεδο: η Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας: αα) το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο, ββ) ο διευθυντής, γγ) ο υποδιευθυντής και δδ) ο σύλλογος διδασκόντων κάθε πρότυπο-πειραματικό σχολείο»

Ως προς τη χρηματοδότηση των συγκεκριμένων σχολείων, το άρθρο 38 του «Τα πρότυπα-πειραματικά σχολεία χρηματοδοτούνται με τους όρους και τις προϋποθέσεις που χρηματοδοτούνται και τα λοιπά σχολεία και επιπροσθέτως: α) από τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας του Α.Ε.Ι. με το οποίο τυχόν συνδέονται ή από τυχόν άλλο συνδεδεμένο φορέα σύμφωνα με το άρθρο 46 και β) από δωρεές, χορηγίες, κληρονομίες, κληροδοσίες και άλλες παροχές τρίτων, καθώς και επιχορηγήσεις από άλλες πηγές. Για την αποδοχή των εσόδων της περίπτωσης αυτής απαιτείται απόφαση της Διοικούσας Επιτροπής Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων, η οποία εγκρίνεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.»

Η συμμετοχή των μαθητών στα πρότυπα πειραματικά νηπιαγωγεία ορίστηκε να πραγματοποιείται μέσα από κλήρωση. Αντίθετα, για τις υπόλοιπες τάξεις ορίστηκε σύμφωνα με το άρθρο 44 η γραπτή εξέταση μετά από σχετική αίτηση του μαθητή. Το διδακτικό προσωπικό των συγκεκριμένων σχολείων ορίστηκε από το άρθρο 48 να αποτελείται από το τακτικό προσωπικό του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αποσπάται στα πειραματικά σχολεία μετά από σχετική του αίτηση σε αντίστοιχη προκήρυξη. Πριν την απόσπαση σε ένα πειραματικό σχολείο ορίστηκε να πραγματοποιείται συνέντευξη ενώπιων σχετικής επιτροπής και να αξιολογείται η γενικότερη εικόνα του υποψηφίου, καθώς και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του.

Το άρθρο 50 του συγκεκριμένου νόμου όρισε επίσης την αξιολόγηση των πειραματικών σχολείων ως εξής: «1. Η συστηματική εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των πρότυπων-πειραματικών σχολείων έχει σκοπό τη διασφάλιση και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

2. Κάθε πρότυπων-πειραματικών σχολείων, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου κάθε δεύτερου έτους, καταρτίζει σχέδιο δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για δύο σχολικά έτη, το οποίο αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων του πρότυπων-πειραματικού σχολείου, τα ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης, λειτουργίας και αποτελεσμάτων του, καθώς και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών.

3. Στο τέλος κάθε δεύτερου σχολικού έτους το πρότυπο-πειραματικό σχολείο συντάσσει έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης με την οποία αξιολογούνται :α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο σχέδιο δράσης και γ) οι επιτυχίες που πραγματοποιήθηκαν και οι αδυναμίες και τα προβλήματα που

αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια των δύο σχολικών ετών. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για τα επόμενα δύο σχολικά έτη.

4. Το σχέδιο δράσης και η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και με το συντονισμό του Οργανισμού Στελεχών Επιστημονικών Εποπτικών Συμβουλίων, γνωστοποιούνται στους μαθητές και το σύλλογο γονέων και δημοσιεύονται στις ιστοσελίδες του σχολείου στο διαδίκτυο. Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί τη βάση για την εξωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανά τετραετία. Αποτιμώντας τα ευρήματα της εξωτερικής αξιολόγησης, η Δ.Ε.Π.Π.Σ. γνωμοδοτεί στον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σχετικά με τη διατήρηση ή τον αποχαρακτηρισμό ενός σχολείου ως πρότυπου-πειραματικού σχολείου.»

Στις υπόλοιπες παραγράφους του εν λόγω άρθρου ορίστηκε επίσης η λεπτομερής αξιολόγηση των διευθυντών και εκπαιδευτικών των πειραματικών σχολείων. Με βάση τα παραπάνω, είναι φανερό πως το πειραματικό σχολείο μέσα από το συγκεκριμένο νόμο υπόκειται σε συστηματική αξιολόγηση και κρίση ως προς την αποτελεσματικότητά του.

Επί του νόμου 3966 του 2011 ακολούθησε υπουργική απόφαση καθώς και ο νόμος 4327/2015 όπου υπήρξε διαχωρισμός μεταξύ των πρότυπων και των πειραματικών σχολείων. Η τεκμηρίωση της συγκεκριμένης τροπολογίας βασίστηκε στην εκτίμηση των πρότυπων σχολείων ως διαφορετικών αναφορικά με τη φύση και τους σκοπούς τους από τα πειραματικά, κάτι που έκανε αναγκαστικό τον διαχωρισμό ανάμεσα σε πρότυπα και πειραματικά, όπως ακριβώς ίσχυε και πριν το συγκεκριμένο νόμο.

Κριτική επισκόπηση του θεσμού των ελληνικών πειραματικών σχολείων

- Μικρές αλλαγές από την πρώτη θέσπισή τους.
- Έντονη «αστυνόμευση» από πολλούς ελεγκτικούς θεσμούς και μηχανισμούς.
- Στενοί δεσμοί με την τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Δημιουργία ηθικών ζητημάτων κατά τα τελευταία χρόνια αναφορικά με τον τρόπο λειτουργία τους.
- Ανελαστικότητα και συντηρητισμός σε σχέση με αντίστοιχους θεσμούς στο εξωτερικό.

Γενική αποτίμηση του θεσμού των πειραματικών σχολείων στην Ελλάδα

- Σημαντική ενίσχυση των ρόλων του γονέα και του μαθητή.
- Δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ριζοσπαστικοποίηση της εκπαίδευσης και την κίνηση προς την κοινωνική ισότητα.

- Οφέλη για την ανάπτυξη των μαθητών, ιδίως σε ψυχολογικό επίπεδο.
- Οι μαθητές των πειραματικών σχολείων γίνονται οι πρώτοι κοινωνοί όλων εκείνων των δεξιοτήτων που επέρχονται αρκετά αργότερα στην υπόλοιπη εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Με βάση τη συγκεκριμένη εργασία, τα πειραματικά σχολεία πρωτοεντοπίζονται στις αρχές του 20ου αιώνα τόσο σε χώρες του εξωτερικού όπως η Γερμανία και η Ισπανία, όσο και στην Ελλάδα. Παρά τις όποιες εναλλαγές μεταξύ διαφορετικού προσανατολισμού καθεστώτων κατά τη πορεία της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας, ο θεσμός των πειραματικών σχολείων δεν έχει υποστεί αρκετές αλλαγές, αλλά ούτε και παρεμβάσεις ως προς τα όργανα διοίκησης, με εξαίρεση μόνο τα χρόνια πριν το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ωστόσο, δεν παρατηρείται κάποια επιστημονική μέτρηση της αξιολόγησης της συνεισφοράς των συγκεκριμένων σχολείων στην εκπαιδευτική πρόοδο. Σε κάθε περίπτωση, λόγω της γενικότερης σημαντικότητας των πειραματικών σχολείων, ο ρόλος τους στο εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αναβαθμιστεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αραμπατζή, Χ. (2015). *Εγκαταστάσεις των προσφύγων στη Δυτική Μακεδονία*. Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σπουδές στις Γλώσσες & τον Πολιτισμό των Χωρών της Ν.Α. Ευρώπης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δελμούζος, Α. (1947). Ο σκοπός και η σημασία του Πειραματικού. *Χρονικά, Α' & Β'*, 3-9.

Επετηρίδα Αποφοίτων Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, (1983).

Κουτσουρά, Ζ. (2008). Δικτατορία (1967-1974) και Σχολείο: οι αποκαλύψεις ενός σχολικού αρχείου. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής, Διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών, Διδακτική της Ιστορίας»

Λιάμπας, Γ. (2009). Σχολικές Επιδόσεις και Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο: Η Περίπτωση του Γυμνασίου και του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1950-1967). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: σελ. 63-89.

Νταβιντόφ, Λ. (1990). Διδασκαλία Μαθηματικών και Πληροφορικής σε Μερικά Πειραματικά Σχολεία στη Βουλγαρία. *ΕΥΚΛΕΙΔΗΣΓ'*, 7(27): 1-7.

ξενόγλωσση

Andres, A.P. (2014). Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922-1933). *Paedagogical Historica: International Journal of the History of Education*, 50(5): 599-614.

Baum, H. (1974). Experimental Schools as Welfare. *Interchange*, 5(4): 23-32.

Bouzakis, S. (2011). Entrance policies to the Greek universities. From the free entrance in 1837 to the numerus clausus of the students accepted in 1930: An historical-sociological approach. *History of Education and Children's Literature*, 6(1): 105-117.

Boyask, R., McPhail, J.C., Kaur, B., & O'Connel, K. (2008). Democracy at work in and through experimental schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29:1, 19-34.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.

Carneiro, G., Parulekar, T., Shridhar, G., &Ladage, S. (2016). Experimenting with the teaching of organic chemistry - the process-oriented guided inquiry learning way. *CurrentScience*, 111(7): 1152-1155.

Conrad, D., & Hedin, D. (1982). The Impact of Experimental Education on Adolescent Development. *Child & Youth Services*, 4(3-4): 57-76.

Gounari, P., &Grollios, G. (2012). Educational reform in Greece: Central concepts and a critique. *Journal of Pedagogy*,3(2): 303-318.

Haskell, M.B. (1927). The Experimental Kindergarten in Sofia, Bulgaria. *ChildhoodEducation*, 4:3, 142-148.

Ilseng, J.K., Wyrick, D.A., & Ertas, A. (2013). Measuring productivity and performance in a system of systems of government organizations, educational institutions and industry to meet the needs of society. *International Annual Conference of the American Society for Engineering Management*, 2013, ASEM 2013: 154-163.

Kalantzis, M., &Cope, B. (2013). *ΝέαΜάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. ΕκδόσειςΚριτική.

Larsson, Y. (1986). Governmental policies on the education of gifted and talented children: A world view. *Educ Stud Math*, 17(3): 213-219.

Leiringer, R.,& Cardellino, P. (2011). Schools for the twenty-first century: School design and educational transformation. British Educational Research Journal, 37(6): 915-934.

Levin, H.M., & McEwan, P.J. (2001). *Cost-Effectiveness Analysis: Methods and Applications*. Sage Publications.

McBride, B.A., Groves, M., Barbour, N., et al. (2012). Child development laboratory schools as generators of knowledge in early childhood education: New models and approaches. *Early Education and Development*, 23(2): 153-164.

Meyer, A.E. (1954). Nazi Education in Germany. *The Social Studies*, 25(2): 61-64.

Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. 2nd edition edn. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Roith, C. (2014). Educational theory and practice in post-revolutionary times: the European academic debate on the experimental schools in Hamburg (1919-1933) in the 1930s and 1970s.*Pedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(5): 631-650.

Yanet, E.(2009).The Power of Experiential Education. *Liberal Education*, 95(4): 24-31.

Παράρτημα 1-ΦΕΚ, Διατάγματα και Νομοθετικές Ρυθμίσεις Σχετικές με τα Πειραματικά Σχολεία

ΦΕΚ 300/21-8-1929/ σκοπός: νομοθετική τροπολογία που πρόβλεπε την ίδρυση πειραματικών σχολείων

Νόμος 4600 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 4376 Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης»/ σκοπός: συμπληρωματικές διατάξεις στο ΦΕΚ 300/21-8-1929

Βασιλικό Διάταγμα «Περί εκτελέσεως των νόμων 4376, 4600, Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης»/ σκοπός: διοικητική αυτοτέλεια των πειραματικών σχολείων και υπαγωγή τους κατευθείαν στο Υπουργείο Παιδείας, χωρίς τη διαμεσολάβηση της Γενικής Επιθεώρησης Μέσης Εκπαίδευσης

ΦΕΚ 251/6-7-1938, νόμος 1297/ σκοπός: μικρές τροποποιήσεις επί των ανωτέρω νομοθετημάτων

Υπουργική Απόφαση 80852/5-8-72/ σκοπός: ίδρυση πειραματικού Δημοτικού και Γυμνασίου στην Πάτρα, υπό την επίβλεψη του τμήματος Παιδαγωγικής του τοπικού Πανεπιστημίου

ΦΕΚ 1064/10-8-2001/ σκοπός: συνένωση του 3ου και του 10ου Ενιαίου Λυκείου Αθηνών σε πρότυπο πειραματικό σχολείο από τον τότε Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Νόμος 3966 του 2011/ σκοπός: νομοθετική ενοποίηση πρότυπων και πειραματικών σχολείων

Νόμος 4327/2015/ σκοπός: διαχωρισμός μεταξύ των πρότυπων και των πειραματικών σχολείων

Παιδαγωγικές διαστάσεις του εξωτερικού χώρου των νηπιαγωγείων της πόλεως και των χωριών της Ρόδου

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης, Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
stamatis@rhodes.aegean.gr
Μαρία Παπαμανώλη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse12165@rhodes.aegean.gr
Καλλιόπη Δωροθέα Πέπη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse12175@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Το νηπιαγωγείο κατέχει πολύ μεγάλη σημασία στην κοινωνία και αυτό φαίνεται από την αγγλική μετάφραση της λέξης νηπιαγωγείο, η οποία είναι 'Kindergarten'. Η σημασία της λέξης αυτής, είναι ένας μεταφορικός κήπος, στον οποίον τα παιδιά είναι σαν λουλούδια και ο χώρος του νηπιαγωγείου, τους επιτρέπει να ανθίσουν (Dudek 1996). Ο σχολικός χώρος, με την σειρά του, αποτελεί βασικό παράγοντα για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, σε όλες τις διαστάσεις (διδακτική, διοικητική, κοινωνικοποιητική, καθοδηγητική-συμβουλευτική, συνεργατική, κοινωνική-πολιτισμική κ.α.). Η επάρκεια, η αρτιότητα, η λειτουργικότητα, η καθαριότητα, ο εξοπλισμός, η οργάνωση, και η καλαισθησία, αποτελούν ορισμένους από τους πιο θεμελιώδεις παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν καθοριστικά την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Σταμάτης & Κοντάκος, 2014).

Παράλληλα, ο τρόπος διαμόρφωσης των χώρων του νηπιαγωγείου και οι συνθήκες που δημιουργούνται από τον τρόπο λειτουργίας του, αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των νηπίων και μεταξύ των νηπίων με τον/την εκπαιδευτικό και το στυλ της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Γι' αυτό τον λόγο ο εσωτερικός και ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί αντικείμενο σοβαρής μελέτης από ψυχοπαιδαγωγούς και αρχιτέκτονες. Επίσης, μεγάλη είναι η σημασία της καλής και προσεγμένης οργάνωσης του νηπιαγωγείου, γιατί αυτή επηρεάζει τη δυνατότητα της σωστής λειτουργίας του, ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών και καθορίζει την επιτυχία όλων των δραστηριοτήτων που διεξάγονται σε αυτό, καθώς και τη μορφή των εμπειριών που θα αποκτήσουν τα νήπια. Τέλος ιδιαίτερη σημασία, πλέον, έχει αποκτήσει και ο χώρος της αυλής, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, για να συμβάλει σε μια πολύπλευρη και διαθεματική διδασκαλία.

Ο υλικός χώρος, λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας των κοινωνικών σχέσεων, φορτισμένος με συναισθηματικά και πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία είναι συνδεδεμένα με τον τρόπο ζωής και τα συστήματα αξιών και μοντέλων που τον επηρεάζουν. Για την παιδαγωγική, το σχολείο αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, ένα πεδίο στο οποίο συνυπάρχουν το υπό ανάπτυξη άτομο και το άτομο που καθοδηγεί τη διαδικασία ανάπτυξης. Επομένως, ο σχολικός χώρος λειτουργεί και ως πηγή ερεθισμάτων αγωγής και ως πεδίο διδασκαλίας (Γερμανός, 1993). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Emmanouel Mounier: *' Ο χώρος μέσα στον οποίο ζούμε δεν είναι ένα μέγεθος ποσοτικό και έξω από εμάς, αλλά ένας εσωτερικός, αξεχώριστος τρόπος της δράσης μας'* (Mesmin, 1978).

Η παιδαγωγική αξία του χώρου

Ο χώρος κτίζεται και διαμορφώνεται από τον ίδιο τον άνθρωπο. Αποτελεί ένα κτιριακό ιστό με συγκεκριμένη ιστορική προέλευση, κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας και κοινωνικά- πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Γερμανός, 1993). Η έννοια του χώρου συχνά ταυτίζεται με εκείνη του περιβάλλοντος (Σταμάτης, 2013). Ο χώρος είναι μια υλική διάσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος και ουσιαστικά αποτελεί ένα είδος «χάρτη», στον οποίο απεικονίζονται όλες οι κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες.

Στο νηπιαγωγείο, ο χώρος αποτελεί στοιχείο της προσωπικότητας του νηπίου. Μέσα σε αυτόν, συμβιώνουν μαθητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό τρόπο ζωής, διαφορετικές συμπεριφορές, που όμως έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί έναν χώρο, όπου: παράγεται η γνώση, καλλιεργούνται χαρακτήρες-δεξιότητες, τα νήπια κοινωνικοποιούνται και επικοινωνούν, παίζουν και ταυτόχρονα προετοιμάζονται για την ζωή (Σταμάτης, 2006).

Η **παιδαγωγική σημασία** του χώρου φαίνεται από το γεγονός ότι, αυτός παρέχει στο νήπιο **ερεθίσματα μάθησης** και **δυνατότητα αλληλεπίδρασης** με το περιβάλλον του, τα οποία συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών.

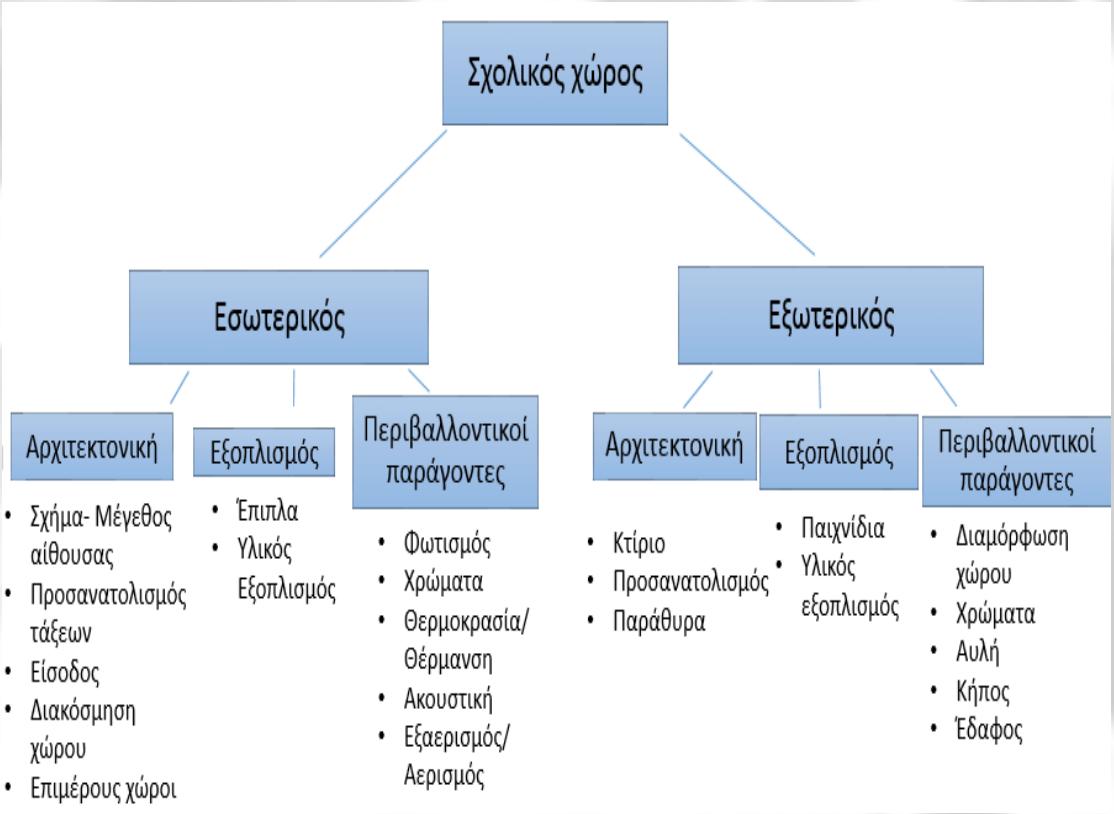
Η **παιδαγωγική ποιότητα** του χώρου στην προσχολική ηλικία είναι άκρως σημαντική. Το παιδί μαθαίνει, αναπτύσσεται μέσα σε αυτόν, αποκτά εμπειρίες. Επομένως, τα χαρακτηριστικά του χώρου μπορούν να αποτελέσουν τον πυρήνα της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, ο σχολικός χώρος είναι: πηγή ερεθισμάτων αγωγής, μάθησης και γνωστικής ανάπτυξης, πεδίο διδασκαλίας, το οποίο επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης, πεδίο απόκτησης βιωμάτων και εμπειριών οργάνωση σκέψης νηπίου, διαμόρφωση

προσωπικότητας νηπίου, πλαίσιο της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού, πλαίσιο ανάπτυξης επικοινωνίας (Γερμανός, 1991 & Γερμανός, 1993 & McGregor, 2004).

Παράλληλα, ο χώρος της αυλής αξιοποιείται ως χώρος: νοητικών αναπαραστάσεων, επικοινωνίας, ανάπτυξης ελεύθερων ή δομημένων δραστηριοτήτων (σωματικών κυρίως), απόκτησης δεξιοτήτων, ανάπτυξης σκέψης και στοχασμού, ευκαιρίας για εξερεύνηση του γύρω κόσμου, παρακίνησης για μελέτη (Τσακίρης, 2013).

Έρευνες και παιδαγωγική αξία του χώρου

Έρευνες αποδεικνύουν, ότι ο σχολικός χώρος είναι ένας χώρος μάθησης και μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να την κάνει περισσότερο αποτελεσματική και ευχάριστη. Ένα περιβάλλον προσεγμένο δίνει περισσότερες ελπίδες στον εκπαιδευτικό και ενισχύει την αποτελεσματική του συμμετοχή κι έτσι η διδασκαλία γίνεται αποδοτική (McGregor, 2004). Όσον αφορά τον αύλειο χώρο, έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα φυσικά περιβάλλοντα παιχνιδιού, φαίνεται να είναι καλύτερα για τη γνωστική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών από ότι τα τεχνητά περιβάλλοντα (Berris & Miller, 2011).Η προσεκτική και κατάλληλη σχεδίαση του φυσικού χώρου μπορούν να προσφέρουν τη δυνατότητα για εξερεύνηση, την εκμάθηση μέσω του παιχνιδιού, την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο χώρος πρέπει να είναι ευέλικτος, με κινητή επίπλωση και εξοπλισμό, προσφέροντας χώρο παιχνιδιού σε διαφορετικές γωνιές και επίπεδα και ο σχεδιασμός θα πρέπει να είναι κοντά στην ηλικία των παιδιών(Curtis & Carter, 2005).



Έρευνα στα Νηπιαγωγεία της Ρόδου

Το θέμα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε αφορά στη μελέτη του χώρου των 22 νηπιαγωγείων της Πόλεως της Ρόδου και των 36 νηπιαγωγείων των 28 χωριών της με εστίαση στον εξωτερικό τους χώρο. Σκοπός της έρευνας ήταν η παρατήρηση του εξωτερικού χώρου των νηπιαγωγείων και οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν στην:

- ✓ παρατήρηση του κτιρίου, στο οποίο στεγάζεται το νηπιαγωγείο
- ✓ ενδεχόμενη σύνδεση του κτιρίου με κάποιο ιστορικό γεγονός
- ✓ διερεύνηση του εξωτερικού χώρου με εστίαση τον χώρο της αυλής
- ✓ συγκέντρωση στοιχείων που αποτελούν την ταυτότητα του κάθε νηπιαγωγείου.

Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας: Φωτογράφηση του εξωτερικού χώρου του κάθε νηπιαγωγείου και συγκέντρωση βασικών πληροφοριών, με την βοήθεια των νηπιαγωγών, που αφορούν την ταυτότητα του καθενός.

Ενδεικτικά Αποτελέσματα έρευνας

1ο & 22ο Νηπιαγωγείο Ρόδου

Το κτίριο της Ακαδημίας ιδρύθηκε με την προκήρυξη του 1947, ως παιδαγωγική ακαδημία. Το συγκεκριμένο κτίριο από κατασκευής του, προορίστηκε να στεγάσει σχολές. Τώρα, στεγάζει σχολεία. Έχει απλή παραλληλόγραμμη διάταξη, ενώ τα δύο άκρα του, στρέφονται προς τα πίσω, για να ευθυγραμμιστούν με τους διαγώνιους δρόμους που ξεκινούν από την Πλατεία Βασιλέως Γεωργίου Α΄. Το 1ο Νηπιαγωγείο είναι διθέσιο και λειτουργεί ως ολοήμερο. Βρίσκεται σε εξωτερικό χώρο από το κτίριο της Ακαδημίας, παρόλα αυτά, ανήκει στην Ακαδημία. Ο Αριθμός των παιδιών που φιλοξενεί την φετινή χρονιά είναι 30.

Το 1996 (Φεκ: 657/τ.β/30.7.1996) ιδρύεται το 22ο πειραματικό Νηπιαγωγείο. Το 22ο συστεγάζεται με το δημοτικό και με το σχολείο ειδικής αγωγής στο κτίριο της Ακαδημίας. Το 22ο είναι πειραματικό, διθέσιο και λειτουργεί με 2 οργανικά και 3 λειτουργικά τμήματα, λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών. Ο αριθμός των παιδιών είναι 69. Το 22ο νηπιαγωγείο συμμετέχει σε προγράμματα, της: «Helmepa Jynior, σε προγράμματα της Κύπρου, σε προγράμματα αγωγής υγείας, σε περιβαλοντικά και σε προγράμματα κυκλοφοριακής αγωγής: Ε.Υ.ΘΥ.Τ.Α. Της, το νηπιαγωγείο διαθέτει και ιστοσελίδα: http://22nip-rodou.blogspot.gr/

20ο Νηπιαγωγείο

Το 1991 (Φεκ: 79/τ.α/30.5.1991) ιδρύεται το 20ο νηπιαγωγείο Ρόδου. Βρίσκεται στην περιοχή Θεοτόκος, στον συνοικισμό «Αυτοστέγαση» και είναι καινούργιο το κτίριο στο οποίο στεγάζεται. Πρόκειται για έναν άνετο χώρο και εξωτερικά και εσωτερικά με καινούργιες εγκαταστάσεις. Είναι Διθέσιο. Ο αριθμός των παιδιών που φιλοξενούνται την φετινή χρονιά είναι 46. Συμμετέχει σε περιβαλλοντικά προγράμματα για τα δέντρα και σε αγωγής υγείας για το σώμα. Το 20ο νηπιαγωγείο πέρσι, μεταφέρθηκε σε αυτό το κτίριο, επομένως πρόκειται για καινούργιο κτίριο. Τα χρώματα που κυριαρχούν στο κτίριο είναι το μπεζ, το γαλανό και το μπορντό. Η αυλή είναι πολύ μεγάλη και είναι περιφραγμένη με κάγκελα.

Νηπιαγωγείο Λάρδου

Το νηπιαγωγείο της Λάρδου ιδρύθηκε το 1984 (ΦΕΚ:117/τ.Α/16-08-1984) και βρίσκεται εντός του οικισμού του χωριού. Είναι διθέσιο νηπιαγωγείο από το 1999 (ΦΕΚ:1680/τ.Β/27-08-1999) χωρίς όμως να λειτουργεί ως ολοήμερο. Παλαιότερα το νηπιαγωγείο συστεγαζόταν μαζί με το δημοτικό σχολείο του χωριού και στο κτήριο αυτό μεταφέρθηκε το 2010. Πριν την μεταφορά του νηπιαγωγείου στο κτήριο, αυτό ήταν το ελαιοτριβείο του χωριού. Ακόμη διαθέτει και ηλεκτρονική σελίδα στο διαδίκτυο http://niplardou.blogspot.gr/.

Ο σχολικός του χώρος είναι αρκετά μεγάλος και το σχολείο αποτελείται από δυο ξεχωριστές κτιριακές μονάδες. Τα δυο αυτά κτήρια είναι σχετικά μικρά, το ένα βρίσκεται στην αρχή του σχολικού χώρου και βρίσκεται ακριβώς επάνω στον δρόμο και το άλλο κτήριο βρίσκεται ακριβώς από πίσω του ενώ ανάμεσά τους στεγάζεται η παιδική χαρά. Το κάθε

κτήριο έχει και τα δικά του χρώματα στους τοίχους προσδίδοντας έτσι μια παιδικότητα στο χώρο.

Η σχολική αυλή είναι ενιαία και για τα δυο κτήρια, καλύπτεται με χαλίκι, ενώ γύρω από το κάθε κτήριο υπάρχει τσιμεντένια επιφάνεια. Διάσπαρτα στο χώρο υπάρχουν δέντρα και γύρω γύρω από την αυλή υπάρχει ένας περιποιημένος θάμνος, όμως δεν υπάρχουν όργανα παιδικής χαράς. Ακόμη λόγω του ότι παλιά το σχολείο ήταν ελαιοτριβείο μέσα στην αυλή υπάρχουν κάποια ξεχασμένα εργαλεία. Τα κάγκελα όμως της σχολικής μονάδας δεν είναι και τόσο ψηλά όσο θα έπρεπε καθώς το σχολείο είναι κτισμένο σε κεντρικό δρόμο.

Νηπιαγωγείο Γενναδίου

Το νηπιαγωγείο Γενναδίου ιδρύθηκε το 1985(ΦΕΚ:133/τ.Α/24-08-1985). Βρίσκεται στο κέντρο του χωριού σε ένα κτιριακό συγκρότημα, στο οποίο είναι όλα τα σχολεία του χωριού μαζεμένα στο ίδιο τετράγωνο. Το νηπιαγωγείο λειτούργησε το 1987, είναι διθέσιο από το 2003 (ΦΕΚ:1223/τ.Β/27-08-2003) και μετατράπηκε σε ολοήμερο από το 2002 (ΦΕΚ:1182/τ.Β/12-09-2002). Έχει δυο τμήματα, ένα ολοήμερο με 16 παιδιά και ένα κλασσικό τμήμα με 17 παιδιά. Το κτήριο φαίνεται να είναι κάπως απεριποίητο. Από το σχολείο απουσιάζει το χρώμα, υπάρχει μόνο μια πινελιά από γαλάζια απόχρωση στο περίγραμμα των κουφωμάτων. Το κτήριο βρίσκεται στη μέση της αυλής με αποτέλεσμα να την χωρίζει σε δυο μέρη. Στο ένα δεξιό μέρος, που υπάρχουν τα όργανα της παιδικής

χαράς, τα οποία είναι λειψά και η επιφάνεια του καλύπτεται από χαλίκι, ενώ στο άλλο μέρος υπάρχει χώμα με κατά διαστήματα φυτρωμένο χορτάρι.

Συμπεράσματα Έρευνας

Με την ολοκλήρωση της μελέτης του εξωτερικού χώρου των νηπιαγωγείων της Ρόδου, διαπιστώνεται αρχικά πως τα περισσότερα νηπιαγωγεία των χωριών της Ρόδου δεν παρουσιάζουν μεγάλες και σοβαρές ελλείψεις. Ακόμη παρατηρείται γενικότερα πως όλα τα νηπιαγωγεία αποτελούνται από ισόγεια κτίσματα. Η κάτοψη των νηπιαγωγείων έχει σχήμα γεωμετρικό, με τονισμένο το σημείο της εισόδου. Όλα τα νηπιαγωγεία έχουν μεσαίου μεγέθους ανοίγματα, τόσα ώστε να μπαίνει επαρκής φωτισμός στις αίθουσες, γεγονός που συντελεί στη δημιουργία καλής ψυχολογίας των νηπίων. Τα δώματα των κτισμάτων είναι επίπεδα, εκτός από μερικά όπου έχουν δίρριχτη στέγη. Τα περισσότερα νηπιαγωγεία ακολουθούν τα πρότυπα του μοντέρνου κινήματος, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις και σε νηπιαγωγεία της πόλεως, αλλά και σε νηπιαγωγεία χωριών.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν, επίσης, από την συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι: Κάποια από τα νηπιαγωγεία συστεγάζονται μαζί με δημοτικά, το κτίριο τους είναι μονόχρωμο και έχει αυστηρό ύφος, σε αντίθεση με εκείνα που έχουν δικό τους κτίριο και έχουν ζωηρά χρώματα, αναπαραστάσεις στο κτίριο από κινούμενα σχέδια και εξοπλισμό παιχνιδιών στον χώρο της αυλής. Επίσης, κάποια έχουν πολύ μεγάλο αύλειο χώρο, σε κάποια μένει ανεκμετάλλευτος, σε άλλα όχι. Παράλληλα, Τα περισσότερα διαθέτουν κήπο, ακόμη και αν δεν διαθέτουν, υπάρχουν γλάστρες με φυτά γύρω στον προαύλιο χώρο. Διαπιστώθηκε ότι όσο πιο καινούργιο είναι το κτίριο, τόσο πιο επιμελημένο είναι. Τέλος, ορισμένα νηπιαγωγεία χαρακτηρίζονται από κακοτεχνίες ως προς την κατασκευή

Οι Προτάσεις που κάνουμε για να λυθούν τα προβλήματα που έχουν παρατηρηθεί εστιάζουν στην δημιουργία ενός ευέλικτου σχολείου, το οποίο θα αφορά τρία βασικά επίπεδα:

- την οργάνωση των εσωτερικών χώρων
- τη σχέση των εσωτερικών με τους υπαίθριους χώρους και
- τις πρακτικές χρησιμοποίησης του χώρου

Ένα σχολείο του μέλλοντος οφείλει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ευελιξία στη διδασκαλία
- δημιουργία χώρων τεχνολογικά ανεπτυγμένων
- δημιουργία χώρων ομαδικής μάθησης και περιοχές ιδιωτικής μελέτης
- δημιουργία εγκαταστάσεων φιλικών στο περιβάλλον/ αποδοτικών σε ενέργεια, σχεδιασμένες για πολλαπλές χρήσεις, με ικανότητα συντήρησης
    - ύπαρξη εναλλακτικών μορφών χρησιμοποίησης της αίθουσας
    - ελευθερία στη σχέση παιδιού με χώρο
    - ελευθερία στη σχέση παιδιού με το σώμα του (Γερμανός, 2006)
    - ευρυχωρία, άνεση και ασφάλεια (Σταμάτης 2006 & Σταμάτης 2013)

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Berris, R. & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts early learning:

Educators and parents perspectives. Australasian Journal of Early Childhood, 36(4).

Bissell, Janice (2004). Teachers' Construction of space and place: the Method in the Madness. *Forum*, 46 (1), 28-32.

Dudek, Mark (1996). Kindergarten architecture: Space for the imagination. London. *Spon*.

McGregor, J. (2004). Space and schools. *Forum*, 46 (1), 13-18.

Sanoff, H. (1995). Creating Environments for Young Children. North Carolina State University. School of Design. Raleigh.

Γερμανός, Δ. (1991). Παιδαγωγική και σχολικός χώρος (ο χώρος ως ερέθισμα μάθησης). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.

Γερμανός, Δ. (1991). Παιδαγωγική και σχολικός χώρος (ο χώρος ως ερέθισμα μάθησης). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.

Γερμανός, Δ. (1993). Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2006). Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσουβάνου, Ε. (1998). Μορφές και τρόποι εργασίας στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η σχολική τάξη. Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σταμάτης, Π. (2006). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το νηπιαγωγικό χώρο. Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη.

Σταμάτης, Π. (2007). Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων. Άρθρο που δημοσιεύτηκε στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (επιμ.) Θέματα Εκαπιδευτικού Σχεδιασμού 1. Αθήνα: Ατραπός.

Σταμάτης, Π. (2013). Επικοινωνία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π., Κοντάκος Α. (2014). 'Ο ρόλος του χώρου στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων'. Άρθρο που δημοσιεύτηκε στο Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Διάδραση.

Τσακίρης, Ι. (2013). Η σχολική Αυλή ως χώρος μάθησης: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου. (Διατριβή). Ρόδος.

Τσουκαλά, Κ. (2000). Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής: Ανθρωπολογικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις- πρακτικές ανατροφής- θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη.

Τα δύο φύλα (πρέπει να) προέρχονται από δύο διαφορετικούς κόσμους; Μύθοι και αλήθειες!

Γουβιάς Διονύσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
dgouvias@rhodes.aegean.gr
Φρυγανά Παρασκευή, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse14267@aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Το θέμα με το οποίο επέλεξα να ασχοληθώ σχετίζεται με τα δύο φύλα. Είμαι πολύ ευαισθητοποιημένη ως προς αυτό το θέμα και πιστεύω πως δεν υπάρχει αλλά πρέπει να υπάρχει ισότητα μεταξύ άδρα και γυναίκας και όχι μόνο, αλλά και μεταξύ όλων των ανθρώπων. Όταν ο κόσμος αντιληφθεί κάτι τέτοιο τότε είμαι πεποισμένη πως πολλά αρνητικά πράγματα θα αλλάξουν προς το καλύτερο, και πολλά από τα κοινωνικά μας προβλήματα θα εξαλειφθούν.

Για πολλούς και πολλές, η διαδικασία του έμφυλου διαχωρισμού ξεκινά από τη στιγμή που το παιδί τους θα πάει στο σχολείο. Η πραγματικότητα όμως είναι πως αυτή η διαδικασία ξεκινά πριν καν ακόμη γεννηθεί το έμβρυο. Με ποιόν τρόπο συμβαίνει αυτό; Αρχικά, μόλις μαθαίνουμε το ευχάριστο νέο πως μία γυναίκα είναι έγκυος η πρώτη ερώτηση που της κάνουμε είναι: «Τί είναι; Αγοράκι ή κοριτσάκι;» Γιατί λοιπόν παίζει τόσο μεγάλο ρόλο τί φύλο έχει το παιδί; Το θέμα είναι να γεννηθεί υγιές και να είναι καλότυχο. Ναι αλλά εάν δεν γνωρίζαμε το φύλο του παιδιού, τότε πως θα αγοράζαμε όλα αυτά που πρέπει; Πως θα διακοσμούσαμε το παιδικό δωμάτιο; Έτσι λοιπόν πριν καν ακόμη γεννηθεί το παιδί, οι γονείς αποφασίζουν γι'αυτό. Όπως όλοι/ όλες γνωρίζουμε στο επίκεντρο των χρωμάτων βρίσκονται δύο χρώματα, το ροζ και το γαλάζιο. Ανάλογα με το αν είναι αγοράκι, βάφουν το δωμάτιο με το αντίστοιχο χρώμα, το μπλε. Αντιθέτως, εάν είναι κοριτσάκι επικρατεί παντού το ροζ. Έπειτα ψωνίζουν ρούχα στα παιδιά τους ανάλογα πάλι με το φύλο τους.

Ενότητα 1η: <u>Το κοινωνικό φύλο</u>

Πολύ συχνά οι άνθρωποι συγχέουν το «βιολογικό» με το «κοινωνικό» φύλο. Αυτό σημαίνει πως ανάλογα με τα γεννετικά όργανα του ανθρώπου κατατάσσουν τον ίδιο σε κοινωνικές κατηγορίες. Ότι λόγω των γεννετικών μας οργάνων πρέπει να κάνουμε και τα αντίστοιχα επαγγέλματα στην κοινωνία, πρέπει να παντρευόμαστε (νωρίς) ή όχι, πρέπει να έχουμε πολλούς/ές συντρόφους ή όχι, πρέπει να έχουμε κάποια χαρακτηριστικά τα οποία

είναι διαφορετικά, πρέπει, πρέπει πρέπει... Ως προς το βιολογικό φύλο, το μόνο πράγμα που έχουμε διαφορετικό με το αντίθετο φύλο είναι τα γεννετικά μας όργανα. Κατά τα άλλα έχουν και τα δύο φύλα μία καρδιά, πνευμόνια, δύο χέρια, δύο πόδια κ.ο.κ. Όμως παρά το γεγονός ότι δεν έχουμε κάτι άλλο διαφορετικό, συνηθίζεται να υπερτερεί το αντρικό φύλο επειδή έχει όρχεις, κάτι το οποίο δεν έχει λογική. Έτσι η κοινωνική πορεία του ανθρώπου εξαρτάται από τη βιολογική του προέλευση. Έτσι εξηγείται και η σύνδεση του βιολογικού φύλου ττης γυναίκας με τον επαγγελματικό της προορισμό. Είναι γνωστό πως οι άνδρες και οι γυναίκες διαλέγουν διαφορετικούς κλάδους επαγγελμάτων και μάλιστα με άνισο κύρος, μισθό, κοινωνική αξία, αφού το ανδρικό φύλο κυριαρχεί στις ανώτερες θέσεις, ενώ το γυναικείο φύλο τις περισσότερες φορές αναλαμβάνει τα «οικιακά» που χαρακτηρίζονται ως *άμισθη οικιακή εργασία,* η οποία συνήθως δεν αναγνωρίζεται καν ως «εργασία». Με άλλα λόγια κυριαρχεί η άποψη ότι η γυναίκα έιναι καλό να ακολουθεί επαγγέλματα όπως δασκάλα, να είναι υπεύθυνη για τις οικιακές εργασίες και να φροντίζει την οικογένεια και τα παιδιά αφού έτσι είναι το αποδεκτό και φυσιολογικό, αφού από τη φύση της είναι στοργική και της αρέσει να φροντίζει τα παιδιά και τον σύζηγό της. Η ίδια λοιπόν η φυσιολογία της, της δείχνει το δρόμο για την κοινωνική της θέση. Επομένως σύμφωνα με την παραπάνω άποψη η έννοια του «θηλυκού» γένους με το βιολογικό της όρο ταυτίζεται με τον όρο «γυναίκα» και αυτό οφείλεται στη φυσιολογία της.

Μία από τις πρώτες όμως υποστηρίκτρια του φεμινισμού, η Simon de Beauvoir μέσα από το έργο της «Το Δεύτερο Φύλο» το 1953 έδωσε μία άλλη εντελώς διαφορετική διάσταση στη «γυναίκα» από τη συνηθισμένη. Μέσα από αυτή την ριζοσπαστική για την εποχή θεωρία αντιλαμβανόμαστε πως η γυναίκα δεν είναι απλά και μόνο ένα ον με βιολογική και μόνο σημασία. Η γυναίκα έχει ιστορική σημασία. Έτσι με αυτή την αφορμή ξεκίνησε και ο διαχωρισμός του βιολογικού φύλου «sex» με του κοινωνικού φύλου «gender»

<u>Ενότητα 2η :</u> Τα «αγορίστικα» και τα «κοριτσίστικα» παιχνίδια

Όταν πια γεννηθεί το παιδί και μεγαλώσει λίγο,τότε αρχίζουν να του αγοράζουν παιχνίδια που του «αρμόζουν». Οι γονείς συνειδητά αγοράζουν παιχνίδια τα οποία θεωρούν ότι «αρμόζουν» να ασχοληθούν μαζί τους τα παιδιά ανάλογα με το αν ανήκουν στον μπλε ή τον ροζ «κύκλο». Όλοι καταλαβαίνουμε τι σημαίνει αυτό. Έτσι τα αγόρια και τα κορίτσια πρέπει να παίζουν με ξεχωριστά παιχνίδια. Ήδη τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν με παιχνίδια που αρμόζει στο φύλο τους από την προσχολική ηλικία, δηλαδή από το Νηπιαγωγείο. Τα αγόρια «πρέπει» να παίζουν με αυτοκίνητα και μέσα μεταφοράς, με τα σύνεργα γιατρού με

τα εργαλεία μαστόρων , με τουβλάκια και LEGO με μικροσκόπια και τηλεσκόπια, με το σετ του χημικού , με μπάλες (ποδοσφαιρικές, μπάσκετ), με βελάκια και με το μπιλιάρδο. Απεναντίας, τα κορίτσια «πρέπει» να ασχολούνται με παιχνίδια που σχετίζονται με τις κούκλες, τη μαγειρική, τα νύχια, το γάμο, τη φροντίδα, το μακιγιάζ και το σχοινάκι. Μία πληροφορία που πολλοί / πολλές ίσως να μη γνωρίζουν είναι ότι τα «αγορίστικα» παιχνίδια κοστίζουν περισσότερο από τα «κοριτσίστικα». Έτσι με βάση αυτά τα λεγόμενα, για τους γονείς δε θεωρείται φυσιολογικό και υγιές, ένα κοριτσάκι να ασχολείται με «αγορίστικα» παιχνίδα και κυρίως ένα αγοράκι να ασχολείται με «κοριτσίστικα» παιχνίδια.

Μέσα από αυτές τους τις ενέργειες, δημιουργούν κάτι πολύ σοβαρό. Δημιουργούν τις ανάλογες συμπεριφορές. Τα αγόρια παίζοντας με τα «αγορίστικα» παιχνίδια μαθαίνουν να είναι ενεργητικά, επιθετικά, θαρραλέα, περίεργα, εγωιστικά, δραστήρια, ανταγωνιστικά, μαχώμενα και φιλόδοξα. Στον αντίποδα τα κορίτσια δεν υιοθετούν καμία τέτοια συμπεριφορά και γι'αυτό εμφανίζουν διαφορετικά και πολλές φορές αντίθετα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια μέσα από τα «κοριτσίστικα» παιχνίδια μαθαίνουν να είναι φιλότιμα, υπάκουα, συνεργάσιμα, στοργικά, ήσυχα, ντροπαλά και συνεσταλμένα, ευγενικά και να ενδιαφέρονται αλλά και να φροντίζουν τους άλλους γύρω τους.

Ήδη από την προσχολική ηλικία, τα νήπια εμφανίζουν διαφορές στο παιχνίδι τους. Ειδικότερα τα κορίτσια είναι περισσότερο συνεργάσιμα μεταξύ τους από τα αγόρια, ενώ τα αγόρια προσανατολίζονται περισσότερο σε ένα στόχο παρά στη συνεργασία. Το παιχνίδι, δηλαδή, των κοριτσιών είναι περισσότερο συνεργατικό και των αγοριών περισσότερο λειτουργικό (Neppl και Murray, 1997). Ακόμη, όπως παρατήρησε η Paley τα κορίτσια έχουν τη δυνατότητα να συμπεριφέρονται με «αγορίστικο» τρόπο. Το αντίθετο σε καμία περίπτωση δεν είναι αποδεκτό. Μάλιστα τα κορίτσια έχουν πλεονεκτικότερη θέση πάνω σε αυτό αφού με το να μιμηθούν τα αγόρια ή να παίξουν όπως τα αγόρια δεν είναι και τόσο τραγικό και δεν θα έχουν καμία συνέπεια. Όσο μεγαλώνουν όμως τα παιδιά, τότε τα όρια δεν είναι και τόσο απόλυτα. Συγκεκριμένα, η Thorne παρατήρησε ότι στο Γυμνάσιο ναι μεν οι παρέες είναι «αγορίστικες» και «κοριτσίστικες» όμως μέσα σε αυτές τις παρέες υπάρχουν και άτομα του αντίθετου φύλου. Σύμφωνα με μία έρευνα της Μάρτιν το παιχνίδι των παιδιών καθώς και ο έμφυλος ρόλος του κάθε φύλου είναι κοινωνικά κατασκευασμένος (Martin, 1998). Ακόμη, κάνει λόγο για τα κοριτσίστικα ρούχα και το πόσο άβολα είναι για το παιχνίδι και το πόσο τα κορίτσια περιορίζονται μέσα σε αυτά. Δεν μπορούν να τρέξουν όπως θέλουν, να

χοροπηδήσουν, να πέσουν κάτω, να συρθούν, να λερωθούν στα χώματα και λόγω ότι οι φούστες και γενικότερα τα ρούχα που φορούν δεν τους επιτρέπουν να παίξουν όπως θέλουν, αλλά και λόγο κομψότητας και καλής συμπεριφοράς. Μάλιστα, είναι σύνηθες το φαινόμενο οι νηπιαγωγοί να περιποιούνται τα κορίτσια την ώρα που είναι στο διάλειμμα, να τους φτιάχνουν τα μαλλιά. Το συγκεκριμένο γεγονός το παρατήρησα και εγώ κατά τη διάρκεια των πρακτικών μου ασκήσεων στα σχολεία.

Σύμφωνα με τον Jordon (1995) στο δημοτικό, τα αγόρια πιστεύουν ότι ο ανδρισμός είναι να αποφεύγουν να κάνουν ό,τι κάνουν τα κορίτσια. Άλλωστε δεν είναι σπάνιο και το φαινόμενο τα αγόρια να χλευάζουν και να κοροϊδεύουν τις «κοριτσίστικες» συμπεριφορές. Σύμφωνα με μία ερευνήτρια η οποία παρατηρεί τις έμφυλες συμπεριφορές σε μία παιδική χαρά, τα κορίτσια τα οποία παίζουν ποδόσφαιρο και βόλους χαρακτηρίζονται ως «αγοροκόριτσα». Υπάρχουν επίσης και κάποια μικρά και συνεσταλμένα αγόρια τα οποία βρίσκονται υπό την προστασία μεγαλύτερων κοριτσιών. Εδώ είναι ολοφάνερος ο στερεοτυπικός και υποτιθέμενος εν γένει ρόλος των κοριτσιών, που είναι στοργικές και φροντίζουν τους άλλους. Τα υπόλοιπα αγόρια έχουν τα χαρακτηριστικά που «πρέπει» και είναι φυσιολογικό να έχει ένα αγόρι. Είναι, δηλαδή, εγωιστικά, θαραλλέα, τολμηρά, επιθετικά, δραστήρια και υπερκινητικά. Κάνουν πλάκα, δεν τα ενδιαφέρει η εικόνα τους και το να είναι σεμνοί και ταπεινοί. Και τέλος δεν τους ενοχλεί να γελοιοποιηθούν. Απεναντίας προκαλούν τους άλλους να γελάνε μαζί τους και περνάνε διασκεδάζοντας την ώρα τους στην παιδική χαρά, πράγματα που είναι α΄ποδεκτά και πρέπει να γίνονται σε αυτόν τον χώρο (Opie, 1993 σελ 7).

Και εδώ κάπου, αξίζει να αναφερθεί πως η κοινωνικοποίηση των δύο φύλων είναι μία πολύ σημαίνουσα διαδικασία. Συγκεκριμένα, είναι μία διεργασία η οποία είναι ατελέσφορη, μη τελειώνοντας ποτέ. Κάποιο άτομο κοινωνικοποιείται με διάφορους τρόπου και για διάφορους λόγους. Κάποιος/α κοινωνικοποιείται από τη γέννηση του/της μέχρι και την αποβίωση του/της. Υπάρχουν πολλοί φορείς κοινωνικοποίησης οι οποίοι είναι πρωτογενείς, δευτερογενείς και τριτογενείς. Οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν τον πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης μας. Δεν είναι τυχαία η φράση «Όλα ξεκινούν από το σπίτι». Εννοείται ότι οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανατροφή του παιδιού. Τί γίνεται όμως όταν αυτός ο τόσο σημαντικός φορέας κατευθύνει το παιδί ανάλογα με το φύλο του; Γιατί λοιπόν τα παιδιά να κοινωνικοποιούνται με διαφορετικό τρόπο αν είναι κορίτσια και με διαφορετικό τρόπο αν είναι αγόρια; Αυτές αλλά και άλλες πολλές είναι οι

ερωτήσεις επί του θέματος οι οποίες καλό θα είναι να αρχίσουν να γίνονται τροφή για σκέψη των γονέων. Έτσι λοιπόν συνιθίζεται οι μεγάλοι να κατευθύνουν τα παιδιά τους δίνοντας διαφορετικές εμπειρίες από τη στιγμή που γεννιούνται και αυτό κορυφώνεται όταν τα παιδιά πάνε σχολείο. Ένα παράδειγμα σε αυτό είναι ότι οι μπαμπάδες λένε στα αγόρια να μην παίζουν με «κοριτσίστικα» παιχνίδια στο σχολείο. Έτσι, εάν και ο/η νηπιαγωγός κλίνει προς αυτήν την κατεύθυνση, τότε τα πράγματα δυσκολεύουν. Σχολείο και οικογένεια σε συνδυασμό και με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης μυούν **καθημερινά** το παιδί ανάλογα με το **φύλο** του, σε συμπεριφορές που είναι «κατάλληλες» γι'αυτό.

Ενότητα 3η: Εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά

Μία ακόμη φλέγουσα παράγραφος είναι τα εικονογραφημένα βιβλία για τα παιδιά. Γιατί είναι τόσο σημαντική η εικονογράφηση των βιβλίων που αναφέρονται σε παιδιά; Διότι, στα παιδιά αρέσουν πολύ τα παραμύθια και τα εικονογραφημένα βιβλία. Οι νηπιαγωγοί, οι γονείς, οι παππούδες και οι γιαγιάδες διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά καθημερινά. Τα παιδιά έχουν ως πρότυπα κάποιους ήρωες και κάποιες ηρωίδες. Επίσης μέσα από αυτά προβάλλεται και η καθημερινότητα του σπτιού και συνήθως η μαμά είναι εκείνη που είναι στενά συνδεδεμένη με την κουζίνα και τη φροντίδα, ενώ ο μπαμπάς ταυτίζεται με τα μαστορέματα και τις εξωτερικές δουλειές.

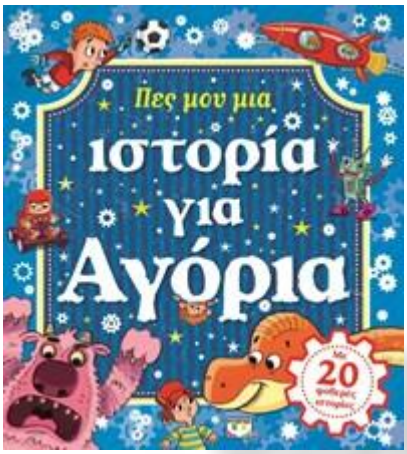
Στα παρακάτω εξώφυλλα, μας δίνεται η ευκαιρία να διαπιστώσουμε τον σεξισμό που υπάρχει στα εικονογραφημένα βιβλία. Αρχικά διαπιστώνουμε ότι υπερισχύεί το αρσενικό φύλο στους τίτλους, στα εξώφυλλα στις εικόνες αλλά και στους κεντρικούς ρόλους όπως είναι αναμενώμενο (Tepper και Cassidy, 1999). Έχουμε πέντε εξώφυλλα εκ των οποίων τα τέσσερα απεικονίζουν αρσενικά ενώ μόνο το ένα έχει το θυληκό γένος. Ένα ακόμη στερεότυπο είναι πως τα κορίτσια έχουν την επιλογή να διαβάσουν το ένα από τα πέντε, και είναι αυτό που λέει «Θέλω να γίνω δασκάλα» ενώ τα αγόρια έχουν περισσότερες επιλογές. Αμέσως, τα παιδιά ενστερνίζονται λαθεμένες απόψεις για τα επαγγέλματα πιστεύοντας πως τα κορίτσια πρέπει μα γίνονται δασκάλες και μάλιστα το ότι είναι και στη φύση τους, ενώ τα αγόρια πρέπει να γίνονται πυροσβέστες, γιατροί, αστροναύτες και αγρότες. Αυτά θεωρούνται «αντρικά» επαγγέλματα. Έτσι λοιπόν τα παιδιά μαθαίνουν να περιορίζουν τις επιλογές τους από πολύ μικρή ηλικία. Γιατί λοιπόν να μην έλεγαν: **ο** δάσκαλος, **η** πυροσβέστης, **η** αγρότισσα, **η** αστροναύτης, **η** γιατρός; Μάλιστα αυτό που έκανε εντύπωση είναι πως αυτά τα βιβλία έχουν εκδοθεί το 2017 που αυτό σημαίνει ότι ακόμα και σήμερα

υπάρχουν στερεότυπα στην επιλογή επαγγέλματος. Τα εικονογραφημένα βιβλία λοιπόν, είναι ένα μέσο με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν κάποια πρότυπα και κάποια στερεότυπα.

Έπειτα, τα επόμενα δύο εικονογραφημένα βιβλία δείχνουν ολοφάνερα το διαχωρισμό των δύο φύλων αφού από τον τίτλο καταλαβαινει κανείς σε ποιό φύλο αναφέρεται το περιεχόμενο του βιβλίου. Το ένα γράφει «Πες μου μια ιστορία για κορίτσια» χρωματισμένο με αποχρώσεις του ροζ και περιγράφοντας το συγκεκριμένο βιβλίο με την εξής περιγραφή: «*Μπες σε έναν κόσμο χαράς με αυτό τον υπέροχο θησαυρό, γραμμένο ειδικά για κορίτσια. Όμορφες μπαλαρίνες, χαριτωμένες πριγκίπισσες, φτερωτές νεράιδες και πολλές ηρωίδες θα σε συντροφεύουν στο ταξίδι της ανάγνωσης. Διαβάζοντας τις 20 μοναδικές*

ιστορίες του βιβλίου είναι σίγουρο ότι θα δυσκολευτείς να αποφασίσεις ποια είναι η αγαπημένη σου! Οι φράσεις ***όμορφες μπαλαρίνες, χαριτωμένες πριγκίπισσες, φτερωτές νεράιδες είναι φράσεις*** κλειδιά που μαρτυρούν τον απόλυτα κοριτσίστικο χαρακτήρα καθώς και κάποια χαρακτηριστικά που έχουν συνδεθεί με τα κορίτσια όπως χάρη, ομορφιά, μαγεία, λεπτότητα, κομψότητα, ωραία ρούχα και προσεγμένη εμφάνιση.

Αντιθέτως, το άλλο βιβλίο απευθύνεται σε αγόρια και ο τίτλος είναι *«Πές μου μια ιστορία για αγόρι»* με χρώματα του γαλάζιου και του μπλε. Η περιγραφή του βιβλίου αποτυπώνεται στις παρακάτω λέξεις: «*Διάβασε 20 φανταστικές ιστορίες σε αυτό τον συναρπαστικό θησαυρό, ειδικά γραμμένο για αγόρια. Διασκέδασε με τον Στάθη και το Ζαχαρωτό Τέρας, με τον Βαγγέλη που θέλει να γίνει ροκ σταρ και τον Ιάσονα που ζει μια «λασπωμένη» περιπέτεια με το ποδήλατό του. Μια συλλογή απίθανων ιστοριών, που διασκεδάζουν τα αγόρια σε όλο τον κόσμο!»* Εδώ οι λέξεις κλειδιά είναι **ροκ σταρ, συναρπαστικό, απίθανες ιστορίες , λασπωμένη και περιπέτεια**. Αυτές οι λέξεις αποκαλύπτουν το αρσενικό γένος όπως είναι συνηθισμένο. Τα αγόρια δε δείχνουν και ιδιαίτερα προσεγμένα αφού δε φοβούνται μήπως λερωθούν. Έτσι χαρακτηρίζονται πιο «ατσούμπαλα» από τα κορίτσια. Στα αγόρια δε νοιάζει να είναι κομψά. Έχουν μάθει να είναι συναρπαστικά και ό,τι κάνουν να θεωρείται απίθανο και εντυπωσιακό. Έτσι αμέσως καταλαβαίνουμε πως κάποια από τα γνωρίσματα τους είναι να είναι δραστήρια, φιλόδοξα και θαραλλέα. Η γενικότερη αποτίμηση είναι πως ασχολούνται με διαφορετικά πράγματα, παιχνίδια και αναμενόμενο είναι να έχουν διαφορετική εξέλιξη, η οποία είναι η παραδοσιακή, η γνωστή, η πεπατημένη!



Ενότητα 4η: Τα σεξιστικά στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια εξελίσοονται με το πέρασμα του χρόνου. Η εξέλιξη αυτή είναι πότε θετική και πότε όχι. Αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο μιλούν για το μάθημα, οι εικόνες, το λεξιλόγιο και τα μηνύματα που παριρνούν στο κοινωνικό σύνολο μέσα από το μικρόκοσμο των παιδιών και των εφήβων. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι το κύριο μέσο ενός/μιας δασκάλου/ ας για την επιμόρφωση των μαθητών/τριών του/ της. Έτσι λοιπόν θα έπρεπε να ήταν όσο πιο άρτια γραμένα, ευανάγνωστα και ενδιαφέροντα γίνεται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα. Ποιά είναι η σύγχρονη πραγματικότητα και με τί καλούμαστε εμείς οι σύγχρονοι/ες εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουμε; Είναι το μεταναστευτικό, το προσφυγικό, ο ρατσισμός σε κάθετι (θρησκεία, γλώσσα, φυλή, ομοφυλοφιλία), βιγκανισμός, ακτιβισμός και φυσικά ο σεξισμός. Έτσι βιβλία τα οποία απευθύνονται στα παιδιά θα πρέπει να είναι προσεγμένα και αυτό γιατί μέσα από αυτό το μέσο διδασκαλίας αποτυπώνονται κάποιες εικόνες επιβεβαιώνονται κάποιες στάσεις και υιοθετούνται κάποιες λαθεμένες ή και σωστές πράξεις. Η αλήθεια είναι πως αρκετά σεξιστικά στερεότυπα έχουν μειωθεί, όμως εξακολουθούν να υπάρχουν άλλα. Επίσης, το ότι μία σχολική μονάδα έχει ακόμη τα παλιά σχολικά εγχειρίδια ενώ έχουν τυπωθεί καινούργια συμβαίνει γιατί δεν έχει τις οικονομικές απολαβές που χρειάζονται έτσι ώστε να κάνει τις νέες απαραίτητες αγορές και αλλαγές (Cohen, 1992, σελ Α1). Άρα για ακόμη μία φορά αντιλαμβανόμαστε ότι το οικονομικό κομμάτι επηρεάζει και εδώ σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Έτσι ο «σεξισμός» στα έντυπα και τα ηλεκτρονικά σχολικά εγχειρίδια, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα στα σχολεία των δυτικών χωρών. Διεξήχθηκαν πολλές μελέτες. Μία από αυτές είχε τίτλο «*Οι Γυναίκες στις Λέξεις και τις Εικόνες»* το 1988 από την ερευνητική ομάδα του αμερικανικού πανεπιστημίου του Princeton (Πολιτεία του New Jersey) και έδειξε ότι υπήρξαν σεξιστικά στερεότυπα στους χαρακτήρες που πρωταγωνιστούσαν,στις εικόνες και στους διαλόγους που χρησιμοποιούνταν. Όλα αυτά υπήρχαν σε 18 μεγάλους Εκδοτικούς Οίκους που με τα βιβλία τους απευθύνονταν σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Ballantine, 1997, σελ. 87).

Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα των σχολικών εγχειριδίων τα οποία φανερώνουν τον εικονογραφημένο και γλωσσικό σεξισμό τους. Αυτά τα παραδείγματα σχετίζονται με κάποια επαγγέλματα, με τις οικογενειακές παραδοσιακές σχέσεις, με κάποια

παιχνίδια και κάποιους ρόλους. Αρχικά, στο μάθημα της **γλώσσας της ΣΤ' δημοτικού** στο πρώτο τεύχος του βιβλίου του μαθητή στη σελίδα οκτώ γίνεται αναφορά στα μεταφορικά μέσα και υπάρχει μία εικόνα η οποία απεικονίζει το μπαμπά με το γιο του οι οποίοι πάνε βόλτα με το αμάξι. Αυτή η εικόνα συνοδεύεται και με μία γλωσσική σεξιστική φράση την οποία λέει ο μικρός γιος και είναι η εξής: «*Με τον πατέρα μου πηγαίναμε στη θάλασσα κάθε Κυριακή*». Ενώ θα μπορούσε και η εικόνα να είναι διαφορετική και όχι σεξιστική, αλλά και τα λόγια. Συγκεκριμένα το ανατρεπτικό θα ήταν να οδηγεί ο μπαμπάς και να έχει πάρει μαζί του την κόρη του. Και το ακόμη πιο ανατρεπτικό θα ήταν να οδηγεί η μαμά και να είναι στο αυτοκίνητο ο γιος της. Ακόμη ένα σενάριο θα ήταν να οδηγούσε η μαμά και να είχε μαζί της την κόρη της η οποία λατρεύει τα αυτοκίνητα. Επίσης θα μπορούσαν να πάνε μία οικογενειακή Κυριακάτικη βόλτα και να οδηγούσε η μαμά. Τα σενάρια, λοιπόν καθώς και οι πιθανότητες είαν περισσότερα/ες από ένα /μία. Όμως διαπιστώνεται πως στο βιβλίο έχει επιλεγεί να προβάλλεται το τετριμένο.

Στη συνέχεια, ένα ακόμη μάθημα με σεξιστικά στερεότυπα είναι τα **Μαθηματικά.** Ειδικότερα, στα μαθηματικά της **Α' τάξης** του δημοτικού στο γ΄τεύχος του τετράδιου εργασιών στη σελίδα δεκαοκτώ στο μάθημα με τα προβλήματα αναφέρει χαρακτηριστικά πως: *«Η κυρία Μαρία έφτιαξε 10 γλυκά».* Ένα κλασσικό λοιπόν παράδειγμα της γυναίκας η οποία είναι στην κουζίνα της και μαγειρεύει. Θα μπορούσε να ήταν άντρας εκείνος που έφτιαχνε τα γλυκά. Ακόμη, σε αυτό το μάθημα υπάρχουν και άλλες σεξιστικές γλωσσικές εκφράσεις όπως:

«Ο Γιώργος έχει 17 αυτοκινητάκια και χάρισε τα 3 στους φίλους του» σελ 41 β' τεύχος βιβλίο μαθητή.

«Ο Πέτρος έχει 7 αυτοκινητάκια και αγόρασε 2 ακόμη» σελ 12 τετράδιο εργασιών .

«Η Σοφία έχει μέσα στο κουτί 7 κούκλες» σελ 33 βιβλίο μαθητή β' τεύχος.

Έτσι λοιπόν και εδώ προβάλλεται το συνηθισμένο και το φυσιολογικό για πολλούς ανθρώπους πως τα αγόρια παίζουν με αυτοκινητάκια τα οποία είναι «αγορίστικα» παιχνίδια και η παρέα τους είναι τα αγόρια. Αντιθέτως τα κορίτσια παίζουν με κούκλες όπως τους αρμόζει. Αυτά είναι τα κλασικά σεξιστικά παραδείγματα. Συνήθως, τα μαθηματικά είναι το μάθημα το οποίο αναδεικνύει το κορίτσι / γυναίκα σαν ένα ον το οποίο ή θα κάνει σχοινάκι, ή θα ράβει, ή θα έχει αναλάβει το μαγείρεμα ή θα αγοράζει ρούχα. Άρα εμφανίζονται εντελώς σε στερεοτυπικές ενασχολήσεις. (Goodman, 1993 & Keifer και Sekaquaptewa, 2007).

Έπειτα, μεταφερόμαστε σε άλλες τάξεις του σχολείου και αναφέρομαι στο Γυμνάσιο. Αρχικά, στο μάθημα της **Οικιακής Οικονομίας της Α' Γυμνασίου** κάνουν την εμφάνιση τους κάποιες στερεοτυπικές εικόνες. Στο βιβλίο του μαθητή/τριας στη σελίδα 23 υπάρχουν δύο εικόνες με δύο αγρότες που προσπαθούν να σπείρουν. Στη σελίδα 28 ο άντρας της οικογένειας κάνει τον οικονομικό προϋπολογισμό. Στη σελίδα 32 απεικονίζεται μία μαμά να δίνει σιρόπι στον άρρωστο γιό της. Η δικαιολογία σε αυτήν την πράξη είανι πως η γυναίκα το έχει στη φύση της να προσέσει τα παιδιά. Εκείνη είναι υπεύθυνη για τη φροντίδα του παιδιού της. Σε ένα άλλο μάθημα, στη **Γεωγραφία της Α' Γυμνασίου** στη σελίδα 10 απεικονίζονται δύο άντρες καπετάνιοι και στη σελίδα 20 ένας εργοστασιάρχης. Εδώ διαπιστώνουμε πως τα ηγετικά πρόσωπα είναι και «πρέπει» να είναι άντρες και πως οι άντρες «πρέπει» να κατέχουν τις αρχηγικές και υψηλόβαθμες θέσεις αφού τους μαθαίνουν από μικρή ηλικία να έχουν αρχηγηκές και κατακτητικές τάσεις. Έτσι αυτά τα επαγγέλματα έχουν μεγαλύτερο κύρος και στερεοτυπικά το κύρος συνοδεύεται από το αρσενικό φύλο. Εάν στη θέση αυτών ήταν μια γυναίκα τότε θα ξένιζε σε πολλούς γιατί δε θα έδειχναν εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο της και προς τις ικανότητες της. Τέλος στην σελίδα 114 υπάρχουν έξι εικόνες μόνο με άντρες καλλιεργητές και δίπλα ένα κείμενο που γράφει *«Μπορείς να αξιολογήσεις τη συμμετοχή του* ανθρώπου *στις αλλαγές που συμβαίνουν στην επιφάνεια της γης;»* Είναι πασιφανές ότι ταυτίζεται ο άνθρωπος με τον άντρα. Η γυναικεία συμβολή απουσιάζει όπως και στα προηγούμενα παραδείγματα. Η γυναικεία παρουσία είναι παραδοσιακή όπως προλέχθηκε.

Τέλος, στα σχολικά εγχειρίδια της **Έκφρασης- Έκθεσης της Α' Λυκείου** στη σελίδα 201 στο βιβλίο του μαθητή/ τριας, υπάρχει μία ενότητα που αναφέρεται στον προφορικό λόγο και κάνει τον επίλογο της μία εικόνα στην οποία συμπεριλαμβάνονται 5 άνθρωποι αρσενικού γένους. Ο Πλάτωνας, ο Χριστός, ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Άγιος Παΐσιος και ένας

πολιτικός. Η παρουσία της γυναίκας είναι ανύπαρκτη. Αυτή η εικόνα προσδοκά να μεταλαμπαδεύσει μηνύματα της κυριαρχίας του αρσενικού γένους στον προφορικό λόγο. Άλλος ένας μύθος, ο οποίος υιοθετείται και στα παιδιά του Λυκείου είναι πως οι άντρες γνωρίζουν καλύτερα πως να χειριστούν την προφορική γλώσσα καθώς επίσης και την έννοια της πειθούς.

Μάλιστα κάποια Κοινοτικά Προγράμματα όπως το ΕΠΕΑΕΚ, έχουν χρηματοδοτήσει εκπαιδευτικές καινοτομίες έτσι ώστε να τονιστούν οι διαστάσεις του κοινωνικού μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια (Ζιώγου, 2006· Στρατηγάκη, 2006)

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως το χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα είναι μεγάλο και οι άνδρες κυριαρχούν σε στις «Φυσικές Επιστήμες» στην «Τεχνολογία», στα παραδοσιακά επαγγέλματα εντός και εκτός σχολείου και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτά τα στερεότυπα υπάρχουν και στα αναλυτικά προγράμματα, στο εκπαιδευτικό υλικό, στα εκπαιδευτικά πρότυπα και στις επαγγελματικές προοπτικές του κάθε φύλου που προβάλλονται στην οικογένεια και στα ΜΜΕ, στην έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού κλπ. (Τρέσσου-Μυλωνά, 1997· European Commission, 2001, 2002, 2005· Ρεντετζή, 2006).

<u>Ενότητα 5η: Τα σεξιστικά στερεότυπα στα σχολικά μαθήματα και η συμβολή των εκπαιδευτικών</u>

Έχει γίνει πλέον πιστευτή η άποψη πως τα δύο φύλα παρουσιάζουν διαφορές και στην επίδοση τους στα σχολικά μαθήματα. Αν και τα αγόρια με τα κορίτσια φοιτούν πλέον εδώ και πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο, θα περίμενε κανείς να αποφοιτούν από αυτό αν όχι με τα ίδια ενδιαφέροντα, τουλάχιστον με ανάλογα ενμδιαφέροντα και προσδοκίες. Παραδόξως δε συμβαίνει κάτι τέτοιο αφού καθώς τελειώνουν το σχολείο και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τους κοινωνικούς κανόνες και γενικότερα τις δυσκολίες της κοινωνίας και του χώρου εργασίας, εκείνα αποφοιτούν με διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες, ενδιαφέροντα, ασχολίες, κλίσεις και ταλέντα. Το μορφωτικό τους επίπεδο και οι επιθυμίες και οι στόχοι τους διαφέρουν κατά πολύ(Curran και Renzetti, 1999). Γιατί συμβαίνει αυτό; Διότι υπάρχει διαφορετική μεταχείριση από τους/τις εκπαιδευτικούς προς τα δύο φύλα. Ανάλογα με το βιολογικό φύλο και με τον βιολογικό τους προκαθορισμό κοινωνικοποιούνται με διαφορετικό τρόπο, αποκομίζουν διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και έχουν

διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους στα πλαίσια της κοινωνίας, της συμπεριφοράς τους και της επαγγελματικής τους αποκατάστασης.

Τις τελευταίες δεκαετίες εώς και τη δεκαετία του 80'υπήρξε μία φεμινιστική έρευνα η οποία είχε σκοπό να διερευνήσει τις αιτίες για τις οποίες οι μαθήτριες έιχαν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Έτσι η συγκεκριμένη έρευνα μελετούσε τα προβλήματα των μαθητριών καθώς επίσης και τους τρόπους με τους οποίους τα κορίτσια καθοδηγούνταν από τον υποτιθέμενο ακέραιο θεσμό της εκπαίδευσης. Ακόμη, μελετούσε τις κατευθυντίριες γραμμές που δόθηκαν στις κοπέλες σχετικά με την επαγγελματική του αποκατάσταση και τον ρόλο τους στο σπίτι και την οικογένεια.

Στη σύγχρονη εποχή, όπως προκύπτει σε διεθνές επίπεδο από τα στατιστικά στοιχεία ερευνών, τα αγόρια παραγωνίζονται από τα κορίτσια στο θέμα των σχολικών επιδόσεων από το δημοτικό μέχρι και το λύκειο. Το προβάδισμα τους δε σταματά εκεί. Αργότερα, το ποσοστό των κοριτσιών το οποίο σπουδάζει είναι μεγαλύτερο από εκείνο των αγοριών και μετ'έπειτα τα κορίτσια αποκλίνουν από τις καθιερωμένες εργασίες που μέχρι τώρα επέλεγαν και κάνουν και άλλες επαγγελματικές επιλογές πέραν από τις καθιερωμένες στερεοτυπικά όπως είναι η δασκάλα ή τα οικιακά.

Τα παιδιά μέσα σε μία τάξη διδάσκονται από τους / τις εκπαιδευτικούς με σεξιστικό τρόπο στα πλαίσια του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, τα μαθήματα. (Sadker και Sadker, 1994, σ2). Παραδείγματος χάρη, οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται περισσότερο στα αγόρια για την επίλυση ενός προβλήματος, τα τιμωρούν περισσότερο και ασχολούνται πιο πολύ μαζί τους απ'ότι με τα κορίτσια. Τους δίνουν την ευκαιρία να βελτιωθούν, να απαντήσουν σωστά, να κάνουν λάθη και να αποτύχουν καθώς και να μάθουν μέσα από αυτά. Έτσι τα κορίτσια βρίσκονται σε δεσύτερη μοίρα και πιο παραμελημένα. Με αυτήν τη σεξιστική μεταχείρηση είναι λογικό τα μην εξελιχθούν τόσο τα κορίτσια στις φυσικές επιστήμες. Γι'αυτό δεν υπάρχει βελτίωση Από μεριά τους αλλά και υθέληση να μάθουν και να ασχοληθούνε έπειτα με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Να λοιπόν πως συνδέεται το μαθησιακό περιβάλλον, η συμπεριφορά του/της δασκάλου/ας με τις επαγγελματικές προτιμήσεις αλλά και προοπτικές των μαθητών/τριών. Έτσι προκύπτουν και η χαμηλή αυτοεκτίμηση των γυναικών, η εγκατάλειψη του σχολείου και οι πρόωρες εγκυμοσύνες. Στον αντίποδα, τα αγόρια αισθάνονται ότι το σχολείο είναι ένας χώρος όπου διακρίνονται τα κορίτσια και η επιτυχία στον χώρο της μάθησης είναι γένους θηλυκού. Με αυτό το σκεπτικό αποθαρρύνονται στο να συνεχίσουν να προσπαθούν για να βελτιωθούν (Willis, 1977). Γιάυτό το λόγο πρέπει να

γίνουν εκπαιδευτικές ουσιαστικές αλλαγές. Πρέπει να αλλάξουν οι μέθοδοι των εκπαιδευτικών. Με την αλλαγή του συστήματος, θα αυξηθεί σημαντικά η αποδοτικότητα των αγοριών καθώς και η εισαγωγή τους σε σχολές.

Σχετικά με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, κυριαρχεί η άποψη πως τα **αγόρια** είναι «καλύτερα» στα *μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες ενώ* τα **κορίτσια** είναι «καλύτερα» στη *λογοτεχνία, στη γλώσσα, τη γραφή και την ανάγνωση*. Αυτήν την άποψη την χρησιμοποιούν μάλιστα και οι περισσότεροι γονείς, για να μην πούμε όλοι, οι οποίοι συζητάνε μεταξύ τους αλλά και με άλλους γονείς για τα παιδιά τους και τις επιδόσεις τους στο σχολείο και πολλές φορές ακούγονται απόψεις όπως: *«Τα κορίτσια κάνουν καλύτερα γράμματα από τα αγόρια»* ή και *«Και το δικό μου παιδί είναι καλύτερο στη γλώσσα και όχι τόσο στα μαθηματικά. Εξάλλου τα κορίτσια είναι καλύτερα στη γλώσσα και τα αγόρια στα μαθηματικά»* ή ακόμα *« ο δικός μου ο γιος είναι ο καπετάν φασαρίας στην τάξη, αλλά είναι λογικό αφού τα αγόρια είναι πιο ζωηρά από τα κορίτσια»* Επίσης μπορεί να ακούγεται και το εντελώς διαφορετικό ότι δηλαδή τα κορίτσια πλέον είναι πιο ζωηρά από τα αγόρια (πράγμα που εγώ προσωπικά το ακούω από όταν ήμουν πέντε ετών.) και το λένε αυτό επειδή το δικό τους το κορίτσι και το κορίτσι της γειτόνισσας είναι πιο ζωηρά. Άρα στο δικό τους το μυαλό, όλα τα κορίτσια είναι πιο ζωηρά από τα αγόρια. Εστιάζουν στο φύλο και όχι στο παιδί. Δεν μπορούν να δεχτούν ότι το κάθε παιδί είναι διαφορετικό και ξεχωριστό ανάλογα με τις εμπειρίες τους και όχι ανάλογα με το φύλο τους. Αυτές είναι οι απόψεις που συζητούν οι γονείς μεταξύ τους και που τις θεωρούν ως δεδομένες. Αυτές και άλλες πολλές φράσεις ακούγονται καθημερινά από ποιλλούς γονείς και μη και τις αναπαράγουν χωρίς καν να έχουν ψάξει τι ισχύει και τι όχι. Αυτό λέγεται προπαγάνδα και παραπληροφόρηση.

Άραγε ποιά είναι η πραγματική συμβολή των εκπαιδευτικών; Η στάση τους είναι η ιδανική; Μήπως χρήζει βελτίωσης; Η πραγματικότητα είναι πως πολλοί και πολλές εκπαιδευτικοί συχνά ρωτάνε «υψηλότερου επιπέδου» ερωτήσεις επίλυσης προβλημάτων στα αγόρια από ό,τι τα κορίτσια επειδή αναμένουν να είναι καλύτερες οι απαντήσεις τους. Επομένως αυτό μας δείχνει πως δεν δίνουν ίσες ευκαιρίες και προς τα κορίτσια. Θα έπρεπε και εκείνα να έχουν την ευκαιρία να σκεφτούν και να απαντήσουν και ας κάνουν λάθος. Σχετικά με το τελευταίο, αυτό περιμένουν και οι εκπαιδευτικοί, το λάθος των κοριτσιών στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και στα προβλήματα επίλυσης. Ακόμη δίνουν λιγότερη βάση στα κορίτσια που έχουν υψηλές επιδόσεις στα μαθηματικά από ό,τι στα αγόρια. Ακόμη, δηλαδή, και αν τα κορίτσια είναι καλές προς αυτό το μάθημα πάλι δεν έχουν την ίδια

αντιμετώπιση και δεν τους δίνεται η ευκαιρία να εξελιχθούν πάνω σε αυτό. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επιτυχία διαφορετικά στα δύο φύλα όπως και την αποτυχία. Σαφέστερα, αποδίδουν σε διαφορετικούς λόγους την επιτυχία των κοριτσιών με αυτή των αγοριών στα μαθήματα. Πιστεύουν πως τα αγόρια οφείλουν την επιτυχία τους στα μαθήματα στην εξυπνάδα τους ενώ την αποτυχία τους στο ότι δεν στάθηκαν και τόσο τυχερά, ή δεν ήταν η τυχερή τους μέρα. Απεναντίας τα κορίτσια οφείλουν την επιτυχία τους καθαρά στην τύχη. Στάθηκαν τυχερά γι΄αυτό και πέτυχαν ενώ η αποτυχία τους στο ότι δεν είναι αρκετά έξυπνα ή ικανά.

Ενότητα 6η: Καταπολέμηση των έμφυλων διαστάσεων

Αναντίρρητα, όλοι και όλες μας συμβάλλουμε καθημερινά στην αναπαραγωγή έμφυλων διαστάσεων, άλλοι/ες περισσότερο και άλλοι/ες λιγότερο. Όμως υπάρχουν κάποιοι τομείς κοινωνικοποίησης οι οποίοι πρέπει να συνεργαστούν για την εξάλειψη του έμφυλου κόσμου ή τουλάχιστον για τη μείωση των έμφυλων διαχωρισμών. Κάποιοι από αυτούς τους τομείς είναι το σχολείο, η οικογένεια και το κράτος. Αυτοί οι τομείς σε καμία περίπτωση δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους. Οι αποφάσεις του ενός και ο δρόμος που ακολουθεί, επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά και τους άλλους δύο. Σχετικά με τον τομέα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να είναι απαλαγμένοι/ες από κάθε είδους διάκριση. Το ορθό είναι να έχουν ίση αντιμετώπιση προς τα δύο φύλα. Πρέπει να ενισχύουν την προσπάθεια όλων των παιδιών. Και ειδικά αυτός ο τομέας δε γίνεται να κάνει διακρίσεις. Δε γίνεται κάποιος/ α να είναι εκπαιδευτικός και συνάμα να έχει είτε ρατσιστικές είτε σεξιστικές αντιλήψεις. Όμως ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί δίνουν ίσες ευκαιρίες προς όλα τα παιδιά, το πρόβλημα δεν έχει λυθεί. Το οικογενειακό περιβάλλον, οι γονείς του παιδιού πρέπει να συνεργάζονται άρτια με τις/τους δασκάλες/ους. Η συνεργασία λοιπόν είναι το παν. Το παιδί περνάει κάποιες ώρες στο σχολείο, όμως τις πιο πολλές ώρες βρίσκεται στο σπίτι κάτω από την επιρροή των γονιών του. Εάν λοιπόν στο σχολικό περιβάλλον είνια απαλαγμένο από κάθε είδους σεξιστική διάθεση ενώ στο σπίτι τα πράγματα δεν είανι έτσι, τότε το παιδί θα συγχυστεί και δε θα ξέρει ποιά γραμμή να ακολουθήσει και τι να πράξει. Σε αυτήν την περίπτωση τα αποτελέσματα δεν είναι τα επιθυμητά, αφού το παιδί να συνηθίσει σε συμπεριφορές που του δείχνει ο γονιός. Έτσι οι γονείς πρέπει να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να εξελίσσουν τον τρόπο σκέψης τους, να είναι ανοιχτόμυαλοι, και να είναι πρόθυμοι να αφήσουν ελεύθερα τα παιδιά να επιλέξουν τις ασχολείες τους. Ο τρίτος πολύ σημαντικός τομέας είναι το κράτος. Σύμφωνα με τη νομοθεσία για τις ίσες ευκαιρίες

στην εκπαίδευση το σχολικό περιβάλλον πρέπει να δίνει στα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο ένα περιβάλλον απαλαγμένο από κάθε διάκριση. Οι άνθρωποι στον κόσμο είναι διαφορετικοί γιατί ζουν σε διαφορετικά κράτη και έχουν μυηθεί σε διαφορετικές νοοτροπίες. Μία άποψη μου που συνηθίζω να τη λέω αρκετά συχνά είναι ότι πάντα θα είμαστε σαν κράτος αλλά και σαν χώρα, σαν άνθρωποι πιο μπροστά από κάποιους άλλους και ταυτόχρονα πιο πίσω από κάποιους άλλους σε θέματα αντιλήψεων, πράξεων, παιδείας και νοοτροπίας.

Ενότητα 7η: Η επινόηση της νοητικής διαφοράς

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 60' και ύστερα πληθώρα επιστημονικών απόψεων θίγουν κάποιες υποτιθέμενες διαφορές. Σε γενικές γραμμές επικρατεί η άποψη ότι τα δύο φύλα έχουν διαφορετικές νοητικές ικανότητες. Είναι δηλαδή προορισμένα για διαφορετικές νοητικές κλίσεις και αυτό οφείλεται στην ίδια τη φύση. Αυτό έχει ως απότοκο το κάθε φύλο να είναι πλασμένο για διαφορετικές επαγγελματικές ενασχολήσεις. Μία λοιπόν από τις επικρατούσες ερμηνείες της εποχής αυτήν ήταν πως τα δύο φύλα επιλέγουν διαφορετικούς κλάδους επαγγελμάτων, επειδή η ίδια η φύση έχει μεριμνήσει γι'αυτό. Γεννιούνται όμως κάποια ερωτήματα τα οποία ο καθένας και η καθεμία πρέπει να αναλογιστεί, αν πιστέψει σε αυτές τις έρευνες. Υπάρχουν στ'αλήθεια νοητικές διαφορές; Και αν όντως υπάρχουν τότε τί είδους νοητικές διαφορές είναι δυνατόν να υπάρχουν ανάμεσα στις γυναίκες και στους άντρες; Υπάρχουν όντως δεδομένα τα οποία να μας επιτρέπουν να μιλάμε για ανδρική και γυναικεία νοημοσύνη, και επιπλέον για αντίστοιχες νοητικές κλίσεις;

Οι απόψεις διίστανται σχετικά με αυτό το θέμα. Υποστηρίζεται από τους Murdock και Provost (1973) ότι κάποια επαγγέλματα ήταν είναι και θα είναι αντρικά. Αυτά είναι ο ανθρακωρύχος και ο ψαράς. Σε αυτά τα επαγγέλματα δενν χωρούν οι γυναίκες. Όμως κατά την άποψη τους δε συμβαίνει το ίδιο σε κάποια «γυναικεία» επαγγέλματα όπως της νοσοκόμας ή της εργάτριας κλωστοϋφαντοργίας διότι έχουν διεισδύσει οι άντρες. Απεναντίας, οι Mallier και Rosser (1987) κάνουν λόγο για το αντίθετο λέγοντας πως οι γυναίκες μπορούν να εργαστούν σε αντρικές δουλειές ενώ οι άνδρες δεν εργάζονται σε γυναικείες δουλειές επειδή είναι κατώτερες και δεν προσφέρουν κοινωνικό κύρος.

Πολλοί άνθρωποι είναι πεποισμένοι πως οι άντρες ανέκαθεν αναλάμβαναν τις βαριές σωματικές εργασίες. Θυμούνται μόνο ότι οι άντρες ήταν αυτοί που δούλευαν σε ανυρακωρυχεία και στην οικοδομή. Όμως ξεχνούν ή αγνοούν πως στα παλιά τα χρόνια οι γυναίκες ήταν σκλάβες. Επίσης και οι γυναίκες δούλευαν στα ανθρακωρυχεία κατά τον 19ο

αιώνα αλλά αργότερα σταμάτησαν και οι λόγοι δεν ήταν ούτε μυϊκών δυνάμεων ούτε αποδοτικότητα δουλειάς. Σύμφωνα με την Bradley τα δύο φύλα είχαν αναλάβει διαφορετικά πόστα εργασίας γεγονός που αποδεικνύει για άλλη μια φορά τις κοινωνικές διακρίσεις στον επαγγελματικό τομέα. Οι γυναίκες κουβαλούσαν και οι άνδρες έσκαβαν. Όμως πολλές γυναίκες εκτός από το κουβάλημα αναλάμβαναν και το σκάψιμο. Ο λόγος του διαχωρισμού των εργασιών δεν βασίστηκε στη μυϊκή δύναμη των αντρών. Διότι και το κουβάλημα απαιτούσε ιδιαίτερα σημαντική σωματική δύναμη και ήταν μία δύσκολη εργασία για τους άντρες. Έτσι ο λόγος που οι γυναίκες σταμάτησαν να εργάζονται σκάβοντας στα ανθρακωρυχεία είναι γιατί στα μέσα του 19ου αιώνα προκυρήχθηκε νόμος ο οποίος απαγόρευε τις γυναίκες από αυτού του είδους την εργασία λόγω της σεξουαλικότητας τους και της ηθικής τους. Συγκεκριμένα, οι δύσκολες συνθήκες εργασίας αναφορικά στη ζέστη που είχε εκεί, ανάγκαζε τις γυναίκες να σκάβουν γυμνές. Επομένως δεν ήταν σωστό ούτε και πρέπον μία γυναίκα να εργάζεται γυμνή. Δεν ίσχυε το ίδιο για τους άντρες που εργάζονταν εκεί. Από τα ενδιαφέοντα παραδείγματα της Bradley αντιλαμβανόμαστε πως όλες οι δουλειές ανεξάρτητα από το αν είναι στερεοτυπικά «γυναικείες» ή «αντρικές» έχουν εργαστεί και τα δύο φύλα, όπως και οι άντρες εκείνης της εποχής είχαν εισχωρήσει σε επαγγέλματα όπως αυτό της νοσοκόμας, της δασκάλας, της πωλήτριας και της δαχτυλογράφου.

Σύμφωνα πάλι με στερεοτυπικές αντιλήψεις η φύση της γυναίκας την ωθεί στο να αναλαμβάνει καταλληλότερα τις χαμηλότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αυτό συμβαίνει γιατί «εκ φύσεως» μπορεί να ανταπεξέλθει καλύτερα με τα μικρότερα παιδιά αφού είνια «γεννημένη» μητέρα και έχει το μητρικό ένστικτο που της έδωσε η φύση. Έτσι τα δύο φύλα είναι προορισμένα για διαφορετικά επαγγέλαματα. Η Deem (1978) όμως δε συμφωνεί με αυτό επιχειρηματολογώντας από παραδείγματα της Βρετανίας των αρχών του 19ου αιώνα πως οι άντρες είναι καταλληλότεροι για αυτήν την εργασία. Ειδικότερα η διδασκαλία προς τα παιδιά έχει κάποιες σημαίνουσες απαιτήσεις. Μία από αυτές είναι πως εκείνος που διδάσκει πρέπει να μπορεί να κυριαρχεί πάνω σε μία τάξη και αυτό στερεοτυπικά είναι χαρακτηριστικό των αντρών. Βέβαια μη ξεχνάμε πως γίνεται μνεία σε μία εποχή που η διδασκαλία ήταν προνόμιο των αντρών.

Γενικότερα στον κόσμο, η πρώτη γυναίκα η οποία άσκησε το επάγγελμα της γιατρού ήταν το 1915, σχετικά αργά. Μέχρι και το 1960 έγιναν πολλές προσπάθειες να αποκλειστούν οι γυναίκες από τις ιατρικές σχολές. Στη Βρετανία οι γυναίκες γιατροί έκαναν την εμφανισή

τους πολύ πιο νωρίς από το 1915. Αναφερόμαστε χρονολογικά στο 1878, όμως έγιναν απόπειρες αποκλεισμού τους κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου. Οι λόγοι που ήθελαν τις γυναίκες εκτός αυτού του επαγγέλματος ήταν γιατί η θέση του γιατρού προορίζονταν για τους άνδρες και στόχευαν στο να γίνουν οι γυναίκες νοοσοκόμες και να θεωρείται γυναικείο επάγγελμα. Έτσι οι γυναίκες θα είχαν βοηθητικό ρόλο. Θα ήταν η βοηθός του άντρα γιατρού. Από τα παραπάνω έχουμε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η θέση της γυναίκας δεν είναι η ίδια σε όλο τον κόσμο. Η θέση της, το κύρος της και οι πρωτοβουλίες της εξαρτώνται από την ηθική της κάθε χώρας καθώς και από τα πολιτισμικά τα ηθικά και θρησκευτικά στοιχεία της καθεμιάς. Σύμφωνα με την ηθική του Ισλάμ, για παράδειγμα, απαγορεύεται στις γυναίκες να δουλέψουν στο εμπόριο. Αντίθετα, στην Αφρική και σε άλλες χώρες της Ευρώπης οι γυναίκες έχουν υπερυσχήσει πολλές φορές σε τομείς εμπορίας αγαθών (Bradley, 1989) Επίσης για λόγους ηθικής οι γυναίκες στην Ευρώπη τον 19^{ο} αιώνα εργάζονταν στα εργοστάσια (Perrot, 1988).

Αναφερόμενοι και σε άλλα παραδείγματα, στις ΗΠΑ κατά τον 19^{ο} αιώνα το επάγγελμα του τραπεζικού υπαλλήλου θεωρούνταν γυναικείο και υποβαθμισμένης σημασίας και κύρους. Ενώ αργότερα έγινα αντρικό με υψηλό κύρος (Archer & Lloyd, 1982). Το επάγγελμα της δαχτυλογράφου που σήμερα θεωρείται γυναικείο, τότε τον 19^{ο} αιώνα θεωρούνταν αντρικό (Archer Lloyd, 1982). Τέλος, το επάγγελμα του οικιακού βοηθού θεωρητικά ήταν αντρικό και για αυτό το λόγο προσέδιδε κύρος (Moore, 1988). Μετά από αυτά τα παραδείγματα είναι δύσκολο να δεχτούμε πως υπάρχουν «γυναικεία» και «αντρικά επαγγέλματα. Επομένως επιστρέφουμε σε αυτό που ισχυριζόμαστε και παραπάνω, πως οι κοινωνικές συνθήκες καθορίζουν ποιο επάγγελμα θα κάνει το κάθε φύλο.

Τί γίνεται όμως όταν τα δύο φύλα κάνουν το ίδιο επάγγελμα; Ακόμη και σε αυτή την περίπτωση εξακολουθούν και υπάρχουν ανισότητες αφού προσδίδεται περισσότερο κύρος στο ένα από τα δύο φύλα. Μολονότι οι γυναίκες κυριαρχούν αριθμητικά σε κάποιους χώρους εργασίας, οι άντρες κατέχουν τις θέσεις με κύρος. Κάποιες περιπτώσεις είναι στον κλάδο της ιατρικής στη Σοβιετική ένωση (Hakim 1979), στην εκπαίδευση σε πολλές χώρες (Deem 1978)και στην κομμωτική στην Ελλάδα (Μπακαλάκη 1986). Ένα ακόμη παράδειγμα είναι αυτό της η μαγειρικής. Φαίνεται πως είναι μία δουλειά η οποία λαμβάνει χώρα στο σπίτι από γυναίκες χωρίς πληρωμή. Όταν όμως μεταφέρθηκε στο δημόσιο χώρο και πλέον γίνεται επίπληρωμή, τότε γίνεταιο από άνδρες και μάλιστα απέκτησε και υψηλότερη σημασία. Το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα είναι στη Γαλλία όπου το επάγγελμα του σεφ στα

εστιατόρια έχει υψηλό κύρος (Shorter 1976). Ακόμη, στη Βρετανία τον 19ο αιώνα, στα εργοστάσια βιομηχανίας τροφίμων οι άντρες ήταν εκείνοι που μαγείρευαν ενώ οι γυναίκες αναλάμβαναν το πακετάρισμα των τροφίμων. Στη δεύτερη περίπτωση η μαγειρική θεωρείτο ένα εξειδικευμένο επάγγελμα το οποίο γίνεται απο άντρες και γι'αυτό και ήταν καλοπληρωμένο. Δεν ισχύει το ίδιο και για τις γυναίκες αφού δεν θεωρούνται άξιες να αναλάβουν κάτι τέτοιο. (Bradley 1989).

Έπειτα, περνάμε σε κάποια άλλα επαγγέλματα τα οποία αν και εντελώς διαφορετικά έχουν κάποια κοινά. Λέγεται πως η ραπτική είναι μία γυναικεία δουλειά. Επίσης λέγεται πως η χειρουργική είναι μία αντρική δουλειά. Πιστεύεται πως οι άντρες έχουν περισσότερη την αίσθηση του χώρου και γι'αυτό οι άντρες γίνονται και αρχιτέκτονες. Όμως η αίσθηση του χώρου συνδέεται και με τη ραπτική, η οποία γίνεται από γυναίκες. Επίσης η χειρουργική συνδέεται με λεπτεπύλεπτες και απαλές κινήσεις των χεριών που αυτό στερεοτυπικά είναι γνώρισμα των γυναικών. Επομένως αφού και η ραπτική αλλά και η χειρουργική ζητούν απαλές κινήσεις, γιατί το ένα επάγγελμα να θεωρείται αντρικό και το άλλο γυναικείο;

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι αν και κάποιες γυναίκες έχουν όλα τα απαραίτητα προσόντα να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις στα σχολεία ή υψηλόβαθμες θέσεις σε άλλα επαγγέλματα, παρόλα ταύτα δεν το κάνουν. Όπως όλοι ξέρουμε, οι πιο υψηλές θέσεις σε μία εργασία/ επιχείρηση απαιτούν περισσότερο φόρτο εργασίας, περισσότερες ώρες εργασίας και πολλές απαιτήσεις. Όταν λοιπόν μία γυναίκα είναι εργαζόμενη μητέρα, δεν είναι και τόσο εύκολο να λείψει και άλλες ώρες από το σπίτι και τα παιδιά της. Αν όμως είχε την κατάλληλη στίρηξη από τον άντρα της θα συνέβαινε το ίδιο; Εάν λοιπόν μία γυναίκα η οποία θέλει να εξιδικευτεί στο επιστημονικό της πεδίο ή να αναλάβει και άλλες επαγγελματικές υποχρεώσεις και παράλληλα έχει τον σύντροφο της να την ενθαρρύνει και να τη βοηθά με την ανατροφή του παιδιού τους αλλά και με τις οικιακές δουλειές, τότε ο στόχος της είναι πιο κοντινός και η επιθυμία της μπορεί να πραγματοποιηθεί. αποφάσεων (Rees, 1998˙ Miller, 2001˙ European Commission, 2002, 2009). Όμως αυτές οι διακρίσεις του φύλου τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα δεν ισχύουν μόνο για την χώρα μας. Από ερευνητικά δεδομένα έχει αποδειχθεί ότι σε όλες τις χώρες της Ε.Ε το γυναικείο φύλο αποτελεί τη μειοψηφία του προσωπικού των Πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων. Γι'αυτό λοιπόν τον Φεβρουάριο του 1999 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κάνοντας σημαντικά βήματα εξέδωσε την ανακοίνωση «*Γυναίκες και Επιστήμη-Κινητοποίηση των Γυναικών με σκοπό τον εμπλουτισμό της ευρωπαϊκής έρευνας*.»

Με αυτή την πρωτοβουλία η οπτική της ισότητας των δύο φύλων έχει ενσωματωθεί σε όλες τις πολιτικές και τα προγράμματα καθώς και στους ερευνητικούς οργανισμούς και στον τρόπο λειτουργίας τους.

Συμπεράσματα

Συγκεφαλαιώνοντας, χωρίς την εκπαίδευση οι γυναίκες δε θα μπορούσαν να συμμετάσχουν πλήρως στην οικονομική και πολιτική ζωή της κοινωνίας. Ακόμη, οι έμφυλοι ρόλοι στα σχολεία αντανακλούν και τους αντίστοιχους ρόλους στην κοινωνία. Μήπως εν τέλει δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων αλλά μεταξύ των ανθρώπων; Μήπως η κοινωνία μας, η κουλτούρα μας, ο πολιτισμός μας, τα Μ.Μ.Ε και ο περίγυρος μας αποσκοπούν να μας δημιουργήσουν κάποιες ψευδείς διαφορές; Αν το καλοσκεφτούμε, είναι πολύ κερδοφόρο για τις εταιρείες προϊόντων, να υπάρχουν έμφυλες διαφορές και το κάθε φύλο να έχει ξεχωριστές επιλογές προς όλους τους τομείς. Για παράδειγμα, άλλα κέρδη θα είχε μία επιχείρηση με παιχνίδια που όλα τα παιδιά διαλέγουν τα ίδια παιχνίδια έχοντας τα ίδια ενδιαφέροντα, και άλλα κέρδη έχει τώρα που οι γονείς πρέπει να ψωνίσουν στα παιδιά τους αγορίστικα και κοριτσίστικα παιχνίδια. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν διαφορές. Εμείς οι ανθρώποι τις δημιουργούμε όπως δημιουργούμε και τις επίπλαστες ανάγκες μας και οδηγούμαστε στον υπερκαταναλωτισμό.

Η πολυσυζητημένη ισότητα των δύο φύλων δεν απασχολεί τους ανθρώπους μόνο σε θέμα ισότητας απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η αλήθεια είναι ότι έχει πάρει και πολιτικές διαστάσεις. Αυτό το τόσο μείζονος σημασίας θέμα αποτελεί προτεραιότητα των εθνικών πολιτικών στα περισσότερα κράτη δημοκρατικού πολιτεύματος της οικουμένης. Μάλιστα, υπάρχουν και κάποιες συνθήκες οι οποίες στοχεύουν στην πρόοδο αυτού του θέματος. Συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με τη συνθήκη του 1957 υπόσχεται την προώθηση της ισότητας των φύλων. Έπειτα, το 1997 υιοθετήθηκε η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση και τέλος το 2000 ενστερνίστηκε την ισότητα των ευκαιριών στη Σύνοδο της Λισσαβόνας όπου και άρχισε να καθίσταται και οικονομικό ζήτημα. Το ίδιο έτος ήρθε στο προσκήνιο ένα καινούργιο πλαίσιο που αποσκοπούσε φυσικά στην ισότητα των δύο φύλων και διήρκησε τέσσερα χρόνια, από το 2001 μέχρι και το 2005. Οι στόχοι του νέου πλαισίου ήταν δύο. Αρχικά έπρεπε όλες οι κοινοτικές πολιτικές να έχουν την ίδια γραμμή πλεύσης και δεύτερον πραγματοποιήθηκαν κάποιες αναγκαίες δράσεις υπέρ των γυναικών έτσι ώστε να εξαλειφθεί η ανισότητα απέναντι τους.(Στρατηγάκη, 2008α: 47-49). Συγχρόνως με αυτές τις δράσεις, το 2006 μέχρι και το 2010 υιοθετήθηκε ο Χάρτης Πορείας για την Ισότητα των

Φύλων από την Ευρωπαϊκή Ένωση.(Στρατηγάκη, 2008α σελ. 49-50) Σε αυτόν τον χάρτη έχουν προτεραιότητα να υλοποιηθούν κάποια πεδία. Σύμφωνα λοιπόν με αυτόν, οι γυναίκες πρέπει να αποκτήσουν την οικονομική τους ανεξαρτησία και να μην εξαρτώνται πλέον από τους άνδρες. Παράλληλα, προσδοκάται να μπορέσει η πλέον εργαζόμενη γυναίκα να συνδυάσει την επαγγελματική της καριέρα με την προσωπική της ζωή καθώς και την οικογένεια της. πρέπει, δηλαδή, η γυναίκα να μπορέσει να ανταποκριθεί σε όλες της τις υποχρεώσεις αλλά και τις προσωπικές της επιθυμίες φροντίζοντας και τον εαυτό της. Συν τοις άλλοις, επιδιώκεται η συμμετοχή της στις αποφάσεις που παίρνονται ισάξια με τους άντρες και επιδιώκεται η ισότητα της και εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης συλλήβδην. Τέλος είναι αναγκαίο να καταπολεμηθούν άμεσα η βία κατά των γυναικών και η σωματεμπορία και να εκμηδενιστούν τα κοινωνικά στερεότυπα του γυναικείου φύλου.

Ένα ευχάριστο γεγονός είναι ότι χρόνο με τον χρόνο όλα τα παραπάνω λαμβάνουν χώρα και οι ανισότητες ολοένα και μειώνονται. Γι'αυτό φροντίζει και το εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό της εκπαίδευσης όλως των βαθμίδων – πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια-. Έτσι με αυτόν τον τρόπο τονίζονται οι σεξιστικές απόψεις και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες προσπαθούν να εκμηδενίσουν τα σεξιστικά στερεότυπα.

Βιβλιογραφία

- Ballantine, J. H. (1997). *The Sociology of Education. A systematic analysis.* New Jersey: Prentice Hall.
- Bradley H. (1989). *Men's work, women's work*: *a sociological history of the sexual division of labour in employment.* Cambridge: Polity Press.
- Hammar, Β. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: μία συστηματική ανάλυση, Επιμέλεια Γουβιάς , Δ.
- Γουβιάς, Δ. Εκπαιδευτική Πολιτική
- Ζιώγου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το Φύλο. – Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κάτη, Δ. Νοημοσύνη και φύλο: ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες για τις γνωστικές ικανότητες, Εκδόσεις Οδυσσέας
- Στρατηγάκη, Μ. (2006). *Το Φύλο της Κοινωνικής Πολιτικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Ο "Τιθωνός" του Κυριάκου Χαραλαμπίδη: μία διακειμενική ανάγνωση

«Η λέξη "έρως" έχει για μένα τη σημασία που της έδινε ο Πλάτων:
έρως είναι η τάση του θνητού προς την αθανασία»

(Χαραλαμπίδης, 2009: 314).

Χριστοδουλίδου Λουΐζα, Επίκουρη καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
xristod@rhodes.aegean.gr
Κογιάμη Άννα, Π.Τ.Δ.Ε.
pre15101@aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Ο Κυριάκος Χαραλαμπίδης, έλληνας ποιητής, εκ Κύπρου ορμώμενος, γεννήθηκε στην κατεχόμενη Άχνα της επαρχίας Αμμοχώστου, το 1940. Σπούδασε Ιστορία – Αρχαιολογία και Θέατρο στην Αθήνα και ειδικεύτηκε σε θέματα Ραδιοφωνίας στο Μόναχο. Εργάστηκε ως φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και για τρεις δεκαετίες στο Ραδιοφωνικό ίδρυμα Κύπρου, του οποίου υπήρξε και διευθυντής. Μέχρι σήμερα έχει εκδώσει δεκατρείς ποιητικές συλλογές. Η τελευταία, με τίτλο, *Ηλίου και σελήνης άλως*, και εξώφυλλο φιλοτεχνημένο με σχέδιο του ζωγράφου Στέλιου Βότση, κυκλοφόρησε στις αρχές Μαΐου του 2017 από τις εκδόσεις Ίκαρος. Είναι σημαντικός ποιητής, πολυβραβευμένος και διεθνώς αναγνωρισμένος. Μεταξύ άλλων, έλαβε το κρατικό βραβείο ποίησης για τη συλλογή του *Θόλος*, το 1996, το διεθνές βραβείο Καβάφη (1998), καθώς και το βραβείο Κώστα και Ελένης Ουράνη της Ακαδημίας Αθηνών (2003). Έχει ανακηρυχθεί επίτιμος διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών (2013) και εκλεγεί αντεπιστέλλον μέλος της Ακαδημίας Αθηνών (2013).

Σταθερές της ποίησής του είναι, εκτός από την ιστορία, την παράδοση και τον αρχαιοελληνικό μύθο, οι υπαρξιακές αναζητήσεις και «η μεταφυσική σύλληψη της πραγματικότητας» (Δανιήλ, 2013). Επιλέξαμε να προσεγγίσουμε ένα ποίημα με μυθολογικό υπόβαθρο, τον «Τιθωνό» (*Στη γλώσσα της Υφαντικής*) και να αναδείξουμε τα μοτίβα του

έρωτα και του θανάτου[13], της ανθρώπινης και θείας ομορφιάς αλλά και των γηρατειών και κατ' επέκταση της φθοράς, καθώς και τα διακείμενα που το συνδέουν με άλλα ποιήματα. Σε αυτό το ποίημα, κατά την προσφιλή συνήθειά του, ο ποιητής παίζει με την έννοια του φωτός, τα ηχοχρώματα και τους ιριδισμούς της ζωής.

Ας θυμηθούμε καταρχάς τον μύθο της Ηούς και του Τιθωνού: Ο ωραίος Τιθωνός ήταν γιος του Λαομέδοντα, βασιλιά της Τροίας και της Στρυμούς. Κάποιοι μυθολόγοι πιστεύουν πως αρχικά ήταν θεός που συμβόλιζε το φως, αλλά ενδέχεται και να τον συσχέτιζαν με την υπόσταση της αγαπημένης του Αυγής. Η Ηώς ήταν θεότητα - προσωποποίηση της αυγής, κόρη του Τιτάνα Υπερίωνα και της Τιτανίδας Θείας και αδελφή του Ήλιου. Διακρινόταν για το κάλλος και τις χάρες της. Η Ηώς, παράφορα ερωτευμένη με τον Τιθωνό, ζήτησε από τον Δία *«να 'ν' αξημέρωτη του τάφου η μέρα»*, δηλαδή να μην ανατείλει ποτέ για τον καλό της η μέρα του θανάτου. Παρέλειψε, όμως, να του ζητήσει και την αιώνια άφθαρτη νεότητα.

Ο γενάρχης Δίας υποσχέθηκε στη «σεμνή [του] κόρη» πως θα εξασφαλίσει την αιωνιότητα του αγαπημένου της. Όμως, πίσω από το ειρωνικό «σεμνή μου κόρη» και το αμφίσημο «ό,τι ποθείς» υποκρύπτεται δόλος, εφόσον ο πατέρας των θεών αποφεύγει τεχνηέντως να δεσμευτεί και μιλάει αόριστα. Έτσι η Ηώς, που δεν αντιλήφθηκε αυτό που έκρυβε ο Δίας, παγιδεύεται από μια χρησμική απόφαση (Χαραλαμπίδης[14], Απρίλιος 2017), με σιβυλλικό, κατά κάποιο τρόπο, διατυπωμένη, όπως άλλωστε λειτουργούσε και ο δελφικός Απόλλων. Είναι γνωστό ότι οι χρησμοί της Πυθίας άφηναν μεγάλο περιθώριο παρερμηνείας. Στον Τιθωνό λοιπόν δίνεται η θεία χάρη της αθανασίας, και, έμμεσα, η κατάρα να γηράσκει αενάως. Ο πατέρας των θεών, όχι μόνον δράττεται της ευκαιρίας να τιμωρήσει τον Τιθωνό για τις άνομες πράξεις του πατέρα του Λαομέδοντα[15], αλλά αποδεικνύεται ζηλόφθων και ανταγωνιστικός, για να διατηρήσει τα θεϊκά του δικαιώματα να ρυθμίζει όπως θέλει τη ζωή και τον θάνατο,

[13] Το δίπολο ζεύγος έρως/θάνατος καταγράφεται και στην ποίηση του Μιμνέρμου του Κολοφωνίου που δημιούργησε την ερωτική ελεγεία. Για τον Μίμνερμον ο έρωτας ταυτίζεται με την έννοια της νεότητας (εννοώντας τη δύναμη ζωής την οποίαν περικλείει η ερωτική στιγμή, την οποία αφαιρεί το "αργαλέον γήρας" –ομηρ.) και ο θάνατος με την έννοια του γήρατος (Σκιαδάς, 1964: 29-30).

[14] Ευχαριστούμε θερμά τον Κυριάκο Χαραλαμπίδη, για την εποικοδομητική συνομιλία μας, τον Απρίλιο του 2017, που μας άνοιξε δρόμους, ώστε να ξεκλειδώσουμε το ποίημά του.

[15] Συνειρμικά, ανακαλούμε τον μύθο του Λαομέδοντα και την οργή των Απόλλωνα και Ποσειδώνα για την αθέτηση των υποσχέσεων του βασιλιά και τον χρησμό ότι η πόλη θα λυτρωνόταν από το θαλάσσιο θηρίο, που έστειλε ο Ποσειδώνας, αν έδινε σε αυτό ως γεύμα την κόρη του Ησιόνη. Κατ' επέκταση μπορούμε να ανατρέξουμε στον ενδέκατο άθλο του Ηρακλή που ζήτησε ως αντάλλαγμα τα άλογα που έλαβε ο βασιλιάς της Τροίας, ως δώρο, από τον Δία, σε σχέση με τον Γανυμήδη. Ο Χαραλαμπίδης, σε αυτήν την περίπτωση, συνομιλεί και με το ποίημά του: «Πάρεργον» (*Δοκίμιν*). Πρβ. Χριστοδουλίδου, 2007: 311-319.

«Γιατί, σαν σφιχτοχέρης, φειδωλεύτηκε
του κληρονόμου Τιθωνού τη νιότη,
για να ’ναι πάντ’ απέθαντος ο πόνος»,

ως μόνιμη πληγή για τους ανίατους θνητούς, καθώς γράφει ο ποιητής. Η Ηώς εξαιτίας του γήρατος τον απομόνωσε σε έναν θάλαμο. Όταν ο Τιθωνός έφθασε σε έσχατο γήρας, οι θεοί, τον λυπήθηκαν και τον μεταμόρφωσαν σε τζίτζικα. Τη μεταμόρφωσή του σε τζίτζικα μάς την παραδίδει ο Ελλάνικος: «Τιθωνού του Λαομέδοντος, Πριάμου δε αδελφού, ηράσθη η Ημέρα, εξ ούπερ εποίησεν υιόν Μέμνονα. Μακρώ δε βίω δαπανηθέντος εκείνου μετέβαλεν αυτόν εις τέττιγα η θεός» (Κακριδής, 1984: 161). Ο Κακριδής πιστεύει ότι η μεταμόρφωση του Τιθωνού σε τζίτζικα συνιστά τον πυρήνα της πρωταρχικής παράδοσης και ότι ο ομηρικός ύμνος, εν είδει παραλλαγής, είναι μεταγενέστερος, ενώ αποκρύπτεται η μεταμόρφωση, ως ένα μη προσφιλές θέμα στο έπος[16]. Ας σημειωθεί ότι στα ομηρικά έπη μόνο μία φορά γίνεται αναφορά σε «μεταμόρφωση» και συγκεκριμένα στην *Οδύσσεια* (ραψωδία τ), όταν η Πηνελόπη παραβάλλει τη μοίρα της με αυτήν της αηδόνας, χωρίς ο μέγας ραψωδός να υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες. Μία εκδοχή της παράδοσης θέλει τον τζίτζικα να ήταν κάποτε άνθρωπος που ολοένα ζάρωνε, γερνώντας χωρίς να πεθαίνει, μέχρι που συρρικνώθηκε και μεταμορφώθηκε σε έντομο. «Και το αιτιολογικό στοιχείο της παράδοσης του Τιθωνού έμεινε πάντα συνειδητό στους αρχαίους Έλληνες» (Κακριδής, 1984: 168).
Παραθέτουμε το ποίημα:

Ηώς λιποθυμούσε στους ροδώνες
τη ρυθμική αντικρύζοντας
του σώματος που εξέπεμπε
του Πρίαμου ο μεγάλος αδελφός

[16] «Η διήγηση του Ύμνου δεν είναι παρά ένας σκόπιμος μετασχηματισμός της λαϊκής αιτιολογικής παράδοσης,. […] Ο Τιθωνός παρουσιάζεται στον Ύμνο να γερνάει αιώνια, όχι γιατί συμβολίζει τον ήλιο που βασιλεύει είτε την παροδικότητα της ημέρας είτε ό, τι άλλο, μόνο γιατί του αφαιρέθηκε από τον επικό το δικαίωμα να μεταμορφωθεί στο τέλος σε τζίτζικα. Και αν ακόμα ο Τιθωνός ήταν αρχικά θεός –πράγμα πολύ αμφίβολο κατά τη γνώμη μου- , μια φορά δεν μπορούμε πια να στηριχτούμε στη διήγηση του Ύμνου, για να κρίνουμε για την υπόσταση του παλιού αυτού θεού. Και είναι χαρακτηριστικό ότι ακριβώς η πρόληψη, πως στον ήρωα που γερνάει ατέλειωτα έπρεπε να κρύβεται μια αλληγορία, εμπόδισε ως τώρα να βρεθεί η σωστή εξήγηση της υμνικής διήγησης» (Κακριδής, 1984: 170-171).

Οι άλλοι που –ερωτιάρα– τους χαρίστηκε
δεν είχανε το θώρι του, το κύμα της σαρκός,
γιατί αυτός –λιοντάρι ντροπαλό–
τ’ ανθόσπαρτου θανάτου καταργούσε
το δολερό αγωγό.

Γλυκοχαράζοντας, με βαθυμέλανο τον κτύπο
της θείας καρδιάς της, η γυναίκα κίνησε
στου Δία πατέρα την κορφή.

Με χίλια παρακάλια και πολυχημείες,
για τον καλό της Τιθωνό ζητούσε
να ’ν’ αξημέρωτη του τάφου η μέρα.

«Ας γίνει ό,τι ποθείς, σεμνή μου κόρη!»

Ξετρελαμένη και μ’ ανέσπερη αιθερόλαμνε
χαρά στα μάτια εκείνη για το ταίρι της
που το κορμί χρυσαύγιζε σ’ αθανασίας ντύμα.

Τα ολόνοιχτα φτερά της όμως τη μποδίζαν
να δει τη σκέψη που ’κρυβε ο γενάρχης.
Γιατί, σαν σφιχτοχέρης, φειδωλεύτηκε
του κληρονόμου Τιθωνού τη νιότη,
για να ’ναι πάντ’ απέθαντος ο πόνος.
(Χαραλαμπίδης, 2013: 32-33)

Το ποίημα του Χαραλαμπίδη ανοίγει με την Ηώ, σε κατάσταση λιποθυμίας, μπροστά στη θέα του εξαίσιου σώματος του Τιθωνού. Η σκηνή τοποθετείται ανάμεσα σε ροδώνες, που συνιστά υπαινιγμό στη συνήθεια της Ηούς να ανεβαίνει στο τέθριππο άρμα της ρίχνοντας άνθη και σκορπώντας ροδόσταμο στη Γη («πρωινή δρόσος»). Είναι γνωστό ότι ο ποιητής αρέσκεται να δημιουργεί παραστατικές εικόνες.

Προτού συναντήσει τον Τιθωνό, οι ερωτικοί σύντροφοι[17] της Ηούς, καθώς γράφει ο ποιητής:

«δεν είχανε το θώρι του, το κύμα της σαρκός,
γιατί αυτός –λιοντάρι ντροπαλό–
τ’ ανθόσπαρτου θανάτου καταργούσε
το δολερό αγωγό.»

«Πολύσημοι στίχοι, οι οποίοι, μέσω “τ’ ανθόσπαρτου θανάτου”, του κύματος της σαρκός και του δολερού αγωγού παραπέμπουν, από τη μία πλευρά, στην εκφορά του νεκρού όπου το φέρετρο σκεπάζεται με άνθη αλλά και στον ίδιο τον τάφο με το πλήθος των άνθινων στεφανιών, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη ζωή και τη χαρά του γάμου. Ας θυμηθούμε την ευχή: “βίον ανθόσπαρτον”. Από την άλλη πλευρά, υπαινίσσονται τη σάρκα που, όταν φθείρεται, παίρνει τη θέση σκοτεινού τούνελ το οποίο μας οδηγεί στον θάνατο» (Χαραλαμπίδης, Απρ. 2017).

Οι διακειμενικές συνομιλίες του Χαραλαμπίδη με άλλους ομότεχνούς του είναι συνήθης τακτική του, έτσι θα κάνουμε εξακτινώσεις και σε άλλα ποιήματα με κεντρικό ήρωα τον Τιθωνό. Να υπενθυμίσουμε ότι η διακειμενικότητα, σύμφωνα με την εισηγήτρια του όρου, την Julia Kristeva, «ορίζεται ως μία διασταύρωση κειμενικών επιφανειών και όχι ένα σημείο (μια παγιωμένη σημασία), ως ένας διάλογος ανάμεσα σε αρκετές γραφές: του συγγραφέα, εκείνου στον οποίον απευθύνεται […] και του σύγχρονου ή προγενέστερου πολιτισμικού περιβάλλοντος» (Kristeva, 1969: 83).

Οι δύο εισαγωγικοί στίχοι της ραψωδίας ε΄ της *Οδύσσειας*, όπως άλλωστε και αυτοί της ραψωδίας Λ΄ της *Ιλιάδας* του Ομήρου (με ελάχιστη διαφοροποίηση), είναι ενδεικτικά

[17] Κέφαλος, Κλείτος, Ωρίων.

διακείμενα, εφόσον υποδηλώνουν την ερωτική σχέση της ροδοδάκτυλης Αυγής και του Τιθωνού, χωρίς ωστόσο να γίνεται μνεία στο θέμα της αγηρασίας ή της αθανασίας:

«Μόλις ασκώθη απ' του τρισεύγενου του Τιθωνού την κλίνη

Η Αυγή, το φως της στους αθάνατους και στους θνητούς να φέρει»

(Ομήρου, *Οδύσσεια*, ε΄, στ. 1-2, μτφ. Ν. Καζαντζάκη – Ι. Κακριδή).

«Κι ασκώθη τότε απ' του τρισεύγενου του Τιθωνού την κλίνη

Η Αυγή, το φως της στους αθάνατους και στους θνητούς να φέρει»

(Ομήρου, *Ιλιάδα*, Λ΄, στ. 1-2, μτφ. Ν. Καζαντζάκη – Ι. Κακριδή).

Απώτερος στόχος είναι να παραλληλιστεί έμμεσα η ερωτική ιστορία της Ηούς και του Τιθωνού με την ανάλογη της Καλυψούς και του Οδυσσέα και, υπαινικτικά, η επιθυμία των δύο θεοτήτων να προσφέρουν στους εραστές τους την αθανασία. Να θυμίσουμε ότι σε αυτήν τη ραψωδία, η Καλυψώ επιθυμεί να κρατήσει τον Οδυσσέα στο νησί της, τη Σχερία, και να τον κάνει «αθάνατον και αγήρων ήματα πάνταααααααααααααα»:

«Κι εγώ τον γνοιάζομουν, τον έθρεφα, και το 'χα στο μυαλό μου,

Αν μείνει, να τον κάνω αθάνατο κι αγέραστο για πάντα»

(Ομήρου, *Οδύσσεια*, ε΄, στ. 135-136, μτφ. Ν. Καζαντζάκη – Ι. Κακριδή).

Οι αναλογίες με την ιστορία του Τιθωνού και της Ηούς είναι προφανείς.

Εκτενής αναφορά στην ιστορία του Τιθωνού και της Ηούς γίνεται, όπως είδαμε, στον μεγάλο ομηρικό[18] «Ύμνο στην Αφροδίτη (Υ1. V)» (στ. 218-238). Από τον παραπάνω ύμνο

[18] Κατ' άλλους, ο ποιητής ενδέχεται να είναι ο χρησμολόγος Εύκλος.

εμπνεύστηκε ο Χαραλαμπίδης και ένα άλλο ποίημά του το οποίο τιτλοφορείται: «Ο στολισμός της Αφροδίτης». Κεντρικό θέμα του είναι ο έρωτας της Αφροδίτης και του Αγχίση. Η θεά, μετά την ερωτική τους ένωση, επικαλούμενη την ιστορία του τραγικού ζευγαριού, επιχειρεί να τον πείσει πως δεν μπορεί να του χαρίσει την αιώνια νεότητα.

Παραθέτουμε το σχετικό χωρίο:

«Έτσι τον Τιθωνό η χρυσοστόλιστη άρπαξε πάλι Αυγή,
απ' τη δική σας τη γενιά με τους θεούς τους αθανάτους όμοιο.
Και τράβηξε και πήγε από τον μελανονεφή τον γιο του Κρόνου να ζητήσει
αθάνατος να είναι και στον αιώνα τον άπαντα να ζει·
κι ο Δίας συγκατένευσε σ' αυτή και της εκπλήρωσε τον πόθο.
Η άμυαλη, ούτε στον νου της μέσα σκέφτηκε η σεβαστή Ηώς
τη νιότη να ζητήσει και τα ολέθρια από πάνω του να ξύσει γηρατιά.
Κι αυτόν όσο λοιπόν η πολυέραστη η νιότη τον κατείχε,
με την Ηώ διασκεδάζοντας τη χρυσοστόλιστη την πρωινογεννημένη
στου Ωκεανού τα ρείθρα κατοικούσε στα πέρατα της γης·
μα σαν οι πρώτες οι λευκές καταβλαστήσαν τρίχες
στ' όμορφο το κεφάλι του στ' αρχοντικό του γένι,
από την κλίνη του, επόμενο ως ήταν, απείχε η σεβαστή Ηώς,
μ' αυτόν και πάλι φρόντιζε στα μέγαρα έχοντάς τον
μ' άρτο και μ' αμβροσία κι όμορφα ρούχα δίνοντάς του.
[…]
Τώρα όμως γρήγορα γήρας πάγκοινο θα σε περικαλύψει
ανελέητο, που τους κοντοζυγώνει τους ανθρώπους,
ολέθριο, δυσβάσταχτο, που κι οι θεοί βεβαίως το μισούν.
Για με επιπρόσθετα ντροπή μεγάλη μες' στους αθάνατους θεούς
Παντοτινά θα υπάρχει ακατάπαυστα εξαιτίας σου.»

(Βοσκός, 2008: 279-281).

Η Σαπφώ, η επονομαζόμενη «δέκατη μούσα»[19], σημαντική και κατεξοχήν ερωτική αρχαία λυρική ποιήτρια καταγράφει τον μύθο του Τιθωνού σε ένα αποσπασματικό ποίημά

[19] «ἐννέα τὰς Μούσας φασίν τινες· ὡς ὀλιγώρως·

της που παραδόθηκε σε πάπυρο[20] ενώ πρόσφατα ήρθαν στο φως σε πάπυρο και άλλα μεμονωμένα αποσπάσματα τα οποία ολοκλήρωσαν το παζλ:

«Για τα ωραία δώρα των ανθοστόλιστων Μουσών, παιδιά μου,
να νοιάζεστε και για την γλυκόφωνη λύρα, που αγαπά το τραγούδι.
Εμένα το δέρμα μου, που απαλό ήταν πριν, το γήρας πια το βρήκε

και τα μαλλιά μου από μαύρα έγιναν άσπρα».

Βάρυνε η ψυχή μου, τα γόνατα δεν με κρατούν
κι ας χόρευαν κάποτε γοργά σαν ελαφάκια.
Συχνά για όλα αυτά στενάζω. Μα τι μπορώ να κάνω;
Αγέραστος να μείνει ο άνθρωπος δεν γίνεται.
Λέγανε πως κάποτε τον Τιθωνό η ροδοχέρα Αυγή
από έρωτα [γεμάτη] τον μετέφερε στα πέρατα του κόσμου.
Ωραίος ήτανε και νέος, αλλά κι αυτόν παρόμοια
τα γκρίζα γηρατειά τον φθείρανε, κι ας είχε αθάνατη γυναίκα».
(2014: 174)

Το ιστορικό της ανακάλυψης του ποιήματος έχει ως εξής, σύμφωνα με τη Γεωργιάδου που το μελέτησε: «Το 2004 αναγνωρίστηκαν νέα ποιήματα της μεγάλης ποιήτριας σε έναν από τους παλαιότερους πτολεμαϊκούς παπύρους […] τον λεγόμενο "Πάπυρο της Κολωνίας". […] Και τα τρία αποσπάσματα ανασυγκροτήθηκαν και δημοσιεύτηκαν συμπληρωμένα το 2005 με σύντομα σχόλια και μετάφραση από τον κλασικιστή Martin West με τίτλο "Η νέα Σαπφώ". […] Το δεύτερο απόσπασμα του παπύρου της Κολωνίας συνήθως ονομάζεται "Το ποίημα του Τιθωνού" (Tithonus' poem)» (2014: 172-173). Στην κατακλείδα του ποιήματος, ανακαλείται ο μύθος του Τιθωνού και της Ηούς. Το ποίημα του Χαραλαμπίδη συνομιλεί με το ποίημα της Σαπφούς, αναδεικνύοντας τις επιπτώσεις των γηρατειών και τον πόνο που προκαλούν στον άνθρωπο. Πρόκειται για μια «νέα θεματική της ποιήτριας η οποία δεν σχετίζεται με τα συνήθη μοτίβα της: τη νεότητα,

---

ἡνίδε καὶ Σαπφὼ Λεσβόθεν ἡ δεκάτη». *Παλατινή Ανθολογία*, 9.506 (Καζάζης & Καραμήτρου, αχρον.) Καζάζης, Ι. & Καραμήτρου, Α. (αχρον.). *Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης,* Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανάκτηση (20/10/2016) από ebooks.edu.gr: http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B122/592/3916,16970/

[20] Πρβ. W. Schadewaldt, Sappho. Welt und Dichtung, Dasein in der Liebe (1950: 160). Στο Σκιαδάς, 1964: 36).

την ομορφιά και τον έρωτα» (Γεωργιάδου, 2014: 175). Η Σαπφώ μιλάει για τον εαυτό της που γερνά, ενώ «απευθύνεται στα μέλη του θιάσου και τα συμβουλεύει να συνεχίσουν τη σπουδή και την εξάσκηση χορού και μουσικής. Η ίδια δεν μπορεί να ακολουθήσει τις κοπέλες, αλλά αντιμετωπίζει το γήρας με φιλοσοφική διάθεση» (Γκιργκένης, 2014).

Το καβαφικό ποίημα «Μελαγχολία του Ιάσωνος Κλεάνδρου· ποιητού εν Κομμαγηνή· 595 μ.Χ» επίσης αναδεικνύει τη δυσφορία για το γήρας του σώματος.

Παραθέτουμε το ποίημα:

«Το γήρασμα του σώματος και της μορφής μου
είναι πληγή από φρικτό μαχαίρι.
Δεν έχω εγκαρτέρησι καμιά.
Εις σε προστρέχω Τέχνη της Ποιήσεως,
που κάπως ξέρεις από φάρμακα·
νάρκης του άλγους δοκιμές, εν Φαντασία και Λόγω.

Είναι πληγή από φρικτό μαχαίρι.-
Τα φάρμακά σου φέρε Τέχνη της Ποιήσεως,
που κάμνουνε -για λίγο- να μη νιώθεται η πληγή».
(Καβάφης, 1975: 24)

Πρόκειται για ένα λυρικό ποίημα που άπτεται του θέματος των γηρατειών και στο οποίο καταγράφονται οι ψυχικές αντιδράσεις του ποιητή (Σταμουλάκης, 2015: 275). Το γήρας υιοθετείται ως κάτι απεχθές και δυσβάσταχτο.

Παρατηρούμε ότι τόσο η Σαπφώ, η αρχαία λυρική ποιήτρια όσο και ο Καβάφης, ο σύγχρονος ποιητής, αξιοποιούν την ποιητική τέχνη[21], ως νηπενθές φάρμακο στον πόνο που προξενεί το γήρας. Ωστόσο, και οι δύο γνωρίζουν πως η επίδρασή τους είναι παροδική. Έτσι, καθώς βλέπουν το σώμα τους να φθείρεται και τις δυνάμεις τους να εξασθενούν, αντικρίζουν τη ζωή με άλλη οπτική. «Η Φαντασία και ο Λόγος, **γίνονται τα μέσα του ποιητή και του**

[21] «Ο τεχνίτης, και όταν ακόμη γεράσει, μπορεί να βρίσκει ενδιαφέρον και θέρμη στη ζωή, χάρις στο ίδιο του το έργο. Είναι μέσω του έργου του που θα παρηγορηθεί για το κακό που του επιφυλάσσουν τα χρόνια του γήρατος. Εκεί που οι πιότεροι άνθρωποι δεν βλέπουν παρά ερείπια μόνον, ο τεχνίτης έχει το έργο του, που συγκινεί, συζητείται, αρέσει» (Μαλάνος, 1986: 12, 13-14)

προσφέρουν τα κατευναστικά φάρμακα του άλγους. Η Φαντασία ταξιδεύει *για λίγο* τον νου ξυπνώντας επιλεκτικά ευχάριστες αναμνήσεις […] Ο Λόγος, από την άλλη, κατευθύνει τον νου, τις αισθήσεις, το συναίσθημα, όλες εν γένει τις ψυχικές λειτουργίες» (Σταμουλάκης, 2015: 275) τους, για να αναπολήσουν τη νιότη και να εκφράσουν τη σοφία τους. Ξέρουν πολύ καλά ότι τίποτα δεν μπορεί να ανατρέψει τη φυσιολογική ροή των πραγμάτων όσον αφορά τη φθορά του σώματος και το ταξίδι προς τον θάνατο. Αυτή είναι η νομοτέλεια που διέπει τον κόσμο.

Συνοψίζοντας, ο Χαραλαμπίδης συνομιλεί, όπως είδαμε, με τον Όμηρο, τη Σαπφώ και τον Καβάφη, υιοθετώντας ανάλογα μοτίβα. Πράγματι, το ποίημα «Τιθωνός» αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης σπουδής του ποιητή, που αφορά τα ζεύγη: κάλλος/φθορά, νεότητα/γήρας, θάνατος/αθανασία, ενώ είναι φανερό πως ο πόνος για τη φθορά του σώματος και το υπαρξιακό άλγος του θανάτου, αλλά και της ομορφιάς είναι θέματα που απασχολούν τόσο τους αρχαίους όσο και τους σύγχρονους ποιητές.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενής πηγή

Χαραλαμπίδης, Κ. (2013). «Τιθωνός». Στη γλώσσα της υφαντικής. Αθήνα: Μεταίχμιο, 32-33.

<u>Δευτερογενείς πηγές:</u>

Βοσκός, Α. Ι. (2008). *Αρχαία κυπριακή Γραμματεία*, 1 *Ποίηση*. *Επική λυρική δραματική*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστάσιος Γ. Λεβέντης.

Γεωργιάδου, Α. (2014). Το τραγούδι του Τιθωνού: Μια νέα θεματική στην ποίηση της Σαπφούς. Στο Α. Μαστραππάς & Μ. Στεργιούλης (Επιμ.), *Η αρχαία λυρική ποίηση και η διαχρονική της επίδραση* (σσ. 172-180). Αθήνα: Κοράλλι.

Καβάφης, Κ. (1975). Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου· ποιητού εν Κομμαγηνή· 595 μ.Χ. Στο Γ. Π. Σαββίδης (Επιμ.), *Ποιήματα Β΄* (σελ. 24). Αθήνα: Ίκαρος.

Κακριδής, Ι.Θ. (1984). Η παράδοση του Τιθωνού στον ομηρικό Ύμνο στην Αφροδίτη. Στο *Ομηρικές έρευνες* (σσ. 159-174). Αθήνα.

Kristeva, J. (1969). Le Mot, le dialogue et le roman. Στο *Σημειωτική: Recherches pour une sémanalyse* (pp. 82-92). Paris: Ed. Du Seuil.

Μαλάνος, Τ. (1986). *Ο Καβάφης έλεγε*. Αθήνα.

Σιαφλέκης, Ζ. (1994). Ο Λογοτεχνικός Μύθος στη Συγκριτική Γραμματολογία και στην Αισθητική τής Πρόσληψης. Στο Ζ. Σιαφλέκης (Επιμ.), *Η εύθραυστη αλήθεια: Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου* (σσ. 1-26). Αθήνα: Gutenberg.

Σκιαδάς, Α. Δ. (1964). *Γλυκύς βίοτος μείλιχος αιών: Έρευνα εις τους πρώτους έλληνας λυρικούς ποιητάς*. Αθήναι.

Σταμουλάκης, Ι. (2015). Νάρκης του άλγους δοκιμές: Η λυρική μελαγχολία μπροστά στα γηρατειά στην ποίηση της Σαπφώς και του Κ. Π. Καβάφη. Στο Α. Μαστραππάς & Μ. Στεργιούλης (Επιμ.), *Η αρχαία λυρική ποίηση και η διαχρονική της επίδραση* (272-280). Αθήνα: Κοράλλι.

Χαραλαμπίδης, Κ. (2009). «Συνέντευξη στον Χρήστο Μαυρή», *Ολισθηρός Ιστός*, τ. *Β΄*. Αθήνα: Άγρα, 314-320 (Πρωτοδημοσιεύτηκε στη Χαραυγή, Λ/σία, 04.06.2006).

Χριστοδουλίδου, Λ. (2007). Το 'Πάρεργον' ως μη πάρεργον: ένα παραμύθι με τον τρόπο του Ομήρου». *Πόρφυρας*, 124, 311-319.

Χριστοδουλίδου, Λ. (2013). Η συμβολή της μυθικής μεθόδου στη διδακτική της λογοτεχνίας. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σσ. 154-167). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χριστοδουλίδου, Λ. (2017). "Το στόλισμα της Αφροδίτης" του Κυρ. Χαραλαμπίδη: ένα ποίημα στη νότα του Μεγάλου Ύμνου στην Αφροδίτη (Υ1. V). Στο Ά. Παναγιώτου-Τριανταφυλλοπούλου & Ά. Γεωργιάδου (Επιμ.), 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο για την Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία. *Η Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία ανά τους αιώνες*, 20-22 Μαρτίου 2015 (σσ. 383-395). Κύπρος.

Διαδίκτυο

Γκιργκένης, Στ. (2014). *Τα γηρατειά και ο Τιθωνός: ένα σαπφικό ποίημα*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2016, από http://heterophoton.blogspot.gr/2014/02/blog-post_1226.html

Δανιήλ, Α. (2013). *Στη Γλώσσα της Υφαντικής*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2016, από http://diastixo.gr/kritikes/poihsh/1939-sti-glossa-tis-ifantikis

Καζάζης, Ι. & Καραμήτρου, Α. (χ.χ.). *Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2016, από http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B122/592/3916,16970/

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2014). *Στη γλώσσα της Υφαντικής*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2014, από http://www.bookpress.gr/kritikes/poiisi/haralabidis-yfantiki

Protothema. (2014). *«Στο φως» δύο ποιήματα της Σαπφούς*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2016, από http://www.protothema.gr/culture/article/348862/sto-fos-duo-poiimata-tis-sapfous/

“Ο κόσμος της Κύπρου” του Γ. Σεφέρη και του Α. Διαμαντή μέσα από την αλληλογραφία και το έργο τους

Χριστοδουλίδου Λουίζα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
xristod@rhodes.aegean.gr
Μαγκαφά Ζωοπηγή, Π.Τ.Δ.Ε.
pre15126@aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Ο Γιώργος Σεφέρης (1900-1971), ποιητής και διπλωμάτης, διακρίθηκε και στον δοκιμιακό λόγο με μια σειρά ρηξικέλευθων κριτικών δοκιμίων, στα οποία, μεταξύ άλλων, ανέδειξε τη σημασία της ελληνικής παράδοσης.

Ο Αδαμάντιος Διαμαντής (1900-1994), κύπριος ζωγράφος, με σπουδές στο Λονδίνο, υπήρξε συμφοιτητής του Henry Moor. Ζωγράφιζε σε μια δύσκολη εποχή που τα εικαστικά στο νησί ήταν στα σπάργανα και άνοιξε διάπλατους δρόμους για την τέχνη. Ήταν ο ιδρυτής του Μουσείου λαϊκής τέχνης Κύπρου του οποίου υπήρξε και ο πρώτος διευθυντής. Σημαντικότερο έργο του είναι «Ο Κόσμος της Κύπρου»[22], το οποίο φιλοτεχνήθηκε από το 1967 μέχρι και το 1972 και έχει μήκος 17,50 και ύψος 1,75 μέτρα.

Η γνωριμία των δύο σημαντικών δημιουργών πραγματοποιήθηκε με αφορμή μια τυχαία συνάντησή τους στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης, το 1953, στη Λευκωσία. Το συμπτωματικό εκείνο συναπάντημα σήμανε την αρχή μιας μακροχρόνιας βαθιάς και στέρεης φιλίας. Ο καλλιτέχνης συντρόφευε τον ποιητή στις περιπλανήσεις του και μαζί αναζητούσαν και ψηλάφιζαν λεπτομέρειες του νησιού, εκείνα τα καλά κρυμμένα πολύτιμα στοιχεία του τόπου, που αποτέλεσαν και τη μαγιά για τα λεγόμενα κυπριακά ποιήματα του νομπελίστα ποιητή.

Οι δύο άντρες αντάλλαξαν 70 τόσες επιστολές[23] από το φθινόπωρο του 1953 μέχρι το καλοκαίρι του 1971. Οι επιστολές του Διαμαντή είναι κατά κανόνα μεγαλύτερες σε έκταση από αυτές του Σεφέρη. Ενίοτε, το ύφος είναι κάπως αφρόντιστο, γεγονός όμως που προσδίδει έναν προσωπικό τόνο. Ο Σεφέρης είναι πιο συγκρατημένος, λόγω ενός είδους

[22] Ειρήσθω εν παρόδω, ας σημειωθεί ότι στη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στη Ρόδο, υπάρχει μία λεπτομέρεια από τον πίνακα-εικόνα του Διαμαντή. Πολύτιμο απόκτημα-προσφορά από τον τέως πρέσβη της Κυπριακής Δημοκρατίας και πανεπιστημιακό, τον ιστορικό κ. Γιώργο Γεωργή, με αφορμή μία ομιλία του στο Πανεπιστήμιό μας.

[23] Η Δέσποινα Ι. Δούκα ανακάλυψε και άλλα μνημόνια της Αλληλογραφίας Σεφέρη-Διαμαντή στη Γεννάδειο Βιβλιοθήκη, όπου απόκειται το αρχείο του Σεφέρη. Η ίδια σημειώνει βέβαια ότι τρία από τα τέσσερα έχουν ως παραλήπτρια τη Μαρώ Σεφέρη, εφόσον ο Σεφέρης είχε ήδη διαβεί τον Ασφόδελο Λειμώνα.

αυτολογοκρισίας που ασκούσε, δεδομένης της υποψίας του ότι οι αγγλικές υπηρεσίες στην Κύπρο διάβαζαν τις επιστολές του.

Λάτρεις και οι δύο της λαϊκής παράδοσης[24] και του λαϊκού πολιτισμού, εμπνεύστηκαν και αποτύπωσαν εικόνες από τις περιδιαβάσεις τους, ο μεν Σεφέρης, μεταξύ άλλων ποιημάτων, στο «Λεπτομέρειες στην Κύπρο», ενταγμένο στη συλλογή *Ημερολόγιο Καταστρώματος, Γ΄*, που αρχικά έφερε τον τίτλο *Κύπρον ου μ' εθέσπισεν* (1955), ο δε Διαμαντής στο μνημειακό του έργο, «Ο κόσμος της Κύπρου», την εικόνα[25], όπως το αποκαλεί, που αφιέρωσε, μεταθανάτια, στον φίλο του ποιητή, ως αντίδωρο αγάπης.

Παραθέτουμε το ποίημα του Σεφέρη:

Λεπτομέρειες στην Κύπρο
Στον ζωγράφο Διαμαντή

Η μικρή κουκουβάγια ήτανε πάντα εκεί
σκαρφαλωμένη στ' ανοιχτάρι τ' Άγιου Μάμα
παραδομένη τυφλά στο μέλι του ήλιου
εδώ ή αλλού, τώρα, στα περασμένα: χόρευε
μ' ένα τέτοιο ρυθμό το φθινόπωρο.
Άγγελοι ξετυλίγανε τον ουρανό
και χάζευε ένας πέτρινος καμαροφρύδης
σε μια γωνιά της στέγης.

Τότες ήρθε ο καλόγερος· σκουφί, κοντόρασο, πέτσινη
ζώνη,
κι έπιασε να πλουμίζει την κολόκα.
Άρχισε απ' το λαιμό: φοινικιές, λέπια, και δαχτυλίδια.

[24] «Ο σεβασμός και η αγάπη του Σεφέρη για την χειροτεχνία, ελάχιστη σχέση έχουν με τον συρμό του λαϊκισμού και του πρωτογονισμού, τον οποίο […] προκάλεσε η χειροτεχνική και λαογραφική στροφή των ανθρώπων που έζησαν μετά τη βιομηχανική επανάσταση και την αφύπνιση της εθνικής συνείδησης. Η στάση του Σεφέρη πηγάζει από μέσα του: από τις αισθήσεις του –ανάμεσα στις οποίες, πρώτη θέση έχει η αφή-, από τον εμπειρισμό του μοναχικού, αυτοδίδακτου τεχνίτη, μαθητή του Σωκράτη και του Μακρυγιάννη» (Σαββίδης, 1989: 326-327).

[25] Ο ζωγράφος ενίοτε αποκαλούσε πίνακές του, εικόνες (Νικήτα, 1998: 173). Ο Μπακιρτζής εξηγεί επισταμένως την αιτία, στηριζόμενος σε αρχές της βυζαντινής ζωγραφικής (2013: 104).

Έπειτα, κρατώντας στην πλατιά παλάμη τη στρογγυλή
κοιλιά,
έβαλε τον παραυλακιστή, τον παραζυγιαστή, τον παραμυ-
λωνά, και τον κατάλαλο·
έβαλε την αποστρέφουσα τα νήπια και την αποκαλόγρια·
και στην άκρη, σχεδόν απόκρυφο, τ' ακοίμητο σκουλήκι.

Ήταν ωραία όλ' αυτά, μια περιδιάβαση.
Όμως το ξύλινο μαγγανοπήγαδο – τ' αλακάτιν,
κοιμισμένο στον ίσκιο της καρυδιάς
μισό στο χώμα και μισό μέσα στο νερό,
γιατί δοκίμασες να το ξυπνήσεις;
Είδες πώς βόγκηξε. Κι εκείνη την κραυγή
βγαλμένη απ' τα παλιά νεύρα του ξύλου
γιατί την είπες φωνή πατρίδας;

Αποτυπώνονται εικόνες της μνήμης που μετουσιώνονται σε στίχους, αφιερωμένοι στον Αδαμάντιο Διαμαντή, τον συνοδοιπόρο[26] στις εξορμήσεις, που επίσης κρυστάλλωσε την παράδοση σε καλλιτεχνική έκφραση, σε άλλη μορφή τέχνης, την εικαστική.
Γράφει ο Διαμαντής σχετικά με το σεφερικό ποίημα:

> «Διαβάζοντάς το προσεκτικά, είδα με ενάργεια αραδιαστές πολλές κοινές εντυπώσεις και εμπειρίες, που είχαμε από το αντίκρισμα πραγμάτων στους ανιχνευτικούς μας περιπάτους του 1953. Οι περίπατοι αυτοί ήταν μια επαφή με πρόσωπα και πράγματα, με ιστορία και παράδοση, το τοπίο, την ατμόσφαιρα, το φως […]. Το αιώνιο θέμα, η ζωντανή αυτούσια διατήρηση πραγμάτων και λόγου στην αρχαία τους μορφή ή τη μεταμόρφωσή τους» (1978: 13).

Ο Σεφέρης εξηγώντας, παραστατικά, μέρος της γενετικής κατασκευής του ποιήματος, γράφει σχετικά:

[26] «Τριγύρισα πολύ το νησί μαζί του· τα μάτια του συντρόφευαν τα δικά μου. Ήταν από τους ανθρώπους που αγαπά κανείς αμέσως· είχε την ακτινοβολία της αγάπης· το ίδιο και η ζωγραφική του» (Σεφέρης, 1985: 15).

«Έλεγα παραπάνω για το αίσθημα της αφής που μας δίνουν οι πίνακες του Διαμαντή. Την κατάλαβα αυτή τη λειτουργία του ζωγράφου μια φορά που τύχαμε μαζί σ' ένα άλλο χωριό του νησιού. Ήταν ένα περιβόλι που έμοιαζε ακατοίκητο· στη μέση του βρίσκουνταν ένα παλαιικό μαγγανοπήγαδο, από αυτά που ονομάζουν στην Κύπρο "αλακάτιν". Όλο από ξύλο, τίποτε σιδερένιο απάνω του, ούτε ένα καρφί· και οι κουβάδες του πήλινοι. Ο Διαμαντής δοκίμασε να το γυρίσει· το ξύλο έτριξε· το άφησε, και το χάιδεψε με τόση στοργή· θα 'λεγε κανείς πως ήταν δικός του άνθρωπος. Τότε ένιωσα από τι τρέφεται η ζωγραφική του και πώς ενώνεται η ζωή του με την τέχνη του» (1985: 17-18).

Είναι «ο κόσμος της Κύπρου, ο κόσμος του Ομήρου – ο κόσμος του Οδυσσέα, με τον οποίον ο Σεφέρης ρητά έχει ταυτίσει τον εαυτό του[27]. Ένας κόσμος ελληνικός μα εξωελλαδικός – "*Σμύρνη Ρόδο Συρακούσες Αλεξάντρεια*" («Το σπίτι κοντά στη θάλασσα») – πιο αισθησιακός και πιο θερμός (ερωτικός και μητρικός συνάμα)[28] από την στεγνή, αιχμηρή και στενή Ελλάδα· ένας κόσμος χαμένος μα όχι και ξεγραμμένος, κόσμος "μνήμης και αγάπης"» (Σαββίδης, 1989: 308).

Είναι ευδιάκριτη η προσήλωση στην ελληνική παράδοση και τον ελληνικό πολιτισμό: "*Φέραμε πίσω/αυτά τ' ανάγλυφα μιας τέχνης ταπεινής*"» (Σεφέρης, 1989: 43), θα μας πει σε άλλο του ποίημα από τη συλλογή *Μυθιστόρημα* (1935), στο οποίο προτάσσει δηλωτικά, ως προμετωπίδα, στίχους του Rimbaud («Fêtes de la faim»): «Si j'ai du goût, ce n'est guères/Que pour la terre et les pierres» (Σεφέρης, 1989: 41) («Αν έχω γεύση, δεν είναι παρά μονάχα για το χώμα και τις πέτρες.» Ένα από αυτά τα «ανάγλυφα» είναι και το ταπεινό μαγγανοπήγαδο (ηλακάτιν/αλακάτιν)[29], που έμελλε να αποτελέσει για τον Σεφέρη ποιητικό υλικό, εφόσον η λέξη επιζούσε και στη Σμύρνη, όπως μαρτυρεί ο ίδιος (1989: 235):

«Όμως το ξύλινο μαγγανοπήγαδο – τ' αλακάτιν,/κοιμισμένο στον ίσκιο της καρυδιάς/μισό στο χώμα και μισό στο νερό,/γιατί δοκίμασες να το

[27] «Ας φανταστούμε λοιπόν πως εκείνος που λέει *εγώ* στην "Κίχλη", είναι ένας κάποιος Οδυσσέας. Ίσως αυτό έχει ακόμη το πλεονέκτημα να μας κάνει να στοχαστούμε, πως οι άνθρωποι της αστάθειας, των περιπλανήσεων και των πολέμων, μολονότι μπορεί να παραλλάζουν και ν' αλλοιώνονται κατά το μεγαλείο και την αξία (αυτά είναι θέματα που δεν αγγίζω) κινούνται πάντα ωστόσο ανάμεσα στα ίδια τέρατα και τις ίδιες λαχτάρες» (Σαββίδης, 1950).

[28] Η παράθεση της γενέτειρας του ποιητή δίπλα σε πολιτείες "ηδονικές" (Σαββίδης, 1950) είναι θαρρώ, αρκετά δηλωτική (Σαββίδης, 1989: 308).

[29] «Ηλακάτη (και ηλεκάτη, ηλακάτα, αλακάτα): από τον Όμηρο έως τον Θεόκριτο σημαίνει τη ρόκα· μεταφορικά εσήμαινε και μοίρα (Liddell – Scott, Oxford 1948, A; 767)» (Σαββίδης, 1989: 331-332).

ξυπνήσεις;/Είδες πώς βόγκηξε. Κι εκείνη την κραυγή/βγαλμένη απ' τα παλιά νεύρα του ξύλου/γιατί την είπες φωνή πατρίδας;» («Λεπτομέρειες στη Κύπρο»).

Εκτός από το αλακάτιν, ο Σεφέρης, στο ποίημα που συζητούμε, κάνει μνεία και στην κουκουβάγια-ανοιχτάρι της πόρτας του Αγίου Μάμα. Πρόκειται για παλαιά φράγκικη εκκλησία που βρίσκεται στο Δάλι, το αρχαίον Ιδάλιον. Η αυθεντική πόρτα με τη σκαλισμένη κουκουβάγια βρίσκεται πλέον στο Μουσείο λαϊκής τέχνης στη Λευκωσία, ως έκθεμα. Ανακαλεί επίσης τον καλόγερο[30], τον παπα-Κωνστάντινο,[31] που συνάντησαν σε ένα μοναστήρι, να πλουμίζει την κολόκα, το κολοκύθι δηλαδή, άλλη τέχνη ταπεινή και ανάγλυφη, που ο Σεφέρης περιγράφει παραστατικά, καθώς γνώριζε την τεχνική χάραξης σχεδίων σε αυτήν.

Μάλιστα, όταν ο Σεφέρης έστειλε στον Διαμαντή την ποιητική του συλλογή *Ημερολόγιο Καταστρώματος, Β*, του έγραψε ως αφιέρωση:

Στον ζωγράφο Διαμαντή,
αυτό το τετράδιο που το πλούμισα
κάποτε σαν μια κολόκα, για
να θυμάται τους περιπάτους μας
τον Δεκέμβρη '53.
Γιώργος Σεφέρης.

Ανακαλεί επιπλέον και τις σημαντικές εικονογραφίες του 14ου αιώνα, οι οποίες αναπαριστούν τις τιμωρίες των αμαρτωλών στην Κόλαση τόσο από την εκκλησία της Ασίνου με την επικλινή σκεπή όσο και από τον Αντιφωνητή, την πέτρινη υδρορροή, τους αγγέλους να ξετυλίγουν τον ουρανό και τον παραυλακιστή (=τον καταπατητή της γης), τον παραζυγιαστή (=αυτόν που κλέβει στο ζύγι, τον τοκογλύφο), τον παραμυλωνά (=τον ανέντιμο μυλωνά), τον κατάλαλο (=τον συκοφάντη), την αποστρέφουσα τα νήπια (=τη γυναίκα που δεν επιθυμεί να κάνει παιδιά), την αποκαλόγρια (=τη μοναχή που καταπατά τον θρησκευτικό

[30] «Στην κολόκα που πλουμίζει ο καλόγερος, το θέμα της Δευτέρας Παρουσίας εντοπίζεται εικονογραφικά στην τιμωρία της αδικίας και της απιστίας, ενώ "τ' ακοίμητο σκουλήκι" εισάγει "σχεδόν απόκρυφο" το θέμα της ακοίμητης λαχτάρας όχι μόνο της ελευθερίας – δικαιοσύνης αλλά και του νόστου» (Σαββίδης, 1989: 330).

[31] «Ψηλός, στέρεος, προφητικός στ' αλήθεια, ο Δίας, ο μάντης Κάλχας. Έχει μια τόση σημασία να βλέπεις τον αρχαίο αυτό κόσμο και να σου θυμίζει αρχαιότερους ακόμα ανθρώπους. Πόσο είχε γοητεύσει τον Σεφέρη η αδρή του ομιλία» (Διαμαντής, 1985: 21).

της όρκο) και το απόκρυφο, τ' ακοίμητο σκουλήκι, που δεν είναι άλλο από τον Σκώληκα τον Ακοίμητο· συνιστά μάλιστα «μία από τις συμβολικές μορφές της Κόλασης στη θρησκευτική εικονογραφία» (1989: 337), όπως γράφει ο ίδιος ο ποιητής στις σημειώσεις του τέλους των *Ποιημάτων*.

Αλληλουχία συνδέει τις οδοιπορίες των δύο δημιουργών με το ποιητικό και ζωγραφικό τους έργο αντίστοιχα. Αποτυπώνουν τον κόσμο της Κύπρου, με μια αυθεντικότητα και ένα λαϊκό αίσθημα, καθώς, όπως γράφει ο Σεφέρης, για την Κύπρο: «Κάποτε λέω πως μπορεί να με πήρε για ψυχοπαίδι της», προσθέτοντας:

> «Αυτός ο κόσμος, όλος μαζί, μου έδωσε το συναίσθημα πως δεν είμαι μια αδέσποτη μονάδα, ένα άχερο στ' αλώνι. Μου έδωσε τη δύναμη να κρατηθώ ανάμεσα στους χαλασμούς που ήταν της μοίρας μου να ιδώ. Κι ακόμη, μ' έκανε να νιώσω, όταν ξαναείδα το χώμα που με γέννησε, πως ο άνθρωπος έχει ρίζες, κι όταν του τις κόψουν πονεί, βιολογικά, όπως όταν τον ακρωτηριάσουν» (1984α: 176).

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς πηγές:

Διαμαντής, Α. & Σεφέρης, Γ. (1985). *Αλληλογραφία 1953-1971* (επιμ. Μ. Πιερής). Αθήνα: Στιγμή.

Σεφέρης, Γ. (1989). Λεπτομέρειες στην Κύπρο. Στο *Ποιήματα* (σσ. 235-236, 337). Αθήνα: Ίκαρος.

Δευτερογενείς πηγές:

Διαμαντής, Α. (1975). *Ο κόσμος της Κύπρου. Αφήγηση*. Κύπρος: έκδοση Δήμου Λευκωσίας.

Διαμαντής, Α. (1978). *Λεπτομέρειες στην Κύπρο. Πηγές και στοιχεία αναφορικά με το ποίημα του Γιώργου Σεφέρη*. Αθήνα: Ερμής.

Δούκα, Δ. (1994). Γιώργος Σεφέρης και Αδαμάντιος Διαμαντής: Το τέλος μιας αλληλογραφίας (Νέα Μνημόνια). *Ακτή,* 19, 347-350.

Κάσδαγλης, Ε. Χ. (επιμ.). (1990). *Κύπρος. Μνήμη και αγάπη με το φακό του Γιώργου Σεφέρη*. Λευκωσία: Πολιτιστικό Κέντρο Λαϊκής Τράπεζας.

Μπακιρτζής, Χ. (1975). Ο "κόσμος της Κύπρου" του Αδαμάντιου Διαμαντή. *Νέα Πορεία,* 21, 198-201.

Μπακιρτζής, Χ. (2013). Ο "Κόσμος της Κύπρου" του Αδαμάντιου Διαμαντή ως εικόνα. *Εικονοστάσιον*, 4, 102-115.

Νικήτα, Ε. Σ. (1998). *Αδαμάντιος Διαμαντής. Η ζωή και το έργο του* (σσ. 173-184). Λευκωσία: Πολιτιστικό Ίδρυμα Τραπέζης Κύπρου.

Πιερής, Μ. (1984). Τα γράμματα Σεφέρη-Διαμαντή. *Η λέξη*, 36, 493-503.

Πιερής, Μ. (1985). Σημείωμα του επιμελητή. Στο (Επιμ. Μ. Πιερής) *Α. Διαμαντής & Γ. Σεφέρης, Αλληλογραφία 1953-1971* (σσ. 179-189). Αθήνα: Στιγμή.

Σαββίδης, Γ. Π. (1950). Ένα γράμμα για την "Κίχλη". *Αγγλοελληνική επιθεώρηση*, Δ΄, 12.

Σαββίδης, Γ. Π. (1989). Μια περιδιάβαση. Σχόλια στο Κύπρον ου μ' εθέσπισεν… Στο *Για τον Σεφέρη. Τιμητικό αφιέρωμα στα τριάντα χρόνια της Στροφής* (σσ. 304-408). Αθήνα: Νεφέλη.

Σεφέρης, Γ. (1984α). Η γλώσσα στην ποίησή μας (σσ. 162-181). *Δοκιμές*, τ.2. Αθήνα: Ίκαρος.

Σεφέρης, Γ. (1984β). Προσφορά φιλίας. *Η λέξη*, 36, 504-505 και στο (1985) Διαμαντής, Α. – Σεφέρης, Γ. Αλληλογραφία 1953-1971 (σ.σ. 15-18). Αθήνα: Στιγμή.

Σχίζα, Μ. (2013). Ο κόσμος της Κύπρου επέστρεψε. Στο *Ο Φιλελεύθερος*. Εφτά μέρες/Πολιτισμός.

Χατζηκωστής, Γ. (2004). Ο Κόσμος της Κύπρου - Αφήγηση, του Αδαμάντιου Διαμαντή. Στο *Κεράμιον ύδατος*. *Συναγωγή Κειμένων* (σσ. 244-246). Λευκωσία.

Διαδίκτυο

Βλάχος, Δ. (2016). *Κύπρος, ημέρες μνήμης: «[…] Κάποτε –δεν μπορώ να το εξηγήσω – η μνήμη σ' αυτό το φως γίνεται πιο σκληρή, μια ζύμη που τη στεγνώνει ο ήλιος…», Γ. Σεφέρης*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2016, από http://www.dimitrisvlachos.gr/%CE%BA%CF%8D%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%82-%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%82-%CE%BC%CE%BD%CE%AE%CE%BC%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%AC%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5-%CE%B4%CE%B5%CE%BD-%CE%BC/

Η Βυζαντινή εκκλησία του Αγίου Μάμα (2008-2011). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2016 από http://www.dali.org.cy/en/2010-02-18-13-58-31/2010-02-18-14-07-52/178-2011-01-02-15-42-38

Προσεγγίσεις σε διηγήματα του Νίκου Νικολαΐδη: χαρακτήρες και μοτίβα

Χριστοδουλίδου Λουίζα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
xristod@rhodes.aegean.gr
Σιδέρη Ευαγγελία, Π.Τ.Δ.Ε.
pre15189@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Ο Νίκος Νικολαΐδης, Έλληνας της διασποράς γεννήθηκε στη Λεμεσό το 1884 και πέθανε στο Κάιρο το 1956. Ορφάνεψε σε μικρή ηλικία και εγκατέλειψε το σχολείο στην Δ΄ Δημοτικού. Η πρώτη του δουλειά ήταν σε ένα βιβλιοδετείο και δεν άργησε να στραφεί προς την αγιογραφία και τη ζωγραφική, τέχνες τις οποίες υπηρέτησε παράλληλα με τη συγγραφή. Αντικείμενο μελέτης για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας αποτέλεσε *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα* το οποίο περιέχει 15 διηγήματα του Νικολαΐδη στα οποία ανιχνεύονται, μεταξύ άλλων, μερικά από τα βασικά μοτίβα[32] γύρω από τα οποία κινείται ο Νικολαΐδης που αφορούν τα όνειρα, τους ατελέσφορους έρωτες, τον θάνατο.

Πολλοί από τους ήρωες και τις ηρωίδες του πιστεύουν στη μετά θάνατον ζωή[33], γεγονός που επηρεάζει τις πράξεις τους στην επίγεια ζωή. Συνεπώς βλέπουμε και μία μεταφυσική διάσταση στα διηγήματά του. Οι φροϋδικές επιρροές είναι διάχυτες, όπως το επισημαίνει και ο Παπαλεοντίου (1991: 50), καθώς το συνειδητό και το ασυνείδητο παλεύουν συνεχώς, επηρεάζοντας τις ζωές τόσο των πρωταγωνιστών όσο και των άλλων δευτερευόντων ηρώων. Μέσα από αυτές τις συγκρούσεις σκιαγραφούνται με διεισδυτικό τρόπο οι ήρωες και οι ηρωίδες.

[32] «Όποιος διαβάσει απροκατάληπτα, με τη δέουσα αναγνωστική αθωότητα, ένα μόνο, τυχαίο, από τα 13 (σε σύνολο 25) διηγήματα που ανθολογεί ο Βασιλειάδης, αποκλείεται να μη συγκινηθεί, να μη σαστίσει: ψυχικά πάθη και ηθογραφικές παρατηρήσεις αφηγημένα με απρόσμενη κινηματογραφική ροή και ρυθμικότητα, με γλωσσικό εργαλείο ώριμο και ακριβές και με δραματικές κορυφώσεις που μαρτυρούν ευρείες καλλιτεχνικές στοχεύσεις των οποίων υπόκειται νους υποψιασμένος, κριτικός. Εύλογο να τον αγαπήσουν κριτικοί και ποιητές-κριτικοί τού τότε, όπως θα τον αγαπά, πιστεύουμε, ο αναγνώστης τού πάντοτε» (Τοπάλη, 2012).

[33] «Σε μερικά από τα διηγήματα που αναφέρθηκαν είναι φανερό ότι οι ήρωες (π.χ. ο Σκέλεθρας, η Καημενούλα, ο «Δάσκαλος» στο ‘‘Μεταθάνατο’’, καθώς και τα πρόσωπα στη ‘‘Στριμμένη Ψυχή’’) πιστεύουν στη μεταφυσική, στην ύπαρξη μιας άλλης ζωής» (Παπαλεοντίου, 1991: 55-56).

Σε πολλά διηγήματα του Νικολαΐδη διαπιστώνεται ότι οι χαρακτήρες του βασανίζονται εξαιτίας των προβλημάτων[34] τους. Μέσω του μοτίβου του έρωτα, αντικατοπτρίζονται πτυχές της σεξουαλικής ζωής του ανθρώπου, οι συνέπειες των οποίων *βασανίζουν τους ήρωές του, οδηγώντας τους στην τρέλα, τον βιασμό, τον φόνο ή ακόμα και την αυτοχειρία* (Παπαλεοντίου, 1991: 53). Π.χ. στην «Παραμονή του Σωτήρος», ο Νικολαΐδης περιγράφει τον απαγορευμένο και καταδικασμένο από τον κοινωνικό περίγυρο έρωτα της Μελανής και ενός λεπρού που οδηγεί στην ασθένεια και τη συνακόλουθη αυτοκτονία της αδελφής της Αγγελικής, βάρος που δε θα μπορέσει να αντέξει η κεντρική ηρωίδα. Γεμάτη τύψεις για το κακό που προκάλεσε, φτάνει στο νησί αλαφιασμένη και σκοντάφτει στο άψυχο σώμα της αδελφής της. Συγκλονισμένη, επιστρέφει στο νερό όπου έχει την ίδια, με την Αγγελική, τραγική κατάληξη. Η ιστορία δεν έχει αίσιο τέλος, παρόλο που ο τίτλος του διηγήματος προοικονομεί τη σωτηρία. Ο έρωτας -όπως και σε άλλα του διηγήματα- καταλήγει σε κάτι σκοτεινό.

> «Είναι "ΠΑΡΑΜΟΝΗ ΤΟΥ ΣΩΤΗΡΟΣ κι απόψε ανοίγουν τα ουράνια … Όποιος τα δει και σκεφτεί την πιο αγαπητή του πεθυμιά, γίνεται πράμα" λένε, συλλογίστη· κι ανασήκωσε τους ώμους.
> Η θάλασσα απλώνονταν μπροστά της διάφανη, κρούσταλλο.
> -Και… "γλυκαίνει απόψε (ΠΑΡΑΜΟΝΗ ΤΟΥ ΣΩΤΗΡΟΣ) η θάλασσα· κι όποιος βρει το γλυκό νερό και πιει του συγχωριέται η αμαρτία…", λένε…
> […]
> Αναζητούσε το νερό της ΣΩΤΗΡΙΑΣ χωρίς να το παρακαλεί ο λογισμός της!... Χωρίς να κινηθεί η γλώσσα της να πει ΧΡΙΣΤΕ! ΣΩΤΗΡΙΑ! μα έτσι, σαν το ζώο που με το ένστιχτό του αναζητά το βοτάνι στο λιβάδι!» (Νικολαΐδης, [2]1991: 145-147).

Στην «κούκλα», ένας άντρας, ο Σοφός, λαμβάνει, ως «ειρωνικό δώρο» (Βασιλειάδης, 2011: 28) από τον ζωγράφο φίλο του, μια τέλεια γυναικεία κούκλα, ένα αληθινό κομψοτέχνημα. Ένα βράδυ, την παρατηρεί προσεκτικά, τόσο που η κούκλα ζωντανεύει στη φαντασία του, σα μια «τέλεια σκιά πραγματικής γυναίκας» (Νικολαΐδης, [2]1991: 86), ξυπνώντας του ένα **«**υπολανθάνον σεξουαλικό συναίσθημα**»** (Νικολαΐδου, 1981: 49). Με

[34] «Σε αρκετά πεζογραφήματα του Νικολαΐδη κεντρικοί ήρωες, καταπιέζονται από το βάρος του κοινωνικού περίγυρου ή κατατρυχόμενοι από εφιαλτικές ιδέες που οφείλονται σε κάποια ψυχοσωματική αναπηρία, καταλήγουν στον θάνατο, στην αυτοκτονία» (Παπαλεοντίου, 1991: 55)

αφορμή αυτό το όνειρο, «που αναδεικνύει τη διαστρεβλωμένη και απονεκρωμένη "γνώση ζωής" του» (Βασιλειάδης, 2011: 28) αποκαλύπτεται στον αναγνώστη μία τραυματική ερωτική εμπειρία του ήρωα η οποία περνά από το ασυνείδητο στο συνειδητό και τότε ο Σοφός «κατάλαβε πως βρίσκονταν σε μια κρίση» (Νικολαΐδης, [2]1991: 90). Ένιωσε διχασμένο τον εαυτό του

> «και πιανόντουσαν σ' ένα καβγά ψευτίζοντας ο ένας τον άλλονα… και κει π' ορμούσανε να χτυπηθούν…ενώνονταν πάλι σ' ένα για να πολεμήσουν τον ξένο…» (Νικολαΐδης, [2]1991: 90-91).

Το όνειρο αποτέλεσε ένα έναυσμα για τον Σοφό, για να συνειδητοποιήσει τη μίζερη και άχαρη ζωή του και να θελήσει να την αλλάξει.

Χαρακτήρες[35]:

Μέσα από την ανάγνωση της ιστορίας και την εξελικτική πορεία ενός χαρακτήρα, δημιουργείται η προσμονή, για την έκβαση της πορείας του ήρωα. Τι συμβαίνει όμως, όταν η ιστορία τελειώνει και ο χαρακτήρας αυτός «πεθαίνει» μέσα στη λήθη της τελείας; Η Nikolajeva υποστηρίζει ότι «οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες είναι σαν "νεκροί" άνθρωποι[36] "γραμμένοι" μια φορά και για πάντα» (2002: 20)

Γενικότερα, στη θεωρία της λογοτεχνίας, σε ό, τι αφορά τους χαρακτήρες, υπάρχουν δύο βασικές αντιθετικές τάσεις:

i. Οι μιμητικές θεωρίες, οι οποίες αντιμετωπίζουν ρεαλιστικά τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες σαν πρόσωπα της διπλανής πόρτας.

ii. Οι φορμαλιστικές-δομικές θεωρίες, οι οποίες ορίζουν τους χαρακτήρες ως λειτουργίες της πλοκής και ως λεκτικές κειμενικές κατασκευές.

---

[35] «Ο όρος χαρακτήρες χρησιμοποιείται γενικά για να υποδηλώσει το σύνολο των ιδιαίτερων πνευματικών, συγκινησιακών και κοινωνικών ποιοτήτων, τις έμφυτες ιδιότητες και μορφές συμπεριφοράς που διακρίνουν ένα πρόσωπο. Στη λογοτεχνία ωστόσο, ο όρος δηλώνει ένα πρόσωπο, ή στην περίπτωση της παιδικής λογοτεχνίας, συχνά και ένα προσωποποιημένο ζώο ή ένα εμψυχωμένο αντικείμενο» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 71).

[36] Παρατηρούμε ότι η ύπαρξη ενός άψυχου χαρακτήρα -ή μη ομιλούντα- είναι δύσκολη εφόσον, σε αυτήν την περίπτωση, ο συγγραφέας δεν προχωρά στην ψυχοσύνθεση του ήρωα, αφού η αφήγηση πρέπει να είναι συνεχής και ενδεχομένως να κουράσει τον αναγνώστη (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 72). Αυτό ανιχνεύεται και στην «κούκλα» του Νικολαΐδη· ο συγγραφέας δεν υπεισέρχεται σε περαιτέρω λεπτομέρειες σε ό, τι αφορά την κούκλα, αλλά επικεντρώνεται κυρίως στον Σοφό, που όχι μόνο είναι έμψυχο ον αλλά και ο πρωταγωνιστής της ιστορίας.

Ωστόσο καμία από τις δύο δε λύνει το πρόβλημα της φύσης του λογοτεχνικού χαρακτήρα. Έτσι δημιουργήθηκαν πάρα πολλές ενδιάμεσες θεωρίες από τις οποίες πιο ισορροπημένη θεωρείται αυτή της Nikolajeva η οποία συνδυάζει τις δύο παραπάνω θεωρίες, αντιμετωπίζοντας τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες ως λεκτικές κειμενικές κατασκευές οι οποίες απηχούν κάποιο αντίκρισμα από την καθημερινότητα (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 85 -91).

Ο αναγνώστης γνωρίζει ότι «οι μυθιστορηματικοί ήρωες υπάρχουν μόνο στον «φανταστικό» κόσμο των κειμένων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο συγγραφέας δεν έχει ένα υπαρκτό πρόσωπο-πρότυπο κατά νου του (υπονοούμενος ήρωας) το οποίο αποτελεί και το πρόπλασμα για τον ήρωα ή τους ήρωές του» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 96). Σε κείμενα του Νικολαΐδη υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις. Π.χ. Ο Σοφός στην «κούκλα» στηρίζεται στον αλεξανδρινό λογοτέχνη, αρχηγό των «Απουάνων[37]» αλλά και ιδρυτή του περιοδικού *Γράμματα*, Γιώργο Βρισιμιτζάκη που είχε συμβάλει στην πνευματική, λογοτεχνική κίνηση της Αιγύπτου (Νικολαΐδου, 1981: 48).

Η Nikolajeva υποστηρίζει ότι οι χαρακτήρες δεν είναι απλώς κειμενικές κατασκευές, αφού προϋποθέτουν τη βυθοσκόπηση στην ψυχοσύνθεσή τους. Ως αναγνώστες δεν είναι λίγες οι φορές, που μας έχει δημιουργηθεί ένα αίσθημα απορίας με την ανάγνωση του ονόματος ενός χαρακτήρα. Ενίοτε, η επιλογή του ονόματος ενός χαρακτήρα δε συνιστά μία τυχαία επιλογή, εκτός βέβαια από κάποιες εξαιρέσεις. Το όνομα ενός ήρωα συμβάλλει στην αποκάλυψη του χαρακτήρα του και τη σκιαγράφηση της προσωπικότητάς του.[38] Συχνά η επιλογή ονομάτων, από την πλευρά του συγγραφέα, λειτουργεί αποκαλυπτικά για τον χαρακτήρα του ήρωα. Συνακόλουθα, είναι στενά συνδεδεμένη με την αναζήτηση της ταυτότητας των χαρακτήρων.

Αυτό παρατηρείται αρκετά συχνά στη γραφή του Νίκου Νικολαΐδη, όπως π.χ. στο διήγημα: «Οι υπηρέτες» όπου ένας από τους βασικούς χαρακτήρες του διηγήματος ονομάζεται Μάρθα. Ο Νικολαΐδης, αντλώντας από την ευαγγελική περικοπή, δεν έδωσε, πιθανότατα, τυχαία το όνομα Μάρθα στην υπηρέτρια, καθώς τόσο η Μάρθα του Ευαγγελίου όσο και η Μάρθα του Νικολαΐδη ήταν προσηλωμένες στην ικανοποίηση των υλικών αναγκών άλλων ατόμων παραμελώντας τον πνευματικό εαυτό τους.

[37] Οι Απουάνοι ήταν μια παρέα νεαρών μποέμηδων και ανατρεπτικών στοιχείων, που είχαν κυρίως δράση στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου με αρχηγό τους τον Βρισιμιτζάκη (Κριμπάς, 1999).

[38] «Όπως η συμπεριφορά του λογοτεχνικού χαρακτήρα βοηθάει να καταλάβουμε την προσωπικότητά του, έτσι και το όνομά του αποκαλύπτει εξωτερικά (σωματικά και ενδυματολογικά) ή εσωτερικά χαρακτηριστικά» (Tuten-Puquett, 1993 Στο Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 104.

Στην «Παραμονή του Σωτήρος» αντιλαμβανόμαστε τη διαφορά της ψυχοσύνθεσης του χαρακτήρα των δύο αδελφών, την οποία υπαινίσσονται και τα βαφτιστικά τους ονόματα. Η πρωταγωνίστρια ονομάζεται Μελανή, όνομα που παραπέμπει στο μαύρο χρώμα της λύπης, του θανάτου αλλά και της αμαρτίας. Και πραγματικά η Μελανή, η επονομαζόμενη και «Αμαρτωλή[39]» ευθύνεται, άθελά της έστω, για την αρρώστια της μικρής αθώας αδερφής της Αγγελικούλας της οποίας επίσης το όνομα είναι δηλωτικό του χαρακτήρα της που παραπέμπει στο άσπιλο λευκό χρώμα το οποίο αμαυρώνεται από τις «κηλίδες» της μελανής αδερφή της (Χριστοδουλίδου & Καλαούζη, 2014: 803).

Ένα από τα διηγήματα του Νικολαΐδη που δεν έχει αίσιο τέλος είναι «Ο αδέξιος», το πιο ποιητικό σύμφωνα με τον Τέλλο Άγρα, με κεντρικό ήρωα της ιστορίας τον κύριο Πελαγία. Πρόκειται για ένα καταθλιπτικό άτομο, με αυτοκτονικές τάσεις,[40] που εν τέλει θα έχει τραγική κατάληξη. Γι' αυτόν λοιπόν δεν ισχύει το: «Αυτός πλέει σε πελάγη ευτυχίας», παρόλο τον υπαινιγμό του ονόματός του. Ο Νικολαΐδης παίζει με το όνομα του χαρακτήρα το οποίο όμως δεν υποδηλώνει ένα χαρούμενο άτομο. Ακόμη μεγαλύτερη ειρωνεία αποτελεί το γεγονός ότι η γυναίκα που του έδειχνε πώς να κρεμαστεί ονομάζεται Ζωούλα.

> «Δε θυμόταν να είχε μελετήσει άλλοτε να κρεμαστεί, μα τώρα μπροστά σ' αυτήν τη γαλήνη του κρεμασμένου παλιάτσου, στοχάζεται πως η ζωούλα του τον έσπρωχνε διαρκώς στην κρεμάλα» (Νικολαΐδης, [2]1991: 256) .

<u>Τύποι χαρακτήρων</u>

Η θεωρία που άπτεται των χαρακτήρων διακρίνει ορισμένους τύπους, ανάλογα με τον τρόπο που εκτίθενται στο κείμενο. Σύμφωνα με τον Forster έχουμε δύο τύπους[41] χαρακτήρων: τον επίπεδο (flat) και τον σφαιρικό (round) (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 131).

---

[39] Εδώ έχουμε μία σπάνια περίπτωση, στην οποία ο συγγραφέας, σε δεδομένη στιγμή, αποκαλεί αλλιώς την ηρωίδα του, για να την τοποθετήσει στη νέα πραγματικότητα της καινούριας κοινωνίας στην οποία αποφασίζει να ζήσει, όταν "δραπέτευσε" από ένα αυταρχικό καθεστώς στο οποίο ζούσε. Έτσι η Μελανή, στο δεύτερο μέρος, μετονομάζεται σε «αμαρτωλή», γιατί παρά τις αντιδράσεις του περίγυρου, συναντούσε τον λεπρό σύντροφό της και μετέδωσε την ασθένεια στη μικρή αδερφή της.

[40] «Ο κοινωνικά δυσπροσάρμοστος, συναισθηματικά ευπαθής και αδέξιος Πελαγίας κινείται, καρυωτακικό ανδρείκελο, στους δρόμους της αποκριάτικης Αθήνας, παραιτημένος από τη ζωή, στην οικειοθελή έξοδό του από τη ζωή» (Βασιλειάδης, 2011: 32)

[41] Η Rimmon-Kennan (1983: 40) βρίσκει ότι η κατηγοριοποίηση αυτή έχει κάποιες αδυναμίες. Αλλά πολλοί έλληνες ερευνητές ακολουθούν το πρότυπο του Forster (Γαβριηλίδου 2008, Γιαννικοπούλου 2008, Κουράκη 2008).

Επίπεδοι (flat) χαρακτήρες.

«Οι μυθιστορηματικοί χαρακτήρες της κατηγορίας αυτής, ως ήρωες δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένοι, η προσωπικότητά τους δεν εξελίσσεται και συνοψίζεται μόνο σε ένα ή δύο χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η καλοσύνη, η εκδικητικότητα, η τεμπελιά κ.λπ. […] Όταν ο ήρωας διαθέτει λίγα ατομικά χαρακτηριστικά, είναι σαν να μην υπάρχει ως ατομική ύπαρξη. Εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο σκοπό και, όταν ολοκληρώσει την αποστολή του μένει στο περιθώριο και δεν επανεμφανίζεται στην εξέλιξη της ιστορίας» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 131-133).

Ο Νικολαΐδης διεισδύει, στους χαρακτήρες του και αποκαλύπτει, με ενάργεια, την ψυχοσύνθεσή τους. Σπάνια θα συναντήσουμε κάποιον επίπεδο πρωταγωνιστή στα διηγήματά του· οι περισσότεροι είναι σφαιρικοί. Επίπεδους συναντούμε κυρίως στην παιδική λογοτεχνία, εφόσον στο παιδί αρέσει να ξέρει από την αρχή ποιος είναι ο καλός και ποιος είναι ο κακός χαρακτήρας. «Τα παιδιά αναγνώστες, που λόγω ηλικίας διαθέτουν περιορισμένα αποθέματα γνώσεων, αναγνωρίζουν και κατανοούν ευκολότερα τους επίπεδους χαρακτήρες» (Γαβριηλίδου, 2008: 64).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα επίπεδου ήρωα στο διήγημα «Η παραμονή του Σωτήρος» συνιστά ο θείος Πάμφιλος. Ας σημειωθεί ότι ο θείος Πάμφιλος ήταν ο άνδρας τον οποίο είχε παρακαλέσει η Μελανή να την μεταφέρει με τη βάρκα του στο λεπρονήσι, για να συναντήσει τον αγαπητικό της. Ο συγκεκριμένος ήρωας εμφανίζεται μόνο στην αρχή του διηγήματος και ο αναγνώστης γνωρίζει πολύ λίγα πράγματα για την προσωπικότητά του. Η ύπαρξη του συγκεκριμένου χαρακτήρα είναι σημαντική μόνο στην αρχή της ιστορίας, γιατί διευκολύνει την υπόθεση να εξελιχθεί. Μπορούμε να παραλληλίσουμε την πλοκή μιας ιστορίας σαν ένα πείραμα χημείας κατά το οποίο η ύπαρξη του κάθε αντιδρώντος-χαρακτήρα είναι απαραίτητη για την εξέλιξη της χημικής αντίδρασης-πλοκής· ελλείψει όμως έστω και ενός αντιδρώντος θα οδηγήσει σε διαφορετικά προϊόντα-φινάλε της ιστορίας.

Στερεοτυπικοί χαρακτήρες

Οι χαρακτήρες αυτοί συνιστούν τον καθρέφτη της κοινωνίας. «Όταν ένας χαρακτήρας συγκεντρώνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ομάδας ή μιας ομάδας με θεσμοθετημένο πολιτισμικό πλαίσιο και ηθική πλαισίωση, τότε λέγεται στερεοτυπικός ή

στερεότυπο. Οι χαρακτήρες αυτοί ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν τα ηθικά προβλήματα που μαστίζουν μία κοινωνία» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 133).

Το διήγημα «Μέσα στην Ομίχλη» παρουσιάζει μία ιδιαιτερότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα διηγήματα που μελετάμε, αφού δεν έχει ευδιάκριτους χαρακτήρες. Στην ουσία παρουσιάζονται δύο διαφορετικοί κόσμοι οι οποίοι αντιπροσωπεύονται από αντίστοιχες κοινωνικές ομάδες, αυτήν των ατόμων που περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους στο καφενείο της προκυμαίας και αυτήν των μεταναστών. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα άτομα που συναποτελούν αυτές τις δύο ομάδες συνιστούν στερεοτυπικούς χαρακτήρες, αφού αντικατοπτρίζουν τους προβληματισμούς της κάθε κοινωνικής ομάδας. Στην πρώτη ομάδα βλέπουμε να υπάρχει μία αντιπαράθεση, λόγω διχογνωμίας για τα υπέρ και τα κατά της μετανάστευσης, ενώ στη δεύτερη ομάδα η μετανάστευση αποτελεί ένα όνειρο το οποίο όμως αντιμετωπίζει καθημερινά τον εφιάλτη της πραγματικότητας.

Στηριζόμενος στη μελέτη του Forster, ο David Galef κάνει λόγο και για τον αντίθετο (foil) χαρακτήρα (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 134).

Αντιθετικοί ή κατ' αντίστιξη χαρακτήρες

«Πρόκειται για ελάσσονος σημασίας χαρακτήρες των οποίων τα χαρακτηριστικά έρχονται σε αντίθεση με αυτά του κυρίαρχου ήρωα[42]» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 134).

Ένα παράδειγμα αντιθετικών ηρώων έχουμε στο διήγημα «Η Περηφάνεια της Υγείας». Η πλοκή εξελίσσεται γύρω από τον «υγιή νέο». Σε αντιδιαστολή με τον κεντρικό ήρωα έχουμε και έναν άρρωστο χαρακτήρα, ένα «απόβρασμα του Καιάδα…» (Νικολαΐδης, [2]1991: 229). Είναι αντιθετικός χαρακτήρας όχι μόνο στην εμφάνιση, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο

[42]Πολλές φορές η αναζήτηση του ήρωα σε μία ιστορία δεν είναι εύκολη υπόθεση. Αλλά συνήθως υπάρχουν κάποια στοιχεία που μας τον αποκαλύπτουν: α) Να υπάρχει το όνομά του στον τίτλο του κειμένου ή και κάποια ιδιότητά του π.χ. Σκέλεθρας. Εδώ έχουμε την αποκάλυψη του ονόματος του πρωταγωνιστή, καθώς και κάτι το οποίο τον χαρακτηρίζει, το σκέλεθρό του, β) Η εμφάνισή του σε οποιοδήποτε μέρος της ιστορίας, αλλά χωρίς να είμαστε απολύτως σίγουροι ότι αυτός είναι όντως ο κεντρικός ήρωας. Π.χ. στο «μυστικό» δεν μπορούμε να πούμε με απόλυτη σιγουριά ότι η Κεραμαρηδίτσα είναι η κεντρική ηρωίδα, εφόσον το μυστικό που θέλει να αποκαλύψει είναι της νεκρής Γιαννούλας γ) Να είναι σταθερή η παρουσία του. Π.χ. στην «Παρδαλή γάτα» ο άντρας εμφανίζεται από την αρχή μέχρι το τέλος της ιστορίας, δ) Ο πρωτοπρόσωπος/ομοδιηγητικός αφηγητής, γενικότερα, θεωρείται ως ένας από τους πιο σίγουρους τρόπους για να αντιληφθούμε ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας μας, όπως υποστηρίζει η Nikolajeva (2002:60). Π.χ. στην «Περηφάνεια της υγείας» έχουμε πρωτοπρόσωπη αφήγηση, γεγονός που υποδεικνύει ότι ο υγιής νέος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, ε) Εστίαση της αφήγησης, δηλαδή σε ποιο πρόσωπο επικεντρώνεται ο αφηγητής. Π.χ. στον «Σκέλεθρα» ο αφηγητής μάς μεταφέρει ακόμη και τα πιο κρυφά του όνειρα του και στ) Η εξέλιξη/μεταβολή του ήρωα θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ο πιο ενδιαφέρον τρόπος αποκάλυψης του βασικού πρωταγωνιστή μιας ιστορίας μια και εξυπηρετεί και την εξέλιξη της πλοκής. Π.χ. στην καινούργια μπόλια η Κατερίνα από μία αφελή νεαρά στην αρχή της ιστορίας την βλέπουμε, στη συνέχεια της ιστορίας, να μετατρέπεται σε μία ώριμη γυναίκα, εξαιτίας των συνεπειών του πολέμου (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 114-120).

αντιμετωπίζει την κατάσταση του άλλου. Θα χαρακτηρίζαμε τους δύο χαρακτήρες αντιθετικούς λόγω της αντίθεσης των χαρακτηρισμών που τους αποδίδει, π.χ. υγιής-απόβρασμα του Καιάδα. Η σύγκρουση ανάμεσα στους δύο ήρωες είναι αναμενόμενη.

> «"Είσαι υγιής… είσαι υγιής, μπορείς να έχεις την περηφάνια της υγείας!" […] Άξαφνα, το απόβρασμα του Καιάδα πρόβαλε μπροστά μου για να με ξεγυμνώσει, όχι μονάχα από την περηφάνειά μου και την ποίηση της νιότης μου, μα και από αυτήνα την τιμή μου! […] Καθώς με κοιτούσε μου φαινότανε πως μου 'λεγε: "Όχι!... δε σε ζηλεύω… Αν έχεις πόδια... σου λείπουνε κι εσένα τα λεφτά!..." και βουρλιζόμουνα» (Νικολαΐδης, [2]1991: 229-231).

> « Άκουσ' εδώ… κύριε… εσύ που μετράς το μπόι μας!... Μπορείς να αγοράσεις όλη την Αθήνα με το χρυσάφι σου, μα μπορείς να στυλώσεις στη γη μίαν ανθρώπινη κορμοστασιά;!... Όχι! Θα διπλωθείς και θα σταθείς σα ζώο με τα τέσσερά σου… Εσύ που μπαίνεις στην εκκλησία με το αμαξάκι… μπορείς και να περπατήσεις λίγα βήματα σαν άντρας;… Όχι! Θα πηγαίνεις σαν ένα κομμάτι σαλαμούρα που κύλισε απ' το τραπέζι…» (Νικολαΐδης, [2]1991: 244).

Σφαιρικοί (round) ή πλήρως αναπτυγμένοι χαρακτήρες «είναι εκείνοι των οποίων τα χαρακτηριστικά αποκαλύπτονται μέσα από την ιστορία. Οι σφαιρικοί χαρακτήρες πείθουν με την αληθοφάνειά τους και δυνητικά μπορούν να εκδηλώσουν απρόβλεπτη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Chatman (1978), τα χαρακτηριστικά αυτά είναι δυνατόν να είναι αντιφατικά μεταξύ τους ή να συγκρούονται. Πάντως, καθώς ο αναγνώστης ξαναδιαβάζει το κείμενο, ανακαλύπτει ολοένα και περισσότερα στοιχεία της προσωπικότητάς τους τα οποία δεν είχε προσέξει αρχικά» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 135).

Ένα παράδειγμα σφαιρικού χαρακτήρα αναδεικνύεται στο διήγημα «Η καινούρια μπόλια». Η φιλάρεσκη και ματαιόδοξη Κατερίνα ζητάει από τον πατέρα της να της αγοράσει μία κίτρινη μπόλια. Έτσι, αποκτώντας μια όμορφη μπόλια, γίνεται το επίκεντρο θαυμασμού. Τρεις άνδρες –διαφορετικοί χαρακτήρες- την πολιορκούν, αλλά η κοπέλα βρίσκεται μπροστά σε δίλημμα. Πριν προλάβει να κάνει την επιλογή της, οι τρείς υποψήφιοι μνηστήρες φεύγουν στον πόλεμο και η μπόλια, με τις ανθισμένες μηλιές στις άκρες, φυλάγεται στο σεντούκι. Όταν φτάνει η μέρα της επιστροφής, η κοπέλα (ξανα)φορά την μπόλια της. Όμως η εικόνα που θα αντικρίσει με τους τρεις τραυματισμένους άνδρες, την συγκλονίζει και την

μεταμορφώνει σε μία ώριμη ανιδιοτελή γυναίκα η οποία δε διστάζει να καταστρέψει την πολύτιμη μπόλια της, για να περιποιηθεί τους τραυματισμένους άντρες στρατιώτες/πρώην πολιορκητές εκείνης και της μπόλιας της.

Η Μελανή «Παραμονή του Σωτήρος» είναι επίσης ένας σφαιρικός χαρακτήρας, εφόσον, στην εξέλιξη της πλοκής, αποκτά πολλά διαφορετικά προσωπεία, αυτό της καλής και στοργικής αδερφής, μιας γυναίκας που την συνέχει ερωτικό πάθος και, κατά συνέπεια, της "αμαρτωλής".

Στον «Σκέλεθρα»[43] εκτυλίσσεται μία δραματική ιστορία με ήρωα έναν άντρα, τον Παύλο τον Σαράφη ο οποίος είχε πουλήσει τον σκελετό του σε ένα Ινστιτούτο, δέκα χρόνια νωρίτερα. Τα χρόνια περνούν και κάποια στιγμή πέφτει τυχαία σε ένα αγγελτήριο θανάτου και αρχίζει να προβληματίζεται για τη μελλοντική τύχη του σκελετού του, δεδομένου ότι συνέχεται από υπαρξιακές αγωνίες. Αποφασίζει να ακυρώσει τη συμφωνία η οποία όμως δε γίνεται αποδεκτή. Έτσι, αυτοπυρπολείται, για να μη μείνει ίχνος από τον πολύτιμο σκελετό του. Ο Παύλος ο Σαράφης είναι ένας σφαιρικός χαρακτήρας ο οποίος αρχικά κινείται από ταπεινά ελατήρια, πουλώντας τον σκελετό του, ενώ στη συνέχεια, μπροστά στο δέος του θανάτου και τον φόβο της μεταθανάτιας ζωής, μετανιώνει για την απόφαση που είχε πάρει και κάνει μια προσπάθεια να την ανακαλέσει, παρουσιάζοντας έτσι μία αντιφατική συμπεριφορά.

Χαρακτήρες που παρουσιάζουν ομοιότητες μεταξύ τους:

Παρατηρούμε ότι η Κατερίνα («Η καινούργια μπόλια»), όπως και ο υγιής νέος («Η περηφάνια της υγείας») αλλά και ο Παύλος ο σαράφης («Ο Σκέλεθρας») έχουν κάτι για το οποίο υπερηφανεύονται, και τους διακρίνει από τους υπόλοιπους χαρακτήρες των ιστοριών. Η Κατερίνα, την μπόλια της και ο Παύλος ο σαράφης, τον σκελετό του που συνιστούν πολύτιμα στοιχεία τα οποία θα εξασφάλιζαν για την Κατερίνα έναν καλό γάμο και για τον Παύλο, οικονομική άνεση. Παράλληλα όμως διαπιστώνεται ότι κανένας, εν τέλει, δεν μπόρεσε να διαχειριστεί/αξιοποιήσει προς ίδιον όφελος τον «θησαυρό»/«προτέρημά» του. Οι Κατερίνα και ο Παύλος επέλεξαν να καταστρέψουν αυτό που τους έκανε να ξεχωρίζουν από τους άλλους. Διαπιστώνεται ότι στα διηγήματα του Νικολαΐδη όχι μόνο υπάρχουν κοινά μοτίβα αλλά και κοινές συμπεριφορές ανάμεσα στους ήρωές του.

[43] Παρενθετικά, αξίζει να σημειώσουμε ότι, το 2012, «Ο Σκέλεθρας» του Νικολαΐδη έγινε κόμικς από τους Θανάση Πέτρου και Δημήτρη Βανέλλη. Τα κείμενα που εμπεριέχονται στον τόμο έλκουν τη γραφή τους από τη λεγόμενη «φανταστική λογοτεχνία» (Μπρουντζάκης, 2012: 79).

Κάποιες φορές, ο συγγραφέας δεν ονομάζει τους χαρακτήρες του, με το βαφτιστικό τους όνομα, αλλά επινοεί παρατσούκλια[44]. Στο «Μεταθάνατο» ο συγγραφέας δεν αναφέρει το πραγματικό όνομα της ηρωίδας, αρκούμενος στο παρατσούκλι «Καημενούλα», για να περιγράψει τα αισθήματά του απέναντι σε αυτήν που γεννήθηκε και πέθανε, όπως γράφει, τόσο «κουτά». Στο δεύτερο μέρος της «Παραμονής του Σωτήρος», ο συγγραφέας αποκαλεί τη Μελανή, «Αμαρτωλή»· οι λόγοι είναι ευνόητοι. Ο Πολύκαρπος και η Μάρθα («Οι υπηρέτες»), δεν κατάφεραν να αποβάλουν την ταυτότητα του υπηρέτη, όταν τους δόθηκε η ευκαιρία να γίνουν οι αφέντες του σπιτιού. Ο κυρ-Σίμος («Το ξένο σκυλί») δεν μπόρεσε να αποδεχτεί το γεγονός ότι ο γιος του πούλησε τις συκιές του. Στο διήγημα «Στριμμένη ψυχή», ο συγγραφέας δίνει την εντύπωση ότι ο γέρος/στριμμένη ψυχή πέθανε μόνο και μόνο, για να βασανίσει τα παιδιά του, μεταθανάτια. Τα τέσσερα αυτά πρόσωπα τα συνδέει η ανικανότητα διαχείρισης καινούριων καταστάσεων και δεδομένων στη ζωή τους.

Συμπεράσματα

«Η επιτυχία του Νικολαΐδη οφείλονταν στην ικανότητά του να συνθέτει την πλοκή, διαρθώνοντας με τέτοιο τρόπο τα επεισόδια, ώστε μέσα από αυτά να φωτίζονται τα κίνητρα, οι σχέσεις και οι εξελίξεις των ηρώων» (Ζαφειρίου, 1991: 46). Τα διηγήματά του από την αρχή μέχρι και το φινάλε τους κρύβουν πολλούς συμβολισμούς. Επιπλέον, διακρίνουμε αρκετά κοινά μοτίβα και οι χαρακτήρες παρουσιάζουν ομοιότητες μεταξύ τους. «Κανένας από τους ήρωες του Νικολαΐδη δεν ανήκει στους ευνοημένους της ζωής και ελάχιστοι προσβλέπουν σε κάποια, έστω και στοιχειώδη, αισιόδοξη προοπτική. Όλοι πάσχουν από ένα είδος εσώτερης αναπηρίας που καταστρέφει αργά αλλά σταθερά την υπόστασή τους» (Χατζηβασιλείου, 2012).

Τα ονόματα των χαρακτήρων σε κάποια διηγήματα του Νικολαΐδη δεν είναι τυχαία, αλλά αντιθέτως αντικατοπτρίζουν την προσωπικότητά τους.

Θεωρούμε ότι τα διηγήματα του Νικολαΐδη, από την αρχή μέχρι και την κατακλείδα τους κρύβουν πολλούς συμβολισμούς δίνοντας στον αναγνώστη, χωρίς όμως διδακτισμό,

[44] Θα μπορούσαμε να κατατάξουμε και τον Παύλο τον σαράφη σε αυτή την κατηγορία, αλλά το παρατσούκλι Σκέλεθρας, δεν του το έδωσε ο ίδιος ο συγγραφέας -ώστε να φανεί κάποιο προσωπικό σχόλιο του ίδιου πάνω στον συγγραφέα, πάνω στον χαρακτήρα- αλλά ο περίγυρός του, λόγω της πράξης του να πουλήσει τον σκελετό του. Φυσικά κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την καημενούλα, αλλά στο «Μεταθάνατο» δεν αναφέρεται το πραγματικό όνομα της κοπέλας που πέθανε. Συνεπώς το γεγονός, ότι ο συγγραφέας επέλεξε να μην αναφέρεται το βαφτιστικό της όνομα, δείχνει από μόνο του ένα σχολιασμό του συγγραφέα για τον χαρακτήρα που δημιούργησε. «Η αλλαγή του ονόματος και η αντικατάστασή του σε ορισμένους κύκλους από τη χρήση ψευδωνύμων είναι αναγκαία, όταν ο λογοτεχνικός ήρωας κινείται στην παρανομία και στο περιθώριο, οπότε δεν πρέπει να είναι γνωστή η ταυτότητά του» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 106).

μαθήματα ζωής. Κι ενώ η ψυχοσύνθεση των χαρακτήρων του διαφοροποιείται από διήγημα σε διήγημα, διακρίνονται αρκετές εκλεκτικές συγγένειες.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι ο Νικολαΐδης, ένας πρωτοπόρος της εποχής του και δεξιοτέχνης του είδους του διηγήματος, παρόλο που η αξία του δεν αναγνωρίστηκε στον βαθμό που της άρμοζε, σημειώνει:

> «Φαντάσου ύστερα από τριάντα χρόνια, όταν θα έχω πεθάνει και τα βιβλία μου θα έχουν πια χαθεί, έναν νέο που κάτι να άκουσε να λένε για μένα, να ψάχνει στις ιστορίες, στα λεξικά και τις ανθολογίες και δεν θα βρίσκει τίποτε. Θα νομίσει πως πρόκειται για φάρσα».

Λοιπόν ας τολμήσουμε και ας εντρυφήσουμε στο έργο του και όλο και κάτι καινούριο θα ανακαλύψουμε!

Ως εκ τούτου, παραφράζοντας τον Ελύτη («Οικόπεδο με τις τσουκνίδες», *Άξιον Εστί*), σας συνιστούμε:

«Όπου και να σας βρίσκει το κακό, αδελφοί,
όπου και να θολώνει ο νους σας»
Μνημονεύετε Νίκο Νικολαΐδη.

Βιβλιογραφία
Πρωτογενής πηγή

Νικολαΐδης, Ν. ο Κύπριος. ([2]1991). *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα*. Αθήνα: Κέδρος.

Δευτερογενείς πηγές

Βασιλειάδης, Β. (επιμ.) (2011). «Εισαγωγή. Το διηγηματικό έργο του Νίκου Νικολαΐδη». Στο *Νίκου Νικολαΐδη*. *Επιλεγμένα διηγήματα.* Λευκωσία: Αρμίδα, 9-55.

Γαβριηλίδου, Σ. (2008). *Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα*. Θεσσαλονίκη: University Press Studio.

Γιανικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Ζαφειρίου, Λ. (1991). *Η Νεότερη Κυπριακή Λογοτεχνία, Γραμματολογικό Σχεδίασμα*. Λευκωσία: Θεοπρές Λτδ.

Κεχαγιόγλου, Γ. & Παπαλεοντίου Λ. (2010). Λογοτεχνικές και κριτικές αναζητήσεις από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο ως το τέλος της βρετανοκρατίας (1914-1960). Στο Γ. Κεχαγιόγλου & Λ. Παπαλεοντίου (Επιμ.) *Ιστορία της νεότερης κυπριακής λογοτεχνίας* (σσ. 364-365). Λευκωσία: Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών Κύπρου.

Κουράκη, Χρ. (2008). *Αφήγηση και λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Τα μυθοπλαστικά πρόσωπα στο πεζογραφικό έργο της Ζώρζ Σαρή (1969-1995)*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαντωνάκης, Γ. Δ. & Κωτόπουλος, Τ. Η. & (2011*). Σκηνικό Χαρακτήρες Πλοκή* (σσ. 71-143). Αθήνα: Ίων.

Νικολαΐδης, Ν. (2011). *Επιλεγμένα διηγήματα* (επιμ. Β. Βασιλειάδης). Λευκωσία: Αρμίδα.

Νικολαΐδου, Κ. (1981). *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος Πρωτοπόρος Λογοτέχνης*. Λεμεσός.

Παπαλεοντίου, Λ. (1991). Στοιχεία ποιητικής του Νίκου Νικολαΐδη. *Νέα Εποχή*, 211, 50-64.

Παπαλεοντίου, Λ. (2007). Εισαγωγή. Νίκος Νικολαΐδης, ο άνθρωπος και το έργο του. Στο *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884-1956). Μία επανεκτίμηση του έργου του* (σσ. 9-54). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Τέλλος, Ά. (1927). *Αλεξανδρινή Τέχνη*, 12, 18-20.

Τσίρκας, Σ. (2003). Μικρές Αγωνίες. Στο *Ο διηγηματογράφος Νίκος Νικολαΐδης* (σσ. 30-33). Λευκωσία: Εν τύποις.

Χαρτοκόλλης, Π. (1999). Μυθιστόρημα και Ψυχανάλυση. Στο *Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση*, *Δέκα Ομόκεντρα Κείμενα* (σσ. 128-130, 134). Αθήνα: Θεμέλιο.

Χριστοδουλίδου, Λ. & Καλαούζη, Κ. (2014). Έμφυλοι ρόλοι στην "Πομπεμένη" του Χρήστου Χρηστοβασίλη και την "Παραμονή του Σωτήρος" του Νίκου Νικολαΐδη. Το ιδεολογικό τρίπτυχο αναπαράστασης της γυναικείας ετερότητας. Στο Δεληγιαννάκη, Ν. (Επιμ.), *ΙΓ΄ Διεθνής επιστημονική συνάντηση για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία και Κριτική από τον Διαφωτισμό έως σήμερα.* 3-6 Νοεμβρίου 2011 (σσ. 798-808). Αθήνα: Σοκόλη-Κουλεδάκη.

Baudry, J-L. (1990). Ο Φρόιντ και η "λογοτεχνική δημιουργία". Στο *Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση* (σσ. 54-90). Αθήνα: Εξάντας.

Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction And Film* (σσ. 107-145) Ithaca and New York: Cornell University Press.

Galef, D. (1993). *The Supporting Cast: A Study of Flat and Minor Characters*. The Pensylvania State University Press.

Forster, R. (1974). *Aspects of a Novel*. Harmonbdsworth: Penguin.

Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Characters in Children's Literature*. Lanham, Maryland and London: Scarecrow.

Rimmon-Kenan, S. ([8]1999). *Narrative Fiction. Contemporary Poetics*. London & New York: Routledge.

Tuten-Puquett, Katharyn, E. (1993). *My Name in Books: a Guide to Characters Names in Children's Literature.* Englewood, Colo: Librairies Unlimited.

Διαδίκτυο:
Καλαμαράς, Β. (2013). Ο Έλληνας Ντίκενς. Ελευθεροτυπία (7 Απριλίου 2013). Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου 2016 από:
http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=355553

Κριμπάς, Κ.Β. (1999). Γιάννης Σαρεγιάννης. Φυτοπαθολόγος ευπατρίδης και καβαφιστής. Αφιέρωμα: Ο ελληνικός 20ός αιώνας τα πρόσωπα. Τα Νέα (9 Νοεμβρίου 1999). Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου 2016, από:
http://www.tanea.gr/news/greece/article/4097359/?iid=2

Μπρουντζάκης, Ξ. (2012). Το Γιούσουρι και άλλες φανταστικές ιστορίες. Το Ποντίκι (27 Απριλίου 2012). Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2017, από: http://www.topontiki.gr/article/34344/gioysoyri-kai-alles-fantastikes-istories

Τοπάλη, Μ. (2012). Ν. Νικολαΐδης, ο άγνωστος των ελληνικών γραμμάτων. Η Καθημερινή (27 Οκτ. 2012). Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2017 από:
http://www.kathimerini.gr/471804/article/politismos/arxeio-politismoy/n-nikolaidhs-o-agnwstos-twn-ellhnikwn-grammatwn

Χατζηβασιλείου, Β. (2012). Μαυρισμένες ψυχές και μαύρο χιούμορ. Βιβλία και Ιδέες, Το Βήμα (19.08.12). Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2017 από:
http://www.tovima.gr/books-ideas/article/?aid=471010

Ο «Διόνυσος» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη[45]

Χριστοδουλίδου Λουίζα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
xristod@rhodes.aegean.gr
Τσέντη Ζωή, Π.Τ.Δ.Ε.
pre14186@aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Σταθερές της ποίησης του Κυριάκου Χαραλαμπίδη αποτελούν η ιστορία, η παράδοση, η αρχαιογνωσία, ο μύθος, καθώς και τα γεγονότα που σημάδεψαν την ιδιαίτερη πατρίδα του.

Ο ποιητής καταφεύγει συχνά στον αρχαιοελληνικό μύθο, τον οποίον μετατρέπει σε «προσωπικό» λογοτεχνικό μύθο, υιοθετώντας τη μυθική μέθοδο[46], ενώ είναι ευδιάκριτες στο έργο του άμεσες ή έμμεσες διακειμενικές[47] αναφορές.

Σύμφωνα με το λεξικό Liddel και Scott (1914, 194-195, στο Αναγνωστοπούλου, 2002: 62), ο μύθος σήμαινε ταυτόχρονα τον ουσιώδη λόγο (γνώμη, συμβουλή, παραγγελία, ομιλία, λόγος) και τη μυθοπλασία (πλαστή διήγηση, fabula). Ο Richard Buxton ορίζει τον αρχαιοελληνικό μύθο ως «μια αφήγηση για τις πράξεις των θεών και των ηρώων και τις σχέσεις τους με τους κοινούς θνητούς» (2002, 38). Ο πρωτογενής μύθος γίνεται υλικό της λογοτεχνικής παραγωγής και κριτήριο πρόσληψης από την πλευρά του δέκτη. Εισχωρεί σε όλα τα λογοτεχνικά γένη και είδη και δημιουργεί νέα πλοκή και νέες σημασίες. Έτσι, αναγνωρίζεται η δυνατότητα της αρχέγονης μυθικής αφήγησης και η ικανότητά της να προσαρμόζεται σε κάθε νέο πολιτισμικό περιβάλλον (Σιαφλέκης, 1994: κβ΄). *Η μυθική μέθοδος όμως χαρακτηρίζεται από τη δραστηριοποίηση της φαντασίας του αναγνώστη μέσα από υπαινικτικά σήματα, χωρίς να του δίνεται ολοκληρωμένος ο ιστορικός μύθος. Ο ποιητής δεν υιοθετεί τη μυθική μέθοδο όταν στο έργο του γίνεται μια απλή αναφορά ενός ονόματος,*

[45] Ευχαριστούμε θερμά τον ποιητή Κυριάκο Χαραλαμπίδη, για τη συνομιλία μας, τον Απρίλιο του 2017) που συνέβαλε στο ξεκλείδωμα του ποιητικού κειμένου.

[46] Η μυθική μέθοδος είναι «μια αντικειμενική συστοιχία που έχει για μορφή μια μυθική ιστορία» (Βαγενάς, 1979: 153 και 1994: 59). «Αυτό σημαίνει ότι ενώ η αντικειμενική συστοιχία […] είναι χαρακτηριστικό όλης της ποίησης, από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας, η μυθική μέθοδος είναι χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας μιας μεταμυθικής εποχής. Ακριβέστερα, της σύγχρονής μας λογοτεχνίας, αυτής που στον αγγλοσαξονικό χώρο αρχίζει με την εμφάνιση του μοντερνισμού (Τζόυς, Πάουντ, Έλιοτ) και στον ελληνικό χώρο με τον Σεφέρη (Βαγενάς, 1994: 59).

[47] Ο όρος διακειμενικότητα δηλώνει τη συνομιλία των λογοτεχνών και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα κείμενα μεταξύ τους και αφορά έργα που ανήκουν είτε στον ίδιο συγγραφέα είτε σε άλλον.

μιας μυθικής μορφής ούτε όταν περιορίζεται στα ένθετα χωρία ή δάνειά του (Χριστοδουλίδου, 2013: 158).

Ο Χαραλαμπίδης αφορμάται από τον μύθο που θέλει τον θεό Διόνυσο -σύμβολο της ανατροπής της καθεστηκυίας τάξης- να πηγαίνει στη Θήβα, με ανθρώπινη μορφή, για να επιβάλει τη λατρεία του, όπου συγκρούεται με τον όμαιμό του Πενθέα[48] -σύμβολο της έλλογης τάξης-. Το ποίημα (*Κυδώνιον Μήλον*, 2006) μάς μιλά ουσιαστικά για τη χαρά της ζωής. Το τελευταίο ακούγεται βέβαια ως σχήμα οξύμωρον, διότι ο βασιλιάς της Θήβας θα έχει τραγικό τέλος. Ο Διόνυσος, ένας θεός ανέστιος, περιπλανώμενος, παγιδεύει τον Πενθέα, με δόλιο τρόπο, οδηγώντας τον στον θάνατο και μάλιστα από τα χέρια της ίδιας του της μητέρας, της Αγαύης, η οποία κυριευμένη από την τρέλα, ως Μαινάδα, τον εκλαμβάνει ως λιοντάρι και τον κατακρεουργεί.

Παραθέτουμε το ποίημα:

«Διόνυσος»

Μνήμη Ηλία Λάγιου

Φορώντας πορφυρά κρασιά
και λέξεις διαμπερείς,
κισσούς στα φύλλα των ματιών
και το ζουνάρι μιας κρεμμύδας
ασώτευε σε κρεμαστών βουνών καληνωρίσματα.

Ήταν δεν ήταν τριέτικος και ταιριαστός
με την αιώρα θραψερών θεομάχων.
Η βαρβατιά του φούντωνε στο σάλεμα
δεντρογαλιών και γιόμορφων στρουθίων.

Άξαφν' ο Βούτης και ο Πενθεύς

[48] Στις Βάκχες του Ευριπίδη, ο μάντης του Απόλλωνα, Τειρεσίας, ο οποίος «ενσαρκώνει στην πόλη τη σοφή μετριοπάθεια των πρεσβύτερων, μια σοφία κάπως συμβατική» (Vernant, 2009: 170), μάταια επιχειρεί να συνετίσει τον Πενθέα, να υποχωρήσει και να μην εναντιώνεται στην καθιέρωση της διονυσιακής λατρείας, διότι «του βότρυος το νάμα […] διώχνει τη λύπη από τους ταλαίπωρους θνητούς, όταν τα σωθικά τους πλημμυρίσει της αμπέλου η ροή φέρνει τον ύπνο, στη λήθη ρίχνει τις πίκρες της ημέρας, φάρμακο άλλο για τις δυστυχίες δεν υπάρχει της ζωής (στ. 279-283). Ο οίνος, ως παυσίλυπο, είναι κοινός λογοτεχνικός τόπος.

του θέρισαν φτενά, λυμπά
μ’ ένα βροχόλουρο.

Καμιά δεν ασπρογάλιαζε
μέσα του βαρυγκόμια. Ήξερε
-αρχαύλης ήταν- ήξερε θα φύτρωναν
χιλιάδες αχαμνά σε γη και σ’ ουρανούς.
Ο Εφταπάρθενος θ’ ανέμιζε Χορός
μ’ ολολυγή και κρόταλα ορχηστρίδας.
Θά ’ χε καταλαγιάσ’ η στενοχώρια
κατάνακρα κατωφερούς ιδέας.
Ημιολίες θα μάζευαν αιγωλϊούς
κι αμπέλια με φτερά θ’ ακολουθούσαν.
2003/2005

Το μότο του ποιήματος συνιστά αφιέρωση στη μνήμη του Ηλία Λάγιου. Ο Χαραλαμπίδης σημειώνει, για τον αυτόχειρα ποιητή, ότι «ξεχείλιζε από αβίαστο ταλέντο, αλλά ανήκε κατά κάποιο τρόπο σε αυτούς τους φαουστικούς “καταραμένους” ποιητές, που δεν τους χωρεί ο τόπος (ίσως ούτε και η ποίηση).» Θεωρεί ότι «ενδεχομένως να τον έσπρωχνε προς τον χαμό ο ίδιος ο δαίμονάς του, αυτός που γεννούσε το έργο του.» Και ότι, «ως προς το ποίημα “Διόνυσος”, ένιωσε εξ ενστίκτου την ανάγκη να το αφιερώσει σε αυτόν μετά την απώλειά του, ως ένα έμμεσο τρόπο αναγνώρισης της αξίας του αλλά και αποχαιρετισμού», διότι «άρμοζε απόλυτα στην ποιητική φύση του», εφόσον «προσέδιδε, ως μορφή, μια πρόσθετη νότα στο ίδιο το ποίημα. Έμμεσα ή άμεσα, δηλαδή, ταυτιζόταν θεματικά με την περσόνα του Διόνυσου» (Χαραλαμπίδης, Απρίλιος 2ο17*).*

Ο Χαραλαμπίδης, δεν αφήνει τίποτα στην τύχη. Η αναγωγή στον αρχέγονο μύθο, οι παραστατικές εικόνες και οι εύγλωττες γλωσσικές του επιλογές έχουν ως στόχο όχι μόνο να ανανεώσουν με μαγικό τρόπο τα πράγματα, αλλά «και να διεγείρουν καταστάσεις που να οδηγούν στο πρώτο, αρχέγονο σκίρτημα της ζωής» (Χαραλαμπίδης, Απρ. 2ο17). Επιλέγει λέξεις που ενίοτε δημιουργούν αντιθέσεις, όπως η σύνθετη λέξη: "ασπρογάλιαζε" [η οποία] δε συνάδει προς «την έννοια της “βαρβατιάς” και της “βαρυγκόμιας”, γιατί αυτές φαντάζουν μαύρες και τραχιές, ενώ το "ασπρογάλιαζε” υπολευκαίνει.» (Χαραλαμπίδης, Απρίλιος 2ο17)

Με αυτόν τον τρόπο λειαίνει τα πράγματα και δημιουργεί αισθητικά ωραίες εικόνες δίνοντας μιαν άλλη διάσταση στην ποίησή του.

Συνταιριάζει αρμονικά λέξεις αρχαϊκές ή λόγιες, με λέξεις της κοινής ελληνικής, δημοτικούς τύπους ή θεολογικούς, λέξεις ιδιωματικές ή μη, οι οποίες ανακαλούν το τοπίο - πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το εκάστοτε ποίημα. Η ιδιωματική κρητική λέξη «καληνωρίσματα», παραδείγματος χάριν, η οποία παρεισφρέει στο ποίημα, παραπέμπει στην ανόθευτη, γεμάτη ζωντάνια, λαϊκή ψυχή της υπαίθρου. Ο Χαραλαμπίδης γράφει ότι «οι λέξεις κάποτε "κολλούν" μαγνητικά στο ποίημα, έλκονται από μια δική τους παρόρμηση κι έχουν τον δικό τους κόσμο, που υπόκειται στη ρυθμική αιτία.» Κυριαρχούν τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα επιρρήματα, αριστοτεχνικά ενταγμένα στο διονυσιακό ποιητικό τοπίο, όπως «τριέτικος», αντί τριετής, «θραψερός» αντί καλοθρεμμένος, «αρχαύλης» αντί βοσκός, «ολολυγή» αντί ολοφυρμός, «ημιολίες» αντί γολέτες ή σκούνες, «αιγωλιούς»[49], «κατάνακρα» αντί στην άκρη τελείως, το κρητικό «καληνωρίσματα» αντί φιλοφρονήσεις, «δεντρογαλή», το φίδι δηλαδή, πίσω από την οποία κρύβονται συμβολισμοί της ζωής, του έρωτα και του θανάτου. «Όλες αυτές οι λέξεις μαζί συγκροτούν ένα σύστημα που διαμορφώνεται καθ' οδόν, καθώς το ποίημα αποκαλύπτει στον ίδιο τον δημιουργό κρυμμένες δυνατότητές του» (Χαραλαμπίδης, Απρίλιος 2017). Η παραπάνω ομολογία του ποιητή επιβεβαιώνει ότι ο «Διόνυσος» εμπεριέχει και στοιχεία αυτοαναφορικότητας και αυτογνωσίας. Σε σχόλιό του για το συγκεκριμένο ποίημα, ο δημιουργός επισημαίνει ότι «η ποιητική δημιουργία έχει να κάνει και με τη γνώση του εαυτού, με κείνες δηλαδή τις μυστικές δυνάμεις του ένδον κόσμου, που φανερώνονται απάνω στην πράξη, κατά τρόπο σχεδόν μαγικό».

Ο διάλογος με ομότεχνούς του αποτελεί μια άλλη σταθερή παράμετρο της ποίησης του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. Τα διακείμενα που ανιχνεύονται στο ποίημα είναι ενδιαφέροντα. Ένα απτό παράδειγμα αποτελεί η αμφίσημη φράση «κατάνακρα κατωφερούς ιδέας» μέσω της οποίας συνομιλεί υποδόρια με τον Διονύσιο Σολωμό και την έννοια του υψηλού, της «Ιδέας που υψώνεται κατακόρυφα και "απλώνει βαθμηδόν τους κύκλους της"», έκφραση που προέρχεται από τους στοχασμούς του Σολωμού, σε μετάφραση Ι. Πολυλά (*Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*: «Στοχασμοί του ποιητή») και δεν είναι άλλη από την

[49] Ο αιγωλιός είναι ένα άγριο αρπακτικό πουλί του οποίου η κραυγή έχει συνδεθεί με την είδηση κακών μαντάτων και με τον θάνατο. Ενδέχεται ο ποιητής να το συνδέει με τις Βάκχες οι οποίες ήταν γυναίκες που ακολουθούσαν τον θεό Διόνυσο και χαρακτηρίζονταν από υπερκινητική και βίαιη συμπεριφορά.

Ποίηση αυτήν καθεαυτήν. Παρατηρείται και εδώ αυτοαναφορικότητα, σε σχέση με την ιδιότητά του, ως τεχνίτη της ποίησης.

Επιπλέον, τα "αμπέλια με φτερά" ανακαλούν τους *Όρνιθες* του Αριστοφάνη και τη θρυλική παράσταση του Καρόλου Κουν, με σκηνικά και κοστούμια Γιάννη Τσαρούχη, από τους οποίους, όπως γνωρίζουμε, αναβλύζει η χαρά της ζωής. Είναι ο «σφυγμός της διονυσιακής ζωής που σκορπά γονιμότητα» (Χαραλαμπίδης, Απρ. 2017), εφόσον ο Διόνυσος είναι ο αρσενικός θεός της γονιμότητας. Ο θεολογικός συγκρητισμός ανάμεσα στον χριστιανισμό και τον παγανισμό είναι εμφανής. Από τη μία πλευρά, τα φτερά παραπέμπουν στους αγγέλους και τη χριστιανική θρησκεία και από την άλλη πλευρά, τα αμπέλια στον θεό Διόνυσο και τη διονυσιακή λατρεία. «Η άμπελος και τα φτερά φορτίζονται θεολογικά και προσθέτουν στον ανθρώπινο διονυσιασμό τον θείο οίνο και τα αγγελικά φτερά.» (Χαραλαμπίδης, Απρ. 2017).

Για να ενισχύσουμε την άποψή μας, αναφορικά με την εναρμόνιση του χριστιανικού και παγανιστικού στοιχείου, ας σημειωθεί ότι στην Πάφο σε ένα ψηφιδωτό δαπέδου της οικίας ενός πλούσιου ειδωλολάτρη το οποίο χρονολογείται στα 325-250 μ. Χ., απεικονίζεται ο Διόνυσος, ως θείο βρέφος, με φωτοστέφανο στο κεφάλι, καθισμένο στα γόνατα του Ερμή, ενώ αναπαρίσταται και η Θεογονία, ως προσωποποίηση της γέννησης του θεού.

Το ποίημα πλαισιώνεται από στοιχεία που αφορούν πολύσημους συμβολισμούς του θεού Διόνυσου, όπως π.χ. τα αρχαία «αιδοία», τα «αχαμνά» τα οποία καταγράφονται στο ποίημα ως «φτενά» και «λυμπά» που συνιστούν ιδιωματικές λέξεις και παραπέμπουν στην κυπριακή εντοπιότητα. Ως γνωστόν, ο Διόνυσος εμφανίζεται με έμβλημα τον φαλλό.

Εν κατακλείδι, επισημαίνουμε ότι ήχοι και χρώματα είναι παρόντα στο ποίημα και συνδράμουν ενεργά στην αναβίωση των διονυσιακών μυστηρίων, ανακαλώντας τον διονυσιακό ρυθμό. Επιβίωσή τους στη σημερινή εποχή είναι οι Απόκριες. Το ποίημα κυριαρχείται από τις ολολυγές που παραπέμπουν στους βακχικώς κράζοντες, κατά τη διάρκεια των διονυσιακών τελετών, και συνακόλουθα από μέθη, ξέφρενο χορό, εκστατικό παραλήρημα και ευφροσύνη, για να «καταλαγιάσ' η στενοχώρια» ή καθώς γράφει ο Ευριπίδης, «για να διώχνει τις μαύρες έγνοιες» (*Βάκχαι*) και «το καθ' ημέραν λυπηρόν». Το συγκεκριμένο ποίημα είναι ένας ύμνος στη χαρά της ζωής. Ο ποιητής, μέσω του συμβολισμού του Διονύσου, ακριβώς αυτό το σφρίγος θέλει να αναδείξει: «τον παλμό της Ζωής: την κυκλοφορία του αίματος» (Χαραλαμπίδης, Απρ. 2017), μέσα σε ένα κλίμα ευφορίας.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενής πηγή

Χαραλαμπίδης, Κ. (2006). Διόνυσος, *Κυδώνιον μήλον*, Αθήνα: Άγρα.

Δευτερογενείς πηγές

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). Όψεις και λειτουργία του Μύθου στα Λογοτεχνικά κείμενα. Στο *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες σχέσεις στην Εκπαίδευση* (σσ. 61-69). Αθήνα: Ατραπός.

Βαγενάς, Ν. (1979). Σεφέρης, Βαλερύ, Έλιοτ. Στο *Ο ποιητής κι ο χορευτής* (σσ. 105-184). Αθήνα: Κέδρος.

Βαγενάς, Ν. (1998). Αντικειμενική συστοιχία και μυθική μέθοδος. Στο *Η ειρωνική γλώσσα* (σσ. 55-61). Αθήνα: Στιγμή.

Barthes, R. (1973). Ο μύθος σήμερα. Στο *Μυθολογίες* (μτφ. Χατζηδήμου, Κ., Ράλλη, Ιουλ.) (σσ. 201-265). Αθήνα: Ράππα.

Buxton, R. (2002). *Όψεις του φαντασιακού στην αρχαία Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κακριδής, Ι.Θ. (1986). Οι Θεοί. Στο *Ελληνική μυθολογία*, Β΄ τόμος. Αθήνα.

Μαρωνίτης, Δ. (2007). Η αρχαιολογία του Σεφέρη: ζητήματα μεθόδου. Στο *Γιώργος Σεφέρης. Μελετήματα* (σσ. 187-197). Αθήνα: Πατάκης.

Σιαφλέκης, Ζ. (1994). *Η εύθραυστη αλήθεια*. Αθήνα: Gutenberg Γιώργος και Κώστας Δαρδανός.

Vernant, J.-P. (2009). Ο Διόνυσος στη Θήβα. Στο *Το σύμπαν, οι θεοί, οι άνθρωποι* (σσ. 154-172). Αθήνα: Πατάκης.

Χριστοδουλίδου, Λ. (2010). Ποίηση και αρχαιοελληνικός μύθος: ιδανικές αναγνώσεις του Δ. Ν. Μαρωνίτη, ομιλία που δόθηκε με αφορμή τα 80άχρονα του Δ. Ν. Μαρωνίτη, στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 6 Μαΐου 2009. Στο Ν. Βαγενάς (Επιμ.), *Επέτειος. Κρίσεις και σχόλια για το έργο του Δ. Ν. Μαρωνίτη 2008-2009* (σσ. 53-61). Αθήνα: Μικρή Άρκτος.

Χριστοδουλίδου, Λ. (2013). Η συμβολή της μυθικής μεθόδου στη διδακτική της λογοτεχνίας. Στο Γ. Κόκκινος-Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σσ. 154-167). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Διεπιστημονικές προσεγγίσεις

1. Τ.Π.Ε.-Γλώσσα

Κατασκευή, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού για τη διδασκαλία στοιχείων της Μελέτης του Περιβάλλοντος σε μαθητές του δημοτικού σχολείου

Εμμανουήλ Φωκίδης, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε.
fokides@aegean.gr
Ειρήνη Μαλλιά, Π.Τ.Δ.Ε.
pre12133@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Η τεχνολογία εξελίσσεται συνεχώς, προκαλώντας σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ένας από αυτούς τους τομείς είναι και η εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο διδακτικής όσο και σε επίπεδο μάθησης (Κόμης, 2004). Η εισαγωγή των τεχνολογιών της επικοινωνίας και των πληροφοριών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος, που να ανταποκρίνεται και να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της εποχής, θέτοντας ως κύριο στόχο την αποτελεσματικότερη γνώση (Αλαχιώτης, 2002). Γενικά, θεωρείται ότι οι ΤΠΕ καλλιεργούν και αναπτύσσουν τη δημιουργική-κριτική σκέψη, παρέχουν κίνητρα για μάθηση, κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό, συμβάλλουν στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία μάθησης και συντελούν στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής (Bruce, 2008). Η αναγκαιότητα, λοιπόν, αξιοποίησης νεωτερικών μεθόδων και μοντέλων, όπως προτείνεται από το ρεύμα του εποικοδομητισμού, για την οικοδόμηση των αντιλήψεων αλλά και των γνώσεων των μαθητών είναι δεδομένη (Léna, 2012; Δημητρίου, 2010). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, αλληλεπιδρούν με νοητικά και χειραπτικά εργαλεία, εμπλέκονται σε κριτικούς διαλόγους, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο τις ταυτότητές τους μέσα από τον δικό τους τρόπο επικοινωνίας (Pantidos, Valakas, Vitoratos, & Ravanis, 2010). Η οικοδόμηση της γνώσης επιτυγχάνεται με την παροχή πληροφοριών από

ποικίλες πηγές (Διαδίκτυο, πολυμέσα, ηλεκτρονικά παιχνίδια) που οπτικοποιούν έννοιες που δύσκολα αναπαριστάνονται με συμβατικές μεθόδους (Osborne & Hennessy, 2003).

Ένα τεχνολογικό μέσο που φαίνεται να μπορεί να προσφέρει πολλά στην εκπαίδευση, είναι τα ψηφιακά παιχνίδια (Paraskeva, Mysirlaki, & Papagianni, 2010). Σύμφωνα με τους Colosa και Smith (2014), με τη μεταφορά του εκπαιδευτικού περιεχομένου σε πλατφόρμα ηλεκτρονικών παιχνιδιών, ο μαθητής επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του παιχνιδιού και αποκομίζει περισσότερα, καθώς κατανοεί σε βάθος το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, με τον παιγνιώδη χαρακτήρα τους και τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν, προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα μάθησης ,τις γνωστικές λειτουργίες και δεξιότητες, καθώς και την εξοικείωση με την τεχνολογία (Paraskeva et al., 2010; Colosa & Smith, 2014).

Ένα γνωστικό αντικείμενο όπου οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να προσφέρουν πολλά, είναι οι φυσικές επιστήμες. Φαίνεται όμως ότι οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να ακολουθούν την παραδοσιακή διδακτική, εφαρμόζοντας σε μικρό βαθμό τις νέες μεθόδους διδασκαλίας (Δημητρίου, 2013). Για την αλλαγή της κατάστασης, είναι απαραίτητο να οικοδομηθεί ένα νέο διδακτικό μοντέλο που θα βασίζεται στην προσέγγιση του εποικοδομητισμού, με κύριο μέλημα να αλλάξει τα νοητικά μοντέλα των μαθητών, αλλά και να οικοδομήσει τις γνώσεις τους (Léna, 2012).

Έχοντας τα παραπάνω ως δεδομένα, γεννήθηκε ο προβληματισμός για το κατά πόσο τα ψηφιακά παιχνίδια θα μπορούσαν να συμβάλουν στην κατανόηση εννοιών των φυσικών επιστημών, και μάλιστα, από μαθητές μικρής ηλικίας. Για το λόγο αυτό κατασκευάστηκαν ψηφιακά παιχνίδια και υλοποιήθηκε μία σειρά διδακτικών παρεμβάσεων σε μαθητές της Γ΄ τάξης, στα πλαίσια του μαθήματος "Μελέτη του Περιβάλλοντος". Η μεθοδολογία, οργάνωση και υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς και τα αποτελέσματά τους, παρουσιάζονται και αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν.

Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών

Η Μελέτη του Περιβάλλοντος είναι ένα μάθημα το οποίο εντάσσεται στην διδασκαλία των φυσικών επιστημών στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού. Όπως κάθε μάθημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, έτσι και η διδασκαλία των φυσικών επιστημών αποτελεί βασική προτεραιότητα για το σύγχρονο σχολείο, το οποίο έχει ως βασικό στόχο την καλλιέργεια ενεργών πολιτών, οι οποίοι θα είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις, αξίες και ικανότητες προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στην περιβαλλοντική και

κοινωνική αειφορία (Δημητρίου, 2009).

Για την κατανόηση των εννοιών των φυσικών επιστημών, απαιτείται η εμπέδωση αφηρημένων ιδεών που απέχουν συνήθως σημαντικά από την καθημερινή ζωή (Σιάτρας & Κουμάρας, 2013). Θεμέλιο της όλης διαδικασίας αποτελούν οι αντιλήψεις των μαθητών οι οποίες παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για το περιεχόμενο καθώς και τη δομή της γνωστικής βάσης των παιδιών για τα διάφορα φαινόμενα. Μέσα από τις αντιλήψεις αυτές γίνεται κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τα περιβάλλει (Δημητρίου, 2013).

Μία θεωρία μάθησης που υποστηρίζει τις ιδέες των μαθητών, είναι η εποικοδομητική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό, η μάθηση βασίζεται στην εννοιολογική αλλαγή που επέρχεται από την γνωστική σύγκρουση στη οποία υποβάλλονται τα παιδιά (Skoumios & Hatzinikita, 2005). Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, οδηγούν στην απόκτηση της νέας γνώσης για τις φυσικές επιστήμες (Κολιόπουλος, 2001; Widolo, Duit, & Muller, 2002). Ένα μοντέλο διδασκαλίας που βασίζεται στα παραπάνω και βρίσκει ευρεία εφαρμογή είναι αυτό των Driver και Oldham (1986), το οποίο περιλαμβάνει πέντε φάσεις: (α) προσανατολισμού, (β) ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, (γ) αναδόμησης των ιδεών, (δ) εφαρμογής των νέων ιδεών και (ε) της ανασκόπησης.

Παρά τις οδηγίες του νέου Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τις φυσικές επιστήμες στην Ελλάδα, που εστιάζουν στην θετική επίδραση που ασκεί η αξιοποίηση νεωτερικών μεθόδων και μοντέλων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), φαίνεται ότι κάτι τέτοιο δεν εφαρμόζεται στην πράξη. Έρευνες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δείχνουν ότι οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών εξακολουθούν, ως επί το πλείστον, να είναι παραδοσιακές, παρότι αντιλαμβάνονται τα εποικοδομητικά χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να έχει η διδασκαλία τους (Στύλος, Κώτσης, & Εμβαλωτής, 2014). Σε αντίθεση, στο εξωτερικό, εδώ και καιρό έχει αναγνωριστεί η σημαντικότητα του εκσυγχρονισμού των γνώσεων που παρέχουν οι φυσικές επιστήμες. Γι’ αυτό το λόγο, έχει παρατηρηθεί μια έντονη κινητοποίηση της επιστημονικής κοινότητας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης σε αυτό το αντικείμενο και συγκεκριμένα για την ανάπτυξη της διδακτικής προσέγγισης που αφορά στη μάθηση μέσα από την έρευνα (Léna, 2012). Έτσι, τα προγράμματα σπουδών σε πολλές χώρες, όπως για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και την Αγγλία, θέτουν ως κύριο στόχο την κατανόηση της φύση της επιστήμης, αλλά και η ανάδειξη της σχέση επιστήμης, τεχνολογίας και κοινωνίας (Κουλαϊδής, Αποστόλου, & Καμπουράκης, 2008).

Τα ψηφιακά παιχνίδια στην εκπαίδευση

Στην βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετά παραδείγματα σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και τα αποτελέσματα που απέφεραν, με τις περισσότερες μελέτες να καταλήγουν ότι έχουν πολλά να προσφέρουν εάν αξιοποιηθούν συστηματικά στη διδακτική πράξη (Κεκές, 2002). Για παράδειγμα, οι Μυσιρλάκη και Παρασκευά (2010), διερεύνησαν την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων μέσω του αισθήματος του ανήκειν σε μια ομάδα μέσα από την χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Οι Rosas et al. (2003), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην τάξη ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση, την μεταφορά τεχνολογικών γνώσεων στους μαθητές, σε σχέση με συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας. Επιπλέον, αναπτύσσεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η συγκέντρωσή τους.

Οι Sung και Hwang (2012) καθώς και οι Chen, Liao, Cheng, Yeh και Chan (2012), κατέδειξαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην μάθηση καθώς συνδέονται άμεσα οι στόχοι του παιχνιδιού με τους στόχους της μάθησης. Επιπλέον, αναδείχθηκε η προσήλωση στον στόχο, η αυξημένη προσπάθεια επίτευξης του στόχου, η ενεργή συμμετοχή, η απόλαυση της μαθησιακής διαδικασίας, η ενίσχυση των κινήτρων μάθησης καθώς και η βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στην επιστήμη. Μια ακόμη έρευνα που αποδεικνύει την θετική επιρροή που ασκούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στη μάθηση είναι αυτή του Delwiche (2006). Στην έρευνά του εξέτασε τη χρήση των massively multiplayer online παιχνιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά και απέδειξαν πως τα παιχνίδια ασκούν θετική επιρροή στη μάθηση, είναι ασφαλή περιβάλλοντα και προωθούν τη συνεργασία.

Παρά την θετική επιρροή που ασκούν τα παιχνίδια στους μαθητές, υπάρχει προβληματισμός για τυχόν αρνητικές επιπτώσεις που έχουν. Η αύξηση της βίαιης συμπεριφοράς φαίνεται να συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τα βίαια ψηφιακά παιχνίδια (Gentile, Lynch, Linder, & Walsh, 2004; Anderson, 2004; Anderson & Bushman, 2001). Στις αρνητικές επιπτώσεις των ηλεκτρονικών παιχνιδιών συγκαταλέγονται επίσης, πέρα από την αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς, η εμμονή στη βιαιότητα, η ρατσιστική συμπεριφορά, η μείωση της φαντασίας και ο κίνδυνος της εξάρτησης από αυτά (Τάσση, 2006; Polman, de Castro, & van Aken, 2008).

Έτσι, με βάση τα παραπάνω, εύλογα μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ επιπλέον

δίνουν κίνητρα για μάθηση, φτάνει να χρησιμοποιούνται με σωστό τρόπο, σύνεση και λογική ώστε να μην γίνεται κατάχρησή τους και να μην προκύπτουν τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σκοπός, ερευνητικές υποθέσεις και μέθοδος

Βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει τη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, η εργασία διερεύνησε την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους: (α) στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, (β) στη διατηρησιμότητα των γνώσεών τους και (γ) στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών αναφορικά με την αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους. Έτσι, διατυπώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- Υ1: Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ψηφιακά παιχνίδια έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές που διδάσκονται με το συμβατικό τρόπο.
- Υ2: Η διατηρησιμότητα των γνώσεων είναι μεγαλύτερη.
- Υ3: Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ψηφιακά παιχνίδια σε συνδυασμό με κάποιο σύγχρονο διδακτικό μοντέλο, έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με μαθητές που διδάσκονται συμβατικά ή/και με μαθητές που διδάσκονται αποκλειστικά με τη χρήση παιχνιδιών.
- Υ4: Οι μαθητές διαμορφώνουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις αναφορικά με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος πειράματος πεδίου με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που διενεργήθηκαν σε τρεις ομάδες, δύο πειραματικές και μία ελέγχου. Το πιλοτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο δημοτικά σχολεία της πόλεως της Καλύμνου, το διάστημα από 1/11 έως 3/12/2016 και συμμετείχαν αρχικά 59 μαθητές.

Για τις ανάγκες της έρευνας το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις ομάδες: (α) την ομάδα ελέγχου στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές που διδάχθηκαν συμβατικά, (β) την πρώτη πειραματική ομάδα στην οποία οι μαθητές διδάχθηκαν το ίδιο αντικείμενο αποκλειστικά με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών και (γ) τη δεύτερη πειραματική ομάδα όπου πέρα από τα ψηφιακά παιχνίδια, αξιοποιήθηκε το εποικοδομητικό διδακτικό μοντέλο. Έτσι, και οι τρεις ομάδες διδάχθηκαν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, διαφοροποιώντας κάθε φορά τον τρόπο διδασκαλίας και εργασίας τους. Πριν από την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών για τους σκοπούς της έρευνας και για τις διαδικασίες

και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Επίσης, ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί, από τους οποίους ζητήθηκε να μην διδάξουν τις ενότητες που περιλάμβανε το πιλοτικό πρόγραμμα, με κανέναν άλλον τρόπο πέραν από αυτόν που προβλεπόταν για την κάθε ομάδα. Να σημειωθεί ότι η μαθητές που χρησιμοποίησαν τα παιχνίδια δεν εξασκήθηκαν προηγουμένως στη χρήση τους ή στη χρήση άλλων παρόμοιων.

Μεθοδολογία υλοποίησης της έρευνας

Το διδακτικό υλικό πάνω στο οποίο βασίστηκε η έρευνα αφορούσε τη δεύτερη διδακτική ενότητα του βιβλίου της Μελέτης του Περιβάλλοντος της Γ΄ τάξης, με τίτλο "Ο Τόπος μας". Μέσα από την ενότητα αυτή οι μαθητές γνωρίζουν την ποικιλία του φυσικού τοπίου της Ελλάδας, καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει το φυσικό τοπίο στην επιβίωση και την ανάπτυξη οικισμών. Επίσης, μαθαίνουν για δημιουργήματα της φύσης και δημιουργήματα του ανθρώπου καθώς και το πως αυτά επηρεάζουν την φύση. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τις υπο-ενότητες "ορεινός", "πεδινός" και "παραθαλάσσιος τόπος" και μέσα από αυτές, οι μαθητές, μαθαίνουν έννοιες που αφορούν κάθε ένα από αυτούς τους τόπους.

Για την κατασκευή των παιχνιδιών επιλέχθηκε το πρόγραμμα Kodu της Microsoft. Το Kodu είναι μια οπτική γλώσσα προγραμματισμού η οποία παρέχει την δυνατότητα στους χρήστες να μάθουν εύκολα έννοιες προγραμματισμού καθώς δημιουργούν παιχνίδια και ιστορίες. Οι Nordby και Nordseth (2016), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις, μπορούν να κατασκευάσουν ηλεκτρονικά παιχνίδια και να τα ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους, προσδίδοντάς της ένα παιγνιώδη και ευχάριστο χαρακτήρα. Με βάση αυτό το εύρημα, αποφασίστηκε τα παιχνίδια να μην κατασκευαστούν από κάποια ομάδα ειδικών, αλλά αυτή η εργασία να γίνει από την ερευνήτρια, η οποία είχε μία σχετική εμπειρία από την παρακολούθηση αντίστοιχου μαθήματος κατά τη διάρκεια των σπουδών της.

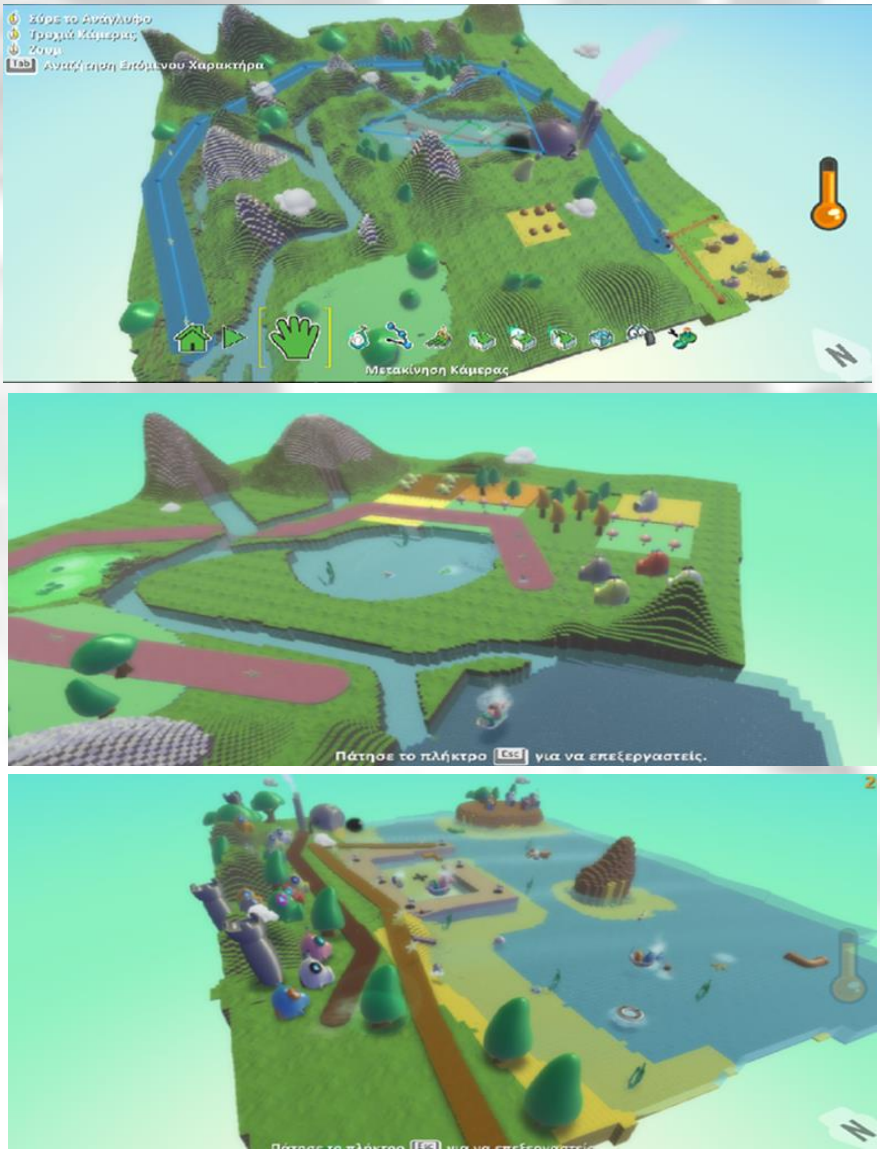
Συνολικά κατασκευάστηκαν τρία παιχνίδια (ένα για κάθε υπο-ενότητα) με δύο πίστες το κάθε ένα. Η πρώτη πίστα παρουσίαζε το γνωστικό υλικό και η δεύτερη πίστα αξιολογούσε τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές. Παρότι η περιήγηση των μαθητών στο περιβάλλον του παιχνιδιού ήταν ελεύθερη, ο σκοπός ήταν, στην πρώτη πίστα, να συλλέξουν ένα συγκεκριμένο αριθμό αστεριών που ήταν διασκορπισμένα, με σκοπό να την ολοκληρώσουν. Κάθε αστέρι έδινε πληροφορίες σχετικές με την υπο-ενότητα. Η δεύτερη πίστα είχε παρόμοια διάταξη, αλλά αυτή τη φορά υπήρχαν εμπόδια. Ο παίκτης/μαθητής για να τα ξεπεράσει, έπρεπε να απαντήσει σωστά σε ερωτήσεις που αφορούσαν όσα διδάχθηκε στην πρώτη

πίστα. Σε περίπτωση λάθους, η πίστα επανεκκινούσε. Αξίζει να σημειωθεί το περιβάλλον των παιχνιδιών είχε άμεση σχέση με το αντικείμενο της κάθε υπο-ενότητας, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν καλύτερη οπτικοποίηση για το αντικείμενο που διδάσκονταν (Εικόνες 1-3). Ο χρόνος κατασκευής των παιχνιδιών ήταν περίπου εκατό ώρες.

Σχετικά με τον τρόπο εργασίας των μαθητών, αναφέρθηκε ήδη ότι η πρώτη ομάδα (ομάδα ελέγχου) διδάχθηκε συμβατικά. Χρησιμοποιήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο καθώς και το τετράδιο εργασιών. Η διδασκαλία ήταν δασκαλοκεντρική και η εργασία των μαθητών ατομική. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε επιπλέον οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο και πρόγραμμα παρουσιάσεων), ώστε να εξηγήσει καλύτερα τις έννοιες που περιλαμβάνονταν στο σχολικό εγχειρίδιο. Η δεύτερη ομάδα (πρώτη πειραματική ομάδα) διδάχθηκε αποκλειστικά με τη χρήση των παιχνιδιών. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και το κάθε ζευγάρι χρησιμοποίησε από έναν υπολογιστή του σχολικού εργαστηρίου. Πέρα από μία σύντομη εισαγωγή για το διδακτικό αντικείμενο, ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν συμμετείχε στην όλη διαδικασία, πέρα από τη βοήθεια που παρείχε για την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων.

Για την τρίτη ομάδα (δεύτερη πειραματική) εφαρμόστηκαν οι αρχές του εποικοδομητισμού, σε συνδυασμό με το μοντέλο μεικτής μάθησης και το μοντέλο των Driver και Oldham (1986). Το μοντέλο μεικτής μάθησης, όπως υποστηρίζει ο Driscoll (2002), μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους όπως: (α) συνδυασμό ποικίλων μορφών δικτυακής τεχνολογίας (π.χ. ζωντανή ή εικονική τάξη), (β) τον συνδυασμό διάφορων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (π.χ. εποικοδομισμός, συμπεριφορισμός) με ή και χωρίς τη χρήση διδακτικής τεχνολογίας, (γ) τον εμπλουτισμό της συμβατικής διδασκαλίας με οποιαδήποτε μορφή τεχνολογίας και (δ) την ανάμειξη της διδακτικής τεχνολογίας με την εργασία ώστε να προκύψει μάθηση παράλληλα με την εργασία.

Έτσι, οι μαθητές, όπως και στην πρώτη πειραματική ομάδα, χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Στη φάση του προσανατολισμού, ο εκπαιδευτικός έκανε μία πολύ σύντομη εισαγωγή και συζήτηση με τους μαθητές για το θέμα της υπο-ενότητας. Ακολούθως, στη φάση της ανάδειξης των ιδεών, οι μαθητές κατέγραφαν τις απόψεις τους σε φύλλο εργασίας και τις συζητούσαν μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας απόψεις. Η φάση της αναδόμησης των ιδεών αντιστοιχούσε με την πρώτη πίστα των παιχνιδιών και η φάση της εφαρμογής των νέων ιδεών, αντιστοιχούσε στη δεύτερη πίστα. Τέλος, στη φάση της ανασκόπησης, οι μαθητές συμπλήρωναν ένα φύλλο αναθεώρησης, συζητούσαν και αντάλλασσαν απόψεις, διαπιστώνοντας αν οι αρχικές τους θέσεις (από το φύλλο εργασίας) είχαν μεταβληθεί.



Εικόνες 1-3. Το περιβάλλον των παιχνιδιών

Σε όλες τις ομάδες, η διδασκαλία της κάθε ενότητας αποφασίστηκε να διαρκεί δυο διδακτικές ώρες για να μπορούν οι μαθητές να έχουν αρκετό χρόνο για κάθε δραστηριότητα. Έτσι, η συνολική διάρκεια της παρέμβασης ήταν τρεις εβδομάδες (ένα δίωρο την εβδομάδα).

Για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων σχεδιάστηκαν: (α) pre-tests, για να ελεγχθεί η κοινή γνωστική αφετηρία των μαθητών, (β) delayed posts-tests, που χορηγήθηκαν περίπου δεκαπέντε μέρες μετά το πέρας των παρεμβάσεων για να ελεγχθεί η διατηρησιμότητα των γνώσεων των μαθητών και (γ) φύλλα αξιολόγησης, τα οποία χορηγούνταν αμέσως μετά το τέλος της κάθε διδασκαλίας, με σκοπό να αποτυπώσουν τα άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα

των διδασκαλιών. Αυτά τα εργαλεία ήταν κοινά σε όλες τις ομάδες μαθητών. Σχεδιάστηκε επίσης, ένα σύντομο φύλλο καταγραφής εντυπώσεων (αποτελούμενο από 10 ερωτήσεις τύπου Likert σε πενταβάθμια κλίμακα) που χορηγήθηκε μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων στις δύο πειραματικές ομάδες, για να αποτυπωθούν οι απόψεις και οι στάσεις τους απέναντί τους.

Τα pre-tests, delayed post-tests και τα φύλλα αξιολόγησης ήταν διαρθρωμένα έτσι ώστε να εφαρμοστούν δύο βασικές αρχές. Αφενός, να καλύπτουν ολόπλευρα το κάθε γνωστικό αντικείμενο, και αφετέρου να υπάρχει κλιμάκωση της δυσκολίας στα ερωτήματα που τέθηκαν. Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστού τύπου, δηλαδή, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, συμπλήρωσης πινάκων, αντιστοίχισης και χαρακτηρισμού προτάσεων. Όμως, αξίζει να αναφερθεί, ότι το ένα τρίτο των ερωτήσεων ήταν ανοιχτού τύπου (ερωτήσεις κατανόησης).

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση εξαιρέθηκαν όσοι μαθητές ήταν απόντες σε ένα ή περισσότερα φύλλα αξιολόγησης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το τελικό δείγμα να αποτελείται από 54 μαθητές, 18 σε κάθε ομάδα (Ομάδα0 = συμβατική διδασκαλία, Ομάδα1 = διδασκαλία μόνο με τα παιχνίδια, Ομάδα2 = διδασκαλία με τα παιχνίδια και επικοδομητικό μοντέλο). Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στα φύλλα αξιολόγησης, αυτά βαθμολογήθηκαν με βάση με τις σωστές απαντήσεις. Στοιχεία για τη μέση βαθμολογία και για την τυπική απόκλιση, ανά ομάδα συμμετεχόντων και ανά φύλλο αξιολόγησης, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ανάλυση αποτελεσμάτων φύλλων αξιολόγησης

	Ομάδα μαθητών					
	Ομάδα0 (*N* = 18)		Ομάδα1 (*N* = 18)		Ομάδα2 (*N* = 18)	
	M	***SD***	***M***	***SD***	***M***	***SD***
Pre-test (max =20)	17,50	1,15	17,56	2,06	17,56	2,15
Φύλλο αξιολόγησης 1	17,44	1,38	18,00	1,14	17,94	1,48

(max = 20)						
Φύλλο αξιολόγησης 2 (max = 34)	22,83	3,47	25,33	2,77	27,28	2,37
Φύλλο αξιολόγησης 3 (max = 33)	22,78	2,10	26,44	2,53	27,44	3,03
Delayed post-test (max =41)	28,83	1,47	31,94	1,73	33,56	2,04

Αναλύσεις διασποράς μίας κατεύθυνσης (One-way ANOVA) επρόκειτο να διεξαχθούν για να συγκριθούν οι βαθμολογίες των μαθητών στα φύλλα αξιολόγησης και με βάση τις 3 ομάδες που συμμετείχαν. Πριν γίνει η ανάλυση, ελέγχθηκε το κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή αυτού του είδους της ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι: (α) όλες οι ομάδες σε όλες τις δραστηριότητες είχαν τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων (N = 18), (β) στη βαθμολογία όλων των φύλλων αξιολόγησης δεν υπήρχαν ακραίες τιμές (outliers), (γ) τα δεδομένα σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης είχαν κανονική κατανομή, όπως αυτό εκτιμήθηκε από Q-Q γραφήματα και το Shapiro-Wilk test (p < .05 και (δ) η ομοιογένεια της διακύμανσης παραβιάστηκε σε στο pre test, όπως εκτιμήθηκε από το test Levene (p < .05).

Εφόσον τα δεδομένα σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης εκτός του Pre-test πληρούσαν όλες τις προϋποθέσεις, σε αυτά διεξήχθη το One-way ANOVA test. Στο Pre-test όπου υπήρχε παραβίαση μόνο της ομοσκεδαστικότητας, αλλά πληρούνταν όλες οι άλλες προϋποθέσεις, χρησιμοποιήθηκε το τεστ των Brown-Forsythe (1974), το οποίο είναι ανθεκτικό σε περιπτώσεις ετεροσκεδαστικότητας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Post-hoc συγκρίσεις μεταξύ όλων των πιθανών ζευγών πραγματοποιήθηκαν σε εκείνα τα φύλλα αξιολόγησης όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων χρησιμοποιώντας το Tukey HSD. Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

- Pre-test. Δεν πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις εφόσον δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των ομάδων.
- Φύλλο αξιολόγησης 1. Δεν πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις εφόσον δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των ομάδων.
- Φύλλο αξιολόγησης 2. Η ομάδα 0 (M = 22,83, SD = 3,45) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο από την ομάδα 1 (M = 25,33, SD = 2,77, p = 0,03) όσο και από την ομάδα 2 (M = 27,28, SD = 2,37, p < 0,001). Επίσης, οι ομάδες 1 και 2 δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά (p = 0,12).

- Φύλλο αξιολόγησης 3. Η ομάδα 0 (*M* = 22,78, *SD* = 2,10) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο από την ομάδα 1 (M = *26*,44, *SD* = 2,53, *p* < 0.001) όσο και από την ομάδα 2 (*M* = 27,44, *SD* = 3,03, *p* < 0,001). Και πάλι οι ομάδες 1 και 2 δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά (p = 0.48).
- Delayed post-test. Η ομάδα 0 (*M* = 28,83, *SD* = 1,47) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο από την ομάδα 1 (*M* = 31,94, *SD* = 1.73, *p* < 0,001) όσο και από την ομάδα 2 (*M* = 33,56, *SD* = 2,04, *p* < 0,001). Οι ομάδες 1 και 2, αυτή τη φορά, είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά (*p* = 0,02).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα One-way ANOVA και Brown-Forsythe test

	Αποτέλεσμα	**Ερμηνεία**
Pre-test	Brown-Forsythe *F*(2, 42,92) = 0,01, *p* = 0,95	ΜΣ
Φύλλο αξιολόγησης 1	*F*(2, 51) = 0,94, *p* = 0,40	ΜΣ
Φύλλο αξιολόγησης 2	*F*(2, 51) = 10,60, *p* < 0,001	Το mean των ομάδων 0, 1, και 2 ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό
Φύλλο αξιολόγησης 3	*F*(2, 51) = 16,30, *p* < 0,001	Το mean των ομάδων 0, 1, και 2 ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό
Delayed post-test	*F*(2, 51) = 33,50, *p* < 0,001	Το mean των ομάδων 0, 1, και 2 ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό

Σημείωση: ΜΣ = μη στατιστικά σημαντική διαφορά

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι η μέθοδος που ακολούθησε η ομάδα 1 και 2 είχε, σε τρεις από τις τέσσερεις περιπτώσεις, καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από την ομάδα που διδάχθηκε συμβατικά (περιλαμβανομένου και του delayed post-test). Οι ομάδες 1 και 2, ήταν ισοδύναμες σε τρεις από τις τέσσερις περιπτώσεις με την Ομάδα 2 να υπερτερεί μόνο στο delayed post-test. Άρα, η μέθοδος στην οποία χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι σε συνδυασμό με το εποικοδομητικό μοντέλο, δεν παρουσίασε σημαντικές διαφορές σε σχέση με την διδασκαλία μόνο με το παιχνίδι. Συνεπώς, οι δύο πρώτες ερευνητικές υποθέσεις επαληθεύτηκαν, αλλά όχι η τρίτη.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο εντυπώσεων, δόθηκε και στις δυο ομάδες που ασχολήθηκαν με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και φάνηκε ότι οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν στον χειρισμό τους και ενθουσιάστηκαν με την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Αυτό προκύπτει γιατί: (α) τα παιδιά έδειξαν να ενθουσιάζονται και να προτιμούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στην διδασκαλία (Μ=4,78, *SD*=0,60), (β) οι μαθητές δήλωσαν ότι βρήκαν πολύ εντυπωσιακές τις πίστες των παιχνιδιών (*M*=4,72, *SD* = 0,66), (γ) δεν βρήκαν δύσκολη τη χρήση τους (*M*=1,36, SD=0,72) και (δ) θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν αυτό το μέσο και σε άλλα μαθήματα (*M* = 4,22, *SD* = 1,35). Η συνολική του αποτίμηση ήταν ότι η εφαρμογή τους άρεσε πάρα πολύ (*M* = 4,86, *SD* = 0,54) και θα την πρότειναν και σε άλλους (*M* = 4,58, *SD* = 0,84). Συμπερασματικά, οι εντυπώσεις των μαθητών από τη διδασκαλία με την χρήση των παιχνιδιών ήταν ιδιαίτερα θετικές, επαληθεύοντας έτσι το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.

Συζήτηση-συμπεράσματα

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών για τη διδασκαλία εννοιών της Μελέτης του Περιβάλλοντος σε μαθητές της Γ΄ τάξης του δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ήταν αποτελεσματικά και ότι οι μαθητές κατέκτησαν αυτές τις έννοιες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας. Εξίσου ενθαρρυντικό ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές έμειναν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την επαφή τους με αυτό το περιβάλλον εργασίας. Αυτό φαίνεται να δρα συμπληρωματικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναδεικνύοντας το θετικό ρόλο των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση.

Προέκυψε όμως και ένα δυσερμήνευτο στοιχείο. Οι μαθητές που χρησιμοποίησαν αποκλειστικά τα παιχνίδια, πέτυχαν τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα με τους μαθητές που χρησιμοποίησαν τα παιχνίδια μόνο σε κάποιες φάσεις της εργασίας τους και που το διδακτικό σήμα που ακολουθήθηκε ήταν στηριγμένο στο μοντέλο των Driver και Oldham. Αυτό το στοιχείο μπορεί να οδηγήσει στην υπόθεση ότι τα παιχνίδια ήταν τόσο αποτελεσματικά, που κατέστησαν το ρόλο του υπόλοιπου διδακτικού σχήματος επικουρικό. Έτσι, καταδεικνύεται η δύναμη της μάθησης βασισμένη στα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Κάτι τέτοιο είναι σύμφωνο με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών, όπως των Tan και Biswas (2007) και των Virvou, Manos, Katsionis & Tourtoglou (2002), αλλά και πληθώρας άλλων ερευνών (ενδεικτικά, Κεκές, 2002; Rosas et al., 2003; Delwiche, 2006; Μυσιρλάκη & Παρασκευά, 2010; Sung & Hwang, 2012; Chen et al., 2012).

Παρά το παραπάνω εύρημα, το διδακτικό μοντέλο του εποικοδομητισμού που χρησιμοποιήθηκε ήταν και αυτό περισσότερο αποτελεσματικό από μία συμβατική

διδασκαλία. Αυτό επιβεβαιώνει ανάλογες έρευνες, για παράδειγμα της Κυριακίδου (2006), που αναφέρει ότι η διδασκαλία εννοιών της Φυσικής βασισμένης στην εποικοδομητική προσέγγιση επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Το ίδιο ισχύει και για τα μεικτά μαθησιακά περιβάλλοντα (Blended Learning Environments) που συνδυάζουν τα καλύτερα στοιχεία και χαρακτηριστικά της συμβατικής διδασκαλίας με την τεχνολογικά υποβοηθούμενη διδασκαλία, προσφέροντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Ginns & Ellis, 2007).

Ο χρόνος που απαιτήθηκε για την κατασκευή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ήταν περίπου εκατό ώρες που θεωρείται αρκετά μεγάλος. Η παραγωγή εκπαιδευτικών παιχνιδιών από κάποιον "ερασιτέχνη", αποδείχθηκε τελικά μία χρονοβόρος διαδικασία, που μπορεί να θεωρηθεί υπερβολική σε σχέση με το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα (Kluge & Riley, 2008). Θα μπορούσε, μάλιστα, κάποιος να ισχυριστεί ότι τα παιχνίδια ήταν ελλιπή ή ότι δεν υλοποιούσαν σωστά τους μαθησιακούς στόχους. Ως ένα βαθμό, κάτι τέτοιο ισχύει. Μάλιστα, οι ελλείψεις αυτές μπορεί να είχαν αρνητικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Από την άλλη όμως πλευρά, κάποιος μπορεί να ισχυριστεί ότι εφόσον μία "ερασιτεχνική" προσπάθεια είχε αρκετά καλά αποτελέσματα, μπορεί να θεωρηθεί σχεδόν δεδομένο ότι μία πιο συστηματική προσπάθεια θα είχε κατά πολύ καλύτερα.

Παρά τα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, η έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι πρέπει να αναφερθούν Πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία στην πόλη της Καλύμνου και το δείγμα ήταν 54 μαθητές της Γ΄ τάξης. Συνεπώς, παρότι το δείγμα ήταν επαρκές για στατιστική ανάλυση, τα αποτελέσματα δύσκολα γενικεύονται. Το ίδιο ισχύει για τη διάρκεια της έρευνας και το ποσοστό της ύλης που αυτή κάλυψε. Η χρήση περισσότερων και διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, όπως συνεντεύξεις και παρατηρήσεις, θα επέτρεπαν την καταγραφή περισσότερων ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, οι μαθητές, μπορεί να μην ήταν απόλυτα ειλικρινείς στις απαντήσεις τους σχετικά με τις εντυπώσεις τους από τη χρήση των παιχνιδιών, συγχέοντας τη διεξαγωγή της έρευνας με κάποια μορφή αξιολόγησης.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να κατασκευάσουν και να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικά παιχνίδια που να καλύπτουν μεγαλύτερο τμήμα της ύλης της Μελέτης του Περιβάλλοντος της Γ΄ ή και άλλων τάξεων. Έτσι, θα υπάρχει μεγαλύτερο εύρος αποτελεσμάτων. Επίσης, θα μπορούσαν να περιληφθούν μεγαλύτερα δείγματα μαθητών και από διαφορετικές περιοχές. Τέλος, μελλοντικές εργασίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και να συγκρίνουν κι άλλες διδακτικές μεθόδους.

Συμπερασματικά, η ανάγκη για προσαρμογή της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών στα νέα δεδομένα και η απαγκίστρωσή της από συμβατικές διδακτικές προσεγγίσεις, είναι σχεδόν αυταπόδεικτη. Με βάση τα στοιχεία της παρούσας έρευνας, ενισχύεται η άποψή ότι τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία και προσφέρουν μία αρκετά ενδιαφέρουσα εναλλακτική διδακτική οδό, που αξίζει τον κόπο να διερευνηθεί περισσότερο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*, 7-18.

Δημητρίου, Α. (2013.), *Έννοιες για τη φύση και το περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δημητρίου, Α. (2010). Οι αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Διαπιστώσεις και προοπτικές. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών-Έρευνα και Πράξη, 31-32*, 7-28.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Κεκές, Ι. (2002). Παίζοντας "Ηλεκτρονικά" στην τάξη: Πλεονεκτήματα και προοπτικές. *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ "Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση", Τόμος Α΄.* Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κολιόπουλος, Δ. (2001). Από την πρακτικο-βιωματική γνώση στη σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης: Η εποικοδομητική αντίληψη στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών,* τόμος 1 (σσ. 367-410). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουλαϊδής, Β., Αποστόλου, Α., & Καμπουράκης, Κ. (2008). Η φύση των επιστημών-διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Child Services.

Κυριακίδου, Ε. (2006). Εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης: Μια εφαρμογή στην εννοιολογική περιοχή της θερμότητας. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μυσιρλάκη, Σ., & Παρασκευά, Φ. (2010). Ηλεκτρονικά παιχνίδια, κίνητρα και μάθηση:

Διερευνώντας το πεδίο των MMOGs. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, τόμος ΙΙ, 13-20.* Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών φυσικών επιστημών δημοτικού για το "Νέο Σχολείο".*

Σιάτρας, Α., & Κουμάρας, Π. (2013). Οι Φυσικές Επιστήμες ως περιεχόμενο και ως μέθοδος. *Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση*, *1*, 9-18.

Στύλος, Γ., Κώτσης, Κ., & Εμβαλωτής, Α. (2014). Πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Φυσικής (Α' Μέρος). *Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση*, *5*, 7-15.

Τάσση, Μ. (2006). *Ηλεκτρονικό παιχνίδι: θετικές και αρνητικές επιδράσεις*. Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C107/358/2415,9232/extras/texts/en5_videogames.html

Ξενόγλωσση

Anderson, C. (2004). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence, 27*, (1), 113-122

Anderson, C., & Bushman, B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal and prosocial behavior: A meta-analysis. *Psychology and Science, 12*, 353-359.

Brown, M. B., & Forsythe, A. B. (1974) Robust test for the equality of variance. *Journal of American Statistical Association, 69,* 364-367.

Bruce, B. (2008), Learning at the border: How young people use new media for community action and personal growth. In Ch. Angeli & N. Valanides (eds.), *Proceedings of the 6th Panhellenic Conference with International Participation: ICT in Education, (3-10).* Cyprus.

Chen, Z. H., Liao, C. C., Cheng, H. N., Yeh, C. Y. & Chan, T. W. (2012). Influence of game quests on pupils' enjoyment and goal pursuing in math learning. *Educational Technology & Society, 15*(2), 317-32.

Colosa, Z., & Christopher, S. (2014). *Video games and education. The use of video games in the school curriculum*. Vermont Technical College.

Delwiche, A. (2006). Massively multiplayer online games (MMOs) in the new media classroom. *Educational Technology & Society, 9*(3), 160-172.

Driscoll, M. (2002) Blended learning: Let's get beyond the hype. IBM Global Services.

Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education, 18*, 105-122.

Gentile, D., Lynch, P., Linder, J., & Walsh, D. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence, 27,* (1), 5-22.

Ginns, P. & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exloring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education, 10*, 53-64.

Kluge, S., & Riley, L. (2008). Teaching in virtual worlds: Opportunities and challenges. *Issues in Informing Science and Information Technology, 5*, 2008.

Léna, P. (2012). Education in science: its value and the role of the scientific community. *Rend. Fis. Acc. Lincei, 23*, 13-16, Springer.

Nordby, A., & Nordseth, H. (2016). Teachers as learning game designers: can elementary school teachers with no background really gamify their own teaching? *Proceedings of the 8th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona, Spain.

Osborne, J., & Hennessy, S. (2003). *Literature review of ICT: promise, problems and future directions.* Bristol: Futurelab.

Pantidos, P., Valakas, K., Vitoratos, E., & Ravanis, K. (2010). The materiality of narrative spaces: A theatre semiotics perspective into the teaching of physics. *Semiotica, 2010*(182), 305-325.

Paraskeva, F., Mysirlaki, S., Papagianni, A. (2010). Multiplayer online games as educational tools: Facing new challenges in learning. *Computers & Education 54*, 498-505.

Polman, H., de Castro, B., & van Aken, M. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 34*, (3), 256-264.

Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., . . . Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education 40,* 71-94.

Skoumios, M., & Hatzinikita, V. (2005). The role of cognitive conflict in science concept learning. *International Journal of Learning, 12* (7), 185-194.

Sung, H. Y., Hwang, G. J. (2013). A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. *Computers & Education 63,* 43-51.

Tan, J., & Biswas, G. (2007). Simulation-based game learning environments: Building and

sustaining a fish tank. *Proceedings of the First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL 2007).* Jhongli, Taiwan.

Virvou, M., Manos, C., Katsionis, G., & Tourtoglou, K. (2002). *VR-ENGAGE: A virtual reality educational game that incorporates intelligence*. Paper presented at the IEEE International Conference on Advanced Learning, Samos, Greece.

Widolo, A., Duit, R., & Muller, C. (2002). C*onstructivist views of teaching and learning in practice: teachers' views and classroom behavior.* Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans.

2. Τ.Π.Ε.-Μαθηματικά

Διδασκαλία μαθηματικών εννοιών με τη χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Αποτελέσματα από πιλοτική εφαρμογή

Εμμανουήλ Φωκίδης, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε.
fokides@aegean.gr
Αναστασία Σαββάτη, Π.Τ.Δ.Ε.
anastasiasavvati@outlook.com

Περίληψη

Εισαγωγή

Τα μαθηματικά συνιστούν ένα ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο στοιχεία του οποίου χρησιμοποιούμε συνέχεια (Βάρβογλη, 2006). Ωστόσο, θεωρείται δυσνόητο και δύσκολα αφομοιώσιμο αντικείμενο. Η επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά είναι αποτέλεσμα ενός συνόλου παραγόντων τόσο ενδο- όσο και εξωσχολικών (Σιδηρόπουλος, 2007). Η κατανόηση των Μαθηματικών φαίνεται να προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή, το προσωπικό ενδιαφέρον και την ατομική προσπάθεια των μαθητών, με τα αποτελέσματα να ενδυναμώνονται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Σύμφωνα με διάφορες θεωρίες που αφορούν την εκμάθηση των μαθηματικών, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η απόκτηση γνώσεων σε αυτό το αντικείμενο ξεκινά από το ίδιο το παιδί και τη θέληση που αυτό επιδεικνύει (Αναπολιτάνος, 1985). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται τον ιδιαίτερο τρόπο που έχει ο κάθε μαθητής στο να μαθαίνει και να προσαρμόζει το μάθημά του ανάλογα (Μπαρκατσάς, 2003).

Η μαθηματικοφοβία είναι ένα συχνό φαινόμενο, το οποίο καλείται ο δάσκαλος να αντιμετωπίσει με ευθύνη και προσοχή. Απαιτείται άρτια παιδαγωγική, επιστημονική αλλά και ψυχολογική κατάρτιση από τον διδάσκοντα (Ματσαγγούρας, 2004). Έτσι, πολλοί επιστήμονες και ερευνητές χρησιμοποίησαν διάφορες θεωρίες και διδακτικές προσεγγίσεις, αποσκοπώντας στα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα (Κολέζα, 2006; Σαχπατζίδου, 2014; Σαπλαμίδου & Σάλτα, 2015). Ένα ιδιαίτερο στοιχείο που πρέπει να τονιστεί, είναι ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι οι αριθμοί, οι πράξεις και τα σύμβολα μπορούν να είναι διασκεδαστικά και αυτό αποτελεί μια αντίληψη που τους ακολουθεί και στην ενήλικη ζωή τους (Hewitt, 2013).

Από την άλλη πλευρά, είναι γεγονός πως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν ένα

αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας της νέας γενιάς, αφού οι νέοι αφιερώνουν σημαντικό μέρος του χρόνου τους μπροστά στον υπολογιστή παίζοντας. Ενδεικτικά, σε έρευνα που διεξήχθη από τον Yang (2012), αναφέρεται ότι το 78% των παιδιών και εφήβων από 12 έως 17 ετών παίζουν διαδικτυακά παιχνίδια, με το 34% των αγοριών και το 18% των κοριτσιών να παίζουν δύο ή και περισσότερες ώρες ημερησίως. Για το λόγο αυτό, θα ήταν ωφέλιμο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να εκπαιδεύονταν και να έπαιρναν χρήσιμες πληροφορίες (Zyda, 2007).

Εξαιτίας των παραπάνω, τα τελευταία χρόνια, υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη διδασκαλία ποικίλων γνωστικών αντικειμένων. Αυτός άλλωστε, είναι ο σκοπός της παρούσας εργασίας. Διερευνά τα αποτελέσματα από τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών, που κατασκεύασε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, για τη διδασκαλία, σε παιδιά του δημοτικού σχολείου, ενοτήτων από το μάθημα των Μαθηματικών. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζεται το σκεπτικό της έρευνας, η μεθοδολογία της και τα αποτελέσματά της.

Ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές εξαρτώνται όλο και περισσότερο από την τεχνολογία για να επικοινωνούν, να συλλέγουν πληροφορίες, να επεκτείνουν κοινωνικές εμπειρίες και να ψυχαγωγούνται (Spires, 2008). Επομένως, είναι λογικό ένα ελκυστικό ψηφιακό περιβάλλον, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, να είναι συμβατά με τις δεξιότητες τους. Γενικότερα, υπάρχει η αντίληψη ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση και να αποτελέσουν σημαντικά εργαλεία μάθησης στα χέρια εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (Guillén-Nieto & Aleson-Carbonell, 2012). Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Prensky (2001): "Οποιοσδήποτε διακρίνει τα παιχνίδια από την εκπαίδευση προφανώς δεν έχει την παραμικρή ιδέα για τίποτε από αυτά τα δύο."

Έχει διατυπωθεί πληθώρα ορισμών για αυτά, οι οποίοι διαφέρουν σε ορισμένα σημεία, αλλά έχουν ως κοινό άξονα την ιδέα ότι τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι παιχνίδια που ναι μεν προσφέρουν ψυχαγωγία, αλλά, παράλληλα, έχουν διδακτική αξία (Susi, Johanesson, & Backlund, 2007).

Η χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην τάξη παρέχει αρκετά θετικά στοιχεία και αναμφίβολα τα παιχνίδια αυτά μπορούν να μετατραπούν σε ισχυρά εργαλεία ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας. Τα πλεονεκτήματα αυτά μπορούν να συνοψιστούν στα εξής (Mansour & El-Said, 2008):

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η στρατηγική σκέψη, ο σχεδιασμός, η επικοινωνία, η συνεργασία, οι ομαδικές αποφάσεις και οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης.
- Ενίσχυση της αποκτηθείσας γνώσης και της διάρκειάς της.
- Προσαρμογή της μαθησιακής εμπειρίας, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του μαθητή.
- Διευκόλυνση της μάθησης να λάβει χώρα σε ένα πλαίσιο που να έχει νόημα για το παιδί.
- Ενίσχυση του ομαδοσυνεργατικού κλίματος.

Η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (Game-based Learning) επιτρέπει στους μαθητές να ασχοληθούν με το εκπαιδευτικό υλικό με έναν παιχνιδιάρικο και δυναμικό τρόπο. Επιπρόσθετα, η αντίληψη αυτή υπερβαίνει την δημιουργία παιχνιδιών απλά για να παίξουν οι μαθητές, αφού πρόκειται για σχεδιασμό δραστηριοτήτων μάθησης που εισάγουν σταδιακά έννοιες και καθοδηγούν τους χρήστες προς έναν τελικό στόχο (Pho & Dinscore, 2015). Επιπλέον, παρέχει δυνατότητες επανάληψης κάθε διαδικασίας και προσφέρει μια ενιαία διαδικασία αξιολόγησης (Binsubaih, Maddock, & Romano, 2006). Ωστόσο, ένα σημαντικό εμπόδιο για τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών είναι η μεγάλη προσπάθεια που απαιτείται για την ανάπτυξή τους, καθώς έχει αποδειχθεί ότι είναι πολύπλοκη, χρονοβόρα και δαπανηρή διαδικασία (Westera, Nadolski, Hummel, & Wopereis, 2008). Για όλους τους παραπάνω λόγους έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες μέχρι σήμερα στον τομέα των παιδαγωγικών εφαρμογών των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, όπως Φυσικές Επιστήμες, Γλωσσολογία κλπ. (Bakker, Van den Heuvel-Panhuizen & Robitzsch, 2014; Hummel, Houcke, Nadolski, Hiele, Kurvers, & Löhr, 2010; Mansour & El-Said, 2008; Spires, Hervey & Watson, 2009; Tan & Biswas, 2007).

Τα Μαθηματικά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Mayo, 2009), είναι ένα από τα αντικείμενα όπου η μάθηση μπορεί να προωθηθεί ιδιαίτερα μέσα από τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Σε αυτό συνηγορούν τα ευρήματα ερευνών όπου διαφαίνεται ότι η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών, για τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών στο σχολείο, αποδεικνύεται τουλάχιστον το ίδιο αποδοτική με τη συμβατική διδακτική προσέγγιση (Muñoz, Navarro & Fabregat, 2014; Papadakis, Kalogiannakis & Zaranis, 2016; Pope & Mangram, 2015).

Μεθοδολογία έρευνας

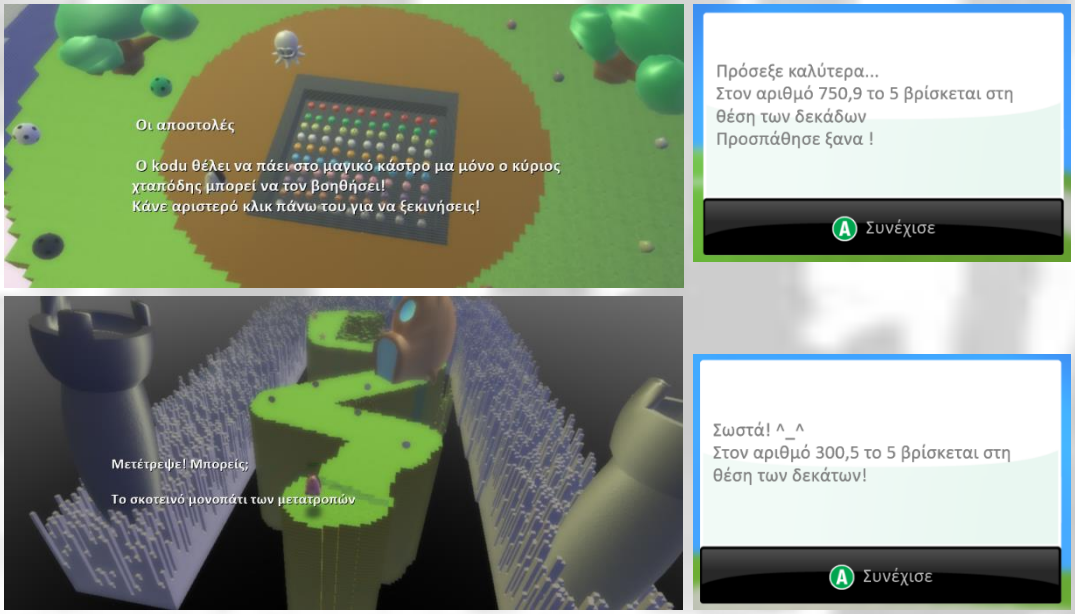
Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών της Δ τάξης του δημοτικού

σχολείου. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους: (α) στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, (β) στη διατηρησιμότητα των γνώσεών τους και (γ) στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών αναφορικά με την αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους. Έτσι, οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώνονται είναι:

- Υ1: Οι μαθητές που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά παιχνίδια έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές που διδάσκονται με το συμβατικό τρόπο.
- Υ2: Η διατηρησιμότητα των γνώσεών τους είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τους μαθητές που διδάσκονται με το συμβατικό τρόπο.
- Υ3: Οι μαθητές διαμορφώνουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις αναφορικά με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος πειράματος πεδίου με εκπαιδευτική παρέμβαση που διενεργήθηκε σε τρεις ομάδες, πειραματική και δύο ελέγχου. Το πιλοτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της πόλεως Ρόδου, τον Νοέμβριο του 2016 και συμμετείχαν συνολικά 60 μαθητές της Δ΄ τάξης.

Για την κατασκευή των παιχνιδιών χρησιμοποιήθηκε το προγραμματιστικό περιβάλλον Kodu, που αναπτύχθηκε από τη Microsoft Research Labs (http://www.kodugamelab.com/). Το Kodu επιτρέπει στο χρήστη την περιήγηση σε τρισδιάστατους κόσμους και τη δημιουργία προγραμματιζόμενων χαρακτήρων και γραφικών. Η γλώσσα προγραμματισμού που χρησιμοποιεί έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για την κατασκευή παιχνιδιών. Πρόκειται για ένα λογισμικό πολύ φιλικό, γιατί η γλώσσα προγραμματισμού είναι απλή και προσιτή ακόμα και σε μικρούς σε ηλικία και χωρίς γνώσεις προγραμματισμού χρήστες. Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 60 σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, των Η.Π.Α και της Νέας Ζηλανδίας, διαφάνηκε ότι το Kodu συμβάλλει στον εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας και στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών (Fowler, 2012). Το ιδιαίτερο στοιχείο είναι ότι τα παιχνίδια δεν κατασκευάστηκαν από κάποια ομάδα ειδικών, αλλά από την ερευνήτρια. Αυτό γιατί θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθεί το πόσο δύσκολο είναι, σε πραγματικές συνθήκες, ο εκπαιδευτικός να κατασκευάσει ο ίδιος το υλικό που θα αξιοποιήσει στην τάξη του (Εικόνες 1-4).



Εικόνες 1-4. Στιγμιότυπα από τα παιχνίδια

Αναζητήθηκαν ενότητες στο βιβλίο των Μαθηματικών της Δ΄ τάξης που προσφέρονταν για μετατροπή σε παιχνίδια. Ως τέτοιες θεωρήθηκαν οι ενότητες "Θυμάμαι τους δεκαδικούς αριθμούς", "Προσθέτω και αφαιρώ τους δεκαδικούς αριθμούς, Ο Πέτρος στην υπεραγορά" και " Προσθέτω και αφαιρώ τους δεκαδικούς αριθμούς, Στο βιβλιοπωλείο", που είναι εννοιολογικά συγγενικές ενώ, παράλληλα, παρουσιάζουν έναν αρκετά αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Η φιλοσοφία που ακολουθήθηκε, τόσο όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία όσο και την εργασία των μαθητών, σε όλες τις ενότητες βρίσκεται σε συμφωνία με το μοντέλο των πέντε φάσεων των Driver και Oldham (1986). Συγκεκριμένα:

- Στις φάσεις προσανατολισμού και ανάδειξης ιδεών, οι μαθητές εργάστηκαν χωρίς τη χρήση των παιχνιδιών, αλλά αξιοποιήθηκαν φύλλα εργασίας και ο εκπαιδευτικός είχε ενεργό συμμετοχή.
- Στη φάση της αναδόμησης, άρχισε η χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Η προσφορά του γνωστικού αντικειμένου γινόταν με τη μορφή επιπέδων κλιμακούμενης δυσκολίας.
- Στη φάσεις της εφαρμογής, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην επίλυση προβλημάτων σχετικών με το διδακτικό αντικείμενο, παίζοντας σε επιπλέον πίστες. Κάθε πίστα ήταν προσβάσιμη όταν ολοκληρωνόταν επιτυχώς η προηγούμενη.

- Στη φάση της ανασκόπησης των αλλαγών στις ιδέες δόθηκαν τα αρχικά φύλλα εργασίας για αναστοχασμό και σύγκριση των νέων γνώσεων με των πρότερων αντιλήψεων.

Για να υπάρξει η δυνατότητα ερμηνείας της σημασίας των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τη χρήση των παιχνιδιών, αυτά συγκρίθηκαν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων. Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο επιπλέον ομάδες μαθητών. Η μία διδάχθηκε τις ίδιες ενότητες, χρησιμοποιώντας το σχολικό εγχειρίδιο και τα τετράδια εργασιών, χωρίς οι μαθητές να εργαστούν ομαδικά· η διδασκαλία ήταν καθαρά δασκαλοκεντρική. Η άλλη ομάδα έπαιξε τα παιχνίδια, χωρίς να διδαχθεί κάτι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και χωρίς αυτός να παρέμβει στην όλη διαδικασία. Η διάρκεια διδασκαλίας της κάθε ενότητας σε αυτές τις ομάδες ήταν δύο διδακτικές ώρες, όπως και στην πειραματική ομάδα.

Για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: (α) pre-test, για να ελεγχθεί η κοινή γνωστική αφετηρία των μαθητών, (β) delayed post-test, που δόθηκε περίπου δεκαπέντε μέρες μετά το πέρας των παρεμβάσεων για να ελεγχθεί η διατηρησιμότητα των γνώσεων και (γ) φύλλα αξιολόγησης, τα οποία χορηγούνταν αμέσως μετά το τέλος της διδασκαλίας της κάθε ενότητας, με σκοπό να αποτυπώσουν τα άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα των διδασκαλιών. Τα παραπάνω διαγνωστικά τεστ, κοινά σε όλες τις ομάδες, περιλάμβαναν κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου (σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών και συμπλήρωσης πινάκων). Επιπρόσθετα, περίπου το 1/3 των ερωτήσεων αφορούσε επίλυση προβλημάτων. Τέλος, δόθηκε ερωτηματολόγιο εντυπώσεων (12 ερωτήσεις τύπου Likert) στις δύο ομάδες που χρησιμοποιήθηκε το Kodu, μέσα από το οποίο οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αποτυπώσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους για την επαφή τους και τη χρήση ενός τρισδιάστατου εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία.

Ανάλυση δεδομένων

Από την ανάλυση αποκλείστηκαν όσοι μαθητές απουσίαζαν σε μία ή περισσότερες διδασκαλίες. Ο τελικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στη μελέτη ήταν 60, χωρισμένοι σε 3 ομάδες των 20 παιδιών. Στην ομάδα0 ανήκαν οι μαθητές που συμμετείχαν στη συμβατική διδασκαλία, στην ομάδα1 οι μαθητές που χρησιμοποίησαν τα παιχνίδια στο Kodu και η ομάδα2 οι μαθητές που χρησιμοποίησαν τα παιχνίδια με την παράλληλη στήριξη του εκπαιδευτικού. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στα φύλλα αξιολόγησης (περιλαμβανομένου του pre- και του delayed post-test), αυτά βαθμολογήθηκαν με βάση τις

σωστές απαντήσεις. Η βαθμολογία του pre-test ήταν από 0 έως 36, του 1ου φύλλου αξιολόγησης από 0 έως 27, του 2ου από 0 έως 30, του 3ου από 0 έως 21 και του delayed post-test από 0 έως 34. Στοιχεία για τη μέση βαθμολογία και για την τυπική απόκλιση, ανά ομάδα συμμετεχόντων και ανά φύλλο αξιολόγησης, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ανάλυση αποτελεσμάτων φύλλων αξιολόγησης

	Ομάδα μαθητών					
	Ομάδα 0 (*N* = 20)		Ομάδα 1 (*N* = 20)		Ομάδα 2 (*N* = 20)	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Pre-test	13,20	4,299	16,45	4,617	15,55	4,489
Φύλλο αξιολόγησης 1	16,05	6,794	14,05	4,957	19,50	5,735
Φύλλο αξιολόγησης 2	16,65	7,809	17,90	5,370	21,75	4,983
Φύλλο αξιολόγησης 3	12,50	5,366	13,35	4,095	13,95	5,365
Delayed post-test	18,20	8,691	23,65	6,706	26,05	6,855

Αναλύσεις διασποράς μίας κατεύθυνσης (One-way ANOVA) επρόκειτο να διεξαχθούν για να συγκριθούν οι βαθμολογίες των μαθητών στα φύλλα αξιολόγησης και με βάση τις 3 ομάδες που συμμετείχαν. Πριν γίνει η ανάλυση, ελέγχθηκε το κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή αυτού του είδους της ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι:

- Όλες οι ομάδες σε όλες τις δραστηριότητες είχαν τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων (*N* = 20).
- Στη βαθμολογία όλων των φύλλων αξιολόγησης δεν υπήρχαν ακραίες τιμές (outliers).
- Τα δεδομένα σε όλες τις δραστηριότητες είχαν κανονική κατανομή, όπως αυτό εκτιμήθηκε από Q-Q γραφήματα και το Shapiro-Wilk test ($p > 0,05$).
- Η ομοιογένεια της διακύμανσης επίσης δεν παραβιάστηκε, όπως εκτιμήθηκε από το test Levene ($p > 0,05$).

Δεδομένου ότι πληρούνταν όλες οι προϋποθέσεις, ήταν δυνατή η διεξαγωγή των αναλύσεων. Οι αναλύσεις είχαν τα εξής αποτελέσματα:

- Στο Pre-test δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 2 ,818$, $p = 0,068$] ,
- Στο Φύλλο αξιολόγησης 1, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 4 ,401$, $p = 0,017$].

- Στο Φύλλο αξιολόγησης 2, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 3\ ,698$, $p = 0,031$].
- Στο Φύλλο αξιολόγησης 3, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε δεν είχε επίδραση στις βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = ,428$, $p = 0,654$].
- Στο Delayed post-test, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 57) = 5\ ,796$, $p = 0,005$].

Post hoc συγκρίσεις χρησιμοποιώντας το Tuckey HSD test διεξήχθησαν σε όλα τα πιθανά ζεύγη των Φύλλων αξιολόγησης 1 και 2 και στο Delayed post-test, έτσι ώστε να διαπιστωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των μαθητών. Για το Pre-test και για το Φύλλο αξιολόγησης 3, δεν πραγματοποιήθηκαν post hoc συγκρίσεις, εφόσον δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων.

- Για το Φύλλο αξιολόγησης 1 (Θυμάμαι τους δεκαδικούς αριθμούς), διαπιστώθηκε ότι η ομάδα0 ($M = 16,05$, $SD = 6,794$) και η ομάδα2 ($M = 19,50$, $SD = 5,735$) δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,161$). Επίσης, η ομάδα0 δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα1 ($M = 14,05$, $SD = 4,957$). Αντίθετα, οι ομάδες 1 και 2, είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ($p = 0,013$), με την ομάδα 2 να υπερτερεί.
- Για το Φύλλο αξιολόγησης 2 (Προσθέτω και αφαιρώ δεκαδικούς αριθμούς), διαπιστώθηκε ότι η ομάδα0 ($M = 16,65$, $SD = 29,88$) και η ομάδα1 ($M = 17,90$, $SD = 5,370$) δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,799$). Επίσης, η ομάδα1 δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφορά με την ομάδα 2 ($M = 21,75$, $SD = 4,983$, $p = 0,129$). Αντίθετα, η ομάδα2, είχε στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα0 ($p = 0,031$), με την ομάδα 2 να υπερτερεί.
- Για το Delayed post-test, διαπιστώθηκε ότι η ομάδα0 ($M = 18,20$, $SD = 8,691$) και η ομάδα1 ($M = 23,65$, $SD = 6,706$) και πάλι δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,063$). Επίσης, η ομάδα 1 δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφορά με την ομάδα 2 ($M = 26,05$, $SD = 6,855$, $p = 0,570$). Αντίθετα, η ομάδα2, είχε και πάλι στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα0 ($p = 0,004$), με την ομάδα 2 να υπερτερεί.

Συνοψίζοντας, και οι τρεις ομάδες είχαν το ίδιο αρχικό επίπεδο γνώσεων, εφόσον στο Pre-test δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Η ομάδα2 ξεπέρασε την ομάδα0 στο Φύλλο αξιολόγησης 2 και στο delayed post-test, δηλαδή στη διατηρησιμότητα των γνώσεων, επαληθεύοντας έτσι τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Επίσης, η ομάδα 2 ξεπέρασε την ομάδα 1 στο Φύλλο αξιολόγησης 1. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, τα

αποτελέσματα των τριών ομάδων ήταν ίδια μεταξύ τους. Συνεπώς, η πρώτη ερευνητική υπόθεση δεν επαληθεύεται.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές των ομάδων 1 και 2, μετά το πέρας των διδασκαλιών, είχε σκοπό να αναδείξει τις προσωπικές τους απόψεις για τα τρισδιάστατα εκπαιδευτικά παιχνίδια που έπαιξαν. Από τις απαντήσεις τους επαληθεύεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση, αφού φαίνεται ξεκάθαρα η ισχυρά θετική άποψή τους για τα παιχνίδια, ενώ ταυτόχρονα αποτυπώνεται η ευκολία χρήσης τους και η απουσία δυσκολιών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εντυπώσεων

Ερώτηση	***M***	*SD*
Μου άρεσαν τα 3D αντικείμενα	4,24	0,830
Μου άρεσε η συνεργασία με τον διπλανό	3,85	1,389
Μου άρεσε η μουσική	4,05	0,973
Μου άρεσαν οι πληροφορίες	3,93	0,985
Μου άρεσε το animation (κίνηση)	4,22	0,822
Μου άρεσαν οι πίστες	4,83	0,442
Μου άρεσε που έπαιζα και έκανα μάθημα	4,88	0,331
Έμαθα από την εφαρμογή	4,41	0,774
Η εφαρμογή ήταν δύσκολη στη χρήση	1,27	0,449
Θέλω να κάνω μαθήματα με την εφαρμογή	4,80	0,459
Η εφαρμογή γενικά μου άρεσε	4,78	0,419
Θα την πρότεινα σε φίλους μου	4,93	0,264

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι δαπανήθηκαν αρκετές ώρες για την κατασκευή των παιχνιδιών. Ο χρόνος που αναφέρεται στον Πίνακα 3 αφορά τις ώρες που δαπανήθηκαν από την αρχική σύλληψη έως το τελικό προϊόν, με αρκετό χρόνο να απαιτείται για τη σύλληψη του σεναρίου του κάθε παιχνιδιού.

Πίνακας 3. Χρόνος ανάπτυξης των παιχνιδιών (οι τιμές είναι σε ώρες και προσεγγιστικά)

Ενότητα	**Αριθμός πιστών**	**Χρόνος**
Ενότητα 1η	3 επίπεδα	60

Ενότητα 2η	3 επίπεδα	40
Ενότητα 3η	2 επίπεδα	40

Συζήτηση

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, και οι τρεις ομάδες μαθητών είχαν το ίδιο αρχικό επίπεδο γνώσεων, εφόσον στο Pre-test, όπου εξετάστηκαν οι γνώσεις τους για τους δεκαδικούς αριθμούς πριν από τις διδακτικές παρεμβάσεις, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Η διδασκαλία μέσα από το παιχνίδι με την στήριξη εκπαιδευτικού ξεπέρασε την συμβατική διδασκαλία στη δεύτερη διδακτική παρέμβαση και στο delayed post-test, δηλαδή στη διατηρησιμότητα των γνώσεων. Επίσης, η διδασκαλία μέσα από το παιχνίδι με την παράλληλη στήριξη εκπαιδευτικού ξεπέρασε την διδασκαλία μόνο μέσα από το παιχνίδι στη πρώτη διδακτική παρέμβαση. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, τα αποτελέσματα των τριών ομάδων ήταν ίδια μεταξύ τους.

Από τα αποτελέσματα, λοιπόν, είναι ξεκάθαρο ότι οι διδασκαλίες για τις μαθηματικές έννοιες μέσα από ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι δεν υστερούσαν συγκριτικά με τη συμβατική διδασκαλία σε καμία περίπτωση. Συνεπώς, αν και με επιφυλάξεις, καθότι η πρώτη ερευνητική υπόθεση δεν επαληθεύτηκε, είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του δημοτικού σχολείου, όπως υποστηρίζουν οι Ulicsak και Wright (2010). Επιπρόσθετα, η διαπίστωση πως τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να επιφέρουν τα ίδια ή και καλύτερα μαθησιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, συναντάται και σε άλλες έρευνες (Brom, Preuss & Klement, 2011).

Βέβαια, θα μπορούσε δηλαδή να υποστηριχθεί πως είναι θετικό στοιχείο το ότι η διδασκαλία με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είχε την ίδια επιτυχία με μία απλούστερη/συμβατική διδασκαλία. Αυτό γιατί η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη διδασκαλία, παρότι κάτι πρωτόγνωρο για τους μαθητές, δεν τους αποσυντόνισε και δεν διατάραξε το κλίμα της τάξης. Αντίθετα, με βάση τις αποκρίσεις των μαθητών στις σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εντυπώσεων, φάνηκε ότι δημιούργησε ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, μέσα από το οποίο οι μαθητές κατέκτησαν ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων.

Ο χρόνος που απαιτήθηκε για την ανάπτυξη των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ήταν αρκετά μεγάλος. Βέβαια, έβαινε μειούμενος όσο αποκτιόταν η σχετική εμπειρία. Παράλληλα, παρουσιάστηκαν σημαντικές δυσκολίες στην υλοποίηση των παιχνιδιών που δεν

προέρχονταν μόνο από δυσκολίες στον προγραμματισμό, αλλά από τη δυσκολία να υλοποίησης των παιχνιδιών λόγω του περιορισμένου αριθμού των αντικειμένων που περιλαμβάνει το Kodu, Αυτό, οδήγησε στην ανάγκη να επινοηθούν άλλοι τρόποι παρουσίασης του γνωστικού υλικού, κάτι που χρειάστηκε σκέψη και παρουσίασε δυσκολίες στην υλοποίηση. Υπό ορισμένες συνθήκες, για παράδειγμα, για μαθήματα που έχουν πολύ συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, μία τέτοια προσπάθεια ίσως και να ήταν ασύμφορη σε σχέση πάντα με το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα (Kluge & Riley, 2008). Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ειδικοί στους υπολογιστές και στον προγραμματισμό, οι κατασκευαστές λογισμικού πρέπει να σχεδιάσουν φιλικά προς το χρήστη εργαλεία ανάπτυξης εφαρμογών.

Από την άλλη όμως πλευρά, αν και "ερασιτεχνική", η προσπάθεια είχε σχετικά καλά αποτελέσματα, και σε κάθε περίπτωση όχι χειρότερα από μία συμβατική διδασκαλία. Συνεπώς, σίγουρα θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα διδασκαλίες με παιχνίδια σχεδιασμένα από ακαδημαϊκές ομάδες, με ανθρώπους εξειδικευμένους σε όλους τους απαραίτητους κλάδους.

Εκτός αυτού, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη πως τα παιδιά που έκαναν χρήση των παιχνιδιών στην ομάδα1 δούλεψαν μόνα τους χωρίς παρέμβαση και καθοδήγηση εκπαιδευτικού. Το γεγονός αυτό ενισχύει τα θετικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης και φαίνεται να επιβεβαιώνει τις απόψεις άλλων ερευνητών, οι οποίοι θεωρούν ότι οι μαθητές και χωρίς υποστήριξη είναι ικανοί να πετύχουν καλές επιδόσεις (Hong, McGee, & Howard, 2000; Mayer & Moreno, 2003).

Τέλος, από το ερωτηματολόγιο εντυπώσεων για την εφαρμογή που δόθηκε στα παιδιά, είναι ξεκάθαρη η ανάγκη τους για καινοτόμους τρόπους διεξαγωγής του μαθήματος. Από τις αντίστοιχες ερωτήσεις, φάνηκε ότι η διδασκαλία με ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, ενέπλεξε ενεργά τους μαθητές μέσω της συνεργασίας και του ανταγωνισμού, κάτι που επισημαίνεται και από άλλους (Westera et al., 2008). Επίσης, οι μαθητές δήλωσαν πως θα ήθελαν να κάνουν κι άλλα μαθήματα με παρόμοια παιχνίδια, ενώ θα πρότειναν τα παιχνίδια που έπαιξαν και σε άλλους φίλους τους. Η απήχηση των ψηφιακών εργαλείων μάθησης έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Papastergiou, 2009) και αποτελεί μία ισχυρή ένδειξη για το πόσο ευπρόσδεκτος είναι ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας από τους μαθητές.

Είναι λοιπόν σχετικά ασφαλές να ειπωθεί ότι οι μικροί μαθητές αποζητούν κίνητρα εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς είναι διατεθειμένοι να έχουν ενεργητικό

ρόλο όταν βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και κατά συνέπεια τα καθιστά ικανά να αφομοιώνουν τις νέες γνώσεις, δίχως να καταπιέζουν την προσωπικότητα και τις επιθυμίες τους. Άλλωστε, γνωστικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι τα κίνητρα, ο βαθμός εμπλοκής στο σχολείο, η συναισθηματική κατάσταση, αλλά και οργανωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως το καθεστώς λειτουργίας, το σχολικό κλίμα της τάξης, ο τρόπος διδασκαλίας, οι διδακτικές πρακτικές και η ψυχολογική διάθεση του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την μαθηματική εγγραμματοσύνη των παιδιών (Σιδηρόπουλος, 2007). Σε αυτό, όπως και στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση και τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας, φαίνεται να συνέβαλε η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών (Mayo, 2009) και, ειδικότερα, αυτών που είναι φτιαγμένα με το Kodu (Fowler, 2012).

Συμπεράσματα

Παρά τα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, η έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να αναφερθούν. Το μικρό εύρος του δείγματος τόσο αριθμητικά όσο και γεωγραφικά, αν και επαρκές για στατιστική ανάλυση, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η διδασκαλία περιορίστηκε σε λίγες σχετικά έννοιες. Η διδασκαλία περισσότερων εννοιών, σαφώς, θα επέτρεπε την κατανόηση του θέματος σε μεγαλύτερο βάθος. Τέλος, τα παιχνίδια σχεδιάστηκαν από αρχάριο εκπαιδευτικό και όχι από πεπειραμένους ειδικούς στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, στον προγραμματισμό, στην παιδαγωγική, στα μαθηματικά και στην παιδική ψυχολογία. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να καλύψουν μεγαλύτερο τμήμα της ύλης των Μαθηματικών της Δ΄ ή και κάποιας άλλης τάξης, καθώς το Kodu κρίνεται εφαρμόσιμο για τις περισσότερες έννοιες των Μαθηματικών. Θα μπορούσαν επίσης, να έχουν μεγαλύτερο δείγμα και διάρκεια.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα μιας διδασκαλίας που ξεφεύγει από τα πλαίσια των συμβατικών μεθόδων, στο μάθημα των Μαθηματικών της Δ΄ Δημοτικού, κατέδειξαν μερικά αξιόλογα πλεονεκτήματα, όπως: έναυσμα του ενδιαφέροντος των μαθητών, αύξηση των κινήτρων μάθησης, κατανόηση κάποιων εννοιών σε ικανοποιητικότερο βαθμό συγκριτικά με την συμβατική διδασκαλία και, βέβαια, προαγωγή συνεργατικού κλίματος. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εναρμόνιση της μαθησιακής διαδικασίας με τις νέες τάσεις, όπως η μάθηση μέσω των ΤΠΕ, πρέπει να αντιμετωπιστεί ως φυσική εξέλιξη και η παρούσα εργασία συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναπολιτάνος, Δ. (1985). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία των Μαθηματικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βάρβογλη, Λ. (2006). *Ερευνώντας τους λαβύρινθους του εγκεφάλου.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Κολέζα, Ε. (2006). *Μαθηματικά και σχολικά μαθηματικά, επιστημολογική και κοινωνιολογική προσέγγιση της μαθηματικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαρκατσάς, Α. (2003). *Σύγχρονες διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στα Μαθηματικά του 21ου αιώνα.* Χαλκίδα : Κωστόγιαννος.

Σαπλαμίδου, Σ., & Σάλτα, Μ. (2015). *Διδασκαλία των Μαθηματικών υπό το πρίσμα του κονστρουκτιβισμού. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1207-1215.

Σαχπατζίδου, Π. (2014). *Οι λειτουργίες του εγκεφάλου και οι γνωστικές λειτουργίες στις ειδικές αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες.* Πτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Σιδηρόπουλος, Δ. Α. (2007). *Η Μαθηματική εγγραματοσύνη των απόφοιτων του δημοτικού σχολείου και οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες που την επηρεάζουν*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Hewitt, P. (2013). *Οι έννοιες της Φυσικής.* Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Ξενόγλωσση

Bakker, M., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Robitzsch, A. (2014). First-graders' knowledge of multiplicative reasoning before formal instruction in this domain. *Contemporary Educational Psychology, 39*(1), 59-73.

Binsubaih, A., Maddock, S., & Romano, D. (2006). A serious game for traffic accident investigators*. International Journal of Interactive Technology and Smart Education*, *3*(4), 39-346.

Brom, C., Preuss, M., & Klement, D. (2011). Are educational computer micro-games engaging and effective for knowledge acquisition at high-schools? A quasi-experimental study. *Computers & Education, 57(3)*, 1971-1988.

Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development. *Studies in Science Education, 13*, 105-122.

Fowler, A. (2012). *Enriching student learning programming through using Kodu*. *Proceedings of the 3rd Annual Conference of Computing and Information Technology, Education and Research in New Zealand* (incorporating 24th Annual NACCQ).

Guillén-Nieto, V., & Aleson-Carbonell, M. (2012*). Serious games and learning effectiveness: The case of It's a Deal! Computers & Education*, *58*(1), 435-448.

Hong, N. S., McGee, S., & Howard, B. C. (2000). The effect of multimedia learning environments on well-structured and ill-structured problem-solving skills. *Proceedings of the American Educational Research Association Annual Meeting* (Vol. 2000, No. 1).

Hummel, H., Houcke, J., Nadolski, R., Hiele, T., Kurvers, H., & Löhr, A. (2010). Scripted collaboration in serious gaming for complex learning: Effects of multiple perspectives when acquiring water management skills*. British Journal of Educational Technology*, *42*(6), 1029-1041.

Kluge, S., & Riley, L. (2008). Teaching in virtual worlds: Opportunities and challenges. *Issues in Informing Science and Information Technology, 5*, 2008.

Mansour, S., & El-Said, M. (2008). The impact of multi-players serious games on the social interaction among online students versus face-to-face students. *Proceedings of the 7th WSEAS International Conference on Applied Computer & Applied Computational Science*. Hangzhou, China.

Mayer, R., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist, 38*(1), 43-52.

Mayo, M. J. (2009). Video games: A route to large-scale STEM education? *Science, 323*(5910), 79-82.

Muñoz, H. T., Navarro, S. B., & Fabregat, R. (2014, July). Gremlings in my mirror: An inclusive ar-enriched videogame for logical math skills learning. *Proceedings of the 2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies*, 576-578. IEEE Computer Society.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2016). Comparing tablets and PCs in teaching mathematics: An attempt to improve mathematics competence in early childhood education. *Preschool and Primary Education*, *4*(2), 241-253.

Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high-school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education, 52*(1), 1-12.

Pho, A., & Dinscore, A. (2015). *Game-based learning. Tips and Trends*. Available at

http://acrl.ala.org/IS/wp-content/uploads/2014/05/spring2015.pdf

Pope, H., & Mangram, C. (2015). Wuzzit trouble: the influence of a digital math game on student number sense. *International Journal of Serious Games*, *2*(4).

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York; London, McGraw-Hill.

Spires, H. A. (2008). 21st century skills and serious games: Preparing the N generation. In L.A. Annetta (Ed.), *Serious educational games* (pp. 13-23). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing.

Spires, H. A., Hervey, L., & Watson, T. (2009). *Game-based learning: Effects on sixth grade students' creativity, engagement, and writing achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Susi, T., Johanesson, M., & Backlund, P. (2007). *Serious games - an overview* (Technical Report). Skövde, Sweden: University of Skövde.

Tan, J., & Biswas, G. (2007). Simulation-based game learning environments: building and sustaining a fish tank. *Proceedings of the First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL 2007).* Jhongli, Taiwan.

Ulicsak, M., & Wright, M. (2010). *Games in education: Serious games*. Bristol: Futurelab.

Westera,W., Nadolski, R. J., Hummel, H. G. K., & Wopereis, I. (2008). Serious games for higher education: a framework for reducing design complexity. *Journal of Computer Assisted Learning*, *24*(50), 420-432.

Yang, T. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. Computers & Education, 365-377.

Zyda, M. (2007). Creating a science of games. COMMUNICATIONS-ACM, 50(7), 26. Available at: http://www.math.vu.nl/~eliens/onderwijs/multimedia/research/onderwijs/study/@archive/science/p26-zyda.pdf

3. Ειδική αγωγή-Τ.Π.Ε.-Μαθηματικά

Πρόγραμμα εκμάθησης μαθηματικών μέσω των Νέων Τεχνολογιών: Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ήπια νοητική υστέρηση και νευρική ανορεξία

Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
tsimpidaki@rhodes.aegean.gr
Χαϊτόγλου Σοφία , Π.Τ.Δ.Ε.
sophia.chait@gmail.com

Περίληψη

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες, όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Με την πρόοδο, τόσο των κοινωνικών σπουδών όσο και της τεχνολογίας, ανακαλύπτονται συνεχώς νέες διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες στοχεύουν στην προώθηση του μαθητοκεντρικού μοντέλου μάθησης καθώς και στην αντιμετώπιση διάφορων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορούσε μόνο τη γενική εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίστηκε και επιβεβαιώθηκε η αξία των ψηφιακών επιβοηθήσεων και στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση των ΤΠΕ στις ειδικές τάξεις και τα τμήματα ένταξης (Williams, Jamali & Nicholas, 2006). Συγκεκριμένα, η χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενδεχομένως μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της γνώσης και να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι νέες τεχνολογίες, αν αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό με τον κατάλληλο τρόπο ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, τις ανάγκες τους και το γνωστικό επίπεδο, θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο ανάπτυξης γνωστικών ικανοτήτων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ράπτης & Ράπτη, 2002), όπως είναι και ένας μαθητής με συννοσηρότητα νοητικής υστέρησης και νευρικής ανορεξίας.

Η συννοσηρότητα ορίζεται ως η συνύπαρξη στο ίδιο άτομο μίας διαταραχής οφειλόμενης στη χρήση ψυχοδραστικής ουσίας και μίας άλλης ψυχιατρικής διαταραχής (Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας). Σύμφωνα με την σύγχρονη βιβλιογραφία, τα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι 3 έως 4 φορές πιθανότερο να παρουσιάσουν μια συννοσηρή

διαταραχή. Αναλυτικότερα, η νοητική υστέρηση ενδέχεται να συνυπάρχει με διάφορα ψυχολογικά προβλήματα γεγονός που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την προσαρμοστική συμπεριφορά και την ποιότητα ζωής του ατόμου (Στασινός, 2013 Τσιμπιδάκη, 2017).

Η νοητική αναπηρία συνιστά μία σύνθετη παθολογική κατάσταση του ατόμου για την οποία διατυπώθηκαν στο πέρασμα των χρόνων θεμελιώδεις απόψεις ειδικών (Στασινός, 2013 Τσιμπιδάκη, 2017). Ο επικρατέστερος ορισμός της νοητικής υστέρησης, ο οποίος είναι αποδεκτός από την πλειονότητα των ειδικών, είναι ότι η νοητική υστέρηση είναι μία δυσκολία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργικότητα και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως αυτοί εκφράζονται στις αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Αυτή η δυσκολία εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των 18 ετών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η νοητική υστέρηση μπορεί να συνυπάρχει με διάφορα ψυχολογικά προβλήματα τα οποία δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την προσαρμοστικότητα του ατόμου. Μία από τις παθολογικές διαταραχές που έχει αναφερθεί ότι μπορεί να συνυπάρχει με τη νοητική υστέρηση είναι οι διατροφικές διαταραχές οι οποίες αποτελούν και ένδειξη ότι το άτομο πάσχει και από κάποια ψυχοσυναισθηματική διαταραχή (Στασινός, 2013).

Οι ψυχογενείς διατροφικές διαταραχές αναπτύσσονται ως εξωτερικά σημάδια συναισθηματικών και ψυχολογικών προβλημάτων. Γίνονται ο τρόπος που τα άτομα αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ζωή τους αλλά και ο γενικότερος τρόπος ζωής τους. Η υπερφαγία ή μη λήψη φαγητού χρησιμοποιείται για να καταστείλει επώδυνα συναισθήματα και σκέψεις. Χωρίς κατάλληλη βοήθεια και θεραπεία, οι διατροφικές διαταραχές πιθανόν να επιμείνουν σε όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι ψυχογενείς διατροφικές διαταραχές είναι πολύπλοκες διαταραχές οι οποίες μαζί με τις ψυχολογικές δυσκολίες χρειάζεται να θεραπευτούν. Αναπτύσσοντας μια ισορροπημένη σχέση με το φαγητό και παράλληλα έχοντας μια ισορροπημένη δίαιτα, που θα το βοηθήσει να έρθει σε επαφή με τα καταπιεσμένα συναισθηματικά θέματα - πηγή των διατροφικών προβλημάτων - , το άτομο μπορεί να βοηθηθεί να ανταπεξέλθει και να διαχειριστεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει με έναν τρόπο που δεν είναι βλαβερός προς τον εαυτό του (Wilmshurst, 2011).

Τα άτομα με νοητική αναπηρία, είτε παρουσιάζουν συννοσηρότητα είτε όχι, έχουν την δυνατότητα να εκπαιδευτούν. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης αυτής είναι να εφοδιαστούν με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητα και να καταφέρουν να γίνουν ανεξάρτητα και

παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Ο καταλληλότερος τρόπος εκπαίδευσης των μαθητών με νοητική αναπηρία είναι η δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος, το οποίο θα είναι ειδικά σχεδιασμένο για τις ανάγκες του κάθε ατόμου και θα περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες θα εστιάζουν στην αύξηση των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και προσαρμοστικών λειτουργιών (Wilmshurst, 2011). Ειδικότερα, η χρήση των νέων τεχνολογιών γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, όταν εστιάζει στα μαθητικά μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών.

Η μαθηματική παρέμβαση σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εστιάζει είτε στον συνδυασμό της διδασκαλίας με τον υπολογιστή, στον τρόπο που λειτουργεί και στα αποτελέσματα που προκύπτουν από τον συνδυασμό αυτό, είτε στα εκπαιδευτικά προγράμματα που δίνουν βαρύτητα στις διαδικασίες (Rivera & Bryant, 1992).

Το μάθημα τον μαθηματικών θα χαρακτηριζόταν ως πολύπλοκο μαθησιακό αντικείμενο, καθώς απαιτείται συνδυασμός δεξιοτήτων και γνώσεων προκειμένου να κατακτηθούν οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος. Ο συνδυασμός αυτός δυσκολεύει την πλειονότητα των μαθητών και τους δημιουργεί δυσαρέσκεια για το συγκεκριμένο μάθημα. Σύμφωνα με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις η μάθηση εκλαμβάνεται ως μια σύνθετη επεξεργασία, όπου ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην κατασκευή και συγκρότηση της γνώσης (Κουλαϊδής, 2007). Επομένως, αν το μάθημα των μαθηματικών πραγματοποιείται σύμφωνα με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, τότε ενδεχομένως και οι μαθητές να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και να αναπτύξουν θετική στάση για το μάθημα αυτό.

Σε ότι αφορά στην διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με νοητική αναπηρία και συννοσηρότητα, τα πράγματα είναι ακόμη πιο δύσκολα καθώς οι μαθητές έχουν περιορισμένες ικανότητες σε σχέση με το είδος των μαθηματικών γνώσεων που μπορούν να αφομοιώσουν. Επιπλέον, οι μαθητές, λόγω του χαμηλού επιπέδου κατανόησης, παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στην σύλληψη νοημάτων και στην απόκτηση γνώσεων και εμπειριών στα μαθηματικά. Επομένως, στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί μεταγνωστικές στρατηγικές οι οποίες στοχεύουν στον έλεγχο των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές. Η διδασκαλία, λοιπόν, πρέπει να περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες θα ευνοούν την κατασκευή γνώσεων από τους ίδιους τους μαθητές (Driver & Oldham, 1986).

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών είναι καθοριστικός. Πιο συγκεκριμένα, η τεχνολογία μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με ποικίλες μορφές, όπως ως : α)

ενότητα του προγράμματος, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία (διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν τις βάσεις δεδομένων, τις μηχανές αναζήτησης του Internet κ.τ.λ.), β) μέθοδος διδασκαλίας (όπως τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας), γ) συμπληρωματικό στοιχείο της μορφωτικής διαδικασίας, όπου ο μαθητής χρησιμοποιεί την τεχνολογία για εμπέδωση και εξάσκηση (π.χ. προγράμματα με μαθηματικές ή λεξιλογικές ασκήσεις) δ) μορφωτικό εργαλείο, το οποίο υποστηρίζει και προάγει τις μαθησιακές δραστηριότητες. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Αρχικά υπάρχουν ενδείξεις ότι συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μάθηση (Hooker, 1997), κάνοντας τη μάθηση προσιτή ακόμα και σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μεθοδολογικές και χωροχρονικές ιδιαιτερότητες (Bates, 1997, Laurillard, 1993). Η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές της τάξης να έχουν καλύτερες επιδόσεις ενισχύοντας καινοτόμες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις, οι οποίες ξεφεύγουν από τα περιορισμένα πλαίσια της τυπικής διδασκαλίας και της χρήσης του βιβλίου ως μοναδικού εγχειριδίου (George, 2000). Τέλος, υπάρχει η άποψη ότι η τεχνολογία θα προάγει μια περισσότερο μαθητοκεντρική μαθησιακή διαδικασία (Gandell, Weston, Finkelstein & Winer 2000).

Τέλος, η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική των μαθηματικών γίνεται στο πλαίσιο μιας γενικότερης παιδαγωγικής τάσης να μελετηθεί η ενίσχυση της σκέψης των μαθητών προς ένα επιστημονικό, μαθηματικό τρόπο. Το εκπαιδευτικό λογισμικό ενθαρρύνει την ανάπτυξη μεθοδολογικών ικανοτήτων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την διερεύνηση μέσα από τον πειραματισμό και την ομαδική εργασία των μαθητών μέσα από συνεργατικές δεξιότητες. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στο μαθητή να κάνει ο ίδιος μαθηματικά, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάζει δραστηριότητες για τους μαθητές του, αλλά και να ασχολείται ο ίδιος με τα μαθηματικά σε οποιοδήποτε επίπεδο αυτός επιλέγει (Laborde, Kynigos, Hollebrands & Strasser, 2006). Σε ότι αφορά την καταλληλόλητα ενός υπολογιστικού περιβάλλοντος, έχει νόημα ως παιδαγωγική συνιστώσα και η εκπαιδευτική αξία του υπολογιστικού εργαλείου που φαίνεται από την ικανότητα προσαρμογής του στους επιδιωκόμενους στόχους (Κυνηγός & Δημαράκη, 2002,Κολέζα 2009).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι νέες τεχνολογίες αποτελούν αποτελεσματικό μέσο για να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών σε διάφορους γνωστικούς τομείς. Ένας από αυτούς τους τομείς είναι ο τομέας τον μαθηματικών είτε πρόκειται για μαθητές ειδικής είτε της γενικής αγωγής. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία μέσω της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε ένα περιβάλλον που ευνοεί την απόκτηση γνώσης έμμεσα. Οι νέες

τεχνολογίες ενεργοποιούν τους μαθητές και τους εξάπτουν την περιέργεια για την ανακάλυψη της γνώσης. Μάλιστα, κυρίως στον τομέα των μαθηματικών, σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από διεξαγωγή ερευνών αποδεικνύεται ότι αποτελούν ιδανικά εργαλεία για την βελτίωση της μαθηματικής εκπαίδευσης (Eliens & Ruttkay, 2009).

Η παρούσα μελέτη

Βασιζόμενοι στην γενική αρχή ότι όπως κάθε παιδί είναι ξεχωριστό, διαθέτει μοναδικά ταλέντα, έχει ποικίλες ανάγκες και μαθαίνει τη γνώση με διαφορετικούς τρόπους, έτσι και κάθε παιδί με νοητική υστέρηση και συννοσηρότητα είναι μοναδικό και χρήζει εξατομικευμένης παρέμβασης. Η σημαντικότητα της εξατομικευμένης παρέμβασης, σε συνδυασμό με την έλλειψη αντίστοιχων ερευνών, οδήγησε στην παρούσα εργασία η οποία στοχεύει στην παρουσίαση ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος εκμάθησης μαθηματικών, το οποίο βασίστηκε στη χρήση νέων τεχνολογιών και κυρίως λογισμικών. Στόχος της εργασίας αυτής είναι η μαθηματική ανάπτυξη του μαθητή με τη συμβολή των νέων τεχνολογιών.

Η συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει καινοτόμους τρόπους παρέμβασης με δραστηριότητες, οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ενισχύουν τόσο τα κίνητρα για μάθηση των παιδιών όσο και τον βαθμό κατανόησης της διδακτέας ύλης, και μετατρέποντας τη γνώση σε παιχνίδι να δημιουργείται ένα ευχάριστο γνωστικό κλίμα στη σχολική αίθουσα, σημείο που επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου 2014).

Πιο αναλυτικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην συγκεκριμένη εργασία είναι τα ακόλουθα:

- *Ποιο είναι το επίπεδο του μαθητή στο μάθημα των μαθηματικών και ποια η ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση;*
- *Ποια ήταν η επίδραση των νέων τεχνολογιών τόσο στο ήδη υπάρχον γνωστικό επίπεδο του μαθητή όσο και στις ικανότητες που αναπτύχθηκαν μετά την παρέμβαση τους;*
- *Πώς αξιολογείται ο ρόλος των μαθηματικών σε ένα μαθητή με διπλή διάγνωση;*

1. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στην κατηγορία της ποιοτικής έρευνας. Οι ποιοτικές μέθοδοι σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις που

έχουν ως βασικό στόχο την διερεύνηση ποιοτήτων και πιο συγκεκριμένα κοινωνικών ποιοτήτων. Κύριος στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων (Ιωσηφίδης, 2003). Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής εξαρτάται από τη φύση του ερευνητικού προβλήματος. Πολλά ερευνητικά ερωτήματα και προσεγγίσεις αναφέρονται σε κοινωνικά φαινόμενα, ομάδες και καταστάσεις για τα οποία ο βασικός στόχος είναι η διερεύνηση και η ανάλυση της δομής και λειτουργίας τους καθώς και των κοινωνικών σχέσεων (αίτια, συσχετίσεις, συνέπειες) που τα χαρακτηρίζουν και όχι η απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες. Επίσης, ανάλογα με την οπτική του εκάστοτε ερευνητή, έμφαση μπορεί να δίδεται στα ποιοτικά, μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά κάποιου κοινωνικού φαινομένου με στόχο την εξήγηση, την ερμηνεία, την κατανόηση, την ανάπτυξη ή την επιβεβαίωση μιας θεωρίας ή την αποκάλυψη αιτιακών σχέσεων (Ιωσηφίδης,2001). Η ποιοτική μέθοδος έρευνας διαθέτει μια σειρά από στρατηγικές ανάλογα με το αντικείμενο εστίασης της κάθε έρευνας. Στην συγκεκριμένη περίπτωση ποιοτικής έρευνας αξιοποιήθηκε η στρατηγική της μελέτης περίπτωσης. Μελέτη περίπτωσης (case study) ονομάζεται η ερευνητική στρατηγική που επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε ένα αντικείμενο μελέτης. Σύμφωνα με τον Μαγγόπουλο «Η «περίπτωση» είναι σκόπιμη, έχει χωροχρονικά όρια, λειτουργικά μέρη και τη δική της «ταυτότητα». Ως μελέτη μιας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν άνθρωποι, εκπαιδευτικά ιδρύματα, ομάδες κ.ά. (Stake, 1995; Robson, 2007)

Τα είδη της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής επιδεικνύουν την ευελιξία που διαθέτει η μελέτη περίπτωσης στο να ανταποκρίνεται σε πλήθος ερευνητικών πεδίων. Δεν αποτελεί πρόθεσή μας η εξαντλητική αναφορά στη σχετική συζήτηση. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Stake (1995) η μελέτη περίπτωσης διακρίνεται σε τρείς κατηγορίες, την «εγγενή» (intrinsic case study) η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή ένα γεγονός, την «εργαλειακή» (instrumental case study) η οποία στοχεύει στην κατανόηση μίας ή περισσότερων πτυχών που συνθέτουν την υπό μελέτη περίπτωση (Hancock & Algozzine, 2014 αναφορά Μαγγόπουλος, 2014) και τη συλλογική (collective case study) ή πολλαπλή (multiple case study) μελέτη περίπτωσης η οποία αφορά τη μελέτη πολλών περιπτώσεων είτε ταυτόχρονα είτε διαδοχικά προκειμένου να αποκτήσει ο ερευνητής ευρύτερη κατόπτευση των πτυχών ενός συγκεκριμένου θέματος (Μαγγόπουλος,2014). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ερευνητική στρατηγική της μελέτης περίπτωσης και συγκεκριμένα η εγγενής (intrinsic case study), καθώς η έρευνα στοχεύει να εστιάσει το ενδιαφέρον της σε ένα πρόσωπο.

Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης είναι ένα αγόρι 8 ετών, που φοιτά στην Α΄ τάξη γενικού δημοτικού σχολείου επαρχιακής πόλης. Σύμφωνα με την επίσημη παιδοψυχιατρική γνωμάτευση το παιδί εμφανίζει ήπια νοητική υστέρηση και νευρική ανορεξία. Την περίοδο της έρευνας το παιδί παρακολουθούσε προγράμματα εκπαίδευσης και δημιουργικής απασχόλησης σε Κέντρο Προστασίας Παιδιού και Οικογένειας (μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα) για μία φορά την εβδομάδα (διάρκειας δύο ωρών σε κάθε συνάντηση).

Μέσα συλλογής δεδομένων, διαδικασία και ανάλυση

Η συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα βασίστηκε στη συμμετοχική παρατήρηση. Με τον όρο συμμετοχική παρατήρηση εννοούμε μία μέθοδο έρευνας που χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων (Κυριαζή, 2002). Σύμφωνα με την Κυριαζή, η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων όταν το υπό έρευνα φαινόμενο αφορά μικρές ομάδες όπου τα συμπεράσματα διακρίνονται ευκολότερα. Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται ευέλικτη και άμεση καθώς ο ερευνητής είναι σε θέση να συλλέξει δεδομένα μέσα από την «πραγματική ζωή» (Robson, 2002). Ο ρόλος του ερευνητή εξαρτάται από το θέμα και τον χρόνο που θα διαθέσει για την έρευνα. Πιο αναλυτικά, η συμμετοχική παρατήρηση δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να έχει ιδία αντίληψη του χωροχρόνου και της ζωής των ερευνώμενων υποκειμένων. Μέσα από την προσωπική επαφή και σχέση παρατηρητή-παρατηρούμενου διαμορφώνονται γνώμες και αντιλήψεις για την συνολική εικόνα της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των ατόμων που υπόκεινται στην παρατήρηση. Ταυτόχρονα επιτρέπει στον ερευνητή, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης, να αναλύει πολύπλευρα φαινόμενα και επιμέρους ομάδες.

Για την παρούσα έρευνα, το πλαίσιο ήταν ο χώρος μη Κερδοσκοπικού Οργανισμού για την Προστασία του Παιδιού και της Οικογένειας σε επαρχιακή πόλη της Ελλάδας. Μέσω της παρατήρησης αυτής δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής της ερευνήτριας ως εκπαιδεύτρια και ως συμπαίκτρια με το μαθητή ο οποίος έγινε το υποκείμενο που μελετάται, καθώς η συμμετοχή στο πρόγραμμα του συγκεκριμένου μη κερδοσκοπικού οργανισμού είχε στόχο την ενισχυτική διδασκαλία των παιδιών που λάμβαναν μέρος στο πρόγραμμα και στην δημιουργική τους απασχόληση με παιχνίδια και κατασκευές. Οι παρατηρήσεις για τη συγκεκριμένη έρευνα ολοκληρώθηκαν σε 25 συναντήσεις (μια φορά την εβδομάδα για 8

μήνες (όχι συνεχόμενα): Από το Μάιο του 2016 έως το Φεβρουάριο του 2017 διάρκειας δύο ωρών τη φορά στην διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια είχε την απόλυτη εποπτεία τόσο του μαθητή όσο και της διαχείρισης του διαθέσιμου χρόνου.

Σχετικά με τα δεδομένα της παρατήρησης αξίζει να σημειωθεί ότι καταγράφονταν κατά τη διάρκεια της συνάντησης με διακριτικό τρόπο ώστε να μη γίνει αντιληπτό από το μαθητή. Εν συνεχεία ακολουθούσε σύγκριση με ευρήματα προηγούμενων ευρημάτων. Ως τρόπος καταγραφής των δεδομένων, υιοθετήθηκε η ελεύθερη παρατήρηση (unstructured observation), η οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, παρέχει τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν σημαντικές και λεπτομερείς πληροφορίες για το ζήτημα το οποίο μελετάται, αποφεύγοντας ασάφειες, βιαστικές ερμηνείες και γενικεύσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Περιγραφή Προγράμματος

***Στόχοι προγράμματος**:*

Η δημιουργία ενός πρότυπου προγράμματος εκμάθησης μαθηματικών με χρήση νέων τεχνολογιών για μαθητή με ήπια νοητική υστέρηση και νευρική ανορεξία, που ως βασικό στόχο έχει την μαθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού με συννοσηρότητα μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής ενός προγράμματος.

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι: Η εκπαιδευτική αξιολόγηση του παιδιού, η εκμάθηση βασικών εννοιών των μαθηματικών, αριθμών και βασικών πράξεων, η μάθηση μέσω ΤΠΕ και εκπαιδευτικών λογισμικών.

Υλικά:

Μπογιές, ψαλίδι, κόλλα, είδη ζωγραφικής, φύλλα εργασίας έντυπα και ηλεκτρονικά, επιτραπέζια παιχνίδια και Η/Υ.

Μέθοδοι διδασκαλίας:

Η μέθοδος διδασκαλίας που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία και χρήση νέων τεχνολογιών. Πιο αναλυτικά, με τον όρο εξατομικευμένη διδασκαλία αναφερόμαστε στη μάθηση που ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητευόμενων, λαμβάνοντας υπόψη τα μοναδικά τους χαρίσματα, ταλέντα, χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες, κλίσεις και επιθυμίες τους. Τα κύρια

χαρακτηριστικά του μοντέλου της Εξατομικευμένης Μάθησης είναι η έμφαση στην συμμετοχή των γονέων του μαθητή στη διαδικασία μάθησης, οι τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών, η προσωπική επαφή και αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου, η απόδοση σημασίας στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, η κατευθυνόμενη από τον ίδιο μαθητή συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, η πρόσβαση στην τεχνολογία, τα ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα, τα προγράμματα επιμόρφωσης δασκάλων και γονέων και οι επιλογές στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Πρόκειται για τη μάθηση που στοχεύει στην ενεργότερη και παραγωγικότερη συμμετοχή του κάθε μαθητευόμενου σε διαδικασίες που θα αναπτύξουν τις δυνατότητές του και θα συμβάλλουν στην επιτυχία του (Wilmshurst, 2001).

Δομή προγράμματος:

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης έχει την ακόλουθη *δομή*:

- *1ος μήνας:* γνωριμία με τον μαθητή και άτυπη αξιολόγηση του (4 συναντήσεις)
- *2ος -7ος μήνας:* εφαρμογή προγράμματος αξιολόγησης (17 δίωρες συναντήσεις): 1) 1η ώρα κάθε συναντήσεις: εξατομικευμένη διδασκαλία με τον μαθητή και αναφορές σε όσα αφορά η κάθε ενότητα διδασκαλίας 2) 2η ώρα διδασκαλίας δραστηριότητες και παιχνίδια με χρήση λογισμικών και ΤΠΕ.

Στάδια προγράμματος:

Η διαδικασία διήρκεσε συνολικά 8 μήνες (όχι πάντα συνεχόμενοι)και περιελάβανε τρεις φάσεις:

- Α΄ Φάση: Λειτουργική Αξιολόγηση (4 συναντήσεις).
- Β΄ Φάση: Εφαρμογή Προγράμματος. (16 συναντήσεις)
- Γ΄ Φάση : Αξιολόγηση Προγράμματος(3 συναντήσεις)

Σχεδιάγραμμα υλοποίησης συναντήσεων:

Α΄ Φάση: Λειτουργική Αξιολόγηση (4 συναντήσεις)

- 1η συνάντηση: Γνωριμία με τον μαθητή, εξοικείωση παιδιού με τον χώρο που πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις καθώς και με τα άλλα παιδιά που έλαβαν μέρος σε αντίστοιχα προγράμματα.
- 2η - 4η συνάντηση: Άτυπη αξιολόγηση μαθητή σε συνδυασμό με παιχνίδια.

Β΄ Φάση: Εφαρμογή Προγράμματος (16 συναντήσεις)

- 5η συνάντηση: α) Επανάληψη των ημερών της εβδομάδας μέσα από φύλλα εργασιών και προτυπωμένα σχέδια ζωγραφικής, β) Παιχνίδια με τον υπολογιστή.
- 6η συνάντηση: α) Επανάληψη των εποχών του χρόνου μέσα από φύλλα εργασιών, β) Παιχνίδι με καρτέλες για τις εποχές.
- 7η συνάντηση: α) Επανάληψη των εποχών μέσα από ποιηματάκια και παιχνίδια, β) Παιχνίδι με υπολογιστή.
- 8η συνάντηση: α) Εκμάθησης 6 από τους 12 μήνες του χρόνου μέσα από φύλλα εργασιών, β)Παιχνίδια με χρωματιστές καρτέλες και ζωγραφική.
- 9η συνάντηση: α) Επανάληψη 6 μηνών και εκμάθηση των υπόλοιπων 6 μηνών του χρόνου μέσα από φύλλα εργασιών, β) Παιχνίδια με χρωματιστές καρτέλες και ζωγραφική.
- 10η συνάντηση: α) Επανάληψη και των 12 μηνών του χρόνου μέσα από παιχνίδια και ζωγραφική, β) Παιχνίδια με τους μήνες σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.
- 11η συνάντηση: α) Επανάληψη και εμπέδωση όσον διδάχθηκαν στις προηγούμενες συναντήσεις μέσω ζωγραφικής και ασκήσεις με χρωματιστές καρτέλες που απαιτούν των συνδυασμό των ημερών των μηνών και των εποχών, β) Παιχνίδια σε ηλεκτρονικό λογισμικό.
- 12η συνάντηση: Εκμάθηση και κατανόηση βασικών εννοιών των μαθηματικών μέσω φύλλων εργασίας.
- 13η συνάντηση: α) Επανάληψη των εννοιών που έχουν διδαχθεί μέσω προβολής βίντεο, β) Παιχνίδι με λογισμικό.
- 14η συνάντηση: α) Επανάληψη αριθμών από το (0-30) με τη χρήση φύλλων εργασίας και προ τυπωμένα σχέδια ζωγραφικής, β) Παιχνίδια με λογισμικό.
- -5η συνάντηση: α) Σύγκριση αριθμών και εκμάθηση συμβόλων = , <, > τη χρήση φύλλων εργασίας και ασκήσεις ζωγραφικής.
- 16η συνάντηση: α) Πρόσθεση αριθμών (0-30) προβολή βίντεο για την πρόσθεση αριθμών , β) Χρήση φύλλων εργασίας και προ εκτυπωμένων σχεδίων ζωγραφικής.
- 17η συνάντηση: α) Επανάληψη της πρόσθεσης και κατανόησης της έννοιας της πρόσθεσης μέσω βιωματικών παιχνιδιών β) παιχνίδι σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.
- 18η συνάντηση: Αφαίρεση αριθμών (0-30) βιωματικές δραστηριότητες και προβολή βίντεο για την αφαίρεση αριθμών β) χρήση φύλλων εργασίας.

- 19η συνάντηση: : α) Επανάληψη της αφαίρεσης και κατανόησης της έννοιας της αφαίρεσης καθώς και το πότε γίνεται χρήση της πράξης μέσω βιωματικών παιχνιδιών, β) Παιχνίδι σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.
- 20η συνάντηση: Επανάληψη και επανέλεγχος της ύλης που διδάχθηκε μέσα από παιχνίδι σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Γ' Φάση: 3 συναντήσεις (21η – 24η)

Επαναξιολόγηση του μαθητή σε μαθησιακό επίπεδο.

2. Ευρήματα – Αξιολόγηση Προγράμματος

Τα ευρήματα που παρουσιάζονται αποτελούν πορίσματα που προέκυψαν από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος, και εστιάζονται σε τρεις περιοχές:

(1) Προφίλ μαθητή

(2) Επίδραση προγράμματος σε γνωστικό επίπεδο και προσαρμοστικότητα του μαθητή στο κοινωνικό περιβάλλον και

(3) Ο ρόλος των μαθηματικών σε ένα παιδί με διπλή διαταραχή.

(1) Προφίλ μαθητή

Ο μαθητής ο οποίος έλαβε μέρος στο συγκεκριμένο πρόγραμμα πριν την έναρξη του εμφάνιζε το ακόλουθο προφίλ:

Διάσταση Ι: Διανοητική λειτουργία - Προσαρμοστικές ικανότητες

Διανοητική λειτουργία

Σύμφωνα με τη διάγνωση το παιδί πάσχει από νευρική ανορεξία λόγω παραμέλησης και παραμονής σε ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, συγκαταλέγεται στην ομάδα της ήπιας νοητικής υστέρησης λόγω περιβαλλοντικής αιτιολογίας χωρίς παρόλα αυτά να υπάρχει επίσημη διάγνωση. Το αγόρι έχει επαναλάβει δύο φορές την α' δημοτικού και τώρα φοιτά στη β' τάξη, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι ο μαθητής δεν παρακολουθεί τμήμα ένταξης.

Όσον αφορά στα μαθηματικά:

- Λεπτή- Αδρή κινητικότητα: παρατηρήθηκε ότι ο μαθητής δεν παρουσίασε κανένα πρόβλημα να ζωγραφίσει σκίτσα και να μην ξεφεύγει από τα περιθώρια της εικόνας.

- Γεωμετρία: Στο σημείο αυτό παρατηρείτε ότι ο μαθητής δεν αντιμετώπισε δυσκολίες στον τρόπο αναπαραγωγής μοτίβων καθώς και στην αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των γεωμετρικών σχημάτων.
- Προσανατολισμός: παρατηρείτε ότι ο μαθητής δυσκολευόταν αρκετά να ξεχωρίσει το δεξί με το αριστερό. Όμως όταν χρειάστηκε να ακολουθήσει οδηγίες για να φτάσει κάπου χωρίς να αναφέρονται οι λέξεις δεξιά και αριστερά ο μαθητής δεν δυσκολεύτηκε και ακολουθούσε κατά γράμμα τις οδηγίες.
- Μετρήσεις: Γνωρίζει το «ψηλός-κοντός», «μεγάλος-μικρός» και το «ίσο με κάτι άλλο», όμως δεν μπορούσε να συγκρίνει τα μεγέθη, επιπλέον παρατηρείτε ότι ο μαθητής δεν γνωρίζει τις μέρες, τις εποχές και τους μήνες. Μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις δεν μπέρδευε μόνο την σειρά τους αλλά και μεταξύ τους για παράδειγμα μετά την Τρίτη έλεγε ότι ήταν ο Μάιος.
- Αριθμοί και πράξεις: μπορεί να απαγγέλλει, να διαβάζει, να γράφει και να διατάσσουν τους φυσικούς αριθμούς μέχρι το 30. Ωστόσο, έχει δυσκολίες στο κατέβασμα των αριθμών. Εμφανίζει δυσκολίες στην αναγνώριση και την κατανόηση των προσήμων, μάλιστα παρότι είναι σε θέση να τα διαβάζει δεν τα τοποθετεί όταν καταγράφει μια πράξη. Επιπλέον παρουσιάζει δυσκολίες στο να κάνει προσθέσεις και αφαιρέσεις χωρίς κρατούμενο παρόλα αυτά τα καταφέρνει σε γενικές γραμμές με αργό ρυθμό και με την χρήση των χεριών του ως βοήθεια, κάτι που δεν ισχύει για πράξεις με κρατούμενο εδώ ο μαθητής φάνηκε να μπερδεύεται, δεν κατανοούσε τι είναι το κρατούμενο και πως το προσθέτουμε. Τέλος ο μαθητής δεν είναι σε θέση να λύσει ούτε απλά προβλήματα χρησιμοποιώντας τις πράξης της πρόσθεσης και της αφαίρεσης καθώς φάνηκε ότι έκανε εμπειρικά τις πράξεις στις ασκήσεις χωρίς κρατούμενο, δεν κατανοούσε τι είναι τα σύμβολα + και – καθώς και για ποιο λόγω τα χρησιμοποιούνται.

Προσαρμοστικές ικανότητες:

Ο μαθητής υπολείπεται τόσο σε γνωστικό όσο και σε προσαρμοστικό επίπεδο. Ο επικοινωνιακός του λόγος είναι μονολεκτικός, χρησιμοποιεί μόνο πολύ οικείες έννοιες και δεν είναι σε θέση να επικεντρωθεί στο σημασιολογικό και εννοιολογικό μέρος της προφορικής επικοινωνίας. Εμφανίζει απόσυρση και έντονη διάθεση για απομόνωση.

Διάσταση ΙΙ: Ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση

Ο μαθητής δεν παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα ψυχολογικής στήριξης. Παρόλα αυτά από την γνωριμία της ερευνήτριας μαζί του αξίζει να αναφερθεί ότι είναι ένα παιδί αποστερημένο συναισθηματικά, ευαίσθητο, συνεσταλμένο, και με έντονες φοβίες. Φαίνεται ότι αναζητά την αποδοχή την ζεστασιά και την ανθρώπινη επαφή.

Διάσταση ΙΙΙ: Φυσική κατάσταση – Υγεία

Ο μαθητής εμφανίζει σοβαρό πρόβλημα υγείας και μάλιστα έχει νοσηλευτεί δύο φορές σε τακτά χρονικά διαστήματα σε γενικό νοσοκομείο για νευρική ανορεξία. Ο μαθητής δεν έχει κάποια σωματική αναπηρία. Αρχικά ο μαθητής το πρώτο διάστημα φάνηκε ότι ζούσε σε ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον παρόλα αυτά καλύπτονταν οι βασικές ανάγκες υγιεινής και σίτισης όμως κατά το διάστημα των συναντήσεων το περιβάλλον όπου μεγάλωνε ο μαθητής έγινε άκρος ακατάλληλο, μάλιστα σταδιακά δεν καλύπτονταν ούτε οι βασικές ανάγκες υγιεινής, σίτισης, ένδυσης και περίθαλψης.

Διάσταση ΙV: Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Ο μαθητής τα πρώτα 8 χρόνια της ζωής του ζει σε ένα ανεπαρκές και στερητικό οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο βίωσε παραμέληση με αρνητικές συνέπειες στην όλη της ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της εφαρμογής του προγράμματος, το αγόρι μεγάλωνε σε ένα ακατάλληλο περιβάλλον όπου με το πέρασμα του χρόνου γινόταν πιο δύσκολο.

(2) Επίδραση προγράμματος σε γνωστικό και η προσαρμοστικότητα του μαθητή στο κοινωνικό περιβάλλον

Η επίδραση του προγράμματος σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο έχει διττή ανάλυση, επεξήγηση αλλά και θέαση:

1) Εάν η αξιολόγηση του προγράμματος στο διάστημα των 8 μηνών εκτιμηθεί μέσα από τους δείκτες επιτυχίας του γενικού αναλυτικού προγράμματος, το παιδί δεν ανταποκρίθηκε στην εκμάθηση του επιπέδου των μαθηματικών της β’ τάξης δημοτικού, αλλά και ενός μεγάλου μέρους της α’ δημοτικού, μολονότι έμαθε να διακρίνει από το 1 έως το 30, να εκτελεί απλές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης με διψήφιους αριθμούς.
2) Εάν η αξιολόγηση γίνει με βάση την προσαρμογή του μαθητή στο κοινωνικό περιβάλλον, τότε μέσω του προγράμματος έγιναν σημαντικά βήματα προς τη

βελτίωση του παιδιού τόσο στο να επικοινωνεί με συνομήλικους στο σχολείο συμμετείχε στο πρόγραμμα με μεγάλη χαρά και κάθε φορά ένιωθε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητες του και της γνώσεις του. Η προσέγγιση ήταν βασισμένη στις ανάγκες, ενδιαφέροντα αλλά και αδυναμίες του μαθητή. Αυτό άλλωστε συνιστά βασική αρχή στην ειδική αγωγή και ουσιαστικό συστατικό στην εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος: αφενός ο μαθητής να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το πρόγραμμα, και αφετέρου τα δικά του θέλω, τα δυνατά σημεία και τα ενδιαφέροντά του να αποτελούν πρωταρχικούς στόχους και συστατικά του προγράμματος (Τσιμπιδάκη, 2016).

(3) Ο ρόλος των μαθηματικών και των Νέων Τεχνολογιών σε ένα παιδί με διπλή διαταραχή

Ο ρόλος των μαθηματικών αλλά και των νέων τεχνολογιών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα σημαντικός. Μέσα από τα νούμερα και τις νέες τεχνολογίες το παιδί κατάφερε να ανοίξει ένα δρόμο επικοινωνίας με τους άλλους και κατάφερε να βελτιωθεί στις γνωστικές του δεξιότητες όσο ήταν δυνατό αυτό. Για τον λόγο αυτό τα μαθηματικά αποτέλεσαν το κύριο διδακτικό μέσο και σε συνδυασμό με τη χρήση παιχνιδιών σε ηλεκτρονικό περιβάλλον αποτέλεσε μαθησιακό στόχο. Το εύρημα αυτό συνάδει με μελέτες που αφενός αναδεικνύουν την αξία των μαθηματικών είναι (ΑΠΣ-ΔΕΠΣ, 2003), και ειδικότερα σε παιδί με διπλή διαταραχή (Τσιμπιδάκη, 2016), αλλά και την αξία των νέων τεχνολογιών στην ειδική αγωγή (Στασινός, 2013).

Συμπεράσματα

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές /τριες όπου έχουν διαγνωστεί με νοητική υστέρηση ανήκουν σε μια κατηγορία ανομοιογενή, καθώς το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και διαθέτει διαφορετικά χαρακτηριστικά τα οποία εκδηλώνουν τον δείκτη νοημοσύνης τους, και εξαρτώνται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν και τους βιολογικούς παράγοντες (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η περίπτωση του συγκεκριμένου αγοριού θα χαρακτηριζόταν ιδιαίτερη καθώς ενδιαφέρουσα, καθώς κύρια αιτιολογία της νοητικής υστέρησης είναι το ακατάλληλο περιβάλλον που αναπτύσσεται το παιδί και η παραμέληση που βιώνει καθ΄ όλη τη διάρκεια της ζωής του. Στην περίπτωση αυτή ως επιτυχημένη χαρακτηρίζεται η παρέμβαση όπου το παιδί συμμετέχει και συνεργάζεται, ώστε να βελτιωθεί κυρίως η προσαρμοστικότητα του. Η αξιολόγηση του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας σε μαθητή με διπλή διάγνωση μέσω της χρήσης τόσο του

μαθήματος των μαθηματικών όσο και των νέων τεχνολογιών έδειξε ότι οι ποικιλία δραστηριοτήτων και ο συνδυασμός της γνώσης με τα ενδιαφέροντα του παιδιού μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες στο μαθητή σε ότι αφορά το γνωστικό επίπεδο αλλά και να βοηθήσει το παιδί να βαλτώσει το κοινωνικό του επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Eliëns, A.P.W., & Ruttkay, Z.M. (2009) Math game(s) – an alternative (approach) to teaching math? *In Proceedings of 10th Int. Conference on Intelligent Games and Simulation, GAME-ON 09*, 2009 (pp68-72). Dusseldorf, Germany: EUROSIS.

Gandell, T., Weston, C., Finkelstein, A., & Winer, L., (2000). Appropriate use of the web in teaching in higher education. In B. Mann (Ed), *Perspectives in web course management*. Toronto: Canadian Scholar's Press.

George, P. (2000). Breaking ranks. Principal Leadership, 1(4), 56-61.

Hooker, M., (1997). The transformation of higher education. In D. Oblinger & S. Rush (Eds), *The learning revolution* (pp 20-34). Bolton: Anker Publishing Company.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Driver, R., & Oldham, V (1986) A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, *13*, 105–122.

Κολέζα, Ε. (2009). *Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των μαθηματικών.* Αθήνα: Τόπος.

Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Κυνηγός, Χ., & Δημαράκη, Ε. (2002), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Laborde, C., Kynigos, C., Hollebrands, K., & Strasser, R. (2006). Teaching and learning geometry with technology. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future. Boston: Sense Publishers.

Rivera, D. M., & Bryant, B. R. (1992), Mathematics instruction for students with special needs. Intervention in School & Clinic, 28, 71-86.

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Ανακτήθηκε από: http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96.

Παπαναστασίου, Ε.Κ, & Παπαναστασίου, Κ. (2014). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (2η έκδ.). Λευκωσία.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής* (τόμ. α΄& β΄). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Robson, C. (2007*). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Stake, R. (1995). *The art of case study research.* London: Sage Publications

Τσιμπιδάκη, Α. (2016). Διαδρομές συνάντησης μέσω των αριθμών: Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με ήπια νοητική υστέρηση και παραμέληση. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνέδριου με Διεθνή Συμμετοχή «Το εκπαιδευτικό υλικό στα Μαθηματικά και το εκπαιδευτικό υλικό στις Φυσικές Επιστήμες: μοναχικές πορείες ή αλληλεπιδράσεις;». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσιμπιδάκη, Α. (2017). Εκπαίδευση μαθητών με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Πανεπιστημιακές παραδώσεις, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2004).*Αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Williams, P., Jamali R. H., & Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us. *New Information Perspectives*, 58(4), 330-345.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΘΙΜΩΝ ΤΗΣ ΑΠΕΙΡΑΝΘΟΥ ΝΑΞΟΥ

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής,Π.Τ.Δ.Ε.

katsadoros@rhodes.aegean.gr

Γαλάνη Σεβαστή, Π.Τ.Δ.Ε.

pre13020@aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Η αδιάρρηκτη σχέση ανάμεσα στην επιστήμη του λαϊκού πολιτισμού και στην εκπαίδευση καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας του λαογράφου Μέγα Γεώργιου, ότι οι δάσκαλοι συμβάλλουν στη συλλογή και καταγραφή του λαογραφικού υλικού ενός τόπου αποτελεί την αφορμή της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα μελετάται ένα ορεινό χωριό της Νάξου, η Απείρανθος, και η συμβολή των δασκάλων στην προβολή των εθίμων της. Η εργασία λοιπόν εντάσσεται στο πεδίο της παιδαγωγικής λαογραφίας. Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός καθώς παροτρύνει και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών ως προς την παράδοση. Το άρθρο συνεπώς αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που με το έργο τους, από μια συζήτηση, μια εκδρομή, ένα project, μια γιορτή, κάνουν γνωστά τα έθιμα ενός τόπου και συμβάλλουν στο να τα αγαπήσουν τα παιδιά και να καταλάβουν την αξία της προβολής τους. Το θέμα μπορεί να πραγματοποιηθεί και να αποδώσει θετικά αποτελέσματα σε οποιοδήποτε μέρος της Ελλάδας.

Η Απείρανθος είναι μία ορεινή κοινότητα της Νάξου, κτισμένη σε υψόμετρο 650 μέτρων πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας, που δεσπόζει ανάμεσα στις δύο ορεινές κοιλάδες του Πέρα και του Όξω Χωριού, καταλαμβάνοντας έκταση περίπου ογδόντα χιλιάδων στρεμμάτων, δηλαδή το ένα πέμπτο της έκτασης του νησιού.

Τ’ Απεράθου είναι ορεινό χωριό, χτισμένο ανάμεσα στις βουνοκορφές του Φαναριού και περιστοιχίζεται από βουνά (Φανάρια, Κορακιά). Η λαϊκή ποίηση στ’ Απεράθου έχει πολλές φορές τραγουδήσει τη θέση και τα βουνά του χωριού, όπως και στο παρακάτω κοτσάκι που ενδεικτικά παραθέτουμε:

«Γεια σου χωριό μου όμορφο

στη μέση τω βουνοκορφώ.»

(Αρχοντάκης, Γιαννούλης, 2001: 31)

Η σύσταση του εδάφους και του υπεδάφους καθώς και η διάταξη και η μορφή των ορεινών όγκων αποτέλεσαν το γεωγραφικό πλαίσιο που υπαγόρευσε τις οικονομικές δραστηριότητες των κατοίκων τ' Απεράθου. Τα πλούσια βοσκοτόπια που περιβάλλουν το χωριό, τα παραθαλάσσια λιβάδια, η κλίση του εδάφους, η έλλειψη δασών, και το πλούσιο σε σμυρίγλι υπέδαφος υπήρξαν τα αντικειμενικά δεδομένα με τα οποία οι κάτοικοι διεξήγαγαν τον δύσκολο αγώνα της επιβίωσής τους και συγκρότησαν την ιδιόμορφη και αναγνωρίσιμη ως απεραθίτικη πολιτισμική τους παράδοση.

Στον τόπο αυτό έχει παρατηρηθεί έντονα το φαινόμενο της μετακίνησης των κατοίκων. Οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, η αύξηση του πληθυσμού και η δυσκολία διεύρυνσης των παραγωγικών δυνατοτήτων στην κοινότητα, οδηγούν πολλούς Απεραθίτες στη μετανάστευση. Όμοια είναι βγαλμένο το παρακάτω κοτσάκι για να την περιγράψει.

«Όλοι μας, μας ετράβηξες πρωτεύουσα μπαμπέσα

κι είναι τα σπίτια μας κλειστά και τα χωράφια χέρσα.»

Κέντρα υποδοχής των μεταναστών στο τέλος του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα ήταν η Κωνσταντινούπολη και τα Βουρλά της Μ. Ασίας. Στο μητρώο αρρένων της Κοινότητας Απεράθου (1845-1940) αναφέρονται αρκετοί Απεραθίτες που έχουν γεννηθεί στα Βουρλά. Η κοινότητα τ' Απεράθου δεν έχασε την επαφή της με τους μετανάστες των Βουρλών, όπου διατηρούσε και εμπορικές συναλλαγές μέχρι το 1922.

Η μετακίνηση στην Αθήνα είναι επίσης σημαντική από τις αρχές του 20ού αιώνα, όταν οι Απεραθίτες έχουν ήδη δημιουργήσει εκεί το 1922 σύλλογο με την επωνυμία «Σύνδεσμος Απειρανθίων» και στόχο την αλληλεγγύη και τη συνεργασία των ξενιτεμένων Απεραθιτών. Οι περιοχές υποδοχής διευρύνθηκαν σημαντικά από τα μέσα του 20^{ού} αιώνα και προς χώρες του εξωτερικού. Κατά τη δεκαετία του 1960, ολόκληρες οικογένειες μετακινούνται στα αστικά κέντρα αλλά και το εξωτερικό (Η.Π.Α., Γερμανία, Καναδά κ.α.).

Όσον αφορά την κατοικία στ' Απεράθου συναντάμε τόσο τον τύπο του μονόχωρου ισόγειου σε αρκετές παραλλαγές με ή χωρίς αυλή που αποτελεί το κύτταρο του απεραθίτικου σπιτιού έως τον πύργο- κατοικία που αναπτύσσεται λειτουργικά μέχρι και σε τρία επίπεδα. Εκτός από

το μαερειό που στην περίπτωση του μονόχωρου αποτελεί ολόκληρη την κατοικία, άλλοι χώροι είναι η σάλα ή η απάνω κάμαρα που είναι φροντισμένη ιδιαίτερα και αποτελεί στα περισσότερα σπίτια μουσείο λαϊκής τέχνης, ο ματζές, το κατώι που επικοινωνεί με μπούκα-πόρτα και η κρεβατοκάμαρα που τοποθετείται στον όροφο στην περίπτωση των διωρόφων. Κυρίαρχο λειτουργικό και μορφολογικό στοιχείο στο εσωτερικό του σπιτιού είναι το βόρτο. Το βόρτο είναι σχεδόν πάντοτε ημικυκλικό τόξο, αποτελούμενο από λίθους επιμελούς επεξεργασίας και είναι αναγκαίο για να στηρίξει τα δοκάρια. Τα περισσότερα σπίτια κάτω από την αυλή είχαν κτιστή στέρνα όπου μαζεύονταν τα νερά της βροχής για την πλύση των ρούχων. Σημαντικά αρχιτεκτονικά στοιχεία στο εσωτερικό της κατοικίας είναι οι θυρίδες, κόγχες κατασκευασμένες στο πάχος του τοίχου, οι σέτζοι, πεζούλια σε δύο συνήθως τοίχους του σπιτιού για καθίσματα, οι σουάτζες, πέτρινες εταζέρες για την τοποθέτηση αντικειμένων και η καμινάδα περί την οποία κυρίως εκδηλώνεται η οικογενειακή θαλπωρή και γι’ αυτό απολαμβάνει ιδιαίτερων φροντίδων από τις Απεραθίτισσες. Η καμινάδα αποτελείται από την παρασκιά, το μικρό βόρτο, την καμιναδόπετρα (μονοκόμματη πέτρα που εξέχει και πάνω της τοποθετούνται μπακιρικά σκεύη) και τέλος την καπνοδόχο με τον ανεφανό από όπου εξέρχεται ο καπνός όταν βέβαια η καμινάδα δεν καπνίζει. Δίπλα στην καμινάδα έχει η Απεραθίτισσα μάνα τη χαμόκουνια για να έχει δίπλα της το παιδί όσο κάνει τις δουλειές της. Μέσα σε κάθε μαερειό υπάρχει στημένη η κρεβαταριά, όπου η μάνα υφαίνει και μαθαίνει και στην κόρη. Τέλος, στους τοίχους των μαερειών είναι κρεμασμένη η πιατοθήκη με τα πιάτα και τα φλιτζάνια της καθημερινής χρήσης. Περνώντας στο σαλόνι των σπιτιών, στις σάλες τους, θα συναντήσουμε μέσα στη μέση το τραπέζι με τις καρέκλες, απέναντι το μπορό, το οποίο ήταν ανάμεσα σε δύο εντοιχισμένα ντουλάπια, στα οποία έβαζαν τα γυαλικά. Αριστερά του τραπεζιού υπάρχει ο καναπές με τις δύο πολυθρόνες και τις δύο ανθοστήλες και δεξιά το σερβά. Δίπλα στο σερβά υπάρχει η κασέλα όπου είναι φυλαγμένα τα προικιά.Η απάνω κάμαρα έχει μέσα την καριόλα, την αερόκουνια και το λαβομάνο. (προφορική πηγή: Παναγιώτης Τουμπακάρης)

Το απεραθίτικο σπίτι δεν έχει κήπο αλλά αυλή. Στην αυλή υπάρχει ο φούρνος, το χοιροκούμασο και η μαρμάρινη σκάλα που ανεβάζει στο πουντί, άλλοτε στιασμένο και άλλοτε αστίαστο. Η αυλή ικανοποιεί και πρακτικά ζητήματα καθώς κάθε Σάββατο η μάνα του σπιτιού φουρνίζει το ψωμί της εβδομάδας. Η αυλή είναι στρωμένη με πλάκες και στη μια της γωνία είναι φυτεμένο το κλήμα από το οποίο γίνεται η κρεβατίνα που σκιάζει όλη την αυλή. Πέρα όμως από τη σκιά που προσφέρει το καλοκαίρι, κάνει και τα πιο νόστιμα σταφύλια.

Επίσης αποτελεί το σπίτι πολλών γλαστρών που καλλωπίζονται από τη νοικοκυρά και αιτιολογούν την ονομασία του χωριού: Απείρανθος= άπειρα άνθη. Το καλοκαίρι η μεγαλύτερη αυλή της γειτονιάς είναι σημείο μάζωξης των γυναικών, για δουλειές όπως ξάσιμο και γνέσιμο του μαλλιού, βελονάκι, κοφτά και συζήτηση. (προφορική πηγή: Ειρήνη Γλέζου)

Η αυλή ικανοποιεί και πρακτικά ζητήματα καθώς κάθε Σάββατο η μάνα του σπιτιού φουρνίζει το ψωμί της εβδομάδας.

«Ώρα γλυκειά η δειλινή
και πριν καμπάνα εσπερινή
γλυκόλαλη σημάνει
σ' ένα σκαφίδι αναγερτή
για του Σαββάτου τη γιορτή
η μάνα μου προζύμι «πιάνει».

Στης Μανωλιάς μ' άλλες πολλές
γειτόνισσες με φαμελιές
το φούρνο θ' ανταμώσει
χαράματα και αντικριστά
εκεί στις σκάφες τους μπροστά
η κάθε μια τους θα ζυμώσει.

Πυρώνει ο φούρνος με ξερά
λιανόκλαδα και στα γερά
τα χέρια της θ' απλώσει
φουρνέστιο στη φρυγμένη γη
η Μανωλιά κι ιερουργεί
στο άγιο σώμα, να φουσκώσει.

Γεμίζει ο χώρος ευωδιά

ψωμιού ψημένου κι η καρδιά
γλυκά αναγαλλιάζει
όπως θα βγάλει το «ζεστό»
στενό πιτάκι αχνιστό
κι αντίδωρο σ' όλες μοιράζει.

Κι εγώ μικρό παιδί εκεί
του κόσμου εικόνα μαγική
εκστατική κοιτούσα
μ' ένα κομμάτι απ' το «ζεστό»
στο χέρι μου λαχταριστό
ώρες ευτυχισμένες ζούσα.

Κι αν το ψωμί μου πλησμονή
είναι πια τώρα εμμονή
γλυκιά έχω για κείνο
το ζυμωτό οχτώ χρονώ
στης Μανωλιάς πως κοινωνώ
μπουκιές μεταλαβιάς πως πίνω.
(Μπαρδάνη-Σημαντήρη, 2011: 42)

Είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά ακόμα και στο νεκροταφείο του χωριού, καθώς είναι το μοναδικό χωριό της Νάξου, που θα συναντήσει κανείς το νεκροταφείο μέσα στο χωριό. Αυτό συμβαίνει γιατί οι κάτοικοι είναι εξοικειωμένοι με το θάνατο και νιώθουν εξίσου κοντά τους τα δικά τους άτομα που έχουν χαθεί και δεν τους ενοχλεί η παρουσία του νεκροταφείου μέσα στο χωριό. Οι τάφοι είναι οικογενειακοί, λιτοί αλλά είναι πάντα στολισμένοι με λουλούδια. Είναι χώρος που δεν προκαλεί φόβο και ακόμα και το βράδυ περνάνε από μπροστά με άνεση.

Στην Απείρανθο η ονοματοθεσία κατείχε επίσης σπουδαία θέση και γινόταν με δημοκρατικούς τρόπους. Έχουν γραφτεί πολλά τραγούδια στις βαφτίσεις των παιδιών, ανάλογα την περίπτωση, αλλά τα πιο συγκινητικά ήταν αυτά που είχαν πεθάνει οι παππούδες ή οι γιαγιάδες:

«Ξαναγίνονται νομάτοι

που ‘ναι απ’ τη ζωή φευγάτοι.»

(προφορική πηγή: Φλώριος Γεωργίου Μπαρδάνης)

«Να σου ζήσει που ‘ρθε φρέσκος

αδερφός σου ο Φρατζέσκος.»

(προφορική πηγή: Κυριακή Πέτρου Μάρκου)

«Βαφτίζουν την Παρασκευγή με γλέδια και τραούδια

την μάνα –ν- τόνε βγάνουνε τέσσερα κοπελούδια.»

(προφορική πηγή: Μαρία Δημητρίου Ζαζάνη)

Το παιδί που γεννιόταν αν ήταν αγόρι έπαιρνε το όνομα του μπαμπά του πατέρα του, κι αν ήταν κορίτσι της μαμάς της μητέρας του. Τα υπόλοιπα παιδιά που γεννιόνταν έπαιρναν τα ονόματα των θείων και από τα δύο σόγια αντίστοιχα και κυρίως πρώτα των θείων που δεν είχαν δικά τους παιδιά. Στην περίπτωση αυτή οι θείοι άφηναν τα δικά τους περιουσιακά στοιχεία στα ανίψια που είχαν το όνομά τους.

Βασική ενασχόληση των Απεραθιτών αποτελούσε και αποτελεί η βοσκοσύνη και άρα μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την απεραθίτικη κοινωνία «ποιμενική», αν και στην Απείρανθο ο όρος «ποιμένας» δε χρησιμοποιήθηκε ποτέ.

Στ’ Απεράθου δεν έχουμε τσελιγκάτο. Οι σμίχτες βοσκοί ανεξάρτητα από τον αριθμό των ζώων τους έπαιρναν συνήθως ίσο μερίδιο με τους άλλους και επικρατούσε η αρχή της ισονομίας. Οι ανίσχυροι βοσκοί δεν εξαρτιόνταν από τους ισχυρούς ούτε αναγκάζονταν να συμπράξουν μαζί τους. (Γιαννούλης, 2009: 44)

Η αγροτική γη στην Απείρανθο είναι άγονη και χαμηλής εισοδηματικής απόδοσης. Αποτελεί συμπληρωματικό μέσο παραγωγής και έχει περιορισμένη αξία. Οι Απεραθίτες λόγω του ότι οι καλλιεργήσιμες εκτάσεις ήταν πολύ περιορισμένες, έσπερναν και τις μικρές λωρίδες γης που υπήρχαν πάνω στα βουνά. Η γεωργική απασχόληση αποτελεί δευτερεύουσα ασχολία των κατοίκων για τους παραπάνω λόγους. Η γεωργία γίνεται με παραδοσιακό τρόπο. Ο γεωργός (ζευγάς) οργώνει με τα βόδια τα κτήματα του.

Η παροιμία, τα πολλά αμπέλια και τα λία ζουλοπρόβατα καταστρέφουν το νοικοκύρη, που λέγεται στ’ Απεράθου, δείχνει την προτίμηση για την κτηνοτροφία και όχι για τη γεωργία. (Γιαννούλης, 2009: 71)

Η πλέον καταξιωμένη μεταποιητική δραστηριότητα τ' Απεράθου αλλά και της Νάξου ολόκληρης είναι η τυροκομία. Απαιτεί ειδική τεχνογνωσία που αφορά τόσο στην αξιοποίηση των πρώτων υλών που μπορούσαν να αντλήσουν οι κτηνοτρόφοι από τα κοπάδια των αιγοπροβάτων, όσο και στα είδη των τυριών που παρήγαγαν. Όπως σε όλες τις κτηνοτροφικές κοινότητες, φορείς και διαχειριστές της παραδομένης τεχνογνωσίας και της πολιτισμικής παράδοσης ήταν τα γηραιότερα μέλη της κοινότητας. Τα νεότερα μέλη της κοινότητας διδάσκονται την τυροκομική τεχνογνωσία, παρατηρώντας τις πράξεις και ακούγοντας το λόγο των μεγαλυτέρων. Ο Α. Γκίντενς ισχυρίζεται ότι σε παραδοσιακές κοινωνίες, το παρελθόν είναι αντικείμενο σεβασμού και τα σύμβολα έχουν αξία επειδή περιέχουν και διαιωνίζουν τα βιώματα γενεών και ότι η παράδοση είναι τρόπος αντιμετώπισης του χρόνου και του χώρου που εντάσσει κάθε ιδιαίτερη δραστηριότητα ή εμπειρία στη συνέχεια του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον. (Hall, Held, Mcgrew, 2003: 406)

Μια άλλη πανάρχαια και πανανθρώπινη μεταποιητική δραστηριότητα αλλά αυτή τη φορά αποκλειστικά γυναικεία, είναι η κατασκευή υφαντών. Η κρεβαταριά δεν έλειπε σχεδόν από κανένα απεραθίτικο σπίτι, σε μια εποχή βέβαια που κάθε οικογένεια στηριζόταν κατά κάποιον τρόπο στις δικές της παραγωγικές δυνάμεις. Η κρεβαταριά τοποθετείται κυρίως στο μαερειό του σπιτιού, κοντά σε κάποιο παράθυρο. Εκεί ύφαιναν οι Απεραθίτισσες όλα όσα χρειάζονταν για τον εξοπλισμό του σπιτιού, όπως πετσέτες, πεσκίρια, τραπεζομάντιλα, κουρτίνες, κουβέρτες, είδη ρουχισμού και πολλά άλλα είδη που αποτελούν ένα μεγάλο μέρος του υλικού πολιτισμού της τοπικής κοινωνίας. (Αρχοντάκης, 2003: 32)

Η υφαντική τέχνη, από την κρεβαταριά και την προετοιμασία του διασιδιού ως τα υφαντά, αποτελεί αναμφίβολα ένα μεγάλο κεφάλαιο της απεραθίτικης πολιτισμικής κληρονομιάς. Είναι ένας γυναικείος χώρος πολιτισμού με μακρά διάρκεια στο χρόνο, ένας κόσμος που αποτελεί δημιούργημα και κτήμα της Απεραθίτισσας. Περιλαμβάνει ειδικές γνώσεις και πληροφορίες, υλικά, υφαντικές ύλες, τεχνικές ύφανσης, τύπους υφαντών, σχέδια, την κρεβαταριά με τα εκατόν ένα εξαρτήματα, όπως λένε, που κατασκευάζονται όλα στ' Απεράθου. (Αρχοντάκης, 2003: 31)

Όπως όλες σχεδόν οι δραστηριότητες στ' Απεράθου αλλά και γενικά στις παραδοσιακές κοινωνίες, έτσι και η μεταποίηση των πρώτων υλών σε διάφορα προϊόντα είχε ολικό περιεχόμενο, δηλαδή το χειρωνακτικό μέρος συνοδευόταν πάντοτε από μουσικό λόγο, με

τον οποίο εκείνοι π.χ. που σταφυλοπατούσαν εκδήλωναν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Και φυσικά αυτά τα τραγούδια ακολουθούσαν το σκοπό του τρύγου και αναφέρονταν πάντοτε σε θετικές προσδοκίες, στις οποίες κυριαρχούσαν οι ευχές· το κρασί που θα κάνει ο νοικοκύρης να πιωθεί σε χαρές και πανηγύρια. (Γιαννούλης, 2009: 96-97)

Το τραγούδι δεν εκφράζει μουσικά μόνο τους ήχους που συνόδευαν την παραγωγική διαδικασία ούτε θεματικά τις παραγωγικές σχέσεις. Εκφράζει και την ομορφιά της παραγωγικής διαδικασίας που εξετάζεται ως πηγή αισθητικών συγκινήσεων και άρα τις σχέσεις αισθητικής τάξης που δημιουργούνται ανάμεσα στους ανθρώπους στην παραγωγική διαδικασία. (Δημαρόγκωνας, 1985: 91)

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι το τραγούδι στ' Απεράθου, ως λαϊκή πολιτισμική εκδήλωση, συνδέεται με όλες τις όψεις της κοινωνικής ζωής, τόσο στο πλαίσιο των καθημερινών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων της κοινότητας, όσο και στον τομέα του τελετουργικού. Συνδέεται με το δημόσιο και τον οικιακό χώρο, τις οικείες εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής, (χώροι δουλειάς, τρύγος, θέρος, εναέριος, φόρτωση, αργαλειός, καθημερινή επαφή και συναναστροφή κ.ά.), με τις καθημερινές και τις επίσημες εκδηλώσεις στην κοινότητα (κοινοτικές γιορτές, πανηγύρια, καρναβάλι, γλέντια, απεραθίτικη παρέα κ.ά.), με όλες τις διαβάσεις της κοινωνικής ζωής (τραγούδια γάμου, μοιρολόγια, τραγούδια των κληρωτών κ.ά.). Τα τραγούδια αντιστοιχούν σε κοινωνικές μνήμες, σε συλλογικά βιώματα και εμπειρίες και απηχούν το λόγο συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, τα κοινά προβλήματα και τις δυσκολίες που οι ίδιοι βίωσαν, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντέδρασαν σε ορισμένες κοινωνικές συνθήκες.

Οι εθιμικές εκδηλώσεις που έχουν μελετηθεί είναι τρεις, η γιορτή της Πληθερής, το έθιμο των κουδουνάτων και η τέχνη της ποίησης. Έχουν επιλεγεί λόγω της συχνής τους παρουσίας στη σχολική ζωή. Το πέρασμα του χρόνου έχει δείξει πως η συμβολή του δασκάλου τα έχει κρατήσει ζωντανά.

Πρώτον υπήρχαν δύο γιορτές των βοσκών. Η μια είναι την ημέρα της Ανάληψης του Χριστού και λέγεται «Τση Πληθερής» και η άλλη είναι είκοσι μέρες μετά και λέγεται «Αποκριά του Θέρους». Ανήμερα της Πληθερής οι βοσκοί δεν τυροκομούν αλλά πήζουν το γάλα, τον κάνουν ξύαλα (γιαούρτι) και το μοιράζουν δωρεάν στους επισκέπτες της μάντρας. Αυτό γινόταν για να πληθύνουν τα αιγοπρόβατα και για αυτό η γιορτή πήρε την ονομασία αυτή. Πρόκειται για μια συμβολική προσφορά με τη προσδοκία της καλής σοδιάς αλλά και μια

πράξη που σκοπό έχει τη συμφιλίωση και την κοινωνική αλληλεγγύη μεταξύ γεωργών και κτηνοτρόφων των οποίων οι σχέσεις βρίσκονταν συνεχώς σε κρίση. Ήταν εκδήλωση τιμής και εκτίμησης για τους βοσκούς, που πάντα είχε την ανταπόδοση της. (Γιαννούλης, 2009: 68)

Εκείνη την ημέρα πραγματοποιείται από τους δασκάλους και τα παιδιά του δημοτικού σχολείου ημερήσια εκδρομή σε μία ή και περισσότερες μάντρες. Τα παιδιά παίρνουν τα «λαηνάκια» τους (πήλινα δοχεία) ή τις «σκεπασταριές» τους (δοχεία από αλουμίνιο με σκέπασμα) και κάποια δώρα για τους βοσκούς και πηγαίνουν στις μάντρες. Οι βοσκοί λοιπόν για να περιποιηθούν περισσότερο τα παιδιά σφάζουν κάποια κρέατα ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών, τα βράζουν, κόβουν και τυρί και στρώνουν τραπέζια στην ύπαιθρο.

Δεύτερο και κυριότερο έθιμο είναι αυτό των κουδουνάτων.

«Τα κουδούνια είναι τα μαλαματικά μου» λένε χαρακτηριστικά οι βοσκοί. Πρόκειται για τα ιερά κειμήλια και τους οικογενειακούς θησαυρούς των βοσκών προγόνων τους. Τα κουδούνια τα κρεμούσαν στους λαιμούς των ζώων και έτσι μπορούσαν να ακούσουν ανά πάσα στιγμή που βρίσκονται. Εκτός από τη συναισθηματική, τα κουδούνια έχουν και μεγάλη χρηματική αξία. Τα καλά και τα παλιά κουδούνια του ο βοσκός, τα φύλαγε κρυμμένα σε μέρος που μόνο ο ίδιος γνώριζε και μέσα σε μπαούλα. Τα κρυμμένα κουδούνια είναι για το βοσκό κάτι σαν τα αποθέματα χρυσού που βρίσκονται στην τράπεζα Ελλάδος, στα οποία βρίσκει αντίκρισμα το νόμισμα που κυκλοφορεί. Έτσι και τα κουδούνια έχουν αντίκρισμα στη συνείδηση του βοσκού, αφού αποτελούν απόδειξη του ένδοξου βοσκίστικου παρελθόντος της οικογένειας. (απόσπασμα από το ημερολόγιο του Απεραθίτικου Συλλόγου ΑΠΑΣ ΤΑ ΦΑΝΑΡΙΑ, πηγή: Φρατζέσκος Μαργαρίτης)

Την τυρινή εβδομάδα οι βοσκοί βγάζουν τα καλά κουδούνια από τα μπαούλα ή από το ματζέ που τα έχουν κρυμμένα και τα χτυπούν πάνω στα δώματα για να ξεσκουριάζουν. Με αυτά συνδέονται περισσότερο συναισθηματικά, τόσο από τον ήχο τους όσο και από την ιστορία τους, γι' αυτό την τυρινή Κυριακή δένουν τα πιο καλά από αυτά σε ένα σκοινί και αφού έχουν φορέσει το αμπαδέλι, το οποίο κατασκευαζόταν από μαλλί προβάτου, μετά από κατάλληλη επεξεργασία, τα δένουν στη μέση τους με χοντρό σκοινί και στο κεφάλι τους φορούν μέχρι σήμερα το κόκκινο φέσι. Το αμπαδέλι ίσως είναι το μόνο ένδυμα που για την κατασκευή του συνεργάζονταν οι γυναίκες με τους άντρες. Οι γυναίκες έκαναν το πλύσιμο, το γνέσιμο και την ύφανση του μαλλιού και οι άντρες επειδή απαιτούσε δύναμη τη συμπίεση της επένδυσης για να γίνει κετσές. Το αμπαδέλι αποτελεί μέρος της ενδυμασίας του βοσκού και του

κουδουνάτου. Οι κουδουνάτοι πρέπει να χτυπούν όσο το δυνατόν περισσότερο τα κουδούνια που φορούν και για το λόγο αυτό τρέχουν. πηδούν και ταλαντεύονται συνεχώς. Αφού γυρνούν τα στενά σοκάκια του χωριού, καταλήγουν στην κεντρική πλατεία, όπου έχει μαζευτεί ολόκληρο το χωριό που τους επευφημεί και τους θαυμάζει. Στο χέρι τους κρατούν τη σόμπα (ένα ειδικό κομμάτι ξύλο) και συνηθίζουν να χτυπούν ελαφρά τους προύχοντες και τους παράγοντες που παρευρίσκονται στην πλατεία. (προφορική πηγή: Ειρήνη Γλέζου)

«Σιούνται και τρέμει η γειτονιά
και ΄κει στου δρόμου τη γωνιά
Θεέ μου, πάλι νατοι!
Ζωσμένη η μέση αρμαθιά
και σου κραδαίνουν για σπαθιά
καλάμια οι κουδουνάτοι.

Έρημη η ρούγα και κλειστές
όλες οι πόρτες, λες ληστές
απ' άλλα μέρη, ξένα.
Σβουνιά στο πρόσωπο, φωτιά
στα μάτια τους, κι αποκοτιά
με λόγια τρελαμένα.»
(Μπαρδάνη-Σημαντάρη, 2011: 48)

Το έθιμο των κουδουνάτων έχει περάσει από γενιά σε γενιά και έχει διατηρηθεί εξίσου σημαντικά και από τους μικρούς Απεραθίτες. Την τυρινή Παρασκευή, όπου έχει καθιερωθεί γιορτή και έναρξη του τριημέρου που ακολουθεί, τα αγόρια του δημοτικού σχολείου ντύνονται κουδουνάτοι και πηγαίνουν στην αυλή του σχολείου για να τα χτυπήσουν. Η μέρα αυτή προσδοκάται με λαχτάρα από τους μικρούς κουδουνάτους, όχι γιατί δεν πραγματοποιείται μάθημα αλλά γιατί είναι η σειρά τους να αποδείξουν πως είναι τόσο καλοί όσο και οι μπαμπάδες τους στο χτύπημα των κουδουνιών και να συμβάλλουν κι αυτοί με τη σειρά τους στη προβολή του εθίμου, αυτό είναι και το νόημα του εθίμου, αυτό που

συμβολίζει δηλαδή, έχοντας πλέον κατοχυρώσει τη δική τους μέρα που μόνο αυτοί θα βάλουν και θα χτυπήσουν τα κουδούνια.

Τρίτο και τελευταίο είναι η τέχνη της ποίησης. Έχει κι αυτή τη θέση της στην παρούσα έρευνα γιατί αν χρειαζόταν να δοθεί ορισμός στην Απείρανθο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι το χωριό που στιχουργεί επειδή οι πιο πολλοί Απεραθίτες, γυναίκες και άντρες, με καταπληκτική ευχέρεια χωρίς να καταβάλλουν, έτσι τουλάχιστον δείχνουν, πνευματική προσπάθεια, σε κάθε περίσταση συνθέτουν δίστιχα τραγούδια, τα «κοτσάκια» ακόμα και από μικρή ηλικία. Είναι ένα χάρισμα που κληρονομείται από γενιά σε γενιά και όταν κάποιος δεν βγάζει κοτσάκια είναι επειδή δεν το 'χει, όπως λένε χαρακτηριστικά οι κάτοικοι, ή επειδή δεν το είχε κανείς από το σόι του.

Με τα κοτσάκια εκδηλώνονται όλα τα συναισθήματα , οι χαρές και οι λύπες , η ευαρέσκεια ή η δυσαρέσκεια για όσα συμβαίνουν, ο θαυμασμός ή η περιφρόνηση, οι ελπίδες, οι πόθοι και τα όνειρα, οι ανησυχίες που γεννά ο αβέβαιος έρωτας, η σιγουριά που δίνει η βεβαιότητα για τη σταθερότητα της αγάπης και η επιτυχία.

Έτσι και στις σχολικές γιορτές ακούγονται ποιήματα και σκετς που είναι βγαλμένα είτε από γονείς, είτε από δασκάλους ή από μεγαλύτερης ηλικίας συγχωριανούς, κυρίως χιουμοριστικά και αντιπροσωπεύουν το κάθε παιδί και την οικογένεια του.

«Είμαστε τρεις ξαδερφούλες όμορφες και παχουλές
είμαστε Λευτεροπούλες από σόι δα που λες.
Η μια είναι του Βασίλη, που σηκώνει τόση γλύκα
και η άλλη είναι του Ίαννη η πολυλογού Μαρίκα.
Της Παρασκευής η τρίτη που 'χει το Χαρχαλοιάννη
στο κοφτό μακαρονάκι όλες μας εκάνει.»
(προφορική πηγή: Ειρήνη Μπαρδάνη, δασκάλα)

Το 1962, στη γιορτή της 25ης Μαρτίου μια μαθήτρια Β' Δημοτικού απήγγειλε το παρακάτω ποίημα, που ήταν βγαλμένο από τη μάνα της, για το θείο της και δάσκαλο επί χρόνια του σχολείου:

«Σήμερα είναι μια γιορτή πάρα πολύ μεγάλη
που μας μιλά για ήρωες και για '21,

κι είναι γεμάτο το σχολειό δασκάλες και δασκάλοι
κι αναζητώ το δάσκαλο, το θείο μου και εμένα.

Απ' το μπαμπά μου έμαθα για το παλιό σχολείο,
που γκρέμισε και μείνανε τα απέξω σκαλοπάτια
και για το Σακελλάριο, για τον καλό μου θείο
και τρέχανε τα δάκρυα από τα δυο του μάτια.

Από τα σκαλοπάτια αυτά ο θείος μου περνούσε
και χάιδευαν τα χέρια του, του πλάτανου τη ρίζα
και το χωριό ολόκληρο πάντα τον αγαπούσε
το δάσκαλο τον άριστο με τα μαλλιά τα γκρίζα.

Πόσο θα ήθελα και εγώ ο θείος μου να ζούσε
που θα τον είχε ο μπαμπάς μες τη ζωή του θάρρος,
που όπως τη Σοφία του και εμένα θ' αγαπούσε
αλλά τον πήρε πρόωρα και άδικα ο Χάρος.»
(Πολυκρέτη, 1998)

Το 1969 στην τελευταία γιορτή του σχολείου τρεις συμμαθητές που είχαν το ίδιο επίθετο, χαιρέτησαν το δάσκαλο τους με το παρακάτω ποίημα που είχε γράψει ο πατέρας του ενός:

«Είμαστε τρεις Λευτεράδες
και οι τρεις στην ίδια τάξη
και το δάσκαλό μας πάντα
τον φερόμαστε εντάξει.

Δεν εκάμαμ' αταξίες
πρόθυμοι στο μάθημά μας
αλλά πρόκειται να φύγεις
γρήγορα από κοντά μας.

Κύριε Μυτιληναίε
κρίμα απ 'το χωριό να φύεις
που σαν πο' χεις το Μιχάλη
όλοι μας, μας αξανοίεις.

Κάθισε ακόμα λίγο
δάσκαλε της τρίτης τάξης
ώσπου βγάλομε την έκτη
αλλά να μην μας αλλάξεις.

Εσάς θένε οι Λευτεράδες
τα Ιωργάκια και ο Ιάννης
αλλά για να δούμε όμως
το χατήρι μας αν κάνεις.

Άμα βγάλομε την έκτη
στο Γυμνάσιο να πάμε
θα σας έχομε εικόνα
πάντα να σας προσκυνάμε.

Γιατί θε να μας σε μάθεις
του Δημοτικού την ύλη
κι όπως σαν εσάς δασκάλοι
ένας θα βρεθεί στσοι χίλοι.

Και οι τρεις σας χαιρετούμε
και εσάς και το σχολείο
και θα κλαίμε ότι να πάμε
στης τετάρτης το θρανίο.

Γιατί δεν θα' στε κοντά μας
πο' χετε γνώσεις και πείρα
και τον κάθε μαθητή σας
τον εκάνετε φωστήρα.

Δάσκαλος σπουδαίος είστε
γι' αυτό τώρα όλοι κλαίμε

και για σας όσο θα ζούμε
τα καλύτερα θα λέμε.

(προφορική πηγή: Ελένη Εμμανουήλ Ελευθερίου)

Τα ωραιότερα ποιήματα τα εκφωνούσαν τα παιδιά της τελευταίας τάξης του δημοτικού που αποχαιρετούσαν το σχολείο:

«Σαν χτες μου φαίνεται την πρώτη τσάντα να κρατώ
και τη μαμά μου έχοντας δίπλα μου για παρέα
και να που φτάσαμε σχολείο μου να σ' αποχαιρετώ
και ανεβοκατέβασμα ν' αρχίσω στην Τραγαία.

Για έξι χρόνια στη θερμή σου αγκαλιά
με κράτησες σχολείο μου πολυαγαπημένο
θυμάμαι όταν κατέβηκα με φόβο εκείνα τα σκαλιά
κι άδειο δοχείο έμοιαζα, που γέμισε με κάθε άνθος μυρωμένο.

Πολλά τα συναισθήματα που νιώθω στην καρδιά
γιατί από εσένα εφόδια πήρα για τη ζωή μου,
πολλούς δασκάλους άλλαξα μα η κυρία Μαρουδιά
θα είναι πάντα ο φωτοδότης της ψυχής μου.

Σ' ευχαριστώ που μ' έμαθες αγάπη τι σημαίνει
προς τους γονείς, το δάσκαλο αλλά και το βιβλίο
η σκέψη μου νοσταλγικά πάντα θα με πηγαίνει

στη στοργική αυτή φωλιά, το πρώτο μου σχολείο.

Μ’ αγάπη και εκτίμηση όλους μου τους δασκάλους
θα φέρνω πάντα στο μυαλό και όσα έχουν κάνει
μα και γριούλα σαν γινώ θα ΄χω να πω στους άλλους
πως σ’ όλα της ξεχώριζε η Μαρουδιά Μπαρδάνη.

Συγκινημένη χαιρετώ έξι χρονιές κοντά σου
και το Σεπτέμβρη θ’ ανεβώ μια πιο μεγάλη σκάλα
όμως ποτέ δε θα ξεχνώ την τρυφερή αγκαλιά σου
κι ελπίζω κάποτε κι εγώ, εδώ να ‘ρθω δασκάλα.»
(προφορική πηγή: Ειρήνη Ματθαίου Γλέζου)

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, το δεύτερο και ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από μια ποιοτική έρευνα, η οποία έγινε με τη διενέργεια δέκα συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς που έχουν δουλέψει ή δουλεύουν ακόμα στο δημοτικό σχολείο του χωριού. Η έρευνα είχε ως αρχικό ερευνητικό της ερώτημα αν ο δάσκαλος με το ρόλο του μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη των εθίμων ενός τόπου και συγκεκριμένα της Απειράνθου Νάξου. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε 13 ερωτήσεις για το θέμα αυτό, οι απαντήσεις τους μαγνητοσκοπήθηκαν και στη συνέχεια καταγράφηκαν. Για τη έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκαν ιδιαίτερα εργαλεία, παρά ένα μαγνητοφωνάκι, που πραγματοποίησε όλες τις ηχογραφήσεις. Το δείγμα είναι 8 γυναίκες και 2 άντρες εκπαιδευτικοί ηλικιών 30-84 και οι ερωτήσεις που τους έγιναν είναι οι εξής:

1. Πώς ονομάζεστε και ποιες χρονιές έχετε δουλέψει στο Δημοτικό Σχολείο της Απειράνθου;

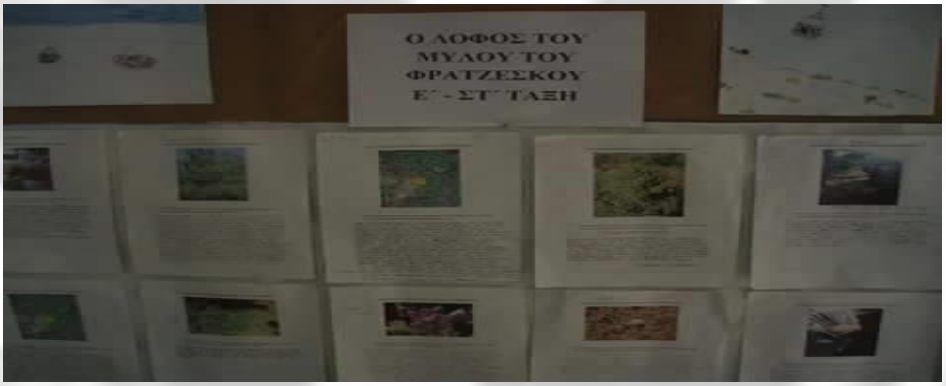
2. Έχετε διδάξει την τοπική ιστορία του χωριού; Αν ναι με ποιο τρόπο;

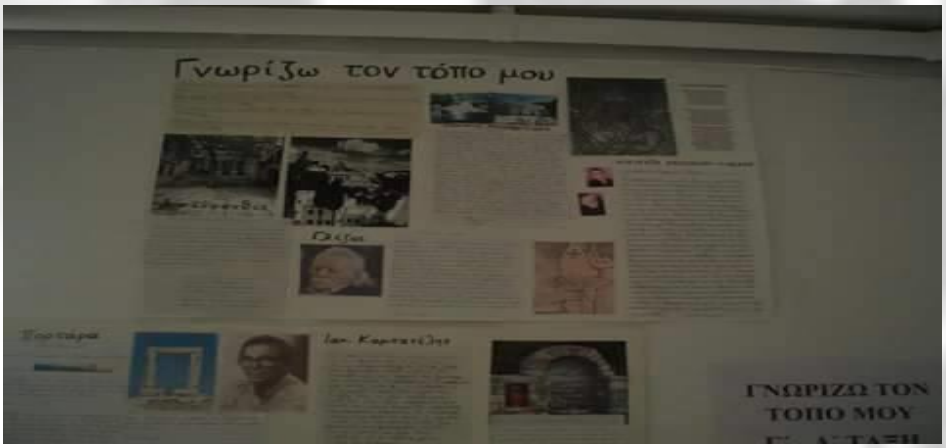
3. Είναι υποχρεωτικό από το αναλυτικό πρόγραμμα να διδάσκεται η τοπική ιστορία στα παιδιά;
4. Έχετε πάει με το σχολείο σε μάντρα στη γιορτή της Πληθερής;
5. Είχατε κάνει ενημέρωση από πριν την εκδρομή για το τι είναι αυτή η γιορτή;
6. Την τυρινή Παρασκευή παρακινείτε τους μαθητές, τα αγόρια, να ντυθούν κουδουνάτοι;
7. Αξίζει για ένα τόπο να διαδίδονται τα έθιμα του;
8. Θα πείραζε να σταματήσει να πραγματοποιείται ένα έθιμο;
9. Νομίζετε ότι έχετε συμβάλει θετικά σε όλο αυτό;
10. Στις σχολικές γιορτές έχετε φτιάξει ποιήματα θεατρικά έργα ή έχετε ζητήσει από γονείς να φτιάξουν;
11. Τα παιδιά τι σχέση έχουν με τον έμμετρο λόγο;
12. Έχετε κάνει στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης κάτι άλλο γύρω από το χωριό, κάποιο project;
13. Οι μαθητές συμμετέχουν ευχάριστα σε αυτό;

Συμπερασματικά οιεκπαιδευτικοί παρατηρείται ότι εργάστηκαν στο Δημοτικό Σχολείο της Απειράνθου από 1-16 χρόνια. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι 8/10 (όχι οι 2 άντρες του δείγματος) έχουν καταγωγή από την Απείρανθο. Οι περισσότεροι δίδαξαν την τοπική ιστορία, εκτός από τους δύο άντρες εκπαιδευτικούς, μιας και το θεωρούσαν αναγκαίο, το ήθελαν, βοηθούσαν και οι επετειακές γιορτές και η παράδοση του τόπου. Οι δύο εκπαιδευτικοί που δεν ήταν από το χωριό δεν το έκαναν μιας και δεν γνώριζαν την ιστορία και την παράδοση και δεν ήθελαν να κάνουν λάθη. Όμοια το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είχε πάει με το σχολείο εκδρομή την ημέρα της Πληθερής σε μάντρα. Όσοι δεν είχαν πάει ήταν είτε επειδή το χωριό βρισκόταν σε πένθος ή επειδή υπηρέτησαν στο σχολείο μόνο για ένα έτος και εκείνη τη χρονιά δεν έτυχε. Το κομμάτι όμως της ενημέρωσης για την εκδρομή έγινε από όλους ανεξαιρέτως. Για το δεύτερο εθιμικό στοιχείο, τους «κουδουνάτους» όλοι είπαν πως τα

αγόρια δεν χρειάζονται παρότρυνση για να ντυθούν, είναι κάτι που το περιμένουν πως και πως! Αν βρεθεί κάποιος στο σχολείο αυτό ή στον τόπο τις Απόκριες, θα καταλάβει τι σημαίνει για τους κατοίκους η πραγματοποίηση του εθίμου αυτού! Φυσικά όλοι εξίσου θεωρούν σημαντικό να διαδίδονται τα έθιμα και πως δεν πρέπει να σταματήσει να πραγματοποιείται κάποιο απ' αυτά. Στην ερώτηση για το αν έχουν συμβάλλει με το έργο τους σε αυτή τη διαδικασία ορισμένοι απάντησαν με δισταγμό ή κάποιοι δεν ήθελαν να απαντήσουν καθόλου. Τέλος για το κομμάτι της ποίησης μόνο 4/10 έχουν γράψει κάποιο δικό τους ποίημα ή θεατρικό έργο για κάποια γιορτή και οι υπόλοιποι που δεν το έχουν κάνει, δηλώνουν πως δεν το έχουν. Γενικά στο χωριό θεωρείται ικανότητα που γεννιέσαι με αυτή και που την έχεις κληρονομήσει από κάποιο μέλος της οικογένειας σου που αντίστοιχα το έχει! Οι μαθητές θεωρούν πως έχουν κάποια σχέση με τον έμμετρο λόγο, τους καλλιεργείται κάτι μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον, προσπαθούν να μαθαίνουν τα παλιότερα κοτσάκια και να τα τραγουδούν και για πείραγμα φτιάχνουν δικά τους. 7 από τους 10 έχουν κάνει επιπλέον projectsγύρω από το χωριό και αναμφισβήτητα συμμετείχαν σε αυτά με ευχαρίστηση τα παιδιά. Τα 3 άτομα που δεν είχαν κάνει κάτι σχετικό ήταν επειδή τις χρονιές που υπηρέτησαν στο σχολείο δεν υπήρχε το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός των project που έχουν πραγματοποιηθεί όλα αυτά τα χρόνια, το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές και το υλικό που συνέλεξαν. Χαρακτηριστικά από το αρχείο εκπαιδευτικού έγινε γνωστό ότι: «Έχει γίνει συλλογή υλικού για τους μύλους που υπάρχουν τριγύρω στο χωριό, όπως κοτσάκια, ιστορίες, ποιήματα και κατασκευές για τα ξωκλήσια του χωριού, διάφορα τέτοια πράγματα.» Ακολουθεί και φωτογραφικό υλικό από τα project αυτά.





Εντυπωσιακό επίσης είναι το γεγονός ότι στο Δημοτικό σχολείο πραγματοποιήθηκε μια έκθεση που αφορούσε τα έτη 1970-1974, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως project. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός είπε ότι: «Στα χρόνια αυτά είχαν κάνει μια πανκυκλαδική έκθεση έργων χειροτεχνίας, ζωγραφικής κ.λπ. Αυτή έγινε στην Απείρανθο. Είχαν συμμετοχή όλα τα σχολεία της περιφέρειας Νάξου απ' όλα τα νησιά και είχαμε οργανώσει αίθουσες όπου ήταν τα εκθέματα των παιδιών, είτε ήταν έργα ζωγραφικής, είτε ήταν έργα χειροτεχνίας

κλπ. Ήταν τόσο μεγάλη επιτυχία. Επίσης μετά, κατά τη διάρκεια αυτής της εκδήλωσης, όλες οι Απεραθίτισσες μητέρες των μαθητών του σχολείου είχαν ετοιμάσει δύο αίθουσες με τα εκλεκτότερα προϊόντα του χωριού, μα ζαμπόνι ήταν, μα, όλων των ειδών τα τυριά, τα κρασιά, οι ρακές κλπ κι όλοι οι δάσκαλοι, οι προϊστάμενοι κλπ που είχαν παρευρεθεί έμειναν κατενθουσιασμένοι και είχαν να πουν τα καλύτερα λόγια για τη φιλοξενία των Απεραθίτων. Αυτά τα χρόνια είχαμε και λειτουργούσε και κινηματογράφος μέσα στην αίθουσα του σχολείου, επίσης συγκεντρώσεις πολλές και παιδαγωγικού περιεχομένου κ.λπ.»

Επιπρόσθετα φαίνεται έντονα η διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως προς τον τόπο καταγωγής. Οι εκπαιδευτικοί με καταγωγή από την Απείρανθο, επειδή γνωρίζουν τον τόπο και τα έθιμα του, διδάσκουν με μεγαλύτερη άνεση την ιστορία. Οι υπόλοιποι από φόβο μήπως κάνουν λάθος, χαρακτηριστικά αναφέρουν πως δεν μπήκαν στα χωράφια αυτά, δηλαδή δε δίδαξαν πράγματα που δε γνώριζαν.

Η παραπάνω έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει τις απόψεις του λαογράφου Μέγα Γεώργιου σχετικά με τη σημαντική συμβολή του δασκάλου στην καταγραφή του πολιτισμικού υλικού. Οι δάσκαλοι αναφέρουν:

1) «Ναι, πιστεύω ότι έχω συμβάλλει θετικά έστω και λίγο στη προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς, έτσι θεωρώ εγώ τουλάχιστον.» (Μ.Μ)
2) «Τα περισσότερα παιδάκια στο χωριό επειδή συμμετέχουν στα πιο πολλά απ’ αυτά είχαν όλοι καταρχάς μια εμπειρία απ’ όλα αυτά γιατί έχουν σίγουρα παρευρεθεί, είτε έχουν συμμετάσχει σε κάποιο απ’ αυτά αλλά το βλέπω και σε άλλα σχολεία της Νάξου και χωριά, το καθένα με τα έθιμα του, ότι πάντα τα παιδιά παίρνουν κάτι απ’ αυτά και μεγαλώνοντας δεν αντιλαμβάνονται το ίδιο έθιμο με τον ίδιο τρόπο όταν είναι στην πρώτη τάξη, όταν είναι στην τετάρτη, όταν είναι στην έκτη, δηλαδή κάθε φορά έχεις να δώσεις κάτι διαφορετικό στα παιδιά απ’ αυτό, να εξηγήσεις κάτι που έχει αλλάξει από παλιά μέχρι τώρα, να εξηγήσεις ας πούμε τη συγκεκριμένη διαδικασία που γίνεται, την ενδυμασία, το λόγο για τον οποίο γινόταν, ποιες κοινωνικές τάξεις του χωριού αφορούσε, αν τις αφορούσε όλες, ποιοι το αναβίωναν, ήταν κομμάτι της κάθε γειτονιάς; , ήταν κομμάτι ενός πολιτιστικού συλλόγου; , ήταν του ίδιου του χωριού; , δηλαδή κάθε φορά έχεις κάτι άλλο να δώσεις, ανάλογα με την ηλικία στην οποία απευθύνεσαι . Γι’ αυτό και γίνεται και κάθε χρόνο και την ίδια τάξη να έχεις όλα τα χρόνια στο σχολείο και που χρόνο θα έλεγε κάποιος μιλάμε για τα ίδια πράγματα, κάθε φορά δίνεις κάτι διαφορετικό στα παιδιά.» (Μ.Π.)

3) «Ναι, παρότρυνα τους μαθητές μου να συμμετέχουν.» (Σ.Κ.)
4) «Ναι νομίζω πως έχω συμβάλλει στο να διατηρηθούν κάποια έθιμα.» (Ε.Π)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ομάδα Απεραθίτων μαθητών Γυμνασίου Τραγαίας, *Απεραθίτικο ποιητικό συμπόσιο,* εκδ. γραφικές τέχνες, Αθήνα 1999.

Μπαρδάνη-Σημαντήρη Σοφία, *Μνήμη της Γης μου*, εκδ. Graphopress, Αθήνα 2011.

Πολυκρέτη Ειρήνη, *Ο δάσκαλος Δημήτριος Ιωάννης Σακελλάριος 1894-1946,* εκδ. γραφικές τέχνες, Αθήνα 1998.

Μαργαρίτης Ιωάννης, *Εικόνες του χωριού μου, μορφές και μνήμες του που δε σβήνουν,* εκδ. Ι.Ν.Πάλλης ΑΕΒΕ, Αθήνα 2008.

Πρωτονοτάριος Νικόλας, *Αιγαιοπελαγίτικες αύρες,* εκδ. Σ. Αθανασόπουλος- Σ. Παπαδάμης &ΣΙΑ ΕΕ, Αθήνα 1998.

Γιαννούλης Γιαννούλης, *Απεράθου(1900-1950) η ποιητική γλώσσα ως αγωγή πολιτισμού,* εκδ. Graphopress, Αθήνα 2009.

Αρχοντάκης Εμμανουήλ & Γιαννούλης Γιαννούλης, *Ποίηση χαραγμένη στην πέτρα,* εκδ. ΑΤΡΑΠΟΣ, Αθήνα 2001.

Μπαρδάνη-Κατεινά Μαρίκα, *Ποιήματα,* εκδ. γραφικές τέχνες, Αθήνα 1996.

Πολυκρέτη Ειρήνη, *Αντίλαλοι,* εκδ. γραφικές τέχνες, Αθήνα 2003.

Δημητροκάλλης Ιωάννης, *Το δώρημα τ' Απεράθου,* εκδ. ΑΙΟΛΟΣ, Αθήνα 2007.

Μπαρδάνης Φλώριος, *Στ' Απεράθου όπου η ψυχή τραγουδάει,* 2000.

S.HALL, D. HELD, A. MCGREW, *Η νεωτερικότητα σήμερα*, ΣΑΒΒΑΛΑΣ , 2003.

Αρχοντάκης, *Το άφαντο των Απεραθίτικων υφαντών, ΝΑΞΙΑΚΑ*, 2003.

Δημαρόγκωνας Α., *Παραγωγή και δημοτικό τραγούδι, πρακτικά 4ου συμποσίου ποίησης, αφιέρωμα στο δημοτικό τραγούδι*, Γνώση, 1985.

5. Παιδαγωγικά-Ψυχολογία-Θέατρο

Θέατρο παιδικό ή παιδ – αγωγικό

Έλενα Θεοδωροπούλου[50], Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
theod@rhdes.aegean.gr
Παπαδάκη-Μπαχούμα Μαρία, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse13166@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή: θέατρο για ανήλικο κοινό

«Τι είναι το θέατρο για παιδιά; Αποτελεί μια καθαρή ψυχαγωγία ή μια τέχνη ζωής; Πρέπει να στρέφεται έξω από την κοινωνική πραγματικότητα παρουσιάζοντας έναν παιγνιώδη, φανταστικό κόσμο ή να δώσει στα παιδιά στοιχεία κατανόησης του πραγματικού κόσμου; Πρέπει να είναι εργαλείο διδασκαλίας, μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης ή πρόκληση κριτικής για στόχους αλλαγής;» (Deldime, 1996).

Η κατηγορία του «παιδικού θεάτρου» παρουσιάζει προβλήματα ως προς την μεθοδολογική προσέγγιση του όρου και την επιστημονική ανάλυση των συντεταγμένων του τόσο ως προς τα καθαρά θεατρολογικά, όσο και ως τα ιδεολογικά συμφραζόμενα (Γραμματάς, 2003). Μπορεί ταυτόχρονα να σημαίνει θέατρο από, θέατρο με, ή θέατρο για τα παιδιά. Εκτός από το παραδοσιακό μοτίβο, σύμφωνα με το οποίο πρόκειται για παράσταση με ενήλικους ηθοποιούς που απευθύνεται σε παιδιά, θα μπορούσε μεταξύ άλλων, να σημαίνει παράσταση που παίζεται από ανήλικους ηθοποιούς προς ενήλικο ή/και ανήλικο κοινό. Ο Γραμματάς (2003) θεωρεί πως μοιραία το επίθετο «παιδικό» δίνει μια αρνητική χροιά στη λέξη «θέατρο» και αυτομάτως το υποβιβάζει, διότι το ανήλικο κοινό λόγω απειρίας και άγνοιας μπορεί να δεχτεί αδιαμαρτύρητα τις όποιες στρεβλώσεις του καλλιτεχνικού αποτελέσματος της παράστασης. Έτσι, ο χαρακτηρισμός «παιδικό θέατρο» παραπέμπει συχνά σε κάτι απλοϊκό ή ακόμη και σε κάτι παιδιάστικο. Ο όρος αυτός σιγά σιγά αντικαθίσταται από το όρο «θέατρο για παιδιά και νέους», ώσπου τελικά μετατρέπεται σε «θέατρο για κοινό ανήλικων θεατών» (Γραμματάς, 2003). Έτσι, ως θέατρο για κοινό ανήλικων θεατών θα μπορούσε να οριστεί το σκηνικό θέαμα που δημιουργείται από ενηλίκους ή/και

[50] Επίβλεψη προφορικής ανακοίνωσης & συγγραφής του άρθρου

ανηλίκους επαγγελματίες ή ερασιτέχνες ηθοποιούς και απευθύνεται σε ένα ανήλικο κοινό που βρίσκεται εκούσια ή ακούσια στον καθορισμένο χώρο και χρόνο που θα λάβει χώρα αυτό (Γραμματάς, 1999). Θέατρο για παιδιά μπορεί ακόμα να αποτελούν θεάματα με κίνηση και έκφραση, σκηνικές αφηγηματικές δράσεις χωρίς καθόλου κείμενο: ολιγόλεπτες παραστάσεις όπου αφηρημένες φόρμες συγχέονται με πραγματικά αντικείμενα, χρώματα και ήχους (Κουρετζής, 1990).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο ανήλικος θεατής βρίσκεται σε μια a priori διαφορετική θέση από εκείνη του ενήλικα που επιλέγει οικειοθελώς να δει μια παράσταση (Γραμματάς, 1999). Συνήθως το σχολείο, η οικογένεια ή κάποιος τρίτος ενήλικας επιλέγουν την παράσταση που θα δει ένα παιδί, με κριτήρια την ηλικία του και την ποιότητα της παράστασης, σύμφωνα ακριβώς με την κρίση των ενηλίκων αλλά και τις προτιμήσεις τους, και επιπλέον αυτοί είναι που ορίζουν το χώρο και το χρόνο που θα συμβεί αυτό.

Επιπλέον, παρακολουθώντας τις αναφορές παραστάσεων για κοινό ανήλικων θεατών σε αντίστοιχες στήλες εντύπων, διαπιστώνεται τόσο η τάση για συνεχή πολλαπλασιασμό των σκηνών, όσο και η αυξητική τάση ενασχόλησης με το είδος από ομάδες καλλιτεχνών, εκπαιδευτικών, ανεξάρτητων παραγωγών κτλ. Κατ' επέκταση, μαζί με την αύξηση του αριθμού των παιδιών που παρακολουθούν αυτές τις παραστάσεις, ο ρόλος που παίζει το θέατρο για ανήλικο κοινό στην διαμόρφωση του τρόπου σκέψης των παιδιών γίνεται αντίστοιχα ολοένα και πιο σημαντικός. Στη βάση αυτής της τελευταίας διαπίστωσης, θεωρούμε παρακάτω ότι ένα θεατρικό έργο για παιδιά μπορεί να συμβάλλει ιδιαίτερα καλλιέργεια ενός αναστοχαστικού τρόπου σκέψης. Στη περίπτωση αυτή, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ο συσχετισμός με τη φιλοσοφία θα ήταν δυνατός και, ενδεχομένως, αναγκαίος. Η ανάδειξη της φιλοσοφικής διάστασης των θεατρικών έργων και μάλιστα εκείνων που συνδέονται με εκπαιδευτικού στόχους, θα υπογράμμιζε την ανάγκη να εξασφαλιστεί η απελευθέρωση της σκέψης του παιδιού ως θεμελιακό ζητούμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής, εφόσον φυσικά το θέατρο θέλει να αποτελέσει τέτοιου είδους εμπειρία για τα παιδιά. Ακόμα περισσότερο επομένως από το να έχουν τα ίδια τα έργα ενσωματωμένη τη φιλοσοφική διάσταση, σημασία έχει η εκπαιδευτική προσέγγισή τους να είναι εκείνη που αναδεικνύει αυτήν την ικανότητά τους να κινούν τη σκέψη του παιδιού δίχως τάσεις ενδογματισμού και παιδαγωγισμού.

Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Σε παγκόσμιο επίπεδο, το κίνημα του θεάτρου για παιδιά και για νέους θεατές ανάγεται στις αρχές του 19ου αιώνα, ωστόσο θα χρειαστεί περισσότερο από ένας αιώνας για να γίνει αντιληπτό, ότι αυτό το είδος θεάτρου είναι μια εντελώς διαφορετική τέχνη και όχι ένα εξιδανικευμένο μέσο εκπαίδευσης, ούτε μια άχαρη διασκέδαση (Deldime, 1996). Την ίδια περίοδο, το ελληνικό θέατρο ήταν αρκετά παραγκωνισμένο, αλλά ακόμη περισσότερο, ήταν το θέατρο που απευθυνόταν σε παιδιά, το οποίο εντασσόταν περισσότερο στην κατηγορία του σχολικού θεάτρου (Γραμματάς, 1999). Η αναζήτηση του «εθνικού χαρακτήρα» επηρεασμένη από το δυτικό στοιχείο, η ταυτόχρονη κριτική στάση απέναντι σε αυτό, αλλά και η προσπάθεια υπέρβασης του, χαρακτηρίζουν τους/τις δημιουργούς της εποχής στον Ελλαδικό χώρο (Ταμπάκη, 2005). Μικρή θεατρική δραστηριότητα (που αφορά στο σχολικό θέατρο ως μια υποκατηγορία του «παιδικού θεάτρου») παρατηρείται κυρίως στη περιφέρεια, ενώ λιγοστές είναι οι πληροφορίες για την Αθήνα (Λαδογιάννη, 1998). Μέσα στον αιώνα, έρχονται στην Ελλάδα το Θέατρο Σκιών και το Κουκλοθέατρο που γρήγορα θα βρουν απήχηση στο παιδικό κοινό (Γραμματάς, 1999). Την τελευταία εικοσαετία του 19ου αιώνα, ξεκινά μια πιο ουσιαστική σχέση μεταξύ των λογοτεχνών και των ανθρώπων του θεάτρου που ασχολούνται με την κατηγορία του που απευθύνεται σε παιδιά, με την έναρξη εκδόσεων θεατρικών έργων για παιδιά, καθώς επίσης κυκλοφορεί το «Παιδικό Θέαμα» από τον Γρηγόρη Ξενόπουλο (που ωστόσο σταμάτησε στα 3 μόλις τεύχη, Γραμματάς, 1999). Ιστορικά, το πέρασμα από τον 19ο στον 20ο αιώνα σηματοδοτεί μια περίοδο καμπής για την νεότερη ελληνική ιστορία: η εκβιομηχάνιση της χώρας, η αστικοποίησης της Αθήνας, οι πολιτικές αναταραχές, οι πόλεμοι σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο, καθώς και η προσκόλληση σε παρωχημένες παιδαγωγικές αρχές, επηρέασαν ποικιλοτρόπως το πολιτιστικό κλίμα της εποχής (Βιδάλη, 2008). Η μεσοπολεμική ελληνική δραματική παραγωγή, σε αντίθεση με τη διεθνή δραματουργία που εξελίσσεται, υπαναχωρεί αλλά ταυτόχρονα, ως αντίδραση, προκύπτει μια τάση ανανέωσης, κυρίως στο χώρο της σκηνοθεσίας και στης σκηνικής πράξης (Γραμματάς, 2002).

Τα πρώτα χρόνια του 20ου αιώνα, εμφανίζονται ελάχιστες και ουσιαστικά άκαρπες προσπάθειες για την ίδρυση παιδικών σκηνών, ενώ από την δεκαετία του ’30 και έπειτα, ξεκινούν πιο συντονισμένες και αποδοτικές προσπάθειες. Πρωτοπόροι του παιδικού θεάτρου, όπως ο Ρώτας, η Δημητρακοπούλου-Λόντου, η Μεταξά, ιδρύουν παιδικές σκηνές και γράφουν έργα τέτοια, όπου τα παιδιά δεν είναι απλοί θεατές αλλά εμπλέκονται,

νπροβληματίζονται, ν συγκινούνται (Λαδογιάννη, 1998). Κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω ιδρυτών των παιδικών σκηνών είναι ότι προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η ιδιότητά τους ως εκπαιδευτικών να διαφαίνεται και στο έργο τους, το οποίο έχει κυρίως παιδοκεντρικό, ηθικο-διδακτικό, αλλά και ρομαντικό χαρακτήρα.

Τις επόμενες δύο δεκαετίες, παρότι στον ελλαδικό χώρο συμβαίνουν ηχηρά κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα, τα έργα για παιδιά δεν επηρεάζονται, αλλά παραμένουν κυρίως εμπνευσμένα από την παράδοση και έχουν ηθικό-διδακτικό χαρακτήρα (Μπαλτιμά-Μακάβου, 2010). Πιο συγκεκριμένα, τη δεκαετία του ’50, οι θεματικές των παιδικών σκηνών κινούνται μεταξύ πατριωτικών και κοινωνικών δραμάτων, κωμωδιών, φαρσών, μουσικών παιχνιδιών και μονολόγων (Βιδάλη, 2008). Προς το τέλος αυτής της δεκαετίας, παρατηρείται μια έντονη παραγωγή θεατρικών παιδικών έργων από συγγραφείς προερχόμενους και προερχόμενες από το χώρο της λογοτεχνίας αλλά και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα, τα παιδικά έργα να υπολείπονται συχνά σε θεατρικότητα (Βιδάλη, 2008).

Τα πρώτα έργα για παιδιά (τόσο τα ελληνικά όσο και τα ξένα), κατά την μεσοπολεμική και μεταπολεμική περίοδο στην Ελλάδα εμπνέονται από την παράδοση και έχουν ηθικό-διδακτικό χαρακτήρα (Μπαλτιμά-Μακάβου, 2010). Τα χαρακτηριστικά γεγονότα της εποχής, όπως ο εθνικός διχασμός, η μικρασιατική καταστροφή, η οκτωβριανή επανάσταση, η άνοδος του φασισμού και η απειλή ενός παγκόσμιου πολέμου δεν προβληματίζουν τόσο τους συγγραφείς της εποχής ώστε να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τα έργα τους, αντιθέτως παρουσιάζουν στο κοινό μια εικόνα ειδυλλιακή και αισιόδοξη (Γραμματάς, 2001).

Με το πέρας του πολέμου επικρατεί κρίση, η οποία επηρεάζει και το θέατρο για παιδιά και νέους, το υποβιβάζει και το περιθωριοποιεί και απαιτήθηκε μεγάλο χρονικό διάστημα για να ανακάμψει (Γραμματάς, 1999).Στη δεκαετία του ’50 και για τα επόμενα 20 χρόνια, επαγγελματικοί θίασοι δίνουν παραστάσεις για παιδιά, εμπνεόμενοι κυρίως από τα ιδεολογικά και παιδαγωγικά οράματα του Ρώτα και της Μεταξά (Γραμματάς, 1999). Ταυτόχρονα έγιναν κάποιες σποραδικές αλλά και άκαρπες προσπάθειες στην παιδική σκηνή από επαγγελματίες του θεάτρου, ωστόσο η σκηνική δραστηριότητα είναι περιορισμένη. Προς το τέλος της δεκαετίας του ’50 παρατηρείται μια έντονη στροφή προς το παιδικό ανάγνωσμα, που ακολουθείται από έντονη παραγωγή θεατρικών παιδικών έργων από συγγραφείς προερχόμενους από το χώρο της λογοτεχνίας αλλά και της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης, με συνέπεια να υπολείπονται συχνά σε θεατρικότητα αλλά να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες ανάγκες του σχολικού θεάτρου (Βιδάλη, 2008).

Στη μεταδικτατορική περίοδο, το παιδικό θέατρο αποκτά επαγγελματικές βάσεις και το κοινό αποζητά καλλιτεχνικά απαιτητικότερες παραστάσεις, καθώς και την άμβλυνση του ηθικό-διδακτισμού (Μπαλτιμά-Μακάβου, 2010). Οι παραστάσεις για παιδιά πλέον περνάνε σταδιακά από την ερασιτεχνική, σχολική μορφή στην επαγγελματική, καθώς την ίδια πορεία ακολουθεί η αντίστοιχη δραματουργία, με τη μόνη διαφορά, ότι ξεκινά πριν ακόμα συστηματοποιηθούν οι παιδικές σκηνές (Λαδογιάννη, 1998). Η δραματουργία, απαλλαγμένη εν μέρει από την φορτική διδακτική εμμονή, στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε σύγχρονα και διαχρονικά ζητήματα, στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της φαντασίας αλλά στην αισθητική τους καλλιέργεια (Βιδάλη, 2008). Η ραγδαία εξέλιξη του είδους συνεχίστηκε και τις επόμενες δεκαετίες με συνεχή πολλαπλασιασμό των θεατρικών σκηνών για κοινό ανήλικων θεατών. Η Ξένια Καλογεροπούλου ιδρύει το 1972 την Παιδική Σκηνή (αργότερα γνωστή ως «Μικρή Πόρτα», μια ιστορική πλέον παιδική σκηνή) μαζί με τον Γιάννη Φέρτη. Η Ξένια Καλογεροπούλου θεωρείται πρωτεργάτρια στην αναβάθμιση του θεάτρου που απευθύνεται σε παιδιά στην Ελλάδα, ήταν η πρώτη πρόεδρος του Ελληνικού Κέντρου Θεάτρου για τα παιδιά και τους νέους, έχει τιμηθεί με βραβεία, έχει συμμετάσχει σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και μέχρι σήμερα κατέχει ενεργό ρόλο μέσω της «Μικρής Πόρτας» (Παρθενίου, 2010).

Παράλληλα, τη δεκαετία του ‘70, εδραιώνεται και το ξένο θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα, το οποίο οφείλει την ύπαρξή του όχι μόνο στη φτώχεια της ελληνικής πρωτότυπης παραγωγής ελληνικών θεατρικών έργων για παιδιά, αλλά και στην ανάγκη προβολής ξένων έργων που πραγματεύονται πανανθρώπινες ιδέες και διαθέτουν μεγάλη επικοινωνιακή δύναμη και παραστασιμότητα (Μπαλτιμά-Μακάβου, 2010). Είναι η εποχή που συνδέεται με την ανάπτυξη ποικίλων κινημάτων στην Ευρώπη τα οποία παρουσιάζουν καλλιτεχνικές ανησυχίες και πειραματισμούς, και ταυτόχρονα είναι η εποχή κατά την οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο θέατρο για ανήλικους θεατές σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Γραμματάς, 1999). Το 1973, ο Δημήτρης Ποταμίτης ιδρύει την «Παιδική-Νεανική Σκηνή» του Θεάτρου Έρευνας, όπου μαζί με την Παιδική Σκηνή της Καλογεροπούλου, το Αερόπλοιο του Νίκου Καμτσή και άλλες σημαντικές παιδικές σκηνές της εποχής, αλλάζουν ριζικά το σκηνικό στο χώρο του παιδικού θεάματος, καθώς εμπνέουν τη δημιουργία ανάλογων νέων θεατρικών σχημάτων. Στα τέλη της δεκαετίας του ’70, το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος και τα

Δημοτικά Περιφερειακά Θέατρα καταβάλουν και αυτά πλέον αξιόλογες προσπάθειες στο χώρο του θεάτρου για παιδιά (Καγγελάρη, 1991). Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονισθεί ότι ξεκινά μια νέα περίοδος ανάκαμψης του ελληνικού παιδικού θεάτρου από ανθρώπους που προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από τον χώρο αυτό, και όχι από παιδαγωγούς, όπως συνηθιζόταν τις προηγούμενες δεκαετίες (Λαδογιάννη, 1998). Το 1980, γίνεται η έναρξη της Παιδικής Σκηνής του Εθνικού Θεάτρου. Οι συγγραφείς που υπηρετούν πλέον το παιδικό θέατρο προβάλουν μέσα από τα έργα τους μια τελείως διαφορετική εικόνα για το παιδί και παρουσιάζουν με νέα προβληματική που επιθυμούν να θέσουν στον ανήλικο θεατή (Βιδάλη, 2008)[51].

Η έντονη δραστηριότητα των παιδικών σκηνών έχει ως αποτέλεσμα ένα σημαντικό προβληματισμό σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου και οδηγεί στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την ένταξη του στη σχολική ζωή (Μαυρομούστακος, 2005). Η σύνδεση του θεάτρου με την εκπαίδευση ξεκινά επικυρώνοντας την αξία του θεατρικού φαινομένου για το παιδί, ενώ, ταυτόχρονα, ιδρύεται το Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για Παιδιά και Νέους το 1983 (Βιδάλη, 2008). Το Υπουργείο Παιδείας συστήνει μια επιτροπή, η οποία έλεγχε την καταλληλότητα των παραστάσεων για τα σχολεία. Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να γίνει λόγος για θεσμική πολιτική για το θέατρο για κοινό ανήλικων θεατών, ανάλογη με την αντίστοιχη σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Καγγελάρη, 1991).

Τη δεκαετία του ’80, το θέατρο για παιδιά χαρακτηρίζεται από το στοιχείο του πειραματισμού και την προσωπική αναζήτηση από μέρος του δημιουργού επιτυχημένων κωδίκων σημασίας και επικοινωνίας, ενώ στη δεκαετία του ’90 παρατηρείται μια περαιτέρω τάση αναβάθμισης της θεατρικής παιδείας μέσα από τις επιλογές των έργων (Μπαλτιμά-Μακάβου, 2010). Στο τέλος πλέον του 20ου αιώνα και μετέπειτα, οι Έλληνες συγγραφείς

[51] Λόγω της άνθισης των παιδικών σκηνών, η πολιτεία ξεκινάει να λαμβάνει υπόψη της το θέατρο για κοινό ανήλικων θεατών ως πολιτιστικό παράγοντα. Από το 1979, το Υπουργείο Πολιτισμού αρχίζει να ενισχύει οικονομικά ορισμένους θιάσους για παιδιά, ενώ κατά καιρούς το υφυπουργείο Νέας Γενιάς και διάφοροι Δήμοι εκδηλώνουν ενδιαφέρον αγοράζοντας εισιτήρια για επιλεγμένες παραστάσεις (Καγγελάρη, 1991). Η ίδρυση σκηνών για κοινό ανήλικων θεατών σε κρατικά (Εθνικό Θέατρο, Κ.Θ.Β.Ε.) αλλά και δημοτικά περιφερειακά θέατρα αποτελεί μια ακόμα ένδειξη ενεργοποίησης της κρατικής πρωτοβουλίας (Βιδάλη, 2008). Με αυτό τον τρόπο, ενισχύεται η θεατρική δραστηριότητα που απευθύνεται σε παιδιά στην περιφέρεια, αφού μέχρι τότε περιοριζόταν κυρίως στις Αθηναϊκές σκηνές.

παιδικών έργων αντιμετωπίζουν το θέατρο για παιδιά ως αυτόνομο και εδραιωμένο καλλιτεχνικό είδος, που απευθύνεται σε κοινό με προσωπικότητα και κριτήριο, με ιδιαίτερες προσλαμβάνουσες και μεγάλες προσδοκίες (Βιδάλη, 2008).

Το φαινόμενο του παιδικού θεάτρου έχει αναπτυχθεί ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο. Μεταξύ των αντίστοιχων δράσεων που οργανώνονται από το σχολείο και τις ιδιωτικές εταιρίες στον τομέα των τεχνών, ίσως να μην υπάρχει καμία άλλη που να περιλαμβάνει μεγαλύτερο αριθμό παιδιών σε συνεχή και αυξανόμενο ρυθμό (Eggers, 2010). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο αριθμός των αθηναϊκών θεατρικών σκηνών για κοινό ανήλικων θεατών που παρουσιάστηκαν από το 1995 έως το 2008, ήταν περίπου ογδόντα (όπου μόνο το ένα τέταρτο διαθέτει μόνιμη στέγη), ωστόσο ο πραγματικός αριθμός είναι μεγαλύτερος, δεδομένου ότι βρέθηκαν πολλές αναφορές παραστάσεων για κοινό ανήλικων θεατών σε αντίστοιχες στήλες εντύπων (Παρθενίου, 2010). Θα πρέπει να τονιστεί, ότι δεν είναι εφικτό να απαριθμηθούν όλες οι παιδικές σκηνές ή και όλες οι παραστάσεις που απευθύνονται σε ανήλικο κοινό σε πανελλαδικό επίπεδο την τελευταία εικοσαετία, αν ληφθεί υπόψη, ότι αφενός ο αριθμός των παιδικών σκηνών μεταβάλλεται συνεχώς, αφού δεν έχουν όλες μακροχρόνια ή και συνεχή πορεία, και αφετέρου δεν είναι όλες καταγεγραμμένες στο αρμόδιο αρχείο του Θεατρικού Μουσείου. Επιπλέον, υπάρχει ένα ποσοστό «ανεξάρτητων παραγωγών», παραστάσεων δηλαδή για κοινό ανηλίκων θεατών που δεν προέρχεται από ένα σταθερό θεατρικό οργανισμό, αλλά αποτελούν πρωτοβουλία κάποιου θεατρικού επιχειρηματία, παραγωγού ή σκηνοθέτη, με αριθμό που είναι δύσκολο να καθορισθεί γιατί ελάχιστες από αυτές έχουν καταχωρηθεί στο αρμόδιο θεατρικό αρχείο (Παρθενίου, 2010).

Το θέατρο που απευθύνεται σε παιδιά ως μέσο διαπαιδαγώγησης

Το θέατρο, και κυρίως εκείνο που απευθύνεται σε παιδιά, παρουσιάζει διττό προσανατολισμό: από τη μια αποτελεί καλλιτεχνικό δημιούργημα τόσο σε επίπεδο παραγωγής (δραματικό κείμενο), όσο και πρόσληψης (θεατρική παράσταση), και από την άλλη λειτουργεί ως μέσο «διαφώτισης, ευαισθητοποίησης και ψυχαγωγίας» του κοινού (Γραμματάς, 2003). Πιο συγκεκριμένα, ο/η συγγραφέας, ο/η σκηνοθέτης/ιδα, ο/η ηθοποιός –καθένας υπό τη δική του σκοπιά- και των σύνολο των κωδίκων της παράστασης επενεργούν καθοριστικά στη συνείδηση των θεατών μεταφέροντας απόψεις, ιδέες και αξίες. Κατ' επέκταση, το θέατρο αποτελεί μέσο άμεσης και μαζικής διάδοσης σε ευρύτερα σύνολα,

πολιτισμικών αξιών και εννοιών, και ως πολυδιάστατο φαινόμενο καθίσταται πρωταρχικό μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης με ιδιαίτερη ιδεολογική αποστολή (Γραμματάς, 1999). Η αντίληψη που επικρατεί για το θέατρο που απευθύνεται σε ανήλικο κοινό είναι άμεσα συνυφασμένη με την παιδαγωγική διάσταση, ωστόσο, ο Παπαδόπουλος (2010), από τη μία, επισημαίνει ότι η παιδαγωγική αποστολή του θεάτρου για παιδιά κρίνεται απαραίτητη, χωρίς όμως η έμφαση στον ψυχοπαιδαγωγικό του ρόλο να πρέπει είναι συνώνυμο της κυριαρχίας του διδακτισμού. Από την άλλη, ο Γραμματάς (1999) θεωρεί ότι το θέατρο που απευθύνεται σε παιδιά (όπως το θέατρο για ενήλικες) προβάλει στο ανήλικο κοινό αξιακά πρότυπα και τρόπους συμπεριφοράς και μετατρέπεται σε δείκτη ιδεολογίας «αφού με το περιεχόμενο των μηνυμάτων του ανταποκρίνεται στα ζητούμενα της κοινωνίας και της εκάστοτε εποχής». Ο ίδιος αναφέρει (2003), επίσης, ότι τα «μηνύματα» που εκφέρονται μέσα από τη θεατρική παράσταση, οι σχέσεις των προσώπων και οι καταστάσεις που αναπτύσσονται, αποτελούν εμπειρίες στις οποίες οι ανήλικοι θεατές μετέχουν εκ του ασφαλούς, «δεχόμενοι την λύτρωση από την κατάληξη των πράξεων του ήρωα» (Γραμματάς, 2003). Όπως προκύπτει, σε ότι αφορά στην παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου για παιδιά, τα όρια ανάμεσα στο διδακτισμό και την ενεργοποίηση της σκέψης τους δεν είναι αυτονόητα, αλλά ούτε και ευδιάκριτα και συχνά προσδιορίζονται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πρόθεση.

Το παιδικό θέατρο, προσπαθώντας να εκπληρώσει την παιδαγωγική του αποστολή, φαίνεται να ακολουθεί συχνά τη μέθοδο του «προγραμματισμού των μαθήσεων», ακολουθώντας παιδαγωγικά πρότυπα και τρόπους μάθησης συνυφασμένα με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έτσι, το θέατρο που απευθύνεται σε ανήλικο κοινό φαίνεται να υποχρεώνεται ή οφείλει να ακολουθεί, αλλά και να καθορίζεται από τις εκάστοτε τάσεις της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση να εργαλειοποείται πρώιμα. Ο προγραμματισμός των μαθήσεων βασίζεται και αναπτύσσεται στην ανάλυση του τι μπορεί να παρέχει κίνητρα σε δεδομένο υποκείμενο, όντας ταυτόχρονα προσβάσιμο. Μια τέτοια μέθοδος δεν εγκαταλείπει καθόλου την ουσιώδη αρχή της προγραμματικής προοδευτικότητας, αλλά εγγράφεται στη δυναμική της μάθησης των υποκειμένων (Meirieu, 2014). Ωστόσο, για τον Schleiermacher, το σημείο εκκίνησης της εκπαίδευσης δεν είναι η εκπαιδευτική θεωρία αλλά η υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα: το προϊόν μιας κοινωνικο-ιστορικής διαδικασίας, που σε σημαντικό βαθμό, καθορίζεται από παράγοντες κοινωνικής εξουσίας, αλλά και από πολλές θεωρητικές παραδοχές. Η πρακτική πραγματικότητα της εκπαίδευσης δεν διαμορφώνεται

απλώς από μια εκπαιδευτική θεωρία, σύμφωνα με προσανατολισμένα στο στόχο τεχνολογικά παραδείγματα στο πλαίσιο των θεωριών. Έτσι, η εκπαιδευτική θεωρία πρέπει να βασίζεται στην πραγματικότητα της εκπαίδευσης και να εμπνέεται από αυτή (Wulf, 2014).

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι αντίστοιχες θεωρίες φαίνεται να επηρεάζουν τους/τις συγγραφείς και τους/τις σκηνοθέτες/ιδες των θεατρικών έργων που απευθύνονται σε παιδιά. Με άλλα λόγια, η θεματική, το κείμενο, η γλώσσα, το ύφος, τα κοστούμια αλλά και τα ευρύτερα χαρακτηριστικά μιας παράστασης διαμορφώνονται έτσι ώστε να εξυπηρετούν το αντίστοιχο σκοπό που εκ των προτέρων έχει τεθεί: η σκηνοθεσία στο σύνολό της μεθοδεύει όλες τις παραμέτρους τις παράστασης προς και ως αυτή τη κατεύθυνση. Κάποιοι/ες από τους/τις συγγραφείς, έχοντας ως πρότυπο μια παρωχημένη μέθοδο αγωγής, εκπίπτουν (ή κάποιες φορές υποκύπτουν) στο διδακτισμό -ίσως όχι στο βαθμό με τον οποίων αυτό συνέβαινε παλαιότερα- παρέχουν άμεσα συμβουλές και έτοιμες απόψεις για τη ζωή, θεωρώντας το παιδί-θεατή ανώριμο να καταλήξει μόνο του σε συμπεράσματα (Σερέτη, 2010). Οι συγγραφείς έργων για ανήλικο κοινό προσπαθούν να δημιουργήσουν κείμενα που μπορούν εύκολα να γίνουν κατανοητά από τα παιδιά, με αποτέλεσμα να οδηγούνται συχνά σε γλωσσικές υπερβολές και υφολογικές στρεβλώσεις σε βάρος του περιεχομένου των έργων τους, με άμεσες ή έμμεσες συνέπειες το διδακτισμό, την ωραιοποίηση της πραγματικότητας και την ανισότιμη σχέση παιδιού- θεατή και συγγραφέα (Γραμματάς, 1999). Κατ' επέκταση, οι ηθοποιοί στη σκηνή ως ήρωες/ίδες του έργου, υιοθετούν αυτό το λόγο, υποβαθμίζοντας το περιεχόμενό του και το νόημα των πράξεών τους. Στην πλειοψηφία των έργων τους απουσιάζει ο αυθορμητισμός και η γνησιότητα, ο λόγος αποτελεί ένα ενήλικο κατασκεύασμα δήθεν παιδικό, που δείχνει να απευθύνεται σε πλάσματα μειωμένης εκφραστικής και αντιληπτικής ικανότητας (Σερέτη, 2010).

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2009), τα θέματα που πραγματεύονται οι θεατρικές παραστάσεις οι οποίες απευθύνονται στο ανήλικο κοινό, προσεγγίζονται συνήθως μέσα από την φόρμα των παραδοσιακών παραμύθια και των κλασικών έργων, κατάλληλα διασκευασμένων ή αυτούσιων, με στόχο την ανάδειξη πανανθρώπινων αξιών και εννοιών, μέσα από φανταστικές ιστορίες, όπου οι ήρωες διαθέτουν μη ρεαλιστικές ιδιότητες, από βιογραφίες ιστορικών προσώπων που αποτελούν πρότυπα για συγκίνηση, ταύτιση και αναστοχασμό, ή από περιπέτειες όπου οι πρωταγωνιστές μέσα από δυσκολίες αγωνίζονται να πετύχουν ένα στόχο, ο οποίος δεν μπορεί παρά να αντιστοιχεί σε «υψηλό ιδανικό».

Ωστόσο, η επιλογή και ανάδειξη αξιών που φέρονται ως πανανθρώπινες, μπορεί ήδη να εμπεριέχει έμμεσα τουλάχιστον, το στοιχείο του ενδογματισμού/ παιδαγωγισμού.

Αντλώντας στοιχεία από τη σχετική μελέτη της Σερέτη (2010) για τη σύγχρονη πρωτότυπη ελληνική δραματουργία, από το τέλος του 20ου αιώνα μέχρι και την πρώτη περίπου δεκαετία του 21ου αιώνα, παρατηρείται, ως επί το πλείστον, μια σταθερότητα στην προτίμηση θεματικών αξόνων που πραγματεύονται τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις οικουμενικές αξίες, αλλά ταυτόχρονα κάνουν την εμφάνισή τους και νέοι θεματικοί άξονες, όπως αυτός της τεχνολογίας. Εκτός από τις παραπάνω θεματικές, οι παραστάσεις που απευθύνονται σε ανήλικο κοινό αποτελούν συχνά διασκευές κλασσικών παραμυθιών ή έργων που απευθύνεται σε ενήλικο κοινό, καθώς και μεταφράσεις ή διασκευές της ξένης παιδικής δραματουργίας. Όπως προκύπτει και από την ιστορική αναδρομή, σε όλες τις περιπτώσεις, ελληνική ή ξένη δραματουργία, μεταφράσεις ή διασκευές, αλλά και σε όλες τις χρονικές περιόδους, προβάλλονται αξιακά πρότυπα και τρόποι συμπεριφοράς. Έτσι, οι συγγραφείς στις διάφορες κατηγορίες - οι οποίες δεν είναι απόλυτες ούτε μονοσήμαντες- αξιοποιώντας διάφορους τρόπους, τεχνικές, μέσα (σκηνικά, τεχνολογικά, γλωσσικά, αισθητικά), επιχειρούν κάθε φορά, έμμεσα ή άμεσα, να δώσουν το δικό τους στίγμα στο παιδικό θέατρο, πετυχαίνοντας ενίοτε να αποδεσμευθούν από διδακτικές τάσεις και πρακτικές. Ωστόσο, τα στοιχεία που συγκροτούν το ανήλικο κοινό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο από τον/την συγγραφέας, όσο και από τον/την σκηνοθέτης/ιδα και τον/την ηθοποιός, ώστε όλοι οι κώδικες της παράστασης να ανταποκρίνονται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις του κοινού στην αίθουσα.

Αναθεώρηση του στόχου και του τρόπου

Οι στόχοι που τίθενται από το θέατρο για παιδιά αποκαλύπτουν τις πολλαπλές αντιθέσεις των ιδανικών της κοινωνίας -όπως την αντίθεση μεταξύ ενός «αντιδραστικού θεάτρου μιας ηθοπλαστικής αποκατάστασης» και μιας άλλης «καταγγελίας της αλήθειας που υιοθετείται από την αστική κουλτούρα», ή την αντίθεση ανάμεσα στο ρεαλισμό του διδακτισμού και την ποίηση της αλήθειας- καθώς και τις επικαλύψεις –μεταξύ του παιγνιώδους και του εκπαιδευτικού, ή του μυητικού και του διασκεδαστικού- αφού τα όρια δεν είναι πάντα αδιαπέραστα (Deldime, 1996). Ο Pavis (2006) θεωρεί ότι ένα στοιχείο διδακτισμού ενυπάρχει κατ' ανάγκη σε κάθε θεατρική παράσταση, αφού τα δραματικά κείμενα περιλαμβάνουν δράσεις, καταστάσεις, σχέσεις προσώπων που διαθέτουν κάποιο

νόημα. Επιπλέον, μια αντίληψη που εξακολουθεί να κυριαρχεί για το θέατρο και τη σχέση του με το παιδί είναι αυτή που θέλει το θέατρο κυρίως να διασκεδάζει, να κάνει το παιδί να ξεχνιέται και να απολαμβάνει, αλλά ταυτόχρονα να μαθαίνει (Γραμματάς, 1999). Ωστόσο, το θέατρο σήμερα (όπως και οι άλλες μορφές τέχνης), θα πρέπει να μην αρκείται στην αντιπαράθεση διασκέδασης και διδακτισμού, αλλά να επιδιώκει να ξεφύγει από τη μετάδοση ενός μηνύματος, στοχεύοντας στην ανάδειξη ερωτημάτων και σημαινόντων συστημάτων, που ο θεατής θα πρέπει μόνος του να ερμηνεύσει (Pavis, 2006). Το μήνυμα δεν είναι απαραίτητο να έχει τη μορφή ενός μαθήματος που καλούνται να πάρουν οι θεατές, αλλά μπορούν να εκφέρεται με τη μορφή κώδικα, διαβιβάζοντας πιο έμμεσα τις ιδέες και τους προβληματισμούς που επιδιώκει η παράσταση. Το ίδιο θα πρέπει να ισχύει και για το θέατρο που απευθύνεται σε παιδιά, όπου ο κύριος στόχος του θα πρέπει να είναι να εγείρει προβληματισμούς, να κάνει τα παιδιά να αναστοχάζονται και να διερωτώνται. Όπως για παράδειγμα συμβαίνει με το θέατρο έρευνας ή το πειραματικό θέατρο, τα οποία επιθυμούν να επενεργήσουν στο βλέμμα «που έχει υπερβολικά υποταχθεί σε αφηγηματικά πρότυπα και διαφημιστικούς μύθους, προκαλώντας ταραχή προ της απουσίας νοήματος των κειμένων ή των σκηνικών γεγονότων και να επιβάλλει προβληματισμό» (Pavis, 2006).

Ο Γραμματάς υποστηρίζει ότι οι συγγραφείς έργων για παιδιά, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, έχουν στρέψει την προσοχή τους στη λογοτεχνική και θεατρική απόδοση δεδομένων της σύγχρονης πραγματικότητας, μέσα από την οποία το παιδί να μπορεί να ταυτιστεί με τους ήρωες. Ταυτόχρονα, και οι σκηνοθέτες παιδικών παραστάσεων συχνά διασκευάζουν κλασσικά παιδικά έργα που επικαιροποιούνται σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες των παιδιών, αλλά και προσπαθούν να ξεφύγουν από το μοντέλο μετάδοσης «εύκολων μηνυμάτων» στοχεύοντας περισσότερο σε προβληματισμό. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αυτή η μερίδα συγγραφέων/σκηνοθετών γράφουν, επιλέγουν, σκηνοθετούν έργα με «ανοιχτές» και πολλαπλές ερμηνείες από τα παιδιά-θεατές, ενώ, παράλληλα, η υπόδυση των ηθοποιών, το ύφος και η έκφραση τους συμβάλλουν σε μια περισσότερο αναστοχαστική διαδικασία. Πόσο όμως είναι το ποσοστό αυτών των συγγραφέων/σκηνοθετών σε σύγκριση με το σύνολο; Τα τελευταία χρόνια, τα λογοτεχνικά κείμενα και κατ' επέκταση και τα θεατρικά, φαίνεται να έχουν «συρρικνωθεί» θεματικά και ιδεολογικά, ενώ ταυτόχρονα οι επιτροπές που βραβεύουν βιβλία με τον άλλον ή τον έναν τρόπο υπογραμμίζουν εκείνη τη μεγάλη κατηγορία των βιβλίων όπου αποτυπώνεται ο διδακτισμός (Παπαδάτος, 2017). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η έννοια του

διδακτισμού δεν θα πρέπει να συγχέεται μόνο με τις συγκεκριμένες μεθόδους μέσα από τις οποίες μπορεί αυτός να διεξαχθεί, αλλά ότι πρόκειται για μια ευρύτερη ιδεολογία που βρίσκει συχνά και έμμεσους τρόπους να εισχωρήσει στην παιδαγωγική πράξη (Peters, 2010). Έτσι, παρά την κατανόηση της ανάγκης για αλλαγή και επαναπροσδιορισμό του στόχου στο χώρο του παιδικού θεάτρου, το αποτέλεσμα δεν είναι πάντα σύστοιχο με την πρόθεση. Αν θεωρηθεί, ωστόσο, ότι μια μερίδα συγγραφέων και σκηνοθετών παιδικών θεατρικών έργων έχουν αντιληφθεί αυτή την ύπαρξη διδακτισμού και την ανάγκη για αναθεώρηση, τα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι ποικίλα. Τι απαιτείται για την αναδιαμόρφωση της εικόνας στο παιδικό θεατρικό στερέωμα; Το πρόβλημα έγκειται στη συγγραφή ή στη σκηνοθεσία (ή ακόμα και στη θεατρική απόδοση από μέρους των ηθοποιών); Ή ενδεχομένως σχετίζεται με την ευρύτερη κατάσταση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας; Ποιος ο ρόλος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε αυτό; Πως επηρεάζεται το θέατρο για παιδιά από την εκπαίδευση και πως μπορεί και αυτό με τη σειρά του να την επηρεάσει;

Στις μέρες μας, η εκπαιδευτική πραγματικότητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από την έννοια της «επιτελεστικότητας»[52], με την οποία δηλώνεται ο τρόπος οργάνωσης και διαμόρφωσής της καθώς ακολουθεί τις αρχές της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, με βασικό κριτήριο την εξοικονόμηση χρόνου (Standish, 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές φαίνεται πλέον να αναλώνονται στο πως οι σαφώς καθορισμένοι σκοποί και οι στόχοι «θα ταιριάξουν δια της αποτελεσματικής μεθόδου, σαν μια μηχανή με απρόσκοπτη λειτουργία» και στο πως αυτό θα αποδειχθεί με μετρήσιμα αποτελέσματα (Standish, 2010). Κάπως έτσι, το θέατρο για παιδιά εμμένοντας συχνά στον διδακτισμό, άμεσα ή έμμεσα, φαίνεται να ακολουθεί την ίδια τακτική που συχνά ακολουθεί και η εκπαίδευση συστηματοποιώντας μηνύματα και διδαχές για το ανήλικο κοινό. Όμως αυτό, έρχεται σε αντίφαση με την ίδια τη φύση του θεάτρου και το έργο που πρέπει αυτό να επιτελεί -όπως και κάθε μορφή τέχνης-, δηλαδή να προσφέρει ερεθίσματα, τροφή για σκέψη, να αναδεικνύει την αλήθεια, να προσφέρει νέες οπτικές, να τέρπει. Η δομική αστάθεια της εκπαίδευσης, σε ένα πλαίσιο ατομικής και κατ' επέκταση κοινωνικής αλλαγής, αναδεικνύει την σπουδαιότητα της τέχνης ως «μοχλό ερωτήσεων, δημιουργίας, έκφρασης και ελευθερίας» (Deldime, 1996).

[52] Αποτελεί νεολογισμό του Lyotard (στο: Standish, 2010)

Επιπρόσθετα, το βασικό χαρακτηριστικό της σημερινής κοινωνίας είναι η πολυπλοκότητα από την οποία σημαδεύονται κατ' επέκταση και τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν ωστόσο και τον κύριο οργανωμένο φορέα που θα προσάρμοζε ανάλογα τον τρόπο μάθησης (που, κατά κανόνα. στηρίζεται σε ψυχολογικά μοντέλα, τα οποία επιδιώκουν τη δημιουργία ή την αλλαγή στάσεων μέσα από αντίστοιχες τεχνικές) μετατρέποντάς τον σε έναν αναστοχαστικό μηχανισμό (Καρακατσάνης, 2014). Σύμφωνα με τον Kerlan (2014), η εκπαίδευση είναι ένας από τους τομείς όπου η εγρήγορση «να μην αφήνουμε τις λέξεις να σκέφτονται για εμάς» είναι απολύτως αναγκαία: «πάρα πολλοί όροι του συρμού λειτουργούν στους κόλπους ως συνθήματα, πάρα πολλά συνθήματα παίρνουν εκεί τη θέση των εννοιών, πάρα πολλά προφανή παραμένουν εκεί δίχως να τεθούν υπό ερώτηση». Έτσι, σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου, οι εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να παραπέμπουν ολοένα και περισσότερο στην ανάγκη απελευθέρωσης και ανάπτυξης μιας φιλοσοφικής δυναμικής, απαλλαγμένης από κάθε μορφή εργαλειοποίησης, ώστε να αντιμετωπίσει τα ριζικά ερωτήματα, τις καθολικές ανησυχίες αντέχοντας να θέσει το ζήτημα του νοήματος, της νοηματοδότησης, της επανοργάνωσης της σκέψης (Θεοδωροπούλου, 2013).

Μιλώντας ωστόσο για εισαγωγή της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση -καθώς και την ανάδειξη και την αξιοποίηση των φιλοσοφικών διαστάσεων των εκπαιδευτικών μέσων- γίνεται προφανές, ότι η εισαγωγή αυτή δεν μπορεί να εξαντλείται στη νομιμοποίηση της εργαλειακότητας για την πραγματοποίηση προεπιλεγμένων στόχων, εφόσον πρόκειται κατεξοχήν για μια διαδικασία επεξεργασίας του νοήματος, των αρμών και των κατευθύνσεών του (Θεοδωροπούλου, 2013). Έτσι, τα περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία καθίσταται αναγκαία η «υπέρβαση της παραδοσιακής γνωσιοκεντρικότητας, της αποσπασματικότητας, της παθητικής απόκτησης των γνώσεων, όπου υπερθεματίζονται η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, η πολύ-πρισματική γνώση, η μάθηση ως διαδικασία αυτενέργειας, η διαμόρφωση περιβάλλοντος συζήτησης, η προαγωγή μιας συγκεκριμένης ερωτηματοθεσίας και μιας απαντητικής διαγωγής» οδηγούν στην ανάγκη μιας φιλοσοφικής δυναμικής, η οποία διεισδύοντας στην εκπαίδευση και υπερβαίνοντας την τεχνική της διάσταση και την τεχνολογία των μεθόδων, θα συμβάλει στην εκπαίδευση της σκέψης (Θεοδωροπούλου, 2013).

Παρόμοια θα πρέπει να λειτουργεί και το παιδικό θέατρο ως, λιγότερο ή περισσότερο, «εκπαιδευτικό μέσο» υπό αυτή τη φιλοσοφική δυναμική. Διότι «αν ένα θεμελιώδες παιδαγωγικό ζητούμενο της φιλοσοφίας ως δραστηριότητας είναι η «καλύτερη σκέψη», τότε ο καλύτερος τρόπος σκέψης -δηλαδή αυτός που προάγει όλες τις διαστάσεις που περιγράφουν την εμβέλεια του παιδαγωγικού έργου-, δεν μπορεί παρά να «οφείλεται» ως διδασκαλία στο παιδί» (Θεοδωροπούλου, 2007). Πιο συγκεκριμένα, εάν μέσω της φιλοσοφίας επιδιώκεται «η εκπαίδευση της σκέψης», μια φιλοσοφική δυναμική στις παραστάσεις που απευθύνονται σε ανήλικο κοινό, μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη αυτού του στόχου. Το θέατρο για παιδιά, πληρώντας ταυτόχρονα την παιδαγωγική του αποστολή, θα μπορούσε να θέσει ως στόχο, αντί της υπόδειξης του τρόπου σκέψης και των προτύπων συμπεριφοράς, την πρόκληση, τη δημιουργία και την ανάπτυξη ενός αναστοχαστικού και διερευνητικού τρόπου σκέψης στα παιδιά, αντλώντας τρόπους από μια φιλοσοφική πρακτική. Άλλωστε, η φιλοσοφία «τροφοδοτεί αυτή την εκπαίδευση του τρόπου σκέψης ή τη σκέψη με εκείνες τις ικανότητες που τις επιτρέπουν να υποστηρίξει κάθε είδος μάθησης» (Θεοδωροπούλου, 2007). Επιπλέον, τα θεατρικά κείμενα στις παραστάσεις που απευθύνονται σε παιδιά, τα οποία είναι ως επί το πλείστον λογοτεχνικά -όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω- δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται κυρίως ή και μόνο ως μέσο υλοποίησης διδακτικών στόχων. Αναλογικά μιλώντας, όπως η αναγνώριση και η κατανόηση των λεπτομερειών που περιγράφουν τη σχέση του λογοτεχνικού με το φιλοσοφικό σε ένα κείμενο, «μπορεί να οδηγήσει σε πολλαπλασιασμό των σημείων στα οποία επικεντρώνεται η προσοχή στην οργάνωση των μερών του», αντίστοιχα μπορεί να συμβεί και με τη αναγνώριση και κατανόηση των λεπτομερειών που περιγράφουν τη σχέση του θεατρικού με το φιλοσοφικό: πρόκειται έτσι, για την ενεργοποίηση διαφορετικών τρόπων προσέγγισης και απόδοσης των κειμένων, «που παραπέμπουν σε διακριτές αν και συχνά αλληλοδιεισδύουσες και αλληλο-επικαλυπτόμενες θεωρητικές αφετηρίες και πρακτικές απολήξεις» (Θεοδωροπούλου, 2017). Έτσι καθώς τα παιδιά παρακολουθούν μια θεατρική παράσταση στηριγμένη σε μια φιλοσοφική δυναμική, όπου δεν παρέχονται κατά κόρον διδάγματα ή απαντήσεις -ενώ σταδιακά γίνεται αντιληπτό ότι οι απαντήσεις μπορεί να είναι πολλές ή ενδεχομένως μια απάντηση δεν είναι πάντα το ζητούμενο- αντιλαμβάνονται ότι τους παρέχεται η δυνατότητα γένεσης ερωτημάτων, πειραματισμού με τη σκέψη, έρευνας, συλλογισμού. Με αυτό τον τρόπο, το θέατρο για παιδιά έχει την δυνατότητα να συμβάλει όχι μόνο στην αναθεώρηση και στην εκ νέου δόμηση του τρόπου σκέψης σε ατομικό επίπεδο,

αλλά και σε συλλογικό, αναδιαμορφώνοντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα και κατ' επέκταση την κοινωνία.

Συμπεράσματα

Η εποχή μας δε χαρακτηρίζεται πλέον από τα αυστηρά σημεία αναφοράς των προγενέστερων κοινωνιών και από τα σημεία αναφοράς στην παράδοση, ωστόσο κινδυνεύουμε να χάσουμε τα σημεία αναφοράς -με τα οποία η νεωτερικότητα μας έχει προμηθεύσει- σε συνδυασμό με την ιδέα της προόδου και της πίστης στην ορθολογικότητα, σύμφωνα με το πρότυπο της επιστημονικής διαδικασίας: «το να εκπαιδεύεις απαιτεί να παίρνεις στα σοβαρά αυτό που αποκαλύπτει ο σημερινός κόσμος για την ανθρώπινη κατάσταση, δηλαδή τον προβληματικό χαρακτήρα της ύπαρξης και το γεγονός ότι ο άνθρωπος αποτελεί αίνιγμα για τον ίδιο του τον εαυτό» (Fabre, 2014). Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει, είναι να μάθουμε «αν μπορούμε να συλλάβουμε την εκπαίδευση ως «προβληματοποίηση» (Fabre, 2014). Η αναθεώρηση αφενός των παιδαγωγικών τάσεων, σε τόπους εντός και εκτός του παιδικού θεάτρου, φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση, αφού υπάρχει αναντίρρητη σύνδεση μεταξύ του θεάτρου και της παιδαγωγικής του διάστασης. Η αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών σχημάτων δεν πρέπει να αγνοεί ότι κάθε εκπαίδευση προϋποθέτει μια κανονιστικότητα, η οποία μη μπορώντας πλέον να τοποθετηθεί στο επίπεδο της μίμησης ή της αποκωδικοποίησης των σημείων της φύσης, δεν μπορεί να συνίσταται παρά στη ρύθμιση μιας εμπειρίας με σκοπό την αύξηση και τον εμπλουτισμό (Fabre, 2014). Η τέχνη, σύμφωνα με τον Oaks, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την απόκτηση της αφηρημένης διάστασης της εμπειρίας, η οποία επιτρέπει την ικανότητα γενίκευσης και κατανόησης των εννοιών προσανατολισμένων στη ζωή του καθενός. Το θέατρο, κατ' επέκταση, δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης και αναγωγής των εννοιών της θεατρικής παράστασης στην προσωπική ζωή κάθε θεατή (Παπαδόπουλος, 2010). Ο Kerlan αναφέρει χαρακτηριστικά: «Σε τι χρησιμεύουν ο χορός και η χορογραφία, εάν η κίνηση των χορευτών επί σκηνής δεν προεκτείνει, τρόπο τινά, εκείνη του ιδίου μου του σώματος στην καθημερινή εμπειρία; Κάτω από το έργο, όποιο και να είναι αυτό, υπάρχει μια σχέση με τον κόσμο που είναι δεσμευτική και οφείλει να είναι εκπαιδεύσιμη». Αυτή η εκπαίδευση συνδέει την κουλτούρα με την αισθητηριακότητα και την ευ-αισθησία της, μετατρέπει την αισθητική εμπειρία σε θεμέλιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε μια από τις βάσεις της εκπαίδευσης: η αισθητική εμπειρία είναι μια στάση, μια διαγωγή, ένας πρωταρχικός

τρόπος του να είσαι στον κόσμο και να δεσμεύεις με όλο σου το είναι, σώμα και πνεύμα, σε αυτή τη σχέση (Kerlan, 2014).

Ακριβώς αυτήν τη μετατροπή εμποδίζει η έξαρση του ορθολογισμού και του παιδαγωγισμού, έτσι όπως εμφανίζονται στο παιδικό θέατρο, εμποδίζοντας συγχρόνως την ανάπτυξη της αισθητικής εμπειρίας, ακόμα και την εμφάνιση του ίδιου του σώματος, ενός σώματος που εξαφανίζεται και στη σχολική εκπαίδευση. Διότι, σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου (2011), «η προσπάθεια ανάδειξης του σώματος στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θα όφειλε να υπερβεί την άρρητη αναγωγή στους νοησιαρχικούς κανόνες η οποία σταδιακά απέσυρε, απέκρυψε και απαξίωσε το σώμα», ενώ «η ανάδειξη της φυσικής πνευματικότητας του σώματος, που το εξιδανικεύει και το νοηματοδοτεί, ή αντίστροφα το συρρικνώνει και το απο-νοηματοδοτεί, δίνει στον παιδαγωγικό λόγο, τον ανθρωποκεντρικό τόνο, ο οποίος λειτουργεί συνεκτικά και θεμελιωτικά (Θεοδωροπούλου, 2011). Αν όμως ο/η παιδαγωγός είναι αυτός/ή που οφείλει να αναδείξει τη θεωρία ως βίωμα, είναι ταυτόχρονα και αυτός/ή που το απενεργοποιεί, είτε όταν το προλαμβάνει, είτε όταν το αδρανοποιεί μέσα από θεωρητικές προλήψεις, επηρεασμένος «από μια παράδοση που σταδιακά διαμόρφωσε έναν πανίσχυρο παιδαγωγικό κοινό νου» (Θεοδωροπούλου, 2011). Σε ότι αφορά, λοιπόν, στο παιδικό θέατρο, όπου η καλλιτεχνική του διάσταση είναι άμεσα συνυφασμένη με τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα, η επιδιωκόμενη εμπειρία έχει τη δυνατότητα να πληροί αισθητικά και εκπαιδευτικά κριτήρια, επιτυγχάνοντας τη διπλή στόχευση. Τα κριτήρια αυτά, ωστόσο, αισθητικά ή εκπαιδευτικά, καθώς και όλες οι παράμετροι οι οποίες συνθέτουν την επιδιωκόμενη εμπειρία στο θέατρο που απευθύνεται σε παιδιά, δεν θα πρέπει να εκπίπτουν σε ένα σύστημα εργαλειοποίησης τους με διδακτική στόχευση. Είναι αναγκαίο η εμπειρία της τέχνης να μην ιδωθεί ως απλή αποθήκη εννοιών, ιδεών ή θεμάτων αλλά ως κατάσταση περισυλλογής στην οποία το ζητούμενο είναι στο άνοιγμα του «συμβαίνει να» και όχι στο «τι συμβαίνει»[53], η σκέψη δηλαδή να κινείται χωρίς τη προσπάθεια να προκαταλάβει το νόημα (Θεοδωροπούλου, 2013: 338).

Ο Severino (2014) επισημαίνει πως η συνολική και πλήρης μόρφωση των παιδιών θα πρέπει να είναι ένας στόχος εσωτερικά αφιερωμένος στη χειραφέτηση των ανθρώπων. Ο στόχος της αυτονόμησης της σκέψης -θεμελιακό ζητούμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής-

[53] Αναφορά στον Lyotard στο: Ε. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ. μτφρ.), Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά (σσ. 333-345). Αθήνα: Διάδραση, σελ.338

υποστηρίζεται από την αγωγή της ερώτησης όπου την τελευταία «επιδοτεί και υπηρετεί η φιλοσοφική αγωγή» (Θεοδωροπούλου, 2007). Αυτός, λοιπόν, που καλείται να επιτελέσει έργο παιδαγωγικό, άμεσα (σχολείο) ή έμμεσα (θέατρο), οφείλει να προικοδοτήσει τον παιδί με τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να ενεργοποιήσει την αυτονομία του. Άρα, οφείλουμε να σκεφτούμε, αν το θέατρο που απευθύνεται στο ανήλικο κοινό παρέχει δυνατότητες χειραφέτησης και αναστοχασμού στους μικρούς θεατές, αν γεννά ερωτήματα σε αυτούς και αν θέλουμε οι παιδικές σκηνές να αποτελούν «εργαστήρια» με αισθητικές, παιδαγωγικές και φιλοσοφικές προεκτάσεις. Αν υποθέσουμε ότι διαφορετικά φιλοσοφικά στοιχεία, μπορούν να υπάρξουν σε κάθε είδος εκπαιδευτικού υλικού, το ενδιαφέρον ανάγεται στο να αναφανεί, εάν και με ποιον τρόπο «το κάθε υλικό δημιουργεί ή εμφανίζει μέσω της ιδιαίτερης δομής του φιλοσοφική διάθεση, φιλοσοφικές δομές και σχήματα, φιλοσοφικές έννοιες και ζητήματα, φιλοσοφικούς συλλογισμούς» (Θεοδωροπούλου, 2015). Μια φιλοσοφική διάσταση σε κάθε είδος εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να οδηγήσει σε μια ελεύθερη ανάπτυξη της μάθησης «προς νέες και απρόβλεπτες κατευθύνσεις», μέσα από τη διάδραση των παιδιών με αυτό, αλλά και από τη δυναμική της συγκεκριμένης διαδικασίας, υπερνικώντας την «επιτελεστικότητα» των συνηθισμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που αδιαφορούν για το ποιο είναι ουσιαστικά το τελικό τους αποτέλεσμα –εάν αυτό δεν είναι μετρήσιμο- και για την εμπειρία που προσκομίζουν τα παιδιά (Standish, 2010). Η παιδαγωγική πράξη, με τη στήριξη της φιλοσοφίας -ώστε να αποφευχθεί να αποτελέσει μια νέα ορθολογικότητα- θα πρέπει να αποτελέσει μια θεωρητική πρακτική ή και μια πράξη «μέσα από την ίδια της τη δόνηση ως σκέψης και κατ' επέκταση ως θεωρίας κριτικής παρεμβατικής, αμφισβητητικής, έτσι ώστε η σκέψη να συγκροτείται ως παιδαγωγική αρχή» (Θεοδωροπούλου, 2014). Έτσι, το θέατρο, ως φορέας αλλά και μέσο παιδείας, δεν μπορεί να υποβαθμιστεί σε ένα «εργαλείο» με τη μεθοδολογική σημασία του όρου, αλλά ως πεδίο δημιουργίας θα πρέπει να συμβάλλει στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών συστημάτων «συμπληρώνοντας το παιδαγωγικό τους έλλειμμα» (Deldime, 1996).

Η φιλοσοφία δεν έχει στόχο να οικοδομήσει νέες γνώσεις σχετικά με την εκπαίδευση, αλλά να προσφέρει ένα «νέο βλέμμα» και ανανεωμένα ερωτήματα σχετικά με αυτές τις γνώσεις, μπορεί να δώσει βοήθεια στην πράξη έχοντας ένα ρόλο περισσότερο παρωθητικό και όχι καθοδηγητικό, προσφέροντας «εργαλεία σκέψης και όχι άμεσες συμβουλές» (Drouin-Hans, 2010). Κατ' επέκταση, το παιδικό θέατρο μπορεί να εμπεριέχει, να αναδεικνύει ή να ενισχύει φιλοσοφικές έννοιες, ζητήματα και συλλογισμούς, θέτοντας τα παιδιά σε μια

διερευνητική διαδικασία. Σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2013), «η φιλοσοφία, ως διαδικασία έρευνας, ενδιαφέρεται πρωτίστως και συγχρόνως, για την επίμονη εξασφάλιση της συνέχειας κατά τη διερεύνηση εννοιών και διαδικασιών (ώστε να αποφευχθεί η αποσπασματικοποίηση η ρητορικοποίηση και η τυποποίησή τους) και για την αμφισβήτηση της συνέχειας, ως δικαίωμα των εννοιών να μην εργαλειοποιούνται, να μην εντάσσονται σε ένα σχέδιο που προβλέπει την κλειστή εξέλιξή τους (ώστε να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα)». Αναλογικά, αν το παιδικό θέατρο λειτουργήσει ως ένα «διερευνητικό εργαστήρι» μπορεί να αποτελέσει μια εμπειρία με σκοπό την αναζήτηση και την ανανοηματοδότηση εννοιών και τη καλλιέργεια αναστοχαστικού τρόπου σκέψης στα παιδιά[54]. Με λίγα λόγια, η φιλοσοφία μπορεί να βοηθήσει το παιδικό θέατρο, κυριότατα δε εκείνο κινείται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό ορίζοντα, να απαγκιστρωθεί από τις τεχνικές που εμπεριέχουν διδακτισμό, αφού πρώτα τις έχει διακρίνει, και να λειτουργήσει με ένα τρόπο διερευνητικό. Εδώ η φιλοσοφία δεν αντιστοιχεί σε μία πηγή ορθόδοξης γνώσης, αλλά σε μία διαδικασία έρευνας που σε συνδυασμό με την τέχνη, βοηθά τη σκέψη και την αίσθηση του παιδιού να χειραφετηθούν. Ενάντια στην ιδεολογία του στείρου ορθολογισμού και του αυστηρού προγραμματισμού της εκπαίδευσης, το θέατρο για παιδιά -χώρος ανάδυσης ερωτήσεων- θα πρέπει να αντιταχθεί ανοιχτά στον αναστοχασμό, στη δημιουργικότητα, την ελευθερία, το διαφορετικό, την ουτοπία (Deldime, 1996).

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Βιδάλη, Ι. (2008), *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα του εικοστού αιώνα*. *Ιστορική επισκόπηση* (μεταπτυχιακή εργασία). ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Γραμματάς, Θ**.** (1999), *Fantasyland, Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό,* Αθήνα: Τυπωθήτω

[54] «Μία έξοδος λοιπόν κι ένα αδιέξοδο για τη φιλοσοφία με τα παιδιά: η αδυνατότητα της σκέψης και η ανάδυση αυτού που εξαναγκάζει τη σκέψη. Μία έξοδος κι ένα αδιέξοδο για τη φιλοσοφία με τα παιδιά: η κάθε φορά νέα είσοδος στον κόσμο, στην αθωότητα της κάθε παιδικής ηλικίας. Μία έξοδος κι ένα αδιέξοδο για τη φιλοσοφία με τα παιδιά: το αισθητό. Το σώμα, το έργο τέχνης, το κινούμενο, ο πίνακας: λίγο πριν, λίγο μετά από την αίσθηση και την αντίληψη16. Το εκφεύγον και το εκειδά-να. Άπειρη ύλη για την έννοια. Μια έξοδος και ένα αδιέξοδο για τη φιλοσοφία με τα παιδιά: η έννοια (ως η κατά Merleau-Ponty βαθύτερη ζωή της συνείδησης17) και η διπλή έγνοια, για το παιδί και τη φιλοσοφία. Στον τόπο της παιδικότητας, η φιλοσοφία έχει την ευκαιρία, πράγματι, να πάψει να είναι φιλο-σοφία. Και με αυτήν την έννοια, εκφεύγει των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά όχι της παιδείας» (Θεοδωροπούλου, 2013: 341)

Γραμματάς, Θ. (2001), *Νεοελληνικό Θέατρο και Κοινωνία: Η σύγκρουση των Νέων με το σύστημα στο ελληνικό θέατρο του 20ου αιώνα*, Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός

Γραμματάς, Θ. (2002), *Το ελληνικό θέατρο στον 20ό αιώνα*, Αθήνα: Εξάντας

Γραμματάς, Θ. (2003), *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα: Ιδιωτική

Deldime, R. (1996), *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*, (επιμ. μτφρ Θ. Γραμματάς) Αθήνα: Τυπωθήτω

Drouin-Hans, A.-M. (2010). Γνώση: απόλαυση ή αξία;. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδεία: λόγοι, όψεις, διαδρομές* (σσ. 99-119). Αθήνα: Πεδίο

Fabre, M. (2014). Προσανατολισμοί. Στο Ε. Θεοδωροπούλου, (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης* (σσ.67-98). Αθήνα: Πεδίο

Θεοδωροπούλου, Ε. (2007). Φιλοσοφία για Παιδιά: Τόποι και τρόποι για τη Φιλοσοφία. Στο A.M Sharp & L.J Splitter, *Φιλοσοφία για παιδιά*. *Το Κουκλονοσοκομείο, Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης* (επιμ. μτφρ. εισαγ. Έ. Θεοδωροπούλου) (σσ. 11-46). Αθήνα: Άτραπος

Θεοδωροπούλου, Ε. (2010). *Φιλοσοφία της Παιδεία: λόγοι, όψεις, διαδρομές,* Αθήνα: Πεδίο

Θεοδωροπούλου, Ε. (2011). Μεταφορές Σώματος. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Τραγικό και τραγωδία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης* (σσ.160-186). Αθήνα: Διάδραση

Θεοδωροπούλου, Ε. (2013). Με το κεφάλι της Μέδουσας στο δισάκι ή το μπιζέλι κάτω από τα παπλώματα. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ. μτφρ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*, (σσ.19-53). Αθήνα: Διάδραση

Θεοδωροπούλου, Ε. (2013). Κάτι στον κόσμο μας αναγκάζει να σκεφτούμε. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ. μτφρ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* (σσ. 333-345). Αθήνα: Διάδραση

Θεοδωροπούλου, Ε. (2014). «I would prefer not to» (;) Η πράξη, όταν βαθαίνει απότομα. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης* (σσ. 21-67).Αθήνα: Πεδίο

Θεοδωροπούλου, Ε. (2017). «Κάτι μέσα του»: σημείωμα περί φιλοσοφικών ευρημάτων σε λογοτεχνικούς τόπους Στο Αργυρίου Μ. & Θεοδωροπούλου *Συνδέοντας διδακτικές*

μεθοδολογίες, δεξιότητες και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική μέσα από τις Τέχνες. Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου/Εκπαιδευτικές Διδακτικές 2015. Τόμος Α-Β. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ - Εργαστήριο "Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία" (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.), ΤΕΠΑΕΣ – Πανεπιστήμιο Αιγαίου (ISBN: 978-618-82283-0-6/978-618-82283-0-6) [υπό έκδ.].

Καγγελάρη, Δ. (1991). Από το 'παιδικό θέατρο' του '30 στο 'θέατρο για παιδιά' του '70. Στο Ξ. Καλογεροπούλου & Δ. Καγγελάρη (Επιμ.), *Θέατρο για παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός* (σσ. 14-22). Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα

Καρακατσάνης, Π. (2014). Ο γόρδιος δεσμός: η εκπαίδευση σε έναν "εξαρθρωμένο κόσμο". Στο Ε. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης* (σσ. 137-156).Αθήνα: Πεδίο

Kerlan, A. (2014). Το όνειρο της εκπαίδευσης. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης* (σσ.191-218). Αθήνα: Πεδίο

Κουρετζής, Λ. (1990), *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, Αθήνα: Καστανιώτης

Λαδογιάννη, Γ. (1998), *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα*: *Ιστορία και κείμενα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαυρομούστακος, Π**.** (2005). *Το θέατρο στην Ελλάδα 1940-2000: Μια επισκόπηση*, Αθήνα: Καστανιώτη

Meirieu, P. (2014). Κουλτούρα της τεχνολογίας και νέες πρακτικές παραγωγής γνώσης. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης* (σσ.237-270). Αθήνα: Πεδίο

Μπαλτιμά-Μακάβου, Α. (2010). Το ξένο θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτώρα: Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ.331-360). Αθήνα: Πατάκη

Παρθενίου, Μ**.** (2010). Οι αθηναϊκές θεατρικές σκηνές για κοινό ανήλικων θεατών (1995-2008) . Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτώρα: Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ. 481-530). Αθήνα: Πατάκη

Παπαδάτος, Γ. (2017) Η μεγάλη επιστροφή του διδακτισμού στη λογοτεχνία για παιδιά. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2017, από https://www.bookpress.gr/stiles/eponimos/yiannis-papadatos-didaktismos-stin-logotexnia-gia-paidia

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Θέατρο για παιδιά και για νέους: Η παιδαγωγική αποστολή του. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη Χώρα του Τοτώρα: Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ. 77-106). Αθήνα: Πατάκη

Pavis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου,* Αθήνα: Gutenberg

Standish, P. (2010). Αντίπαλες αντιλήψεις της φιλοσοφίας της παιδείας. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές* (σσ. 203-223). Αθήνα: Πεδίο

Σερέτη, Ε. (2010). Η σύγχρονη ελληνική δραματουργία στο θέατρο για κοινό ανήλικων θεατών. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), Στη Χώρα του Τοτώρα: Θέατρο για ανήλικους θεατές (σσ.215-268). Αθήνα: Πατάκη

Severino, A.J. (2014). Η Φιλοσοφία της Παιδείας σήμερα. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης* (σσ.13-20).Αθήνα: Πεδίο

Ταμπάκη, Α. (2005), *Το Νεοελληνικό Θέατρο (18ος-19ος αι): Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Δίαυλος

Wulf, C. (2014). Οι θεωρητικοί περί παιδείας προβληματισμοί στον 20ό αιώνα. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης* (σσ.157-190).Αθήνα: Πεδίο

<u>*Ξενόγλωσση*</u>

Eggers K. & W. (2010). *Children's Theater: A Paradigm, Primer, and Resource*. Plymouth: Scarecrow Press, Inc.

Peters, R.S. (2010). *The Concept of Education*, London: ROUTLEDGE & KEGAN PAUL

Oaks, H. R. (1988). *Experience-based learning and its implications*. In J. Klein (ed.), Theatre for young audiences: Principles and strategies for the futures, Lawrence: University of Kansas.

6. Φιλοσοφία-Παιδαγωγική

Η συζήτηση στο νηπιαγωγείο: καλή πρακτική, συνήθεια ή ψευδο-ανάγκη; (από την παιδαγωγική στη φιλοσοφία)

Θεοδωροπούλου Έλενα[55], Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
theod@rhodes.aegean.gr
Αγγελίδης Μιλτιάδης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse15001@rhodes.aegean.gr
Παλάβρα Ελένη Μαρία, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse15174@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση από μία διεργασία καθαρά ατομική, στην οποία η κατάκτηση της γνώσης γίνεται αισθητή ως μια επίπονη διαδικασία (Drouin-Hans, 2010), τείνει να εξελιχθεί σε διεργασία, η οποία χαρακτηρίζεται από τον Jean Louis Vieillard-Baron, ως απαραιτήτως συλλογική. Η αλλαγή από την κουλτούρα της απάντησης στην κουλτούρα της ερώτησης, όπως την αντιλαμβάνεται ο Michel Tozzi, αποτελεί μια πρωτόγνωρη πρόκληση για την εκπαίδευση και δημιουργεί την ανάγκη εισχώρησης της φιλοσοφίας και κατ` επέκταση του διαλόγου, ως αναπόφευκτης διάστασής της (Santi, 2013), στους κόλπους της, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, καθώς όπως αναφέρει σε γενικές γραμμές και ο Carvalho (2010) η παιδεία αποτελεί για την φιλοσοφία αφετηρία και σημείο κατάληξης. Επιπλέον, η σημασία αυτής της μεταστροφής έχει αναδειχθεί και από τον Dewey, ο οποίος κάνει λόγο «για μια επαναστατική αλλαγή στην εκπαίδευση των παιδιών, που εξαρτάται από την αντιστροφή της παραδοσιακής σχέσης μεταξύ αναπαραγωγής και ανοικοδόμησης σε ένα σχολείο […] στο χώρο του οποίου η ενηλικότητα και η παιδική ηλικία μπορούν, να συναντηθούν και να αναπτύξουν διάλογο (Kennedy, 2010, στο: Θεοδωροπούλου, 2010, 51)

Στην παρούσα, εργασία σκοπό έχουμε να εξετάσουμε κατά πόσο η σύνδεση της συζήτησης με την εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί καλή πρακτική ή ψευδοανάγκη και στο πως μπορούμε, αν τελικά καταλήξει σε συνήθεια, να διακρίνουμε τις μορφές, τα πραγματικά της στοιχεία, τον τρόπο, με τον οποίο μπορεί να διαδραματιστεί, καθώς και τις συνέπειες μια

[55] Επίβλεψη προφορικής ανακοίνωσης & συγγραφής του άρθρου

ενδεχόμενης απουσίας της. Για το σκοπό αυτό επεξεργαστήκαμε σειρά ερωτημάτων, τα οποία σχετίζονται με την αναγνώριση και τη διαδικασία της συζήτησης στην τάξη, τα οποία και θεωρούμε κομβικά για την κατανόησή της. Πρόκειται για ερωτήματα τα οποία επεξεργαστήκαμε στο πλαίσιο του μαθήματος «Πρακτική Φιλοσοφία: Θεωρία και Πράξη του Διαλόγου»,[56] *ακριβώς στη βάση της διάκρισης ανάμεσα στην αναγκαιότητα κατανόησης των μορφών συζήτησης μέσα στη τάξη και στην ανάπτυξη συζήτησης με φιλοσοφική διάσταση. Ωστόσο, η ίδια η διάκριση αναδεικνύει και το ότι οι αρχές αλλά και οι παράμετροι της διαλογικής διαδικασίας εμπεριέχουν επί της ουσίας αναφορές στη φιλοσοφική μεθοδολογία.*

Ποια είναι τα κριτήρια προκειμένου να αναγνωρίσουμε τις διαφορετικές μορφές συζήτησης στην τάξη;

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι αυτή η αλλαγή στην εκπαίδευση έγκειται στη μετατόπιση από τον παραδοσιακό μονόλογο του εκπαιδευτικού και την αφομοίωση των λεγομένων του από τους μαθητές και τις μαθήτριες, σε μια διαδικασία περισσότερο ενεργητική και διαλογική, την οποία αν θέλαμε να ορίσουμε, θα κάναμε λόγο «για μια πολλαπλή αλληλεπίδραση με συνδεδεμένες, αμοιβαίες προσδοκίες ως προς τους ρόλους, τους περιορισμούς και τους σκοπούς του διαλογικού πλαισίου» (Walton, Krabbe, 1995). Η μετακίνηση αυτή από τον μονόλογο στο διάλογο, συναντά κατεξοχήν την φιλοσοφία, ενώ, σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου, «δεν χαρακτηρίζεται από την μεριά του εκπαιδευτικού συστήματος, ως μια προσπάθεια κάμψης της βίαιης χάριτος της φιλοσοφίας αλλά ως μια αναγνώριση, ότι τα ωφελήματα του διαλόγου πολλαπλασιάζονται και διασπείρονται καλύτερα μέσα από τις φιλοσοφικές πρακτικές και αυτό γιατί συμβάλλει στην διευκόλυνση της εξασφάλισης των δεξιοτήτων, στις οποίες στοχεύει η παιδαγωγική» (Θεοδωροπούλου, 2011, 2). Επιπλέον η αναγκαιότητα ύπαρξης του διαλόγου φαίνεται και από το ότι «ο διάλογος παραπέμπει στην ωρίμανση των δημοκρατικών στοιχείων, είναι η ένδειξη και η απόδειξη ότι η φιλοσοφία μπορεί να συντελέσει σε μια διδακτικό-παιδαγωγική διαδικασία» (Θεοδωροπούλου, 2006, 14).

[56] Ακαδημαϊκό Έτος 2016 – 2017, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, διδάσκουσα Έλενα. Κ. Θεοδωροπούλου.

Ανεξάρτητα, επομένως, από τους σκοπούς και τα μέσα με τα οποία εισέρχεται στην εκπαίδευση, φιλοσοφικός ή μη[57], η συμβολή του έχει μεγάλη αξία ,καθώς ο διάλογος «είναι μέρος της ίδιας της ιστορικής φύσης του ανθρώπινου είδους, της ιστορικής του πορείας προς την ενανθρώπιση, ένα είδος απαραίτητης στάσης στο βαθμό, που οι άνθρωποι γίνονται όλο και περισσότερο κριτικά επικοινωνιακά όντα, ενώ παράλληλα είναι και μια στιγμή κατά την οποία οι άνθρωποι συναντιούνται, για να στοχαστούν πάνω στην πραγματικότητα τους καθώς τη δημιουργούν και την αναδημιουργούν» (Freire, 1970, στο: Θεοδωροπούλου, Μονιούδη, 2011).

Ποτέ έχουμε πραγματικά συζήτηση μέσα στην τάξη;

Ο Charles Sanders Peirce (2011, στο: Θεοδωροπούλου, 2011, 10) υποστηρίζει «ότι προκειμένου να αναπτύξει κάποιος διάλογο είναι απολύτως αναγκαίο, να διαθέτει αρετές όπως η διανοητική εντιμότητα, η ειλικρίνεια και ένα πραγματικό έρωτα για την αλήθεια» ενώ, ο Martin Buber (1947, στο: Θεοδωροπούλου, Μονιούδη, 2014-2016) τονίζει, πως «ο γνήσιος διάλογος διεξάγεται εκεί όπου ο καθένας από τους συμμετέχοντες έχει πραγματικά το μυαλό του στους άλλους στην παρούσα και συγκεκριμένη κατάσταση τους και απευθύνεται σε αυτούς με την πρόθεση να εδραιώσει μια ζωντανή αμοιβαία σχέση ανάμεσα στον εαυτό του και σε εκείνους».

[57] Μια παραδοσιακή συζήτηση μετατρέπεται σε έναν εποικοδομητικό διάλογο ανάλογα με τους σκοπούς της, τα εργαλεία, τα οποία αξιοποιεί, αλλά και από την μορφή την οποία λαμβάνει, κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, η Camhy (2013, στο Θεοδωροπούλου, 2013), στη βάση της διάκρισης, που εισήγαγε ο Lipman, διακρίνει τουλάχιστον τέσσερις βασικές μορφές συζήτησης, με την πλέον εξειδικευμένη ανάμεσά τους το φιλοσοφικό διάλογο, κατά το οποίο τα υποκείμενα, μέσα σε μια κοινότητα έρευνας, επεξεργάζονται φιλοσοφικά προβλήματα, καταλήγοντας σε λογικές κρίσεις). Εξειδικεύοντας τη παραπάνω τυπολογία διακρίνουμε και άλλους τύπους συζήτησης στη βάση πολλαπλών κριτηρίων, που σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη μέθοδο, τη σκοποθεσία, τη διαδικασία: από την αναζήτηση πληροφοριών στην ανάλυση λογοτεχνικού κειμένου, από τη διαπραγμάτευση, τη σύσκεψη, τη διαβούλευση, στην έρευνα, από τη διαμάχη και τη φιλονικία στην κοινότητα έρευνας (Θεοδωροπούλου, 2014-17).

Επιπροσθέτως, ορισμένα επιπλέον συστατικά, αναγκαία για την πραγμάτωση του διαλόγου, αναφέρονται από τον Nicolas Go (2013). Αυτά είναι: η εσωτερική ανάγκη (η οποία αφορά στην διατύπωση ερωτημάτων που πηγάζουν από την ίδια την επιθυμία των ατόμων), η απαίτηση της αλήθειας (που αναφέρεται στην αναζήτηση της αλήθειας ως βασικής επιδίωξης της διαδικασίας και στην αποφυγή της πλάνης), η έκπληξη (που έχει να κάνει κυρίως με την ενασχόληση με πτυχές του κόσμου και του εαυτού αναπάντητες ακόμα στους ανθρώπους), η κριτική ή αλλιώς η «κριτική ικανότητα», όπως την ονομάζει ο Montaigne (2010), η οποία αφορά στη διαρκή αμφισβήτηση των πραγμάτων, δεδομένων και μη, η ριζικότητα (η προσπάθεια, δηλαδή, εύρεσης της βαθύτερης αιτίας/ρίζας των πραγμάτων), η αβεβαιότητα (η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μια καθολική αλήθεια) και ο πλουραλισμός (που βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με την αβεβαιότητα και έχει, να κάνει με την ποικιλία και την διαφορετικότητα των απόψεων).

Επιπλέον, σύμφωνα με το λεγόμενο «Μοντέλο των πέντε δακτύλων» του Ekkehard Martens, η συμπεριφορά των ατόμων στην κοινότητα έρευνας αλλά και στη καθημερινότητα θα πρέπε να διέπεται από αμοιβαίο σεβασμό, περιέργεια, ευρύτητα πνεύματος και επιθυμία κατανόησης. Ενώ και ο Slotte (2004, αναφ. στο Kizel, 2013, στο: Θεοδωροπούλου, 2013) υποστηρίζει, πως «ο πραγματικός διάλογος είναι μια διαδικασία χωρίς προκαθορισμένο στόχο, ειδάλλως οι πιέσεις, που θα ασκηθούν για την επίτευξη του θα έχουν ως αποτέλεσμα την εξάλειψη της δημιουργικότητας, της έκπληξης και της από κοινού έρευνας».

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, ότι έχουμε πραγματικά συζήτηση, όταν τα υποκείμενα είναι ψυχή τε και σώματι αφιερωμένα σε αυτή. Τα άτομα, δηλαδή, σύμφωνα με τον Tozzi (2013), καλούνται να αναπτύξουν την «επικοινωνιακή ικανότητα» τους, προκειμένου να ακούνε προσεκτικά τις θέσεις του άλλου, δείχνοντας σεβασμό προς το και, παράλληλα να τις σκέφτονται, να τις επεξεργάζονται και ύστερα να διατυπώνουν τις δικές τους κρίσεις. Φαίνεται λοιπόν ότι ένα ακόμα στοιχείο απαραίτητο, για να υπάρξει πραγματική συζήτηση στην τάξη είναι το θάρρος, το οποίο όμως καλλιεργείται σταδιακά. Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι το θάρρος είναι η ικανότητα να αντιμετωπίσουμε την πραγματικότητα γύρω μας, να ασκούμε καλή κριτική και να ανεχόμαστε τον κίνδυνο της αντιπάθειας προς το πρόσωπο μας, καθώς την ασκούμε. Σύμφωνα με την Sharp, στα Ηθικά Νικομάχεια, ξεχώρισε πέντε γενικά χαρακτηριστικά των θαρραλέων ατόμων: έχουν κίνητρο, ώστε να δρουν με θάρρος, όταν έρχονται αντιμέτωπα με περιπτώσεις φόβου και ντροπής, στοχεύουν προς το άριστο, το ιδεώδες, διακινδυνεύουν σοβαρές απώλειες και δείχνουν αντοχή σε αυτές αλλά και ασκούν καλή κρίση εκτιμώντας την εκάστοτε κατάσταση χωρίς

προσβολές και προκλήσεις (Sharp,2 010). Ειδικότερα, η Sharp επισημαίνει ότι, το θάρρος διακρίνεται στην θέληση των παιδιών να δώσουν την δυνατότητα στα άτομα, που κινούνται στην αφάνεια, να αμφισβητήσουν, στο πλαίσιο της κοινότητα έρευνας, απόψεις, έννοιες και να συμβάλουν με τον τρόπο τους στη σκέψη για την αντιμετώπιση αδικιών και προβλημάτων, που συμβαίνουν στο κόσμο (Sharp, 2010). Είναι φανερό, επομένως, ότι συνδέει το θάρρος όχι μόνο με την κοινότητα έρευνας αλλά και με την κοινωνική κριτική, που ασκείται μέσα σε αυτή.

Ποια είναι τα φιλοσοφικά στοιχεία που μας επιτρέπουν να κάνουμε έλεγχο της διαδικασίας;

Το παιδί ξεκινά τη φιλοσοφική εργασία, ως συνομιλητής, από τη στιγμή που του δημιουργείται η ανάγκη να θέτει ερωτήματα, να πειραματίζεται με τη σκέψη. Ο Lipman όπως και ο Dewey, δίνουν εξέχουσα σημασία στην προσέγγιση του συγκεκριμένου, στην άμεση επαφή με τα πράγματα και τις λέξεις, αλλά με την αναγκαιότητα να επανασυγκροτηθούν στοχαστικά, κάτι που επιτρέπει τη διείσδυση της φιλοσοφίας στην παιδαγωγική. Σύμφωνα με τον Lipman, ο διάλογος αποτελεί μια μορφή έρευνας και γι' αυτό έχει ως στόχο, να ενισχύσει την ανισορροπία, έτσι ώστε να προκαλέσει μια πρόοδο: «Ο φιλοσοφικός διάλογος είναι κάτι περισσότερο από μια απλή συνομιλία, είναι μια δραστηριότητα, μια από κοινού έρευνα, ένας τρόπος κοινής κριτικής σκέψης και αναστοχασμού. Συμβάλλει στην ανάπτυξη εργαλείων για τη διερεύνηση βαθυτέρων αιτιών, κανόνων και παραδοχών και μπορεί να είναι ιδιαίτερα δημιουργικός στην εξεύρεση νέων τρόπων επίλυσης προβλημάτων» (αναφ. στο: Camhy & Untermoser, 2005).

Για να πραγματοποιηθεί ένας διάλογος και ειδικά ένας φιλοσοφικός διάλογος, θα πρέπει να ικανοποιούνται συγκεκριμένες κάθε φορά παράμετροι. Η καλλιέργεια του διαλόγου και κατ' επέκταση του φιλοσοφικού διαλόγου, ξεκινά από τις απλές καθημερινές συζητήσεις των παιδιών μέσω των κοινών τους εμπειριών. Όπως είναι φυσικό, θα πρέπει τα παιδιά πρώτα να αναπτύξουν την ικανότητα έκφρασης, ώστε να έχουν την δυνατότητα στην πορεία να μετατρέψουν σταδιακά έναν διάλογο σε φιλοσοφικό, καθώς, ο φιλοσοφικός διάλογος είναι μια συγκεκριμένη προσπάθεια, την οποία ο Lipman περιγράφει ως «έναν διάλογο που προσπαθεί να συμμορφωθεί στη λογική, που κινείται προς τα εμπρός σαν μια

βάρκα που πάει όρτσα στον άνεμο, αλλά, ενώ εκτυλίσσεται, καταλήγει να μοιάζει με τη σκέψη αυτή καθαυτής» (Lipman, 19).

Μια λοιπόν από τις σημαντικότερες παραμέτρους που πρέπει να ληφθεί υπόψη για την ανάπτυξη ενός φιλοσοφικού διαλόγου μέσα στην τάξη, είναι η διατύπωση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, οι οποίες θα αναδιατυπώνονται, καθώς θα επιτρέπεται η συνεχής επεξεργασία τους στο πλαίσιο μιας εντατικής προσπάθειας εννοιολόγησης. Αντίθετα, οι κλειστές ερωτήσεις δεν βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους, ενώ είναι σημαντικό να αποφεύγεται ο έμμεσος και ο άμεσος διδακτισμός. Η συζήτηση θα αναπτύσσεται κάθε φορά προς το σημείο στο οποίο η δυναμική της της επιτρέπει, για να υπάρχει όσο το δυνατόν πληρέστερη κατανόηση των υπό συζήτηση ζητημάτων από όλους όσους και όσες συμμετέχουν.

Ωστόσο, για να διεξαχθεί ομαλά ένας διάλογος, χρειάζεται να πληρούνται και άλλες προϋποθέσεις, όπως εκείνη της αρχής της ισότητας. Σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου, σε έναν διάλογο, ο οποίος διεξάγεται μέσα στην τάξη, πρέπει να εμπλέκονται συστηματικά όλα τα παιδιά, τα οποία θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα και τη δυνατότητα ίσης πρόσβασης σε αυτή τη συμμετοχή. Ακόμα περισσότερο, ο φιλοσοφικός διάλογος θα πρέπει να είναι έτσι οργανωμένος, ώστε όλα τα παιδιά εκτός από την καλή και προσεκτική παρακολούθηση να μπορούν να ακούγονται και να εκφράζονται. Για να συμβεί αυτό, ο λόγος θα πρέπει να λαμβάνεται σε συνθήκες ηρεμίας και το πλαίσιο να μην επιτρέπει να αναπτύσσονται απόλυτες τοποθετήσεις, αλλά τα άτομα να είναι επιδεκτικά να κάνουν υποχωρήσεις, οι οποίες θα οφείλονται στην εποικοδομητική αμφισβήτηση όσων λέγονται (αμφισβήτηση που στοχεύει στη διευκρίνηση των ερωτημάτων). Όταν μιλάμε όμως για ισότητα, δεν εννοούμε μόνο τη δυνατότητα ίσης συμμετοχή στη συζήτηση, αλλά και την ισότητα που έχουν τα άτομα ως προς τη διαφοροποιημένη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας. Ο κύριος σκοπός του/της εκπαιδευτικού είναι να εξασφαλίσει το δικαίωμα κάθε παιδιού στη δυνατότητα να εκφράσει την άποψή του με ακρίβεια: «Από την εκπαιδευτική πολιτική στη σκοποθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος και από τη συγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος στο ρόλο του εκπαιδευτικού που πρέπει να θεμελιώνεται και να ευνοείται το δίκαιο μα και η υποχρέωση αφενός στην έρευνα ως θεμέλιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφετέρου στη δημοκρατική συμμετοχή στην έρευνα με τη έννοια της ισότιμης πρόσβασης σε αυτήν» (Θεοδωροπούλου, 2016).

Η Θεοδωροπούλου επισημαίνει ακόμα την κρισιμότητα διασφάλισης του δικαιώματος στην ελευθερία σε περιβάλλοντα διαλόγου. Η ίση πρόσβαση στη συμμετοχή

του διαλόγου συνδέεται άρρηκτα με την απόδοση της ελευθερίας σκέψης και έκφρασης. Το κάθε παιδί, δηλαδή, θα πρέπει να είναι ελεύθερο να πει τη γνώμη του, χωρίς να έχει ενδοιασμούς ότι θα κατακριθεί, απολαμβάνοντας έτσι τον απαραίτητο χώρο και χρόνο που χρειάζεται για να εκφραστεί. Η ελευθερία στη σκέψη έρχεται σε συνάρτηση με την αυτονόμησή της, που είναι βασικό στοιχείο της αυθεντικότητας της σκέψης, συνεχίζει η Θεοδωροπούλου.

Η αυθεντικότητα ή αλλιώς, η αυτοδυναμία της σκέψης είναι ο πυρήνας μιας αυθεντικής συζήτησης, στηρίζει το νόημα της, τη νομιμοποίησή της ως ερευνητικής διαδικασίας. Είναι προφανές, πως εάν απλώς αναπαράγεται μια ιδέα ή άποψη ενός άλλου ατόμου, η συζήτηση μένει στάσιμη, καθώς, επιπλέον, το άτομο δε μπορεί να υποστηρίξει και να επιχειρηματολογήσει τόσο καλά (όσο θα συνέβαινε αν η άποψη την οποία υπερασπίζεται ήταν η δική του), διότι ακριβώς δεν έχει κάνει το ίδιο εκείνη την απαραίτητη διεργασία σκέψης που οδηγεί στη συγκεκριμένη άποψη. Ως αυθεντική σκέψη ορίζουμε τη σκέψη που δεν προκαταλαμβάνει τα συμπεράσματα μέσα από απαντήσεις που συνδέονται με διατυπώσεις αυθεντίας, που δεν προλαμβάνει το ζητούμενο για λόγους συμμόρφωσης με το παραδεκτό, παρατηρεί η Θεοδωροπούλου. Με την έννοια της αυθεντικότητας, δηλαδή, εννοούμε περισσότερο τη διαμόρφωση καλών ερωτημάτων και ταυτόχρονα την υπομονή της σκέψης για να τα αντιμετωπίσει με πολλαπλές και ανυποχώρητες προσπάθειες διευκρίνησης. Με την έννοια της αυτοδυναμίας της σκέψης δεν υπονοείται ότι τα παιδιά δεν θα πρέπει να έχουν απόψεις επηρεασμένες από απόψεις άλλων, αλλά ότι θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν τις απόψεις που τους επηρεάζουν, να τις αξιολογούν και να τις επαναπροσδιορίζουν μέσα από έναν προσωπικό, ενσυνείδητο τρόπο σκέψης.

Για να υπάρχει μια ομαλή συζήτηση (ακόμα περισσότερο ένας φιλοσοφικός διάλογος), θα πρέπει, εκτός από το να τηρούνται τα δικαιώματα που το κάθε παιδί έχει στο πλαίσιο μιας συλλογικής διαδικασίας, να εξασφαλίζεται η καλή διαχείριση των εντάσεων, εφόσον οι εντάσεις παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή διαλόγου. Με την πάροδο του χρόνου, τα παιδιά γίνονται σταδιακά πιο ικανά στο να μπορούν να ελέγξουν την επιθετικότητα έναντι των συνομιλητών/τριών τους (που μπορεί να την πυροδοτεί μια αναφαινόμενη διαφωνία), επιθετικότητα που ισοδυναμεί και με την άσκηση πίεσης προς τους/τις συνομιλητές/τριες, με σκοπό την επιβολή μιας άποψης. Η συζήτηση ωστόσο, δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως λογομαχία αλλά ως συνεργασία. Σε αυτό παίζει μεγάλο ρόλο η κατεύθυνση που θα δοθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς συστηματικά οφείλουν να βοηθούν τα παιδιά αποκλείοντας από τη συζήτηση τόσο προσπάθειες πειθαναγκασμού, όσο και μη επιθετικές,

μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα, το χλευασμό ή την περιφρόνηση. Θα πρέπει, δηλαδή τα παιδιά να αντιληφθούν και να αποδεχτούν ότι δεν έχει τη μέγιστη σημασία η υπερίσχυση μιας άποψης ή η επιβολή της, ακόμα και αν αυτή η άποψη συνάγεται σταδιακά και αποτελεί αντικείμενο συμφωνίας από τα περισσότερα μέλη της ομάδας ως προς την ορθότητά της. Αντίθετα, βασικός σκοπός είναι να ενισχύεται η ίση και ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων, καθώς και η επίμονη και συστηματική αναζήτηση της ορθότερης κρίσης σε σχέση με το ζητούμενο που διαπραγματεύεται ο διάλογος, οικοδομώντας έτσι σταδιακά τη σκέψη πάνω στην άποψη των άλλων.

Για να αποφευχθούν οι εντάσεις, θα πρέπει πρώτα από όλα να μην γίνεται επιβολή μιας άποψης ως μοναδικής αλήθειας. Επισημαίνει η Θεοδωροπούλου, ότι τα δύο παραπάνω στοιχεία, αντιβαίνουν στον φιλοσοφικό και όχι μόνο διάλογο, ο οποίος βασίζεται στη δημοκρατική διαχείριση του λόγου αλλά και στην πεποίθηση ότι αποτελεί μια από κοινού έρευνα για όλους τους/τις εκάστοτε συνομιλητές/τριες. Σημασία, λοιπόν, στον διάλογο δεν έχει η κατάληξη της έρευνας σε μια τελική αντίληψη που θα εμφανιζόταν ως μοναδική αλήθεια. Παρόλο που γίνεται προσπάθεια για την διερεύνηση της αλήθειας, πιο σημαντικό για τη διαδικασία είναι η ίδια η έρευνα που διεξάγεται, η κατανόηση των ζητημάτων και η επιχειρηματολογία. Για να διεξαχθεί, όμως, μια από κοινού έρευνα, θα πρέπει όλα τα άτομα που την απαρτίζουν να συνειδητοποιήσουν ότι συναποτελούν ερευνητική ομάδα και ότι δεν είναι αντίπαλοι, ως προς το ποιος/ποια θα πείσει ταχύτερα για την επικρατέστερη άποψη. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός, δεν παρευρίσκεται για να κρίνει τις απόψεις ούτε αποτελεί το κέντρο της διαδικασίας, αλλά ο ρόλος του είναι περισσότερο εμψυχωτικός, μυητικός και διευκολυντικός. Όπως, λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός κανένα άλλο άτομο μέσα στη συζήτηση δεν έχει ηγετικό ρόλο ή θέση ισχύος, ώστε να δικαιούται να ασκεί λογοκρισία. Ένας διάλογος σκοπό έχει να ενισχύει τον πλουραλισμό των απόψεων, ενάντια σε κάθε μορφής λογοκρισία. Στόχος είναι μέσα από το κλίμα ισότητας και ελευθερίας που επικρατεί, να αναπτυχθεί το αίσθημα της ανοχής στην αντίθετη γνώμη, καθώς και αντοχή στην απόρριψη.

Επομένως, για να μπορούν όλα τα άτομα να συμμετέχουν, έχοντας το αίσθημα της δίκαιης συμμετοχής, θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα υπόλοιπα άτομα ως συνομιλητές/τριες οι οποίοι/ες έχουν τον ίδιο στόχο στο πλαίσιο της ίδιας αναζήτησης. Για να γίνει μια συζήτηση και ειδικότερα ένας φιλοσοφικός διάλογος, δε θα πρέπει να αναπτύσσονται μονόλογοι. Αυτό συμβαίνει, αφενός επειδή υπάρχει η θέληση για ομαδικότητα, συν-ομιλία και αναγνώριση του άλλου προσώπου ως ισότιμου συνομιλητή, αφετέρου επειδή μια φιλοσοφική συζήτηση δε μπορεί να υφίσταται χωρίς την πολλαπλότητα των οπτικών γωνιών, την οποία μπορεί να

εγγυηθεί η ύπαρξη και η συμμετοχή πολλών ατόμων που συν-οικοδομούν το νόημα της συζητητικής έρευνας. Έτσι, μέσα από τα χαρακτηριστικά αυτά, ο διάλογος φαίνεται ότι δεν βοηθά μόνο τα παιδιά να αναπτύξουν σημαντικές νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες, αλλά, ως εκ τούτου, τα βοηθά για την μετέπειτα πορεία τους στη ζωή.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να συμμετάσχουν σε ένα φιλοσοφικό διάλογο, θα πρέπει ακόμα, αφού αποδεχτούν τον/την άλλον/άλλη ως συνομιλητή/τριά τους, να έχουν την απαραίτητη συγκέντρωση της προσοχής, στα λεγόμενα των υπολοίπων, να αναπτύξουν δηλαδή, την προσεκτική ενεργητική και βαθιά ακρόαση, για την εξέλιξη της συζήτησης αλλά και για την ανάγκη να προσεγγιστεί και να διευκρινιστεί το θέμα που απασχολεί την ομάδα. Με την προσεκτική και ενεργητική ακρόαση, γίνεται φανερό ότι υπάρχει σεβασμός προς τον/τη συνομιλητή /τρια και τις απόψεις του, αλλά και προσήλωση στην ερευνητική διαδικασία. Με την έννοια της προσεκτικής ακρόασης, επισημαίνεται η ανάγκη προσοχής στα λεγόμενα του/της άλλου/ης, ώστε να μπορεί να βασιστεί η δυνατότητα αντιπαράθεσης, ενώ με την ενεργητική ακρόαση δίνεται έμφαση στη δυνατότητα σκέψης πάνω στα λεγόμενα του/της συνομιλητή/τριας και οικοδόμησης των απόψεων πάνω στις άλλες απόψεις, οι οποίες έτσι συνδέονται μεταξύ τους στο πλαίσιο μίας κοινής ερευνητικής πορείας.

Για την ενίσχυση των παραπάνω στοιχείων, σημαντική είναι η οργάνωση της διαδικασίας, ώστε να εξασφαλίζεται η αίσθηση όλων ότι οδηγούνται σταδιακά σε συμπεράσματα κατανοητά από όλους/ες σε μία συζήτηση που έχει νόημα για όλους και όλες. Δεν θα πρέπει να γίνονται βιαστικά άλματα στους συλλογισμούς, με σκοπό να καταλήξουν πιο γρήγορα ένα συμπέρασμα. Είναι προφανές ότι για να καταλήξει η συζήτηση σταδιακά σε ένα συμπέρασμα, θα πρέπει να υπάρχει υπομονή, ώστε να αναπτυχθεί σταδιακά η σκέψη των παιδιών αλλά και, όπως προείπαμε, η συζήτηση να κατευθυνθεί μέχρι εκεί που κάθε φορά η δυναμική της επιτρέπει.

Όλα όμως ξεκινούν από ένα κίνητρο, ένα θέμα, ή ένα πρόβλημα. Το κίνητρο είναι η κινητήρια δύναμη που θα πυροδοτήσει την πρώτη αφορμή για συζήτηση. Είναι αυτό που μπορεί να κινητοποιήσει ερευνητικά την ομάδα και μπορεί να αντιστοιχεί στην επιλογή του θέματος της συζήτησης. Σε κάθε περίπτωση, είναι αυτό που θα κρατήσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών, όπως επισημαίνει η Θεοδωροπούλου. Όσο, δηλαδή, τα παιδιά συγκροτούν και αναπτύσσουν το θέμα της συζήτησης, είναι δυνατόν να ενεργοποιείται μια διαδικασία τόσο προβληματισμού όσο και «προβληματοποίησης» («Η προβληματοποίηση αποτελεί τη διαδικασία κατασκευής και διατύπωσης του προβλήματος», Θεοδωροπούλου, 2014-7).

Σύμφωνα με τον Lipman (1984 στο Ε. Θεοδωροπούλου «Λίστα συλλογιστικών δεξιοτήτων (δεξιοτήτων που αφορούν στην ανάπτυξη λογικών συλλογισμών) και παραδείγματα για την εφαρμογή τους»[58]), Για να διεξαχθεί ομαλά ένας φιλοσοφικός διάλογος θα πρέπει να υπάρχουν οι απαραίτητες συλλογιστικές δεξιότητες, οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη λογικών συλλογισμών. Συλλογιστικές δραστηριότητες όπως, η ανάπτυξη εννοιών, η διατύπωση ερωτήσεων, οι κατάλληλες γενικεύσεις, η συναγωγή συμπερασμάτων από απλές προκείμενες, η συναγωγή συμπερασμάτων από διπλές προκείμενες, η χρήση τακτικής ή σχεσιακής λογικής η αξιολόγηση της συνέπειας και της αντίφασης, η διαχείριση αμφισημιών, η σύλληψη συνδέσεων μέρους- όλου και όλου-μέρους, η διατύπωση λόγων (όχι αιτιών), η αναγνώριση υποκειμένων (υποκρυπτόμενων) παραδοχών, η αξιολόγηση αναλογιών, η διατύπωση σχέσεων αιτίου – αποτελέσματος, η ικανότητα αναγνώρισης και αποφυγής -ή εν γνώσει- χρήση της αοριστίας, ο συνυπολογισμός όλων των παραμέτρων, η αναγνώριση αλληλεξάρτησης στόχων και μέσων, η γνώση του τρόπου διαχείρισης των μορφών «άτυπης πλάνης», η λειτουργικοποίηση εννοιών, ο ορισμός εννοιών, η αναγνώριση και χρήση κριτηρίων, η συγκεκριμενοποίηση (δημιουργία παραδειγμάτων, αναφορά περιπτώσεων), η οικοδόμηση υποθέσεων, συγκεκριμενοποίηση (ένταξη σε συμφραζόμενα), η πρόληψη, η πρόβλεψη, η εκτίμηση συνεπειών, η ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση, η συναγωγή συμπερασμάτων από υποθετικούς συλλογισμούς (Lipman, 1984)

Πόση σημασία έχει να γίνεται καλά η συζήτηση/διάλογος μέσα στην τάξη;

Εάν μια συζήτηση δεν πληροί τις κατάλληλες προϋποθέσεις, τότε είναι πολύ πιθανόν να γίνουν παρανοήσεις και παρεξηγήσεις, αλλά και να καταπατηθούν τα δικαιώματα που έχει κάθε παιδί, όπως η ίση πρόσβαση στη συζήτηση αλλά και η ελευθερία λόγου. Εάν η συζήτηση στην τάξη δεν ενσωματώνει και δεν ικανοποιεί προϋποθέσεις, κριτήρια, αρχές, κανόνες, γίνεται δηλαδή, με τρόπο τυχαίο, τότε τα παιδιά δεν καταφέρνουν να αντιληφθούν τη χρησιμότητά της.–Επομένως, δεν καταφεύγουν σε αυτή, ούτε τη βλέπουν ως μία ενδιαφέρουσα διαδικασία, την οποία μπορούν σταδιακά να ανακαλύψουν και μέσα από την οποία θα έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν τη γλώσσα, την κριτική τους σκέψη, το

[58] Σημειώσεις μαθήματος *«Πρακτική Φιλοσοφία: Θεωρία και Πράξη του Διαλόγου», 2016-7, Παν/μιο Αιγαίου.*

σεβασμό, την οργανωτικότητα, τα επιχειρήματα, τους συλλογισμούς, την ομαδικότητα και τη συνεργασία.

Εκτός όμως από όλα αυτά, πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι δεν έχουν χώρο και χρόνο να εκφράσουν τις απόψεις τους. Αυτό βέβαια έχει ως αποτέλεσμα να μην αναλύουν τις σκέψεις, τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων. Έτσι, διαμορφώνεται η λανθασμένη άποψη ότι έχουν δίκιο χωρίς να θέλουν ούτε να καταφέρνουν να ακούσουν τον αντίλογο. Ενώ συχνά, καλλιεργείται ο φόβος και η ανασφάλεια έκφρασης άποψης, καθώς πιστεύουν ότι είναι πολύ πιθανό να χλευαστούν από τους υπόλοιπους. Αποτέλεσμα είναι τα παιδιά να απομακρύνονται ολοένα και πιο πολύ από κάθε μορφή συζήτησης. Το σημαντικότερο όλων, όμως, είναι ότι δε μαθαίνουν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, τα οποία μέσα από τη συζήτηση αποκτούν την ικανότητα να τα αντιλαμβάνονται και να τα διεκδικούν ως συνομιλητές/τριες και κατ' επέκταση ως μέλη μιας κοινότητας. Επομένως, εφόσον μια συζήτηση πραγματοποιείται με τις κατάλληλες προϋποθέσεις, δεν είναι μια ψευδό ανάγκη αλλά μια καλή πρακτική για την εμπέδωση της οποίας κρίσιμος είναι ο ρόλος και η ευθύνη του/της εκπαιδευτικού.

Καθώς τα παιδιά προσπαθούν να εκφράσουν με λόγια τις απόψεις τους, αλλά και να «παίξουν» με συνώνυμες λέξεις και φράσεις οι οποίες εκείνη τη ώρα τα βοηθούν να κατανοήσουν και τα ίδια τι σκέφτονται, ανακαλύπτουν, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών και επιχειρημάτων νέες για αυτά έννοιες και ενδιαφέρουσες ιδέες, στις οποίες επάνω θα οικοδομήσουν τη δική τους σκέψη. Έτσι σταδιακά, η συζήτηση μετατρέπεται σε διάλογο[59], όπου όλα τα παιδιά αναστοχάζονται από κοινού προσπαθώντας να αναπτύξουν ορθότερα τους συλλογισμούς και τα επιχειρήματα τους, να εξηγήσουν με κάθε δυνατή λεπτομέρεια, έτσι ώστε να γίνονται κατανοητές οι σκέψεις τους, να διαμορφώσουν έννοιες, να οικοδομήσουν υποθέσεις, αλλά και να μάθουν να αναγνωρίζουν διαφορετικές απόψεις.

Με τον όρο διάλογο επομένως, εννοούμε το τρόπο εντατικής συνομιλίας μεταξύ ατόμων που σκέφτονται και αναστοχάζονται μαζί. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία δεν υπάρχει μια μόνο οδός αλλά ούτε μια μοναδική απάντηση, καθώς ένας διάλογος

[59] Η Θεοδωροπούλου επισημαίνει ότι υφίσταται πλαίσιο προϋποθέσεων, αρχών και διαδικασιών που διέπουν κάθε προσπάθεια συζήτησης μέσα στην τάξη, ωστόσο υφίστανται διαφορετικές μορφές συζήτησης σε συνάρτηση με το στόχο τους (κάτι που εξηγεί & τις διαφορετικές απαιτήσεις που μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να έχει από αυτές αλλά και την ενδεχόμενη διαφοροποίηση της διαδικασίας). Από την άλλη, ο διάλογος αποτελεί εντατικοποίηση όλων των παραμέτρων και αρχών της συζήτησης μετατρέποντάς την σε ένα παράδειγμα για την επίτευξη σειράς παιδαγωγικών στόχων. Στην εντατικοποίηση αυτή, γίνεται σαφές ότι ο διάλογος συνδέεται θεμελιωδώς με τη φιλοσοφία (βλ. Θεοδωροπούλου, 2011, 2014-7)

αναδεικνύει δυνατότητες μέσα από τις διάφορές των συνομιλητών/τριών αποσκοπώντας σε μια νέα κατανόηση. Μέσα από την αναγνώριση νέων προοπτικών και την εξερεύνηση νέων δυνατοτήτων σημασιολόγησης αναγνωρίζουμε τις προοπτικές που προβάλλουν οι άλλοι καθώς αναλύουν τις απόψεις τους. Σημαίνει ο διάλογος την από κοινού αναζήτηση με όρους σχέσης και αντιστοιχεί σε μια πολύπλοκη δραστηριότητα. Αυτό σημαίνει κατά κύριο λόγο, ότι δεν λαμβάνουμε τη θέση μας και τις σκέψεις μας ως δεδομένες και ότι είναι αναγκαία η ευρύτητα πνεύματος, ώστε να μην απορρίπτονται εξαρχής οι ιδέες των άλλων. Σύμφωνα με τον Buber, ο γνήσιος διάλογος προκύπτει μόνο όταν όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες «έχουν στο νου τους τούς υπόλοιπους μέσα στο παρόν και στη συγκεκριμένη ύπαρξη τους και ανάμεσα στον ίδιο και σε εκείνους» (Lipman, 1991: 19, προσαρμοσμένο από τον Buber, 1947).

Επίλογος

Κατά την διάρκεια των συζητήσεων για την ένταξη της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση, πολλοί/ές φιλόσοφοι έχουν διατυπώσει τις αντιρρήσεις τους υποστηρίζοντας αφενός ότι η φιλοσοφία στο σχολείο αποτελεί μια παιδαγωγίζουσα δημαγωγία, που καταχράται της λέξης έχοντας μάλιστα άγνοια των απαιτήσεων της επιστήμης και αφετέρου πως «μέσα από μια τέτοια ενδεχόμενη συναλλαγή η εκπαίδευση θα καταλάβει την φιλοσοφία σε σημείο, να νοθεύσει την φύση της και ύστερα να την εξαφανίσει» (Soetard, 2013, αναφ. στο: Θεοδωροπούλου, 2013, 229). Παρόλες, όμως, τις αντιρρήσεις, που μπορεί και να οφείλονται, σύμφωνα με τον Bridges (2010), στο γεγονός πως οι ακαδημαϊκοί στην εκπαιδευτική έρευνα μοιάζουν, να ασχολούνται περισσότερο με τα δικά τους ενδιαφέροντα χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τι συμβαίνει γύρω τους, ωστόσο όλο και περισσότερες αναπτυσσόμενες πρακτικές (όπως αυτές που σχετίζονται με την ανάπτυξη μορφών συζήτησης στην τάξη), δείχνουν ότι ο/η εκπαιδευτικός, αφού πρώτα αποκτήσει την αναγκαία γνώση, μπορεί, να συμβάλλει τα μέγιστα για την επίτευξη αυτής της ένταξης.

Αυτό ακριβώς υποδεικνύει και το γεγονός, πως χρειάζεται, να απομακρυνθούν οι εκπαιδευτικοί από τα μονοπάτια της παραδοσιακής εκπαίδευσης, της σωστής ή λάθος απάντησης και να επιχειρήσει, να μυηθεί στην φιλοσοφική διαδικασία της ελεύθερης και ίσης αναζήτησης, του γίγνεσθαι και συν-γίγνεσθαι μαζί με τους άλλους (Carvalho,2010). Διότι

από την μια, σε μια καντιανή προοπτική, θα είναι σε θέση να συνειδητοποιούν την ηθική διάσταση του έργου τους αναγνωρίζοντας στοιχεία ετερότητας και ευθύνης, τα οποία θα αποτελέσουν την βάση για την διαμόρφωση μια «αυθεντικής παιδαγωγικής», σύμφωνα με την διατύπωση του Splitter (2013). Από την άλλη, σύμφωνα με τον Kohan (2013,) θα αναβαθμιστεί ο ρόλος τους και από απλοί διανομείς προυπάρχουσας γνώσης θα μετατραπούν στα πρόσωπα που εμπνέουιν την επιθυμία για μάθηση. Επιπροσθέτως η μύηση αυτή, μεταξύ άλλων, θα τους δώσει και την δυνατότητα, να διαμορφώνουν με το δικό τους, αυθεντικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας ως επίκεντρο τον/τη μαθητή/τρια. Ο χώρος του διαλόγου είναι εκείνος ο χώρος που επιτρέπει κατεξοχήν και στηρίζει την ανάπτυξη τέτοιων γνωρισμάτων τόσο για το εκπαιδευτικό έργο όσο και για τον/την ίδιο/α εκπαιδευτικό, ενώ επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα της ανάπτυξης της φιλοσοφικής διάστασης στην παιδαγωγική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bridges D.: Φιλοσοφική δέσμευση στην εκπαίδευση: πολιτική για την εφαρμογή και την έρευνα. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιμ. μτφρ., εισαγ.), Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές, (σ.σ. 267-281) εκδ. Πεδίο, Αθήνα.

Buber M. (1947). Between Man and Man Kegan Paul, London. Στο Θεοδωροπούλου Έ. & Μονιούδη Μ., Κριτική σκέψη & διάλογος στην εκπαίδευση, 2. Διάλογος (Σημειώσεις μαθήματος 1-18)

Buber M. (1947). Between Man and Man Kegan Paul, London στο Θεοδωροπούλου Έ. & Μονιούδη Μ (Ρόδος 2014-2016), Κριτική σκέψη & διάλογος στην εκπαίδευση 3. Κριτική σκέψη & διάλογος: συνδέσεις[1-26], υπο έκδοση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Camhy D.: Η διδασκαλία της σκέψης– Η πρακτική της Φιλοσοφίας με τα Παιδιά στο: Έ. Θεοδωροπούλου (2013). (επιμ., εισαγ., μτφρ.). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα Διάδραση σ.175-187

De Carvalho A. D.: Η φιλοσοφία της παιδείας ως φιλοσοφία για την παιδεία. . In Έ. Θεοδωροπούλου (επιμ.μτφρ., εισαγ.), Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές, εκδ. Πεδίο, Αθήνα. σ. 295-302

Drouin-Hans, A. M.: Η παιδεία και η φιλοσοφική απαίτηση. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιμ. μτφρ., εισαγ.), Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές, εκδ. Πεδίο, Αθήνα. σ.11-18

Freire, P.(1970). Η αγωγή του Καταπιεζόμενου. Αθήνα: Κέδρος στο Θεοδωροπούλου Έ. & Μονιούδη Μ (Ρόδος 2014-2016), Κριτική σκέψη & διάλογος στην εκπαίδευση 3. Κριτική σκέψη & διάλογος: συνδέσεις[1-26], υπο έκδοση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Go N.: Η φιλοσοφική εκπαίδευση των παιδιών: κριτικές θέσεις και πρακτικά ζητήματα στο: Έ. Θεοδωροπούλου (2013). (επιμ., εισαγ., μτφρ.). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα Διάδραση σ.119-129

Θεοδωροπούλου, Έ. (2014-7). Κριτήρια για τη διαμόρφωση μιας κλείδας παρατήρησης μέσα στην τάξη (Σημειώσεις μαθήματος).

Θεοδωροπούλου Έ. (2011). «Η φιλοσοφική όχθη στο διαλογικό ρεύμα στην εκπαίδευση» στο: Γ. Τζαβάρας, (éd.). Ημερίδα: «Από τον μονόλογο του δασκάλου στον ομαδικό διάλογο. Φιλοσοφική σκέψη και διερεύνηση στην πρωτοβάθμια σχολική τάξη», Πρακτικά Ημερίδας, Παιδαγωγικό Τμήμα Π. Ε./Ρέθυμνο, στο: "Ελληνική Φιλοσοφική Βιβλιογραφία»/Φιλοσοφικά Δημοσιεύματα 2011 [http://www.philosophicalbibliography.com/index.php/2013-12-09-12-32-55/2011] αρθρο

Θεοδωροπούλου Έ. (2006). «Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα στη μηχανή», στο: Childhood & Philosophy, v.1, n.3, jan./ju, 2006, http://www.filoeduc.org/childphilo 3. αρθρο

Kennedy D.: Θεσμός του Σχολείου και Υποκειμενικότητα. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιμ.μτφρ., εισαγ.), Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές, εκδ. Πεδίο, Αθήνα. σ81-97

Kizel A.: Η Ενδυνάμωση των Παιδιών μέσω της Φιλοσοφίας με Παιδιά. στο: Έ. Θεοδωροπούλου (2013). (επιμ., εισαγ., μτφρ.). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα Διάδραση. Σ189-204

Kohan W. O.: Εκπαίδευση και φιλοσοφία: Για πιο λόγο να κάνουμε φιλοσοφία με τα παιδιά κύριε Simon Rodriguez;. στο: Έ. Θεοδωροπούλου (2013). (επιμ., εισαγ., μτφρ.). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα Διάδραση. Σ.345-354

Leleux C.: Φιλοσοφία για παιδιά και ανάπτυξη της ηθικής κρίσης και της πολιτιστικής κρίσης. στο: Έ. Θεοδωροπούλου (2013). (επιμ., εισαγ., μτφρ.). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα Διάδραση. Σ.249-271

Lipman M., Philosophy Goes to School, Temple University Press: Philadelphia, 1984, p. 202 – 216

Lipman M.: Εκπαιδευτική Φιλοσοφία: Τι θα γίνει στο μέλλον;. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιμ.μτφρ., εισαγ.), Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές, εκδ. Πεδίο, Αθήνα. σ.321-330

Marsal E.: Το μοντέλο των Πέντε Δακτύλων του Ekkehard Martens ως καταρχήν Μεθοδικό Φιλοσοφείν. στο: Έ. Θεοδωροπούλου (2013). (επιμ., εισαγ., μτφρ.). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα Διάδραση. Σ.227-247

Πελεγρίνης Θ,: Φιλοσοφία και παιδί στο: Έ. Θεοδωροπούλου (2013). (επιμ., εισαγ., μτφρ.). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα Διάδραση σ.131-135

Santi M.: Το φιλοσοφείν ως εκπαιδευτική «δραστηριότητα». στο: Έ. Θεοδωροπούλου (2013). (επιμ., εισαγ., μτφρ.). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα Διάδραση. Σ.205-225

Sharp, A. M. (2010). Το παιδί ως κριτικός. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιμ. μτφρ., εισαγ.), Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές, εκδ. Πεδίο, Αθήνα. σ.359-376

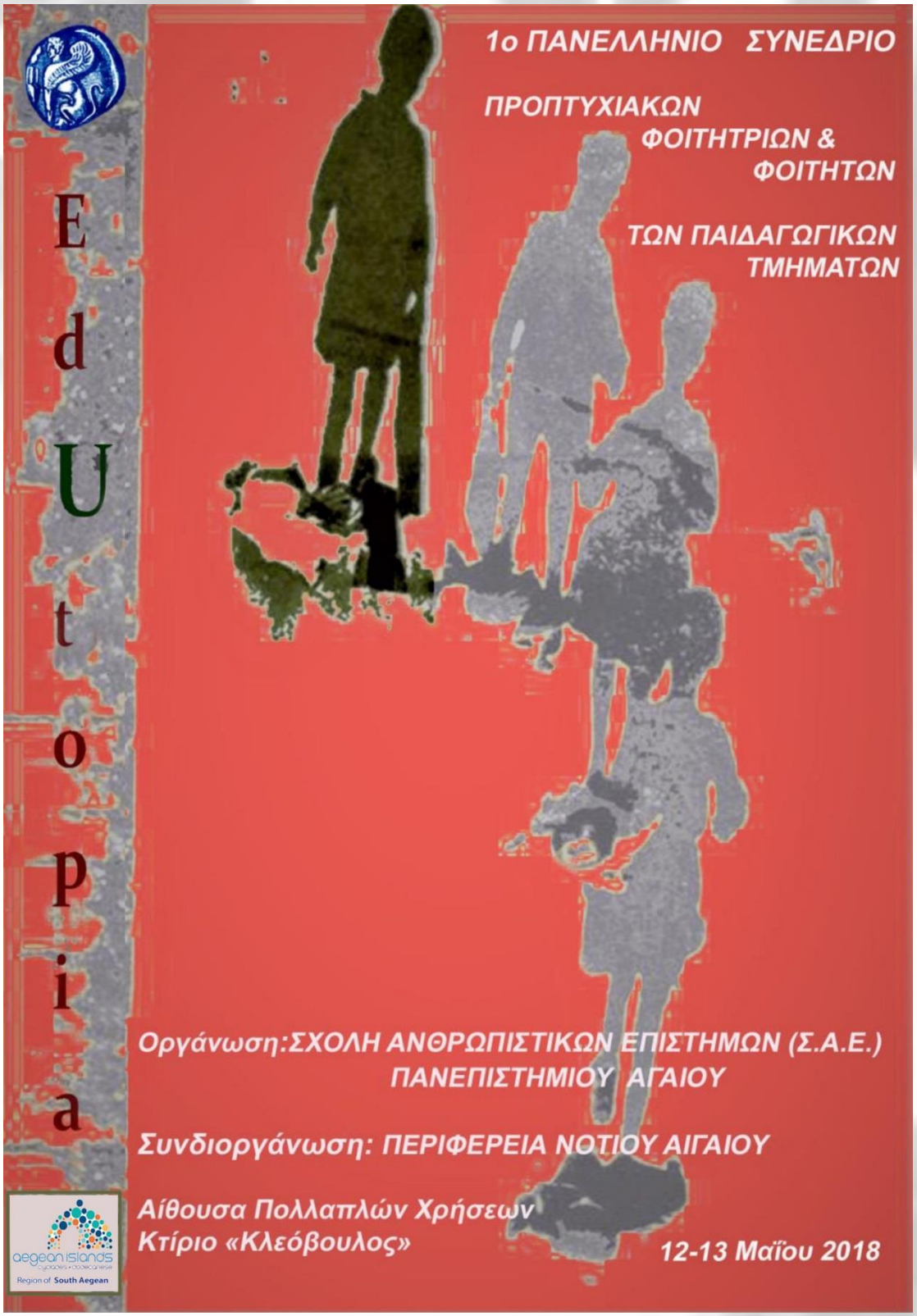
Soetard M.: Φιλοσοφία της παιδείας: παιδεία της φιλοσοφίας. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιμ. μτφρ., εισαγ.), Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές, εκδ. Πεδίο, Αθήνα.σ.223-239

Splitter J. L., Πασχίζοντας για αυθεντικότητα στην εκπαίδευση. στο: Έ. Θεοδωροπούλου (2013). (επιμ., εισαγ., μτφρ.). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα Διάδραση. Σ.83-118

Tozzi M.: Φιλοσοφία της Παιδείας και εκπαίδευση για τη Φιλοσοφία με τα παιδιά. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιμ. μτφρ., εισαγ.), Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές, εκδ. Πεδίο, Αθήνα. σ.331-357

Vieillard-Baron J. L.: Ανθρωπότητα, ανθρωπισμός και εκπαίδευση σήμερα. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιμ. μτφρ., εισαγ.), Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές, εκδ. Πεδίο, Αθήνα. σ.139-158

Walton, D. N. & Krabbe, E. C.W. (1995). Commitment in dialogue: Basic concepts of interpersonal reasoning. Albany: State University of New York Press στο: Θεοδωροπούλου Έ. & Μονιούδη Μ (Ρόδος 2014-2016), Κριτική σκέψη & διάλογος στην εκπαίδευση, 2. Διάλογος [1-18], Σημειώσεις μαθήματος «Πρακτική Φιλοσοφία: Θεωρία και Πράξη του Διαλόγου», 2016-7,Πανεπιστήμιο Αιγαίου


EdUtopia
1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ &
ΦΟΙΤΗΤΩΝ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑΤΩΝ
Οργάνωση:ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (Σ.Α.Ε.)
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ
Συνδιοργάνωση: ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ
Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων
Κτίριο «Κλεόβουλος»
12-13 Μαΐου 2018
aegean islands
Region of South Aegean

1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προπτυχιακών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων
EduTopia
12 & 13 Μάϊου 2018

Επιστημονική Επιτροπή

Μέλη Δ.Ε.Π.

Αναγνωστοπούλου Διαμάντη, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Αυγερινός Ευγένιος, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πρόεδρος του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Βρατσάλης Κώστας, Καθηγητής ,Π.Τ.Δ.Ε.
Γκασούκα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Γουβιάς Διονύσης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Δημητρακοπούλου Αγγελική, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Κοσμητόρισσα της Σ.Α.Ε.
Καζούλλη Βασιλεία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Καραμούζης Πολύκαρπος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
Κατσαδώρος Γιώργος, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
Καφούση Σουλτάνα, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Κιμουρτζής Παναγιώτης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Κόκκινος Γεώργιος, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
Κόνσολας Εμμανουήλ, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Λιαράκου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Λυπουρλή Ελένη, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε.
Μαρία Καΐλα, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Μοσκόφογλου- Χιονίδου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Νικολάου Ελένη, Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Ξανθάκου Ποτίτσα, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παπαβασιλείου Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παπαδάτος Γιάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παπαδόπουλος Ιωάννης, Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παπαηλιού Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Σκουμιός Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Π.Τ.Δ.Ε.
Σταμάτης Παναγιώτης Ι, Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Τσαμπαρλή Αναστασία, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Φεσάκης Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Φιοραβάντες Σπυροβασίλης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.

Φραγκίσκος Καλαβάσης, Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Φώκιαλη Πέρσα, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Φωκίδης Εμμανουήλ, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε.
Χατζηγεωργίου Ιωάννης, Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Χριστοδουλίδου Λουίζα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.

Μέλη Ε.ΔΙ.Π.:
Αργυρίου Μαρία, Ε.ΔΙ.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Ζάρρας Νεκτάριος, Ε.ΔΙ.Π., Τ.Μ.Σ.
Καραμπέλας Κωνσταντίνος, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε.
Κόκκινος Δημήτριος, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε.
Κουρουτσίδου Μαρία, Ε.ΔΙ.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Κρητικός Γεώργιος, Ε.ΔΙ.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Κώστας Απόστολος, Ε.ΔΙ.Π,. Π.Τ.Δ.Ε.
Μαστρογιάννη Απασία, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε.
Μίσσιου Μαριάννα, Ε.ΔΙ.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Ταψής Νικόλαος, Ε.ΔΙ.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Μέλη Ε.Ε.Π.:
Ζαρώτης Γεώργιος, Ε.Ε.Π., Σ.Α.Ε.
Πολεμικού Αναστασία, Ε.Ε.Π., Π.Τ.Δ.Ε.
Τσέβης Επαμεινώνδας, Ε.Ε.Π. ,Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Φάντελ Ιμπραήμ, Ε.Ε.Π., Τ.Μ.Σ.
Χατζηδιάκου Δέσποινα, Ε.Ε.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Οργανωτική Επιτροπή

Θεοδωροπούλου Ελένη, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Κοσμητόρισσα της Σ.Α.Ε.
Σοφός Λοΐζος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Π.Τ.Δ.Ε.
Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πρόεδρος του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Οίκουτα Μάζζα Πατρίσια, Γραμματεία Σ.Α.Ε.
Νικολακοπούλου Έλενα, υποψ. Διδ/σσα, Παν/μιο Αιγαίου
Πάττα Ευγενία, υποψ. Διδ/σσα, Παν/μιο Αιγαίου
Αϊβαλιώτη Ανθούλα, Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Ζαχαράτου Σοφία, Φοιτήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Κατσουράκης Νικήτας, Φοιτητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Κογιάμη Άννα, Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Λεβέντη Αγγελική, Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Μπελιά Παναγιώτα, Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Μπίτζα Ευριδίκη, Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παππάς Κωνσταντίνος, Φοιτητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Σέγκος Νίκος, Φοιτητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Φλάγκου Αικατερίνη, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

* Μέλη του φωνητικού συνόλου Corpus Musicae :

Αγραφιώτη Μαρία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ
Γαρουφαλιά Γκαμπή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Καφάση Ιωάννα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Κατσουράκης Νικήτας, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Κτιστάκη Ευαγγελία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Κωνσταντινίδου Μαρίνα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Μπελιά Παναγιώτα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Μπίτζα Ευρυδίκη, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παπαδοπούλου Χριστίνα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Παπαϊωάννου Βάσω, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Ράδου Βασιλική, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Σηφάκη Σοφία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε.
Συνδικάκη Μαρίνα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
Τσιτάκη Αντωνία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε.
Χατζηκυριάκου Άννα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Σάββατο 12 Μαΐου 2018

Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων, Κτίριο Κλεόβουλος, Δημοκρατίας 1, Ρόδος

09.30-10:00: Εγγραφές

10.00-10:45: Χαιρετισμοί:

Καθηγητής Γκρίτζαλης Στέφανος, Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γιασιράνη Χαρούλα, Εντεταλμένη Περιφερειακή Σύμβουλος Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου, Δια Βίου Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων και Εθελοντισμού & Πρόεδρος Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) Γεννηματάς

Καθηγητής Σοφός Αλιβίζος, Πρόεδρος του Π.Τ.Δ.Ε.

Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αναπληρωτής Προέδρου του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Καθηγητής Καραγιαννίδης Χαράλαμπος, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής

Καθηγητής Κολιόπουλος Δημήτριος, Πρόεδρος του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευση

Προβολή Video: *Προς την EduTopia*

Άνοιγμα Συνεδρίου: Καθηγήτρια Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου, Κοσμητόρισσα της Σ.Α.Ε.

Προβολή βιντεοπαρουσίασης της Σ.Α.Ε.

Φωνητικό Σύνολο: CORPUS MUSICAE του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) και της Σ.Α.Ε**.**

Διεύθυνση και καλλιτεχνική επιμέλεια: **Δρ. Μαρία Αργυρίου** (Ε.ΔΙ.Π, Τ.Ε.ΠΑ.Ε.Σ, Παν/μιο Αιγαίου).

Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις Α'

Προεδρείο: **Σταμάτης Παναγιώτης**

10.45-11:00: Μαλαματή Κυριακίδου: *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών του 21ου αιώνα για την Προσχολική Ηλικία*
Επίβλεψη: Σωτηρία Τριαντάρη & **Ευδοξία Κωτσαλίδου**, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Π.Δ.Μ.

11.00-11:15: Ρεγγίνα Αραμπατζή: *Οι αντιλήψεις των νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ των νηπιαγωγών*
Επίβλεψη: Παναγιώτης Σταμάτης, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

11.15-11:30: Νικολέτα Παπαστεργίου: *Απόψεις και στρατηγικές Εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πειθαρχίας στο νηπιαγωγείο*
Επίβλεψη: Δόμνα (Μίκα) Κακανά, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

11.30-11:45: Κωνσταντία Ελπινίκη Δραγούνη: *Διερευνώντας τις στρατηγικές επικοινωνίας των παιδιών και τις αντιλήψεις τους σε μία πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου*
Επίβλεψη: Παπανδρέου Μαρία, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

11.45-12:00: Φλάγκου Αικατερίνη, Λεβέντη Αγγελική, Κογιάμη Άννα, Βαγιάνου Στυλιανή, Αϊβαλιώτη Ανθούλα: *Εθελοντικές δράσεις φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου*
Επίβλεψη: Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

12.00-12:15: Γαρυφαλλιά Καμπουράκη: *Περιβαλλοντικά προβλήματα του Δήμου Ελευσίνας: Απόψεις νηπιαγωγών*
Επίβλεψη: Βασίλειος Παπαβασιλείου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ζητήματα Φύλου στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης

Προεδρείο: **Μαρία Γκασούκα, Διονύσης Γουβιάς**

12:30-12:45: Καρυώτη Σουλτάνα & Σκορδής Χρήστος: *Μια φεμινιστική εθνογραφική έρευνα και δύο "σκηνές". Διερευνώντας τη σχέση των γυναικών με την εκκλησία στη Ρόδο και στην Άρτα*

Επίβλεψη: Μαρία Γκασούκα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγήςκαι του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

12:45-13:00: Κωνσταντίνος Βασιλείου: *Διερεύνηση έμφυλων στερεοτύπων σε ελληνικά νεανικά περιοδικά*
Επίβλεψη: Κώστας Μάγος, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

13:00-13:15: Σωτηρία Τσαντήλα: *Η κούκλα στο χώρο του νηπιαγωγείου: έμφυλες αντιλήψεις, συμπεριφορές και προτιμήσεις*
Επίβλεψη: Απόστολος Μαγουλιώτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

13:15-13:30: Ζαχαρία Μαρία: *Η κοινωνική θέση της γυναίκας στο έργο* Ο Αρχοντοχωριάτης *του Μολιέρου*
Επίβλεψη: Μαρία Κλαδάκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

13:30-13:45: Παρασκευή Φρυγανά: *Η διαχείριση του μαθησιακού υλικού από την οπτική του Κοινωνικού Φύλου – Έρευνα σε νηπιαγωγεία της Ρόδου*
Επίβλεψη: Διονύσης Γουβιάς, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαθηματικά, Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών & Παιδαγωγικά

Προεδρείο: Μαρία Μοσκοφόγλου- Χιονίδου, Χρυσάνθη Σκουμπουρδή, Φεσάκης Γιώργος

15:00-15:15: Παρασκευή Κυρατζή & Τσαμπίκα Κελεπέρα & Μαρία Ιορδανίδου: *Στερεά γεωμετρικά σχήματα στο νηπιαγωγείο*
Επίβλεψη: Χρυσάνθη Σκουμπουρδή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

15:15-15:30: Αντωνία Βογιατζή, Ιωάννης Γεωργιόπουλος, Θάλεια Καραγεωργίου, Εμμανουέλα Κοκολάκη και Μαρία Μιχελάκη: *Τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και το μήκος μέτρησης*
Επίβλεψη: Χρυσάνθη Σκουμπουρδή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

15:30-15:45: Παπαδοπούλου Μαρία & Χονδρέλη Αθηνά: *Διερεύνηση της ικανότητας ανάγνωσης ψηφιακού ημι-φωτογραφικου χάρτη με GPS από παιδιά νηπιαγωγείου*
Επίβλεψη: Φεσάκης Γιώργος, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

15:45-16:00: Βαμβουλή Αικατερίνη, Παραδείση Μαρία, Λίτσα Ελένη, Βελεχέρη Αναστασία, Γανωτάκη Ευαγγελία, Γκούμα Σταυρούλα: *Μετασχηματίζοντας μαθηματική δραστηριότητα ποσοστών % με πολλαπλή αναπαράσταση. Γνωστικός, Συναισθηματικός και Τομέας. Συμπεριφοράς στην Μάθηση και Διδασκαλία των Μαθηματικών. Συνεργασία: Φοιτητριών/τών, Δασκάλων και Σχολικών Συμβούλων. Το Πανεπιστήμιο Προσγειώνεται σε «Σχολικό Έδαφος».*
Επίβλεψη: Μοσκοφόγλου- Χιονίδου Μαρία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ειδική Αγωγή

Προεδρείο: **Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Κλαδάκη Μαρία**

16:00-16:15: Αϊβαλιώτη Ανθούλα, Βαγιάνου Στυλιανή, Κογιάμη Άννα, Λεβέντη Αγγελική, Φλάγκου Αικατερίνη: *Εθελοντισμός στην ειδική αγωγή στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου: Περιγραφή και αξιολόγηση*
Επίβλεψη: Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

16:15-16:30: Βαγιάνου Στυλιανή, Θεοχαροπούλου Βαΐα, Κογιάμη Άννα, Λεβέντη Αγγελική, Λίσγου Μαρία-Ευαγγελία, Τσιώτση Ιωάννα, Φλάγκου Αικατερίνη: *+Δημιουργώ για το παιδί και την οικογένεια: Ένα πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης στην ειδική αγωγή*
Επίβλεψη: Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

16:30-16:45: Γεωργίου Ανδριάνα: *Το άτομο με αισθητηριακά προβλήματα κώφωσης και ακοής στον κινηματογράφο*
Επίβλεψη: Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Θέατρο - Γλώσσα

16:45-17:00: Στρατούρη Ελένη: *Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας*
Επίβλεψη: Κλαδάκη Μαρία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

17:00-19:00:
Εργαστήριο Μουσικής για νέους παιδαγωγούς:
«Μουσική…για αλλαγή! Το «πώς» και το «γιατί» στη Μουσική Πράξη"

Εισηγήτρια/Εμψυχώτρια:
Μαρία Αργυρίου, μέλος Ε.ΔΙ.Π, Εφαρμοσμένη Μουσική Παιδαγωγική, Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κυριακή 13 Μαΐου 2018

Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων, Κτίριο Κλεόβουλος, Δημοκρατίας 1, Ρόδος

09.30-10:30: Εγγραφές

Προβολή Video: *Προς την EduTopia*

10.30-11:00: Ομιλία Καθηγητή Γεράσιμου Κουζέλη (Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης Παν/μίου Αθηνών), Προέδρου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)

Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις

11.00-11:15: Βρέττη Ανθούλα: *Διαμορφώνοντας ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης μέσα από την ανάγνωση του παιδικού βιβλίου «Το γεύμα των λύκων». Η εμπειρία της πρακτικής*
Επίβλεψη: Δαφέρμου Χαρά, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ

11.15-11:30: Ευαγγελογιάννη Κρυστάλλω, Σαρικά Ευτέρπη- Μαρίνα, Τάγκα Καλλιόπη, Τζάντοβα Σουζάννα: *Παράλληλη στήριξη σε παιδιά πρόσφυγες και Ρομά*
Επίβλεψη: Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

11.30-11:45: Αγιαννίτης Παναγιώτης, Γεωργίου Μαριάνα, Γρούσκος Άγγελος, Κατζουρίδη Αλεξάνδρα, Μπαριτάκη Έλενα: *Εθελοντικές δράσεις γραμματισμού σε παιδιά Ρομά σε δημοτικά σχολεία στη Ρόδο*
Επίβλεψη: Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

11.45-12:00: Μαρία Ζαχαρία: *Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες*
Επίβλεψη: Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη & Μαριάνθη Οικονομάκου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ειδική Αγωγή / Ψυχολογία

Προεδρείο: Παπαηλιού Χριστίνα, Νικολάου Ελένη

12.15-12:30: Αγαπίου Σεμίραμις: *Αντιλήψεις γονέων για τις αγχώδεις διαταραχές των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας*
Επίβλεψη: Ελένη Νικολάου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

12.30-12:45: Κόντρα Παναγιώτα: *Αφηγήματα Παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)*
Επίβλεψη: Παπαηλιού Χριστίνα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

12.45-13:00: Κατερίνα Τσακκίρη*: Έκφραση συναισθήματος και συμβολικές ικανότητες σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)*
Επίβλεψη: Παπαηλιού Χριστίνα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

13.00-13:15: Τρικούπη Βενετία: *Πως γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της καθοδήγησης και ποιος ο ρόλος της στην ανάπτυξη του παιδιού*
Επίβλεψη: Ευαγγέλου Δήμητρα, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Εφαρμοσμένη Μουσική Παιδαγωγική

Προεδρείο: Μαρία Αργυρίου, Θεοδωροπούλου Έλενα

14:15-14:30: Αγραφιώτη Μαρία: *Ήχε, ήχε είσαι εδώ; Η ηχοϊστορία ως παιδαγωγική διδακτική πρόταση για το Νηπιαγωγείο*
Επίβλεψη: Μαρία Αργυρίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

14:30-14:45: Καφάση Ιωάννα: *Ηχοποιώντας τα Μαθηματικά: Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού για τη Μουσική και τα Μαθηματικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας σε ε περιβάλλον*

Επίβλεψη: Μαρία Αργυρίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

14:45-15:00: Κτιστάκη Ευαγγελία: Η Μουσική ως «γλώσσα»: Παρουσίαση της Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας «EMPortfolio: Ευρωπαϊκός Φάκελος Μουσικής για την Προσχολική Ηλικία. Μια δημιουργική προσέγγιση εκμάθησης των γλωσσών»
Επίβλεψη: Μαρία Αργυρίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

15:00-15:15: Ράδου Βασιλική: *Το Καρναβάλι των Ζώων: η αξιοποίηση ενός μουσικού παραμυθιού με i-Pad App για παιδιά ηλικίας 4 – 6 ετών ως εργαλείο πολιτιστικής αλληλεπίδρασης*
Επίβλεψη: Μαρία Αργυρίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φιλοσοφία-Παιδαγωγικά

Προεδρείο: Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου, Μαρία Αργυρίου

15:15-15:30: Παλάβρα Μαριλένα, Χασιώτη Πανωραία, Αγγελίδης Μίλτος: *Από τη φιλοσοφία στη συμβουλευτική: η φιλοσοφική συμβουλευτική ως μοχλός στήριξης του εκπαιδευτικού έργου*
Επίβλεψη: Έλενα Θεοδωροπούλου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

15:30-15:45: Ανθούλα-Βαρβάρα Καπέλλα, Στυλιανή Μπινούση, Νικήτας Κατσουράκης: *Τα φιλοσοφικά ερωτήματα, η αναγνώριση τους & η συζήτηση μέσα στην τάξη: απόψεις φοιτητριών/ών.*
Επίβλεψη: Έλενα Θεοδωροπούλου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

15:45-16:00: Φωτίου Νικόλαος: *Η αισθητική παιδεία στο έργο του Κ. Τσάτσου*
Επίβλεψη: Αλέξανδρος Θεοδωρίδης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Φιλοσοφία – Μουσική Παιδαγωγική

16:00-16:15: Μπίτζα Ευριδίκη: *Η έννοια της "θεραπείας" στη Φιλοσοφική Συμβουλευτική και τη Μουσική*
Επίβλεψη: Έλενα Θεοδωροπούλου & Μαρία Αργυρίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίο

16:15-16:30: Κωνσταντινίδου Μαρίνα: *Το "παιχνιώδες" ως φιλοσοφική θέση του συστήματος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff*
Επίβλεψη: Έλενα Θεοδωροπούλου & Μαρία Αργυρίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ο Εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα για την Προσχολική Ηλικία
Θεματική ενότητα: Σύγχρονη Παιδαγωγική

Σωτηρία Τριαντάρη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
striantari@uowm.gr
Ευδοξία Κωτσαλίδου, ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
ekotsalidou@uowm.gr
Μαλαματή Κυριακίδου, προπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
matinakur@outlook.com

Περίληψη

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πνευματικότερα αγαθά, που όμως επηρεάζεται άμεσα -και πολλές φορές μεταλλάσσεται- από τις εκάστοτε κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε εποχή και σε κάθε χώρα. Στο εκπαιδευτικό σύστημα, εμπλέκονται ένα πλήθος παραγόντων που βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική θέση με το περιβάλλον, ανάμεσα στους οποίους πρωταγωνιστικό ρόλο παίζουν ο ανθρώπινος παράγοντας, ο υλικός παράγοντας, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

Στη μακραίωνη πορεία των εκπαιδευτικών αναζητήσεων, καίρια ερωτήματα ζητούν απαντήσεις, οι οποίες δίνουν το profile και την en face εικόνα του *ανθρώπου* που επιθυμεί η κάθε κοινωνία. Επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων προσπαθούν να δώσουν τις πιο δόκιμες απαντήσεις αποσκοπώντας σε μια καλύτερη αγωγή των νέων ανθρώπων. Εκτός από το «τί», που αφορά στην ύλη και στο περιεχόμενο των γνώσεων που πρέπει να δοθεί σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, το «πώς», είναι το επόμενο ερώτημα, η απάντηση του οποίου δημιούργησε πληθώρα προτάσεων και αναλυτικών προγραμμάτων σε όλο τον κόσμο. Υπάρχει και το «γιατί», αλλά σε αυτό το ερώτημα απαντά η εκάστοτε πολιτική κάθε κοινωνίας με τα εκάστοτε ζητούμενα και πρότυπά της (Ζωγράφος κ.α., 2008).

Όσο όμως η ενημέρωση και η ποικιλία πληθαίνει, τόσο ελλοχεύει ο κίνδυνος, ο εκπαιδευτικός να μεταμορφωθεί σε όργανο ψυχρής εκτέλεσης μεθοδολογικών προτάσεων,

να προσπαθεί απεγνωσμένα να υλοποιήσει προγράμματα με την τάδε ή τη δείνα μέθοδο, να διακατέχεται από άγχος και τύψεις –πολλές φορές- αν δεν καταφέρει να περατώσει ένα συγκεκριμένο στάδιο ή φάση μιας μεθόδου. Υπάρχει ο κίνδυνος με άλλα λόγια να κοιτάει τον τύπο και τις προτάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και όχι τα μάτια των παιδιών που μόνο αυτά ορίζουν αόρατες διαδρομές δημιουργικής πορείας, και να φτάσει στο αδιέξοδο, αντί να απαντήσει στα πρωταρχικά εκπαιδευτικά ερωτήματα, να δημιουργήσει ένα ακόμα: «πού βαδίζω;». Ο Loris Malaguzzi επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από το άγχος της οργάνωσης και υλοποίησης των διδασκαλιών τους, έχουν να αντιμετωπίσουν επίσης τη διοικητική, νομική και πολιτισμική πραγματικότητα της σύγχρονης εποχής (Edwards et ail, 2002). Είναι τα τραγικά πρόσωπα που πρέπει να βρουν τους δόκιμους εκείνους τρόπους να συνδέσουν το σχολείο με την κοινωνία, τη θεωρία με την πράξη, αλλά και να αντιληφθούν τα νέα δεδομένα του 21^{ου} αιώνα που έχουν αλλάξει την καθημερινότητα και συνεπώς τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Στα επόμενα κεφάλαια θα παρουσιάσουμε α. τις διδακτικές μεθόδους που θεωρήθηκαν ως οι πλέον δόκιμες και αποτελεσματικές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, β. θα αναφερθούμε στο σημαίνοντα ρόλο του εκπαιδευτικού, γ. θα παρουσιάσουμε τον Οδηγό Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Π.Δ.Μ. που αφορά στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας και δ. θα καταλήξουμε σε παρατηρήσεις και συμπεράσματα.

Ιστορικό Πλαίσιο και Μέθοδοι Διδασκαλίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα αφορά στον τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης. Είναι πολιτικό προϊόν αφού η Πολιτεία, για να καλύψει την ανάγκη για Αγωγή, δημιουργεί θεσμούς και ιδρύματα, προγράμματα κ.λπ. για την παροχή της γνώσης και γενικότερα της μόρφωσης των ανθρώπων σε όλες τις ηλικίες (Πυργιωτάκης, 2000). Το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα δεν δημιουργείται τυχαία και αυθαίρετα. Αποτελεί μια συνεχή διαδρομή και καθρέπτη των εκάστοτε κοινωνικο-πολιτιστικών και πολιτικο-οικονομικών συνθηκών (Hubert, R., (1959). Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε συνοπτικά την πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, που αφορά στην προσχολική εκπαίδευση, από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους μέχρι τη σύγχρονη εποχή.

Μετά την απελευθέρωση του ελληνικού κράτους (1824), ένα από τα κύρια μελήματα του νεοσύστατου κράτους ήταν η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων. Στα πρώτα χρόνια όπως

είναι φυσικό, το ενδιαφέρον στρέφεται στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στα θρησκευτικά και στην ελληνική ιστορία. Ο Καποδίστριας, επηρεασμένος από τον Πεσταλότσι, αποδίδει στην αριθμητική, θεμελιώδη ρόλο στο πλαίσιο του αλληλοδιδακτικού σχολείου (σύμφωνα με την αλληλοδιδακτική μέθοδο, οι καλύτεροι και οι μεγαλύτεροι μαθητές διδάσκουν τους συμμαθητές τους. Από το 1834 και μέχρι το 1880 λειτουργούν στη χώρα μας τα αλληλοδιδακτικά σχολεία (Κοκκώνης, 1842). Μετά το 1880 αρχίζουν οι προσπάθειες για την ίδρυση του συνδιδακτικού σχολείου. Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται στα σχολεία της χώρας μας αυτή την περίοδο είναι επηρεασμένη από τον Έρβαρτο, που οι κύριες αντιλήψεις του είναι η ενίσχυση και η διεύρυνση των παραστάσεων του παιδιού (Νικολινάκος, 1976). Τα χαρακτηριστικά αυτής της μακράς περιόδου είναι η αναζήτηση των καταλληλότερων διδακτικών μεθόδων, η ποιότητα των διδακτικών βιβλίων και η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, 2003)

Συνεχίζοντας την ιστορική πορεία της εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο, φτάνουμε στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, όπου το 1895 ιδρύονται τα πρώτα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα και εισάγονται παιδιά μέχρι τον έκτο χρόνο της ηλικίας τους (Κιτσαράς, 1998). Το 1920 με το Ν. 2243 ιδρύεται η πρώτη Παιδαγωγική Ακαδημία στην Αθήνα και συμβάλει στην αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών (Ιμβριώτη, 1983). Ακολουθεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, όπου το ενδιαφέρον βρίσκεται περισσότερο στη λειτουργία των δημοτικών σχολείων και στο περιεχόμενο των μαθημάτων και φτάνουμε στο 1962, με την επικράτηση της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας και έστω και τυπικά, δίδεται ελεύθερος χώρος στο παιδί και στις αυθόρμητες δραστηριότητές του. πρόκειται για ένα παραδοσιακό πρόγραμμα με μεθοδολογική ουδετερότητα που αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας και αυτοσχεδιασμού στον εκπαιδευτικό, αλλά ρίχνει επίσης και ψήγματα για τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μικρών παιδιών (Κιτσαράς 1998).

Το πρόγραμμα του 1980 (Π.Δ. 1980) συμπληρώνει το πρόγραμμα του 1962 και διαιωνίζει την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, η οποία με βάση μια ενότητα επικεντρώνει γύρω από αυτήν, όλες τις δραστηριότητες της ημέρας αλλά και πολλές φορές ολόκληρης της εβδομάδας. Παρότι μέχρι τώρα ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (δασκαλοκεντρική μέθοδος), εν τούτοις μέσα από τις προτάσεις του προγράμματος διαφαίνεται μια στροφή προς το παιδί και τα ενδιαφέροντά του, που ήταν ελάχιστη στο πρόγραμμα του 1962 και επανέρχεται δριμύτερη στο παρόν πρόγραμμα. Πλέον το παιχνίδι αποκτά μεγαλύτερη αξία από τη διδασκαλία και το πρόγραμμα του 1980 γίνεται η μαγιά για τα επόμενα παιδοκεντρικά προγράμματα της χώρας μας. Συνέχεια των

προηγούμενων αποτελεί και το πρόγραμμα του 1989, κρατά τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της γνώσης, αλλά δίνει χώρο και στο παιδί και τα ενδιαφέροντά του. Προτείνει ελευθερία και αυτοσχεδιασμό, ορίζει στόχους αλλά δεν επιβάλλει δραστηριότητες. Αυτές θα αναδυθούν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Το πρόγραμμα γίνεται πιο παιδοκεντρικό και η επιρροή της ψυχολογίας είναι αρκετά εμφανής. Με την εμπλοκή όλων των τομέων ανάπτυξης, η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία συνεχίζει να πρωταγωνιστεί στην εκπαίδευση (Βιβλίο Δραστηριοτήτων, 1990).

Το 2001 συντάσσεται το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ), με το οποίο αφενός προβλέπεται η διατήρηση των ξεχωριστών μαθημάτων και αφετέρου προωθείται η ολιστική αντίληψη και ο συσχετισμός της γνώσης σε κάθετο και οριζόντιο άξονα, με την επεξεργασία εννοιών που ανήκουν στον ίδιο ή σε διαφορετικούς τομείς επιστήμης, το οποίο στη συνέχεια εμπλουτίζεται με την έννοια της διαθεματικότητας και το 2003 επανακυκλοφορεί ως ΔΕΠΠΣ (ΔΕΠΠΣ, 2003). Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος καλύπτει το διάστημα από τα τέλη του 20ου, στις αρχές του 21ου αιώνα και πρωταγωνιστεί έως και τις μέρες μας. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου, είναι η στροφή των προγραμμάτων προς το *παιδί ως ολότητα,* προς τη *διαδικασία της μάθησης* και όχι μόνο προς το αποτέλεσμα, προς *την αξιολόγηση* ως πλέον σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία και φυσικά στην ανάδειξη και καθιέρωση της *διαθεματικότητας.* Το υπουργείο παιδείας για πρώτη φορά στην Ελλάδα, συνενώνει τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης με ένα ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών που ξεκινά από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται στο γυμνάσιο. Τα προγράμματα αυτής της περιόδου μπορούμε να τα χαρακτηρίσουμε πιο ποιοτικά ως προς το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους που προτείνουν. Υποστηρίζεται η όλη προσπάθεια με τη συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων και οργανώνονται σε όλη την επικράτεια επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών για τα νέα δεδομένα και τη νέα φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος του 21ου αιώνα.

Με το τελευταίο αναλυτικό πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τα δεδομένα αλλάζουν τελείως και εξοβελίζονται από τον εκπαιδευτικό χώρο οι λέξεις: *δασκαλοκεντρικός, κατευθυνόμενο πρόγραμμα, Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία* κ.λπ. Πλέον πρωταγωνιστεί το παιδί κι ο εκπαιδευτικός από το κέντρο μετατοπίζεται σε μια άκρη, στη θέση του εμψυχωτή, η θεματολογία είναι παρμένη από τα άμεσα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών και η σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία κατακλύζεται από τις λέξεις: *Διαθεματικότητα και Βιωματική Προσέγγιση της γνώσης.* Οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. να εργαστούν με την εν λόγω μέθοδο.

Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης κυριαρχεί στην τελευταία εικοσαετία στην εκπαίδευση και κατέχει μια σημαίνουσα θέση μέσα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο όρος που έχει επικρατήσει είναι ο όρος project, δηλαδή το σχέδιο εργασίας, το οποίο καλούνται οι μαθητές υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να οργανώσουν και υλοποιήσουν. Πρόκειται για μια σύνθετη μορφή μαθησιακής διαδικασίας, η οποία έχει ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς ενός ή περισσοτέρων μελών της ομάδας (ή τάξης). Στοχεύει στην επίτευξη κάποιου έργου και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα και ειδικότερα στην ενεργητική μάθηση, την οποία επιτυγχάνει μόνος του ο κάθε μαθητής (Χρυσαφίδης, 2003). Τη συναντούμε στις αρχές του 20ου αιώνα στην Αμερική, ύστερα από την επίδραση των παιδαγωγικών ιδεών των J. Dewey και H. Kilpatrick, οι οποίοι αντιπαρατίθενται στην παλαιά Παιδαγωγική, και τη διαμόρφωση σχετικών μοντέλων, με βασικά γνωρίσματα την «καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου να συλλαμβάνει προβληματικές καταστάσεις και να οδηγείται στη συστηματική επίλυση τους» (Kilpatrick, H., (1930).

Η μέθοδος project γίνεται «της μόδας», αφού ξεκινάει από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, προάγει την ενεργητική μάθηση, δίνει έμφαση στη διαδικασία και δεν ενδιαφέρεται τόσο για το αποτέλεσμα κ.λπ., ενώ αντίθετα με η «démodé» πλέον Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία αφορμάται από τα ενδιαφέροντα του μαθήματος, το θέμα το προτείνει και το οργανώνει ο εκπαιδευτικός και ενδιαφέρεται εξίσου και για τη διαδικασία και για το αποτέλεσμα της μάθησης (Χρυσαφίδης, 2000). Πολλοί παιδαγωγοί, πρεσβεύουν ότι οι δυο αυτές παιδαγωγικές μέθοδοι, παρά το ότι έχουν κάποιες διαφορές, εν τούτοις παρουσιάζουν κατ' ουσία πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Ακόμα και στη σύγχρονη εποχή, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα, που περισσότερο μοιάζουν με θεματικές προσεγγίσεις, παρά με project. Σε αυτή την «παρεξήγηση» συμβάλει ακόμα και το ίδιο του υπουργείο παιδείας, το οποίο «υποχρεώνει» τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν στην αρχή κάθε εκπαιδευτικού έτους, τα σχέδια εργασίας τα οποία θα οργανώσουν και υλοποιήσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Δηλώνοντας ο εκπαιδευτικός το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί η τάξη του, αποκλείει αυτόματα μια αρχή του project, αυτή που αναφέρεται στην επιλογή των θεμάτων από τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των παιδιών και βέβαια, θυμίζει περισσότερο την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, απλά με άλλο «όνομα».

Μέσα από τη σύντομη διαδρομή στα εκπαιδευτικά δρώμενα της Ελλάδας, αντιλαμβανόμαστε ότι η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο ταλανίστηκε σε

δύσκολες εποχές και κατέληξε στον 21ο αιώνα, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και κυμαίνεται από τις πιο αυταρχικές, μέχρι τις πιο φιλελεύθερες μεθόδους, από τις πιο δασκαλοκεντρικές έως τις παιδοκεντρικές και όλες, σε κάθε εποχή, αποσκοπούν στην εύρεση της πιο δόκιμης μεθόδου που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να οδηγήσει τους μαθητές του στη γνώση και όλες –έστω και θεωρητικά- ξεκινούν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών.
Όμως, η κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση οφείλει να αποτελεί αδιάσπαστη συνέχεια κριτικής συζήτησης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, εχέγγυο της συνύπαρξης *της παράδοσης και της προόδου* (Κωνσταντινίδης, 1989). Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να έχει τη δύναμη να ενσωματώνει κριτικά την παράδοση από τον Πλάτωνα, τον Rousseau,τον Pestalozzi, τον Frobel τονThorndike μέχρι τον James σε μια παιδαγωγική προσπάθεια, η οποία αναζητά το κριτήριο της επιτυχίας της μέσα στην πράξη (Rohrs, 1990, Anning, and Ring, 2004).

Ιστορικό Πλαίσιο και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού

Στη σύγχρονη εποχή που επικρατούν οι παιδοκεντρικές μέθοδοι, η αυτενέργεια των μαθητών, η ελευθερία και ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, ο σεβασμός στα ενδιαφέροντά του, οι αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού κ.ά., παρεξηγήθηκαν από πολλούς εκπαιδευτικούς, ειδικά από τους νεότερους, και παρατηρήθηκαν φαινόμενα επιβλαβή μέσα στις τάξεις (βία, ελλιπείς γνώσεις, ανευθυνότητα, μη τήρηση κανόνων, χαοτικές καταστάσεις κ.λπ.). Από το φαινόμενο της απόλυτης εξουσίας του εκπαιδευτικού, περάσαμε στην απόλυτη εξουσία του μαθητή, και ο εκπαιδευτικός, από άγχος μήπως θεωρηθεί αυταρχικός και καθοδηγητικός, δεν τολμά να ορθώσει το ανάστημά του για να αντιμετωπίσει τις νέες καταστάσεις και προκλήσεις. Μέγιστο παράδειγμα της παραπλανητικής εκπαιδευτικής ουτοπίας, είναι το σοκ που υφίστανται μαθητές και γονείς όταν αποφοιτούν τα παιδιά από το Λύκειο. Παρατηρείται το φαινόμενο, μαθητές που αξιολογούνται επί 12 χρόνια ως άριστοι, να παρουσιάζουν στις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέτριες έως κακές επιδόσεις. Όσοι επιτυγχάνουν, είναι αυτοί που από το οικογενειακό τους περιβάλλον εφαρμόζουν παλαιότερα μοντέλα εκπαίδευσης (στον ιδιωτικό τομέα), που είναι κυρίως γνωσιοκεντρικά και όχι παιδοκεντρικά. Καλή είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και αναμφισβήτητες οι θετικές επιδράσεις στους συμμετέχοντες, αλλά δεν πρέπει να παραμερίζεται η ατομική εξάσκηση γιατί αυτή είναι το κλειδί της επιτυχίας ή όχι του νέου ανθρώπου. Καλή είναι η δημιουργική διαδικασία (η οποία

εκθειάζεται από τους υποστηρικτές των projects), αλλά δια του αποτελέσματος κρίνεται το ακαδημαϊκό ή εργασιακό μέλλον του νέου ανθρώπου. Και χρέος όλων των παιδαγωγών είναι να σέβονται και το παρόν, αλλά και το μέλλον των νέων ανθρώπων.

Οι εκκλήσεις του Counts (1955) προς τους δασκάλους της δεκαετίας του ’60, μπροστά στις εξελίξεις και περιστάσεις εκείνης της εποχής, ότι δεν πρέπει να βλέπουν την αποστολή τους μόνο στη διαφύλαξη των παιδαγωγικών συμφερόντων, αλλά να ανανεώνουν τη φιλοσοφία τους, να παίζουν έναν ενεργητικότερο ρόλο στη ζωή της κοινότητας και να μετατρέπουν τις δραστηριότητες του σχολείου ανάλογα με τις πιο σημαντικές απαιτήσεις εκείνης της εποχής, είναι απόλυτα διαχρονικές και στη σύγχρονη εποχή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται σημαντικός για την αποτελεσματικότητα της κάθε μεθόδου. Οφείλει να συνεργάζεται με τα παιδιά, να δοκιμάζει διάφορους τρόπους, υλικά και δραστηριότητες, να παρακολουθεί την ανάπτυξη των μαθητών του, να μαθαίνει και ο ίδιος από τα παιδιά, να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, να γίνεται ένας «συνοικοδόμος» της γνώσης, να είναι εμψυχωτής και όχι αυταρχικός και καθοδηγητικός, να σέβεται τις απόψεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Giafranco, 1995) κ.λπ. Τα δεδομένα του 21ου αιώνα αντανακλούν τη βαθιά ανάγκη, ο κάθε εκπαιδευτικός να εξερευνήσει και να κατανοήσει την πραγματικότητα γύρω του, να προσδιορίσει τη στάση του απέναντι σε αυτήν και να δώσει το στίγμα του, να συναντήσει τον εαυτό του και τους άλλους, να εκφράσει την ατομική και ομαδική του ταυτότητα. Οφείλει να αναπτύξει την ικανότητα να στοχάζεται, να αισθάνεται και να δημιουργεί, αλλά και να μοιράζεται, με ποικίλους τρόπους, σκέψεις, συναισθήματα, βιώματα, ιδέες (Camp, 1982).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος να απλωθεί σε ένα εκτεταμένο και ρευστό φάσμα επιμέρους ρόλων και ευθυνών με κυμαινόμενες αποστάσεις από τη δράση. Να μπορεί να σκηνοθετεί διδακτικές καταστάσεις, οι οποίες όμως να έχουν άμεση σχέση και συνάφεια με την πραγματικότητα που κάθε φορά βιώνουν τα παιδιά. Ο ρόλος του διδάσκοντα, δεν είναι να γεμίζει το διδασκόμενο μόνο με γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα, πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν κριτική σκέψη μέσω των διαλογικών σχέσεων μεταξύ τους (Freire, 1977) και όχι να αγορεύει και να παραδίδει καμωμένη, κομψή και ολοκληρωμένη τη λύση στους μαθητές.

Η σύγχρονη εποχή χρήζει εκπαιδευτικών με κριτικό πνεύμα και βαθιά γνώση των παιδαγωγικών θεωριών. Τα νέα κοινωνικά φαινόμενα επιτάσσουν ένα νέο profile εκπαιδευτικού που θα πρέπει να ισορροπήσει ανάμεσα στο παραδοσιακό και στο μοντέρνο, στο χειρωνακτικό και το ηλεκτρονικό, στην ελευθερία και την τήρηση των κανόνων, στο

παιχνίδι και την υπευθυνότητα, στο ευχάριστο και στη σοβαρότητα, στην καλοπέραση και στην εργατικότητα (Κογκούλης, 1998). Παραμένει διαχρονική η άποψη του Παπανούτσου, ότι δεν πρέπει να γίνονται παρανοήσεις τόσο για το ρόλο του εκπαιδευτικού, όσο και για τη θέση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί ελλοχεύουν κίνδυνοι, να παρασύρεται ο εκπαιδευτικός και να γίνεται έρμαιο των επιθυμιών των μαθητών του (Παπανούτσος, 1976).

Οι νέες προκλήσεις του 21ου αιώνα και ο πολύπλευρος και συνεχώς μεταλλασσόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού, δημιουργεί άγχος και προβληματισμό στους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων για το εάν στη διάρκεια των σπουδών τους, προετοιμάζονται κατάλληλα και επαρκώς για να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα και να σταθούν επάξια στο ρόλο που θα κληθούν να υπηρετήσουν. Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, ανιχνεύεται μέσα στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Νηπιαγωγών και Δημοτικής Εκπαίδευσης). Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάζουμε συνοπτικά τις βασικές αρχές και το περιεχόμενο του Οδηγού Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σε μια προσπάθεια να δώσουμε μια πρώτη απάντηση –σε θεωρητικό επίπεδο- για την ποιότητα της προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης.

Το Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, στοχεύει στην εξασφάλιση τόσο της επιστημονικής όσο και της επαγγελματικής συγκρότησης των αποφοίτων του Τμήματος, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθούν τις εξελίξεις των επιστημών της αγωγής, να προβαίνουν σε αυτοτελή έρευνα με σκοπό την παραγωγή νέας γνώσης σε ζητήματα εκπαίδευσης και διδακτικής και να εκπληρώνουν με υπευθυνότητα και επιτυχία το παιδαγωγικό - διδακτικό έργο τους, να είναι σε θέση να λειτουργούν ως κριτικά αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί με στόχο τη συνεχή βελτίωση του έργου τους αλλά και ως επιστήμονες. Για το λόγο αυτό, προσφέρει στους φοιτητές κατάλληλα υποχρεωτικά μαθήματα αλλά και τη δυνατότητα να επιλέγουν (μέσα από μια μεγάλη ποικιλία μαθημάτων επιλογής) και να εμβαθύνουν στις γνωστικές περιοχές και στα αντικείμενα με κριτήριο τα προσωπικά και ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, αλλά και τις μελλοντικές

επαγγελματικές και επιστημονικές εξελίξεις, την Πρακτική Άσκηση και Διευρυμένη Πρακτική Άσκηση και προγράμματα ERASMUS.

Το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος διαμορφώθηκε, ώστε να ανταποκριθεί στους εξής επιμέρους στόχους: Οι φοιτητές θα πρέπει:

- Να κατανοήσουν βασικές έννοιες και θεωρίες των επιστημών της αγωγής και να εξοικειωθούν με τη μεθοδολογία τους (εκπαιδευτική εκπαίδευση)
- Να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις για τις επιστήμες και τις τέχνες, από τις οποίες προέρχονται τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (ειδική επιστημονική και καλλιτεχνική εκπαίδευση)
- Να αποκτήσουν γνώσεις διδακτικής των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου (διδακτική εκπαίδευση)
- Να αναπτύξουν την ικανότητα στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου (σύνδεση προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης) και
- Να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν ξενόγλωσση επιστημονική βιβλιογραφία.

Οι στόχοι αυτοί ανταποκρίνονται στην αποστολή του Τμήματος, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν παραπάνω, αλλά και στο προφίλ ενός εκπαιδευτικού που, σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική έρευνα, θα είναι ικανός να ανταποκριθεί με επιτυχία στα νέα δεδομένα της κοινωνίας και κατ' επέκταση και της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα.

Στον Οδηγό Σπουδών προσφέρονται μαθήματα που αφορούν στα γνωστικά αντικείμενα: 1. Μεθοδολογία της έρευνας. 2. Ιστορία της αγωγής και της εκπαίδευσης. 3. Φιλοσοφία και φιλοσοφικές προϋποθέσεις της αγωγής. 4. Ψυχολογία και ψυχολογικές προϋποθέσεις της αγωγής. 5. Κοινωνικές Επιστήμες και Έρευνα στην Εκπαίδευση 6. Ειδική αγωγή. 7. Παιδαγωγική. 8. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. 9. Ελληνική γλώσσα. 10. Λογοτεχνία. 11. Ιστορία. 12. Παράδοση και πολιτισμός. 13. Πληροφορική. 14. Μαθηματικά. 15. Περιβαλλοντική εκπαίδευση. 16. Φυσικές επιστήμες. 17. Αισθητική παιδεία. 18. Μουσικοπαιδαγωγική. 19. Θεατρικό παιχνίδι– Κουκλοθέατρο. 20. Κινητική αγωγή. 21. Παιδιατρική – Υγιεινή. 22.Διδακτική μεθοδολογία και πρακτική άσκηση. 23. Ξένη γλώσσα.

Τα υποχρεωτικά μαθήματα προσφέρουν μια γενική παιδεία στους φοιτητές (Γενική παιδεία) για να εισαχθούν στις συγκεκριμένες επιστήμες και τη μεθοδολογία τους (Επιστήμες της Αγωγής και Ειδικές Επιστήμες) καθώς και στα συγκεκριμένα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (Μαθήματα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης). Τα κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα αποβλέπουν στην εμβάθυνση σε

επιμέρους θέματα και προβλήματα της σχετικής επιστήμης και παράλληλα στη μύηση και εξοικείωση των φοιτητών με την ερευνητική διαδικασία. Τα μαθήματα διδακτικής αποσκοπούν να εμβαθύνουν οι φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος σε διδακτικές μεθόδους, κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας, στις γνωστικές περιοχές που ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Η πρακτική άσκηση αποτελεί κορυφαία καταληκτική διαδικασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, κατά την οποία οι φοιτητές προετοιμάζονται, για να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας ως εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες. Με την έννοια αυτή, η εκπαιδευτική πράξη ως πρακτική άσκηση προσεγγίζεται πολλαπλώς: ως πεδίο έρευνας, σχεδιασμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.

Ειδικότερα οι φοιτητές:

• Μελετούν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες και τον τρόπο εφαρμογής τους στη σχολική πράξη. Από όλες τις θεωρίες που προσεγγίζουν, καλούνται να διαμορφώσουν το προσωπικό τους μοντέλο και να το ακολουθήσουν με συνέπεια.

• Προσεγγίζουν την εκπαιδευτική πράξη και ως πεδίο έρευνας, στο οποίο μετέχουν και οι ίδιοι, εφαρμόζοντας όσα ερευνητικά εργαλεία και μεθόδους έχουν διδαχθεί τα προηγούμενα χρόνια των σπουδών τους.

• Με βάση τα προηγούμενα, σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο που τους ανατίθεται.

Προαπαιτούμενα μαθήματα για την παρακολούθηση της πρακτικής άσκησης είναι:

• Το μάθημα του Δ’ εξαμήνου «Πρακτική άσκηση: Αναλυτικά προγράμματα - Παρατήρηση - Αναστοχασμοί» και

• Τέσσερις από τις διδακτικές γνωστικών αντικειμένων που προσφέρονται στο Ε’ και ΣΤ’ εξάμηνο.

Οργάνωση και Κανονισμός προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης

Για την αρτιότερη προετοιμασία των φοιτητών, η ΠΑ, από το ακαδημαϊκό έτος 2016-17 υλοποιείται σε 2 κύριες φάσεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο 2ο (Α’ Φάση) και 4ο (Β’ Φάση) έτος.

Στο 2ο έτος, οι φοιτητές παρακολουθούν το υποχρεωτικό μάθημα: *«Πρακτική άσκηση: Αναλυτικά προγράμματα - Παρατήρηση - Αναστοχασμοί».* Το μάθημα αποτελεί συνδυασμό της θεωρίας και της πράξης, καθώς οι φοιτητές εκτός από τα θεωρητικά μαθήματα,

πραγματοποιούν παρατηρήσεις και εκπαιδευτικές δράσεις στα συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία. Αφού ολοκληρωθούν τα θεωρητικά μαθήματα και οι παρατηρήσεις των φοιτητών στα νηπιαγωγεία, γίνονται συναντήσεις στη σχολή για την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό της Α' Φάσης της Πρακτικής Άσκησης. Σε αυτή την Α' Φάση της επαφής των φοιτητών με την πράξη τους δίνεται η ευκαιρία να:

- Να συμμετέχουν ενεργά σε καταστάσεις συνδόμησης της γνώσης
- Να αξιοποιούν ευκαιρίες για αναστοχασμό και αναθεώρηση του εννοιολογικού περιεχομένου βασικών όρων και διαδικασιών της εκπαιδευτικής πράξης
- Να γνωρίζουν τους βασικούς άξονες εκπόνησης ενός αναλυτικού προγράμματος
- Να γνωρίζουν τις βασικές αρχές των ενδεικτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων/ αναλυτικών προγραμμάτων που θα συζητηθούν στο εν λόγω μάθημα
- Να διακρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των διαφόρων παιδαγωγικών προσεγγίσεων/ αναλυτικών προγραμμάτων που θα συζητηθούν στο εν λόγω μάθημα, αναδεικνύοντας τους παράγοντες που παράγουν αυτές τις ομοιότητες/διαφορές.
- Να αναζητούν την απάντηση ερωτημάτων αναφορικά με το ρόλο του παιδιού, του εκπαιδευτικού και των γονέων στις διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις/ αναλυτικά προγράμματα, αξιοποιώντας τις αποκτηθείσες δεξιότητες σε νέες καταστάσεις.
- Να συνεκτιμούν τα δεδομένα του εκάστοτε τυπικού ή άτυπου περιβάλλοντος μάθησης και να δημιουργούν (σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν) μαθησιακές δραστηριότητες, τεκμηριώνοντας τις μεθοδολογικές επιλογές τους.

Στο 4ο έτος, οι φοιτητές υλοποιούν τη Β' Φάση της Πρακτικής Άσκησης με το υποχρεωτικό μάθημα: *«Πρακτική Άσκηση: Διερεύνηση, Σχεδιασμός και Ανάληψη Εκπαιδευτικού Έργου»,* το οποίο περιλαμβάνει: α. θεωρητικά μαθήματα (15 τρίωρα), β. παρατηρήσεις στα νηπιαγωγεία (10 ημέρες), γ. συνεργασία στη σχολή με τους διδάσκοντες/μέλη της Επιτροπής Πρακτικής Άσκησης και το υπεύθυνο μέλος ΕΔΙΠ/σε όλη τη διάρκεια της ΠΑ), δ. ανάληψη εκπαιδευτικού έργου (2 εβδομάδες), ε. ανάληψη βοηθητικού έργου (2 εβδομάδες βοηθούν το ζευγάρι τους) και στ. αξιολόγηση και αναστοχασμό του εκπαιδευτικού έργου και όλης της ΠΑ.

Η συνολική διάρκεια της ΠΑ είναι 5 μήνες και ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου των φοιτητών και την κατάθεση των ημερολογίων-εργασιών στο τέλος του εξαμήνου.

Σκοπός της πρακτικής άσκησης στο 7ο ή 8ο εξάμηνο είναι η διαμόρφωση ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη ως πεδίο παρατήρησης και έρευνας και αναζητεί, αντιπαραθέτει και αξιολογεί εκπαιδευτικές επιλογές και αποτιμά τις επιπτώσεις τους.

Η πρακτική άσκηση στο 7ο ή 8ο εξάμηνο αποσκοπεί οι φοιτητές:

• Να εμβαθύνουν στις ικανότητες παρατήρησης και ερμηνείας του εκπαιδευτικού έργου.

• Να κατανοήσουν πώς τα παιδιά μαθαίνουν με τη συγκέντρωση και αξιοποίηση πληροφοριών.

• Να διαμορφώσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοιχτό και ευέλικτο, που να διευκολύνει τη μαθησιακή προσπάθεια και να ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας όλων των παιδιών.

• Να είναι ικανοί ως προς τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση δημιουργικών δραστηριοτήτων / προγραμμάτων που θα συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, αξιοποιώντας ποικίλα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία.

• Να αναπτύσσουν την ικανότητα επιλογής κατάλληλων αναπτυξιακών προγραμμάτων / δραστηριοτήτων που να αναδύονται από τις ανάγκες των παιδιών με τη διαδικασία της τεκμηρίωσης (παρατήρηση και ερμηνεία δεδομένων).

• Να μπορούν να αναστοχάζονται με βάση τις επιστημονικές παραδοχές, την προσωπική τους θεωρία και τις αξίες που υπονοούνται στις πρακτικές τους.

Για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης συνεργάζονται μέλη ΔΕΠ, μέλη ΕΔΙΠ, αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, οι νηπιαγωγοί των συνεργαζόμενων νηπιαγωγείων, η Α/θμια Εκπαίδευση και ο φοιτητικός Σύλλογος. Στα εκπαιδευτικά Προγράμματα που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι φοιτητές, εμπλέκονται και άλλοι φορείς, όπως: η τοπική κοινωνία, τα ΜΜΕ, η τοπική αυτοδιοίκηση, πολιτιστικοί Σύλλογοι, Μουσεία κ.λπ. και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η εξωστρέφεια του τμήματος στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο

Πτυχιακή Εργασία

Οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να εκπονήσουν πτυχιακή εργασία υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση μελών του διδακτικού προσωπικού του Τμήματος. Για την υποβοήθηση των φοιτητών στη συγγραφή της πτυχιακής τους εργασίας είναι αναρτημένος στο site του τμήματος «οδηγός συγγραφής πτυχιακής εργασίας» στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.nured.uowm.gr. Για τον παραπάνω λόγο και επικουρικά στο 4^{ο} έτος,

προσφέρεται υποχρεωτικά, το μάθημα: «Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας» από ομάδα διδασκόντων.

Πρόγραμμα ERASMUS

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών συνεργάζεται στα πλαίσια του προγράμματος ERASMUS+ για την ανταλλαγή φοιτητών και διδακτικού προσωπικού με πολλά Α.Ε.Ι. του εξωτερικού στα οποία μπορούν οι φοιτητές της Σχολής να σπουδάσουν για το χρονικό διάστημα που έχει προβλεφθεί από τη συμφωνία μεταξύ των πανεπιστημίων.

Διευρυμένη Πρακτική Άσκηση

Το πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης μέσω ΕΣΠΑ 2014-2020 (Δ.Π.Α.) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, αποσκοπεί στην επαρκή προετοιμασία των φοιτητών προκειμένου να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις γνώσεις που αποκτούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και να εργαστούν σε αντικείμενο εργασίας με άμεση ή έμμεση συνάφεια με τις σπουδές τους. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της Π.Α. αφορούν στην ενδυνάμωση των δραστηριοτήτων των φοιτητών, επιδιώκοντας την καλύτερη αξιοποίηση σε επαγγελματικό επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και την ευκολότερη και επωφελέστερη ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Η Διευρυμένη Πρακτική Άσκηση αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της Ανώτατης Εκπαίδευσης, καθώς αφορά στην απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και στην επαφή των φοιτητών με την αγορά εργασίας. Συμβάλλει στην καλύτερη αξιοποίηση σε επαγγελματικό επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, στην ευκολότερη και επωφελέστερη ένταξή τους στην αγορά εργασίας καθώς και στη δημιουργία αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των παραγωγικών φορέων της χώρας. Η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας μέσω της Δ.Π.Α. μπορεί να βοηθήσει στο σωστό επαγγελματικό προσανατολισμό του φοιτητή, ο οποίος σε πολλές περιπτώσεις δεν έχει ορίσει τους επαγγελματικούς του στόχους ή ακόμα δεν έχει αναζητήσει εναλλακτικές επαγγελματικές ευκαιρίες.

Ανταποδοτικές Υποτροφίες

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών δίδεται η ευκαιρία στους φοιτητές που πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις (α. να φοιτούν στο 3ο ή 4ο έτος σπουδών και β. να μην λαμβάνουν υποτροφία από άλλο φορέα), να λάβουν ανταποδοτική υποτροφία. Οι φοιτητές

συμμετέχουν με φυσική παρουσία καλύπτοντας τις ανάγκες εργαστηρίων, βιβλιοθηκών κ.ά. του Τμήματος με αμοιβή ανάλογη με τις ώρες απασχόλησης.

Σε γενικές γραμμές, το Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του ΠΔΜ είναι ευέλικτο, επιστημονικά και παιδαγωγικά άρτιο και προσφέρει δυνατότητες επιλογής, εμβάθυνσης, έρευνας και εξέλιξης στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Συζήτηση - Παρατηρήσεις

Το ισχύον Πρόγραμμα των Προπτυχιακών Σπουδών του ΠΤΝ του ΠΔΜ, παρέχει επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με την πληθώρα και ποικιλία των μαθημάτων που προσφέρει καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους. Πέρα όμως από την παιδαγωγική και επιστημονική επάρκεια, που αφορά στη θεωρητική υποστήριξη των φοιτητών, το άγχος που διακατέχει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς είναι για το εάν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τα δεδομένα της πράξης, δηλαδή, εάν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να εκπληρώσουν το διδακτικό τους έργο. Αυτό το άγχος για τη διδακτική ετοιμότητα, καταλύεται με την ισχυρή Πρακτική Άσκηση που διατείνεται στο 2^{ο} και 4^{ο} έτος σπουδών, δίνοντας την ευκαιρία στους φοιτητές να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν την τάξη και τις ιδιαιτερότητές της. Πιο συγκεκριμένα, με την Πρακτική Άσκηση, οι φοιτητές αποκτούν πολύτιμες διδακτικές εμπειρίες και γνωρίζουν και κατανοούν τη φύση του επαγγέλματος όχι μόνο γνωστικά, αλλά και εμπειρικά.

Στη σύγχρονη εποχή, που πλέον έχουν δοκιμαστεί πολλές μέθοδοι διδασκαλίας, και παρότι χρησιμοποιούνται –ίσως και καταχρηστικά- «μοντέρνοι» όροι, όπως η βιωματική προσέγγιση της γνώσης και η διαθεματικότητα, δεν μπορούμε να αρνηθούμε την παιδαγωγική πραγματικότητα, η οποία μεταλλάσσεται μαζί με τις συνθήκες της παρούσας εποχής, η οποία βάλλεται από την οικονομική κρίση, την έξαρση της βίας, την παρατεταμένη εφηβεία, τις βίαιες μετακινήσεις των πληθυσμών αλλά και την επικράτηση των Νέων Τεχνολογιών. Οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να «υποδυθούν» ρόλους που ορίζονται από το υπουργείο παιδείας και από θεωρητικούς της Παιδαγωγικής Επιστήμης, όπως: Εμψυχωτές, διευκολυντές, παιδοκεντρικοί κ.ά. Στη θεωρητική παιδαγωγική, ακούγονται όλα δόκιμα και εφαρμόσιμα. Όμως δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι παράλληλα δημιουργείται και επικρατεί όλο και περισσότερο μια θεωρία που πηγάζει μέσα από την πράξη (εφαρμοσμένη παιδαγωγική), μέσα από την εμπειρία δασκάλων, οι οποίοι, χρησιμοποιώντας τις θεωρητικές

προτάσεις προβαίνουν στην ανεύρεση της δικής τους θεωρίας, του δικού τους τρόπου εργασίας, ο οποίος είναι καθαρά προσωπικός και αφορά μόνο το συγκεκριμένο δάσκαλο και τη συγκεκριμένη τάξη.

Στην εποχή μας, έχουν αλλάξει τα εκπαιδευτικά δεδομένα και τα ζητούμενα. Η οικονομική κρίση και η έξαρση της βίας, επιβάλλουν νέους τρόπους διδασκαλίας, που θα είναι εφικτοί και εφαρμόσιμοι σε σχολικές μονάδες με ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, με μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα επιβίωσης, με μαθητές και εκπαιδευτικούς θύματα της οικονομικής κρίσης και της εγκληματικότητας. Στη σύγχρονη εποχή, αναφύονται νέα ερωτήματα που ζητούν επειγόντως απαντήσεις και από το υπουργείο παιδείας και από τους εκπαιδευτικούς, όπως π.χ. *–με ποιον τρόπο μπορείς να ελκύσεις το ενδιαφέρον για τη μάθηση σε ένα κακοποιημένο παιδί; Σε ένα παιδί που φοβάται να κυκλοφορήσει στη γειτονιά του από τους πρόσφυγες και τα βίαια επεισόδια που δημιουργούνται; Που φοβάται να μείνει μόνο του στο σπίτι λόγω των πολλών επιθέσεων σε σπίτια; που έχει πάθει εξάρτηση από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και αρνείται παραδοσιακούς τρόπους παιχνιδιών, αναζήτησης της γνώσης, κοινωνικοποίησης; Μήπως η πιο σύγχρονη και «καθιστική» μέθοδος διδασκαλίας είναι ο Η/Υ;* κ.ά. Επίσης, σημαντικά ερωτήματα ηθικής, ταλανίζουν όλους όσους υπηρετούν την παιδεία του τόπου μας, όπως η παγκοσμιοποίηση, η διαπολιτισμική αγωγή, η αποδοχή της διαφορετικότητας και οι αρχές που πρεσβεύουν π.χ. *–οι έτεροι άλλοι που πρέπει να αποδεχτούμε, είναι όλοι ακίνδυνοι; Ή μήπως πρέπει να μάθουμε και να προφυλαχτούμε από αυτούς; - μήπως διδάσκουμε στα παιδιά μια κοινωνική «ουτοπία» και αυτό είναι πολύ επικίνδυνο και στην ουσία συμβάλλουμε στη μαζική «θυματοποίησή» τους;* Ερωτήματα που οι απαντήσεις σε αυτά εξαρτώνται άμεσα από την προσωπική ιδεολογία του κάθε εκπαιδευτικού και των εμπειριών του. Οι εκπαιδευτικοί που αντικρίζουν την αλήθεια μέσα στις τάξεις τους, καλούνται να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα του 21^{ου} αιώνα και οι ίδιοι δάσκαλοι, σε άλλη σχολική χρονιά, με άλλη τάξη, δημιουργούν εξ ανάγκης διαφορετικούς τρόπους εργασίας, ανάλογα με τα προβλήματα που έχουν κάθε φορά να αντιμετωπίσουν (Κωτσαλίδου, 2011).

Ο κάθε εκπαιδευτικός, έχοντας καλή γνώση των θεωριών της εκπαίδευσης, μπορεί να επιλέγει κάθε φορά αυτό που αρμόζει σε αυτόν και το μαθητικό του υλικό. Και ως καλός ράπτης, εφαρμόζει το κάθε προτεινόμενο *κοστούμι* στα μέτρα των δικών του παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων στο επαγγελματικό τους πεδίο ασκούν ως βασικό τους έργο το διδακτικό και αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση τη διδακτική πραγματικότητα. Βιώνουν, δηλαδή, τις βασικές περιοχές της εργασίας τους ή αλλιώς της διδακτικής ενέργειας,

είτε τα συστατικά στοιχεία μιας ενιαίας διαδικασίας, τα οποία συνίστανται στον προγραμματισμό ή σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, η οποία έχει ως σκοπό την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της ποιότητας της όλης διδακτικής διαδικασίας (Κιτσαράς, 1998).

Στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα (που έχουν όλα πλέον ειπωθεί και δοκιμαστεί), κάθε εκπαιδευτικός προβληματίζεται και προσπαθεί να δώσει τις δικές του απαντήσεις, έτσι όπως μορφώνονται και μεταμορφώνονται μέσα στην τάξη καθώς και από τα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα. Αυτή η επιλογή των –κάθε φορά- δόκιμων μεθοδολικών τρόπων και εργαλείων, αναδεικνύει την αναγκαιότητα της ευελιξίας και της ελεύθερης επιλογής των κατάλληλων τρόπων εργασίας, που μπορεί να συνδυάζουν μεθόδους δημοκρατικές αλλά και αυταρχικές, ή να επαναφέρουν τα γνωσιοκεντρικά μοντέλα μάθησης, ή άλλες φορές να επιτρέπουν την αυτενέργεια, ενώ άλλες, να επιβάλλουν κανόνες απαράβατους κ.ο.κ. Σε αυτή την περίπτωση, η μέθοδος που ακολουθεί ο κάθε σκεπτόμενος εκπαιδευτικός, δεν ανήκει ξεκάθαρα σε ένα τυπικό μοντέλο, αλλά αποτελεί αποκομιδή επιμέρους στοιχείων από ποικίλες μεθόδους και ολοκληρώνεται σε ένα πρωτότυπο μοντέλο και καθαρά «προσωπικό».

Ευθύνη και χρέος όλων μας είναι να διαμορφώσουμε μια παιδεία που να παρέχει τα εχέγγυα για μια πιο ανθρώπινη και ηθική ζωή που να αποσκοπεί στη δημιουργία ταυτοτήτων κριτικά σκεπτόμενων παιδιών και μελλοντικά τη διαμόρφωση ενός αφυπνισμένου ενεργού πολίτη ... αρχίζοντας από την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών!

Βιβλιογραφία

Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, *Βιβλίο Νηπιαγωγού*, (1990). ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι., Athens: Ο.Ε.Δ.Β.

Ζωγράφος, Θ., Κωτσαλίδου, Δ., Πετρίκη Σ., Χατζηνικολάου Β., (2008), Επιλεκτική Μέθοδος: Αναδρομή-προβληματισμοί-προτάσεις, στο συνέδριο: *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές,* σ.495-500. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ιμβριώτη, Ρ., (1983). *Παιδεία και κοινωνία,* Αθήνα: Ιμβριώτη.

Κιτσαράς, Γ., (1998). *Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής,* Αθήνα: Κιτσαράς.

Κογκούλης, Ι., (1998). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κοκκώνης, Ι., (1842). *Εγχειρίδιον ή οδηγός Αλληλοδιδακτικής μεθόδου,* Νέος τελειοποιημένος και πληρέστερος του μέχρι τούδε εν χρήσει οδηγού του Σαραζίνου.

Κωνσταντινίδης, Θ., (1989). *Κουλτούρα-Καθημερινή πραγματικότητα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σακουλά.

Κωτσαλίδου, Δ., (2011). *Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο,* Αθήνα: Καστανιώτης.

Μπουζάκης, Σ., (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση,* εκ.4η, Αθήνα: Gutenberg.

Νικολινάκος, Μ., (1976). *Μελέτες πάνω στον ελληνικό καπιταλισμό,* Αθήνα: Νικολινάκος.

Οδηγός Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, (2017-18). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Παπανούτσος, Ε., (1976). *Η παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα,* Αθήνα: Δωδώνη.

Προεδρικόν Διάταγμα 476/1980, Φ.Ε.Κ. 132/22.5.1980.

Πυργιωτάκης, Ι., (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσαφίδης, Κ., (2000). *Βιωματική –Επικοινωνιακή διδασκαλία*., Αθήνα: Gutenberg. σ.51.

Χρυσαφίδης, Κ., (2003). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Anning, A. and Ring, K. (2004) *Making sense of children's drawings*, Maidenshead, Berkshire and New York: Open University Press. Arsac G. & Chapiron G. (1992). *Initiation au raisonnement déductif au collège,* Presses Universitaires de Lyon, IREM. P.6.

Camp, J., (1982). *Disegniare.* Roma: Arnoldo Mondatori. & Dewey, J. (1934), *Education and the Social Order.* New York: S.

Counts, G. (1955), *Dare the School Build a New Social Order?* Mimeographed at Teachers College, Columbia University by Lawrence A. Cremin with the kind permission of the John Dewey Company.

Edwards, C., Gandini, G., Forman, G. , (2002). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Επιμ: Ευγενία Κουτσουβάνου, Αθήνα: Πατάκης.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου,* Αθήνα: Ράπας.

Giafranco, A.L. (1995). *Activités en Laboratoire de mathématiques,* Math école, 167, p. 19, Neuchâtel.

Hubert, R., (1959). *Γενική Παιδαγωγική,* τ.Α' & Β', μτφ. Κίτσου-Σκουλάκου. Αθήνα: Κένταυρος.

Kilpatrick, H., (1930), What do we mean by Progressive Education. In: *Progressive Education,* v. vii.

Rohrs, H. (1990). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης.* Μτφ. Κ. Δεληκωνσταντής – Σ. Μπουζάκης, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Οι αντιλήψεις των νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ των νηπιαγωγών

Παναγιώτης Σταμάτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ
stamatis@rhodes.aegean.gr
Ρεγγίνα Αραμπατζή, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ
reginaar12@outlook.com

Περίληψη

Σημασία της επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο

Η ανάγκη για επικοινωνία του ανθρώπου είναι πολύ ισχυρή και θεωρείται, σύμφωνα με έρευνες, ως μία από τις βασικότερες κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες του. Γι' αυτό και τα νεογνά από τη πρώτη κιόλας μέρα της γέννησής τους επικοινωνούν με το περιβάλλον τους. Επικοινωνώντας με το στενό τους περιβάλλον εξασφαλίζουν και την επιβίωσή τους, καθώς, έτσι, καλύπτονται οι βιολογικές τους ανάγκες και αναπτύσσονται ως κοινωνικά όντα. Η επικοινωνία δεν εξυπηρετεί όμως, μόνο αυτούς τους σκοπούς, αλλά βοηθά το άτομο να αποκτήσει αυτογνωσία και να γνωρίσει το περιβάλλον του. Έτσι, γνωρίζοντας τις ικανότητές του θα μπορέσει να αποκτήσει έναν προσανατολισμό στο χώρο που ζει και εργάζεται, να σχεδιάσει το μέλλον του και να διασφαλίσει την κοινωνική του ανέλιξη και τις δραστηριότητές του. Από την άλλη πλευρά, άτομα που ζουν ή έζησαν απομονωμένα μη έχοντας καμία αλληλεπίδραση με άλλους, αποδείχθηκε ότι αναπτύσσουν συμπτώματα συναισθηματικής διατάραξης (Τσιπλητάρης, 2004).

Η επικοινωνία είναι όμως και ένα βασικό κομμάτι για την ύπαρξη διδασκαλίας. Χωρίς την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού δεν μπορεί να υπάρξει επιτυχής μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό και η παιδαγωγική επικοινωνία δεν είναι παγιωμένη. Αντίθετα, αλλάζει ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται ως αποτελεσματική όταν προσαρμόζεται στις ανάγκες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις του δέκτη και διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση, το ίδρυμα και το διδακτικό περιεχόμενό της (Σταμάτης, 2005).

Η επικοινωνία στην εκπαίδευση περιλαμβάνει και λεκτικά και μη λεκτικά σήματα. Ο λόγος και η γλώσσα του σώματος είναι στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους. Μέσω των μη λεκτικών σημάτων μεταδίδονται διάφορα συναισθήματα και σκέψεις, που ο λόγος δεν μπορεί να εκφράσει. Πράγμα που είναι σημαντικό για να καταλάβει η/ο παιδαγωγός τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με έρευνες, η μη λεκτική επικοινωνία

βοηθά στην κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς του ανθρώπου αλλά και στην άσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες στις διάφορες συναναστροφές τους (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η εκδήλωση απτικής συμπεριφοράς από την/τον εκπαιδευτικό στα παιδιά, επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα και σωματικά και ψυχικά, όπως έχουν δείξει και πολλές έρευνες. Ένα από αυτά, είναι η βελτίωση της λειτουργίας ζωτικών συστημάτων (π.χ. ανοσοποιητικό, ενδοκρινολογικό, αναπνευστικό κ.α.) ακόμη και η θεραπεία τους. Επίσης, η σωματική επαφή συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. (Σταμάτης, 2005. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που από μικρή ηλικία δέχονταν περισσότερα απτικά ερεθίσματα, μάθαιναν γρηγορότερα να περπατούν και να μιλούν (Knapp & Hall, 2002). Έτσι, κατά συνέπεια βελτιώνονται και οι επικοινωνιακές δεξιότητές τους. Ακόμη, μεταδίδεται στα παιδιά το αίσθημα της ασφάλειας και δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίας αποδοχής μεταξύ των αγγιζομένων, καθώς αυξάνεται και η κοινωνική επιρροή. Τέλος, τα αποτελέσματα αυτής της μορφής μη λεκτικής επικοινωνίας φαίνονται και μεταγενέστερα, στην ενηλικίωση, καθώς η επαφή βελτιώνει και την προσαρμοστικότητα του ατόμου στο οικογενειακό, εργασιακό και γενικότερα στο κοινωνικό περιβάλλον του (Σταμάτης, 2005. Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η σωματική επαφή, βέβαια, για να είναι ευεργετική, δεν πρέπει να ξεπερνά τα επιτρεπτά όρια. Η καταλληλότητά της εξαρτάται από το μέρος του σώματος που αγγίζει ο εκπαιδευτικός, την διάρκεια και την ένταση του αγγίγματος καθώς και από το σκοπό της επαφής. Τέλος, είναι καίριας σημασίας και το αν η επαφή αυτή έχει ανταπόκριση ή όχι (Σταμάτης, 2005).

Κύριος ρόλος της επικοινωνίας είναι να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Η δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή έχει ως αποτέλεσμα τη θετική στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο και το διδακτικό αντικείμενο. Κατά συνέπεια, τα παιδιά θα έχουν περισσότερη διάθεση να προσέξουν και να συμμετέχουν στο μάθημα (Richmond, McCroskey & Hickson, 2012).

Επομένως, η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών επηρεάζει και διευκολύνει την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Μία έρευνα που έγινε σε 206 νήπια και τους νηπιαγωγούς τους έδειξε ότι μέσω της αλληλεπίδρασής τους επηρεάζονται οι επιδόσεις των παιδιών. Αποδείχθηκε, δηλαδή, ότι οι μαθητές όταν έχουν καλές

διαπροσωπικές σχέσεις με την/τον δασκάλα/ο, αρχικά αποκτούν μία θετική εικόνα για αυτήν/όν και γενικότερα για το σχολείο και κατά συνέπεια έχουν θέληση για μάθηση και βελτιώνεται η απόδοσή τους. Αντίθετα, μία κακή διαπροσωπική σχέση μπορεί να προκαλέσει επιθετική συμπεριφορά. Γι' αυτό και μία τέτοια σχέση δεν βοηθά καθόλου στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Τέλος, το αίσθημα ασφάλειας που δημιουργείται βοηθά και στη διεύρυνση των γνώσεων (Birch & Ladd, 1997).

Μέρος της ευθύνης για τη σχολική αποτυχία ενός/μίας μαθητή/τριας, λοιπόν, μπορεί να έχει και η/ο εκπαιδευτικός, που δεν κέρδισε την εμπιστοσύνη και τη συμπάθειά του/της από την αρχή. Πρωταρχικό ρόλο για τα παιδιά παίζει κυρίως η στάση και η διάθεση της/του εκπαιδευτικού τους και όχι τόσο οι γνώσεις της/του και η μεγάλη νοημοσύνη της/του. Έτσι, ακόμη και η ύπαρξη μίας πολύ καλής παιδαγωγικής μεθόδου δεν αρκεί, αν η/ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να την υποστηρίξει προσελκύοντας το ενδιαφέρον των παιδιών. Το αποτέλεσμα θα είναι η διδασκαλία να μην επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Έχει αποδειχθεί, λοιπόν, ότι πολλά παιδιά που είχαν αποτύχει με μία/έναν δασκάλα/ο, μπόρεσαν να γίνουν καλύτεροι/ες μαθητές/τριες και να επιτύχουν έχοντας μία/έναν άλλη/ον. Το μυστικό του/της δεύτερου/ης παιδαγωγού ήταν ότι κέρδισε τη συμπάθεια των μαθητών/τριών της/του και ότι τους έδωσε την ευκαιρία να συνταυτιστούν μαζί της/του και να γίνουν καλύτεροι/ες (Μπέλλας, 1985).

Αφού αναλύθηκε η σημασία της επικοινωνίας στην εκπαίδευση γενικότερα, είναι αναγκαίο να επισημανθεί και η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο. Η πρώτη ανάγκη του παιδιού όταν έρχεται στο νηπιαγωγείο είναι να αυτοβεβαιωθεί και να ξεχωρίσει από την ομάδα του. Γι΄αυτό και είναι χρήσιμη η επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική για να δημιουργήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις, μέσω των οποίων μπορεί να καλλιεργήσει και την αυτοπεποίθησή του. Η σχέση του με τους συνομιλήκους του και τον νηπιαγωγό του, βοηθά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και επομένως συμβάλει και στην νοητική ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Μπέλλας, 1985).

Η ύπαρξη της αφής στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού έχει καίριο ρόλο, καθώς έτσι αναπτύσσεται η ταυτότητά του. Η ανάπτυξη απτικής επαφής από τον νηπιαγωγό προς τους μαθητές του συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων. Ακόμη, με τη βοήθεια αυτής δημιουργείται ένα κλίμα ασφάλειας και προστασίας στο χώρο του νηπιαγωγείου (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008). Επιπλέον, η/ο νηπιαγωγός μέσω της αφής δείχνει τρυφερότητα και ενδιαφέρον στα παιδιά. Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά που λαμβάνουν θετικά μηνύματα μέσω της αφής έχουν μεγαλύτερο IQ από τα υπόλοιπα που δεν έχουν αναπτύξει τόσες απτικές επαφές (Simonds & Cooper, 2011). Η σημασία της αφής από

τα πρώτα χρόνια ζωής αποδεικνύεται και από ένα πείραμα που έκανε ο Harlow και οι συνεργάτες του σε νεογέννητα μαϊμουδάκια. Τα μαϊμουδάκια που βρίσκονταν σε απομόνωση, παρ΄ όλο που δεν στερούνταν τροφής, δεν κατάφεραν να επιζήσουν. Αντίθετα, εκείνα που ζούσαν στις ίδιες συνθήκες απομόνωσης αλλά είχαν στη διάθεσή τους και μαλακά μαξιλάρια που ικανοποιούσαν τις βασικές απτικές ανάγκες τους, επέζησαν για περισσότερο καιρό. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι ανέπτυξαν και συναισθηματική προσκόλληση στα μαξιλάρια, καθώς όταν οι ερευνητές προσπαθούσαν να τα βγάλουν από το κλουβί τους παρουσίαζαν ανεξέλεγκτα ξεσπάσματα βίας (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008).

Οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής και άλλα μη λεκτικά σήματα δίνουν έμφαση στα λόγια της/του νηπιαγωγού και το μάθημα γίνεται πιο παραστατικό. Έτσι, το περιεχόμενο του μαθήματος γίνεται και πιο κατανοητό στα νήπια. Η/Ο νηπιαγωγός, επίσης, είναι απαραίτητο πολλές φορές να σωπαίνει και να αφήνει στο νήπιο λίγο χρόνο να σκεφτεί, όταν τίθεται κάποια ερώτηση προς διερεύνηση. Η ανακάλυψη της γνώσης από το ίδιο το παιδί και η ύπαρξη αλληλεπίδρασης καλλιεργεί την αυτοπεποίθησή του και τις κοινωνικές του δεξιότητες (Dukes & Smith, 2007). Η εκφραστικότητα ενός ανθρώπου, σύμφωνα με τον DePaulo, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την διάθεση των γύρω του. Έτσι, και στην περίπτωση της/του νηπιαγωγού, όσο πιο μεγάλη είναι η εκφραστικότητά της/του, τόσο μεγαλύτερη είναι και η επιρροή που έχει στη διάθεση των μαθητών/τριών (White & Gardner, 2012). Επιπλέον, η χρήση θετικών μη λεκτικών σημάτων από την/τον νηπιαγωγό, όπως είναι το χαμόγελο και η ανάπτυξη απτικής συμπεριφοράς με τους/τις μαθητές/τριες, μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα για τα παιδιά, ώστε να αποκτήσουν και εκείνα μία θετική μη λεκτική συμπεριφορά, καθώς η/ο δασκάλα/ος τους αποτελεί πρότυπο για εκείνα. Πρότυπα αποτελούν και οι γονείς των παιδιών. Γι' αυτό και παρατηρείται πολλές φορές ότι τα παιδιά που χαμογελούν συχνά, έχουν μητέρες που είναι και αυτές χαμογελαστές (Jones, 1972). Η μη λεκτική συμπεριφορά της/του νηπιαγωγού, όπως η οπτική επαφή και οι χειρονομίες της/του, μπορεί να έχει και άλλες λειτουργίες, όπως το να επιβραβεύσει τον/την μαθητή/τρια ή να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του/της (Simonds & Cooper, 2011).

Η χρήση εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών από την πλευρά των νηπίων είναι πολύ έντονη και ποικίλει, καθώς τα νήπια δεν μπορούν να εκφραστούν ακόμη επαρκώς μέσω της ομιλούμενης γλώσσας και χρησιμοποιούν άλλες μορφές έκφρασης. Γι' αυτό και η μη λεκτική επικοινωνία τους είναι περίπλοκο να ερευνηθεί. Οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στα αίτια χρήσης των μη λεκτικών σημάτων τους. Για παράδειγμα, μία από

αυτές έχει αποδείξει ότι το χαμόγελο μπορεί να προκληθεί στο πρόσωπό των νηπίων, όταν συζητούν, όταν λαμβάνουν ή όταν δίνουν πράγματα και όταν δείχνουν κάτι κοιτώντας ένα άλλο παιδί (Jones, 1972).

Οι νηπιαγωγοί είναι απαραίτητο να είναι πολύ προσεκτικές/οί με τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν, καθώς τα παιδιά είναι πολύ ευαίσθητοι δέκτες. Επομένως, οφείλουν να εξασκούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αλλά και να βοηθούν τα νήπια να κάνουν το ίδιο (Jones, 1972). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του νηπίου μπορουν να καλλιεργηθούν μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, πράγμα που είναι αναγκαίο για τη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Μία από αυτές τις δραστηριότητες είναι και τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία παρακινούν τα νήπια να πάρουν ενεργό ρόλο στη μάθηση και να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους σκέψη. Επιπλέον, η δραματική τέχνη προωθεί τη συνεργατική μάθηση και δίνει αυτοπεποίθηση στα νήπια, καθώς παιδιά που είναι ντροπαλά, είναι πιο πρόθυμα να συμμετέχουν όταν δεν κυριαρχεί ο ρόλος του δασκάλου στη διαδικασία. Έχει αποδειχθεί, επίσης, ότι οι λεκτικές και οι μη λεκτικές δεξιότητες των παιδιών σημειώνουν μεγαλύτερη βελτίωση με αυτή τη μέθοδο παρά με άλλες δασκαλοκεντρικές παραδοσιακές μεθόδους (Ulas, 2008)

Η ικανότητα αποκωδικοποίησης μη λεκτικών σημάτων από τα παιδιά κρίνεται εξίσου αναγκαία για την εξέλιξη της επικοινωνίας. Σύμφωνα με έρευνες, τα νήπια και οι μαθητές/τριες δημοτικού που μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν επιτυχώς μη λεκτικά σήματα που μεταδίδονται από το πρόσωπο, τη στάση του σώματος κ.λπ. αποδείχθηκε ότι είναι λιγότερο αγχώδη, λιγότερο επιθετικά και πιο χαρούμενα από τους/τις συμμαθητές/τριες τους (White & Gardner, 2012).

Προβληματισμός της έρευνας

Η έρευνα αυτή επιλέχθηκε, γιατί τα θέματα της μη λεκτικής επικοινωνίας και του τρόπου που μπορεί αυτή να επηρεάσει τη παιδαγωγική διαδικασία εγείρουν την περιέργεια όλων και περισσότερων επιστημόνων. Σύμφωνα και με τη σχετική βιβλιογραφία, δεν αρκούν οι πολλές και ποικίλες γνώσεις. Κυρίως ο ενθουσιασμός, η ενεργητικότητα και το ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες είναι αυτά που καθιστούν μία/έναν εκπαιδευτικό αποτελεσματική/ό. Μία/Ένας επικοινωνιακή/ός νηπιαγωγός είναι αναγκαίο να δίνει κίνητρα στους/ις μαθητές/τριες και να τους/τις δείχνει πόσο πολύτιμη είναι η συμβολή τους στις διάφορες δραστηριότητες και γενικότερα στη μάθηση και στο σχολείο. Έτσι, οι μαθητές/τριες θα την/τον εμπιστευτούν, θα της/του εκμυστηρευτούν τις ανησυχίες τους και θα ζητήσουν

τη βοήθειά της/του για να βρουν λύση στα διάφορα προβλήματά τους. Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι να ακούει προσεκτικά τα λεγόμενά των μαθητών/τριών, να τις/τους συμβουλεύει και να τις/τους καθοδηγεί. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της επιτυχούς επικοινωνίας, θα αναπτυχθούν θετικές παιδαγωγικές σχέσεις και ένα θετικό σχολικό κλίμα (Davie & Galloway, 1996).

Γι' αυτό και μία/ένας νηπιαγωγός που δεν συμμερίζεται τις ανάγκες των νηπίων και είναι συνέχεια σοβαρή/ός και αυστηρή/ός δεν μπορεί να παράξει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο μία απόσταση με τους μαθητές και τις μαθήτριες και το κλίμα της τάξης είναι εχθρικό. Τα παιδιά δεν νιώθουν ασφάλεια στο χώρο του σχολείου και οι ώρες που περνούν εκεί δεν είναι ευχάριστες. Συνεπώς, οι συγκρούσεις κάνουν την εμφάνιση τους και η/ο νηπιαγωγός δεν είναι ικανή/ός να τις διαχειριστεί, καθώς δεν έχει αναπτύξει επαρκώς τις επικοινωνιακές της/του δεξιότητες. Αυτά είναι μόνο μερικά από τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν.

Γενικότερα, η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος που υποστηρίζει τα μέλη της συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών και στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης τους. Για να διαμορφώσει, λοιπόν, η/ο εκπαιδευτικός ένα τέτοιο κλίμα που προωθεί την παραγωγική συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας, οφείλει να είναι φιλική/ός, να είναι συμπονετική/ός, να χρησιμοποιεί μαθητοκεντρικές και δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας και να είναι ενθουσιώδης (Simonds & Cooper, 2011).

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με τις απόψεις των νηπίων σχετικά με το επικοινωνιακό προφίλ των εκπαιδευτικών. Είναι αναγκαίο, να ακούγονται οι φωνές των μαθητών/τριών, για να χτίζονται σχέσεις εμπιστοσύνης με την/τον παιδαγωγό και η μαθησιακή διαδικασία να γίνεται αποτελεσματικότερη. Είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν τέτοιες σχέσεις στο νηπιαγωγείο, στην αρχή της σχολικής ζωής των παιδιών, ώστε να καλλιεργηθεί η αγάπη τους για τη μάθηση, η οποία θα συνεχίσει να υπάρχει και στα υπόλοιπα χρόνια της ζωής τους. Επομένως, η συμμετοχή των νηπίων στη διδασκαλία, δηλαδή η έκφραση των σκέψεων, των απόψεων τους και των συναισθημάτων τους είναι σημαντικό να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης.

Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν και να αναδειχθούν οι απόψεις των νηπίων σχετικά με το προφίλ που επιθυμούν να έχει η/ο νηπιαγωγός τους. Έτσι, θα κατανοήσουν και οι εκπαιδευτικοί τι είναι σημαντικό να κάνουν, για να δημιουργήσουν αμοιβαίες σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά. Ακόμη, στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί η σημασία της δημιουργίας θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού, ώστε οι πρώτοι/ες να αναπτυχθούν πολύπλευρα. Η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος στο σχολείο συμβάλλει στην θετική αντιμετώπιση και του σχολείου και της μάθησης από τα παιδιά. Για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο κλίμα είναι απαραίτητη η αποτελεσματική επικοινωνία. Γι' αυτό και τα νήπια στην παρούσα έρευνα, αποκαλύπτουν τι επιθυμούν να έχει μία/ένας νηπιαγωγός για να είναι προσιτή/ός και αποτελεσματική/ός και τι είναι καλό να αποφεύγει. Πιο συγκεκριμένα έγιναν οι παρακάτω ερωτήσεις προς τα παιδιά:

1. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να χαμογελάει;
2. Θέλεις να σε μαλώνει και να σε βάζει τιμωρία;
3. Θέλεις να είναι ευγενική/ός;
4. Θέλεις να είναι καλή/ός και να σου κάνει όλα τα χατίρια;
5. Θέλεις να σε αγκαλιάζει;
6. Θέλεις να λέει αστεία;
7. Θέλεις να μην σου δίνει σημασία και να μην σε ακούει;
8. Θέλεις να σου λέει «Μπράβο!! Τα κατάφερες!» όταν κάνεις κάτι σωστά;
9. Θέλεις να σου λέει «Μπράβο!! Μπορείς να το κάνεις!» όταν δεν μπορείς να κάνεις κάτι;
10. Θέλεις να σε λέει όμορφο/όμορφη;
11. Θέλεις να μιλάει αργά και καθαρά;
12. Θέλεις να μιλάει γρήγορα;
13. Θέλεις να μιλάει δυνατά ή σιγά;
14. Θέλεις να σε κοιτάει στα μάτια όταν σου μιλάει;
15. Θέλεις η/ο νηπιαγωγός να κάθεται κοντά σου ή μακριά σου;
16. Θέλεις η/ο νηπιαγωγός σου να ντύνεται απλά και καθημερινά (π.χ τζιν και μπλούζα);

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δημιουργούνται κάποια ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα διερευνηθούν με τη βοήθεια των συνεντεύξεων. Αυτά είναι τα παρακάτω:

- Η/Ο νηπιαγωγός είναι καλό να είναι ευγενική/ός, να έχει χιούμορ και να είναι χαμογελαστή/ός σύμφωνα με τα νήπια;
- Η/Ο νηπιαγωγός οφείλει να επαινεί και να ενθαρρύνει τα παιδιά να ξαναπροσπαθούν και να μην τα παρατάνε;
- Τέλος, είναι καλό να είναι απόμακρη/ος και ψυχρή/ός ή να αγκαλιάζει τα νήπια και να δείχνει ενδιαφέρον και τρυφερότητα;

Μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική και έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης με κλειστές ερωτήσεις. Η συνέντευξη ήταν τυπική, δηλαδή υπήρχαν συγκεκριμένες ερωτήσεις και δεν ήταν μία ελεύθερη συζήτηση. Επομένως, ήταν μία δομημένη συνέντευξη με οργανωμένες ερωτήσεις εκ των προτέρων. Αυτός ο τρόπος επιλέχθηκε γιατί ήταν ο καταλληλότερος τρόπος για να γίνουν γνωστές οι αντιλήψεις των νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ του νηπιαγωγού. Πιο συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν 50 νήπια ηλικίας 4-6 ετών, το καθένα ξεχωριστά ώστε να μην επηρεάζεται από τις απαντήσεις των άλλων. Στο κάθε νήπιο έγιναν 16 ερωτήσεις, οι οποίες ήταν σχετικές με την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και παιδαγωγού. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν κλειστού τύπου, δηλαδή αρκούσε να δοθεί μία μονολεκτική απάντηση, για να μπορούν και τα νήπια να τις απαντήσουν εύκολα και ευχάριστα, αφού δεν ήταν χρονοβόρες. Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν και αποτυπώθηκαν σε διαγράμματα excel. Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνονται τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος προσέγγισης που επιθυμούν να έχει ο/η νηπιαγωγός τους, ώστε να δημιουργηθεί και ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Επομένως, γίνεται εμφανές ότι η διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή είναι μείζονος σημασίας για τη δημιουργία συναισθημάτων ασφάλειας των παιδιών και για την κατάκτηση της γνώσης.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μου ήταν 50 παιδιά ηλικίας 4-6 και από τα τρία τμήματα του 22^{ου} νηπιαγωγείου στο κέντρο της Ρόδου. Από τα παιδιά, τα 22 ήταν κορίτσια και τα 28 αγόρια κάτοικοι της Ρόδου.

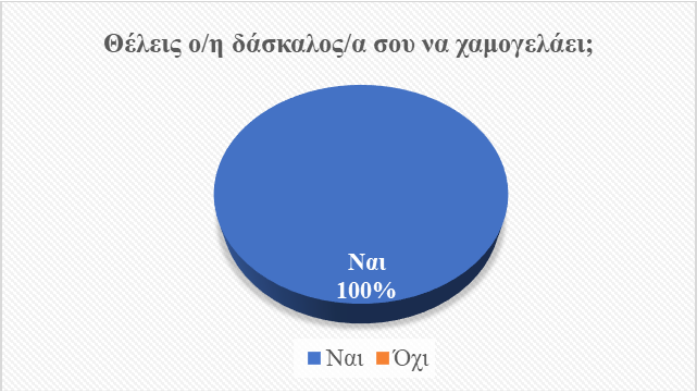
Ερευνητική διαδικασία

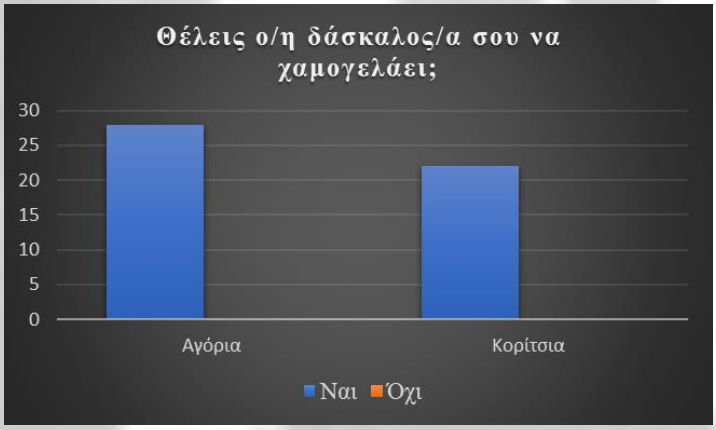
Στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας, αποφασίστηκε ο τρόπος που θα γίνει η έρευνα, ο οποίος είναι η συνέντευξη. Για να γίνει η έρευνα, έπρεπε αρχικά να διατυπωθούν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις που θα γίνονταν στα παιδιά, οι οποίες θα έπρεπε να έχουν σχέση με την επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και μαθητών. Τελικά, με μερικές διορθώσεις οι ερωτήσεις κατέληξαν να είναι 16. Οι συνεντεύξεις έγιναν στο 22ο νηπιαγωγείο στις 14 και 16 Φεβρουαρίου. Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε μόνο λίγα λεπτά και έλαβε μέρος στο γραφείο της διευθύντριας με το κάθε νήπιο ξεχωριστά. Όταν οι συνεντεύξεις έφτασαν στο τέλος τους, τα αποτελέσματα μαζεύτηκαν και οργανώθηκαν. Οι απαντήσεις των παιδιών απεικονίστηκαν σε πινακάκια excel, δύο για κάθε ερώτηση. Το πρώτο διάγραμμα απεικονίζει το ποσοστό των παιδιών που αντιστοιχεί σε κάθε απάντηση και το άλλο, το ποσοστό των αγοριών και των κοριτσιών ξεχωριστά. Έτσι, φαίνεται τι πιστεύουν τα παιδιά γενικότερα, αλλά και οι διαφορές που εμφανίζονται στις αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών. Δεν εμφανίστηκε κάποιο πρόβλημα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς τα παιδιά ήταν πολύ πρόθυμα να βοηθήσουν. Το ίδιο ήταν και οι νηπιαγωγοί.

Αποτελέσματα: Παρουσίαση και σχολιασμός

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών στις αντίστοιχες ερωτήσεις που τέθηκαν και επεξηγούνται. Το πρώτο σχεδιάγραμμα δείχνει το ποσοστό των παιδιών που αντιστοιχεί σε κάθε απάντηση και κατά που κλίνουν οι απαντήσεις των περισσοτέρων. Στο δεύτερο σχεδιάγραμμα, απεικονίζονται οι απαντήσεις ξεχωριστά των αγοριών από των κοριτσιών.

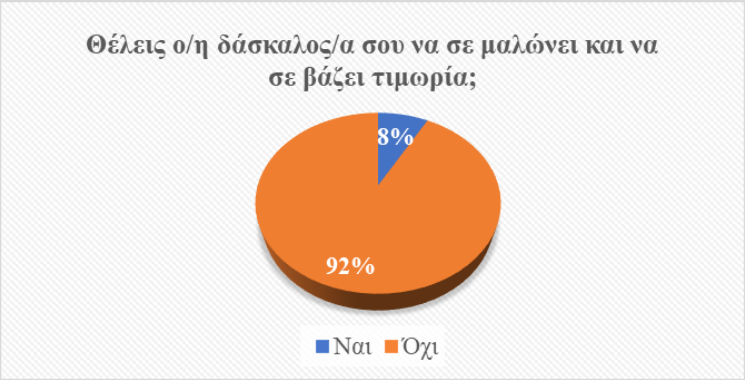
1. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να χαμογελάει;



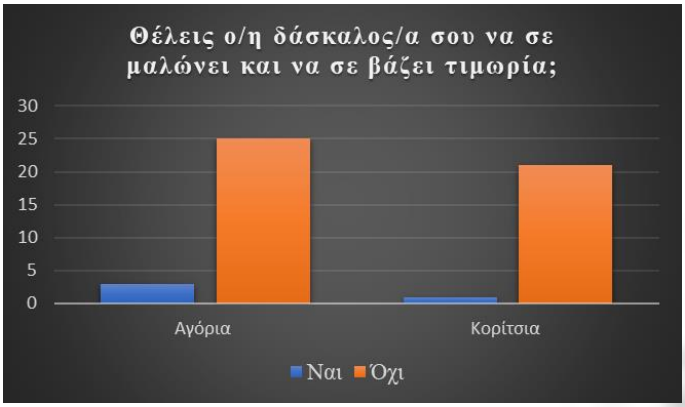


Από τις απαντήσεις της πρώτης ερώτησης συμπεραίνεται ότι όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια θέλουν να έχουν μία/έναν νηπιαγωγό που να είναι χαμογελαστή/ός και χαρούμενη/ος και όχι μουτρωμένη/ος και λυπημένη/ος.

2. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σε μαλώνει και να σε βάζει τιμωρία;



Από τις απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση, βγαίνει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν θέλουν να τα βάζουν τιμωρία. Μόνο 4 παιδιά απάντησαν ότι δεν έχουν πρόβλημα να μπουν τιμωρία αν έχουν κάνει κάποια αταξία.



Τα παιδιά που απάντησαν ναι σε αυτή την ερώτηση είναι 3 αγόρια και 1 κορίτσι. Αυτά που απάντησαν όχι είναι 25 αγόρια και 21 κορίτσια.

3. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να είναι ευγενική/ος;

Από την τρίτη ερώτηση είναι φανερό ότι όλα τα νήπια, αγόρια και κορίτσια θέλουν μία/ένα νηπιαγωγό που να είναι ευγενική/ός και που μιλάει όμορφα.

4. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να είναι καλή/ός και να σου κάνει όλα τα χατίρια;

Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι θα ήταν καλό οι νηπιαγωγοί να είναι πιο ευνοϊκές/οί προς αυτά και να τα αφήνουν ελεύθερα να κάνουν ότι θέλουν. Πιο συγκεκριμένα 42 παιδιά απάντησαν ναι, 7 όχι και 1 δεν ξέρω στην ερώτηση αν θέλεις να σου κάνει όλα τα χατίρια η/ο νηπιαγωγός σου.

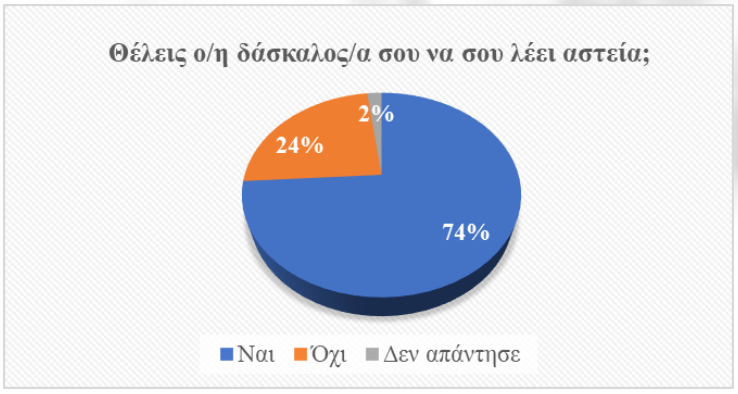
Από τα παιδιά που απάντησαν όχι, τα 4 ήταν αγόρια και τα 3 ήταν κορίτσια. Το ένα αγόρι, μάλιστα, διευκρίνισε ότι θέλει να του κάνει μόνο τα χατίρια που σχετίζονται με το σχολείο. Τα παιδιά που απάντησαν ναι ήταν 24 αγόρια και 18 κορίτσια. Ένα κορίτσι είπε ότι δεν ξέρει.

5. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σε αγκαλιάζει;

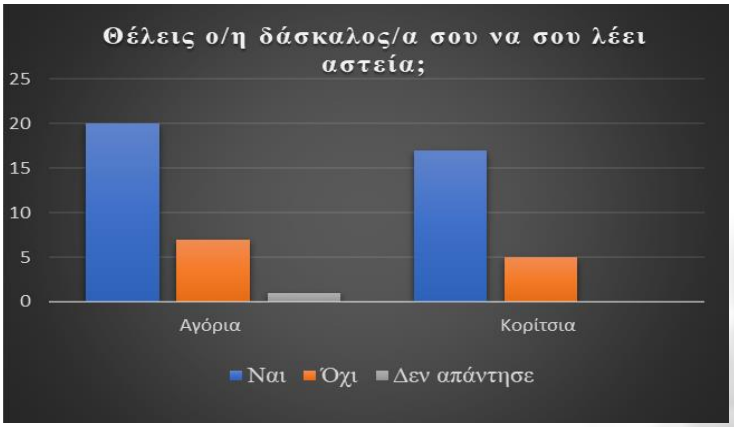
Στην ερώτηση αν θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σε αγκαλιάζει, τα περισσότερα νήπια, 45 από τα 50, απάντησαν ναι. Μόνο 5 παιδιά απάντησαν αρνητικά.

Μόνο 4 αγόρια και 1 κορίτσι είπαν ότι δεν επιθυμούν αγκαλιές από την/τον νηπιαγωγό. Τα υπόλοιπα 45 παιδιά, 24 αγόρια και 21 κορίτσια απάντησαν θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση.

6. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σου λέει αστεία;

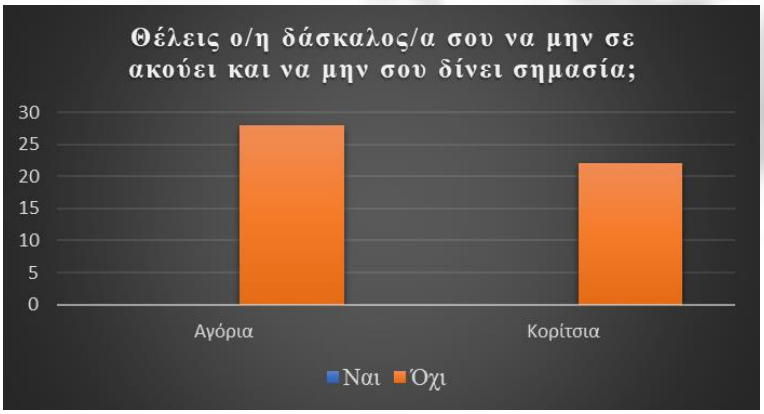


Εδώ παρατηρείται ότι τα περισσότερα παιδιά, τα 37 από τα 50 υποστηρίζουν ότι θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να κάνει αστεία και να γελάνε. Η μειοψηφία είπε ότι θέλει μία/έναν νηπιαγωγό πιο σοβαρή/ό.



Πιο συγκεκριμένα 17 κορίτσια και 20 αγόρια απάντησαν θετικά σε αυτήν την ερώτηση, ενώ 7 αγόρια και 5 κορίτσια αρνητικά. Μόνο ένα αγόρι δεν απάντησε.

7. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να μην σε ακούει προσεκτικά και να μην σου δίνει σημασία;

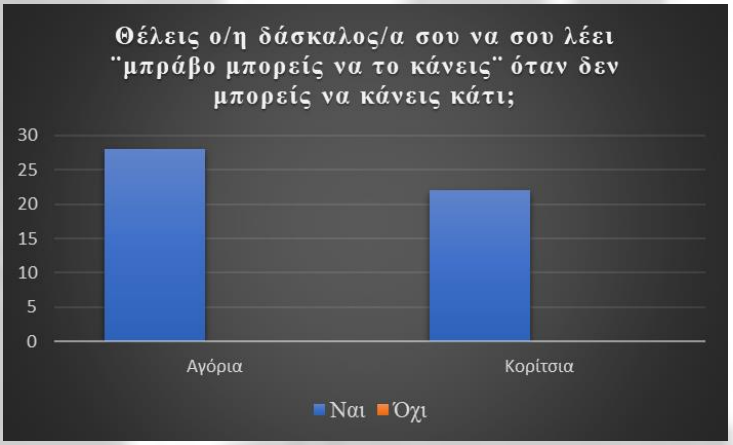


Σε αυτή την ερώτηση υπάρχει ομοφωνία, καθώς κανένα παιδί δεν θέλει να το αγνοεί η/ο νηπιαγωγός του. Αντίθετα όλα τα παιδιά θέλουν να τα ακούει προσεκτικά, να νοιάζεται και να δείχνει το ενδιαφέρον της/του.

8. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σου λέει «Μπράβο! Τα κατάφερες!» όταν κάνεις κάτι σωστά;

Και σε αυτή την ερώτηση υπάρχει ομοφωνία, καθώς όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια θέλουν να δέχονται την επιβράβευση από την/τον νηπιαγωγό.

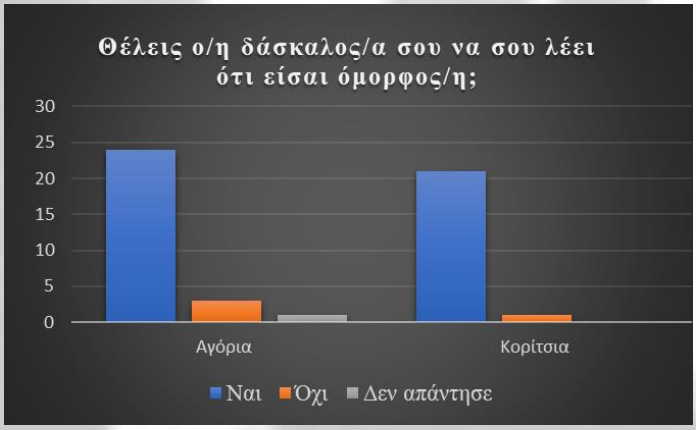
9. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σου λέει «Μπράβο! Μπορείς να το κάνεις» όταν δεν μπορείς να κάνεις κάτι;



Και σε αυτή την ερώτηση συμφωνούν όλοι, αγόρια και κορίτσια ότι είναι καλό η/ο νηπιαγωγός να τους δίνει ενθάρρυνση και κίνητρα να μην τα παρατήσουν.

10. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σου λέει ότι είσαι όμορφος/η;

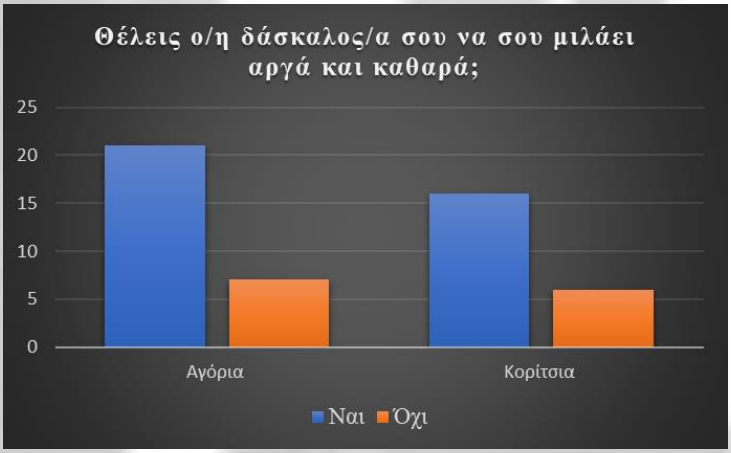
Εδώ συμπεραίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά, 45 από τα 50 θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να τους κάνει κάποιο θετικό σχόλιο για την εξωτερική τους εμφάνιση. Μόνο 4 απάντησαν αρνητικά σε αυτή την ερώτηση. Τέλος, ένα παιδί δεν απάντησε.



Τα 45 παιδιά που απάντησαν θετικά ήταν 24 αγόρια και 21 κορίτσια. Αρνητικά απάντησαν 3 αγόρια κι 1 κορίτσι, ενώ ένα αγόρι δεν θέλησε να δώσει απάντηση.

11. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να μιλάει αργά και καθαρά;

Στην ερώτηση αυτή, τα περισσότερα παιδιά, 37 από τα 50 απάντησαν ότι θέλουν μία/έναν νηπιαγωγό που να μιλά αργά και καθαρά. Δύο παιδιά, μάλιστα, που διαφώνησαν, διευκρίνισαν ότι είναι καλύτερο να μιλάει με μεσαίο ρυθμό και όχι πολύ αργό.



Πιο συγκεκριμένα, 20 αγόρια από τα 28 και 16 κορίτσια από τα 22 συμφωνούν με την παραπάνω άποψη. Δύο αγόρια, που διαφώνησαν, διευκρίνισαν ότι είναι καλύτερο να μιλάει με μεσαίο ρυθμό και όχι πολύ αργό.

12. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να μιλάει γρήγορα;

Σε αυτή την ερώτηση, οι περισσότεροι μαθητές, οι 35 από τους 50 απάντησαν ότι δεν θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να μιλάει γρήγορα, ενώ 14 παιδιά απάντησαν ότι θα ήθελαν η/ο νηπιαγωγός τους να μιλά λίγο πιο γρήγορα και όχι πολύ αργά. Ένα αγόρι απάντησε όχι με το επιχείρημα ότι η/ο νηπιαγωγός είναι καλύτερο να μιλά μερικές φορές αργά και μερικές φορές γρήγορα, οπότε συμφώνησε να υπάρχουν διαφορετικές εντάσεις στην ομιλία.

Από τα 35 παιδιά που απάντησαν όχι σε αυτή την ερώτηση, τα 19 ήταν αγόρια και τα 16 κορίτσια, ενώ από τα 15 παιδιά που απάντησαν ναι, τα 9 είναι αγόρια και τα 6 είναι κορίτσια.

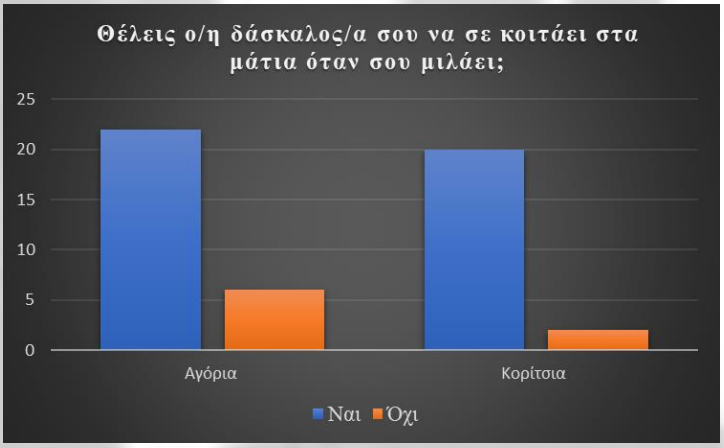
13. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να μιλάει δυνατά ή σιγά;

Εδώ τα περισσότερα παιδιά, τα 32 από τα 50 απάντησαν ότι θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να μιλά σιγά με την προϋπόθεση ότι την/τον ακούν κιόλας. Τα 16 απάντησαν ότι θέλουν να μιλάει δυνατά για να την/τον ακούν καλύτερα και ένα κορίτσι απάντησε ότι είναι καλό να μιλά άλλες φορές σιγά και άλλες δυνατά. Τέλος, ένα παιδί δεν θέλησε να απαντήσει. Πολλά παιδιά ταύτισαν τη δυνατή ομιλία με τις φωνές της/του νηπιαγωγού. Αυτό αποδεικνύεται και από ένα κορίτσι που απάντησε ότι θέλει η/ο νηπιαγωγός να μιλά δυνατά μόνο όταν κάνει αταξίες.

Από τους 32 μαθητές και μαθήτριες που απάντησαν σιγά, τα 15 ήταν αγόρια και τα 17 ήταν κορίτσια. Δυνατά απάντησαν 16 μαθητές και μαθήτριες, από τους οποίους τα 12 ήταν αγόρια. Τέλος, ένα αγόρι δεν έδωσε απάντηση και ένα κορίτσι απάντησε μερικές φορές δυνατά και άλλες σιγά.

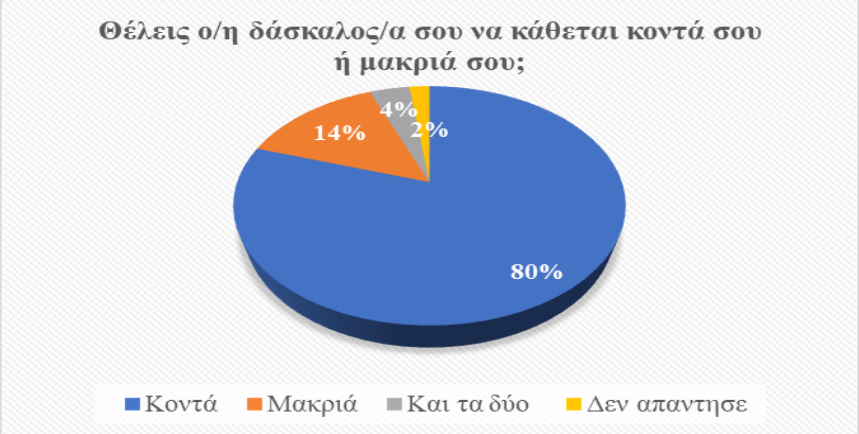
14. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να σε κοιτάει στα μάτια όταν σου μιλάει;

Η πλειοψηφία των μαθητών, 42 από τους 50, απάντησαν ότι θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να τους κοιτάει στα μάτια όταν μιλάει. Οι 8 απάντησαν το αντίθετο.

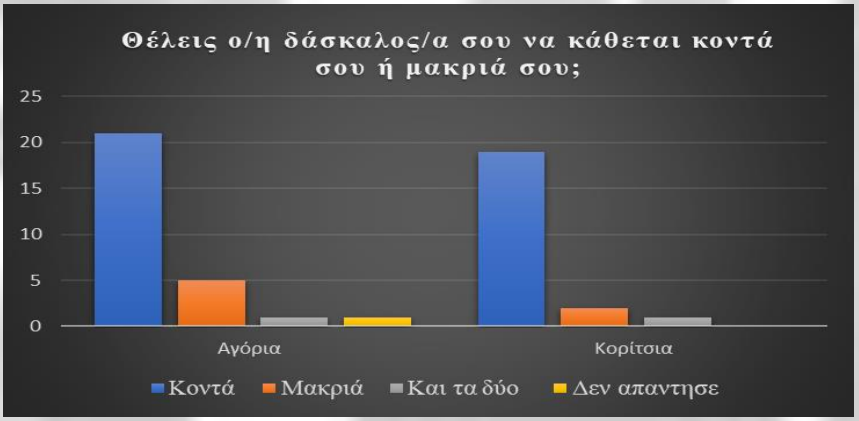


Από αυτούς τους 42 μαθητές και μαθήτριες που απάντησαν ναι, 22 ήταν κορίτσια και 20 αγόρια, ενώ όχι απάντησαν 6 αγόρια και 2 κορίτσια.

15. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να κάθεται κοντά σου ή μακριά σου;



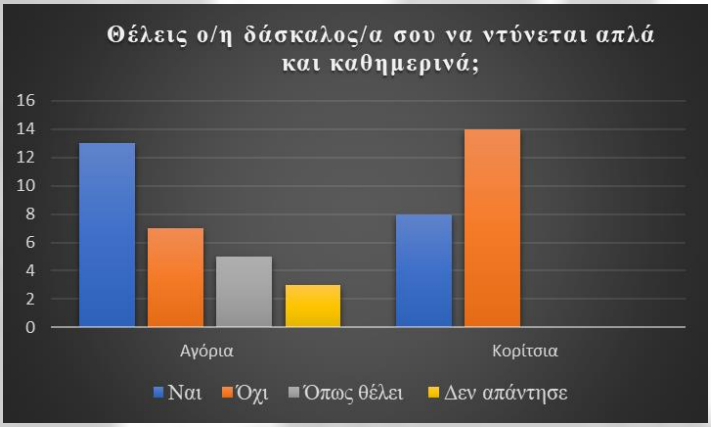
Τα περισσότερα νήπια, 40 από τα 50 θέλουν η/ο νηπιαγωγός να κάθεται κοντά τους όταν γίνεται το μάθημα. 7 νήπια απάντησαν ότι προτιμούν να βρίσκεται πιο μακριά, ενώ 2 είπαν ότι μερικές φορές προτιμούν να είναι κοντά και άλλες να είναι μακριά. Τέλος, ένα παιδί δεν έδωσε απάντηση στην ερώτηση.



Από τα 40 νήπια που απάντησαν «κοντά» στη συγκεκριμένη ερώτηση, τα 21 ήταν αγόρια και τα 19 κορίτσια. Από τα 7 νήπια που απάντησαν «μακριά», τα 5 ήταν αγόρια και τα 2 κορίτσια. Ένα αγόρι κι ένα κορίτσι απάντησαν μερικές φορές κοντά και άλλες μακριά, ενώ ένα αγόρι δεν απάντησε.

16. Θέλεις η/ο δασκάλα/ος σου να ντύνεται απλά και καθημερινά (π.χ. τζιν και μπλούζα);

Σε αυτή την ερώτηση, οι απόψεις είναι μοιρασμένες. 21 παιδιά θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να ντύνεται πιο απλά και 21 θέλουν να ντύνεται πιο επίσημα. Από τα 50 παιδιά, 5 δεν είχαν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση στην ενδυμασία και 3 δεν θέλησαν να απαντήσουν.



Τα περισσότερα αγόρια, 13 συγκεκριμένα, θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να ντύνεται καθημερινά, ενώ τα περισσότερα κορίτσια, 14 στον αριθμό, θέλουν να ντύνεται πιο επίσημα. Τα παιδιά που δεν απάντησαν στην ερώτηση ήταν αγόρια όπως και τα παιδιά που δεν είχαν κάποια συγκεκριμένη προτίμηση.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις προγενέστερες έρευνες που έχουν γίνει και τις απαντήσεις των νηπίων στη συγκεκριμένη έρευνα είναι φανερό ότι τα παιδιά προτιμούν μία/έναν νηπιαγωγό χαμογελαστή/ό και χαρούμενη/ο με καλή διάθεση.

Ακόμη, τα περισσότερα παιδιά δεν επιθυμούν να τιμωρούνται αυστηρά. Μόνο 4 παιδιά απάντησαν ότι αν έχουν κάνει κάτι που δεν πρέπει δεν έχουν πρόβλημα να τα βάζουν τιμωρία. Η/Ο παιδαγωγός είναι ωφέλιμο να βρει κάποιον άλλο τρόπο να εξηγεί στα παιδιά το λάθος και το σωστό χωρίς φωνές και βαριές τιμωρίες. Είναι καλό, να δίνει χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν τι έκαναν λάθος και τις συνέπειες που θα μπορούσε να είχε αυτό. Οι βαριές ποινές μπορεί να είναι και η αιτία που το παιδί θα χάσει την εμπιστοσύνη του στην/στον εκπαιδευτικό και θα προκαλέσουν τη διατάραξη της διαπροσωπικής τους σχέσης.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, όλα τα παιδιά επιθυμούν μία/έναν νηπιαγωγό που να τους μιλάει όμορφα και που να είναι ευγενική/ός. Μέσω της ευγένειας, η/ο εκπαιδευτικός μετριάζει την αίσθησή που έχουν τα παιδιά, ότι βρίσκεται σε θέση υπεροχής. Δείχνει, ακόμη, ότι είναι φιλική/ός και όχι αυταρχική/ός που δίνει άμεσες εντολές και περιμένει όλοι/ες να υπακούσουν. Η/Ο νηπιαγωγός με τη χρήση ευγενικών εκφράσεων ελαττώνει τις συγκρούσεις με τους/τις μαθητές/τριες.

Επίσης, τα περισσότερα νήπια συμφώνησαν ότι η/ο νηπιαγωγός τους είναι σημαντικό να είναι καλή/ός και να τους κάνει όλα τα χατίρια. Παρ' όλα αυτά μερικά παιδιά κατάλαβαν

ότι αυτό δεν είναι εφικτό και απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση αν θέλουν η/ο νηπιαγωγός να τους κάνει όλα τα χατίρια. Ένα παιδί απάντησε ότι θέλει η/ο νηπιαγωγός να του κάνει μόνο μερικά χατίρια που σχετίζονται με το σχολείο.

Τα νήπια επιθυμούν και επιδιώκουν τις αγκαλιές, καθώς είναι ένας τρόπος έκφρασης ενδιαφέροντος και αγάπης. Ακόμη, το άγγιγμα είναι ευεργετικό για την ανάπτυξη του παιδιού και για την συναισθηματική του ευημερία. Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει από μικρά απτικές συμπεριφορές με τους οικείους τους τείνουν να είναι και πιο ευτυχισμένα. Έρευνες που έχουν γίνει σε μία κλινική στη Μινεσότα έχουν αποδείξει ότι τα πρόωρα μωρά μεγαλώνουν 40% γρηγορότερα από αυτά που δεν έχουν λάβει την ίδια ποσότητα αγγίγματος και χαδιού (Calero, 2005). Τα κορίτσια, τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, εκφράζονται περισσότερο με μη λεκτικά μέσα και αγγίγματα, δείχνουν περισσότερη προτίμηση στις αγκαλιές, αφού μερικά αγόρια δεν τις προτιμούν. Παρ' όλα αυτά μεγάλα ποσοστά κοριτσιών αλλά και αγοριών θεωρούν την αγκαλιά απαραίτητη. Μόνο τέσσερα αγόρια και ένα κορίτσι απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση «Θέλεις να σε αγκαλιάζει η/ο δασκάλα/ος σου». Στη νηπιακή ηλικία έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά επιζητούν το άγγιγμα από την/τον δασκάλα/ο του, καθώς η σχέση τους με την/τον νηπιαγωγό αποτελεί ένα υποκατάστατο της σχέσης τους με τους γονείς τους. Καθώς όμως περνούν τα χρόνια, ιδιαίτερα στα χρόνια της εφηβείας και ιδιαίτερα τα αγόρια τείνουν να αποφεύγουν τις αγκαλιές, επειδή αποζητούν περισσότερο την αυτονομία τους. Επίσης, η/ο δασκάλα/ος με τους/τις μαθητές/τριες σε αυτή την ηλικία έχει μία πιο τυπική απτική συμπεριφορά προς αυτούς. Τέλος, μία έρευνα ανέδειξε ότι μόνο το άγγιγμα της/του εκπαιδευτικού δεν αρκεί, σε συνδυασμό όμως και με το χαμόγελο της/του μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης του/της μαθητή/τριας (Βρεττός, 2003).

Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι θέλουν η/ο νηπιαγωγός τους να κάνει αστεία. Αρκετά όμως, θεώρησαν ότι η/ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι πιο σοβαρή/ός και να μην κάνει πολλά αστεία. Πολλές έρευνες, έχουν δείξει ότι μία/ένας εκπαιδευτικός με χιούμορ μπορεί να κερδίσει τη συμπάθεια των παιδιών. Τα αστεία είναι ένας τρόπος να ελαφρύνει το κλίμα και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Με το χιούμορ, η/ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι είναι κοντά στους/στις μαθητές/τριες και ότι είναι μία/ένας από αυτές/ούς. Τα αστεία, βέβαια, είναι καλό να μην ξεπερνούν τα όρια σε στάδιο που να προσβάλουν τα παιδιά (Woods, 1990).

Ακόμη, από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι όλα τα παιδιά θέλουν μία/έναν νηπιαγωγό που να ακούει αυτά που έχουν να πουν, να δείχνει κατανόηση και να

συμμερίζεται τις ανησυχίες τους. Κανένα νήπιο δεν θέλει να το αγνοεί και να μην του δίνει σημασία η/ο δασκάλα/ος του. Γι' αυτό, λοιπόν, και η/ο νηπιαγωγός οφείλει να παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τη γνώμη και τα συναισθήματα τους, διατυπώνοντας ανοιχτές ερωτήσεις. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να μάθουν πολλά, ακούγοντας τους/τις μαθητές/τριες τους, όπως και τα διάφορα παράπονά τους, ώστε να εφεύρουν τρόπους βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Τα παιδιά, από την άλλη πλευρά, με αυτό τον τρόπο νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι πολύτιμες και μεγαλώνει η αυτοπεποίθησή τους και το ενδιαφέρον τους για το σχολείο. Επομένως, είναι ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν την ικανότητα να μένουν σιωπηλές/οί κάποιες φορές και να ακούν τα νήπια, για να μπορούν να τα συμβουλεύσουν κατάλληλα. Μπορεί να ακούγεται εύκολο, αλλά πολλές φορές η/ο εκπαιδευτικός μιλάει ασταμάτητα, νομίζοντας ότι αυτός είναι ο ρόλος της/του και ξεχνάει να ακούσει τις ανάγκες των παιδιών (Charlton, 1996).

Όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες επιζητούν μία/έναν εκπαιδευτικό που να τους/τις ενθαρρύνει να συνεχίσουν και να μην τα παρατάνε. Η επιβράβευση μετά από μία επιτυχία είναι και αυτή εξίσου σημαντική σύμφωνα με τα παιδιά. Ακόμη, τα νήπια, με κάποιες εξαιρέσεις, επιθυμούν να ακούν κοπλιμέντα για την εξωτερική εμφάνισή τους, καθώς έτσι τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους και η διάθεσή τους. Με τη βοήθεια της ενθάρρυνσης, της επιβράβευσης και των κοπλιμέντων, οι μαθητές/τριες δημιουργούν μία θετική εικόνα για τον εαυτό τους.

Σχετικά με τον τρόπο ομιλίας της/του εκπαιδευτικού, τα περισσότερα νήπια θέλουν να μιλά η/ο εκπαιδευτικός τους αργά και καθαρά και όχι πολύ γρήγορα. Ένα αγόρι απάντησε ότι προτιμά η/ο δασκάλα/ος του να μιλά μερικές φορές αργά και καθαρά για πράγματα που χρειάζονται εξήγηση πιθανότατα και άλλες φορές λίγο πιο γρήγορα, για πράγματα που είναι γνωστά και κατανοητά. Αρκετοί/ές μαθητές/τριες απάντησαν ότι προτιμούν τον πιο γρήγορο ρυθμό ομιλίας με την προϋπόθεση ότι καταλαβαίνουν τα λεγόμενα της/του δασκάλας/ου, και από αυτούς/ές οι περισσότεροι ήταν αγόρια. Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες η/ο παιδαγωγός είναι ωφέλιμο να εναλλάσει τη χροιά της/του για να μην γίνεται μονότονη/ος και να μιλά σε μεσαίο ρυθμό. Ο υπερβολικά αργός ρυθμός μπορεί να προκαλέσει ανία στους/στις μαθητές/τριες και ο υπερβολικά γρήγορος ρυθμός ομιλίας μπορεί να τους/τις μπερδεύσει. Η/Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, είναι αναγκαίο να είναι και σαφής στις οδηγίες και στα λεγόμενα της/του, γιατί η σαφήνεια επηρεάζει θετικά τη γνώμη που έχουν οι μαθητές/τριες για το γνωστικό αντικείμενο και για την/τον ίδια/ίδιο την/τον παιδαγωγό. Επομένως, η σαφήνεια είναι ίσως το σημαντικότερο κομμάτι για την γνωστική ανάπτυξη των

παιδιών, αφού η έλλειψη της μπορεί να οδηγήσει και σε απόκτηση ανακριβών γνώσεων (McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006).

Επιπλέον, τα νήπια προτιμούν η/ο νηπιαγωγός τους να μιλά με χαμηλή ένταση με την προϋπόθεση, βέβαια, να μπορούν να την/τον ακούσουν. Μερικά παιδιά του δείγματος ταύτισαν τη δυνατή ομιλία με τις φωνές, καθώς ένα κορίτσι απάντησε ότι δυνατά θέλει να της μιλάνε όταν κάνει κάτι που δεν πρέπει. Αρκετά παιδιά απάντησαν ότι προτιμούν τη δυνατή ομιλία, για να ακούν καλύτερα. Τα περισσότερα από αυτά ήταν αγόρια. Ένα κορίτσι θεώρησε ότι χρειάζεται να υπάρχει και η δυνατή και η σιγανή ομιλία της/του παιδαγωγού μέσα στην τάξη. Συμπεραίνεται, λοιπόν, από τα παραπάνω, αλλά και από άλλες έρευνες ότι η κατάλληλη ένταση φωνής είναι αυτή με την οποία μπορούν να ακούσουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες τα λεγόμενα της/του εκπαιδευτικού. Δεν είναι επιθυμητό, όμως, οι παιδαγωγοί να φτάνουν στο άλλο άκρο και να φωνάζουν στους/στις μαθητές/τριες τους.

Από τις τελευταίες ερωτοαπαντήσεις συμπεραίνεται ότι τα νήπια επιθυμούν να τα κοιτούν στα μάτια όταν μιλάνε. Λίγα παιδιά, τα περισσότερα αγόρια, είπαν ότι δεν το προτιμούν. Κοιτώντας τον/την μαθητή/τρια στα μάτια η/ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι τον/την ακούει με προσήλωση και ότι δεν αδιαφορεί για τους προβληματισμούς και τις σκέψεις του/της. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι η επιδίωξη της οπτικής επαφής με τους/τις μαθητές/τριες τους από τις/τους δασκάλες/ους, αυξάνει τα επίπεδα της μάθησης και της συμμετοχής μέσα στην τάξη. Πολλοί/ές ερευνητές/τριες έχουν τονίσει ότι η μεγάλης διάρκειας οπτική επαφή με κάποιον/α σε συνδυασμό με την χαλαρή έκφραση στο πρόσωπο ερμηνεύεται ως έλξη και συμπάθεια και κατά συνέπεια επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008). Επιπλέον, η/ο παιδαγωγός πολλές φορές χρησιμοποιεί το βλέμμα της/του για να επιβραβεύσει ή να ελέγξει την κατάσταση της τάξης και να κάνει διακριτικά μία παρατήρηση. Τις περισσότερες φορές όταν ο/η μαθητής/τρια αντιλαμβάνεται ότι η/ο εκπαιδευτικός τον/την κοιτάζει, σταματά να κάνει φασαρία και να ενοχλεί την υπόλοιπη τάξη (Simonds & Cooper, 2011).

Ακόμη, από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αποδεικνύεται ότι τα παιδιά νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και άνεση, όταν η/ο δασκάλα/ος βρίσκεται κάπου κοντά τους και όχι στην άλλη άκρη της αίθουσας. Ένα αγόρι, βέβαια, απάντησε ότι μερικές φορές προτιμά να είναι κοντά του κι άλλες μακριά του. Έρευνες έχουν δείξει ότι, για να υπάρχει ένα θετικότερο σχολικό κλίμα, η/ο νηπιαγωγός δεν πρέπει να κρατά αποστάσεις από τα νήπια, γιατί έτσι δείχνει ψυχρότητα και αδιαφορία. Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές/τριες

αξιολογούν θετικότερα τις/τους εκπαιδευτικούς που τους/τις πλησιάζουν περισσότερο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Βρεττός, 2003).

Τέλος, όσον αφορά τον τρόπο ενδυμασίας της/του νηπιαγωγού οι απόψεις διίστανται. Τα περισσότερα κορίτσια θέλουν μία/έναν πιο επίσημα ντυμένη/ο νηπιαγωγό. Αν είναι γυναίκα προτιμούν να ντύνεται με φόρεμα. Τα αγόρια δεν έδειξαν να δίνουν μεγάλη σημασία στην ένδυση, καθώς μερικά απάντησαν πως δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση και άλλα δεν απάντησαν. Τα περισσότερα, όμως, απάντησαν ότι προτιμούν μία πιο καθημερινή ενδυμασία. Η ενδυμασία περνά διάφορα μη λεκτικά μηνύματα, όπως για παράδειγμα, όταν μία/ένας εκπαιδευτικός φορά μία πιο επίσημη ενδυμασία μπορεί να δώσει την εντύπωση ότι είναι απόμακρη/ος (Βρεττός, 2003).

Συνοψίζοντας, τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει μία/ένας εκπαιδευτικός σύμφωνα με τα νήπια είναι:

- Να είναι χαμογελαστή/ός και ευδιάθετη/ος
- Να μη βάζει τιμωρίες
- Να είναι ευγενική/ός
- Να είναι καλή/ός και να κάνει όλα τα χατίρια
- Να τα αγκαλιάζει
- Να κάνει αστεία
- Να τα ακούει και να τα καταλαβαίνει
- Να τα επιβραβεύει
- Να τα ενθαρρύνει
- Να μιλά αργά και καθαρά
- Να μιλά σε τέτοια ένταση που να μπορούν να ακούν όλοι χωρίς να φωνάζει
- Να τα κοιτά στα μάτια όταν μιλάει
- Να βρίσκεται κοντά τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
- Να ντύνεται όπως θέλει και ανάλογα με την περίσταση είτε επίσημα είτε καθημερινά

Προτάσεις για αξιοποίηση των συμπερασμάτων και περαιτέρω διερεύνηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν πόσο σημαντική είναι η αποτελεσματική επικοινωνία στη διδασκαλία και το βαθμό που επηρεάζει αυτή τις σχέσεις εκπαιδευτικού–μαθητή. Η ποιότητα της επικοινωνίας καθορίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη, άρα και το σχολικό κλίμα. Η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας. Παρ' όλα αυτά, για την κατάρτιση παιδαγωγών στις μέρες μας, δίνεται περισσότερο βάρος στη γνώση, παραμελώντας την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων καίριας σημασίας για τη μετέπειτα πορεία τους στο επάγγελμα. Με τον όρο επικοινωνιακές δεξιότητες εννοείται η ικανότητα της/του εκπαιδευτικού να εκφράζεται λεκτικά και μη λεκτικά και να εκπέμπει θετικά μηνύματα στους/στις μαθητές/τριες. Ακόμη, περιλαμβάνει την ικανότητά να ακούει προσεκτικά τους/τις μαθητές/τριες του, να μπορεί να αποκωδικοποιεί αποτελεσματικά τα μη λεκτικά μηνύματά τους και να τους/τις συμβουλεύει. Η/Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να είναι σε θέση να δημιουργήσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά και τους γονείς τους αλλά και με τους/τις συναδέλφισσες/ους της/του.

Οι διάφοροι φορείς οφείλουν να προετοιμάζουν κατάλληλα τις/τους μελλοντικές/ούς νηπιαγωγούς, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες και να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά. Ακόμη, είναι χρήσιμο να είναι ικανές/οί να συμβουλεύουν και να καθοδηγούν τα νήπια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι να προστεθούν στα Πανεπιστήμια μαθήματα, διαλέξεις και μεταπτυχιακά προγράμματα που έχουν σχέση με την επικοινωνία και τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη. Επίσης, τα επιμορφωτικά σεμινάρια με σχετικά θέματα είναι ωφέλιμο να αυξηθούν, για να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν όλο και περισσότεροι στο αντικείμενο.

Όσον αφορά, τα αναλυτικά προγράμματα, αυτά οφείλουν να ευνοούν τις δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας και να προωθούν το διάλογο και όχι απλά να επικεντρώνονται στη στεγνή μετάδοση γνώσεων, υπακούοντας σε μία δασκαλοκεντρική προσέγγιση της μάθησης. Επομένως, είναι απαραίτητο να επικεντρώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης των παιδιών. Επίσης, είναι αναγκαίο να προσφέρονται στα σχολεία σύγχρονα τεχνολογικά μέσα διδασκαλίας, ώστε να προωθούνται και νέες μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας. Τέλος,

για να διευκολυνθεί η επικοινωνία στην σχολική αίθουσα είναι χρήσιμο να μην είναι πολυπληθής. Για τα παραπάνω, οφείλει να μεριμνήσει και να ευαισθητοποιηθεί η κοινωνία.

Ωστόσο, για να μπορούν να επιτευχθούν τα παραπάνω, είναι απαραίτητο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών να υπάρχει αγάπη για το αντικείμενο τους και αμείωτο ενδιαφέρον για επιμόρφωση και μετά την απόκτηση του πτυχίου τους, ώστε να υπάρχει μία συνεχής βελτίωση στο επάγγελμα τους. Οι νηπιαγωγοί και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν καλύτερες/οι και να δημιουργήσουν δυνατές σχέσεις εμπιστοσύνης σεβασμού και κατανόησης με τα παιδιά, ακολουθώντας τεχνικές και στάσεις συμπεριφοράς που αναδεικνύονται από τη συγκεκριμένη έρευνα αλλά και από άλλες που έχουν σχέση με την επικοινωνία στη σχολική τάξη. Μερικά από τα στοιχεία που οφείλουν να έχουν οι παιδαγωγοί είναι ο ενθουσιασμός, η καλή διάθεση αλλά και την ικανότητα να ενθαρρύνουν και να επαινούν τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης, είναι απαραίτητο να είναι προσιτές/οί και χαμογελαστές/οί. Μέσω της μελέτης σχετικών βιβλίων και ερευνών οι εκπαιδευτικοί θα ενημερωθούν εκτενέστερα, καθώς θα διευρυνθούν και οι ορίζοντές τους. Η παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων θα τους φανεί χρήσιμη και ιδιαίτερα, αν μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που θα προσκομίσουν από αυτές μέσα στη σχολική τάξη. Συμπερασματικά, όλα τα παραπάνω συμβάλουν, άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλα σε μικρότερο, στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη, ευνοϊκότερο για την κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα του ατόμου να στέλνει και να δέχεται λεκτικά και μη λεκτικά σήματα. Είναι σημαντικό, δηλαδή, να ακούει το/τη συνομιλητή/τρια του και να μπορεί να αποκωδικοποιεί τα μηνύματα που δέχεται.

Βιβλιογραφία

Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, σσ. 61-79.

Calero, H. (2005). *The power of nonverbal communication.* Aberdeen, WA: Silver Lake.

Charlton, T. (1996). The voice of the child in school. Στο R. Davie, & D. Galloway, *Listening to Children in Education* (σσ. 49-63). New York: Routledge.

Davie, R., & Galloway, D. (1996). *Listening to Children In Education.* London: David Fulton.

Dukes, C., & Smith, M. (2007). Developing Pre-school Communication and Language. London: SAGE.

Jones, B. N. (1972). Non-Verbal Communication In Children. Στο R. A. Hinde, Non-Verbal Communication (σσ. 271-296). Cambridge: Cambridge University Press.

Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2002). Nonverbal communication in human interaction. U.S.A: Thomson Learning.

McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). The Role of Communication in Instruction:The First Three Decades. Στο B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen, *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances Through Meta-Analysis* (σσ. 15-27). London: Routledge.

Richmond, McCroskey, & Hickson. (2012). Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations. Boston: Pearson.

Simonds, C. J., & Cooper, P. J. (2011). *Communication for the Classroom Teacher.* Boston: Pearson.

Ulas, A. H. (2008). Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children. American Journal of Applied Sciences, 5(7), 876-880.

White, J., & Gardner, J. (2012). The Classroom X-Factor:The Power of Body Language and Nonverbal Communication in Teaching. New York: Routledge.

Woods, P. (1990). *The Happiest Days?: How pupils cope with school.* Great Britain: The Falmer Press.

Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού - μαθητή.* Αθήνα: Ατραπός.

Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπέλλας, Θ. (1985). Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, Ε. (2008). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων: Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία.* Αθήνα: Ατραπός.

Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης.* Αθήνα: Ατραπός.

Απόψεις και στρατηγικές Εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πειθαρχίας στο νηπιαγωγείο

Δόμνα (Μίκα) Κακανά, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
dkakana@nured.auth.gr
Νικολέτα Παπαστεργίου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ngapapast@nured.auth.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Το ζήτημα της διαχείρισης της σχολικής τάξης, αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά και πιο πολυσυζητημένα θέματα που απασχολούν τους/τις εκπαιδευτικούς σήμερα. Η συνύπαρξη πολλών διαφορετικών απόψεων και προσεγγίσεων για το συγκεκριμένο θέμα, είναι πιθανό να δημιουργήσουν μία σύγχυση, με τον/την κάθε εκπαιδευτικό να δρα σύμφωνα με τα δικά του πιστεύω, προσωπικές θεωρίες, εμπειρίες, παιδαγωγική γνώση και εφαρμόζοντας την προσέγγιση που θεωρεί ο ίδιος πιο σωστή.

Η παρούσα εργασία, επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα της πειθαρχίας και ειδικότερα, τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται ή έχουν διαχειριστεί οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί τα ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη τους. Ο λόγος ενασχόλησης με το συγκεκριμένο πεδίο, προκύπτει από προσωπικό ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης.

Το ζήτημα διαχείρισης της τάξης και της πειθαρχίας

Ένα ζήτημα που απασχολεί την πλειονότητα των εκπαιδευτικών σήμερα, είναι αυτό της διαχείρισης της τάξης ή classroom management, όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Slavin (2007), η διαχείριση της τάξης αφορά μεθόδους που εφαρμόζονται σε αυτήν για την οργάνωση των δραστηριοτήτων, της διδασκαλίας και άλλων χαρακτηριστικών, με κυριότερους στόχους την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός της τάξης και την ελαχιστοποίηση των περισπασμών. Ο ίδιος, υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, είναι αποτέλεσμα της εφαρμογής ενός συνόλου τεχνικών από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού. Υπάρχουν διάφορες πρακτικές με τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί

να διασφαλίσουν την αποτελεσματική λειτουργία της τάξης τους. Σε κάθε περίπτωση σημαντικό φαίνεται να είναι το σωστό ξεκίνημα κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς (Slavin, 2007).

Η έννοια της διαχείρισης της τάξης, εμπερικλείει και άλλες έννοιες, όπως αυτήν της πειθαρχίας. Ο ορισμός της έννοιας της πειθαρχίας γενικά και της σχολικής πειθαρχίας ειδικά, δεν είναι εύκολος, καθώς ο ίδιος ο όρος έχει χαρακτηριστεί με θετικό και αρνητικό τρόπο. Ένας από τους ορισμούς, είναι ο εξής: *"Η πειθαρχία με λίγα λόγια είναι η διαδικασία επιβολής των κανόνων της τάξης ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία και να ελαχιστοποιηθεί η αταξία"* (Jones&Jones, 1998, p.7-8). Ο Κυρίδης (2006) αντίστοιχα ορίζει την πειθαρχία ως έναν μηχανισμό αποτροπής και καταστολής εμφάνισης συμπεριφορών που ενοχλούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιβολή της πειθαρχίας, αναφέρεται σε μεθόδους που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, με μακροπρόθεσμο στόχο τον περιορισμό της μελλοντικής τους εμφάνισης (Slavin, 2007). Όπως φαίνεται από τους ορισμούς της πειθαρχίας που αναφέρθηκαν παραπάνω, η έννοια της σχολικής πειθαρχίας σχετίζεται άμεσα με τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται στην τάξη και στοχεύει στην πρόληψη και αντιμετώπιση τους από τους/ τις εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τους παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία φαίνεται να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη

Παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά εντός της τάξης

Προσωπικότητα εκπαιδευτικού

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού στο νηπιαγωγείο και είναι πιθανό να συμβάλλουν στην εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών σε αυτό, είναι η προσωπικότητα του/ της εκπαιδευτικού. Ο Fontana (1996), αναφέρει πως είναι πολύ σημαντικό να συνάδει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με τον χώρο όπου λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, διότι αν δεν συμβαίνει αυτό είναι πολύ πιθανό να εμφανιστούν προβλήματα διοίκησης και ελέγχου από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια τους να προσαρμοστούν σε ένα περιβάλλον στο οποίο δυσκολεύονται να εργαστούν αποτελεσματικά. Επίσης στη βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικές ταξινομίες που κατηγοριοποιούν κατά κάποιον τρόπο τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την

προσωπικότητά τους και φαίνεται ότι ο κάθε τύπος προσωπικότητας να προκαλεί διαφορετικές συμπεριφορές από πλευράς των παιδιών (Καψάλης, 2015. Πυργιωτάκης, 2000)

Στυλ διαπαιδαγώγησης

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τις συμπεριφορές που εμφανίζονται στο περιβάλλον του σχολείου, είναι το στυλ της διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζεται στην τάξη. Όταν αναφερόμαστε στο στυλ της διαπαιδαγώγησης του εκπαιδευτικού, εννοούμε τον τρόπο ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Lewin, Lippit και White (1939), υπάρχουν τρία στυλ διδασκαλίας: το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το επιτρεπτικό. Ο/ Η εκπαιδευτικός που επιλέγει το πρώτο στυλ, εμφανίζεται ως ο αρχηγός που κατευθύνει ο ίδιος τη διδασκαλία, χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών. Τα παιδιά οφείλουν να υπακούν στις υποδείξεις του δασκάλου, ενώ αν δεν το κάνουν τους επιβάλλεται τιμωρία. Ο εκπαιδευτικός που επιλέγει το δεύτερο στυλ, έχει πάλι την εξουσία στα χέρια του, όχι όμως με αυταρχικό τρόπο. Συζητά και συνεργάζεται με τους μαθητές του, έχοντας πίστη στις δυνατότητες τους για μάθηση και προάγοντας την κριτική τους σκέψη. Το τελευταίο στυλ, αφορά τους εκπαιδευτικούς που δεν θέτουν όρια στους μαθητές, δεν τους βαθμολογούν και αδιαφορούν για την εκπαιδευτική διαδικασία. Φαίνεται από έρευνες ότι το στυλ που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει την συμπεριφορά των μαθητών σημαντικά.

Ο Χώρος της τάξης

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να έχει σχέση με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι αυτός καθ'αυτός ο χώρος της τάξης. Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2006), ο χώρος όπου υλοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικός, διότι μέσα από αυτόν μπορεί να διακρίνει κανείς την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Στρατηγικές εκπαιδευτικών για πρόληψη προβλημάτων

Είναι πολύ σημαντικό να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί την αξία της πρόληψης των προβλημάτων συμπεριφοράς, διότι με αυτόν τον τρόπο θα αποφευχθούν πολλά

προβλήματα, κάτι που ωφελεί τόσο τα παιδιά όσο και τους/ τις εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2006), η διαδικασία πρόληψης των προβλημάτων συμπεριφοράς περιλαμβάνει στρατηγικές που εστιάζουν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, σε ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση της σχολικής τάξης και στον εξορθολογισμό του συστήματος ποινών. Η πρόληψη στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με τον Slavin (2007), μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη αλλά και με σύντομα διαλείμματα για να αποφεύγεται η κόπωση. Άλλοι τρόποι είναι η θέσπιση κανόνων και ορίων, η καλλιέργεια της αυτορρύθμισης και η επένδυση του/της εκπαιδευτικού στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και στη δημιουργία ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη.

Στρατηγικές εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση προβλημάτων

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ορισμένες στρατηγικές για το σκοπό αυτό, οι οποίες δεν είναι ίδιες για όλους. Πρωταρχικός στόχος του/της εκπαιδευτικού, είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα και χωρίς τη διατάραξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για αυτόν τον λόγο, είναι θεμιτό οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών να βασίζονται στην αρχή της ελάχιστης παρέμβασης, δηλαδή στην αντιμετώπιση μέσω της πιο απλής παρέμβασης που μπορεί να καταστεί αποτελεσματική (Slavin, 2007).

Τιμωρία

Κομβικό μέρος της θεωρίας του B.F. Skinner, αποτελεί η τιμωρία, που είναι ουσιαστικά το αντίθετο της ενίσχυσης, με την έννοια ότι είναι πάλι επακόλουθο μίας πράξης, η οποία όμως είναι μη επιθυμητή. Η επιβολή της τιμωρίας έχει διπλό στόχο (Κυρίδη, 2006), καταρχήν να καταστείλει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών ώστε να μην επανεμφανιστούν, κατά δεύτερον να προλάβει άλλες αντίστοιχες. Πολύ συχνά, η τιμωρία, συγχέεται με την αρνητική ενίσχυση, ωστόσο πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικές έννοιες. Η αρνητική ενίσχυση έχει ως στόχο την αποτροπή μίας συμπεριφοράς, ενώ η τιμωρία την εξασθένιση της (Slavin, 2007).

Σύμφωνα με τον Hardin (2008), υπάρχουν δύο κατηγορίες τιμωρίας: αυτή της παρουσίασης και αυτή της απόσυρσης. Στην πρώτη, το άτομο που έχει εκδηλώσει μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά λαμβάνει ένα ανεπιθύμητο ερέθισμα προκειμένου αυτή να σταματήσει και

να μην επανεμφανιστεί (ένα τέτοιο ερέθισμα είναι η επίπληξη). Στη δεύτερη, το άτομο που εκδήλωσε μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά στερείται κάτι επιθυμητό, με στόχο πάλι την καταστολή της συμπεριφοράς και την επανεμφάνιση της (όπως η στέρηση κάποιου παιχνιδιού ή του διαλείμματος). Η επιβολή της τιμωρίας, είναι μία μέθοδος για την καταστολή και την πρόληψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση, ως προς την καταλληλόλητά της ως παιδαγωγικό μέσο, αλλά και ως προς την αποτελεσματικότητά της. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Ένας από αυτούς, είναι η σύντομη διάρκεια της δράσης των ποινών. Είναι πολύ πιθανό, ένα παιδί να ξαναεμφανίσει την ίδια συμπεριφορά αφού του επιβληθεί η ποινή. Ένας άλλος λόγος για τον οποίον αμφισβητείται η τιμωρία ως μέθοδος, είναι η πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων στα παιδιά, σε συνδυασμό με τις επιπτώσεις που μπορεί να φέρει στη ψυχική υγεία των παιδιών (Κυρίδης, 2006). Ένας πολύ σημαντικός κίνδυνος της τιμωρίας, είναι η μεγάλη πιθανότητα μίμησης της διαδικασίας επιβολής της τιμωρίας από τα παιδιά και η εφαρμογή της σε άλλα, ή ακόμη και η εκδήλωση επιθετικότητας (Αγγελή & Βλάχου, 2004). Επιπλέον, ορισμένα παιδιά, μπορεί να εκλάβουν την τιμωρία ως θετική ενίσχυση και να επαναλάβουν τη συμπεριφορά αυτή (όπως συμβαίνει με τα παιδιά που νιώθουν ευχαρίστηση από την προσοχή που τους δίνεται), ενώ ορισμένα άλλα είναι πιθανό να εκδηλώσουν τάσεις φυγής εξαιτίας της πίεσης που τους ασκείται μέσω της τιμωρίας (Κυρίδης, 2006). Το μεγαλύτερο μειονέκτημα της τιμωρίας όμως, είναι η κατάχρηση της από ανθρώπους που δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και που χρησιμοποιούν αλόγιστα λεκτικές και σωματικές τιμωρίες, οι οποίες δεν έχουν θέση στη σχολική τάξη, ούτε φέρουν κάποιο αποτέλεσμα. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος μεταξύ ανεπιθύμητων πράξεων και τιμωριών (Αγγελή & Βλάχου, 2011). Υπάρχουν διάφορες μορφές τιμωριών, με διαφορές ως προς την αυστηρότητα τους. Μία μορφή αρνητικής τιμωρίας, είναι και η διακοπή των θετικών ενισχύσεων. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται όταν ένα παιδί εκδηλώνει μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με την σοβαρότητα της συμπεριφοράς και είναι από τις πιο γνωστές και πολυσυζητημένες μορφές τιμωρίας Για το λόγο αυτό, θα γίνει μία περισσότερο εκτενής αναφορά στη συγκεκριμένη στρατηγική (Αγγελή & Βλάχου, 2011).

Αναλυτικότερα, με την εμφάνιση μίας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ο ελάχιστος περιορισμός είναι η αφαίρεση των εκάστοτε ενισχυτών (όπως για παράδειγμα τα παιχνίδια). Σε περίπτωση που η συμπεριφορά παραμείνει, ο/η εκπαιδευτικός απομακρύνει

λίγο το παιδί από την υπόλοιπη τάξη, παραμένοντας όμως εντός της αίθουσας, χωρίς να παρεμποδίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και πάλι αυτή η διαδικασία δεν αποφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, ο/η εκπαιδευτικός μεταφέρει το παιδί σε ένα απομονωμένο περιβάλλον χωρίς ιδιαίτερα ερεθίσματα, προκειμένου να ηρεμήσει. Το παιδί μπορεί να επιστρέψει στην τάξη, μόνο αφότου ηρεμήσει(Αγγελή & Βλάχου, 2011).

Η διακοπή των θετικών ενισχύσεων, συχνά αποτελεί πηγή περαιτέρω προβλημάτων, αφού είναι πιθανό το παιδί να τραβήξει την προσοχή των συμμαθητών του και να επιδιώκει συστηματικά να απομακρύνεται από την τάξη (ειδικά αν αυτό σημαίνει την απαλλαγή από καθήκοντα που δεν είναι ευχάριστα για αυτό). Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μόνο αυτήν την πειθαρχική μέθοδο, με το παιδί να χάνει σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Elliot, Kratochwill, Littlefield &Travers, 2008).

Μία πολύ διαδεδομένη μορφή της τεχνικής αυτής, είναι η «καρέκλα της σκέψης» ή «Σκεφτούλα». Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται όταν ένα παιδί παραβαίνει τους κανόνες της τάξης, με τρόπο που ενοχλεί τους υπολοίπους. Το παιδί καλείται να καθίσει στην καρέκλα που είναι τοποθετημένη σε ένα απομονωμένο σημείο της τάξης και να σκεφτεί τι έκανε και αν ήταν σωστή η συμπεριφορά του. Αφού περάσει λίγος χρόνος, το παιδί συζητάει με τη νηπιαγωγό και αφού το πρόβλημα λυθεί, εντάσσεται και πάλι στο σύνολο της τάξης (Clarke, 1999).

Η αποτελεσματικότητα και η καταλληλόλητα της συγκεκριμένης μορφής και γενικά της απομάκρυνσης του παιδιού από την ομάδα, τίθενται υπό αμφισβήτηση. Ο Saifer (1996) αναφέρει χαρακτηριστικά πως η απομάκρυνση του παιδιού που εκδηλώνει μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά από την ομάδα, δεν επιφέρει συνήθως το επιθυμητό αποτέλεσμα, διότι η πράξη που προηγήθηκε δεν συνδέεται με την απομάκρυνση αυτή. Άλλωστε, το παιδί αυτής της ηλικίας δεν διαθέτει τα νοητικά εργαλεία για να ανατροφοδοτήσει μόνο του τον εαυτό του. Όταν ένα παιδί απομακρύνεται από την ομάδα με αυτόν τον τρόπο, ξεχνάει για ποιο λόγο έχει απομακρυνθεί από την ομάδα, ενώ ταυτόχρονα νιώθει εξευτελισμένο μπροστά στους συμμαθητές του, κάτι που του προκαλεί αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό και ματαίωση. Η Clarke (1999) μάλιστα αναφέρει πως το παιδί που απομακρύνεται νιώθει θυμό για τον ενήλικα που τον απομάκρυνε και είναι πιθανό να σκεφτεί τρόπους για να εκδικηθεί τον ίδιο ή κάποιον άλλο. Ο Saifer (1996) προτρέπει τις/τους εκπαιδευτικούς να δώσουν μία ευκαιρία στο παιδί να βελτιώσει τη συμπεριφορά του προειδοποιώντας το πώς αν αυτό δεν γίνει θα χρειαστεί να ασχοληθεί

με κάτι διαφορετικό. Προτείνει επίσης την επιλογή ενός ήσυχου μέρους από το ίδιο το παιδί -αν κρίνεται απαραίτητη η απομάκρυνση του- ώστε να ασχοληθεί με κάτι άλλο και όταν ηρεμήσει να επιστρέψει στην ομάδα.

Συμπερασματικά, όπως είναι γνωστό στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, οι ποινές και οι τιμωρίες δεν επιφέρουν συνήθως τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά καταστέλλεται, αλλά επανεμφανίζεται μόλις σταματήσει να υπάρχει ο φόβος της τιμωρίας. Άλλωστε, η επιβολή ποινών και τιμωριών έχει αρνητικές συνέπειες στο άτομο, οι οποίες αργότερα συνδέονται με τον/ την εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα το παιδί στο οποίο επιβάλλεται η τιμωρία να αποσύρεται ψυχολογικά από τη διδασκαλία και να μην συμμετέχει σε αυτήν (Καψάλης, 2015).

Φυσικές & Λογικές συνέπειες μίας πράξης

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, επιλέγουν να εφαρμόσουν τις κυρώσεις μέσω των φυσικών συνεπειών προκειμένου να αντιμετωπίσουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός παιδιού. Αυτό σημαίνει, πως όταν ένα παιδί κάνει κάτι παρεκκλίνοντας από τους κανόνες που έχουν θεσπιστεί, είναι υποχρεωμένο να υποστεί τις φυσικές συνέπειες της πράξης του. Ο/Η εκπαιδευτικός βλέπει τις συνέπειες αυτές να επέρχονται με φυσικό τρόπο αλλά δεν κάνει τίποτα για να τις σταματήσει (Levin & Nolan, 1991). Η μοναδική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, είναι η επισήμανση της σχέσης της πράξης με τις συνέπειες της (Ματσαγγούρας, 2006).

Οι λογικές συνέπειες, αντιθέτως, δεν προκύπτουν με φυσικό τρόπο, αλλά ορίζονται από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά πολλές φορές. Οι συνέπειες που πρόκειται να επιβληθούν, οφείλουν να είναι γνωστές στα παιδιά εξ αρχής και ο εκπαιδευτικός είναι καλό να προειδοποιήσει τα παιδιά πριν τους επιβάλλει μία συνέπεια, δίνοντας τους την ευκαιρία να σταματήσουν την όποια συμπεριφορά ή πράξη χωρίς κανένα κόστος (Ματσαγγούρας, 2006). Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να παραμένει ήρεμος/η όταν εφαρμόζει τις λογικές συνέπειες και να το κάνει με δυναμικό αλλά όχι τιμωρητικό τρόπο. Η μορφή των λογικών συνεπειών που εφαρμόζονται κάθε φορά διαφέρει ανάλογα με τη φύση της ανεπιθύμητης πράξης ή συμπεριφοράς. Ωστόσο είναι απαραίτητο η συνέπεια να σχετίζεται με την πράξη ή τη συμπεριφορά που την προκάλεσε, διότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά

αναγνωρίζουν ευκολότερα ότι οι πράξεις τους διέπονται από συνέπειες και μαθαίνουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους στο μέλλον (Levin & Nolan, 1991).

Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικού

Η συνεργασία μεταξύ των γονιών των μαθητών και του/ της εκπαιδευτικού, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της Παιδαγωγικής και αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Αυτό γιατί το παιδί περνά μεγάλο μέρος της ημέρας του στο σπίτι και μπορεί η συμπεριφορά του να σχετίζεται με αυτό, ή να εκδηλώνεται και σε αυτό (Διαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Αντίστοιχα, ο Ζεργιώτης (2014) αναφέρει ότι ακόμα και το πιο μελετημένο πρόγραμμα να εφαρμοστεί σε μία τάξη, θα αποτύχει αν εφαρμοστεί μόνο στο σχολείο και όχι και στο σπίτι. Σύμφωνα με την Χατζήνα (2006), για να είναι επιτυχημένη η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός μέσα από την καθημερινή επαφή του με τους γονείς να δημιουργήσει ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης. Αυτό, μπορεί να γίνει και μέσα από όσα κάνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, από την κατάρτιση του και από το ενδιαφέρον του για τα παιδιά.

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι επίσης κάτι το θεμιτό, καθώς μέσα από αυτήν επωφελούνται οι ίδιοι, τα παιδιά, αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι μπορούν να εκφράσουν τις ανησυχίες και τις ιδέες τους, αλλά και να συμμετέχουν διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων στη συμπεριφορά των παιδιών (Goethals, Howard & Sanders, 2013).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν έρευνες σχετικές με το θέμα που διερευνάται, από Ελλάδα και εξωτερικό.

Ερευνητική επισκόπηση

Οι έρευνες που θα αναδείξουμε παρουσιάζονται χρονολογικά από τις πιο πρόσφατες στις πιο παλιές.

Η έρευνα με τίτλο: *"Η έμφυλη διάσταση στις στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας"*, πραγματοποιήθηκε από τις Χατζοπούλου, Θεοδοσίου, Βίτσου, Μαβίδου, Γκαραγούνη – Αραίου & Κακανά (2017). Η συλλογή

δεδομένων έγινε μέσω της συστηματικής παρατήρησης σε 26 τάξεις νηπιαγωγείων του νομού Μαγνησίας, στο πλαίσιο μαθήματος στο οποίο συμμετείχαν 72 φοιτήτριες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί όταν κλήθηκαν να διαχειριστούν μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αναπαρήγαγαν τα στερεότυπα που ήθελαν τα αγόρια να είναι περισσότερο ζωηρά και επιθετικά από τα κορίτσια. Φάνηκε ότι το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο στις απόψεις τους για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και στον τρόπο αντιμετώπισής τους, αφού οι εκπαιδευτικοί επέλεγαν περισσότερο αυστηρές ποινές για τα αγόρια, παρά για τα κορίτσια.

Σημαντικά είναι επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας των Χατζοπούλου, Βίτσου, Σιάτρα, Μαβίδου, Γκαραγκούνη-Αραίου, Δερμιτζάκη & Κακανά (2016) με τίτλο: *«Απόψεις και στρατηγικές υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διαχείριση ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο νηπιαγωγείο»*που αποσκοπούσε στην ανάδειξη & διερεύνηση των στρατηγικών των υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διαχείριση ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της τάξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί και 157 φοιτήτριες/ές στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης σε νηπιαγωγεία του Βόλου. Ειδικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ρωτήθηκαν σχετικά με τις συμπεριφορές που θεωρούν ανεπιθύμητες, ανέφεραν πιο συχνά την επιθετική συμπεριφορά, την ανυπακοή σε κανόνες και τη διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή την ενόχληση των υπολοίπων. Στη συνέχεια, όταν ρωτήθηκαν αν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές επαναλαμβάνονται από τα ίδια παιδιά κάθε φορά, ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε πως είναι τα ίδια παιδιά που εμφανίζουν ορισμένες συμπεριφορές. Τέλος, όσον αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν συχνότερα πως υπενθυμίζουν τους κανόνες στο παιδί που φέρεται ανάρμοστα, προσπαθούν να εκπαιδεύσουν το παιδί στην επιθυμητή συμπεριφορά, στρέφουν την προσοχή του παιδιού σε κάτι άλλο, εφαρμόζουν τεχνικές αυτοελέγχου, επιβάλλουν ποινές ή απομακρύνουν το παιδί από την ομάδα. Από την πλευρά τους οι φοιτήτριες ανέφεραν ως πιο συχνή στρατηγική τη χρήση της τιμωρίας ακόμη και σωματικής σε σχέση με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών ενώ επισημάνθηκε η τάση υιοθέτησης των στρατηγικών αντιμετώπισης των νηπιαγωγών από τις φοιτήτριες ενδεχομένους λόγω απειρίας και, άγχους και γενικά έλλειψης επαρκούς κατάρτισης στην αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης

Στην έρευνα με τίτλο: *"A Survey of Parents' Perceptions and Utilization of Time-out in Comparison to Empirical Evidence"* που διεξήγαγαν οι Riley, Wagner, Tudor, Zuckerman, Freeman (2016), αναζήτησαν τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν οι γονείς την έννοια της διακοπής των θετικών ενισχύσεων στην τάξη (time-outs). Η έρευνα διεξήχθη στο Πόρτλαντ του Όρεγκον και το δείγμα αποτέλεσαν γονείς παιδιών ηλικίας από 15 μηνών έως 10 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όλοι σχεδόν οι γονείς που χρησιμοποιούσαν την τεχνική αυτή, την εφάρμοζαν διαφορετικά από τις υποδείξεις της θεωρίας. Η έλλειψη πληθώρας ερευνών σε συνδυασμό με την διαστρεβλωμένη εφαρμογή της πρακτικής, οδήγησε σε λανθασμένη χρήση της, κάτι που επέφερε διαφορετικές συνέπειες, όπως η αναποτελεσματικότητα στην διαχείριση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Επομένως, η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών γύρω από το ζήτημα της πειθαρχίας αποτελεί αδήριτη ανάγκη.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Rekalidou & Karadimitriou (2014) με τίτλο: *«PracticesofearlychildhoodteachersinGreeceformanagingbehaviorproblems: A premilinary study»*, που διεξήχθη στην Αλεξανδρούπολη, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν χρησιμοποιούσαν έναν συνδυασμό πρακτικών για να αντιμετωπίσουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, από δημοκρατικές μέχρι αυταρχικές πρακτικές. Οι πιο διαδεδομένες τεχνικές είναι: η συζήτηση με το παιδί και την ολομέλεια, οι απειλές και η επιβολή κυρώσεων. Μάλιστα, φάνηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που χρησιμοποιούσαν πιο προοδευτικές μεθόδους όπως αυτή της συζήτησης.

Οι Beazidou, Botsoglou&Andreou (2013) συνέλεξαν δεδομένα σχετικά με τις πρακτικές των νηπιαγωγών για τη διαχείριση της τάξης από 14 νηπιαγωγεία μέσω παρατήρησης και συνεντεύξεων, ενώ το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 168 μαθητές που φοιτούσαν στις τάξεις αυτές. Η έρευνα είχε τίτλο: *"Classroom behavior management practices in kindergarten classrooms: An observation study"* και ένα από τα αποτελέσματα ήταν πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα χρησιμοποιούν ένα πλήθος τεχνικών που έχουν ως επί το πλείστον θετικό χαρακτήρα, ωστόσο γινόταν και χρήση τιμωριών. Ένα επιπλέον αποτέλεσμα της έρευνας, ήταν ότι ένας σημαντικός αριθμός των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούσε πως οι κανόνες είναι απαραίτητοι σε κάθε τάξη.

Ο Elbla (2012), στην έρευνα του με τίτλο: *"Is Punishment (Corporal or Verbal) an Effective means of Discipline in Schools?: Case Study of Two Basic Schools in Greater Khartoum/ Sudan*", διερεύνησε τις απόψεις σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών σχετικά με τη σωματική και λεκτική τιμωρία και τον σκοπό της, για τη λογική πίσω από τη χρήση τιμωριών και για

άλλες πειθαρχικές μεθόδους. Η έρευνα διεξήχθη στο Χαρτούμ του Σουδάν και όπως φαίνεται από τον τίτλο της, αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί από δύο σχολεία (ένα ιδιωτικό και ένα δημόσιο) και δέκα παιδιά που ρωτήθηκαν μέσω συνεντεύξεων και συζήτησης για ζητήματα πειθαρχίας. Ένα από τα αποτελέσματα της έρευνας του ήταν ότι αρκετοί χρησιμοποιούσαν λεκτική και σωματική τιμωρία, παρόλο που γνώριζαν τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει στα παιδιά. Ορισμένα παιδιά από την άλλη, ρωτήθηκαν σχετικά με την τιμωρία και τα συναισθήματα που τους δημιουργεί, ενώ κλήθηκαν να απαντήσουν αν θεωρούν πως είναι πιο επώδυνη η σωματική ή η λεκτική τιμωρία. Κάποια από όσα αναφέρθηκαν ότι τους προκαλεί η τιμωρία είναι ο εξευτελισμός, ο θυμός, το άγχος, ο φόβος, η επιθετικότητα και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ η πλειονότητα των ερωτηθέντων απάντησε πως πιστεύει ότι και η σωματική και η λεκτική τιμωρία είναι το ίδιο επώδυνες, ενώ καμία από τις δύο δεν μειώνει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Σε μια άλλη έρευνα με τίτλο: *«Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την πειθαρχία στο νηπιαγωγείο»,* αναδείχτηκε η σημασία της συζήτησης ως βασική στρατηγική στην εξασφάλιση της πειθαρχίας (Κυρίδης, Χατζηνικολάου & Αγγελάκη, 2000). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 νηπιαγωγοί από 5 νομούς της Βόρειας και Κεντρικής Ελλάδας. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών που ρωτήθηκαν σχετικά με μεθόδους πρόληψης και εφαρμογής της πειθαρχίας, απάντησαν μεταξύ άλλων πως θεωρούν ότι η συζήτηση είναι μία από τις πιο αποδεκτές και αποτελεσματικές μεθόδους. Ένα ακόμα αποτέλεσμα της έρευνας, είναι ότι τα ζητήματα πειθαρχίας απασχολούν εξίσου τις νηπιαγωγούς, καθώς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων, ωστόσο τα αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο, κάτι που εξαρτάται από το χώρο και το χρόνο εργασίας τους καθώς και από τα χαρακτηριστικά των νηπίων.

Σημασία της έρευνας, σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως φαίνεται και από τη συνοπτική ερευνητική επισκόπηση, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχει διεξαχθεί ένα πλήθος ερευνών με αντικείμενο μελέτης τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, την πειθαρχία στο νηπιαγωγείο και τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών με στόχο τη διατήρηση της. Ωστόσο, οι περισσότερες από αυτές, εξετάζουν τα ζητήματα αυτά μέσω της παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή μέσω ερωτηματολογίων. Η σημασία της παρούσας έρευνας, έγκειται αφενός στην επανεξέταση του θέματος σε ένα

διαφορετικό δείγμα νηπιαγωγών αφετέρου στην ανάδειξη των απόψεών τους μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, κάτι που αλλάζει την προσέγγιση και εμβάθυνση των ευρημάτων.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας, ήταν να μελετήσει τις απόψεις και στρατηγικές σχετικά με την διαχείριση της πειθαρχίας στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν: τι ορίζουν οι ερωτηθέντες/είσες ως προβληματική ή/και ανεπιθύμητη συμπεριφορά, με ποιους τρόπους επιδιώκουν την εξασφάλιση της πειθαρχίας στην τάξη τους, τι στρατηγικές εφαρμόζουν για να την πετύχουν, αν θεωρούν ότι η εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών σχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και αν διαφοροποιούν τις προσδοκίες τους και τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το φύλο.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 νηπιαγωγοί του νομού Θεσσαλονίκης, 14 γυναίκες και 1 άνδρας. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 24-60 χρονών, με μέσο όρο προϋπηρεσίας 15 χρόνια. Από τις/τον 15 εκπαιδευτικούς, οι 5 εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία, 2 εργάζονταν (αποσπασμένοι) σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ωστόσο βρίσκονταν σε τάξεις πριν λίγους μήνες, 2 έχουν εργασθεί ως νηπιαγωγοί στο δημόσιο τομέα τα τελευταία χρόνια, ενώ 6 εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα. Το βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος ήταν η σύμφωνη γνώμη των νηπιαγωγών να συμμετάσχουν στη έρευνα (βολικό δείγμα).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα σχεδιάστηκε μέσω της ποιοτικής μεθοδολογίας. Το εργαλείο της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, όπου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις απόψεις του σχετικά με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, με τις συγκεκριμένες μεθόδους, πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς, με τις πρακτικές που θεωρούν ότι «θίγουν» τα παιδιά, με τη συσχέτιση ή μη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με το οικογενειακό περιβάλλον και με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς και αν διαφοροποιούν τις προσδοκίες τους και τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το φύλο

Ερευνητική διαδικασία

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν με τη μορφή συζήτησης σε ορισμένες ερωτήσεις που αφορούσαν ζητήματα πειθαρχίας στο νηπιαγωγείο. Οι απαντήσεις αφορούσαν τις προσωπικές τους απόψεις και στρατηγικές. Η κάθε συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε χώρο επιλογής του συνεντευξιαζόμενου και διήρκησε περίπου 15-20 λεπτά. Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε περίπου 45 ημέρες στο σύνολο της και διεξήχθη την άνοιξη του 2018.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την επεξεργασία των δεδομένων ακολουθήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και οι απαντήσεις εντάχθηκαν σε ορισμένες γενικές κατηγορίες που αντιστοιχούσαν στους γενικούς άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης και που είχαν βασιστεί στα σχετικά ευρήματα από τη βιβλιογραφία:

1.Προβλήματα συμπεριφοράς

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται ο εντοπισμός προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, δηλαδή οι συμπεριφορές που θεωρούνται ανεπιθύμητες από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν, οι τρόποι με τους οποίους εξασφαλίζουν οι εκπαιδευτικοί τη πειθαρχία στην τάξη τους πριν την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, ο τρόπος θέσπισης των κανόνων της τάξης και το εάν οι ανάρμοστες συμπεριφορές επαναλαμβάνονται συνήθως από τα ίδια παιδιά ή όχι. Όπως φαίνεται, η κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνει τα ζητήματα που σχετίζονται με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές μέσα στην τάξη και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτές.

$1^{α}$.Εντοπισμός προβλημάτων συμπεριφοράς

Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν σχετικά με το ποιες είναι οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές μέσα σε μία τάξη κατά τη γνώμη τους, έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Ωστόσο,

όλοι συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους την άσκηση σωματικής ή λεκτικής βίας και την ενόχληση των υπολοίπων. Όπως χαρακτηριστικά είπε η Ν1*: «Ανεπιθύμητη ή μη αποδεκτή; Για μένα το ίδιο είναι και για τα δύο, είναι η επιθετική συμπεριφορά. Δηλαδή αν για παράδειγμα ένα παιδί αρχίσει να χτυπάει πολύ άσχημα, ναι είναι και μη ανεπιθύμητο γιατί δεν θέλω να το έχω, αλλά είναι και μη αποδεκτό, γιατί θα πρέπει σταδιακά να μην υπάρχει αυτό το πράγμα. Και για θέμα ασφάλειας των παιδιών και για θέμα λειτουργίας της τάξης. Νομίζω ότι η πολύ έντονη επιθετικότητα είναι αυτή που με προβληματίζει κυρίως στην αρχή της χρονιάς».* Πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν και την σημαντική και συστηματική παραβίαση των κανόνων ως πρόβλημα συμπεριφοράς: *«Αυτές που εμπεριέχουν βία και αυτές που παραβιάζουν σημαντικά τους κανόνες» (Ν2),* ενώ μία νηπιαγωγός (Ν4) γενικεύοντας, μίλησε για την συχνή πρόκληση εντάσεων στην τάξη.

Πίνακας 2. Ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην τάξη

Προβλήματα συμπεριφοράς	Αριθμός αναφορών
Α. Άσκηση βίας (λεκτικής ή σωματικής)	10
Β. Ενόχληση των υπολοίπων	8
Γ. Σημαντική παραβίαση των κανόνων	5
Δ. Συχνή πρόκληση εντάσεων	1

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν, η άσκηση λεκτικής ή σωματικής βίας καθώς και η ενόχληση των υπολοίπων, θεωρούνται από τους/τις περισσότερες εκπαιδευτικούς ως οι πιο χαρακτηριστικές ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

1β. Πρόληψη προβλημάτων

Στην ερώτηση σχετικά με τα μέτρα που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών, 14 στους 15 εκπαιδευτικούς απάντησαν πως στην τάξη θεσπίζονται κανόνες από την αρχή της χρονιάς, ώστε να γνωρίζουν τα παιδιά ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι: *«…βγάζουμε τους κανόνες, τους οποίους βάζουμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι μέσα στην τάξη, το οποίο υπογράφουμε όλοι από την πίσω*

μεριά. Αν κάποιο παιδί ξεχνάει τους κανόνες, τους υπενθυμίζουμε» (Ν10). Η Ν2 και η Ν7 ανέφεραν πως χρησιμοποιούν κούκλες ή παιχνίδια ώστε να ωθήσουν τα παιδιά σε συμπεριφορές που δεν παρεκκλίνουν από τους κανόνες: *«Έχουμε και μία κουκουβάγια, που είναι η μαρτυριάρα της τάξης, και ότι ζητήματα θέλω να τους περάσω, αν για παράδειγμα μου λένε κάτι οι γονείς, το περνάω έτσι και έχουμε λύσει με αυτόν τον τρόπο πολλά θέματα, για παράδειγμα την πιπίλα που μπορεί να ήθελε ακόμα κάποιο παιδί. Λέω, δηλαδή, ότι η κουκουβάγια μου είπε ότι ένα αγόρι στην τάξη μας κάνει αυτό. Είναι ένας τρόπος χωρίς να προσβάλλεις το παιδί να του περάσεις πράγματα»* (Ν7). Η Ν1 , επεσήμανε ότι δουλεύει αρκετά με την αυτό- αξιολόγηση, με αποτέλεσμα τα παιδιά να κρίνουν από μόνα τους αν μία συμπεριφορά είναι επιθυμητή ή όχι, με αποτέλεσμα να μην την εμφανίζουν. Όσον αφορά την απάντηση της Ν4 στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, η ίδια ανέφερε πως ότι μέσω της συνέλευσης που συγκροτείται εντός της τάξης κάθε χρόνο, συζητούνται προβλήματα και προλαμβάνονται πολλά άλλα: *«Από την αρχή της χρονιάς , αρχίζω να δουλεύω με τα παιδιά κάποιες πολύ σημαντικές έννοιες, οι οποίες δουλεύονται καθ' όλη τη διάρκεια της. Αυτές είναι: η αυτοδιαχείριση, ο αυτοέλεγχος και ο αναστοχασμός. Εκτός από τους κανόνες, λοιπόν, που αποφασίζονται από τα ίδια τα παιδιά, προσπαθώ να τους εξοικειώσω με τις έννοιες που ανέφερα. Μέσα στην τάξη λειτουργεί η συνέλευση, όπου τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους για οτιδήποτε μπορεί να τα απασχολεί ή για οποιαδήποτε ένταση που προηγήθηκε και ψάχνουν τη λύση. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τη γνώμη των υπολοίπων και να σηκώνουν το χέρι τους όταν θέλουν να μιλήσουν».*

Πίνακας 3. Τρόποι πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς

Πρόληψη προβλημάτων	Αριθμός αναφορών
Α. Με κανόνες	14
Β. Με άλλα μέσα (κούκλες ή παιχνίδια)	2
Γ. Με τη διαδικασία της αυτό- αξιολόγησης	1
Δ. Με τη λειτουργία συνέλευσης	1

Παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως χρησιμοποιούν τους κανόνες ως μέσο για την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς, φαίνεται πως 4 εκπαιδευτικοί δεν

αρκούνται μόνο σε αυτό, αλλά χρησιμοποιούν και άλλα μέσα για να αποφύγουν την εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

1γ. Θέσπιση κανόνων

Το ζήτημα των κανόνων και του τρόπου με τον οποίο θεσπίζονται, προέκυψε μέσα από τη συζήτηση και τα λεγόμενα τους. Δέκα εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συζητούν με τα παιδιά και διαμορφώνουν μαζί τους κανόνες της τάξης: *«Τις πρώτες ημέρες, συζητάμε με τα παιδιά τι πρέπει να κάνουμε στο σχολείο για να περνάμε όλοι καλά, δίνοντας έμφαση στο ότι πρέπει να περνάμε όλοι καλά και να είμαστε χαρούμενοι. Αφού συζητάμε πώς μπορεί να γίνει αυτό, βγάζουμε τους κανόνες, τους οποίους βάζουμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι μέσα στην τάξη, το οποίο υπογράφουμε όλοι από την πίσω μεριά»* (Ν9). Τρεις από τους 15, ωστόσο, ανέφεραν ότι δίνουν έτοιμους τους κανόνες στα παιδιά. (πχ.*«…Όταν εμφανίζουμε τους κανόνες, τους παρουσιάζουμε σταδιακά, κάθε φορά δουλεύουμε ανά 15-20 ημέρες περίπου 1-2 κανόνες και έχουν ως στόχο την συνύπαρξη των παιδιών. Φροντίζουμε να τους τηρούμε πρώτα εμείς και τους παρουσιάζουμε με μία πιο παιγνιώδη προσέγγιση (συνδυασμός κίνησης με κανόνα) για να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να τους απομνημονεύσουν και να μην τους δουν σαν κάτι αρνητικό»* (Ν7).

Πίνακας 4. Τρόποι θέσπισης κανόνων

Κανόνες της τάξης	Αριθμός αναφορών
Α. Προκύπτουν από τα παιδιά με συζήτηση	10
Β. Παρουσιάζονται από την/τον εκπαιδευτικό	3*

*Το άθροισμα δεν είναι 15 διότι 1 εκπαιδευτικός δεν ρωτήθηκε σχετικά με αυτό

1δ. Επανάληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών

Εννιά από τις/τους 15 εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν εάν είναι τα ίδια παιδιά που δημιουργούν προβλήματα στην τάξη με τη συμπεριφορά τους, απάντησαν ότι δεν είναι πάντα τα ίδια παιδιά, καθώς μπορεί να συμβαίνει κάτι στη ζωή ενός παιδιού που γενικά δεν δημιουργεί θέματα και μία μέρα η συμπεριφορά του να παρεκκλίνει: *«Μπορεί να είναι και επαναλαμβανόμενα, αλλά μπορεί και κάποιο παιδί μια μέρα μπορεί να έχει μία συμπεριφορά γιατί κάτι έγινε στο σπίτι. Παραδείγματος χάρη, η γέννηση ενός μωρού»*

(N14). Πέντε εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι τα ίδια παιδιά που παρεκκλίνουν από τους κανόνες, ενώ ο Ν6 πιστεύει πως δεν είναι τα ίδια παιδιά.

Πίνακας 5. Επανάληψη συμπεριφορών

Ανεπιθύμητες συμπεριφορές από τα ίδια παιδιά	Αριθμός αναφορών
Α. Ναι	5
Β. Όχι	1
Γ. Όχι απαραίτητα	9

2. Σχέση επιθετικότητας με το οικογενειακό περιβάλλον

Δέκα από τις/τους 15 εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι η εκδήλωση επιθετικότητας στον σχολικό χώρο σχετίζεται με δυσμενείς ή αντίστοιχες συνθήκες στο οικογενειακό περιβάλλον, απάντησε ότι πιστεύει θετικά: *«Σίγουρα. Έχω παράδειγμα φετινό, που λέμε στην τάξη ότι δεν χτυπάμε και αν μας χτυπήσουν, ή το συζητάμε με τους φίλους μας, ή το λέμε στον δάσκαλο για να επέμβει και λέει ένα παιδί: ''Εμένα μου έχει πει ο μπαμπάς μου, ότι όταν σε χτυπάνε, θα χτυπάς''. Άρα ναι, σίγουρα. Μην ξεχνάμε ότι όλα ξεκινάνε από το σπίτι. Το σπίτι είναι που διαμορφώνει και το σχολείο είναι που προσπαθεί να μεταπλάσει ή να προεκτείνει κάτι» (Ν6)* , ενώ πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είναι πιθανό, αλλά μπορεί να ευθύνονται και άλλοι λόγοι: *«Συνήθως, όταν εκδηλώνονται τέτοιες συμπεριφορές έχουν κάποια σχέση, δεν εκδηλώνονται χωρίς λόγο. Θα ευθύνεται κάτι που συμβαίνει στο περιβάλλον του, μπορεί να αφορά το σπίτι, μπορεί να είναι όμως και κάτι που αφορά μόνο το σχολείο και εκδηλώνεται σε αυτό. Σε κάθε περίπτωση ψάχνεις να βρεις τι φταίει και προσπαθείς να το λύσεις»* (Ν15).

Πίνακας 6. Σχέση επιθετικότητας με οικογενειακό περιβάλλον

Σχέση επιθετικότητας με οικογενειακό περιβάλλον	Αριθμός αναφορών
Α. Ναι	10
Β. Όχι	0
Γ. Όχι απαραίτητα	5

3. Απόψεις σχετικά με το φύλο και ανεπιθύμητη συμπεριφορά

Σχετικά με τις έμφυλες απόψεις των νηπιαγωγών που ρωτήθηκαν για τα προβλήματα συμπεριφοράς, τρεις εκπαιδευτικοί συσχέτισαν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές με το

φύλο των παιδιών θεωρώντας ότι τα αγόρια είναι από τη φύση τους περισσότερο επιθετικά και άρα είναι αναμενόμενο να εμφανίσουν πιο συχνά προβλήματα στη συμπεριφορά τους από ότι τα κορίτσια. Ωστόσο, η παραπάνω άποψη αντιστοιχεί σε μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων, αφού σχεδόν η πλειοψηφία ανέφερε πως δεν πιστεύει ότι έχει σχέση το φύλο: *«Συνήθως, επειδή τα αγόρια από τη φύση τους είναι πιο ζωηρά, μπορεί το αγόρι να καταφύγει πιο εύκολα στο ξύλο, αλλά εντάξει και τα κορίτσια χρησιμοποιούν τις λέξεις πολλές φορές, που μπορεί να είναι και πιο επίπονες. Νομίζω, είναι ανάλογα το παιδί κυρίως» (Ν11), «Εγώ δεν πιστεύω ότι υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στα δύο φύλα. Υπάρχουν πάρα πολύ καλά αγόρια και υπάρχουν και κορίτσια που δημιουργούν πολύ έντονα θέματα…» (Ν12).*

Πίνακας 7. Φύλο και ανεπιθύμητη συμπεριφορά

Φύλο και συμπεριφορά	Αριθμός αναφορών
Α. Αγόρια πιο πιθανό να εμφανίσουν	3
Β. Κορίτσια πιο πιθανό να εμφανίσουν	0
Γ. Δεν έχει σχέση	12

4. Πρακτικές και στρατηγικές που εφαρμόζονται

Η κατηγορία αυτή, συμπεριλαμβάνει αρχικά τις πρακτικές και στρατηγικές που εφαρμόζονται από τους/ τις εκπαιδευτικούς του δείγματος και στη συνέχεια τα αποτελέσματα των ερωτήσεων του αν εφαρμόζουν την «καρέκλα της σκέψης» και την μέθοδο των λογικών συνεπειών για τη διαχείριση ανεπιθύμητων συμπεριφορών στην τάξη τους.

$4^{α}$. Πρακτικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς

Από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν, οι πιο διαδεδομένες φαίνεται να είναι η υπενθύμιση του κανόνα και η εξατομικευμένη συζήτηση με το παιδί. Οι δύο παραπάνω πρακτικές, αναφέρθηκαν από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και φαίνεται να αποτελούν τον βασικό τρόπο αντιμετώπισης των ζητημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζονται στην τάξη τους: *«Αρχικά υπενθυμίζουμε τον κανόνα, γιατί μπορεί απλώς να τον έχει ξεχάσει. Μετά τις δύο υπενθυμίσεις, αν η συμπεριφορά παραμένει, προσπαθούμε με συζήτηση να επαναφέρουμε το παιδί, να το ρωτήσουμε πώς πιστεύει ότι νιώθουν οι συμμαθητές του με τη συμπεριφορά του…» (Ν5).* Πέρα από τις πρακτικές αυτές,

όμως, αναφέρθηκε και ένας μεγάλος αριθμός άλλων πρακτικών και στρατηγικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συζητήσουν ένα θέμα που προκύπτει στην ολομέλεια, προκειμένου να αποφασίσουν όλοι μαζί το τι πρέπει να γίνει: «*...και αν είναι ανάγκη φέρνουμε το γεγονός στην ολομέλεια και το συζητάμε για να βρεθεί μία λύση» (Ν3).* Ορισμένοι, προτρέπουν το παιδί που εμφανίζει μία πιο έντονη συμπεριφορά να ασχοληθεί με κάτι άλλο, άλλοι να πάρει λίγο χρόνο προκειμένου να ηρεμήσει: «…αν η συμπεριφορά δεν σταματήσει συζητάω με το παιδί γιατί συμπεριφέρεται έτσι και αν πάλι δεν σταματήσει του προτείνω να ασχοληθεί με κάτι που ενδεχομένως να τον ενδιαφέρει περισσότερο, ώστε να μην έχει την ανάγκη να συμπεριφέρεται όπως συμπεριφερόταν» (Ν14), μάλιστα ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι προτείνει στο παιδί που είναι ανήσυχο να τρέξει για να εκτονωθεί*: «Πολλές φορές, όταν είμαστε στην «παρεούλα» και κάποιος μιλάει ή είναι ανήσυχος, του λέω: ''Λοιπόν, πήγαινε έξω, τρέχα, παίξε και όταν νιώσεις ήρεμος και σίγουρος για τον εαυτό σου, μπες. Τους προτρέπω, δηλαδή, να συνεχίσουν αυτό που κάνουν, γιατί δεν θέλω να τους καταπιέζω, αλλά να το κάνουν κάπου αλλού, γιατί η ομάδα έχει αποφασίσει να λειτουργεί σύμφωνα με τους κανόνες. Οι κανόνες είναι συγκεκριμένοι, εσύ παραβαίνεις τους κανόνες, άρα πάνε κάπου έξω. Σε έναν ελεγχόμενο χώρο, βέβαια. Τις περισσότερες φορές, δεν συμβαίνει αυτό, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι η συμπεριφορά τους παρεκκλίνει, ζητούν συγγνώμη και κάθονται μέσα'' (Ν6).*

Κάποιες εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι απευθύνονται στους γονείς για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Τρεις από τους ερωτηθέντες και τις ερωτηθείσες, απάντησαν ότι υψώνουν τον τόνο της φωνής τους ή αλλάζουν ύφος προκειμένου να επαναφέρουν τα παιδιά: *«Αλλάζω ύφος, γενικά επειδή είμαι πολύ χαρούμενος άνθρωπος και χαμογελάω συνέχεια, μόλις με δουν να αλλάζω ύφος καταλαβαίνουν ότι κάτι δεν πάει σωστά και ότι κάτι έχουν κάνει» (Ν15)*, ενώ δύο ότι στερούν από τα παιδιά το διάλειμμα ή το παιχνίδι. Τέλος, ακούστηκαν και ορισμένες μεμονωμένες πρακτικές, όπως η παραμονή του παιδιού που δημιουργεί θέματα δίπλα στον εκπαιδευτικό, η διήγηση προσωπικών ιστοριών από την παιδική ηλικία της νηπιαγωγού προκειμένου τα παιδιά να ταυτιστούν και να μην φέρονται τόσο αντιδραστικά: *«…συχνά λέω στα παιδιά ότι και εγώ όταν ήμουν στη ηλικία τους έκανα πολλές αταξίες και ήμουν ζωηρή. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά που δημιουργούν θέματα ταυτίζονται μαζί σου και σιγά σιγά σε πλησιάζουν»* (Ν7), η χρήση της μουσικής και του τραγουδιού ως κατασταλτικό της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς ορισμένων παιδιών: *«…προσπαθώ κάπως διαφορετικά, ίσως με τραγούδι ή μέσω κάποιας κίνησης να*

επαναφέρω τα παιδιά» (Ν6) και η εδραίωση ενός παιχνιδιού επιβράβευσης/ αποδοκιμασίας προκειμένου τα παιδιά να έχουν ένα κίνητρο να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κανόνες: «…*Τα τελευταία χρόνια εφαρμόζω και μία ακόμα μέθοδο, το σπιτάκι των κανόνων, που είναι πολύ αποτελεσματική. Το κάθε παιδί έχει το μανταλάκι σου στο επίπεδο που είναι η συμπεριφορά του, το οποίο ανεβαίνει ή κατεβαίνει μετά από τις πράξεις και τις συμπεριφορές των παιδιών. Η μέθοδος αυτή λειτουργεί αρκετά καλά, και πολύ συχνά ως κίνητρο για τα παιδιά, γιατί τους αρέσει που οι συμμαθητές τους χειροκροτούν όταν «ανεβαίνουν» στο σπιτάκι. Επομένως, όταν κάποιο παιδί παραβεί κάποιον κανόνα κατ' εξακολούθηση «κατεβαίνει» και ένα επίπεδο*» (Ν2).

Πίνακας 8. Πρακτικές/ Στρατηγικές που εφαρμόζονται

Πρακτικές/ Στρατηγικές	Αριθμός αναφορών	Πρακτικές/ Στρατηγικές	Αριθμός αναφορών
Α. Εξατομικευμένη συζήτηση	13	Η. Υπενθύμιση του κανόνα	13
Β. Συζήτηση στην ολομέλεια	7	Θ. Χρόνος για ηρεμία	3
Γ. Εκτόνωση με τρέξιμο	1	Ι.Παιχνίδι επιβράβευσης/ αποδοκιμασίας	1
Δ. Ενασχόληση με κάτι άλλο	5	Κ. Αλλαγή τόνου φωνής/ ύφους	3
Ε. Στέρηση παιχνιδιού/ διαλείμματος	2	Λ. Τραγούδι/ μουσική	1
Στ. Συζήτηση με γονείς	4	Μ.Διήγηση προσωπικών ιστοριών	1
Ζ. Παραμονή παιδιού με εκπαιδευτικό	1		

4[β]. «Καρέκλα της σκέψης» και ανεπιθύμητη συμπεριφορά

Σχετικά με την πρακτική που είναι γνωστή ως: «Καρέκλα της σκέψης» και το εάν την εφαρμόζουν οι ερωτηθείσες και ο ερωτηθέν, 11 απάντησαν πως δεν την εφαρμόζουν, η Ν9 επισήμανε πως την θεωρεί μία καλή πρακτική και την χρησιμοποιεί: «…Φέτος δεν χρειάστηκε να την εφαρμόσουμε καθόλου, αλλά άλλες χρονιές το έχω εφαρμόσει. Θεωρώ ότι είναι μια καλή ιδέα» , ενώ τρεις απάντησαν πως την εφαρμόζουν, αλλά προκειμένου να αφήσουν το παιδί να ηρεμήσει για λίγο και να επανέλθει, όχι για να βάλουν το παιδί να σκεφτεί τι έκανε: *«Την γνωρίζω. Όταν ήμουν σε τάξη την εφάρμοζα. Υπάρχει σχεδόν παντού,*

το θέμα είναι το πώς την εφαρμόζεις. Ας πούμε προσωπικά, έλεγα στο παιδί: «Πήγαινε, κάθισε λίγο στην καρέκλα να ηρεμήσεις» και μετά πήγαινα, συζητούσαμε αυτό που είχε γίνει και μετά αγκάλιαζα το παιδί. Γινόταν, δηλαδή, σε πολύ θετικό πλαίσιο, με συζήτηση. Όχι τιμωρία, ούτε σκέψη. Απλή συζήτηση» (N4).

Πίνακας 9. «Καρέκλα της σκέψης» και ανεπιθύμητη συμπεριφορά

Καρέκλα της σκέψης	Αριθμός αναφορών
Α. Την εφαρμόζω	1
Β. Δεν την εφαρμόζω	11
Γ. Την εφαρμόζω, αλλά διαφορετικά	3

4ν. Λογικές συνέπειες μίας πράξης και ανεπιθύμητη συμπεριφορά

Από ότι φαίνεται μέσα από τον παραπάνω πίνακα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν αν χρησιμοποιούν τις λογικές συνέπειες μίας πράξης ως παιδαγωγική πρακτική στην τάξη τους, απάντησαν ότι τις εφαρμόζουν (βέβαια με διαφορετικό τρόπο ο καθένας και η καθεμία): *«Αυτό το τηρούσα πιο πολύ από τις τιμωρίες, δηλαδή τα παιδιά που κατέστρεφαν ένα παιχνίδι, έπρεπε να το αντικαταστήσουν, γιατί όσα έχουμε στο σχολείο πρέπει να είναι για όλους και έπρεπε να αντικατασταθεί. Πάντα αυτό που είχαν να κάνουν ως συνέπεια μίας πράξης ή μιας συμπεριφοράς τους, έπρεπε να έχει σχέση με αυτό που είχαν κάνει» (Ν1) , «Ναι, συνήθως προσπαθώ να βάλω το παιδί στη θέση του άλλου, με μία συνέπεια που δεν είναι πρακτική για να το πω έτσι, αλλά λεκτική. Δεν θα τον βάλω να φτιάξει κάτι που χάλασε, αλλά θα του προτείνω την επόμενη φορά που θα θελήσει να γκρεμίσει κάτι, να ρωτήσει πρώτα μήπως τα παιδιά που πάει να τους γκρεμίσει το παιχνίδι θέλουν να παίξουν μαζί του. Εννοείται πως είναι δύσκολο να το κάνει ένα παιδί –ειδικά σε τέτοιες περιπτώσεις που τα παιδιά δρουν σε δευτερόλεπτα-, αλλά οφείλω να του το δώσω σαν εναλλακτική. Επίσης, θα του προτείνω να ζητήσει συγγνώμη, αλλά δεν θα επιμείνω αν δεν θέλει. Δεν θέλω να τον πιέσω να κάνει κάτι που δεν θέλει. Νομίζω πως η συνέπεια πρέπει να είναι πιο πολύ συμπεριφορική»* (Ν15).

5. Εφαρμογή τιμωρίας με εκδικητικό χαρακτήρα

Στην παραπάνω ερώτηση, οκτώ εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν έχουν εφαρμόσει κάποια τιμωρία με τον εκδικητικό της χαρακτήρα την οποία ενδεχομένως να μετάνιωσαν αργότερα,

ενώ επτά, απάντησαν πως έχουν εφαρμόσει: *«Πιο παλιά ναι, έχω κάνει λάθη και μετά είπα «αμάν τι έκανα». Δεν το είπα στο παιδί όμως. Γιατί αν το κάνεις αυτό, μπορεί να σε αμφισβητήσει το ίδιο το παιδί. Μπορεί να πει ότι αφού αυτή με βάζει τιμωρία και με βγάζει, τι με νοιάζει εμένα, θα το ξανακάνω» (Ν12), «Ορισμένες φορές έχω πει πράγματα που μετά από λίγο καταλαβαίνω ότι είναι ανέφικτα να γίνουν (…)τους λέω ότι πολλές φορές και εμείς οι μεγάλοι νευριάζουμε, όπως όλοι, μπορεί να πούμε πράγματα που δεν εννοούμε. Πολλές φορές τους δίνω ως παράδειγμα και τον εαυτό μου, ας πούμε τους λέω ότι: «Τώρα θύμωσα και εγώ, θα προσπαθήσω λίγο να ηρεμήσω και μετά θα το συζητήσουμε» (Ν11).*

Πίνακας 11. Εφαρμογή τιμωρίας με εκδικητικό χαρακτήρα

Τιμωρία με εκδικητικό χαρακτήρα	Αριθμός αναφορών
Α. Ναι	7
Β. Όχι	8

6. Πρακτικές που προσβάλλουν περισσότερο τα παιδιά

Από τις πρακτικές που φαίνεται να «θίγουν» περισσότερο τα παιδιά με την έννοια της πρόκλησης αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμός, ματαίωση και αίσθηση απόρριψης, είναι η έκθεση του παιδιού μπροστά στους συνομήλικους του από τον εκπαιδευτικό, καθώς και ο χαρακτηρισμός του, ο οποίος όπως ανέφεραν πολλοί από τους/ τις εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν , είναι πολύ πιθανό να αναπαραχθεί από τους υπολοίπους: *«Νομίζω η έκθεση του παιδιού στο σύνολο. Και ιδίως η προσωπική έκθεση. Γιατί μπορεί μετά τα λόγια σου να αναπαραχθούν από τα υπόλοιπα παιδιά και να οδηγήσουν ακόμα και σε περιθωριοποίηση»* (Ν5). Πέρα από αυτές τις πρακτικές, ωστόσο, αναφέρθηκαν και άλλες, όπως η στέρηση του παιχνιδιού, η απομάκρυνση από την ομάδα και η άδικη τιμωρία.

Πίνακας 12. Πρακτικές που προσβάλλουν περισσότερο τα παιδιά

Πρακτικές που «θίγουν» τα παιδιά	Αριθμός αναφορών
Προσβολή/ Έκθεση στους συνομηλίκους	9
Στέρηση παιχνιδιού	5

Άδικη τιμωρία	1
Χαρακτηρισμός του παιδιού	6
Απομάκρυνση από την ομάδα	2

7. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικού για αντιμετώπιση προβλημάτων

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν οι γονείς είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα σε επίπεδο συμπεριφοράς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι πολλοί γονείς δυσκολεύονται να δεχτούν κάτι αρνητικό, ενώ άλλοι είναι αρκετά συνεργάσιμοι και δεκτικοί:*«Πολλές φορές οι γονείς παραξενεύονται, δεν δέχονται εύκολα ότι το παιδί τους υστερεί σε κάποιον τομέα. Πιστεύω ότι συχνά εθελοτυφλούν. Όταν θέλεις να τους μεταφέρεις κάτι τέτοιο, πρέπει να το κάνεις με πολύ ήρεμο τρόπο. Αν τους πούμε ότι παρατηρήσαμε κάτι που συμβαίνει τώρα και μας εντυπωσιάζει αυτό γιατί γενικά παρουσιάζει μία άλλη εικόνα, είναι πιο πιθανό να συνεργαστούν. Είναι ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης» (Ν6*). Πέντε εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι γονείς συνήθως συνεργάζονται: «Οι γονείς συνεργάζονται και τους ενδιαφέρει πάρα πολύ η συμπεριφορά» (Ν12), ενώ δύο ότι οι γονείς συνήθως δεν επιθυμούν να συνεργάζονται με το σχολείο.

Πίνακας 13. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικού για αντιμετώπιση προβλημάτων

Συνεργασία με γονείς	Αριθμός αναφορών
Α. Συνεργάζονται	5
Β. Δεν συνεργάζονται	2
Γ. Εξαρτάται	6

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αρκετά προσδιορισμένο τον όρο ανεπιθύμητη συμπεριφορά στο μυαλό τους. Ειδικότερα, όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν τις συμπεριφορές που θεωρούν ανεπιθύμητες, ανέφεραν μεταξύ άλλων την άσκηση σωματικής και λεκτικής βίας, την ενόχληση των υπολοίπων, τη συστηματική παραβίαση των κανόνων και τη γενικότερη πρόκληση εντάσεων εντός της τάξης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, αφού στην έρευνα των Χατζοπούλου, κ.ά (2016), οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν, όρισαν την

ανεπιθύμητη συμπεριφορά ως την επιθετική συμπεριφορά, την ανυπακοή σε κανόνες , τη διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενόχληση των υπολοίπων.

Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας χρησιμοποιούν ένα πλήθος πρακτικών και στρατηγικών προκειμένου να διαχειριστούν τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν στην τάξη τους. Συνηθέστερες από αυτές είναι η συζήτηση με το παιδί, η συζήτηση στην ολομέλεια, η υπενθύμιση του κανόνα, η προτροπή του παιδιού για ενασχόληση με κάτι άλλο, η συζήτηση με τους γονείς του παιδιού. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία, όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ποικιλία μεθόδων, ανάλογα με το είδος και την σοβαρότητα της συμπεριφοράς (Beazidou, et al. 2013. Χατζοπούλου κ.α., 2016). Ειδικότερα, η πρακτική που αναφέρθηκε συχνότερα από τις/τους εκπαιδευτικούς ήταν η εξατομικευμένη συζήτηση με το παιδί που εμφανίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Η αποτελεσματικότητα και η συχνότητα επιλογής της πρακτικής αυτής επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Κυρίδης, κ.α., 2000. Pokharel, 2004).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύουν ότι η εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών σχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το θέμα, αναφέρουν πως η ύπαρξη δυσμενών καταστάσεων στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και η άσκηση βίας σε βάρος του έχουν σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο παιδί (Ma & Grogan- Kaylor, 2017).

Από την άλλη οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που δείγματός μας δεν θεωρούν ότι το φύλο του παιδιού συσχετίζεται με την υιοθέτηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Αυτό, έρχεται σε αντιπαράθεση με άλλες έρευνες, τα ευρήματα των οποίων δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα, θεωρώντας τα αγόρια ως πιο επιθετικά από τη φύση τους και επιβάλλοντας τα πιο αυστηρές ποινές σε σχέση με στα κορίτσια (Χατζοπούλου, κ.α., 2017).

Όταν οι νηπιαγωγοί του δείγματος ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι είναι τα ίδια παιδιά που εμφανίζουν ανάρμοστες συμπεριφορές, ορισμένοι/ες απάντησαν πως θεωρούν ότι πρόκειται για τα ίδια παιδιά, ενώ οι περισσότεροι/ες πως κάτι τέτοιο δεν είναι απόλυτο, καθώς μπορεί μία συμπεριφορά να εκδηλώνεται εξαιτίας κάποιου παροδικού γεγονότος (όπως για παράδειγμα η γέννηση ενός παιδιού). Στην έρευνα των Χατζοπούλου, κ.α. (2016) οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι τα ίδια παιδιά που δημιουργούν εντάσεις κάθε φορά, κάτι που δεν συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας η πλειονότητα των οποίων δεν συμφωνεί με ύπαρξη τιμωρίας με εκδικητικό χαρακτήρα, ωστόσο ενδέχεται κάποιοι λόγω απειρίας να έχουν προβεί στο παρελθόν. Ο Elbla (2012), στην έρευνα του ανέδειξε ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών εφάρμοζε λεκτική και σωματική τιμωρία, παρόλο που γνώριζαν τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει στα παιδιά. Η χρήση τιμωρίας από τους εκπαιδευτικούς αναδείχθηκε σε κάποιο βαθμό και στην έρευνα των Rekalidou & Karadimitriou (2014), όπου οι ίδιοι αναφέρθηκαν στη χρήση δημοκρατικών και περισσότερο αυταρχικών μέσων για τη διαχείριση της πειθαρχίας στο νηπιαγωγείο.

Αναφορικά με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι η πλειονότητα να πιστεύει ότι εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η φύση του προβλήματος, ο τρόπος παρουσίασης του προβλήματος, η διάθεση των γονέων. Ωστόσο, αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι οι γονείς είναι σε γενικές γραμμές πρόθυμοι να συνεργαστούν με την/τον εκπαιδευτικό. Αυτό θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί και μέσα από τα ευρήματα της έρευνας του Karacabey (2017), όπου βρέθηκε ότι οι γονείς των παιδιών που ανήκαν σε υψηλά κοινωνικό- οικονομικά στρώματα ήταν περισσότερο πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να θεωρηθεί σε καμία περίπτωση δεδομένο. Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον σε αντιστοιχία με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας επιλέγουν λιγότερο αυταρχικές μεθόδους, όπως την υπενθύμιση του κανόνα και τη συζήτηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως θεωρούν την «καρέκλα της σκέψης» μία αρκετά καλή πρακτική και αυτοί που ανέφεραν ότι συχνά επιλέγουν τη στέρηση του διαλείμματος ως πρακτική για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ήταν εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας. Αυτό εξηγείται σαφώς αν αναλογιστεί κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας είναι νεότεροι σε ηλικία, απόφοιτοι τμημάτων ΑΕΙ και κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων. Ωστόσο δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των συμπερασμάτων αυτών, αφού σαφώς υπάρχουν και εξαιρέσεις εκπαιδευτικών που δεν λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο.

Επιπλέον, δεν μπορούν να διεξαχθούν συμπεράσματα ούτε για τη συσχέτιση των απαντήσεων που δόθηκαν σχετικά με το φύλο, εφόσον υπήρχε μονάχα ένας άνδρας εκπαιδευτικός στο δείγμα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είναι ο μόνος που δήλωσε ότι είναι αρκετά αυστηρός με τα παιδιά, διότι

θέλει να υπάρχει πειθαρχία εντός της τάξης («*…Έχω δουλέψει και με μικρότερα παιδιά και τα είχα στρατιωτάκια. Είμαι γενικά αρκετά αυστηρός. Δεν είμαι της φωνής, είμαι πολύ της συζήτησης…*»).

Τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν μας οδηγούν σε περαιτέρω συζήτηση και προβληματισμό σχετικά με τα ζητήματα πειθαρχίας και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο. Όπως προαναφέρθηκε, οι απόψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που αποτέλεσαν το δείγμα μας, φαίνονται να αποτελούν προσωπικές τους πεποιθήσεις, με αποτέλεσμα να εφαρμόζουν τις πρακτικές και στρατηγικές που θεωρούν οι ίδιοι/ες ως αποτελεσματικές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εφαρμόζονται πρακτικές που ίσως δεν είναι κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς της έρευνας είναι ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών του δείγματος, που εμποδίζει την ουσιαστική μελέτη των στρατηγικών και πρακτικών που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο με στόχο τη διαχείριση της πειθαρχίας και δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τα αποτελέσματα. Ο περιορισμός αυτός μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα ώστε να διερευνηθούν τα παραπάνω ερωτήματα και να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα. Αυτό ωστόσο όμως μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μελλοντική έρευνα.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε, οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας δημιουργούν την ανάγκη για περαιτέρω εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την πειθαρχία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν. Είναι θεμιτό, επομένως, η μελλοντική έρευνα να είναι εκτενέστερη και να διεξαχθεί και μέσω μακρόχρονης παρατήρησης εκτός των συνεντεύξεων, ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο αξιόπιστα και ρεαλιστικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελή, Κ. & Βλάχου, Κ. *(2011).* Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο: Α. Καλατζή- Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο Προσαρμογή και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ.89-157). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Beazidou, E., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Classroom behavior management practices in kindergarten classrooms: An observation study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. 1(1). 93-107. doi:http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8794 Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/deref/10.12681%2Fhjre.8794

Διαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα Μάθησης*.Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Elbla, A.I.F. (2012) Is Punishment (Corporal or Verbal) an Effective means of Discipline in Schools?: Case Study of Two Basic Schools in Greater Khartoum/ Sudan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* . 69. 1656 – 1663. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.112

Elliot, S., Kratochwill T., Littlefield-Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία –Αποτελεσματική Μάθηση.* Αθήνα: Gutenberg.

Ζεργιώτης, Α. (2014). Η παιδική επιθετικότητα και η αντιμετώπισή της στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση της 49ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 181-217. http://dx.doi.org/10.12681/jret.852

Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*, (μτφ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1986).

Goethals, S.M., Howard, R.A. & Sanders, M. M. (2013). *Ο αρχάριος εκπαιδευτικός ενώπιον της διδασκαλίας*. (Επιμ. Γ.Ι. Σπανός) Αθήνα: Da Vinci.

Jones, F. & Jones, L. (1998). *Comprehensive classroom management.* London: Allyn and Bacon.

Karacabey, M.F. (2017). The problems that pre-school teachers' encounter. *European Journal of Education Studies*. 3(10) 311-329 Doi: 10.5281/zenodo.1011868

Καψάλης, Α. (2015). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης, Α.(2006). *Η Πειθαρχία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α., Αγγελάκη, Χ. & Χατζηνικολάου, Β. (2000). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την πειθαρχία στο νηπιαγωγείο. *Επιστήμες της Αγωγής*, τευχ.1-3 76-89. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/273760469_Oi_apopseis_ton_nepiagogon_gia_ten_peitharchia_sto_nepiagogeio

Levin, J. & Nolan, J.F. (1991) *Principles of Classroom Management: A Hierarchical Approach.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. Ανακτήθηκε από: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwih876W9szdAhXRy4UKHZEoAboQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Ftu-dresden.de%2Fmn%2Fpsychologie%2Flehrlern%2Fressourcen%2Fdateien%2Flehre%2Flehramt%2Flehrveranstaltungen%2FLehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011%2FLewin_1939_original.pdf&usg=AOvVaw0uDzeXZ6eEzQRcGQIQGhAp

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10 (2) pp. 271-299.

Lightfoot, C., Cole M. & Cole S.R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου) Αθήνα: Gutenberg.

Ma, J., & Grogan- Kaylor, A. (2017). Longitudinal Associations of Neighborhood Collective Efficacy and Maternal Corporal Punishment with Behavior Problems in Early Childhood. *Developmental Psychology, 53(6) 1027-1041. Doi: http://dx.doi.org/10.1037/dev0000308* Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/316308678_Longitudinal_Associations_of_Neighborhood_Collective_Efficacy_and_Maternal_Corporal_Punishment_With_Behavior_Problems_in_Early_Childhood

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Pokharel, S.D. (2014). Lessening Punishment in Early Childhood Education through Self-Disciplining Process: A Case of Nepal. *Arahe.* 21(1) 26-33. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/261403663

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.

Rekalidou, G., & Karadimitriou, K. (2014) Practices of early childhood teachers in Greece for managing behavior problems: A preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 152. 784 – 789. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.321. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/270450693_Practices_of_Early_Childhood_Teachers_in_Greece_for_Managing_Behavior_Problems_A_Preliminary_Study.

Riley, A. R., Wagner, D. V., Tudor, M. E., Zuckerman, K. E., & Freeman, K. A. (2016). *A Survey of Parents' Perceptions and Utilization of Time-out in Comparison to Empirical Evidence*. Academic Pediatrics. 17(2) 168-175. Doi: 10.1016/j.acap.2016.08.004. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/310318682_A_Survey_of_Parents%27_Perceptions_and_Utilization_of_Timeout_in_Comparison_to_Empirical_Evidence?_iepl%5BgeneralViewId%5D=pJWfw2SbdDm5JEIBzErd6vwz2XtjwBvPuOVZ&_iepl%5Bcontexts%5D%5B0%5D=searchReact&_iepl%5BviewId%5D=cUtg8CboosEZCOVE2dg9GXEZ5iu1FurUqn2X&_iepl%5BsearchType%5D=publication&_iepl%5Bdata%5D%5BcountLessEqual20%5D=1&_iepl%5Bdata%5D%5BinteractedWithPosition1%5D=1&_iepl%5Bdata%5D%5BwithEnrichment%5D=1&_iepl%5Bposition%5D=1&_iepl%5BrgKey%5D=PB%3A310318682&_iepl%5BtargetEntityId%5D=PB%3A310318682&_iepl%5BinteractionType%5D=publicationTitle

Saifer, S. (1996). *Πρακτικές λύσεις για κάθε πρόβλημα* (μτφρ. Χ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Πατάκη.

Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: θεωρία και πράξη* (Επιμ. Κ.Μ. Κόκκινος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζήνα, Φ. (2006). *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα. Διδακτική μεθοδολογία. Γνωστικό αντικείμενο. Ειδική διδακτική: Διαγωνισμός ΑΣΕΠ για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών: Κλάδος νηπιαγωγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζοπούλου, Κ., Θεοδοσίου. Σ., Βίτσου, Μ., Μαβίδου, Α., Γκαραγούνη – Αραίου, Φ. & Κακανά, Δ.-Μ. (2017). Η έμφυλη διάσταση στις στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Προφορική ανακοίνωση στο 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ. – ΤΕΑΠΗ. «Από εδώ και από παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο», Αθήνα

Χατζοπούλου, Κ., Βίτσου, Μ., Σιάτρας, Α., Μαβίδου, Α., Γκαραγούνη – Αραίου, Φ., Δερμιτζάκη, Ε. & Κακανά, Δ.-Μ. (2016). Απόψεις και στρατηγικές υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διαχείριση ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο νηπιαγωγείο. Προφορική Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Βόλος

Διερευνώντας τις στρατηγικές επικοινωνίας των παιδιών και τις αντιλήψεις τους σε μία πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου

Παπανδρέου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mpapan@nured.auth.gr

Δραγούνη Κωνσταντία Ελπινίκη, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
dragounik@nured.auth.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Οι συνεχείς μετακινήσεις και εγκαταστάσεις πληθυσμών εκτός συνόρων οδηγούν στη δημιουργία πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας στο εσωτερικό των χωρών υποδοχής. Με την εγκατάστασή τους στις χώρες υποδοχής οι μετανάστες έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά προκλήσεων μεταξύ των οποίων είναι και η εκπαίδευση των παιδιών τους. Εντάσσοντας το παιδί τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, οι γονείς προσδοκούν ότι αυτό θα βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση και στην προσαρμογή του στις νέες συνθήκες που βιώνει. Στο σχολείο όμως τα παιδιά αυτά έρχονται αντιμέτωπα με μια νέα κατάσταση. Η μητρική τους γλώσσα, η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι, αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία τους με τους άλλους, καθώς παιδιά και εκπαιδευτικοί μιλούν μια άγνωστη σε αυτά γλώσσα.

Καθώς ο αριθμός των παιδιών που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα αυξάνεται συνεχώς στις τάξεις των νηπιαγωγείων και οι εκπαιδευτικοί που υποδέχονται αυτά τα παιδιά δεν είναι πάντα επαρκώς προετοιμασμένοι για να διευκολύνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα, μοιάζει ιδιαίτερα σημαντικό να μελετηθεί η μορφή και τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών που φοιτούν σε τάξεις με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, με απώτερο σκοπό να αναπτυχθούν παιδαγωγικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές πρακτικές και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα επιχείρησε να μελετήσει τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας 15 παιδιών σε μια τάξη Νηπιαγωγείου, αρκετά από τα οποία δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, να διερευνήσει την οπτική των παιδιών που μιλούν ελληνικά για την

επικοινωνία τους με τα άλλα παιδιά και να μελετήσει τη λειτουργικότητα των χειρονομιών και του σχεδίου, ως επικοινωνιακά εργαλεία μεταξύ παιδιών που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση

Οι μετακινήσεις και εγκαταστάσεις πληθυσμών εκτός συνόρων είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που απασχολεί και την Ελλάδα, η οποία σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για τη μετανάστευση, που εκδόθηκαν το 2014, αποτελεί τελικό προορισμό για έναν αριθμό μεταναστών οι οποίοι προέρχονται από περισσότερες από 18 χώρες, γεγονός που οδηγεί σε ένα καθεστώς πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας στο εσωτερικό της χώρας, που ενισχύθηκε όταν κατέφτασε το πρώτο μεγάλο κύμα προσφύγων από τις νότιες χώρες τις Ασίας.

Η ποικιλομορφία αυτή φτάνει και στη σχολική τάξη, με τους γονείς να προσδοκούν πως τα παιδιά τους θα καταφέρουν με την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής να κοινωνικοποιηθούν και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες (Τσιούμης, 2003). Στην προσπάθεια να ανταποκριθεί το σχολείο στη συνύπαρξη παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ξεκίνησαν να δημιουργούνται μοντέλα εκπαίδευσης που απευθύνονταν σε τάξεις που παρουσίαζαν γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία.

Η φιλοσοφία των προγραμμάτων αυτών φαίνεται πως έκανε ένα σταδιακό πέρασμα από τον φόβο προς την διαφορετικότητα και την προσπάθεια για διατήρηση της πολιτισμικής ομοιομορφίας το εσωτερικό ενός κράτους, που πρότεινε το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης (Ο.ΕΠ.Ε.Κ, 2008), στην προσπάθεια για προβολή της διαφορετικότητας και την αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, την οποία προτείνει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (Portera, 2008; Ο.ΕΠ.Ε.Κ, 2008). Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, φαίνεται πως υπάρχει η πρόθεση το σχολείο να ακολουθήσει το διαπολιτισμικό μοντέλο. Στις αρχές στις οποίες στηρίζεται το ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003), το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, εντάσσεται και «Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (σελ. 3). Εδώ το ΔΕΠΠΣ αναφέρεται στην ύπαρξη πολιτισμικής ποικιλότητας ως ένα υγιές φαινόμενο, που όμως φέρει και μια σειρά απαιτήσεων. Με στόχο την ομαλή κοινωνική ένταξη όλων των ατόμων

το πρόγραμμα προτείνει την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον.

Ορισμός της έννοιας του πολιτισμού

Ορισμοί που έχουν δοθεί για τον πολιτισμό περιγράφουν ένα σύστημα κοινών ερμηνειών, κοινών εθίμων, παραδόσεων και αξιών, το οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν και επηρεάζει όλες τις πτυχές της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο αυτοί εκφράζονται, κινούνται, σκέφτονται και επιλύουν τα προβλήματά τους και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Sam & Sue, 1990 στο Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Lusting & Koester, 2003 στο Pratt -Johnson, 2006; Samovar & Porter, 1991, στο Pratt -Johnson, 2006). Φαίνεται πως ο πολιτισμός ασκεί επιρροή και στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση, καθώς έννοιες όπως οι κοινές ερμηνείες και ο τρόπος έκφρασης, που επηρεάζονται από τον πολιτισμό, είναι παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Λαμβάνοντας υπόψη την επιρροή αυτή και την μετάδοση του πολιτισμού μέσα από τη γλώσσα (Cole & Cole, 2011) , μπορεί να αιτιολογηθεί η άποψη των Hogg και Vaughan (2010) ότι ο πολιτισμός είναι προϊόν της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, ενώ παράλληλα ασκεί επιρροή σε αυτήν.

Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη

Η διαδικασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους ανθρώπους είναι βασισμένη το φαινόμενο της επικοινωνίας (Hogg & Vaughan, 2010). Το ίδιο ισχύει και στη σχολική τάξη, όπου οι αλληλεπιδράσεις, οι οποίες βασίζονται σε παιδαγωγικούς κανόνες, στηρίζονται κυρίως σε μια συγκεκριμένη μορφή επικοινωνίας, τη λεκτική (Γκότοβος, 2002). Είναι επομένως απαραίτητο, πριν μελετηθεί το φαινόμενο των αλληλεπιδράσεων, να προσδιοριστεί πρώτα η έννοια της επικοινωνίας.

Από τους ορισμούς που έχουν δοθεί γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για μία περίπλοκη διαδικασία μεταφοράς μηνυμάτων. Για τη μεταφορά ενός μηνύματος απαραίτητη είναι η κωδικοποίησή του με τη χρήση συμβόλων (Powell & Caseau, 2004; Friedrich, 2000), από την αρχική πηγή ενός μηνύματος, τον πομπό (Χατζηχρήστου, 2011). Όταν το μήνυμα φτάσει στον τελικό του προορισμό, τον δέκτη (Χατζηχρήστου, 2011), αυτός το αποκωδικοποιεί, ώστε να το κατανοήσει και στέλνει ένα νέο μήνυμα στον αρχικό πομπό, ο οποίος πλέον είναι δέκτης αυτής της νέας πληροφορίας (Powell & Caseau, 2004; Friedrich, 2000; Χατζηχρήστου, 2011). Το μήνυμα μεταφέρεται με τη χρήση είτε λεκτικών είτε μη

λεκτικών μέσων (Messer, 1994; Friedrich, 2000) τα οποία ο Berlo (1960 στο Powell & Caseau, 2004) ονόμασε κανάλια. Το λεκτικό κανάλι περιλαμβάνει τη γλώσσα, γραπτή και προφορική και το μη λεκτικό κανάλι τις χειρονομίες και τις εικόνες. Τόσο για τη λεκτική όσο και για τη μη λεκτική επικοινωνία απαραίτητη είναι η χρήση συμβόλων. Σύμφωνα με τους Powell και Caseau (2004) ένα σύμβολο «είναι κάτι που αντιπροσωπεύει κάτι άλλο και η παραγωγή και η χρήση του είναι θεμελιώδης για την ανθρώπινη επικοινωνία. Οι λέξεις, οι εικόνες και κάποιες χειρονομίες είναι σύμβολα» (σελ. 6).

Με τη χρήση συμβόλων τα μηνύματα κωδικοποιούνται από τον πομπό και στη συνέχεια αποκωδικοποιούνται από τον δέκτη (Χατζηχρήστου, 2011). Οι διαδικασίες της κωδικοποίησης και της αποκωδικοποίησης του μηνύματος επηρεάζονται καθοριστικά από τους εξής παράγοντες που αναφέρονται στο μοντέλο του Berlo για την επικοινωνία (1960, στο Powell & Caseau, 2004): τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις στάσεις, τις γνώσεις και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο τόσο του πομπού, όσο και του δέκτη. Όταν ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη οι παράγοντες αυτοί διαφέρουν, τότε οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή διαδικασία μπορεί να αντιμετωπίσουν εμπόδια στη συνέχισή της (Powell & Caseau, 2004), άρα και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας φαίνεται πως είναι καθοριστική για την κοινωνική, τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Μπίκος, 2011). Επιπλέον, οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών ευνοούν την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας και την ύπαρξη ενός δημιουργικού πλαισίου που συμβάλλει στην προσωπική εξέλιξη του κάθε παιδιού (Friedrich, 2000). Το σχολείο, το οποίο ο Mühlbauer εντάσσει στους βασικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης των παιδιών προσχολική ηλικίας (Τσιούμης, 20003), πλέον επιτελεί έναν κοινωνικοπαιδαγωγικό σκοπό και η τάξη θεωρείται μια ομάδα ανάμεσα στα μέλη της οποίας εμφανίζεται συνεχώς το φαινόμενο των αλληλεπιδράσεων (Μπίκος, 2011). Σήμερα στο χώρο της παιδαγωγικής δίνεται μεγάλη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη και για αυτό μια σειρά από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση τις τοποθετούν στο επίκεντρό τους (Kultti, Pramling & Pramling Samuelsson, 2017).

Δεδομένου ότι, βασικό συστατικό των αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο μιας οποιαδήποτε τάξης είναι η επικοινωνία και συγκεκριμένα η λεκτική (Γκοτοβος, 2002), στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης οι διαφορές στο γλωσσικό υπόβαθρό μπορούν να

προκαλέσουν προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα παιδιά δεν είναι συχνά σε θέση να κατανοήσουν τις επιθυμίες και τις προθέσεις των συμμαθητών τους, γεγονός που σύμφωνα με τον Friedrich (2010), δεν δημιουργεί ένα θετικό κλίμα αλληλεπίδρασης και συνεπώς αποτρέπει την προσωπική και κοινωνική εξέλιξη του κάθε παιδιού.

Τα σύμβολα ως μέσα επικοινωνίας

Από την περιγραφή της επικοινωνιακής διαδικασίας φαίνεται πως αυτή περιλαμβάνει την παραγωγή και την ερμηνεία λεκτικών ή μη λεκτικών συμβόλων, τα οποία ορίζονται σαν μέσα αναπαράστασης που δημιουργούνται σκόπιμα και αναπαριστούν κάτι διαφορετικό από τον εαυτό τους (Powell και Caseau 2004; DeLoache 2004, στο Teubal & Guberman, 2014.)

Εκτός από τον διαχωρισμό ανάμεσα σε λεκτικά και μη λεκτικά σύμβολα, στη βιβλιογραφία συναντάται ένας ακόμη διαχωρισμός που αφορά τα σύμβολα και τις αναπαραστάσεις, αυτός ανάμεσα στις συμβατικές και τις μη συμβατικές μορφές αναπαραστάσεων. Με τον όρο συμβατικές περιγράφονται οι αναπαραστάσεις οι οποίες έχουν μία μαθημένη ερμηνεία, κοινή για όσους την χρησιμοποιούν και κατασκευάζονται υπακούοντας σε ορισμένους κανόνες (Tolchinsky, 2007). Με τον όρο μη συμβατικές αναπαραστάσεις περιγράφονται οι αναπαραστάσεις των οποίων η ερμηνεία είναι περισσότερο υποκειμενική υπόθεση, εξαρτάται δηλαδή από το άτομο το οποίο τις παράγει (Siegler, 2005). Ένας ακόμη διαχωρισμός είναι αυτός ανάμεσα στις εσωτερικές και τις εξωτερικές αναπαραστάσεις. Οι εσωτερικές αναπαραστάσεις είναι σύμφωνα με τους Teubal και Guberman (2014) όλες οι εικόνες που έρχονται στο μυαλό μας όταν διαβάζουμε, μιλάμε ή σκεφτόμαστε και δεν είναι ορατές στους άλλους, για αυτό και θεωρούνται περισσότερο προσωπικές αναπαραστάσεις. Αντίθετα, οι εξωτερικές αναπαραστάσεις, όπως οι χειρονομίες, οι απεικονίσεις ή η γλώσσα, είναι προσβάσιμες και σε άτομα εκτός από αυτά που τις παράγουν (Teubal & Guberman, 2014), γεγονός που τις καθιστά ένα λειτουργικό εργαλείο για την επικοινωνία (Tolchinsky, 2007).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να δημιουργήσουν τα παιδιά ένα σύμβολο, το οποίο κάτι αναπαριστά, είναι να έχουν νωρίτερα κατανοήσει την αναπαραστατική λειτουργία των εικόνων (Callaghan, 1999, 2005). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν την αναπαραστατική λειτουργία των εικόνων ήδη από την ηλικία των

δύο ετών (DeLoache & Burns, 1994), ικανότητα που σύμφωνα με την Callaghan (2005) ενισχύεται κατά τη βρεφική τους ηλικία από την αλληλεπίδρασή τους με τους ενήλικες, όταν χρησιμοποιούν εικόνες για να επικοινωνήσουν μαζί τους. Φαίνεται πως τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την αναπαραστατική λειτουργία των συμβόλων από πολύ νωρίς, γεγονός που τα καθιστά έτοιμα δημιουργούν τις δικές τους αναπαραστάσεις πριν ξεκινήσουν το νηπιαγωγείο διαθέτοντας ήδη ένα σχετικό υπόβαθρο (Danish & Enyady, 2006; Anning & Ring, 2004, στο Hopperstad, 2008).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται ότι έχουν επίσης τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν ποικίλα συμβολικά συστήματα και παρουσιάζουν ευχέρεια στο να κάνουν εναλλαγές στη χρήση διαφορετικών συστημάτων. Έχει παρατηρηθεί πως στην προσπάθειά τους να κατασκευάσουν νόημα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν το σχέδιο μέσω του οποίου κατασκευάζουν εικόνες (Wright, 2007). Όταν το σχέδιο αποδεικνύεται ανεπαρκές για την προσπάθεια των παιδιών να εκφράσουν τις ιδέες ή τις σκέψεις τους, τότε αυτό συνοδεύεται από χειρονομίες, οι οποίες συμπληρώνουν το νόημα που επιθυμούν να μεταφέρουν (Papandreou, 2014). Αντίστοιχα, όταν ο προφορικός λόγος αποδεικνύεται ανεπαρκής, τα παιδιά στρέφονται στο σχέδιο (Wright, 2007).

Το σχέδιο είναι μια συνηθισμένη συμβολική δραστηριότητα για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, τα οποία το χρησιμοποιούν για να μεταφέρουν τις ιδέες τους, τις σκέψεις τους, τις γνώσεις τους, ακόμη και τα συναισθήματά τους (Kress, 1997,2003, στο Hopperstad, 2008). Η Hope (2008, στο Joyce, 2012) περιέγραψε το σχέδιο σαν μια γέφυρα που ενώνει τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών, τη φαντασία τους και τις σκέψεις τους, με τον εξωτερικό κόσμο, όπου επικοινωνούν και μοιράζονται τις ιδέες τους. Ο Vygotsky (1978 στο Hall, 2010) προσδιορίζει το σχέδιο σαν μια οπτική γλώσσα. Σε αντίθεση με το γλωσσικό σύστημα όμως, ένα συμβατικό συμβολικό σύστημα που ακολουθεί αυστηρούς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, το σχέδιο είναι ένα συμβολικό σύστημα το οποίο δημιουργείται από ένα άτομο χωρίς να ακολουθεί κάποιους κανόνες και δεν χρειάζεται κάποιου είδους εκπαίδευση για να ερμηνευθεί (Caldwell & Moore, 1991). Το χαρακτηριστικό αυτό καθιστά το σχέδιο ιδιαίτερα ευέλικτο μέσο έκφρασης σε σύγκριση με τη γραπτή ή την προφορική γλώσσα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Clement, 1992; Gentle, 1981, στο Hall, 2010).

Εφόσον η λεκτική επικοινωνία, η οποία στηρίζεται στη χρήση συμβατικών συμβόλων που προϋποθέτουν μάθηση, δεν είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης, σημαντική θεωρείται η μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας σαν μια μη συμβατική

μορφή επικοινωνίας που δεν ακολουθεί προκαθορισμένους κανόνες (Saenz, Iglesias, Huer & Parette, 1999). Δεδομένου ότι αφενός τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν να χειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης, όπως το σχέδιο ή τις χειρονομίες, σε σύγκριση με τη γλώσσα, προφορική ή γραπτή, και αφετέρου ότι παρατηρείται πολυτροπική δραστηριότητα καθώς αυτά προσπαθούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, φαίνεται ως ενδιαφέρουσα πρόκληση η διερεύνηση αλλά και η ενίσχυση τέτοιων εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής προσχολικής τάξης που σήμερα μοιάζει να είναι από τις συνηθέστερες μορφές τάξης στην χώρα μας.

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα, στο πλαίσιο της τάξης του νηπιαγωγείου. Στόχοι της έρευνας είναι να μελετήσει τις επικοινωνιακές στρατηγικές που αναπτύσσουν τα παιδιά σε μια πολυπολιτισμική τάξη, την οπτική των ελληνόγλωσσων παιδιών για την επικοινωνία τους με παιδιά που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα και να εξετάσει εάν μπορούν να αντιληφθούν και σε ποιο βαθμό ότι το σχέδιο μπορεί να λειτουργήσει ως επικοινωνιακό εργαλείο για τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Με βάση τους παραπάνω στόχους διατυπώθηκαν τα εξής ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την επικοινωνία τους με τα παιδιά που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα; Εντοπίζουν προβλήματα; Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για την επίλυση των προβλημάτων αυτών;
2. Χρησιμοποιούν τα παιδιά μη λεκτικές μορφές έκφρασης για να επικοινωνήσουν με τα παιδιά που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα; Με ποιους τρόπους και σε ποιες φάσεις;
3. Εξυπηρετεί το σχέδιο επικοινωνιακούς σκοπούς μεταξύ παιδιών που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα; Αντιλαμβάνονται τα παιδιά την επικοινωνιακή λειτουργία του σχεδίου;

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας βασίζεται στη φιλοσοφία των συμμετοχικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, στις οποίες στηρίζεται η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μελέτη ζητημάτων που τα αφορούν και για τα οποία διαθέτουν άμεση εμπειρία (Alderson, 2008; Kellet, 2011 στο Kim, 2017). Αντιμετωπίζοντας τα παιδιά ως «ειδήμονες της δικής τους

ζωής» (Clark & Moss, 2010, σελ. 68), για την έρευνα αυτή κατασκευάστηκαν εργαλεία τα οποία επιτρέπουν να ακουστεί η φωνή τους και μέσω των εργαλείων αυτών επιδιώκεται να μελετηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης, η οποία ερευνά την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών μιας μεμονωμένης τάξης νηπιαγωγείου κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε ένα πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο της κεντρικής Θεσσαλονίκης. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 παιδιά, πέντε παιδιά ελληνικής καταγωγής και 10 παιδιά με καταγωγή από την Αλβανία, την Κίνα, τη Ρωσία και το Ιράκ. Από τα 10 αυτά παιδιά τα έξι αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Ο εντοπισμός των επικοινωνιακών προβλημάτων και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την επίλυσή τους έγινε μέσω μη συμμετοχικής παρατήρησης, στην οποία συμμετείχαν τα έξι παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολία στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Η μελέτη των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με την επικοινωνία τους με παιδιά με τα οποία δε μιλούν την ελληνική γλώσσα έγινε μέσω συνεντεύξεων, για τις οποίες κατασκευάστηκε ένας οδηγός ερωτήσεων. Για τη διερεύνηση της λειτουργικότητας του σχεδίου, τα ίδια παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα σχέδιο με σκοπό να μεταφέρουν μέσω αυτού ένα μήνυμα σε ένα παιδί της τάξης που δεν μιλά καλά την ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μία επιπλέον συνέντευξη επάνω στο σχέδιο. Για το στάδιο αυτό δημιουργήθηκε ένα σενάριο το οποίο παρακινούσε τα παιδιά να σχεδιάσουν και ένας επιπλέον οδηγός για τη συνέντευξη. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν τα εννέα παιδιά που κατανοούν και μιλούν επαρκώς την ελληνική γλώσσα.

Αποτελέσματα

Τι προέκυψε από την Παρατήρηση

Από τις παρατηρήσεις προέκυψε ότι οι γλωσσικές διαφορές δεν προκαλούσαν σε όλες τις περιπτώσεις των παιδιών που παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη μεταξύ τους επικοινωνία. Στις περιπτώσεις που οι γλωσσικές διαφορές δημιουργούσαν προβλήματα, τα παιδιά κατάφερναν τις περισσότερες φορές να τις ξεπεράσουν μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έκαναν χρήση χειρονομιών, και συγκεκριμένα κινήσεων των χεριών και του κεφαλιού, οι οποίες είτε συμπλήρωναν τον προφορικό λόγο είτε χρησιμοποιούνταν ως μοναδικό μέσο μεταφοράς ενός μηνύματος σε συνδυασμό με τη χρήση διαφόρων αντικειμένων της τάξης.

Ένα παράδειγμα χρήσης χειρονομιών οι οποίες συνέβαλαν στην επίλυση επικοινωνιακών προβλημάτων είναι η περίπτωση ενός προνηπίου με καταγωγή από την Αλβανία που αντιμετωπίζει προβλήματα στην ομιλία και την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας (ΣΑ) και ενός νηπίου με καταγωγή από τη Ρωσία που μιλάει και κατανοεί την ελληνική γλώσσα (ΜΡ) που έπαιζαν στη γωνιά της ζωγραφικής με πλαστελίνη. Στην περίπτωση αυτή η ΣΑ αρχικά προσπάθησε να μεταφέρει ένα μήνυμα μέσω του προφορικού λόγου, όταν όμως η ΜΡ της έκανε διευκρινιστικές ερωτήσεις με σκοπό να κατανοήσει το μήνυμά της, η ΣΑ έκανε χρήση χειρονομιών, δείχνοντας με την πλαστελίνη αυτό που ήθελε να πει στη ΜΡ. Η ΜΡ ανταποκρίθηκε στο μη λεκτικό μήνυμα της ΣΑ απαντώντας της μέσω του προφορικού λόγου και τα δύο παιδιά συνέχισαν το παιχνίδι τους.

Συνήθως τα παιδιά της τάξης κατάφερναν με παρομοίους τρόπους να επικοινωνήσουν σε κάποιο βαθμό. Σε μία μόνο περίπτωση, δυο παιδιά δεν κατάφεραν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που εμφανίζονταν κατά τη διάρκεια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, παρά τη χρήση χειρονομιών. Τα δύο παιδιά, η ΜΡ (με καταγωγή από τη Ρωσία που μιλάει και κατανοεί την ελληνική γλώσσα) και η PI (νήπιο με καταγωγή από το Ιράκ που δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα), ξεκίνησαν να επικοινωνούν αρχικά μέσω του προφορικού λόγου, το καθένα στη μητρική του γλώσσα, ενώ στη συνέχεια παρατηρήθηκε χρήση χειρονομιών οι οποίες είτε συνόδευαν τον προφορικό λόγο είτε μετέφεραν μόνες τους κάποιο μήνυμα. Οι χειρονομίες που παρατηρήθηκαν στην περίπτωση αυτή ήταν δεικτικές, τα δύο παιδιά δηλαδή έδειχναν με τα χέρια τους τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονταν. Παρά τη χρήση μη λεκτικών στρατηγικών η επικοινωνία μεταξύ των δύο παιδιών δεν ήταν ομαλή, καθώς και τα δύο χρειάστηκε να επαναλάβουν αρκετές φορές τα λεκτικά μηνύματα που προσπαθούσε να μεταφέρουν και τις κινήσεις που τα συνόδευαν, όμως, παρά την προσπάθεια των παιδιών, τα μηνύματα που μεταφέρονταν δεν γίνονταν επαρκώς κατανοητά, με αποτέλεσμα να διακοπεί το παιχνίδι τους.

Επιπλέον, παρατηρήθηκαν περιπτώσεις όπου παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο που έπαιζαν στην ίδια γωνιά, δεν φάνηκε να επιδιώκουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Τα παιδιά αυτά είτε επέλεγαν να δραστηριοποιηθούν σε κάποια γωνιά στην οποία δεν βρίσκονταν άλλα παιδιά είτε δεν παρατηρήθηκαν να επιδιώκουν κάποιου είδους επικοινωνία με τα παιδιά με τα οποία βρίσκονταν στην ίδια γωνιά.

Τι προέκυψε από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όταν τα παιδιά που κατανοούν και χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα ρωτήθηκαν αν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους συμμαθητές τους, αναφέρθηκαν κυρίως δυσκολίες που οφείλονταν σε διαπροσωπικές διαφορές ή μη επιθυμητές συμπεριφορές, δυσκολίες που οφείλονταν σε γλωσσικές διαφορές, ενώ υπήρχαν και παιδιά που απάντησαν πως δεν αντιμετωπίζουν κάποιο εμπόδιο.

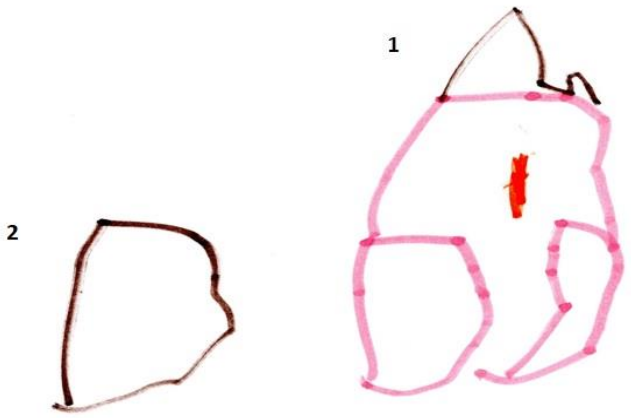
Στις περιπτώσεις των τελευταίων, δηλαδή των παιδιών που δεν αναφέρθηκαν σε γλωσσικού τύπου δυσκολίες, απευθύνθηκε μια επιπλέον ερώτηση: «Υπάρχουν παιδιά που μπορεί να μην τα καταλαβαίνεις ή να μην σε καταλαβαίνουν όταν συζητάτε;». Κάποια παιδιά συνέχισαν να υποστηρίζουν ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ενώ άλλα αναφέρθηκαν σε παιδιά με τα οποία δεν μιλούν την ίδια γλώσσα. Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να αιτιολογήσουν το λόγο για τον οποίο δεν μπορούν καταλάβουν τα παιδιά αυτά ή εκείνα δεν μπορούν να τους καταλάβουν, αναφέρθηκαν δύο λόγοι. Πρώτον ότι τα παιδιά αυτά κατάγονται από κάποια άλλη χώρα και δεύτερον αναπτυξιακοί λόγοι, ότι δηλαδή δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα λόγω της ηλικίας τους. Επιπλέον, υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών που απάντησαν πως δεν γνωρίζουν τον λόγο για τον οποίο κάποια παιδιά δεν τους καταλαβαίνουν όταν μιλάνε. Όταν ρωτήθηκαν αν παίζουν με τα παιδιά τα οποία δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα, απάντησαν πως παίζουν μόνο με παιδιά του ίδιου φύλου.

Όσο αφορά τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση επικοινωνιακών προβλημάτων που οφείλονται σε γλωσσικές διαφορές, τα παιδιά αναφέρθηκαν σε λεκτικές και μη λεκτικές στρατηγικές, ενώ υπήρχαν και παιδιά που απάντησαν πως δεν υπάρχει άλλος τρόπος να μεταφέρουν ένα μήνυμα εκτός από τον προφορικό λόγο στην ελληνική γλώσσα. Οι λεκτικές στρατηγικές που αναφέρθηκαν ήταν ο προφορικός και ο γραπτός λόγος. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που αναφέρθηκαν στον προφορικό λόγο απάντησαν πως μπορούν να μιλήσουν στα Ελληνικά, στα Αγγλικά ή στα Γαλλικά σε κάποιο παιδί που δεν μιλάει την ελληνική γλώσσα. Ένα παιδί απάντησε πως μπορεί να βοηθήσει κάποιο παιδί με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο να μάθει την ελληνική γλώσσα. Οι μη λεκτικές στρατηγικές περιλάμβαναν χειρονομίες και σε μια περίπτωση μόνο το σχέδιο.

Τι προέκυψε από τη σχεδιαστική δραστηριότητα

Στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα σχέδιο με σκοπό να επικοινωνήσουν μέσω αυτού με κάποιο παιδί με το οποίο αντιμετωπίζουν επικοινωνιακά προβλήματα. Από τον τρόπο που αρχικά ανταποκρίθηκαν έδειξαν πως είναι σε θέση να κατανοήσουν την επικοινωνιακή λειτουργία του σχεδίου, καθώς πριν ξεκινήσουν να σχεδιάζουν, ανακοίνωσαν πως θα δημιουργήσουν ένα σχέδιο με σκοπό να μεταφέρουν σε κάποιο παιδί που δεν μιλάει την ελληνική γλώσσα τι επιθυμούν να παίξουν μαζί του ή να του εξηγήσουν πώς παίζεται κάποιο παιχνίδι.

Το περιεχόμενο των σχεδίων απεικόνιζε στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό που τα παιδιά ανακοίνωσαν ότι θα σχεδιάσουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα σχέδια απεικόνιζαν είτε τα αντικείμενα με τα οποία τα παιδιά ήθελαν να παίξουν είτε τα άτομα που παίζουν. Κατά την περιγραφή των σχεδίων τους, τα παιδιά που σχεδίασαν αντικείμενα (Εικόνα 1) ανέφεραν πως μέσω του σχεδίου τους ήθελαν να δείξουν στο παιδί στο οποίο αυτό απευθυνόταν τι θέλουν να παίξουν, ενώ τα παιδιά που ζωγράφισαν άτομα (Εικόνα 2) ανέφεραν πως μέσω του σχεδίου τους σκόπευαν να περιγράψουν πώς παίζεται κάποιο παιχνίδι.



Εικόνα 1 Στο σημείο 1 απεικονίζεται ένα σπιτάκι και στο σημείο 2 ένα πλαστικό τουβλάκι

Εικόνα 2 Αναπαράσταση δύο παιδιών που παίζουν τυφλόμυγα

Σε δύο περιπτώσεις το σχέδιο δεν απεικόνιζε κάτι σχετικό με το παιχνίδι που τα παιδιά είχαν νωρίτερα ανακοινώσει πως θα σχεδιάσουν. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις όμως το σχέδιο απεικόνιζε τα παιδιά στα οποία νωρίτερα ανακοινώθηκε ότι θα απευθυνθεί.

Στη συνέχεια, τα παιδιά παροτρύνθηκαν να καλέσουν το παιδί στο οποίο απευθυνόταν το σχέδιό τους, ώστε να τους μεταφέρουν το μήνυμα που επιθυμούσαν και παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Στις περιπτώσεις όπου το παιδί στο οποίο απευθυνόταν το σχέδιο απουσίαζε, το παιδί που το είχε δημιουργήσει περιέγραφε στην ερευνήτρια τον τρόπο με τον οποίο θα το χρησιμοποιούσε για να μεταφέρει το μήνυμα που ήθελε στο άλλο παιδί.

Στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά στα οποία απευθυνόταν το σχέδιο βρίσκονταν στην τάξη και είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μαζί τους, εντοπίσθηκαν τρεις κατηγορίες. Αρχικά υπήρξαν παιδιά τα οποία προσπάθησαν να μεταφέρουν κάποιο μήνυμα σχετικό με το παιχνίδι τους και συνόδευσαν το σχέδιό τους με προφορικό λόγο. Το ίδιο συνέβη και στις περιπτώσεις των παιδιών που απευθύνονταν σε παιδί που έλειπε από την τάξη και μετέφεραν το μήνυμα στην ερευνήτρια. Κάποια παιδιά εκτός από τον προφορικό λόγο έκαναν παράλληλά χρήση χειρονομιών, δείχνοντας σημεία στο σχέδιό τους, στα οποία αναφέρονταν με τα λόγια τους. Τέλος, υπήρξαν παιδιά που έδειξαν το σχέδιό τους στο παιδί στο οποίο απευθυνόταν, χωρίς όμως τελικά να μεταφέρουν κάποιο επιπλέον μήνυμα σχετικά με το παιχνίδι που ήθελαν να παίξουν μαζί του.

Σε όλες τις περιπτώσεις τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας ανταποκρίθηκαν στα μηνύματα που έλαβαν με τους παραπάνω τρόπους, απαντώντας στα μηνύματα που δέχονταν κάνοντας χρήση του προφορικού λόγου μέσω του

οποίου έκαναν κάποιες φορές ερωτήσεις στα παιδιά που τους έδειχναν το σχέδιό τους, αποδέχονταν ή απέρριπταν τις προτάσεις που δέχονταν για να παίξουν κάποιο παιχνίδι δείχνοντας έτσι πως τα κατανοούν τα μηνύματα που λάμβαναν.

Συζήτηση

Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την ύπαρξη προβλημάτων στην επικοινωνία μεταξύ παιδιών που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα. Αυτό που προκαλεί ενδιαφέρον είναι πως, όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, φάνηκε να τους απασχολούν περισσότερο δυσκολίες που προκύπτουν λόγω διαπροσωπικών διαφορών με τους συμμαθητές τους, καθώς τα περισσότερα παιδιά αναφέρθηκαν σε τέτοιου είδους προβλήματα. Φαίνεται ότι τα παιδιά τα απασχολεί η συμπεριφορά των άλλων παιδιών ή εντοπίζουν διαφορές που μερικές φορές δεν μπορούν να τις ερμηνεύσουν οι οποίες μπορεί και να προέρχονται από επικοινωνιακού τύπου εμπόδια. Αυτό ίσως επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι μετά από ευθεία ερώτηση της ερευνήτριας (αν αντιμετωπίζουν προβλήματα στο παιχνίδι τους με τα παιδιά που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα) αυτά τα παιδιά αναφέρθηκαν σε προβλήματα που οφείλονται σε γλωσσικές διαφορές.. Υπήρχαν όμως και παιδιά τα οποία αναφέρθηκαν απευθείας σε δυσκολίες στην επικοινωνία τους με άλλα παιδιά εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας. Οι περιγραφές των παιδιών για τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω γλωσσικών διαφορών σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων, επιβεβαιώνουν τη θεωρία του Berlo σύμφωνα με την οποία όταν μεταξύ δύο ατόμων υπάρχει πολιτισμικό χάσμα, προκύπτουν προβλήματα στην επικοινωνία τους (Powel & Caseau, 2004), καθώς αφενός αρκετές φορές η επικοινωνία μεταξύ παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο δεν εξελισσόταν ομαλά και αφετέρου κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων υπήρχαν παιδιά τα οποία αναφέρθηκαν σε επικοινωνιακά προβλήματα που οφείλονται σε διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο.

Παρά τις δυσκολίες που παρατηρήθηκαν και περιγράφηκαν και οφείλονται στις γλωσσικές διαφορές μεταξύ των παιδιών, το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο φαίνεται πως δεν αποτελεί κριτήριο για τα παιδιά που επιλέγουν με ποιον θα παίξουν. Από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται πως σημαντικότερος παράγοντας για την επιλογή τους είναι αυτός του φύλου, καθώς όταν ρωτήθηκαν αν παίζουν με παιδιά τα οποία έχουν διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο τα παιδιά απάντησαν πως παίζουν μόνο με παιδιά του ίδιου φύλου.

Όσο αφορά τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για να επιλύσουν επικοινωνιακά προβλήματα που οφείλονται σε γλωσσικές διαφορές, μία κοινή στρατηγική, που προέκυψε από τις παρατηρήσεις και από τις συνεντεύξεις των παιδιών, είναι οι χειρονομίες. Τα παιδιά παρατηρήθηκαν σε αρκετές περιπτώσεις να χρησιμοποιούν τις χειρονομίες, οι οποίες εξυπηρετούσαν τη μεταφορά κάποιου μηνύματος είτε ως αποκλειστικό μέσο είτε συμπληρωματικά στον προφορικό λόγο, στρατηγική που έχει αποδειχθεί αποτελεσματική και από προηγούμενες έρευνες (Saenz, Iglesias, Huer & Parette, 1999). Κάποια παιδιά φαίνεται πως είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την επικοινωνιακή τους λειτουργία, καθώς αναφέρθηκαν σε αυτές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σαν ένα εναλλακτικό μέσο μεταφοράς μηνυμάτων. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά αναγνώριζαν μόνο τον προφορικό λόγο σαν επικοινωνιακό μέσο, και απάντησαν αρνητικά όταν ρωτήθηκαν αν μπορούν να μεταφέρουν κάποιο μήνυμα μέσω μη λεκτικών καναλιών. Στις περιπτώσεις αυτές ανήκε και ένα αγόρι προνηπιακής ηλικίας το οποίο παρατηρήθηκε να χρησιμοποιεί δεικτικές χειρονομίες όταν ένα παιδί που αντιμετώπιζε δυσκολίες στην χρήση της ελληνικής γλώσσας δεν ανταποκρίθηκε στο λεκτικό του μήνυμα. Την αντίφαση αυτή μπορεί να αιτιολογήσει η άποψη του Piaget, ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν μπορούν να κατανοήσουν την επικοινωνιακή λειτουργία των χειρονομιών λόγω του εγωκεντρισμό που χαρακτηρίζει το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται (Siegler, 2005).

Στρατηγικές που δεν παρατηρήθηκαν, αλλά προτάθηκαν από τα παιδιά ήταν ο γραπτός ή ο προφορικός λόγος στην αγγλική ή τη γαλλική γλώσσα. Οι απαντήσεις των παιδιών ίσως να έχουν δεχθεί επιρροές από τις πρακτικές των ενηλίκων του περιβάλλοντός τους. Ο γραπτός λόγος θεωρείται μια συνηθισμένη στρατηγική των ενηλίκων για να μεταφέρουν κάποιο μήνυμα, την οποία είναι πιθανό τα παιδιά να έχουν παρατηρήσει. Όσο αφορά τον προφορικό λόγο σε άλλες γλώσσες είναι μια στρατηγική την οποία χρησιμοποιούσε η νηπιαγωγός της τάξης, η οποία μιλούσε σε παιδιά τα οποία δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα στα Αγγλικά. Επιπλέον τα αγγλικά ή τα γαλλικά είναι δυο γλώσσες που μαθαίνουν τα μεγαλύτερα παιδιά στο ελληνικό σχολείο ως δεύτερη γλώσσα και πιθανά κάποιοι γονείς να τις χρησιμοποιούν ή να αναφέρονται σε αυτές ως μέσο επικοινωνίας με αλλοδαπούς.

Το τελευταίο ερώτημα της έρευνας αφορά την επικοινωνιακή λειτουργία του σχεδίου ανάμεσα σε παιδιά που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα και το βαθμό στον οποίο τα

παιδιά είναι έτοιμα να την κατανοήσουν. Τα παιδιά έδειξαν πως είναι σε θέση να κατανοήσουν την επικοινωνιακή λειτουργία του σχεδίου, καθώς όλα ανακοίνωσαν πως θα ζωγραφίσουν με σκοπό να μεταφέρουν κάποιο μήνυμα σε κάποιο παιδί το οποίο δεν μιλάει την ελληνική γλώσσα. Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου φάνηκε πως κάποια παιδιά ήταν περισσότερο έτοιμα να παράγουν ένα σχέδιο που να εξυπηρετεί περισσότερο τη μεταφορά του επιθυμητού μηνύματος, που φέρει δηλαδή πληροφορίες σχετικά με το πώς παίζεται ένα παιχνίδι ή που μεταφέρει την επιθυμία τους να παίξουν ένα παιχνίδι, σε σύγκριση με παιδιά των οποίων το σχέδιο δεν ήταν σχετικό με αυτό που ανακοίνωσαν στην αρχή πως θα σχεδιάσουν. Ένα τέτοιο σχέδιο αποτελεί ένδειξη ότι παρά την πρόθεση των παιδιών να επικοινωνήσουν μέσω του σχεδίου τους, μπορεί αυτό να μην είναι πάντα εφικτό ή επιτυχές λόγω της ανωριμότητας στις δεξιότητες που χρειάζονται για τη δραστηριότητα αυτή (Callaghan, 1999). Για τη δημιουργία μιας τέτοιας, περίπλοκης συμβολικής αναπαράστασης, η βιβλιογραφία αναφέρει πως απαραίτητη είναι η πιο συστηματική υποστήριξη από το κοινωνικό (Callaghan, 1999; Callaghan & Rankin, 2002, στο Callaghan, 2005) ή/και εκπαιδευτικό περιβάλλον του παιδιού (Papandreou & Birbili, 2017).

Επιπλέον είναι ενδιαφέρον ότι, σε όλες τις περιπτώσεις το σχέδιο λειτούργησε σε συνδυασμό με άλλα επικοινωνιακά μέσα. Τα παιδιά που μετέφεραν κάποιο μήνυμα μέσω αυτού το συνόδευαν πάντα με λόγια, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούν και χειρονομίες. Αυτό μπορεί να σημαίνει πως τα παιδιά κατανόησαν ότι το σχέδιο δεν επαρκούσε από μόνο του για να επικοινωνήσουν την πρόθεσή τους και έτσι κατέφυγαν σε αυτό που η Wright (2007) ονομάζει πολυτροπική δραστηριότητα, συμπληρώνοντας τις πληροφορίες που μετέφερε το σχέδιό τους με τον προφορικό λόγο και χειρονομίες. Από την άλλη τα παιδιά που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα έδειξαν πως ήταν σε θέση να κατανοήσουν το μήνυμα το οποίο λάμβαναν, καθιστώντας έτσι το σχέδιο αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως οι διαφορές στο πολιτισμικό υπόβαθρο μεταξύ των παιδιών μιας τάξης μπορούν να δημιουργήσουν εμπόδια στη μεταξύ τους επικοινωνία, τα οποία όμως δεν είναι αδιαπέραστα. Ίσως αυτός να είναι ο λόγος για τον οποίο τα κριτήρια των παιδιών για την επιλογή των ατόμων με τα οποία θα παίξουν δεν περιλαμβάνουν το πολιτισμικό υπόβαθρο, περιορίζονται όμως στο φύλο.

Σημαντική στην επίλυση τέτοιων προβλημάτων αποδείχτηκε η χρήση χειρονομιών, την οποία ίσως να μην είναι πάντα σε θέση να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά. Αποτελεσματικό μπορεί να είναι και το σχέδιο, αφού τα παιδιά που σχεδίασαν έδειξαν πως κατανοούν ότι μπορεί να εξυπηρετήσει στη μεταφορά κάποιου μηνύματος και τα παιδιά στα οποία απευθύνονταν τα σχέδια έδειξαν ότι κατανοούν τα μηνύματα που δέχονται. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι μπορούν να μεταφέρουν ένα μήνυμα μέσω του σχεδίου φαίνεται πως για την παραγωγή ενός ανάλογου σχεδίου χρειάζεται εξάσκηση και υποστήριξη από το περιβάλλον του παιδιού, καθώς δεν κατάφεραν σε όλες τις περιπτώσεις τα παιδιά να παράγουν ένα σχέδιο που εξυπηρετεί τον σκοπό τους, παρά την αρχική τους πρόθεση.

Από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποίησαν τα παιδιά το σχέδιο κατά την αλληλεπίδρασή τους μπορούμε να διατυπώσουμε δυο υποθέσεις, οι οποίες αξίζουν να μελετηθούν πιο συστηματικά στο μέλλον. Είναι πιθανόν ότι το σχέδιο δεν επαρκεί ως μοναδικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και τα παιδιά ίσως τις περισσότερες φορές να χρειάζονται να ενεργοποιήσουν και άλλα μέσα, όπως ο προφορικός λόγος και οι χειρονομίες για να μεταφέρουν ολοκληρωμένη την πληροφορία που επιθυμούν. Ωστόσο, είναι επίσης πιθανόν ότι η συστηματική ενθάρρυνση των παιδιών στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου να χρησιμοποιούν το σχέδιο ως μέσο επικοινωνίας σε διάφορες περιστάσεις να μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών αυτής της ηλικίας τόσο όσον αφορά τη χρήση του σχεδίου όσο και γενικότερα. Τα αποτελέσματα αυτής της μικρής εμβέλειας διερευνητικής μελέτης, αλλά και η επέκταση της έρευνας στο πεδίο αυτό θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση αφενός των αλληλεπιδράσεων στις πολυπολιτισμικές τάξεις κι αφετέρου των αντίστοιχων πρακτικών των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Callaghan, T. C. (1999). Early understanding and production of graphic symbols. *Child Development, 70*(6), 1314– 1324.

Callaghan, T. C. (2005). Developing an intention to communicate through drawing. *Enface, 57(*1), σσ. 45-56. DOI 10.3917/enf.571.0045

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Cole, M., Cole, S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών (ενιαίο*). Αθήνα: Τυπωθήτω.

DeLoache, J.S. & Burns, N.M. (1994). Early understanding of the representational function of pictures*. Cognition, 52*(2), 83-11. Doi: 10.1016/0010-0277(94)90063-9

Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield – Cook, J. & Travers J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα : Gutenberg

Fredrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο: Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία.* Αθήνα: Gutenberg.

Hopperstad, M. H. (2008). How children make meaning through drawing and play. *Visual Communication, 7*(1), 77-96. Doi: 10.1177/1470357207084866

Messer, D. J. (1994). *The development of communication: From social interaction to language*. New York: Wiley.

Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ζυγός.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Papandreou, M. (2014). Communicating and Thinking Through Drawing Activity in Early Childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100, DOI: 10.1080/02568543.2013.851131

Powell, R.G. & Caseau, D. (2004). *Classroom communication and diversity*. Mahwan, NJ: Erlbaum Associates

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education, 19*(6), 481-491. Doi: 10.1080/14675980802568277

Pratt – Johnson, Y. (2006). Communicating Cross-Culturally: What Teachers Should Know. *The Internet TESL Journal, 12*(2). Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου, 2017, από: http://iteslj.org/Articles/Pratt-Johnson-CrossCultural.html

Pratt – Johnson, Y. (2006). Communicating Cross-Culturally: What Teachers Should Know. *The Internet TESL Journal, 12*(2). Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου, 2017, από: http://iteslj.org/Articles/Pratt-Johnson-CrossCultural.html

Saenz, T. I., Iglesias, A., Huer, M. B., & Parette, H. P. (1999). Culturally and Linguistically Diverse Preschoolers Verbal and Nonverbal Requests. *Communication Disorders Quarterly, 21*(1), pp. 39-48. Doi: 10.1177/15257401990210010

Siegler, R.S. (2005). *Πώς σκέφτονται τα μικρά παιδιά.* Αθήνα: Gutenberg.

Teubal, E & Guberman, E. (2014). *Graphic texts: Literacy enhancing tools in early childhood. Rotterdam*: Sense Publishers

Tolchinsky, L. (2007). The multiple functions of external representations: Introduction. Στο E. Teubal, J. Dockrell, & L. Tolchinsky (Eds). *Notational knowledge: Historical and developmental perspectives* (1-12). Rotterdam: Sense Publishers.

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο Μικρός Άλλος: Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ζυγός.

Wright, S. (2007). Graphic-narrative play: Young children's authoring through drawing and telling. *International Journal of Education & the Arts, 8*(8), 37-48.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: εκπαιδευτικό υλικό Ι, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Νηπιαγωγείο, Α' και Β΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Τυπωθήτω

Εθελοντικές δράσεις φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Επίκ.Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Αιγαίου
tsimpidaki@rhodes.aegean.gr

Αϊβαλιώτη Ανθούλα, Βαγιάνου Στυλιανή, Κογιάμη Άννα, Λεβέντη Αγγελική,
Φλάγκου Αικατερίνη, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Αιγαίου,
pre15007@aegean.gr, pre15024@aegean.gr, pre15101@aegean.gr,
pre15118@aegean.gr, pre15224@aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή στην οποία τα δεδομένα της κοινωνίας μεταβάλλονται ραγδαία, καταλυτικής σημασίας είναι η ανιδιοτελής προσφορά σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες τόσο μέσω της ατομικής, όσο και της συλλογικής προσπάθειας. Ο εθελοντισμός αποτελεί έναυσμα ενεργής συμμετοχής και διαμόρφωσης στάσης ζωής των πολιτών, με οφέλη τόσο σε κοινωνικό επίπεδο, μέσω της καταπολέμησης της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού, όσο και σε ατομικό, μέσω της δυνατότητας ανάπτυξης και βελτίωσης ποικίλων δεξιοτήτων των εθελοντών (Μαγνήσαλη, 2015).

Ο εθελοντισμός θεωρητικά βασίζεται σε κίνητρα εσωτερικά και αλτρουιστικές αξίες, που διερευνώνται από την επιστήμη της ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης, γιατί το να προσφέρεις στους άλλους με ανιδιοτέλεια επιβεβαιώνει τον ψυχισμό του ανθρώπου (Ζήσης, 2008). Ο εθελοντισμός είναι η δραστηριότητα των ατόμων που προσφέρουν στον συνάνθρωπό τους χωρίς να υποκινούνται από οικονομικό ή υλικό όφελος. Ο εθελοντισμός γενικά θεωρείται μια αλτρουιστική δραστηριότητα, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων (Piliavin, 1990).

Ο εθελοντισμός, ως κορυφαία εκδήλωση της δημοκρατίας, στην Ευρώπη, δείχνει να κατέχει σημαντική θέση στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αφού ένα αξιοσημείωτο ποσοστό πολιτών της τάξης του 24% δραστηριοποιείται σε ποικίλους οργανισμούς από τα μέσα της δεκαετίας του ’70 (Ελληνική Δημοκρατία, Ευρωπαϊκή Ένωση & Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2012).

Έως σήμερα ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνών έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις εθελοντικές δράσεις των φοιτητών/τριών σε διεθνές επίπεδο. Οι Krehbiel, Lee, MacKay & Kathleen (1988) μελέτησαν το έργο του εθελοντισμού προπτυχιακών φοιτητών/τριών σημειώνοντας ότι η εθελοντική υπηρεσία μπορεί να αποτελέσει ζωτικό μέρος της προπτυχιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι σημερινοί/ές φοιτητές/τριες είναι πιο αλτρουιστικοί/ές και ότι αυξάνονται οι θεσμικές πρωτοβουλίες για την υποστήριξη του εθελοντισμού των σπουδαστών/στριών.

Οι Braime & Ruohonen (2011) σε έρευνά τους σε φοιτητές/τριες του Λονδίνου από διάφορα Πανεπιστήμια ανέδειξαν ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεώρησαν ότι οι μεταβιβάσιμες δεξιότητές τους αυξήθηκαν ως αποτέλεσμα του εθελοντισμού. Επίσης, η επικοινωνία τους, η διαπροσωπική και η ομαδική εργασία τους παρουσίασαν βελτιωμένες δεξιότητες μέσω του εθελοντισμού. Ακόμη, περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές σπουδαστές/τριες θεώρησαν ότι ο εθελοντισμός αύξησε το αίσθημα του ανήκειν. Επίσης, η συντριπτική πλειονότητα των σπουδαστών/στριών θεώρησε ότι ο εθελοντισμός βελτίωσε τις ευκαιρίες τους να συναντήσουν ανθρώπους από διαφορετικό υπόβαθρο.

Αντίθετα, στη χώρα μας δε φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες και δεν έχει πραγματοποιηθεί, ακόμη, μια μέσο – μακροπρόθεσμη έρευνα για την ποιοτική και ποσοτική αποτύπωση των χαρακτηριστικών του εθελοντισμού από κάποιο πανεπιστημιακό τμήμα. Ακόμα, όμως, και αν οι εμπειρικές έρευνες πραγματοποιούνταν με μεγαλύτερη συχνότητα δεν θα μπορούσαν να καλύψουν το κενό που υπάρχει αναφορικά με την επίσημη και ενιαία καταγραφή του αριθμού των εθελοντικών οργανώσεων που δρουν στην Ελλάδα. Τρία είναι τα κυριότερα σημεία ως προς τον σχολιασμό των μεθοδολογιών εκτίμησης και καταγραφής του εθελοντισμού στην Ελλάδα: (α) Έλλειψη συστηματικής και ενιαίας καταγραφής της εθελοντικής δράσης, (β) Απουσία μεσο-μακροπρόθεσμης αποτίμησης του φαινομένου του εθελοντισμού και εν γένει, μικρή ερευνητική εμπειρική δραστηριότητα στο θέμα, και (γ) Διαφορές στα δεδομένα (ποσοτικά και ποιοτικά) εξαιτίας των διαφορετικών κριτηρίων και ορισμών που χρησιμοποιούν οι ερευνητές/τριες. Η ιδέα της συμμετοχής σε εθελοντικούς οργανισμούς είναι μία προοπτική που απασχολεί μάλλον δυνητικά τους Έλληνες και δεν αποτελεί διαδεδομένη κοινωνική πρακτική για την πλειονότητα των πολιτών. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι απόψεις σχετικά με την εθελοντική προσφορά εργασίας έχουν μεταβληθεί προς το θετικότερο. Όλο ένα και περισσότεροι Έλληνες θεωρούν ότι ο εθελοντισμός αποτελεί θετική κοινωνική συνεισφορά και γι' αυτό πρέπει να ενισχυθεί. Στη μεταστροφή αυτή συνέβαλλε αναμφισβήτητα η

προβολή της δυνατότητας για εθελοντική συμμετοχή στους Ολυμπιακούς και Παραολυμπιακούς Αγώνες της Αθήνας το 2004, που άρχισε να εμφανίζεται συστηματικά στα μέσα μαζικής ενημέρωσης από τα τέλη του 1999 και κορυφώθηκε τις ημέρες των Αγώνων (Ελληνική Δημοκρατία, Ευρωπαϊκή Ένωση & Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2012).

Η ερευνητική εργασία στο θέμα του εθελοντισμού σε φοιτητές/τριες πανεπιστημίων αναδεικνύει ότι εστιάζει κυρίως σε φοιτητές/τριες νοσηλευτικής. Πιο αναλυτικά, η έρευνα των Καμπά, Μπαμπάτσικου, Φασόη, Κελέση, Γβεντασβίλι, Λαζάρου & Λαμπρογεώργου (2015) σε φοιτητές νοσηλευτικής ανέδειξε ότι ο εθελοντισμός αποτελεί ένα κομμάτι της καθημερινότητας των φοιτητών/τριών και ότι η νοσηλευτική επιστήμη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης τους ως προς τον εθελοντισμό. Παράλληλα, η έρευνα της Θεοδωρακοπούλου (2017), με δείγμα 120 φοιτητών/τριών όλων των ετών του Τμήματος Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, είχε ως στόχο τη διερεύνηση ορισμένων ψυχολογικών παραμέτρων (αλτρουισμός, ναρκισσισμός) και τη συσχέτιση με την ανάπτυξη της εθελοντικής δραστηριότητας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (εθελοντές - μη εθελοντές) με τους/τις φοιτητές/τριες, οι οποίοι/ες συμμετείχαν σε εθελοντικές οργανώσεις να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά αλτρουισμού έναντι εκείνων που δε συμμετείχαν.

Η παρούσα μελέτη

Οι ανάγκες της σύγχρονης ζωής και οι γρήγοροι ρυθμοί της, επηρεάζουν τον τομέα του εθελοντισμού στην Ελλάδα. Ο εθελοντισμός αποκτά μεγαλύτερο ρεύμα στα πανεπιστήμια της χώρας μας και προσελκύει ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών/τριών. Οι περισσότεροι/ες από τους/τις φοιτητές/τριες δηλώνουν ότι ο εθελοντισμός συνδράμει τόσο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης & των διαπροσωπικών σχέσεων όσο και στη δυνατότητα απόκτησης νέων εργασιακών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν έρευνες σε φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με εθελοντικές δράσεις.

Πιο αναλυτικά, η έρευνα στον τομέα του εθελοντισμού είναι αρκετά περιορισμένη και δεν αντικατοπτρίζει την σπουδαιότητα αυτού του τόσο σημαντικού τομέα. Ιδιαίτερα για τα Παιδαγωγικά τμήματα υπάρχει ερευνητικό κενό, καθώς δεν υπάρχουν παρόμοιες έρευνες που να εξετάζουν τον εθελοντισμό φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τον ρόλο της εθελοντικής δράσης

των φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η εργασία πραγματεύεται τους ακόλουθους ερευνητικούς στόχους:

5. Τον συνολικό αριθμό των τριτοετών φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ που έχει υπάρξει ποτέ εθελοντής/ντρια.
6. Τον συνολικό αριθμό των τριτοετών φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ που ασκεί εθελοντική εργασία σήμερα.
7. Τον συνολικό αριθμό ωρών ανά εβδομάδα, κατά μέσο όρο, που ασχολούνται με εθελοντικές δράσεις οι φοιτητές/τριες.
8. Το είδος των εθελοντικών δράσεων που.έχουν συμμετάσχει οι φοιτητές/τριες.
9. Την καταγραφή των φορέων/οργανώσεων εθελοντικής δράσης που συμμετέχουν (ή έχουν συμμετάσχει) οι φοιτητές/τριες
10. Τους φορείς τους οποίους θεωρούν ότι πρέπει να είναι οι πρωταρχικές πηγές ενημέρωσης για συμμετοχή σε εθελοντικής δράσεις.
11. Τα οφέλη που αποκομίζει ένας εθελοντής/ντρια από τη συμμετοχή του/της σε εθελοντικές δράσεις..
12. Την καταγραφή τυχόν προβλημάτων από τη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις
13. Τις βασικές προτάσεις για την ανάπτυξη του εθελοντισμού.

Υποθέσεις έρευνας

1η υπόθεση: Η πλειονότητα των φοιτητών/τριών συμμετέχουν ή έχουν συμμετάσχει σε εθελοντικές δράσεις.

2η υπόθεση: Η πλειονότητα των φοιτητών/τριών ασχολείται εθελοντικά με κοινωνικές δράσεις.

3η υπόθεση: Τα οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις είναι περισσότερα από τα προβλήματα.

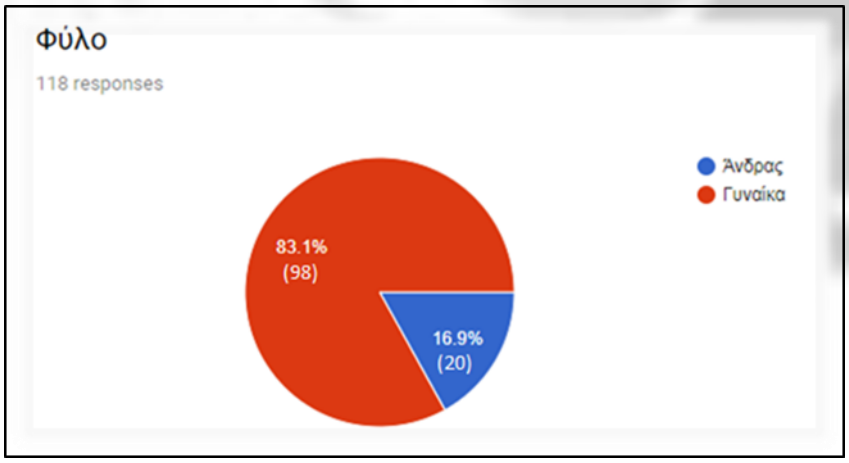
2. Μεθοδολογία

Η μελέτη συνιστά μία ποσοτική έρευνα. Η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας έχει ως υπόβαθρο της τη θετικιστική προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα είναι αντικειμενική, μετρήσιμη και ανεξάρτητη από τον ερευνητή και τα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιεί. Δηλαδή, η κοινωνική πραγματικότητα οφείλεται σε εξωτερικούς

παράγοντες σε σχέση με το άτομο και επιβάλλεται με μια δύναμη εξαναγκασμού. Η ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από σταθερή και δύσκαμπτη δομή, δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης δύο ή περισσότερων μεταβλητών καθώς, επίσης, και τη δυνατότητα μέτρησης μεγάλου μέρους του πληθυσμού. Με τη μέθοδο αυτή υπάρχει η ευχέρεια ανάδειξης γενικών τάσεων στον πληθυσμό, οι θεωρητικές υποθέσεις υποβάλλονται σε αυστηρό και έγκυρο έλεγχο, η μέτρηση των θεωρητικών εννοιών γίνεται μέσω εργαλείων και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα (Παπαγεωργίου, 1998).

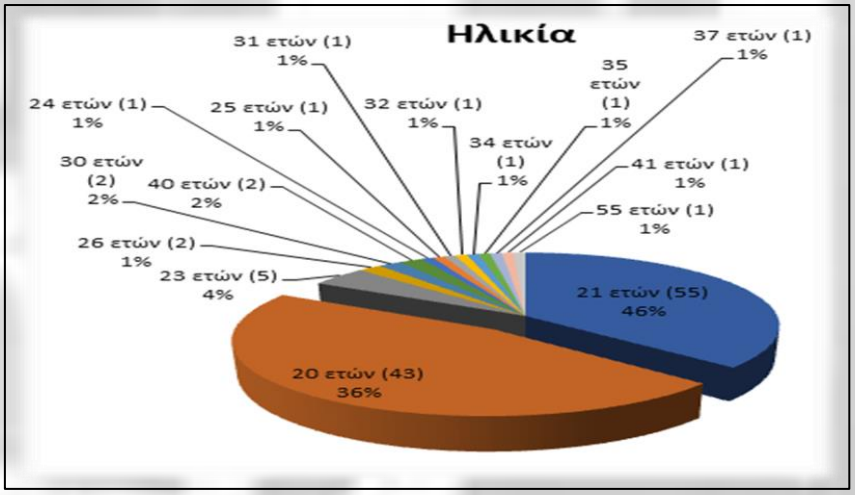
2.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας συνιστούν 118 άτομα, 98 γυναίκες (83,1%) και 20 άντρες (16,9%), ηλικίας 20-55 ετών (M= 22,64 & sd=5,158). Όλοι/ες οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν το τρίτο έτος σπουδών στο ΠΤΔΕ.



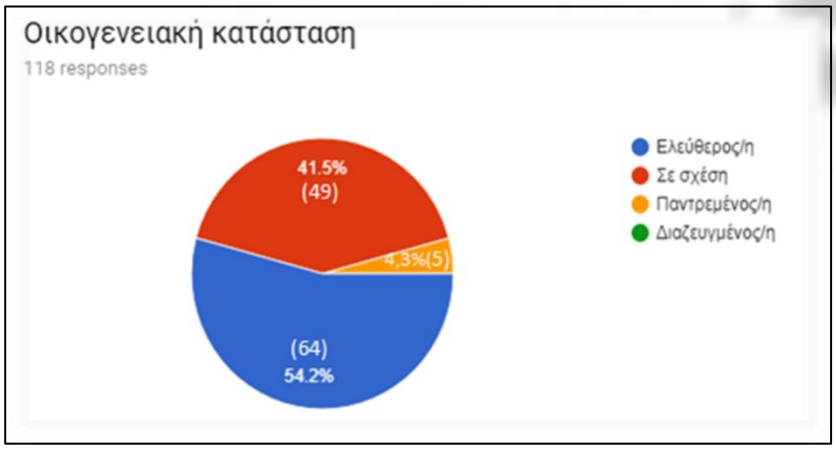
Γράφημα 1. Φύλο δείγματος

Όσον αναφορά στην ηλικία, όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό (46%) είναι στην ηλικία των 21 ετών. Η ηλικία κυμαίνεται από τα 20 έως 55 ετών.



Γράφημα 2. Ηλικία δείγματος

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση του δείγματος αναδεικνύει ότι η πλειονότητα είναι σε σχέση (41,5%), ενώ ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει ελεύθερος/η (54,2%). Παντρεμένος/η δηλώνουν πέντε άτομα (4,03%) (βλ. Γράφημα 3).

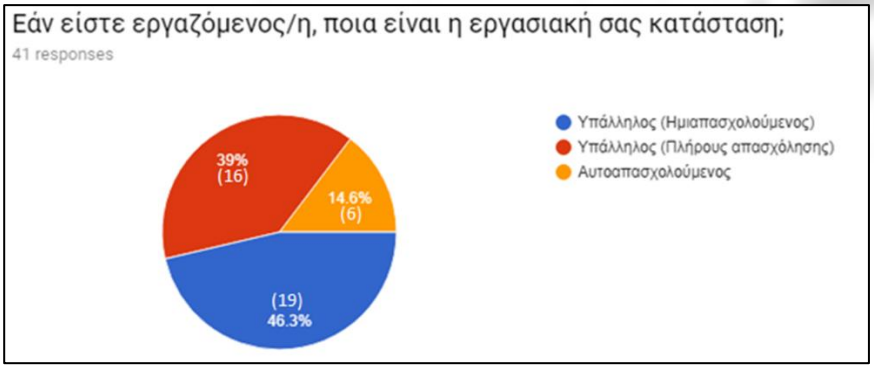


Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση δείγματος

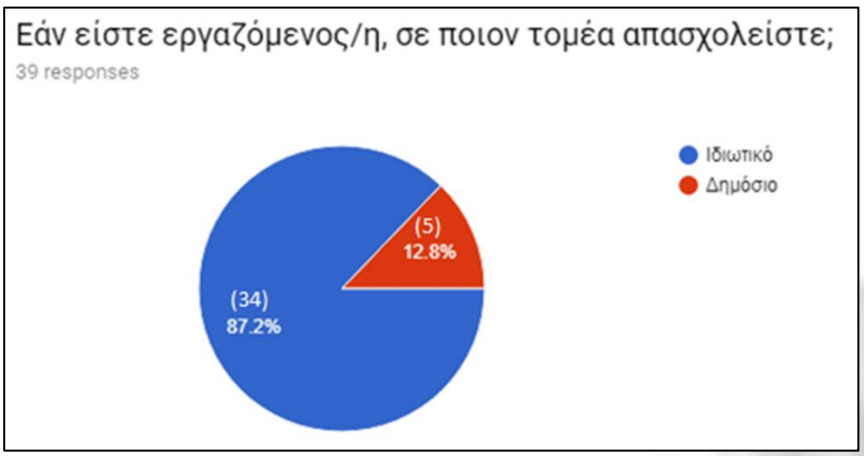
Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος προέρχεται από το Νότιο Αιγαίο (33,9%). Ακολουθούν, η Αττική (19,5%), το Βόρειο Αιγαίο(14,4%) και η Στερεά Ελλάδα (8,5%) (βλ. Γράφημα 4).

Γράφημα 4. Περιφέρεια προέλευσης δείγματος

Η εργασιακή κατάσταση του δείγματος, όπως παρουσιάζεται στα Γράφημα 5 & 6, είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό η ημι- απασχόληση (46,3%), ενώ ακολουθεί η πλήρης απασχόληση (39%). Αυτο-απασχόληση αναφέρει το 14,6% του δείγματος. Επίσης, οι περισσότεροι/ες εργαζόμενοι/ες απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα και μόνο 5 εργάζονται στο δημόσιο.



Γράφημα 5. Εργασιακή κατάσταση δείγματος



Γράφημα 6. Τομέας απασχόλησης δείγματος

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο 19 ερωτήσεων κλειστού τύπου.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα από τα διαδεδομένα μεθοδολογικά εργαλεία στις Κοινωνικές Επιστήμες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα έντυπο, στο οποίο συναντούμε ένα δομημένο σύνολο ερωτήσεων, σχεδίων, προτάσεων, κλιμάκων κ.ά., τα οποία εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας και οι ερωτώμενοι/ες εκφράζουν τις απόψεις τους (Δημητρόπουλος, 2001). Μέσα από το ερωτηματολόγιο ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να συλλέξει πληροφορίες για τους/τις ερωτώμενους/ες σχετικά με τις γνώσεις τους, τα δημογραφικά τους στοιχεία, τις αξίες και τις στάσεις τους, καθώς και για τις πεποιθήσεις τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Η μορφή των ερωτήσεων μπορεί να πάρει δύο μορφές κλειστού και ανοιχτού τύπου. Όλοι οι ερωτηθέντες απαντούν στις ίδιες δηλώσεις και δίνεται στον καθένα ο χρόνος, που επιθυμεί για να το επεξεργαστεί και να το συμπληρώσει, δίχως να επηρεάζεται από τον ερευνητή (Στραβάκου, 2003). Τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτό, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να τα συλλέγει, να τα ποσοτικοποιεί, να τα παρουσιάζει, να τα συγκρίνει με τη χρήση των κατάλληλων στατιστικών τεχνικών (Verma & Mallick, 2004).

Σημαντικό είναι, επίσης, το ερωτηματολόγιο να είναι δομημένο με τέτοιον τρόπο, ώστε όλοι οι ερωτηθέντες να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις δηλώσεις και να αισθάνονται ευχάριστα κατά τη συμπλήρωση του. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε, ότι από την πλευρά των ερωτηθέντων πρέπει να απαντήσουν σε όλες τις δηλώσεις με απόλυτη ειλικρίνεια και ακρίβεια, ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα να απεικονίζουν την πραγματικότητα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Προκειμένου να διατυπωθούν με σαφήνεια και ευκρίνεια οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε μελέτη τόσο της ελληνικής όσο και της ξένης βιβλιογραφίας. Η σύνταξη ολοκληρώθηκε με την προσαρμογή ερωτήσεων στις ανάγκες της παρούσας έρενας, ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι και να ερευνηθούν οι υποθέσεις της (Σιάρδος, 1997; Κυριαζή, 1998).

Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας δομείται σε δύο (2) βασικούς άξονες:

1. Δημογραφικά στοιχεία: 7 ερωτήσεις
2. Περιγραφή εθελοντικών δράσεων : 12 ερωτήσεις

2.3 Διαδικασία και ανάλυση δεδομένων

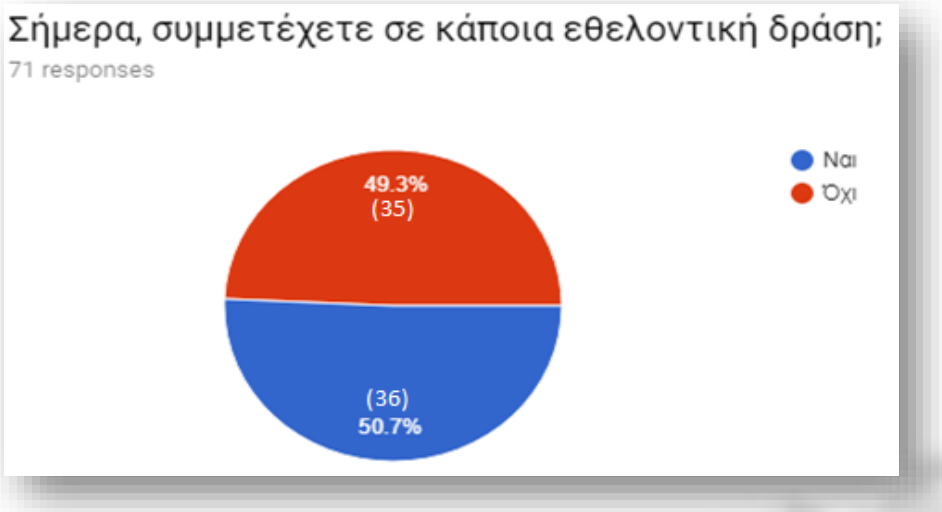
Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής (ποσοστά και συχνότητες) μέσω του προγράμματος SPSS, το οποίο σύμφωνα με τον Βεργούλη (2016) είναι το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα ανάλυσης στις κοινωνικές επιστήμες, αφού θεωρείται ότι εξάγονται ασφαλή αποτελέσματα.

Επίσης, τα δεδομένα της έρευνας παρουσιάστηκαν σε γραφήματα με τη χρήση του προγράμματος Microsoft Excel 2007.

3. Ευρήματα

Συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε εθελοντικές δράσεις

Η πλειονότητα των φοιτητών/τριών (50,7%) συμμετέχει σήμερα ή έχει συμμετάσχει σε κάποια εθελοντική δράση, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 7.



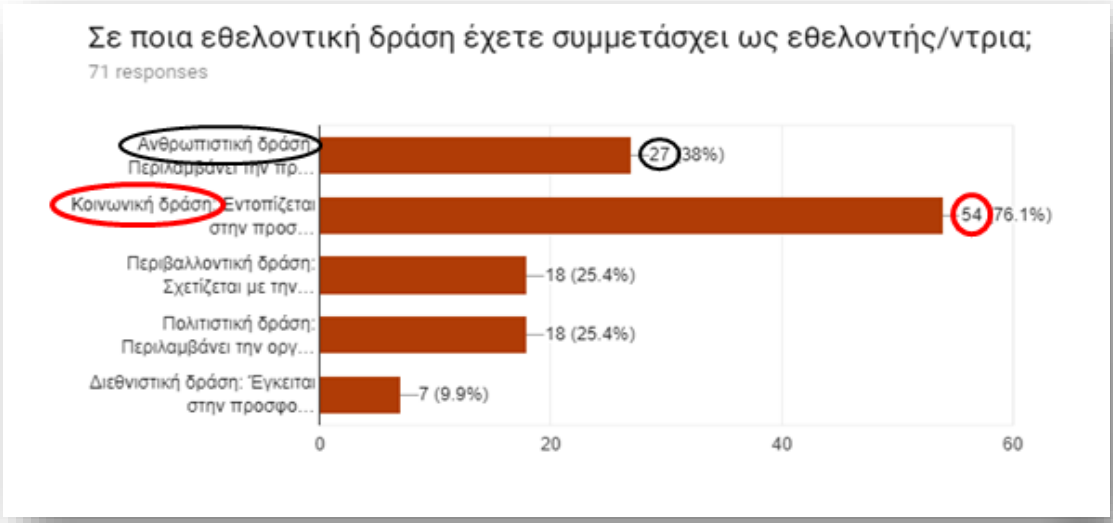
Γράφημα 7. Συμμετοχή σε εθελοντική δράση

Επίσης, σύμφωνα με το Γράφημα 8, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών (23,7%) ασχολείται εβδομαδιαίως 2 ώρες με εθελοντικές δράσεις.

Γράφημα 8. Χρόνος συμμετοχής σε εθελοντικές δράσεις

Είδος εθελοντικής δράσης

Οι περισσότεροι φοιτητές/τριες με ποσοστό 76,1%, όπως φαίνεται στο Γράφημα 9, ασχολείται με κοινωνικές δράσεις.



Γράφημα 9. Είδος εθελοντικής δράσης

Τομέας εθελοντικής δράσης

Η πλειονότητα των φοιτητών/τριών (43,7%) ασχολείται εθελοντικά σε βοήθεια σε σχολείο (Γράφημα 10).

Γράφημα 10.Τομέας εθελοντικής δράσης

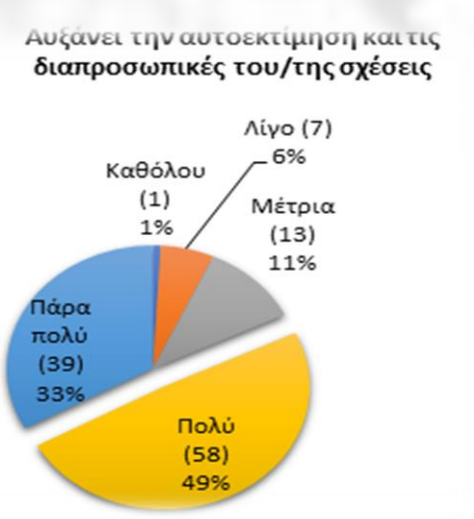
Πηγή ενημέρωσης για συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις

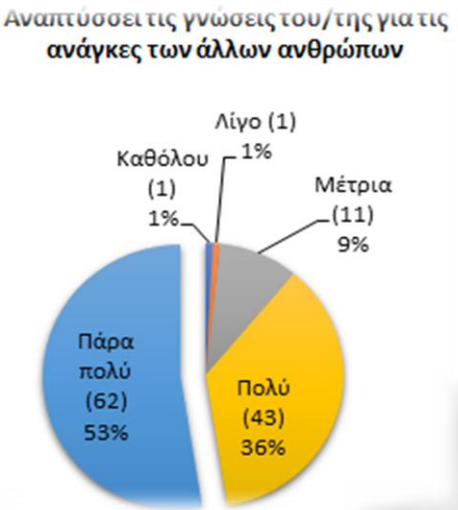
Παράλληλα, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών (32,2%) πιστεύει πως πρωταρχική πηγή ενημέρωσης για συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις πρέπει να είναι η οικογένεια (Γράφημα 11).

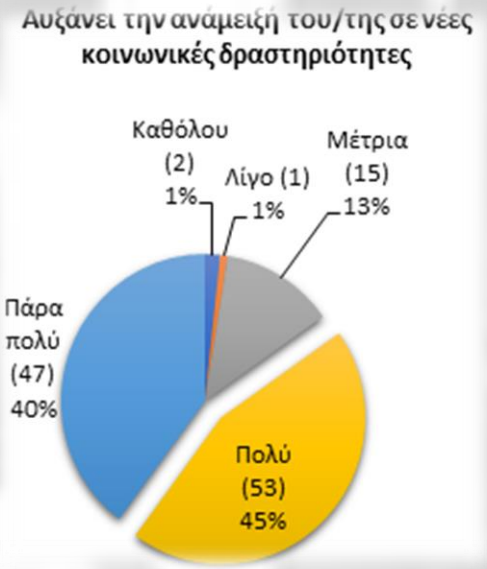
Γράφημα 11. Πηγή ενημέρωσης για συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις

Τα οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών υποστηρίζει πως τα οφέλη που απορρέουν από τις εθελοντικές δράσεις είναι περισσότερα από τα προβλήματα. Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 12, στις περισσότερες περιπτώσεις, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών επέλεξε την επιλογή «πολύ» και υποστηρίζουν πως η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις αυξάνει την αυτοεκτίμηση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, βοηθάει, ώστε να αναπτύξουν ένα κοινωνικό δίκτυο με τους άλλους/άλλες εθελοντές/ντριες & το προσωπικό του φορέα/οργάνωσης, βοηθάει να αναπτύξουν νέες εργασιακές δραστηριότητες, αναπτύσσουν τις γνώσεις τους για τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και τέλος, αυξάνει την ανάμειξή του/της σε νέες κοινωνικές δραστηριότητες.







Γράφημα 12. Οφέλη από την εθελοντική δράση

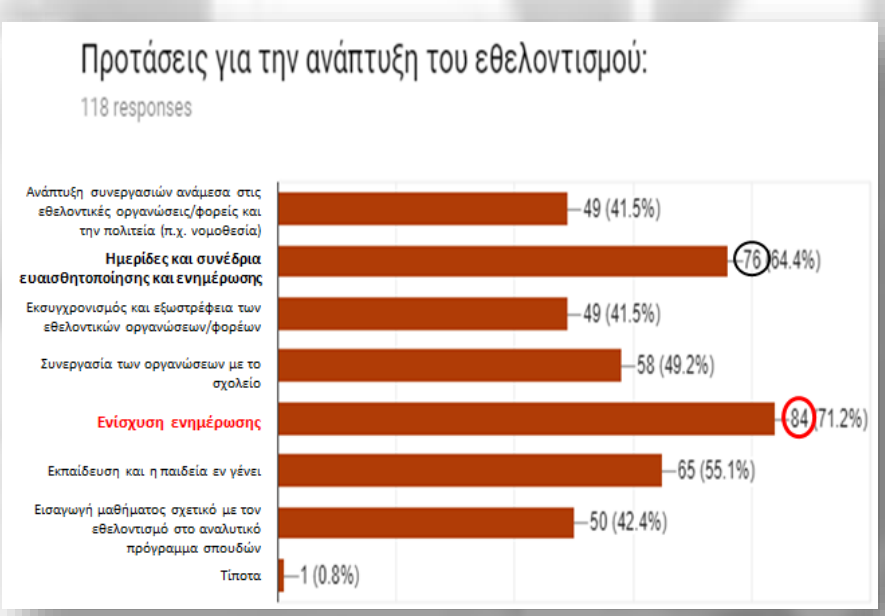
Προβλήματα από τη συμμετοχή σε εθελοντική δράση

Όσον αφορά στα προβλήματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε εθελοντική φράση (Γράφημα 13), παρατηρούμε πως το 68,6% των φοιτητών/τριών καταθέτει προβλήματα καθημερινότητας (π.χ. έλλειψη μεταφορικού μέσου), τα οποία εμποδίζουν την συμμετοχή τους σε εθελοντικές δράσεις.

Γράφημα 13. Προβλήματα από τη συμμετοχή σε εθελοντική δράση

Προτάσεις για την ανάπτυξη του εθελοντισμού

Τέλος, όσον αφορά στις προτάσεις για την ανάπτυξη του εθελοντισμού η πλειονότητα των φοιτητών/τριών (στο σύνολό τους) με ποσοστό 71,2% υποστηρίζει την ενίσχυση της ενημέρωσης με σκοπό την αύξηση συμμετοχής σε εθελοντικές δράσεις (βλ. Γράφημα 14).



Γράφημα 14. Προτάσεις ανάπτυξης εθελοντισμού

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε στόχο να διερευνήσει τις εθελοντικές δράσεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ειδικότερα, είχε ως στόχο να εξετάσει τον συνολικό αριθμό των τριτοετών φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ που έχει υπάρξει ποτέ εθελοντής/ντρια αλλά και αυτόν που ασκεί εθελοντική εργασία σήμερα, τον συνολικό αριθμό ωρών ανά εβδομάδα, κατά μέσο όρο, που ασχολούνται με εθελοντικές δράσεις οι φοιτητές/τριες, το είδος και τους τομείς των εθελοντικών δράσεων, τους φορείς/οργανώσεις της εθελοντικής δράσης που συμμετέχουν (ή έχουν συμμετάσχει), τους φορείς τους οποίους θεωρούν ότι πρέπει να είναι οι πρωταρχικές πηγές ενημέρωσης για συμμετοχή σε εθελοντικής δράσεις, τα οφέλη που αποκομίζει ένας εθελοντής/ντρια από τη συμμετοχή του/της σε εθελοντικές δράσεις, την καταγραφή των τυχόν προβλημάτων από τη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις και τις βασικές προτάσεις για την ανάπτυξη του εθελοντισμού.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού τμήματος συμμετέχουν ή έχουν συμμετάσχει σε εθελοντικές δράσεις. Η συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών στους εθελοντικούς οργανισμούς και στην ανάληψη εθελοντικών πρωτοβουλιών είναι πολύτιμη, αφού

διαθέτουν ενθουσιασμό και τεράστια αποθέματα ενέργειας, δημιουργικές ιδέες και νέες προοπτικές ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να προσφέρουν τη γνώση και τις δεξιότητές τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με ευρήματα παρόμοιων ερευνών, που αναδεικνύουν ότι έργο του προπτυχιακού εθελοντισμού, και ταυτόχρονα, τονίζουν ότι η εθελοντική υπηρεσία μπορεί να αποτελέσει ζωτικό μέρος της προπτυχιακής εκπαίδευσης (Krehbiel, Lee, MacKay & Kathlee, 1988).

Σε ότι αφορά τον χρόνο που αφιερώνουν σε εθελοντικές δράσεις, οι φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι συμμετέχουν δύο ώρες κατά μέσο όρο την εβδομάδα. Για να ασχοληθεί κάποιος όμως με τον εθελοντισμό θα πρέπει να υπάρξει κίνητρο και παρότρυνση. Το κίνητρο είναι αυτό που ενεργοποιεί τη διάθεση και τη θέληση για να συμμετέχει το άτομο ενεργά. Η μελέτη των Richard & Brijesh (2012) διερεύνησε τα κίνητρα που έχουν προπτυχιακοί φοιτητές/τριες να προσφέρουν ενεργά και συστηματικά τις διάφορες εθελοντικές τους ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, τα κίνητρα που ενεργοποίησαν την εθελοντική τους δράση ήταν η ανιδιοτελής βοήθεια και το αίσθημα της αυτο-ικανοποίησης μέσα από την προσφορά.

Ακόμη, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών, που έχουν συμμετάσχει σε εθελοντικά προγράμματα, έχουν ασχοληθεί με κοινωνικές δράσεις, οι οποίες εστιάζει σε συλλόγους και ιδρύματα για την προστασία ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η συνειδητοποίηση του δεσμού με το κοινωνικό σύνολο αλλά και η πίστη ότι όλοι έχουμε κοινωνική ευθύνη, ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας συνειδητοποιημένης στάσης ζωής που χαρακτηρίζεται από έντονο ενδιαφέρον για το συνάνθρωπο και αφοσίωση στην εξυπηρέτηση σκοπών που προάγουν την κοινωνική ευημερία. Παρόμοιο εύρημα με τα παραπάνω, αναδείχθηκε σε έρευνα που διεξήχθη σε ιδιωτικό πανεπιστήμιο στην πολιτεία της Νέας Υόρκης στις Η.Π.Α σε μια μελέτη για το πρόγραμμα Νέων Εθελοντών, που σκοπό έχει τη δημιουργία προγραμμάτων βελτίωσης της κοινότητας (Hamilton & Fenzel, 1988).

Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών δήλωσε ως πρωταρχική πηγή ενημέρωσης την οικογένεια. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τα πορίσματα άλλων ερευνών που αναδεικνύουν την οικογένεια ως βασικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει την εθελοντική δράση των φοιτητών/τριών (Richard & Brijesh, 2012).

Σύμφωνα με τους φοιτητές/τριες τα οφέλη που αποκομίζει ένας/μία εθελοντής/ντρια από τη συμμετοχή του/της σε εθελοντικές δράσεις είναι ποικίλα, και κυρίως αναδεικνύεται η ανάπτυξη κοινωνικού δικτύου ανάμεσα σε εθελοντές/ντριες και κοινωνικούς φορείς. Η προσφορά του εθελοντισμού προς όλες τις πλευρές έχει διαπιστωθεί από ποικίλες έρευνες και μελέτες (Μαγνήσαλη, 2015; Braime & Ruohonen, 2011; Piliavin, 1990).

Ταυτόχρονα, η πλειονότητα των εθελοντών/ντριών αναφέρει ως βασικό πρόβλημα στον εθελοντισμό θέματα καθημερινότητας που τους εμποδίζουν στην ενασχόληση με τον εθελοντισμό. Ειδικά σε ότι αφορά στους/στις νέους/ες, είναι πολύ σημαντικό να αναλογιστούμε ότι βρίσκονται σε μια περίοδο της ζωής τους όπου ξεκινούν να ορίζουν τους εαυτούς τους και να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους σχετικά με το πού μπορούν να προσφέρουν και πώς να επηρεάσουν το περιβάλλον τους. Οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες, η αβέβαιη είσοδος στην αγορά εργασίας και οι απαιτήσεις της εποχής, που απαιτούν την απόκτηση νέων δεξιοτήτων για να μπορεί κανείς να προσαρμοστεί στο ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον, μπορεί να είναι ανασταλτικοί παράγοντες για την ενασχόληση με τον εθελοντισμό. Σε συμφωνία με αυτό βρίσκεται και η έρευνα των Richard & Brijesh (2012), η οποία περιγράφει τους κατασταλτικούς παράγοντες στη συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών στον εθελοντισμό.

Ως βασική πρόταση για την ανάπτυξη του εθελοντισμού τονίζεται η ενίσχυση της ενημέρωσης. Η ενημέρωση θεωρείται βασική σε θέματα εθελοντισμού (Ελληνική Δημοκρατία, Ευρωπαϊκή Ένωση & Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2012; Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, χ.χ.).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι επαληθεύτηκαν όλες οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας. Ειδικότερα, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών συμμετέχουν ή έχουν συμμετάσχει σε εθελοντικές δράσεις, ασχολείται κυρίως με κοινωνικές δράσεις και τα οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις είναι περισσότερα από τα προβλήματα.

4. Συμπεράσματα

Με βάση την έρευνα προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- η πλειονότητα των τριτοετών φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ Ρόδου έχει συμμετάσχει σε εθελοντική δράση.
- Η πλειονότητα των τριτοετών φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ ασκεί σήμερα εθελοντική εργασία.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών ασχολείται δύο ώρες κατά μέσο όρο την εβδομάδα με εθελοντικές δράσεις.
- Η πλειονότητα των φοιτητών/τριών, που έχουν συμμετάσχει σε εθελοντικά προγράμματα, έχουν ασχοληθεί με κοινωνικές δράσεις, οι οποίες εστιάζει σε

συλλόγους και ιδρύματα για την προστασία ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, και συμμετέχει κυρίως σε βοήθεια σε σχολεία.

- Ως πρωταρχική πηγή ενημέρωσης αναδεικνύεται η οικογένεια, ενώ τα οφέλη που αποκομίζει ένας εθελοντής/ντρια από τη συμμετοχή του/της σε εθελοντικές δράσεις είναι κυρίως η ανάπτυξη κοινωνικού δικτύου ανάμεσα σε εθελοντές/ντριες και κοινωνικούς φορείς (55%).
- Η πλειονότητα των εθελοντών/ντριών (68,6%) αναφέρει ως βασικό πρόβλημα στον εθελοντισμό θέματα καθημερινότητας που τους εμποδίζουν στην ενασχόληση με τον εθελοντισμό. Τέλος,
- ως βασική πρόταση για την ανάπτυξη του εθελοντισμού αναφέρουν την ενίσχυση της ενημέρωσης .

Περιορισμοί Μελέτης και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε να μελετήσει την καταγραφή της εθελοντικής εργασίας τριτοετών φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ Ρόδου. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημάνουμε κάποιους περιορισμούς της παρούσας έρευνας:

1. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν στη βάση των απαντήσεων των φοιτητών/τριών, οι οποίες είναι πιθανόν να μην είναι πάντα ακριβείς.
2. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε μόνο σε ένα εργαλείο, το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Θα μπορούσε να χορηγηθεί και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο.
3. Δεν ερευνήθηκαν οι γεωγραφικοί και κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Μολονότι αναγνωρίζουμε τους παραπάνω περιορισμούς, δεν πιστεύουμε ότι είναι τέτοιοι που να εμποδίζουν τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας σε συγκεκριμένο πληθυσμό. Δηλαδή, τριτοετείς φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα. Τα ευρήματα της μελέτης μπορούν να θεωρηθούν ενδεικτικά του ευρύτερου πληθυσμού των φοιτητών/τριών τμημάτων ΠΤΔΕ. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι δεν είναι δυνατή η ασφαλής γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες φοιτητών/τριών.

Η έρευνα στην Ελλάδα εστιασμένη στην εθελοντική εργασία φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων εμφανίζεται περιορισμένη, με συνέπεια να ανοίγονται ποικίλες προοπτικές έρευνας. Οι μελλοντικές προσπάθειες έρευνας μπορούν να διαπραγματευτούν:

- Καταγραφή εθελοντικής εργασίας σε όλα τα ακαδημαϊκά έτη φοίτησης.
- Καταγραφή εθελοντικής εργασίας σε πανελλήνιο επίπεδο.

- Σύγκριση εθελοντικής εργασίας φοιτητών/τριών στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Βεργούλης, Π. (2016). Σεμινάριο για το στατιστικό πακέτο SPSS. Ανάκτηση από: *http://www.iekemtee.gr/el/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BB%CE%AD%CE %BE%CF %84%CE%B5-%CF%83%CE%B5%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CE%AC%CF% 81%CE%B9% CE%BF/3-%CE%A0%CE%BB%CE%B7%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF% CF%81%CE% B9%CE%BA%CE%B7%CF%82%20-%20%CE%A4%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CF%80%CE %B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%89%CE%BD% 20/186-spss-statistiko-paketo.*

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας* (3η εκδ.). Αθήνα: Έλλην.

Ελληνική Δημοκρατία, Ευρωπαϊκή Ένωση & Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (2012). Μελέτη για τη διερεύνηση και αποτύπωση της τρέχουσας κατάστασης του Εθελοντισμού στην Ελλάδα. Αθήνα: Κέδρος.

Ζήσης, Γ. (2008). Διεπιστημονική Θεώρηση του εθελοντισμού και της προσφοράς-σειρά εθελοντισμός. Ανάκτηση από: *http://www.solon.org.gr/indcx.php/2008-07-15-20-06-02/90-2008-07-15-14-59-11/212-2008-07-21-11-18-58.html.*

Θεοδωρακοπούλου, Ν. (2017). Συσχέτιση εθελοντισμού - αλτρουιστικών κίνητρων και ναρκισσισμού σε πληθυσμό φοιτητών Νοσηλευτικής. Ανάκτηση από: http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3386**.**

Καμπά, Ε. Μπαμπάτσικου, Φ. Φασόη, Γ. Κελέση, Μ. Γβεντασβίλι, Ο. Λαζάρου, Σ. Λαμπρογεώργου, Α. (2015). Η «ανθοφορία» του εθελοντισμού μέσα από τα μάτια των φοιτητών Νοσηλευτικής. Ανάκτηση από: http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2015/ VOLUME%2002_15/VA_OP_2_14_02_15.pdf.

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα και η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Το παράδειγμα της ποσοτικής προσέγγισης.* (Γ. Παπαγεωργίου, Επιμ.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδάνος.

Μαγνήσαλη, Ε. (2015). Ο εθελοντισμός και η κοινωνική προσφορά στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης. (2015). Ανάκτηση από: https://dspace.uowm.gr/xmlui /bitstream/handle/123456789/342/%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE

%97%20%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναστασίου, Κ.Ε., & Παπαναστασίου, Κ .(2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2η εκδ.). Λευκωσία: Παπαναστασίου, Κ.Ε. & Παπαναστασίου, Κ.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (χ.χ.). Μελέτη του εθελοντισμού στην Ελλάδα. Ανάκτηση από: http://noiazomaikaidrw.gr/wp-content/uploads/2015/07/%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%9F-%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7-%CF%84% CE%BF%CF%85-%CE%95%CE%B8%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CE%BD%CF%84% CE%B9%CF%83%C2%B5%CE%BF%CF%8D-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CE%BB%C E%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf

Σιάρδος, Γ. (1997). *Μεθοδολογία αγροτικής κοινωνιολογικής έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα, Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Α. Παπασταμάτης, Επιμ. & Ε. Γρίβα, Μτφ). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση:

Braime, J., & Ruohonen, M. (2011). Exploring Impacts of volunteering on university students in London. Retrieved from: *https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/careersservice*.

Krehbiel, Lee E., &MacKay, Kathleen (1988). Volunteer Work by Undergraduates. ERICDigest. Retrieved from: *https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308801.pdf.*

Piliavin. J.A. (1990) Why do they give the gift of life? A review of research on blood donors since 1977.*Transfusion*, 30, 444-459.

Richard, L.G., & Brijesh T. (2012). Volunteer motivations and constraints among college students: Analysis of the volunteer function inventory and leisure constraints Models. Retrieved from: *http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0899764011406738*.

Hamilton, S., & Fenzel, M. (1988). The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects. Retrieved from: *https://digitalcommons .unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=slcek12.*

Περιβαλλοντικά προβλήματα του Δήμου Ελευσίνας: απόψεις νηπιαγωγών

Παπαβασιλείου Βασίλης, Επίκουρος καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
papavasileiou@rhodes.aegean.gr
Καμπουράκη Γαρυφαλλιά, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse14080@aegean.gr

Περίληψη

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Ελευσίνα και τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής

Η Ελευσίνα είναι μια παραλιακή πόλη του νομού Αττικής και έδρα της Περιφερειακής Ενότητας Δυτικής Αττικής. Έχει πληθυσμό περίπου 25.000 κατοίκων και βρίσκεται σε απόσταση είκοσι (20 km) χιλιομέτρων από την Αθήνα, κτισμένη στην περιοχή της αρχαίας ομώνυμης πόλης (Αλεξοπούλου, 2005). Το όνομά της προέρχεται από το ρήμα «ελευθώ», που σημαίνει έρχομαι, είναι τόπος ερχομού ή άφιξης. Σύμφωνα με το μύθο της αρχαίας θεάς Δήμητρας δηλώνεται η έλευση κάποιου σημαντικού γεγονότος (Γουδής, 1935).

Η Ελευσίνα κατά την αρχαιότητα υπήρξε ένα από τα διασημότερα θρησκευτικά κέντρα του κόσμου. Η ιστορία της ξεκινά από την αρχαιότητα με το μύθο της Δήμητρας και της «φεύγουσας κόρης» με την αρπαγή της Περσεφόνης, από τον θεό Πλούτωνα και την επιστροφή της, ο οποίος φαίνεται να είναι ένας από τους πιο αγαπητούς μύθους του αρχαίου κόσμου (Παπαγγελή, 2002).

Κυρίως μετά το τέλος του εμφύλιου πολέμου του 1946-1949, οι παλιές βιομηχανίες «εκσυγχρονίστηκαν» και επεκτάθηκαν, ενώ δημιουργήθηκαν και νέες. Καθώς μέχρι τότε δεν υπήρχαν πολλές θέσεις εργασίας, κάθε νέο εργοστάσιο γινόταν αποδεκτό από τους κατοίκους της περιοχής. Μάλιστα, θεωρούνταν και ευλογία η αύξηση του αριθμού των εργοστασίων, αφού κρατούσε τους πολίτες στον τόπο τους σε μια περίοδο που η μετανάστευση ήταν πολύ έντονη, κυρίως προς τα δυτικά κράτη της Ευρώπης (Σφυρόερα, 2005).

Στις 11/11/2016, η πόλη της Ελευσίνας ανακηρύχθηκε πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης για το έτος 2021 από την επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνώμων, παρουσία της υπουργού πολιτισμού κα. Κονιόρδου Λ. Στον τελικό γύρο επιλογής είχαν επίσης προκριθεί η Ρόδος και η Καλαμάτα. Το πρόγραμμα υλοποίησης, όπως δήλωσε ο δήμαρχος Γεώργιος Τσουκαλάς, είναι η μετάβαση στη Euphoria. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστιάζει στην αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων, ώστε οι πολίτες να βάλουν στη ζωή τους τις τέχνες και τον πολιτισμό σε μια εποχή που οι προκλήσεις από την κοινωνία, την οικονομία και το περιβάλλον είναι πολλές. Όπως αναφέρεται, το πρόγραμμα χωρίζεται σε δύο άξονες: Ο πρώτος περιλαμβάνει 5 κεντρικά γεγονότα κατά τη διάρκεια του 2021. Ο δεύτερος περιλαμβάνει 3 κεντρικές θεματικές με 4 προγράμματα η καθεμία, δηλαδή συνολικά 12 προγράμματα, όσοι και οι μήνες τους χρόνου. Οι τρεις μεγάλες προκλήσεις σχετίζονται με το περιβάλλον (EUnvironment), με το κοινωνικό πλαίσιο (EUrbanization) και με την ανάγκη για επιβίωση, δημιουργικότητα και αναγνώριση (The EU working class) (Κέρκης, 2016).

Στην ευρύτερη περιοχή της Ελευσίνας αναπτύχθηκαν εργοστάσια βαριάς βιομηχανίας και άλλα μικρότερα μεν, αλλά με σημαντική συμβολή στην παραγωγική διαδικασία και στην εθνική οικονομία. Ονομαστικά, μερικές από τις βιομηχανίες που «αναπτύχθηκαν» στην περιοχή είναι η «ΠΥΡΚΑΛ» που λειτουργούσε σαν εργοστάσιο πυρομαχικών, η ανώνυμος εταιρεία οινοπνευματίας «ΚΡΟΝΟΣ», το εργοστάσιο τσιμέντου «ΤΙΤΑΝ», το «ΕΛΑΙΟΥΡΓΕΙΟ και ΣΑΠΩΝΟΠΟΙΕΙΟ» Α.Β.Ε. «ΧΑΡΙΛΑΟΣ και ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ», τα «ΝΑΥΠΗΓΕΙΑ ΕΛΕΥΣΙΝΟΣ», η «ΧΑΛΥΒΟΥΡΓΕΙΑ ΕΛΕΥΣΙΝΟΣ- ΝΙΚΟΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ» και η «ΧΑΛΥΒΟΥΡΓΙΚΗ Α.Ε.» (Καλομενίδης και συν., 2006).

Η δεκαετία του 1880 υπήρξε καθοριστική για τη βιομηχανική «ανάπτυξη» της Ελευσίνας, καθώς δημιουργήθηκε το πρώτο εργοστάσιο «Σαπωνοποιείο του Χαριλάου» και ξεκίνησε η λειτουργία δύο νέων αλευρόμυλων. Ωστόσο, μετά το τέλος του εμφυλίου πολέμου οι βιομηχανικές μονάδες της περιοχής άρχιζαν να «εκσυγχρονίζονται», να πληθαίνουν και να απασχολούν όλο και περισσότερο κόσμο σε διάφορους τομείς. Ο κόσμος ήταν ευχαριστημένος με την ανάπτυξη του βιομηχανικού χώρου στην περιοχή και δεν υπήρχαν διαμαρτυρίες για την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος (Σφυρόερα, 2005).

Μόλις τον Ιούνιο του 1966, εκδηλώθηκε η πρώτη αντίδραση για την αλόγιστη και ανεμπόδιστη λειτουργία των βιομηχανιών εις βάρος του τόπου. Το Δημοτικό Συμβούλιο με ένα ψήφισμά του καλούσε τους γειτονικούς δήμους να συμπαρασταθούν «εις τον αγώνα αποτροπής εξοντώσεως της πόλεως εκ μέρους του εργοστασίου Τιτάν». Οι προσπάθειες

συνεχίστηκαν και έγιναν εντονότερες από το 1975 και μετά, καθώς πλέον το Θριάσιο πεδίο είχε μεταβληθεί σε απέραντο συγκρότημα εργοστασίων και η θάλασσα της Ελευσίνας σε βούρκο (Καλομενίδης και συν., 2006).

Στις 12 Ιανουαρίου 1980, ο Δήμος της Ελευσίνας απηύθυνε έκκληση προς τους Διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNESCO, για τη σωτηρία της πόλης από τη βιομηχανική ρύπανση. Η έκθεση αυτή περιείχε στοιχεία για τις συνέπειες της στον πληθυσμό της περιοχής. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται η αύξηση της νοσηρότητας και της θνησιμότητας που ήταν κατά 50% ανώτερη από την αντίστοιχη της Αθήνας (Δημητρίου, 1984).

Τα βιομηχανικά απόβλητα από τα εργοστάσια και τις βιομηχανίες της περιοχής άλλαξαν το φυσικό περιβάλλον προκαλώντας ρύπανση στην ατμόσφαιρα, τη θάλασσα, το έδαφος και τα υπόγεια νερά. Η ατμοσφαιρική ρύπανση στην περιοχή, σε αντίθεση με την Αθήνα της οποίας η ρύπανση της ατμόσφαιρας έχει προκληθεί από την κυκλοφορία των αυτοκινήτων, οφείλεται στην έντονη βιομηχανική δραστηριότητα. Στη δεκαετία του 1980-1990 μειώθηκαν οι εκπομπές αιωρούμενων σωματιδίων βιομηχανικής προέλευσης, αλλά αυξήθηκαν οι εκπομπές φωτομηχανικών ρύπων. Η συγκεκριμένη μεταβολή οφείλεται κυρίως στην μείωση των όγκων των βιομηχανικών αποβλήτων και στα συστήματα καθαρισμού που εγκατέστησαν πολλές βιομηχανίες. Όσον αφορά στο όζον, σημειώνονται συνεχώς μεταβολές στις τιμές που βρίσκονται στην ατμόσφαιρα από το 1995 μέχρι και σήμερα. Οι συγκεντρώσεις αυτές αποτελούν μεγάλο κίνδυνο τόσο για τους ανθρώπους της περιοχής, όσο και για τη βλάστησή της. Τέλος, όσον αφορά στην ατμοσφαιρική ρύπανση ένας ακόμα παράγοντας που επιβαρύνει την κατάσταση είναι οι ανεξέλεγκτη καύση ελαστικών και καλωδίων από συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού που ασχολούνται με τη διακίνηση παλαιών μετάλλων (Πόγκα, 2005).

Ο κόλπος της Ελευσίνας δέχτηκε τη μεγαλύτερη ρύπανση κατά την εικοσαετία του 1960-1980, κυρίως με την ρίψη ακατέργαστων τοξικών αποβλήτων της Χαλυβουργικής και άλλων εργοστασίων. Στις μέρες μας η ρύπανση των υδάτων της περιοχής οφείλεται στις διάφορες βιομηχανίες του Θριασίου Πεδίου, που διαθέτουν τα απόβλητά τους στη θάλασσα, στο ρέμα του Αγίου Γεωργίου, στο οποίο γινόταν ρίψη από λύματα βυρσοδεψείων, από τα Ναυπηγεία, τα διαλυτήρια πλοίων, τα παροπλισμένα πλοία και τα κινούμενα πλοία, που έχουν αυξηθεί κατακόρυφα τα τελευταία χρόνια, τα στραγγίσματα από τη χωματερή των Άνω Λιοσίων και τα αιωρούμενα σωματίδια της ατμόσφαιρας. Μετά το 2003 παρατηρείται μια σταδιακή βελτίωση της ρύπανσης καθώς μειώθηκε ο όγκος των βιομηχανικών αποβλήτων, πολλές

βιομηχανίες εγκατέστησαν συστήματα καθαρισμού των αποβλήτων τους σε υδάτινα περιβάλλοντα και γιατί μειώθηκε ο αριθμός των παροπλισμένων πλοίων. Ωστόσο, ο κόλπος της Ελευσίνας παραμένει ρυπασμένος και ευτροφικός, ιδιαίτερα κοντά στα διυλιστήρια και τα ναυπηγεία (Συκιώτη, 2014).

Η βιομηχανική «ανάπτυξη» ρυπαίνει σημαντικά με βαριά και τοξικά μέταλλα, με οργανικές τοξικές ουσίες και με πετρελαιοειδή το έδαφος και το υπέδαφος της περιοχής. Η ρύπανση του εδάφους και του υπεδάφους έχει αυξηθεί και από τρεις (3) κηλίδες πετρελαίου των διυλιστηρίων (Πόγκα, 2005). Εκτός από τη βιομηχανία το έδαφος ρυπαίνεται και από ενέργειες του ίδιου του ανθρώπου. Αρχικά, όλος ο όγκος των σκουπιδιών της Αττικής μεταφέρονται στη χωματερή ΧΥΤΑ της Φυλής, στην οποία δεν εφαρμόζεται ο περιφερειακός σχεδιασμός διαχείρισης αποβλήτων. Επιπλέον, η ρίψη επικίνδυνων αποβλήτων από τον ίδιο τον άνθρωπο σε διάφορες θέσεις του Θριασίου πεδίου επιβαρύνει την κατάσταση και καθιστά απαραίτητη την απομάκρυνση αποβλήτων που συνολικά ανέρχονται σε 4620 περίπου κυβικά μέτρα (Δήμου, 2011).

Κατά τα τελευταία χρόνια, για την αντιμετώπιση όλων αυτών περιβαλλοντικών προβλημάτων ο Δήμος Ελευσίνας έχει προχωρήσει στην οργανωμένη διαχείριση ανακυκλώσιμων υλικών. Σε ένα χρόνο συγκεντρώθηκαν 1.540 τόνοι υλικών συσκευασίας, ενώ έχουν διανεμηθεί και κάδοι κομποστοποίησης σε όποιον από τους κατοίκους επιθυμεί. Τέλος, η βαριά βιομηχανία στέλνει για ανακύκλωση το 34% των απορριμμάτων της ετησίως (Συκιώτη, 2014), ωστόσο τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής παραμένουν τεράστια.

Μεθοδολογία έρευνας

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής των ανθρώπων έχει επηρεάσει στο έπακρο κάθε μορφή κοινωνίας. Οι συνέπειες της οικολογικής καταστροφής είναι εμφανείς σε μεγάλο βαθμό και στην περιοχή της Ελευσίνας, καθώς έχουν αναπτυχθεί εργοστάσια βαριάς ή μη βιομηχανίας, με αποτέλεσμα το Θριάσιο πεδίο να μεταμορφωθεί από εύφορο έδαφος σε χώρο παρατάξεως εργοστασίων που καταστρέφουν συστηματικά την ατμόσφαιρα, το έδαφος, το υπέδαφος αλλά και τα ύδατα της περιοχής. Η οικολογική καταστροφή επηρεάζει και την ζωή των κατοίκων της περιοχής, δημιουργώντας τους κυρίως προβλήματα υγείας, όπως αναπνευστικά προβλήματα, καρκίνο του αναπνευστικού συστήματος και καρκίνο του δέρματος, ακόμα και θάνατο (Σφυρόερα, 2005).

Η υποβάθμιση του οικοσυστήματος και οι συνέπειές του εγείρουν αναζητήσεις και προβληματισμούς γύρω από τις γνώσεις, τις αντιλήψεις κα τις στάσεις των κατοίκων της περιοχής και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών. Είναι ενδιαφέρον, να διερευνήσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με αυτά. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να προσδιοριστεί η εμπειρία και η εκπαίδευση που τυγχάνει να έχουν οι νηπιαγωγοί για ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, να γίνουν φανερές οι πηγές ενημέρωσής τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής, να διερευνηθούν οι απόψεις τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα της Ελευσίνας και για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν, ώστε η ευρύτερη περιοχή της Ελευσίνας να αναβαθμιστεί περιβαλλοντικά, και τέλος, να γίνουν σαφείς οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει η ανάδειξη της Ελευσίνας ως «πολιτισμικής πρωτεύουσας» για το 2021 σχετικά με την περιβαλλοντική αναβάθμιση της περιοχής.

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Μαρτίου – Μαΐου 2018, ήταν επιτόπια και ως βασική μέθοδος επιλέχτηκε η μελέτη περίπτωσης (Bell, 2010· Cohen, Manion & Morrison, 2011· Bryman, 2012) έχοντας ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο τη συνέντευξη (Robson, 2007). Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν έντεκα (11) νηπιαγωγοί δημόσιων νηπιαγωγείων του Δήμου Ελευσίνας. Όλες οι νηπιαγωγοί ήταν γυναίκες ηλικίας 35- 65 ετών. Οι εννέα (9) από τις έντεκα (11) ήταν δημότισσες του Δήμου Ελευσίνας, ενώ οι υπόλοιπες δύο (2) ετεροδημότισσες.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζονται έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για τις αντιλήψεις όσο και για τις στάσεις των νηπιαγωγών, ως εκπαιδευτικών και ως ενεργών πολιτών της τοπικής κοινωνίας. Κατ' αρχάς, όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους σχετικά με το περιβάλλον τα αποτελέσματα ποικίλουν. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια για την περιβαλλοντική εκπαίδευση «Έχω παρακολουθήσει κατά καιρούς περιβαλλοντικά σεμινάρια στα ΚΠΕ Ζακύνθου, Ρεθύμνου, Μεσολογγίου, Ελευσίνας…» (Ν.3), «… έχω παρακολουθήσει συγκεκριμένα πολυήμερα ή ολιγόωρα σεμινάρια.» (Ν.6). Πολλές νηπιαγωγοί έχουν λάβει μέρος και σε περιβαλλοντικά προγράμματα «Έχω παρακολουθήσει αρκετά περιβαλλοντικά προγράμματα…» (Ν.1), «…Η εμπειρία μου έχει να κάνει με την εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής…» (Ν.8). Ως συμπληρωματική εμπειρία σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση θεωρείται από μία νηπιαγωγό η πολυετής πείρα «…έχω εμπειρία 35 χρόνων…» (Ν.4), ενώ μία ακόμα

νηπιαγωγός θεωρεί πως το διαδίκτυο είναι ένα μέρος επιμόρφωσης «ενημερώνομαι σχετικά διαδικτυακά και έχω ιδιαίτερη ευαισθησία στα περιβαλλοντικά θέματα.» (Ν.11). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι καμία νηπιαγωγός δεν έχει εξειδίκευση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα από κάποιο σχετικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Μεταπτυχιακό τίτλο δεν έχω…» (Ν.6).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα σχετικά με τις πηγές ενημέρωσης των νηπιαγωγών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα του Δήμου Ελευσίνας. Οι πιο δημοφιλείς πηγές ενημέρωσης είναι τόσο το διαδίκτυο όσο και ο τοπικός τύπος. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες από τις νηπιαγωγούς δηλώνουν ότι ενημερώνονται μέσω του διαδικτύου από άρθρα του Δήμου ή διάφορων περιβαλλοντικών ομάδων, ακόμα και από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης «Κυρίως από το διαδίκτυο…» (Ν.2), «…ενημερώνομαι μέσα από τα σάιτ του Δήμου και άλλων περιβαλλοντολόγων» (Ν.4), «Οι διάφορες ιστοσελίδες μας, όπως το Facebook…» (Ν.7). Ο τοπικός τύπος αποτελεί σημαντικό μέσο ενημέρωσης για τις νηπιαγωγούς της περιοχής σε μια εποχή που οι περισσότεροι άνθρωποι δεν επιλέγουν τις εφημερίδες για την καθημερινή τους πληροφόρηση «… ο τοπικός τύπος και το Internet» (Ν.5), «Οι πηγές μου είναι οι τοπικές εφημερίδες, συζητήσεις με τοπικούς παράγοντες, όπως στελέχη του Δήμου…» (Ν.8). Επιπλέον, οι συζητήσεις που γίνονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αποτελούν σημαντική πηγή ενημέρωσης τόσο για τις νηπιαγωγούς που είναι πολίτες του Δήμου όσο και για τις ετεροδημότισσες «Επειδή δεν είμαι κάτοικος της περιοχής γνωρίζω τα προβλήματα από απόσταση και δεν τα βιώνω. Ενημερώνομαι για ό,τι συμβεί από τις ομάδες των γονέων των νηπίων…» (Ν.3). Το ίδιο το περιβάλλον της περιοχής, φυσικό και ανθρωπογενές, αλλά και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν δευτερεύοντα μέσα ενημέρωσης για τις νηπιαγωγούς «Η ενημέρωση μου γίνεται μέσα από τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ιδίως μέσω των υπεύθυνων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης» (Ν.1), «Όσο ετών είμαι ζω εδώ στην Ελευσίνα (προσωπική εμπειρία), οπότε γνωρίζω τα προβλήματα της περιοχής σαν βέρα Ελευσίνια…» (Ν.4). Τέλος, η τηλεόραση φαίνεται να είναι το λιγότερο δημοφιλές μέσο ενημέρωσης για τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής, καθώς μόνο μία (1) νηπιαγωγός την αναφέρει ανάμεσα σε άλλα μέσα «Η προσωπική επαφή με την περιοχή, η τηλεόραση…» (Ν.5).

Σχετικά με τα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα του Δήμου Ελευσίνας και της ευρύτερης περιοχής του Θριασίου Πεδίου οι απόψεις συγκλίνουν. Σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα για την περιοχή είναι η ατμοσφαιρική

ρύπανση εξαιτίας των εργοστασίων που λειτουργούν μέσα και έξω από την πόλη «Η μόλυνση λόγω των πολλών εργοστασίων που υπάρχουν στην περιοχή» (Ν.2), «Τα διυλιστήρια, και η μεγάλη έκταση της βιομηχανικής ζώνης μολύνουν και καταστρέφουν για τη συντήρηση τους στεριά και θάλασσα» (Ν.3). Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, η ρύπανση της θάλασσας είναι ένα ακόμα περιβαλλοντικό πρόβλημα που ταλανίζει την περιοχή τόσο με την επιβάρυνση της θαλάσσιας περιοχής από τα βιομηχανικά απόβλητα όσο και από τα καράβια που χαρακτηριστικά «σαπίζουν» καθημερινά εκεί «Η μόλυνση του αέρα, του υδάτινου ορίζοντα (καθώς πρόκειται κατά κύριο λόγο για παραθαλάσσιες περιοχές) από τα λύματα του υπερβολικά μεγάλου αριθμού εργοστασίων βαριάς βιομηχανίας (διυλιστήρια πετρελαίου, επεξεργασίας μετάλλων, υγραερίου κ.λπ.) και λοιπών βιομηχανιών που εδρεύουν στην ευρύτερη περιοχή…» (Ν.11). Μερικά ακόμα περιβαλλοντικά προβλήματα που αναφέρονται είναι η ρύπανση του εδάφους και του υπεδάφους, αλλά και οι πρόσφατες πλημμύρες του Νοεμβρίου του 2017 που έπληξαν κυρίως το Δήμο Μάνδρας- Ειδυλλίας «Με τις πλημύρες η ρύπανση έγινε χειρότερη γιατί κατέβηκε από το βουνό χώμα, σκουπίδια, μπάζα, νεκροί άνθρωποι. Τις πρώτες μέρες μετά την πλημύρα μύριζε την ατμόσφαιρα πετρέλαιο από τα βενζινάδικα που καταστράφηκαν και από το πετρέλαιο που χύθηκε από τι δεξαμενές των ανθρώπων στα σπίτια τους. Όλα αυτά θα μείνουν στο έδαφος και όπως είδα και στην τηλεόραση όταν βρέχει αυτά περνάνε στο υπέδαφος και μετά τα τρώμε εμείς» (Ν.4), «Τόσο η ατμοσφαιρική και θαλάσσια ρύπανση, όσο και του εδάφους είναι σε πάρα πολύ υψηλά επίπεδα» (Ν.5). Τέλος, μια μικρή ομάδα νηπιαγωγών θεωρεί πως η ίδια η στάση των πολιτών απέναντι στο περιβάλλον επιβαρύνει ακόμα περισσότερο την κατάσταση «Δυστυχώς και οι ίδιοι οι πολίτες των περιοχών αυτών πετάνε σκουπίδια παντού και η ανακύκλωση δεν γίνεται σωστά καθώς πολλά άλλα οικιακά απορρίμματα καταλήγουν εκεί…» (Ν.11).

Για την ιεραρχική κλίμακα στην οποία τοποθετούν αυτά τα προβλήματα, με βάση την σπουδαιότητά τους και την επιβάρυνση που επιφέρουν στο φυσικό περιβάλλον της περιοχής, οι απαντήσεις ποικίλλουν. Μερικές νηπιαγωγοί θεωρούν πως όλα τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι το ίδιο επιβλαβή και καταστρεπτικά «Θα έβαζα στην ίδια πρώτη θέση τόσο τα διυλιστήρια όσο και την θαλάσσια ρύπανση» (Ν.1), «Εξίσου σοβαρά. Είναι χώρος που ζούμε, οπότε θα έπρεπε να υπάρχει και περισσότερος σεβασμός» (Ν.3). Κατά κύριο λόγο, οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως, η ατμοσφαιρική ρύπανση είναι περισσότερο επιβλαβής και ακολουθεί η ρύπανση των υδάτων «Πιο σοβαρό είναι η ρύπανση της

ατμόσφαιρας, γιατί δεν μπορείς να ζήσεις χωρίς καθαρό αέρα. Μετά μας κατέστρεψαν τη θάλασσα και από άποψη ζωικού βασιλείου, που ήταν και οικονομική απώλεια για τους ανθρώπους που ασχολούνταν εδώ πέρα» (Ν.4), «Το πρώτο είναι οι βιομηχανίες (ατμοσφαιρική ρύπανση), το δεύτερο είναι η ρύπανση στη θάλασσα…» (Ν.6), «Νομίζω το περισσότερο σοβαρό είναι αυτά που αναπνέουμε, τα αέρια που έρχονται στο σπίτι και στο σχολείο τα οποία δημιουργούνται όπως λένε επειδή « πέφτει η μονάδα στα ΕΛΠΕ» όταν γίνεται η διύλιση του πετρελαίου. Η ατμοσφαιρική ρύπανση είναι η πιο σημαντική αυτή τη στιγμή. Αμέσως μετά θα κατέτασσα τη ρύπανση του νερού που έρχεται σε εμάς μέσω της θάλασσας και μέσω του νερού που πίνουμε, έρχεται σα εμάς σαν ήδη μολυσμένο» (Ν.8). Άξια αναφοράς είναι και η άποψη ότι το πιο σοβαρό πρόβλημα είναι η άναρχη δόμηση που είναι υπαίτια και για τις πρόσφατες πλημμύρες στην περιοχή, άποψη επηρεασμένη απόλυτα από τα γεγονότα και την άμεση επιρροή τους στους κατοίκους «Η άναρχη δόμηση, η ρύπανση της θάλασσας και η ρύπανση της ατμόσφαιρας» (Ν.10). Τέλος, η ρύπανση που προκύπτει από τις συμπεριφορές των πολιτών που δε σέβονται το φυσικό περιβάλλον «Το ότι πετάμε το λάδι στο νερό και αυτό μολύνει τη θάλασσα. Την περιβαλλοντική ρύπανση την προκαλεί ο καθένας μας ξεχωριστά.» (Ν.7). Συνοπτικά, λοιπόν, οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν πως το μεγαλύτερο περιβαλλοντικό πρόβλημα είναι η ατμοσφαιρική ρύπανση που προέρχεται από τα εργοστάσια που λειτουργούν στην περιοχή και ακολουθεί η ρύπανση των υδάτων, ωστόσο, κάποιες άλλες θεωρούν πως όλα τα προβλήματα είναι εξίσου σοβαρά.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι τα μέτρα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος για την επιβάρυνση που δέχεται καθημερινά από τις βιομηχανικές κυρίως δραστηριότητες. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν ως απαραίτητο μέτρο για την προστασία της περιοχής, των κατοίκων και του φυσικού περιβάλλοντος την άμεση απομάκρυνση των εργοστασίων σε συνεργασία του Δήμου Ελευσίνας και του Κράτους «Τα μέτρα δεν εξαρτώνται μόνο από την τοπική κοινωνία, αλλά από την θέληση και τον προγραμματισμό της κεντρικής εξουσίας όπως πίεση για αυστηρότερα μέτρα από τα διυλιστήρια και να παραχωρηθεί το παράλιο μέτωπο στον Δήμο ώστε να αναβαθμιστεί η θαλάσσια περιοχή» (Ν.1), «Θα πρέπει τα εργοστάσια να μεταφερθούν μακριά από κατοικημένες περιοχές» (Ν.2), «Το ιδανικότερο θα ήταν να φύγουν όλα αυτά που αντί να φύγουν έχουν επεκταθεί κιόλας, όπως η ΠΕΤΡΟΛΑ» (Ν.4). Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως είναι εξίσου σημαντικό να ληφθούν μέτρα για την προστασία της θάλασσας, καθώς και για τη λειτουργία των εργοστασίων «… η μόνη λύση είναι μεγαλύτερη λήψη μέτρων ασφαλείας, η αυστηρή επίβλεψη για την τήρηση τους και τα μεγάλα πρόστιμα

στους παραβάτες» (Ν.5), «Πιστεύω ότι το πρώτο που πρέπει να γίνει, είναι να τοποθετηθούν φίλτρα στις καμινάδες των εργοστασίων. Επίσης, να φιλτραριστούν τα απόβλητα που πέφτουν στο νερό και να απομακρυνθούν μερικές μονάδες που είναι επιβλαβείς…» (Ν.8), «…να ληφθούν μέτρα για την προστασία της θάλασσας» (Ν.10). Πολύ σημαντικό είναι να ευαισθητοποιηθούν και οι ίδιοι οι πολίτες, ώστε να προστατεύουν το περιβάλλον σε προσωπικό επίπεδο, για παράδειγμα μέσω της ανακύκλωσης «Ευαισθητοποίηση των κατοίκων και γνώση της πραγματικής καταστροφής μέσα από τα μέσα επικοινωνίας» (Ν.3), «Σε προσωπικό επίπεδο κάνουμε αυτά που μπορούμε, όπως ανακύκλωση» (Ν.4), «Πρέπει γενικά να συνειδητοποιηθεί ο πολίτης. Πρέπει να υπάρχει κάτι ευχάριστο που θα τον τραβήξει να πάει σε μια εκδήλωση που θα μιλήσουν για την προστασία του περιβάλλοντος» (Ν.7). Μερικά ακόμα μέτρα για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, είναι τα αντιπλημμυρικά έργα «Πρέπει να γίνεται ανακύκλωση, να γίνουν αντιπλημμυρικά έργα…» (Ν.10) και να δημιουργηθούν περισσότεροι χώροι πρασίνου στην περιοχή «Φυσικά θα μας βοηθήσουν και περισσότεροι χώροι πρασίνου» (Ν.4).

Τέλος, οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει η ανακήρυξη της Ελευσίνας ως «πολιτιστικής πρωτεύουσας της Ευρώπης» για το 2021 σχετικά με την περιβαλλοντική αναβάθμισή της. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν πως το γεγονός αυτό θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα με προϋποθέσεις, εξέφρασαν δηλαδή τους ενδοιασμούς τους «Αν αξιοποιηθεί η ευκαιρία που δίνεται σίγουρα θα βοηθούσε. Όμως δεν ξέρω κατά πόσο αυτό είναι στα σχέδια και στον προγραμματισμό» (Ν.1), «Ελπίζω αυτή η προβολή να ευαισθητοποιήσει αυτούς που μπορούν να δώσουν λύση και τους κατοίκους του Δήμου να τους αφυπνίσει, ώστε να διεκδικήσουν για την πόλη τους αυτό που της αξίζει» (Ν.6). Μερικές νηπιαγωγοί θεωρούν πως η ανακήρυξη της Ελευσίνας ως «πολιτιστικής πρωτεύουσας της Ευρώπης» για το 2021 μπορεί σίγουρα να βοηθήσει και στην περιβαλλοντική αναβάθμιση της «Εννοείται, εκτός και αν όλα γίνονται για το «φαίνεσθαι». Πρέπει να ευαισθητοποιηθούμε και να γίνουμε η πιο πράσινη πόλη της Ευρώπης» (Ν.7), «Σίγουρα μπορεί να συμβάλει, γιατί εκ των προτέρων θα γίνουν ενέργειες για να αποφευχθούν μελλοντικά προβλήματα» (Ν.9), ενώ μόνο μία (1) νηπιαγωγός θεωρεί πως δεν θα αλλάξει κάτι όσον αφορά την βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος της περιοχής «Δε νομίζω ότι θα μπορούσε να βοηθήσει. Πρέπει να ληφθούν μέτρα που να είναι οριστικά. Πρέπει να γίνουν οριστικά και να μη κρατήσουν μόνο για ένα χρόνο, για το 2021. Καλό θα είναι πριν γίνει πολιτιστική πρωτεύουσα να έχουν παρθεί

κάποιες αποφάσεις και να έχουν υλοποιηθεί. Ο πολιτισμός σε ένα μολυσμένο περιβάλλον είναι ένα κακόγουστο αστείο» (Ν.8).

Φαίνεται, λοιπόν, πως όλες οι νηπιαγωγοί είναι ενημερωμένες και ευαισθητοποιημένες απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα του Δήμου Ελευσίνας. Ας μη ξεχνάμε ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί την αφετηρία της ανάπτυξης των παιδιών με σωστές περιβαλλοντικές γνώσεις και ευαισθησίες.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από τις ραγδαίες τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την ανάπτυξή της. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο και καθιστούν αναγκαία την κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να διαμορφωθούν υπεύθυνοι και ικανοί πολίτες, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις τρέχουσες απαιτήσεις (Τζαμπερής και συν., 2010).

Η οικολογική καταστροφή ή ειδικότερα η ρύπανση του περιβάλλοντος είναι αποτέλεσμα ανθρώπινων δραστηριοτήτων, οι οποίες έγιναν εντονότερες κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης. Η αλαζονική και κοντόφθαλμη συμπεριφορά του ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον έχει επιπλέον ως απόρροια τη μείωση της βιοποικιλότητας, την ερημοποίηση και τη ρύπανση του εδάφους, του νερού, καθώς και του αέρα (Παπαβασιλείου, 2015). Καθημερινά, ο πλανήτης επιβαρύνεται από καταστροφικές ενέργειες με αποτέλεσμα να μειώνεται και να θυσιάζεται η ποιότητα της φύσης στο βωμό της τεχνολογικής και βιομηχανικής ανάπτυξης (Αδαμαντίου και συν., 2011).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί την κοιτίδα της ευαισθητοποίησης των πολιτών για θέματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος. Η συμβολή της είναι κρίσιμη για την δημιουργία περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων και συνειδητοποιημένων πολιτών. Οι σύγχρονες κοινωνίες οφείλουν να διαμορφώσουν ενεργούς πολίτες με κριτική σκέψη και δεξιότητες, προκειμένου να μπορούν ανταποκριθούν με επιτυχία στις προκλήσεις της εποχής. Συνεπώς, η επιδίωξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να γίνει αντιληπτό ότι η διασφάλιση της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος συνιστά χρέος όλων μας (Καΐλα και συν., 2005).

Η συνεχής επιβάρυνση του περιβάλλοντος σε παγκόσμιο, αλλά και σε τοπικό επίπεδο αποτέλεσε το βασικότερο κίνητρο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών

των δημόσιων νηπιαγωγείων του Δήμου Ελευσίνας σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής.

Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, τα κυριότερα προβλήματα που εντοπίζονται στην ευρύτερη περιοχή του Θριασίου πεδίου είναι η ατμοσφαιρική ρύπανση, η ρύπανση της θάλασσας, η ρύπανση του εδάφους και του υπεδάφους, καθώς και η άναρχη δόμηση που υπήρξε το κυριότερο αίτιο για τις πρόσφατες πλημμύρες που έπληξαν κυρίως το Δήμο Μάνδρας-Ειδυλλίας. Ωστόσο, ως σοβαρότερα προβλήματα επισημαίνονται η ρύπανση της ατμόσφαιρας και του υδροφόρου ορίζοντα.

Παράλληλα, οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να εκφράσουν τη γνώμη τους και σχετικά με τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν, ώστε να υπάρξει περιβαλλοντική αναβάθμιση στην περιοχή. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν ως απαραίτητο μέτρο την απομάκρυνση των εργοστασίων που ρυπαίνουν την ατμόσφαιρα και τον υδροφόρο ορίζοντα και τη συνετή λειτουργία τους με βάση τη νομοθεσία και τους κανονισμούς για την καλύτερη δυνατή διαφύλαξη του φυσικού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, θεωρούν πως η σωστή ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των πολιτών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή. Η ανακύκλωση, τα αντιπλημμυρικά έργα και η δημιουργία περισσότερων χώρων πρασίνου αποτελούν μερικά ακόμα από τα προτεινόμενα μέτρα προστασίας του τοπικού περιβάλλοντος.

Μέσω της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, οι νηπιαγωγοί της περιοχής δηλώνουν ότι ενημερώνονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η πρόσβασή τους στον τοπικό τύπο, την τηλεόραση και στο διαδίκτυο τους δίνει τη δυνατότητα να ενημερώνονται για τις εξελίξεις. Η ενημέρωση των νηπιαγωγών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα καθώς και οι γνώσεις τους γι' αυτά καθορίζουν τη στάση τους ως εκπαιδευτικών και πολιτών. Αναλυτικότερα, οι νηπιαγωγοί του Δήμου Ελευσίνας, όπως δηλώνουν, χρησιμοποιούν πληθώρα τεχνικών προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά και να διαμορφώσουν τους ενεργούς πολίτες του μέλλοντος. Οι δράσεις, όπως η αφισοκόλληση με σκοπό την ευαισθητοποίηση των κατοίκων της περιοχής για την προστασία του περιβάλλοντος, οι επισκέψεις στα διάφορα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι θεατρικές παραστάσεις με θέμα το φυσικό περιβάλλον, οι περίπατοι για παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος της περιοχής, η συμμετοχή των νηπιαγωγείων σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι σχετικές συζητήσεις αποτελούν μερικά από τα μέσα που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την προαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των νηπιαγωγών του ερευνητικού δείγματος σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση τα αποτελέσματα προβληματίζουν. Καμία νηπιαγωγός δεν κατείχε κάποιο σχετικό μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ οι περισσότερες είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια και είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το γεγονός γεννά ερωτήματα σχετικά με τη προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη χώρα μας σε μεταπτυχιακό επίπεδο, αλλά και με τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επαρκής εκπαίδευση των νηπιαγωγών σχετικά με τα ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικά πλαισίου, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν τα νήπια στο μέγιστο βαθμό.

Τέλος, όταν ρωτήθηκαν οι νηπιαγωγοί αν η ανακήρυξη της Ελευσίνας ως «πολιτιστικής πρωτεύουσας της Ευρώπης» για το 2021 θα μπορούσε να συμβάλει στην περιβαλλοντική αναβάθμισή της οι απόψεις διαφοροποιήθηκαν. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν πως η αναγόρευση θα μπορούσε να συμβάλει στην αναβάθμιση της περιοχής μόνο αν γίνονταν μακροχρόνιες ενέργειες. Άλλες νηπιαγωγοί θεωρούν πως σίγουρα ο τίτλος της πολιτιστικής πρωτεύουσας θα βοηθήσει και στην περιβαλλοντική αναβάθμισή της, ενώ δεν έλειψε και η άποψη ότι δεν θα υπάρξει καμία αλλαγή σχετικά με το ζήτημα.

Συμπερασματικά, οι νηπιαγωγοί του Δήμου Ελευσίνας φαίνεται να είναι προβληματισμένες και ενημερωμένες σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που επιβαρύνουν την περιοχή εδώ και δεκαετίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ευαισθητοποίησή τους ως εκπαιδευτικών, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις καθημερινές τους παιδαγωγικές δραστηριότητες - δράσεις, ακόμα και αν δεν έχουν επαρκή εξειδίκευση σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Οι προτάσεις μας θα είναι σύντομες και περιεκτικές. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα του Δήμου Ελευσίνας, αποτελεί αφετηρία για περισσότερες έρευνες επί του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, εξαιτίας της δεδομένης κατάστασης, δημιουργείται η ανάγκη να διερευνηθούν οι απόψεις όχι μόνο των νηπιαγωγών της περιοχής αλλά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι απόψεις των μαθητών/τριών όλων των σχολικών βαθμίδων και φυσικά οι απόψεις των κατοίκων της περιοχής.

Επιπλέον, θα ήταν αρκετά ωφέλιμο να σχεδιαστούν από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια της χώρας προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Σημαντικό είναι να δοθούν διάφορα κίνητρα,

όπως παιδαγωγικά, στους/στις νηπιαγωγούς για να συμμετάσχουν σε αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα για την αναβάθμιση του έργου τους ως εκπαιδευτικών – ερευνητών και παιδαγωγών.

Τέλος, όσον αφορά στο Δήμο Ελευσίνας και στην τοπική αυτοδιοίκηση θα ήταν σημαντικό να διερευνηθούν οι στάσεις, οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που πλήττουν την περιοχή. Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν καλό, ο Δήμος να συνεργάζεται στενά με τα σχολεία, για να ευαισθητοποιούνται στο μέγιστο βαθμό οι μαθητές/τριες και να οργανώνονται κοινές περιβαλλοντικές δράσεις, οι οποίες θα συμβάλουν στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

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.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Αλεξοπούλου- Μπάγια, Π. (2005). *Ιστορία της Ελευσίνας: Από την προϊστορική μέχρι τη Ρωμαϊκή περίοδο*. Ελευσίνα: Έκδοση του Δήμου Ελευσίνας.

Αδαμαντίου, Σ., Γεωργάτου, Μ., Γιαπιτζάκης, Χ., Νοταράς, Δ., Φλωρεντίν, Ν. & Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Βιολογία Γ΄ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*. Αθήνα: Διόφαντος.

Γουδής, Δ. (1935). *Τα μνημεία της Ελευσίνας*. Αθήνα: Δημιουργία.

Δημητρίου, Δ. (1984). Έρευνα Επιστημόνων του Ινστιτούτου Υγείας Παιδιού. *Δημοτικά νέα Ελευσίνας*. Αρ.9

Δήμου, Σ. (2011). *Περιβαλλοντικά Προβλήματα Δυτικής Αττικής- Εισηγήσεις Περιφερειάρχη Αττικής και Αντιπεριφεριάρχη Δυτικής Αττικής*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2017 από το διαδικτυακό ιστότοπο: www.pati.gov.gr/site/index.php?option=com_content&view= article &id=3230:catid=3&ltemid=31

Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Δ., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός.* Αθήνα: Ατραπός.

Καλομενίδης, Γ., Παρασκευαΐδης, Λ. & Τσουκαλάς, Γ. (2006). *Βιομηχανικές αναμνήσεις*. Ελευσίνα: Έκδοση Δήμου Ελευσίνας.

Κέρκης, Γ. (2006). *Ελευσίνα 2021- Πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης*. Ανασύρθηκε στις 18/11/2017 από το διαδικτυακό ιστότοπο: www.ogdoo.gr/epikairotita/mousika-nea/elefsina-2021--politistiki-proteyousa-tis-eyropis.

Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση: το πολυδιάστατο μιας σχέσης.* Αθήνα: Διάδραση.

Παπαγγελή, Κ. (2002). *Ελευσίνα: ο Αρχαιολογικός Χώρος και το Μουσείο*. Αθήνα: Όμιλος Λάτση.

Πόγκα, Ν. (2005). Βιομηχανία και Περιβάλλον. *Περιοδικό Πόσιμο Ύδωρ*. Τ.18 σελ. 7.

Συκιώτη, Ι. (2014). *Περιβαλλοντικά Προβλήματα Ελευσίνας*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2017 από το διαδικτυακό ιστότοπο: 1gym-elefs.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php?option=com_content&viev-atricle=87&ltemid=481

Σφυρόερα, Β. (2005). *Ιστορία της Ελευσίνας: από τη Βυζαντινή περίοδο μέχρι σήμερα. Ελευσίνα*: Έκδοση του Δήμου Ελευσίνας.

Διερεύνηση έμφυλων στερεοτύπων σε νεανικά περιοδικά

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε.,

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

magos@uth.gr

Τσουβαλά Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε.,

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

tsouvala@uth.gr

Βασιλείου Κωνσταντίνος, Π.Τ.Π.Ε.,

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

kovasileiou@uth.gr

Περίληψη

Γενικά για τα στερεότυπα: Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί σχετικά με το φαινόμενο των στερεοτύπων. Καθημερινά οι άνθρωποι στο λόγο τους πολλές φορές χρησιμοποιούν στερεοτυπικούς λόγους. Πολλοί από αυτούς δεν γνωρίζουν ότι με αυτό τον τρόπο κατηγοριοποιούν άθελα τους διάφορες ομάδες ανθρώπων. Όμως , προκειμένου ο άνθρωπος να διευκολυνθεί στη καθημερινή του ζωή αλλά και στο σύνολο των πληροφοριών που λαμβάνει καθημερινά , χρειάζεται μια ικανότητα οργάνωσης της «σκέψης» του και για το λόγο αυτό χωρίζει σε κατηγορίες όλα τα δεδομένα και τις εισερχόμενες πληροφορίες .(Αζίζι-Καλατζή, Ζωνίου-Σιδέρη & Βλάχου, 1998 ,σελ.20).

Τα στερεότυπα βοηθούν τον άνθρωπο να προβλέπει και να προλαμβάνει κάποιους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης κάποιου ο οποίος ανήκει σε μια (κοινωνική) ομάδα ή κατηγορία.

Ο Τσιακαλός (όπως αναφέρεται από τους Αζίζι-Καλατζή, Ζωνίου-Σιδέρη & Βλάχου, 1998 ,σελ.20-21) «..κύριο χαρακτηριστικό του τρόπου που σκέφτονται οι άνθρωποι είναι να σκέφτονται σε κατηγορίες. Δεν γίνεται αλλιώς. Δεν μπορούμε όλα τα πράγματα να τα βλέπουμε σαν καινούργια , σαν ξεχωριστά».

Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων: Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων «καθορίζουν πως θα έπρεπε να είναι οι άνθρωποι με βάση το φύλο τους και για αυτό περιορίζουν και

κατευθύνουν τα παιδιά σε προδιαγραμμένους ρόλους , οι οποίοι επηρεάζουν την ταυτότητα του φύλου τους». (Κανταρτζή ,2003,σελ.31).

Υπάρχουν θεωρητικοί όπου υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων στους ανθρώπους δεν μπορεί να είναι παρά μόνο επιζήμια για τους ίδιους αλλά και τους συνανθρώπους τους , καθώς «υπεραπλουστεύουν τις αντιλήψεις και περιορίζουν τις προοπτικές της ζωής.» (Κανταρτζή ,2003,σελ.33).

«Τα στερεότυπα των αντρών και των γυναικών είναι μη ρεαλιστικά , επιζήμια και περιοριστικά στην πλήρη ανάπτυξη των ατόμων»(Κανταρτζή ,2003,σελ.35).

Μέθοδος και έρευνα του Willmsen: Σύμφωνα με την έρευνα του Willsmsen, που πραγματοποιήθηκε στην χώρα της Ολλανδίας. Ο συγκεκριμένος ερευνητής μελέτησε 6 θέματα από ένα κοριτσίστικο περιοδικό και από ένα αγορίστικο αντίστοιχα. Μελετήθηκε το περιεχόμενο των περιοδικών καθώς και η γλώσσα που χρησιμοποιείται. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το καθολικό περιεχόμενο και των περιοδικών είναι το ίδιο , δηλαδή και τα δυο εστιάζουν και δίνουν περισσότερη προσοχή στην φυσική εμφάνιση , στις σχέσεις με το αντίθετο φύλο , ωστόσο σε διαφορετικούς βαθμούς το κάθε ένα από αυτά. Ωστόσο , παρατηρήθηκε πως το περιεχόμενο και των δυο περιοδικών είναι στερεοτυπικό ως προς το φύλο. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι πιο γλυκιά και συναισθηματική, ενώ στα περιοδικά που απευθύνονται σε αγόρια η γλώσσα είναι πιο χαλαρή και σκληρή αντίστοιχα. (Willsmsen,1998). Σύμφωνα με την έρευνα , περιοδικά γενικού τύπου και περιεχομένου να προορίζονται για αγόρια είναι σπάνια. Συνήθως κυκλοφορούν περιοδικά με ειδικό περιεχόμενο ,σχετικά με τους υπολογιστές κλπ. Τελευταία , κυκλοφόρησαν περιοδικά στις ΗΠΑ τα οποία δεν απευθύνονται σε «παραδοσιακά κορίτσια».

Ένας άλλος ερευνητής ο Peirce (1990,1993) μελέτησε το περιοδικό seventeen για τρία συνεχόμενα χρόνια, και αποδείχθηκε πως τα περισσότερα άρθρα μιλούσαν σχετικά με θέματα της μόδας, ομορφιάς, φαγητού, διακόσμησης καθώς και τις σχέσεις με το αντίθετο φύλο. Ο Peirce συμπέρανε μέσα από την μελέτη των θεμάτων του περιοδικού πως ένα κορίτσι έχει ως στόχους:

- «ότι είναι δουλειά της να δείχνει όμορφη»
- «να βρει ένα αγόρι»
- «να φροντίζει το σπίτι»

Και άλλοι ερευνητές σύμφωνα με τον Willsmsen κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα (σελ.852) , ότι τα περισσότερα άρθρα μιλούν για την περιποίηση της ομορφιάς , τη μόδα και ότι οι περισσότερες διαφημίσεις είναι για προϊόντα ομορφιάς και ρούχων.

Έτσι δυο συμπεράσματα μπορούν να προκύψουν σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία :

- Το πρώτο είναι ότι το γενικότερο περιεχόμενο τους είναι παραδοσιακό και στερεοτυπικό. Τα κορίτσια παρουσιάζονται ως εξαρτώμενα, να ενδιαφέρονται μόνο για την εξωτερική τους εμφάνιση , το νοικοκυριό του σπιτιού, και με έντονο ενδιαφέρον για τα αγόρια.

- Και το δεύτερο είναι ότι τα παραπάνω δεν αφορούν αποκλειστικά όλα τα κορίτσια και ότι δεν το αποδέχονται όλα αυτό το lifestyle που παρουσιάζεται στα περιοδικά. Δηλαδή , δεν αποδέχονται παθητικά , χωρίς να κριτικάρουν το ρόλο που τους αποδίδεται μέσα από αυτό το περιεχόμενο των περιοδικών.

Μια ακόμη έρευνα το 1996 ρώτησε βρετανικά αγόρια αν θα ήθελαν ένα περιοδικό που να απευθύνεται στα αγόρια και να είναι γενικού ενδιαφέροντος. Όμως οι απαντήσεις που πήρε ήταν πως τα βρετανικά αγόρια θεωρούν ότι το να διαβάζει ένα έφηβο αγόρι ένα περιοδικό δεν είναι μια σωστή συμπεριφορά που ταιριάζει στο φύλο του.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε αναλύσεις περιεχομένου περιοδικών για εφηβικά κορίτσια , διαπιστώθηκε ότι η εμφάνιση και οι σχέσεις με το αντίθετο φύλο είναι σημαντικά θέματα. Τα θέματα αυτά θεωρούνται στερεοτυπικά ως προς το φύλο ,όπως το διαδεδομένο στερεότυπο του φύλου των γυναικών ότι είναι προσανατολισμένες στην εξωτερική εμφάνιση. Ωστόσο, η εξωτερική εμφάνιση και οι σχέσεις με τα κορίτσια είναι εμφανώς σημαντικά θέματα και για τα εφηβικά αγόρια και δεν είναι απαραίτητα στερεοτυπικά για το γυναικείο φύλο αλλά είναι εφηβικά στερεοτυπικά θέματα.

Ο Willemsen διερεύνησε δυο πτυχές των δυο περιοδικών Webber και Yes ως προς το γενικότερο περιεχόμενο τους καθώς και την γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτά. Μια πρώτη υπόθεση θα ήταν ότι και τα δυο περιοδικά θα είναι στερεοτυπικά ως προς το περιεχόμενο τους. Λογικά θα υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των δυο περιοδικών και ότι και

τα δυο περιοδικά θα δίνουν έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση , τις σχέσεις με το αντίθετο φύλο , θέματα τα οποία απασχολούν τους εφήβους και μιλάνε αρκετά για αυτά.

Μια δεύτερη υπόθεση είναι ότι τα θέματα θα αντιμετωπίζονται με ένα συγκεκριμένο – έμφυλο ρόλο. Αν τα περιοδικά είναι στερεοτυπικά ως προς το φύλο όπως μας επιβεβαιώνει η υπάρχουσα βιβλιογραφία για τα κοριτσίστικα περιοδικά αυτό θα μας οδηγήσει στο να περιμένουμε ότι και τα άρθρα που αφορούν τις σχέσεις με το αντίθετο φύλο στα κοριτσίστικα περιοδικά θα εστιάζουν στις συναισθηματικές πτυχές. Για τις κάτω χώρες και τις ΗΠΑ και γενικότερα τις δυτικές χώρες τα έμφυλα στερεότυπα συνεπάγονται ότι οι γυναίκες είναι συναισθηματικές και οι άντρες πιο λογικοί. Μια ακόμη υπόθεση , είναι το στυλ γραψίματος. Οι άντρες και οι γυναίκες συνηθίζουν να έχουν διαφορετικό στυλ γραψίματος. Τα άρθρα στο κοριτσίστικο περιοδικό γράφονται σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες συγγραφείς , ενώ στο αγορίστικο περισσότερο από άντρες.

Μεθοδολογία: Η διεξαγωγή της έρευνας στηρίχθηκε στη μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου. Το δείγμα που της έρευνας προήλθε από διάφορα άρθρα και στήλες των περιοδικών προκειμένου να αναδείξουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το φύλο τις οποίες αναπαράγουν αυτά τα περιοδικά. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, ο συνολικός αριθμός των βασικών στηλών του κάθε περιοδικού που αναλύθηκε ήταν 14 ανάμεσα στις 1.044 σελίδες , όπου αθροιστικά ήταν όλες οι σελίδες των τευχών που αναλύθηκαν.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Περιγραφή του περιεχομένου των περιοδικών:

- Teenage-girl
- U-girl
- Sporty

Teenage-girl: Πρόκειται για ένα μηνιαίο περιοδικό , και απευθύνεται κυρίως σε κορίτσια ηλικίας 13 έως 17 ετών. Η θεματολογία που περιλαμβάνει είναι νέα για τη ζωή των Celebrities, διάφορα μυστικά ομορφιάς, μόδα, συνεντεύξεις καλλιτεχνών (και τις περισσότερες φορές, κυρίως αγοριών), διάφορες αληθινές ιστορίες των αναγνωστριών,

θέματα που αφορούν αποκλειστικά το γυναικείο φύλο (όπως πχ.: θέματα για την περίοδο των γυναικών).

U! Girl:Πρόκειται για ένα μηνιαίο περιοδικό , και απευθύνεται κυρίως σε κορίτσια ηλικίας 13 έως 17 ετών. Η θεματολογία που περιλαμβάνει είναι νέα για τη ζωή των Celebrities , διάφορα μυστικά ομορφιάς , μόδα , συνεντεύξεις καλλιτεχνών (και τις περισσότερες φορές , κυρίως αγοριών) ,διάφορα Test που αποκαλύπτουν πράγματα για το χαρακτήρα της αναγνώστριας που το κάνει, διάφορες συμβουλές προς κορίτσια αποκλειστικά που έχουν να κάνουν με τις σχέσεις με το αντίθετο φύλο όπως (πχ : 7 συμπεριφορές που μαρτυρούν ότι δεν είναι κατάλληλος για εσένα ή τα 7 πράγματα που ψάχνουν τα αγόρια σε ένα κορίτσι), συμβουλές για αλλαγές αρχιτεκτονικής των επίπλων στο σπίτι και διάφοροι τρόποι για καλύτερη οργάνωση των πραγμάτων κλπ.

Sporty:Πρόκειται για ένα αθλητικό περιοδικό που απευθύνεται κυρίως σε αγόρια ηλικίας 13-17. Το συγκεκριμένο περιοδικό διαφέρει αισθητά από τα δυο προηγούμενα περιοδικά ως προς τη θεματολογία. Δεν υπάρχουν βασικές στήλες όπως στα περιοδικά Teenage Girl και U! Girl , εκτός από κάποιες όπως τις στήλες που μιλάνε για WWW, Games, Troll , Quiz καθώς και το Inbox. Γενικότερα τα θέματα που αναλύει το συγκεκριμένο περιοδικό έχουν να κάνουν σχετικά με το ποδόσφαιρο, στο οποίο αφιερώνονται αρκετές σελίδες , στο μπάσκετ και πιο συγκεκριμένα στο NBA , το shopping (όμως για αθλητικά ρούχα) , τη τέχνη του Graffiti , το χορό και ειδικότερα το dance – hip hop , παιχνίδια για τον υπολογιστή καθώς και για ποδήλατα και BMX. Επίσης οι αφίσες που περιέχει κάθε τεύχος στο μεγαλύτερο του ποσοστό αποτελούνται από ποδοσφαιριστές και μπασκετμπολίστες. Συγκεφαλαιώνοντας , είναι ξεκάθαρο πως το συγκεκριμένο περιοδικό δεν έχει σχεδόν καμία κοινή θεματική με τα υπόλοιπα περιοδικά ,γεγονός που φανερώνει ότι ο παράγοντας φύλο καθορίζει τι θα πρέπει και τι όχι να διαβάζει ένα αγόρι και ένα κορίτσι.

Ανάλυση περιεχομένου 1ου περιοδικού – Teenage Girl: Σχετικά με το 1ο περιοδικό Teenage Girl η διαδικασία που ακολούθησα ήταν να μετρήσω όλες τις σελίδες από 6 συνεχόμενα μηνιαία τεύχη , μαζί με τις σελίδες όπου περιείχαν διαφημίσεις καθώς και τα οπισθόφυλλα και τα εξώφυλλα . Η έρευνα που ακολούθησα βασίστηκε στην ανάλυση περιεχομένου των άρθρων και των θεμάτων που αναλύονται στα τεύχη. Από την ανάλυση προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα :

Τέσσερεις βασικές θεματικές υπάρχουν σε κάθε τεύχος και αυτές είναι :

1. Celebrities
2. Σχέσεις , εξωτερική εμφάνιση , μόδα , καλλυντικά ομορφιάς , υγεία.
3. Διάφορα , όπου σε αυτή τη κατηγορία περιλαμβάνονται στήλες , όπου μεν είναι βασικές σε κάθε τεύχος αλλά δεν αφιερώνονται πολλές σελίδες για την ανάλυση τους , και σε αυτή περιλαμβάνονται : τα περιεχόμενα , το mailbox , τα highlights του κάθε μήνα , τεστ , ανέκδοτα , αστείες γκριμάτσες suduko , quiz fan's corner ,eco – teens , διαγωνισμοί cinema ,music , λογοτεχνία και ζώδια.
4. Αφίσες , σε αυτή τη κατηγορία περιλαμβάνονται από 16 έως 20 σελίδες στις οποίες υπάρχουν αφίσες με καλλιτέχνες είτε εγχώριου ή διεθνούς βεληνεκούς. Αυτές οι κατηγορίες σε ποσοστά μεταφράζονται ως εξής :

Celebrities	10,84%
Σχέσεις , εξωτερική εμφάνιση , μόδα , καλλυντικά ομορφιάς , υγεία.	35,14%
Διάφορα	33,93%
Αφίσες	20,08%

Με μια πρώτη ματιά είναι ξεκάθαρο , τι θεματολογίες αναλύει το συγκεκριμένο περιοδικό. Το μεγαλύτερο ποσοστό κατελάμβαναν οι στήλες που μιλάνε για σχέσεις , φιλικές ή ερωτικές ,συμβουλές για το τέλειο σώμα , για μόδα κλπ. Στη δεύτερη θέση έρχεται η στήλη "Διάφορα" , όπου περιλαμβάνει διάφορες θεματικές όπως στήλες σχετικά με διαγωνισμούς cinema , λογοτεχνία κλπ.

Σχετικά με το 2^{ο} περιοδικό η διαδικασία που ακολούθησα ήταν η ίδια όπως και για το περιοδικό Teenage Girl, δηλαδή μέτρησα όλες τις σελίδες από τα μηνιαία τεύχη, μαζί με τις διαφημίσεις καθώς και τα οπισθόφυλλα και τα εξώφυλλα. Η διαδικασία της έρευνας που ακολούθησα και για την ανάλυση αυτού του περιοδικού ήταν ακριβώς η ίδια. Αναλύθηκε το

περιεχόμενο των άρθρων και των θεμάτων που παρουσιάζονται στα τεύχη. Από την ανάλυση προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα :

Θέματα σχετικά με το ποδόσφαιρο : 39,2%
Διάφορα (F1 , Dance , HIP - HOP) : 17,1%
Διαφημίσεις και διαγωνισμοί : 14,2%
Αφίσες : 11,7%
Μπάσκετ : 9,3%
Παιχνίδια : 8,3%

Είναι ξεκάθαρο πως το μεγαλύτερο μέρος του περιοδικού καλύπτει θέματα που έχουν να κάνουν σχετικά με το άθλημα του ποδοσφαίρου. Σχεδόν το 40% αφιερώνεται σε θέματα αποκλειστικά με το ποδόσφαιρο. Αυτά τα θέματα μπορεί να είναι συνεντεύξεις ποδοσφαιριστών, αποδόσεις τους σε αγώνες, στατιστικά στοιχεία με τα περισσότερα γκολ, ιστορική πορεία ποδοσφαιριστών στο χώρο του θεάματος, δηλαδή από ποια ηλικία παίζουν, που πήραν μεταγραφές έπειτα κλπ. Σχετικά με την επόμενη κατηγορία : στις πιο πολλές περιπτώσεις οι διαγωνισμοί και οι διαφημίσεις αφορούν αθλητικά προϊόντα. Στα τεύχη που αναλύθηκαν περιελάμβαναν προϊόντα όπως μπλούζες ποδοσφαιριστών ή μπασκετμπολιστών, πατίνια και XBOX πλατφόρμες παιχνιδιών.

Στην κατηγορία του Μπάσκετ ανήκουν άρθρα που μιλάνε για αγώνες μπάσκετ, συνεντεύξεις μπασκετμπολιστών, ρεκόρ που έχουν κατορθώσει κλπ. Η επόμενη κατηγορία που είναι οι Αφίσες, δεν είναι τίποτα άλλο από αφίσες κατά κύριο λόγο ποδοσφαιριστών και μπασκετμπολιστών.

Σχετικά με το 3^{ο} περιοδικό U! Girl, η διαδικασία που ακολούθησα ήταν να μετρήσω όλες τις σελίδες από 5 συνεχόμενα τεύχη, μαζί με τις σελίδες όπου περιείχαν διαφημίσεις καθώς και τα οπισθόφυλλα και τα εξώφυλλα. Η διαδικασία που ακολούθησα ήταν ακριβώς η ίδια και με την ανάλυση των δυο προηγούμενων περιοδικών, δηλαδή έγινε ανάλυση περιεχομένου

των άρθρων και των θεμάτων που περιέχονται στα τεύχη. Από την ανάλυση προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Και σε αυτό το περιοδικό, όπως το Teenage Girl, αναλύονται τέσσερις βασικές θεματικές και αυτές είναι οι εξής παρακάτω:

1. Celebrities
2. Σχέσεις, εξωτερική εμφάνιση, μόδα, καλλυντικά ομορφιάς, υγεία και διατροφή.
3. Διάφορα, όπου σε αυτή τη κατηγορία περιλαμβάνονται στήλες όπως: περιεχόμενα, mailbox, playground, tests, social media maniacs, music, bookCorner, mood of the month, ζώδια, διαγωνισμοί.
4. Αφίσες, σε αυτή τη κατηγορία περιλαμβάνονται 16 σελίδες στις οποίες υπάρχουν αφίσες με καλλιτέχνες είτε εγχώριου ή διεθνούς βεληνεκούς.

   Αυτές οι κατηγορίες σε ποσοστά μεταφράζονται ως εξής:

Celebrities	17,61%
Σχέσεις, εξωτερική εμφάνιση, μόδα, καλλυντικά ομορφιάς, υγεία και διατροφή	37,14%
Διάφορα	26,19%
Αφίσες	19,04%

Με μια πρώτη ματιά αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε και για αυτό το περιοδικό είναι το γεγονός πως οι θεματικές που αναλύει δεν διαφέρουν πολύ και από το περιοδικό Teenage Girl. Η στήλη που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό με 37,14% είναι η δεύτερη στήλη (σχέσεις, εξωτερική εμφάνιση, μόδα, καλλυντικά ομορφιάς, υγεία και διατροφή). Έπειτα

ακολουθεί η στήλη διάφορα με ποσοστό 26,19%, όπου περιλαμβάνει διάφορες θεματικές όπως mailbox, playground, tests, social media maniacs κλπ.

Στη Τρίτη και τέταρτη κατηγοριά έρχονται οι αφίσες και η στήλη με τους celebrities αντίστοιχα, όπου μπορούμε να τις τοποθετήσουμε σε μια κοινή κατηγορία αφου το περιεχόμενο και των δυο κατηγοριών έχει να κάνει με τους celebrities με συνολικό ποσοστό 36,65%.

Αποτελέσματα – Συζήτηση:Μέσα από την έρευνα που παρουσιάστηκε παραπάνω παρατηρήθηκε πως η μόδα, οι σχέσεις, η εξωτερική ομορφιά και οι celebrities είναι από τα πιο σημαντικά θέματα για τα δυο περιοδικά U!Girl και TeenageGirl αντίστοιχα. Από την άλλη μεριά το Sporty αφιερώνει περισσότερες σελίδες σε θέματα σχετικά με το ποδόσφαιρο, το μπάσκετ, τη F1 καθώς και πολεμικές όπως το το WWE. Εύκολα καταλαβαίνει κανείς πως δεν υπάρχουν κοινές στήλες ανάμεσα στα λεγόμενα «κοριτσίστικα» περιοδικά σχετικά με το Sporty. Επομένως αν κατηγοριοποιήσουμε την μόδα, την εξωτερική ομορφιά, τις σχέσεις, καθώς και τους Celebrities στην ίδια κατηγορία μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το U!Girl καθώς και το TeenageGirl είναι στερεοτυπικά ως προς το φύλο καθώς αφιερώνουν περίπου πάνω από 50% των σελίδων τους σε αυτά τα θέματα.

Από την άλλη μεριά και σε αντίθεση με το Sporty, οι περισσότερες του σελίδες, πάνω από το 40% αφιερώνονται σε θέματα σχετικά με το ποδόσφαιρο, τη F1 καθώς και το μπάσκετ. Έτσι και εδώ κατηγοριοποιώντας αυτά τα θέματα ως στερεοτυπικά συμπεραίνουμε ότι το Sporty είναι ως προς το φύλο. Επίσης και τα τρία περιοδικά φαίνεται να είναι προσαρμοσμένα στις ηλιακές ομάδες στις οποίες απευθύνονται καθώς και το φύλο των ομάδων στόχων τους. Τα δυο περιοδικά U!Girl και TeenageGirl με μια πρώτη ματιά δείχνουν αρκετά παρόμοια αφού και τα δυο εστιάζουν σε θέματα όπως η εξωτερική εμφάνιση, η μόδα, οι Celebrities καθώς και οι σχέσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τα κορίτσια μόνο είναι αυτά που διαβάζουν και ενημερώνονται για αυτά τα θέματα. Συγκεφαλαιώνοντας σε μια κοινωνία, απαλλαγμένη από στερεοτυπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις καθώς και «ταμπού» τέτοιου είδους θέματα απασχολούν και το αντρικό φύλο, καθώς και τα θέματα του Sporty μπορούν άνετα να απασχολούν και ένα γυναικείο κοινό αντίστοιχα.

Βιβλιογραφία:

- Αζίση-Καλαντζή, Α., Ζωνίου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου Α. (1998). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα : Δημιουργία και αντιμετώπιση.* (2η έκδ.). Αθήνα, Ελλάς : Γ.Γ.Λ.Ε.

- Askew, S. & Roos, C. (1992). *Τα αγόρια δε κλαίνε*. Αθήνα,Ελλάς : Ελληνικά Γράμματα.
- Βλαχόπουλος, Β., Γεωργούλας, Α., Ιντζέσινογλου, Ν., Κάλφας,Α., Μπρίκα, Ε., (2003), *Κοινωνιολογία*. Αθήνα,Ελλάς : Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Bender Peterson S. & Lach M. A.(2011) Gender Stereotypes in Children's Books: Their prevalence and influence on congnitive and affective development. *Gender and education*, 2 , 185-197. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβριου 2017, από http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=ff2da2a0-59b1-48e6-9362-1b4d5f38937c%40sessionmgr120&bdata=Jmxhbmc9ZWwmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=9707085363&db=a9h
- Γκόβα,Ε. (2002). *Η πτώση των Φύλ(λ)ων*.
- Δραγώνα, Θ. (2007) . *Στερεότυπα και προκαταλήψεις Κλειδιά και αντικλείδια*. Ανακτήθηκε 20 ιουνίου 2017 από : http://openbook.cretaforce.net/stereotypa-kai-prokatalipseis/
- Elizabeth, Daniels A., Marlee, Layh C., & Porzelius, Linda K. (2016). Grooming ten-year-olds with gender stereotypes? A content analysisof preteen and teen girl magazines. Body Image, 19. Ανακτήθηκε 09 Αυγούστου 2017, από https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84986593873&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Grooming+ten-year-olds+with+gender+stereotypes%3f+&st2=&sid=1b989cfeff7fd8750b770aa1350b93f3&sot=b&sdt=b&sl=63&s=TITLE-ABS-KEY%28Grooming+ten-year-olds+with+gender+stereotypes%3f+%29&relpos=0&citeCnt=0&searchTerm=
- Gonick, M.(1996). TEEN MAGAZINES AND FEMINIST PEDAGOGY. *Canadian Dimension,30.* Ανακτήθηκε 09 Αυγούστου 2017, από http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=4&sid=2619b845-78c9-48ba-aed1-0f0484ad318d%40sessionmgr4007&bdata=Jmxhbmc9ZWwmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=9610023521&db=a9h
- Καμαργιάρης, Ν. & Σεργιανού Α. (2007). *Κοινός Νους, Έκφραση-Έκθεση Γ' Λυκείου, Γ τόμος*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

- Κανταρτζή, Ε. (2003) *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου.* Αθήνα,Ελλάς : Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κορωναίου, Α. (1992) *Νέοι και μέσα μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα,Ελλάς : Οδυσσέας.
- Μάντης,Κ. Έκθεση Β΄ Λυκείου: *Στερεότυπα*. Ανακτήθηκε 20 ιουνίου 2017 από : http://latistor.blogspot.com/2015/11/blog-post_1.html#ixzz4mQ3saoTh
- Στεργίου, Λ. (2006) *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη, Τεύχος 1, Προκαταλήψεις και νηπιαγωγείο : Ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης*. Ιωάννινα,Ελλάς.
- Τριλιβά, Σ.,Αναγνωστοπούλου,Τ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος … απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα : Gutenberg.
- Tandoc E.C & Ferrucci P.(2014). So says the stars: A textual analysis of Glamour, Essence and Teen Vogue horoscopes. *Women's Studies International Forum,45.* Ανακτήθηκε 09 Αυγούστου 2017, από https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84901431896&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=So+says+the+stars%3a+A+textual+analysis+of+Glamour%2c+Essence+and+Teen+Vogue+horoscopes&st2=&sid=4fa16b6d48f0e163bb433c068c3d1b40&sot=b&sdt=b&sl=98&s=TITLE-ABS-KEY%28So+says+the+stars%3a+A+textual+analysis+of+Glamour%2c+Essence+and+Teen+Vogue+horoscopes%29&relpos=0&citeCnt=1&searchTerm=
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου, Φ.(2004) *Τα κορίτσια παίζουν* . Αθήνα, Ελλάς : Ελληνικά Γράμματα.
- Willemsen, Tineke M.(1998). Widening the Gender Gap: Teenage Magazines for Girls and Boys.*Sex Roles*, 38.Ανακτήθηκε 09 Αυγούστου 2017, από http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=2be1b1dd-2f50-486b-b16a-e2f3929ecad4%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9ZWwmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=827085&db=a9h

Η κούκλα στο χώρο του νηπιαγωγείου: έμφυλες αντιλήψεις, συμπεριφορές και προτιμήσεις

Απόστολος Μαγουλιώτης, Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε.,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
amagouliotis@ece.uth.gr
Σωτηρία Τσαντήλα, Π.Τ.Π.Ε.,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
sonia.tsn2@gmail.com

Περίληψη

Κυρίες και Κύριοι, καλησπέρα!

Ονομάζομαι Σωτηρία Τσαντήλα και είμαι τελειόφοιτη φοιτήτρια του παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στα 4 χρόνια των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο ήρθα σε επαφή με πολλά κι ενδιαφέρονται διδακτικά αντικείμενα. Δύο από αυτά, τα οποία διέγειραν ιδιαιτέρως την προσοχή και το ενδιαφέρον μου ήταν όσα είχαν σχέση με την κούκλα, την κατασκευή και την εμψύχωσή της, και όσα αποσκοπούσαν στη μελέτη του ρόλου των φύλων και των έμφυλων στερεοτύπων στη σχολική πράξη.

Έτσι, μετά από συζήτηση με τον καθηγητή του τμήματος, κύριο Απόστολο Μαγουλιώτη, προέκυψε η ιδέα της πτυχιακής μου εργασίας, τον τίτλο της οποίας βλέπετε αυτή τη στιγμή στην οθόνη: Η ΚΟΥΚΛΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ: ΕΜΦΥΛΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ. Βασικά σημεία αυτής θα προσπαθήσω να παρουσιάσω σήμερα.

Η εν λόγω εργασία αποτελείται από δύο μέρη, ένα θεωρητικό κι ένα ερευνητικό. Θα προσπαθήσω να εκθέσω με τη μεγαλύτερη δυνατή συντομία και περιεκτικότητα τα περιεχόμενα του θεωρητικού μέρους και θα γίνει προσπάθεια από την ομιλούσα να γίνει εκτενέστερη αναφορά στην έρευνα που διεξήχθηκε από την ίδια. Τουλάχιστον για το πρώτο μέρος της έρευνας, το οποίο έχει ολοκληρωθεί, ενώ για το δεύτερο μέρος της έρευνας, το οποίο θα διεξαχθεί αμέσως μετά το Συνέδριο και θα ολοκληρωθεί στα τέλη Μαΐου, θα δοθούν οι βασικότερες κατευθυντήριες γραμμές του.

Πριν να προχωρήσουμε στη διερεύνηση του θέματος των στερεοτύπων ως προς το ρόλο του φύλου, όπως αυτά διαμορφώνονται κατά την προνηπιακή και νηπιακή ηλικία, είναι καλό να γίνει μια σύντομη διάκριση ανάμεσα στους όρους βιολογικό και κοινωνικό φύλο και να οριστεί η έννοια έμφυλη ταυτότητα.

Όπως βλέπετε, οι δύο έννοιες δεν έννοιες ταυτίζονται, καθώς η πρώτη, ο όρος βιολογικό φύλο, αφορά τη διάκριση σε αρσενικό και θηλυκό, η οποία προκύπτει από γενετικούς παράγοντες, ενώ η δεύτερη αφορά τη διάκριση σε άντρα και γυναίκα και προκύπτει από κοινωνικούς παράγοντες και πολιτισμικούς κώδικες.

Μέσα από αυτή την οπτική γίνεται σήμερα μια πολύ μεγάλη συζήτηση από ειδικούς και μη ειδικούς γύρω από το θέμα της έμφυλης ταυτότητας. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι ο όρος «ταυτότητα» δηλώνει τα διακριτικά γνωρίσματα ενός ατόμου από τα άλλα, τότε ο όρος «έμφυλη ταυτότητα» σχετίζεται βέβαια με το φύλο του ατόμου, αλλά όχι αναγκαστικά με τον γενετικό του προσδιορισμό, αλλά κυρίως με την αντίληψη που το ίδιο το άτομο έχει για τον εαυτό του.

Με βάση αυτή τη λογική διαμορφώνονται τα στερεότυπα του φύλου. Αυτά είναι προσχηματισμένες αντιλήψεις για το ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος και η στάση κάποιου ανάλογα με το φύλο του. Τον πρώτο λόγο για τη μετάδοση αυτών των στερεοτύπων φυσικά έχει η οικογένεια. Έτσι βλέπουμε σε ένα βαθμό ακόμα και σήμερα τα πιο χαρισματικά και δυναμικά χαρακτηριστικά να αποδίδονται στα αγόρια (δυναμικός, γενναίος, εφευρετικός…), και τα πιο υποτονικά και εξαρτημένα στα κορίτσια (υποχωρητικότητα, φιλαρέσκεια…). Ας φέρουμε όλοι στο νου μας τη σύνδεση των φύλων με το μπλε και το ροζ χρώμα αντίστοιχα κι όλα τα σημαινόμενα που απορρέουν από αυτά τα δύο συγκεκριμένα χρώματα. Βέβαια, αυτό, όπως καταλαβαίνετε, συνεπάγεται και αντίστοιχη δύναμη και κύρος στην πρώτη περίπτωση.

Πράγματι το πρώτο κοινωνικό χαρακτηριστικό που μαθαίνει το παιδί για τον εαυτό του είναι το φύλο του. Όταν τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο, γνωρίζουν όλες τις καταστάσεις τις «συμβατές» με το φύλο τους μέσα από την ενθάρρυνση ή την αποθάρρυνση που έχουν δεχτεί ως εκείνη τη στιγμή και βέβαια τη μίμηση. Τα αγόρια μάλιστα έχουν πιο έντονα διαμορφωμένα τα στερεότυπα του φύλου τους. Προφανώς αυτό οφείλεται κυρίως στην ομοφοβία των γονιών και στην εντονότερη αποδοκιμασία που υφίστανται, όταν παρεκκλίνουν από την κοινωνικά αποδεκτή για το φύλο τους στάση. Έτσι, ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην απαλοιφή των στερεοτύπων και άρα των διακρίσεων είναι θεμελιακός. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν υλικό που στηρίζεται σε κοινά ενδιαφέροντα κοριτσιών και αγοριών και να επιδιώκουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών σε κάθε μορφή δραστηριότητας.

Αν το φύλο είναι η πρώτη μεταβλητή αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, η κούκλα είναι ασφαλώς η δεύτερη καθώς, τόσο μέσα από την κατασκευή της όσο και μέσα από το παιχνίδι και την εμψύχωσή της, μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα και για τις διαμορφωμένες αντιλήψεις ως προς τον ρόλο του φύλου, αλλά και να προχωρήσουμε σε δράσεις που μπορούν να απαλείψουν τα όποια στερεότυπα.

Σε αυτό το σημείο του θεωρητικού μέρους της πτυχιακής εργασίας μελετήθηκε ο ρόλος της κούκλας από την αρχαιότητα έως σήμερα και καταδείχθηκε ο κύριος ρόλος της στη μύηση του κοριτσιού στη μητρότητα.

Αφού, έγινε και η προσέγγιση του κουκλοθεάτρου μέσα από την πορεία του στο χρόνο, ένα μέρος της εργασίας αφιερώθηκε σε προηγούμενες έρευνες με παραπλήσια θέματα.

Σε έρευνες που πραγματοποίησε ο καθηγητής του ΠΤΠΕ κύριος Απόστολος Μαγουλιώτης και σύμβουλος καθηγητής μου στην παρούσα εργασία σε μεγάλα

καταστήματα παιχνιδιών και σε τάξεις νηπιαγωγείων με τη συνεργασία της Ελένης Αλεξανδρίδου, αποδείχθηκε η επιβίωση των έμφυλων στερεοτύπων και στις δύο περιπτώσεις. Με δύο λόγια το κορίτσι συνεχίζει να μεγαλώνει τυλιγμένο στο «ροζ συννεφάκι» του και το αγόρι βέβαια να συντροφεύεται από τους σούπερ ήρωές του.

Κυρίες και κύριοι, στο συγκεκριμένο σημείο θα περάσω στην παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας της ομιλούσας, κάπως πιο αναλυτικά του μέρους εκείνου που έχει ήδη ολοκληρωθεί, και πιο περιεκτικά του μέρους που θα πραγματοποιηθεί τις επόμενες ημέρες.

Κατά την οργάνωση του ερευνητικού μέρους αρχικά διατυπώθηκαν οι υποθέσεις που ανέμενε η ερευνήτρια να επαληθευθούν. Όπως βλέπετε, οι υποθέσεις εξέτασαν την σχέση του φύλου με το είδος της κούκλας που θα χρησιμοποιήσουν τα νήπια, το φύλο της και τους επιλεγμένους από αυτά ρόλους, θεωρώντας ότι υπάρχει άμεση συνάφεια μεταξύ τους.

Ακολούθησε η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Από αυτά τα δύο πρώτα αναζητούσαν απαντήσεις σχετικά με τις προτιμήσεις αγοριών και κοριτσιών ως προς το είδος και το φύλο της κούκλας, το τρίτο ερευνά τη σχέση που αναπτύσσουν τα δύο φύλα με την κούκλα και κατά την κατασκευή της και κατά το παίξιμο αυτής, ενώ το τέταρτο ξεκινά από τη μεριά της ίδιας της κούκλας και ψάχνει τι ρόλο παίζει, ώστε να προσεγγιστούν διάφορα θέματα και από τα δύο φύλα, αλλά και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Προετοιμάζοντας τη μεθοδολογία αισθάνθηκα την ανάγκη μέσα από αυτή την έρευνα να εξαχθούν συμπεράσματα τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, να πρόκειται δηλαδή για μια έρευνα που θα απλωθεί τόσο σε έκταση όσο και σε βάθος. Επιχειρήθηκε δηλαδή, να δοθούν απαντήσεις στο τι και στο πόσο, αλλά και στο γιατί και στο πώς. Για να γίνει αυτό θέλησα να πραγματοποιήσω από τη μια μεριά μια περιγραφική έρευνα, καθώς το θέμα σχετίζεται με την καθημερινή πράξη σε ένα συγκεκριμένο χώρο, και από την άλλη μια μελέτη περίπτωσης, δηλαδή τη μελέτη παραδειγμάτων που αναφέρονται σε πραγματικές καταστάσεις. Με αυτό το σκεπτικό, επιλέχθηκαν ως ερευνητικά μέσα αφενός το ερωτηματολόγιο και αφετέρου η παρατήρηση.

Ξεκινώντας από το ερωτηματολόγιο, αυτό επιδόθηκε και συλλέχθηκε από εμένα την ίδια σε 60 νηπιαγωγούς στην περιοχή της Λαμίας και η συμπλήρωσή του έγινε χωρίς την παρουσία μου, ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία έκφρασης της γνώμης από τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις που αποτελούσαν το ερωτηματολόγιο ήταν κυρίως κλειστού τύπου, υπήρχαν όμως και κάποιες ανοιχτού. Οι παράγοντες που μελετήθηκαν ήταν από τη μία μεριά το φύλο (αγόρι ή κορίτσι) του νηπίου, ο οποίος λειτούργησε ως η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας, και από την άλλη η κούκλα (είδος, χαρακτηριστικά, κατασκευή, εμψύχωση), ο οποίος αποτέλεσε την εξαρτημένη μεταβλητή, αυτή που αλλάζει μέσα από την επίδραση της ανεξάρτητης. Μόνο σε δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου η κούκλα αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητή και η εξαρτημένη ήταν η επικοινωνία των νηπίων μεταξύ τους μέσω της κούκλας και η προσέγγιση διαφόρων θεμάτων μέσω αυτής.

Βλέπετε τώρα το δείγμα της έρευνας, στο οποίο, όπως ήταν αναμενόμενο, υπερισχύει το γένος θηλυκού.

Θα σας παρουσιάσω σε αυτό το σημείο πολύ γρήγορα τα θέματα του ερωτηματολογίου:

Λόγω του περιορισμού του χρόνου δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστούν αναλυτικά τα συμπεράσματα όλου του ερωτηματολογίου και γι' αυτό θα περιοριστούμε σε μόνο μερικά βασικά σημεία του.

Με τι φύλο κούκλας προτιμούν τα παιδιά να παίξουν στο νηπιαγωγείο;

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών παρατηρούμε πως τα και αγόρια και τα κορίτσια προτιμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να παίζουν με κούκλες του δικού τους φύλου αντίστοιχα, ενώ προτιμούν σε πολύ μικρότερο βαθμό να παίξουν με κούκλες του αντίθετου. Επίσης και τα δύο φύλα φαίνεται να προτιμούν σχεδόν στον ίδιο βαθμό να παίζουν με κούκλες ουδέτερου φύλου. Επιπλέον, βλέπουμε πως τα αγόρια προτιμούν λίγο περισσότερο να παίξουν και με κούκλες του άλλου φύλου σε αντίθεση με τα κορίτσια.

Στην κατασκευή της κούκλας, τι χαρακτηριστικά βάζουν τα αγόρια και τι τα κορίτσια;

Όλοι οι νηπιαγωγοί απάντησαν πως και τα αγόρια και τα κορίτσια βάζουν τουλάχιστον τα βασικά χαρακτηριστικά στην κούκλα που κατασκευάζουν (δηλ. μάτια, μύτη, στόμα). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα αγόρια, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών ανέφερε πως προσθέτουν επιπλέον κοντά μαλλιά. Αρκετοί επίσης ανέφεραν πως βάζουν ρούχα όπως παντελόνι και μπότες, αλλά και μουστάκι και γένια. Ορισμένοι ακόμη απάντησαν πως φαίνεται προτιμούν συγκεκριμένα χρώματα, τα οποία θεωρούν «αγορίστικα» (π.χ. μπλε) και αποφεύγουν άλλα πιο ανοιχτόχρωμα καθώς είναι «κοριτσίστικα» (π.χ. ροζ). Ελάχιστοι ακόμη ανέφεραν την προσθήκη πολεμικών αξεσουάρ κι εργαλείων. Επιπλέον, όσον αφορά τα κορίτσια, ένα πολύ μεγάλο μέρος των νηπιαγωγών απάντησε πως προσθέτουν μακριά μαλλιά και αξεσουάρ μαλλιών. Αρκετοί ακόμη συμπλήρωσαν πως συνηθίζουν να προσθέτουν πολύχρωμα ρούχα και βλεφαρίδες και μερικοί είπαν επίσης πως χρησιμοποιούν αξεσουάρ και κοσμήματα.

Στην παρακολούθηση μιας κουκλοθεατρικής παράστασης παρατηρείτε το ίδιο ενδιαφέρον κι από τα δύο φύλα;

Σχεδόν όλοι οι νηπιαγωγοί απάντησαν πως παρατηρούν το ίδιο ενδιαφέρον κι από τα αγόρια κι από τα κορίτσια, ενώ ένας πολύ μικρός αριθμός απάντησε πως παρατηρεί περισσότερο ενδιαφέρον από ένα από τα δύο φύλα.

Η προτίμηση αγοριών-κοριτσιών να βλέπουν παραστάσεις που πρωταγωνιστούν ήρωες του ίδιου φύλου

Συγκριτικά, βλέπουμε από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών πως τα αγόρια προτιμούν σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια να βλέπουν παραστάσεις με ήρωες του δικού τους φύλου.

Η προτίμηση της γωνιάς του κουκλόσπιτου από αγόρια-κορίτσια συγκριτικά:

Συγκριτικά, παρατηρούμε πως τα κορίτσια χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια το κουκλόσπιτο. Και τα δύο φύλα όμως φαίνεται να το επιλέγουν.

Παρατηρείτε στο κουκλόσπιτο συγκεκριμένες επιλογές ρόλων ανάλογα με το φύλο των παιδιών; (π.χ. μαμά, μπαμπάς, γιοί, κόρες, ζώα κλπ.)

Από το σύνολο των νηπιαγωγών που απάντησαν, ελάχιστοι είπαν πως δεν παρατηρούν καμία συγκεκριμένη επιλογή ρόλων από τα παιδιά στο κουκλόσπιτο. Οι υπόλοιποι, απάντησαν πως τα παιδιά συνηθίζουν να υιοθετούν ρόλους που είναι αντίστοιχοι με το φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια συνηθίζουν να υποδύονται ρόλους: μαμάς, κόρης, νύφης, γιαγιάς, θείας, αδερφής, νονάς, κουμπάρας, δασκάλας και από ζώα: γάτες, κουτάβια, αλεπούδες, λαγουδάκια. Αντίστοιχα, τα αγόρια επιλέγουν ρόλους: μπαμπά, γιού, γαμπρού, παππού, παιδιού στην οικογένεια, υπερηρώων και από ζώα: λιοντάρια, λύκους, σκύλους, άλογα. Επίσης αρκετοί νηπιαγωγοί ανέφεραν πως τα πιο δυναμικά παιδιά συνηθίζουν να επιλέγουν «κυρίαρχους» ρόλους (π.χ. μαμά, μπαμπά), ενώ τα λιγότερο δυναμικά κυρίως ρόλους ζώων. Από το σύνολο των νηπιαγωγών, μόνο ένας/μια απάντησε πως έχει παρατηρήσει και αντιστροφή ρόλων στο κουκλόσπιτο σχετικά με το φύλο.

Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ ως μέσο διδασκαλίας την κούκλα τάξης;

Πάνω από τα 2/3 των νηπιαγωγών απάντησαν πως έχουν χρησιμοποιήσει την κούκλα τάξης.

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών που θα προβληματίζονταν για το φύλο της κούκλας τάξης προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Το μεγαλύτερο μέρος των νηπιαγωγών που απάντησε ότι θα προβληματιζόταν σχετικά με την επιλογή του φύλου της κούκλας ανέφερε σα λόγο το ότι θα τους ενδιέφερε να μπορέσει να επιτευχθεί ο στόχος του θέματος που εισάγει η κούκλα και γι' αυτό θα τους προβλημάτιζε η επιλογή του φύλου της. Λίγοι ακόμη ανέφεραν πως δε γνωρίζουν αν πρέπει να φέρουν κάποιο συγκεκριμένο φύλο κούκλας ή ότι θα έφερναν δύο κούκλες -μια από το κάθε φύλο- για να προσελκύσει το ενδιαφέρον όλων των παιδιών. Επίσης ελάχιστοι ακόμη ανέφεραν πως θα προβληματίζονταν γιατί θα ήθελαν να ταυτιστούν όλα τα παιδιά με την κούκλα τάξης κι όχι μόνο του ίδιου φύλου, ενώ ένα άτομο είπε πως θα έφερνε μια κούκλα ουδέτερου φύλου στην τάξη ώστε να κερδίσει το ενδιαφέρον όλων των παιδιών.

Περνώντας στο δεύτερο μέρος της έρευνας, αυτό της παρατήρησης πρέπει να πούμε ότι δεν έχει διεξαχθεί ακόμη, αλλά πρόκειται να πραγματοποιηθεί τις τελευταίες ημέρες του Μαΐου και θα διαρκέσει δέκα ημέρες. Έχουν γίνει ήδη επαφές με τους μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου, ώστε να επιτευχθεί ευκολότερα η αποδοχή μου από τη μαθητική κοινότητα και η ελευθερία κινήσεων και δράσης από τα παιδιά. Η παρατήρηση θα είναι και μη συμμετοχική, δηλαδή απλώς θα παρατηρώ τη δραστηριότητα των παιδιών στην τάξη σε όλες τις γωνιές, ώστε να προκύψουν ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά κυρίως συμπεράσματα σχετικά με το ρόλο του φύλου, αλλά και συμμετοχική, δηλαδή θα υπάρξει ενεργή δική μου

παρέμβαση. Τα συμπεράσματα για κάθε δραστηριότητα κάθε ημέρας θα καταγράφονται σε φύλλα παρατήρησης

Κάποιες από τις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί από εμένα και που θα εφαρμοστούν στη φάση της συμμετοχικής έρευνας είναι αυτές που βλέπετε στην τρέχουσα διαφάνεια, οι οποίες πιστεύω ότι θα βοηθήσουν να βγάλουμε αρκετά ασφαλή συμπεράσματα ως προς τον ρόλο των φύλων και τα στερεότυπα με θέμα το φύλο, τόσο με αριθμητικά δεδομένα όσο και με ποιοτικά κυρίως χαρακτηριστικά, δίνοντάς μας απαντήσεις στο πώς και στο γιατί δημιουργούνται οι όποιες διακρίσεις και διαφοροποιήσεις.

Αν επαληθευτούν οι ερευνητικές υποθέσεις, όπως και τα πρώτα συμπεράσματα που προέκυψαν από το ημερολόγιο, και από την παρατήρηση στο πεδίο, θα μπορούμε να ισχυριστούμε με αρκετή βεβαιότητα ότι το φύλο ως μια κοινωνική κατασκευή καθορίζει τις επιλογές παιχνιδιού των παιδιών του νηπιαγωγείου σε σημαντικό βαθμό.

Αν πράγματι, όπως πιστεύουμε, επαληθευτούν και από τη μελέτη περίπτωσης τα συμπεράσματα του ερωτηματολογίου, αλλά και η γενικότερη βιβλιογραφία πάνω στις έμφυλες ταυτότητες, στον ρόλο του φύλου και στα στερεότυπα, θα πρότεινα μια σειρά από προτάσεις. Θα πρότεινα ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί στην επικοινωνία τους με τα νήπια, όσο και το διδακτικό υλικό, ακόμα και η διαμόρφωση της τάξης χωροταξικά θα πρέπει να αποφεύγουν στερεότυπες αντιλήψεις για τον ρόλο των φύλων, ώστε να μπορούμε να οραματιζόμαστε ένα μέλλον περισσότερης, δημοκρατίας, ελευθερίας και ισότητας.

Κλείνοντας τη σημερινή παρουσίαση θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτα απ’ όλα τον Σύμβουλο Καθηγητή του για την ενθάρρυνση καθ’ όλη την πορεία της εργασίας, αλλά και για τις εύστοχες ανατροφοδοτήσεις του, που συντέλεσαν σημαντικά στην ολοκλήρωσή της. Θέλω να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους για όλη τη μέχρι τώρα στήριξη και βέβαια όλους εσάς για το ενδιαφέρον και την προσοχή που δείξατε.

Σας ευχαριστώ πολύ

Αν κάποιος/α επιθυμεί να ρωτήσει ή να παρατηρήσει κάτι, θα ήταν χαρά μου να τον ή την ακούσω.

Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους/στις νηπιαγωγούς:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Π.Τ.Π.Ε.

Ακαδημαϊκό Έτος: 2017-18

Στα πλαίσια πραγματοποίησης της πτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και σε συνεργασία με τον καθηγητή Α. Μαγουλιώτη, διεξάγουμε έρευνα με θέμα «Η κούκλα και το φύλο στο νηπιαγωγείο». Για το λόγο αυτό θα επιθυμούσαμε να αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας για την συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Ευχαριστώ για το χρόνο σας!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο: Άντρας [_] Γυναίκα [_]

2. Χρησιμοποιείτε την κούκλα ως μέσο διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο;

α. Ποτέ [_] β. Σπάνια [_] γ. Μερικές φορές [_] δ. Συχνά [_] ε. Πάντα [_]

3. Ποια από τα παρακάτω είδη κούκλας χρησιμοποιούνται από τα αγόρια και ποια από τα κορίτσια;

	Αγόρια	**Κορίτσια**
α. Κούκλα τάξης	[_]	[_]
β. Κουκλόσπιτου	[_]	[_]
γ. Μαρότα	[_]	[_]
δ. Μαριονέτα	[_]	[_]
ε. Γαντόκουκλα	[_]	[_]
στ. Δακτυλόκουκλα	[_]	[_]
ζ. Μάπετ	[_]	[_]
η. Κούκλα αντικείμενο	[_]	[_]

4. Πιστεύετε ότι η κούκλα βοηθά τα παιδιά στις προσεγγίσεις διαφόρων θεμάτων; Πόσο τα αγόρια και πόσο τα κορίτσια;

Κορίτσια:

α. Ποτέ [_] β. Σπάνια [_] γ. Μερικές φορές [_] δ. Συχνά [_] ε. Πάντα [_]

Αγόρια:

α. Ποτέ [_] β. Σπάνια [_] γ. Μερικές φορές [_] δ. Συχνά [_] ε. Πάντα [_]

5. Πιστεύετε ότι η χρήση της κούκλας βοηθά στην καλλιέργεια της επικοινωνίας μεταξύ αγοριών-κοριτσιών;

α. Ποτέ [_] β. Σπάνια [_] γ. Μερικές φορές [_] δ. Συχνά [_] ε. Πάντα [_]

6. Με τι φύλο κούκλας προτιμούν τα παιδιά να παίζουν στο νηπιαγωγείο;

	Αγόρια	**Κορίτσια**
Αρσενικό φύλο κούκλας	[_]	[_]
Θηλυκό φύλο κούκλας	[_]	[_]
Ουδέτερο φύλο κούκλας	[_]	[_]

7. Στην κατασκευή της κούκλας, τι χαρακτηριστικά βάζουν τα αγόρια και τι τα κορίτσια;

Αγόρια:.....

.....

Κορίτσια:.....

.....

8α. Στην παρακολούθηση μιας κουκλοθεατρικής παράστασης παρατηρείτε το ίδιο ενδιαφέρον κι από τα δύο φύλα;

α. ΝΑΙ [_] β. ΟΧΙ [_]

8β. Αν ΟΧΙ, από ποιό φύλο παιδιού εντοπίζετε μεγαλύτερο ενδιαφέρον;

.....

.....

.....

9. Θεωρείτε ότι τα αγόρια προτιμούν κυρίως να βλέπουν παραστάσεις που πρωταγωνιστούν ήρωες του ίδιου φύλου;

α. Ποτέ [_] β. Σπάνια [_] γ. Μερικές φορές [_] δ. Συχνά [_] ε. Πάντα [_]

10. Θεωρείτε ότι τα κορίτσια προτιμούν κυρίως να βλέπουν παραστάσεις που πρωταγωνιστούν ήρωες του ίδιου φύλου;

α. Ποτέ [_] β. Σπάνια [_] γ. Μερικές φορές [_] δ. Συχνά [_] ε. Πάντα [_]

11. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται η γωνιά του κουκλόσπιτου από τα κορίτσια;

α. Ποτέ [_] β. Σπάνια [_] γ. Μερικές φορές [_] δ. Συχνά [_] ε. Πάντα [_]

12. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται η γωνιά του κουκλόσπιτου από τα αγόρια;

α. Ποτέ [_] β. Σπάνια [_] γ. Μερικές φορές [_] δ. Συχνά [_] ε. Πάντα [_]

13. Παρατηρείτε στο κουκλόσπιτο συγκεκριμένες επιλογές ρόλων ανάλογα με το φύλο των παιδιών; (π.χ. μαμά, μπαμπάς, γιοί, κόρες, ζώα κλπ.)

.....

.....

.....

.....

14. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ ως μέσο διδασκαλίας την κούκλα τάξης;

α. ΝΑΙ [_] β. ΟΧΙ [_]

15α. Αν αποφασίζατε να φέρετε στα παιδιά μια κούκλα τάξης, θα σας προβλημάτιζε η επιλογή φύλου της κούκλας;

α. ΝΑΙ [_] β. ΟΧΙ [_]

15β. Αν ΝΑΙ, γιατί;

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας

Η κοινωνική θέση της Γαλλίδας γυναίκας μέσα από το έργο «Ο Αρχοντοχωριάτης» του Μολιέρου

Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Αιγαίου
mkladaki@rhodes.aegean.gr
Ζαχαρία Μαρία, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre15074@aegean.gr

1.Εισαγωγή

1.1.Το θέατρο στη Γαλλία τον 17ο αιώνα

1.1.1Περιγραφή θεάτρου:

Το Hotel de Bourgogne αποτέλεσε τον κύριο χώρο όπου δίνονταν παραστάσεις στο Παρίσι, ειδικά στις αρχές του 17ου αιώνα, καθώς αποτελούσε το μόνο σταθερό θέατρο της πρωτεύουσας. Η χρήση του συνεχίστηκε μέχρι το 1783. Στην πλατεία ή parterre δεν υπήρχαν καρέκλες αλλά μόνο ένας πάγκος μακρύς κατά μήκος των τοίχων. 2-3 σειρές με εξώστες βρίσκονταν στις 3 πλευρές του. Η σκηνή ήταν περίπου 2 μέτρα ψηλότερα από την πλατεία και, παρ' όλο που δεν είχε το τόξο του προσκηνίου, εξαιτίας του ότι οι πλευρικοί εξώστες έφταναν ως τις άκρες της, σχηματιζόταν μία δομή σαν κορνίζα. Αν κάποιος αδυνατούσε να πληρώσει το καθορισμένο ποσόν στην Αδελφότητα δε μπορούσε να παίξει στο Hotel de Bourgogne και γι' αυτό ήταν αναγκασμένος να χρησιμοποιήσει μία αίθουσα για το jeu de paume, ένα παιχνίδι σαν μπόουλινγκ πολύ διαδεδομένο εκείνη την εποχή στην Ευρώπη. Τον 17ο αιώνα στο Παρίσι υπήρχαν πολλές τέτοιες αίθουσες, περίπου 1800, που εύκολα μπορούσαν να φιλοξενήσουν μία θεατρική παράσταση λόγω του μεγάλου χώρου που υπήρχε κεντρικά για το παιχνίδι. Οι παραστάσεις παρουσιάζονταν 2-3 φορές ανά εβδομάδα αλλά δεν υπήρχε καθορισμένη ώρα έναρξης με αποτέλεσμα οι θεατές να φτάνουν πολύ νωρίς στον χώρο με σκοπό να βρουν καλές θέσεις. Όση ώρα βρίσκονταν εκεί ψυχαγωγούνταν από έναν ηθοποιό του θιάσου. Το μόνο σίγουρο ήταν ότι έπρεπε η παράσταση να λήξει πριν να δύσει ο ήλιος ώστε να είναι σε θέση οι θεατές να γυρίσουν πίσω πριν να σκοτεινιάσει. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι στο θέατρο σύχναζαν όλες οι κοινωνικές τάξεις! (Σπυριδοπούλου, 2011)

Ο 17ος αιώνας χαρακτηρίζεται από μεγάλη ανάπτυξη του θεάτρου πανευρωπαϊκά τόσο όσον αφορά το θέαμα αυτό καθ' αυτό όσο και τα κείμενα που γράφτηκαν

(δραματουργία). Επίσης, σε αυτόν τον αιώνα παρέρχεται σταδιακά η παλιότερη διάσπαση του θεάτρου σε λόγιο με θέματα μυθολογικά σε λατινική γλώσσα και λαϊκό με τα είδη φάρσας, της αλληγορικής ηθολογίας και το έντονο δραματικό στοιχείο, καθώς παρουσιάζονται θεατρικά λογοτεχνικά έργα σε εθνικές γλώσσες. Η εποχή χαρακτηρίζεται από την αναπαράσταση, το ισπανικό μπαρόκ, τον γαλλικό κλασικισμό και τη διαμάχη ιδεών. Σταδιακά, το θέατρο εκτός από μέσο ψυχαγωγίας αρχίζει να θεωρείται και ως μέσο διαπαιδαγώγησης, κυρίως από τα νέα κέντρα εξουσία και παιδείας. Ωστόσο, η ανάπτυξη του θεάτρου δε γίνεται ομοιόμορφα μιας και για παράδειγμα είναι πολύ σημαντικό λογοτεχνικό είδος στην Ισπανία, την Αγγλία και τη Γαλλία ενώ στην Ιταλία παραμένει σε στασιμότητα. Εκείνη την περίοδο παρατηρείται κι ένα ρήγμα στον χώρο του θεάτρου αφού ας πούμε από τη μία στη Γαλλία αναζητείται η ευρυθμία και από την άλλη στην Ισπανία υπάρχει ροπή προς το ακανόνιστο (Σπυριδοπούλου, 2011).

1.1.2.Είδη αυλικής ψυχαγωγίας της εποχής:

Οι κωμωδίες παρουσιάζονταν συνήθως σε κολλέγια και την αυλή. Τα κυρίαρχα είδη αυλικής ψυχαγωγίας εκείνη την εποχή ήταν οι fêtes de cour (αυλικές γιορτές), τα τουρνουά και οι βασιλικές παράτες. Αυτά τα θεάματα έδωσαν τη βάση για να προκύψει το ballet de cour, που αποτελεί θα μπορούσαμε να πούμε μία γαλλική εκδοχή των ιταλικών ιντερμεδίων και των αγγλικών masques. Το νέο αυτό θεατρικό είδος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο, ενιαίο θέμα, γεμάτο με χορό και τραγούδι ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιεί περίεργα σκηνικά εφέ. Ως πρώτη ολοκληρωμένη έκφραση του ballet de cour, όπου μάλιστα χρησιμοποιήθηκαν εξαιρετικοί σκηνικοί μηχανισμοί, θεωρείται το Ballet comique de la Reyne που παρουσιάστηκε το 1581 στο Petit Bourbon, ένα μέγαρο κοντά στο Λούβρο. Το κυρίαρχο θέμα του έργου αυτού ήταν ο μύθος της Κίρκης που μετατρέπει τους ανθρώπους σε ζώα αφού τους οδηγήσει πρώτα σε βίτσιο (Σπυριδοπούλου, 2011).

1.1.3.Θίασοι, ηθοποιοί, θέατρα και θεάματα στη Γαλλία του 17ου αιώνα:

Κατά τον 17ο αιώνα στις επαρχίες της Γαλλίας κυκλοφορούσαν περίπου 400 θίασοι. Κανένας τους δε μπορούσε να εγκατασταθεί μόνιμα στην πρωτεύουσα χωρίς βασιλική άδεια. Η πρώτη έγκριση σε θίασο δόθηκε το 1629. Όλοι οι ηθοποιοί ενός θιάσου υπέγραφαν συμβόλαιο και παρέμεναν σε αυτόν για 2 έως το πολύ 3 χρόνια. Μάλιστα, ήταν οργανωμένοι

με ένα σύστημα μικτής συμμετοχής, δηλαδή ότι μετά από κάθε παράσταση μοιράζονταν μεταξύ τους τα κέρδη. Τα μερίδια ωστόσο δεν ήταν ισάξια αφού ο αρχηγός του θιάσου έπαιρνε 2, ενώ οι πιο ασήμαντοι ηθοποιοί δε δικαιούνταν καν κανονικό μερίδιο. Σε κάθε θίασο υπήρχαν 8-12 μέλη. Το 1607 για πρώτη φορά συμμετείχαν γυναίκες ηθοποιοί, αν και βέβαια οι κωμικοί ρόλοι παίζονταν ακόμα συχνά από άντρες (Σπυριδοπούλου, 2011).

1.2.Η θέση της γυναίκας τον 17ο αιώνα:

Από την περίοδο της Αναγέννησης μέχρι και την Αντιμεταρρύθμιση, βλέπουμε ότι οι γυναίκες, ειδικά της αριστοκρατίας, διεκδικούν πολλά δικαιώματα και γενικά διαφέρουν στον τρόπο συμπεριφοράς σε σχέση με το ότι συνέβαινε τις παλιότερες εποχές. Πλέον, είναι λιγότερο καταπιεσμένες και ειδικά αυτές των ανώτερων τάξεων μπορούν να οργανώνουν συγκεντρώσεις σε σπίτια που καλούνταν «σαλόνια» και να συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές συζητήσεις (Milliel, 2011). Μάλιστα, τους επιτρεπόταν η μόρφωση με σκοπό να καλλιεργήσουν τον χαρακτήρα της «έντιμης» γυναίκας, πρότυπο της εποχής (Κουτσουδάκη, 2014).

Παρ' όλα αυτά όμως ακόμα ο πατέρας τους αποφάσιζε για τον άνδρα που θα πάρουν και γενικότερα για την τύχη τους. Ο γαμπρός επιλεγόταν κυρίως με βάση τόσο τα προσωπικά συμφέροντα του πατέρα όσο και της οικογένειάς του συνολικά. Γενικότερα, οι κόρες θεωρούταν ως βάσανο για μια οικογένεια, ιδίως για τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, καθώς ούτε δούλευαν για να βοηθήσουν οικονομικά και επιπλέον έπρεπε και να τις προικίσουν, δηλαδή να δώσουν ένα μερίδιο από την πατρική περιουσία ως αρχή για τη νέα τους ζωή. Για αυτούς τους λόγους οι οικογένειες προσπαθούσαν να ξεφορτωθούν γρήγορα τις κόρες τους. Το κοινό σημείο των γυναικών όλων των κοινωνικών τάξεων είναι ότι τους απαγορευόταν να αποφασίζουν για τις διάφορες υποθέσεις της οικογένειάς τους (θεωρούταν καθήκον του άντρα) και να συμμετέχουν σε ανδρικές συζητήσεις μιας και αυτοί ανέλυαν συνήθως πολιτικά ζητήματα. Επίσης, δεν τους επιτρεπόταν να συμμετέχουν στις εκλογές ούτε ως ψηφοφόροι ούτε ως υποψήφιοι (Κουτσουδάκη, 2014).

Τέλος, όσον αφορά την εμφάνιση των γυναικών αυτή εξαρτάται κυρίως από την κοινωνική τους τάξη. Έτσι, όσες ανήκουν στην αριστοκρατική τάξη περιποιούνται πολύ τον εαυτό τους, αγοράζουν και φορούν ακριβά φορέματα, χτενίζουν τα μαλλιά τους, ενώ αυτές των κατώτερων στρωμάτων δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με την εμφάνισή τους γιατί

αναλώνονται στην φροντίδα της οικογένειάς τους. Όσες ανήκουν στην αστική τάξη βρίσκονται σε μία ενδιάμεση κατάσταση (Κουτσουδάκη, 2014).

Ο Μολιέρος έγραψε τα πρώτα του έργα το 1665 και έγινε ιδιαίτερα γνωστός έπειτα από πρόσκληση στη βασιλική αυλή για να παρουσιάσει εκεί κάποια από τα έργα του. Στα έργα του περιγράφονται τα χαρακτηριστικά και οι κοινωνικές τάξεις του 17ου αιώνα. Έτσι και στο έργο του «Ο Αρχοντοχωριάτης», το οποίο γράφτηκε το 1670, ο Μολιέρος διακωμωδεί ένα νεόπλουτο αστό, τον κύριο Γιορδάνη, που θέλει να παραστήσει τον αριστοκράτη. Και όσο βέβαια ο κύριος Γιορδάνης περιορίζεται στο να φοράει αρχοντικά ρούχα, να χορεύει μενουέτο και να παίρνει μαθήματα ξιφασκίας ή φιλοσοφίας, η μανία του είναι ακίνδυνη και αφορά μόνο τον ίδιο. Η μανία του αρχίζει να γίνεται επικίνδυνη από τη στιγμή που θέλει να ρυθμίζει σύμφωνα με αυτή και τη ζωή των μελών της οικογένειάς του. Έτσι ο κύριος Γιορδάνης εννοεί να κάνει την κόρη του μαρκησία (Grigoriadis et all).

Από τα παραπάνω και την έρευνα που ακολουθεί τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι: Πώς σκιαγραφείται η θέση της γυναίκας μέσα στο θέατρο; Τί δυνατότητες έχει η γυναίκα της εποχής;

2.Μεθοδολογία έρευνας: Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του εμφανούς περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου (Berelson, 1952). Η ανάλυση περιεχομένου είναι ποιοτική, ποσοτική, ή και τα δύο. Είναι μια συστηματοποιημένη, γρήγορη, απλή μέθοδο και αφορά λιγότερο το ύφος του κειμένου και περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες. Η ανάλυση του περιεχομένου χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι συνήθως λέξεις αλλά έννοιες. Στόχος της ανάλυσης είναι η ανακάλυψη αναγνωρίσιμων ιδιοτήτων ή καταστάσεων που συγκροτούν τις νοηματικές ορίζουσες του υλικού με σκοπό την εξαγωγή ειδικών και εγκύρων συμπερασμάτων.

3.Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Μέσα από το έργο φαίνεται ξεκάθαρα η κοινωνία εκείνης της εποχής στη Γαλλία, οι συμπεριφορές των μελών της οικογένειας, οι δυνατότητες που έχει κάθε φύλο αλλά και ο διαχωρισμός των κοινωνικών τάξεων.

Ο κύριος Γιορδάνης είναι αυτός που αποφασίζει για την τύχη της κόρης του κοιτάζοντας κυρίως το δικό του συμφέρον εξαιτίας του ναρκισσισμού που τον διακατέχει. Θέλει να κάνει την κόρη του μαρκησία χωρίς να τον ενδιαφέρει ποιος άνθρωπος είναι καλύτερος και ποιος όχι. Επίσης φαίνεται το γεγονός ότι όλες οι γυναίκες δεν είχαν τη δυνατότητα να πάρουν αποφάσεις καθώς αυτό ήταν υποχρέωση των αντρών αλλά δέχονταν και προσβλητική συμπεριφορά από το αντίθετο φύλο. Όμως παρά τη μειονοτική της θέση, η γυναίκα είναι αυτή που στο τέλος με τη λογική λύνει το πρόβλημα και έτσι συμπεραίνουμε ότι ο ρόλος της είναι ιδιαίτερα σημαντικός, στο συγκεκριμένο θεατρικό έργο, καθώς σε αυτήν οφείλεται το αίσιο τέλος του έργου.

Οι ρόλοι στην καθημερινότητα αλλά και οι εργασίες ήταν διαμοιρασμένες. Οι γυναίκες ασχολούνταν αποκλειστικά και μόνο με τις δουλειές του σπιτιού καθώς θεωρούνταν κατώτερες και πιο αμόρφωτες ενώ οι άντρες εργάζονταν κανονικά ώστε να φέρνουν στο σπίτι χρήματα, να συντηρούν τις οικογένειές τους και να θεωρούνται άξιοι και πλούσιοι.

Όσον αφορά τις προσωπικότητες των ηρώων, παρατηρείται πως οι γυναίκες είναι πιο ευαίσθητες από τους άνδρες. Συγκεκριμένα, η γυναίκα έχει την τάση να εκδηλώνει πιο εύκολα τα συναισθήματά της όπως τη χαρά, τη στεναχώρια, τη δυσαρέσκεια. Αντιθέτως, το ανδρικό φύλο τηρεί μια πιο αυστηρή στάση. Ο κ. Γιορδάνης είναι οξύθυμος άνθρωπος, συντηρητικός, εγωιστής και αυστηρός προς τις υπόλοιπες γυναίκες του σπιτιού. Έτσι φαίνεται για άλλη μια φορά ο διαχωρισμός των φύλων και η μειονοτική θέση της γυναίκας στην κοινωνία.

4.Συζήτηση

Αφορμή για περαιτέρω ανάλυση θα μπορούσε να τεθεί ο έρωτας τον 17ο αιώνα στην Γαλλία και πως φαίνεται μέσα από το συγκεκριμένο θεατρικό έργο. Να αναλυθούν άλλα έργα του Μολιέρου ή άλλοι συγγραφείς οι οποίοι απευθύνονται στην κοινωνική θέση των γυναικών, ακόμα και μια συνδυαστική ανάλυση. Επιπλέον μια καλή έρευνα και επέκταση της

ανωτέρω έρευνας θα ήταν η αναζήτηση της θέσης της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία την αντίστοιχη εποχή και εάν υπάρχει κάποιο θεατρικό έργο που να την αναδεικνύει.

5.Βιβλιογραφία

Ιωάννης Πολέμης (2010). «*Ο Αρχοντοχωριάτης Μολιέρος».* Αθήνα: Ι.Ν. ΣΙΔΕΡΗΣ, ανακτήθηκε στις 9/5/2018 από http://www.schooltime.gr/wp-content/uploads/2013/02/o-arxontoxoriatis-mollieros.pdf

Σπυριδοπούλου Μαρία (2011). Το θέατρο στη Γαλλία του 17ου αιώνα, ανακτήθηκε στις 9/5/2018 από *https://spiridopoulou.files.wordpress.com/2011/04/the-theater-in-france-17th-century.pdf*

Κουτσουδάκη Ευαγγελία (2013-2014), «*Αναλύοντας το Μολιέρο μέσα από το θεατρικό του έργο 'Ο Αρχοντοχωριάτης'», ανακτήθηκε στις 11/5/2018 από http://ppspa.weebly.com/uploads/2/6/3/6/26366972/project-b-lykkoutsoudaki.pdf*

Grigoriadis et al. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

Milliel (2009), «*Molière», ανακτήθηκε στις 9/5/2018 από http://leroisoleil.over-blog.fr/article-moliere-39135446.html*

Milliel (2011), «*Le statut de la femme au XVIIème siècle», ανακτήθηκε στις 9/5/2018 από http://leroisoleil.over-blog.fr/article-le-statut-de-la-femme-au-xviieme-siecle-88853187.html*

6.Παράρτημα

Τα προαναφερθέντα φανερώνονται στα εξής αποσπάσματα από το θεατρικό έργο:

Πράξις 2η, σκηνή Γ', σελ. 36,37

Πράξις 2η, σκηνή ΙΒ', σελ. 64-67

Πράξις 2η, σκηνή ΙΓ', σελ. 67

Πράξις 3η, σκηνή Γ', σελ. 75,76

Πράξις 3η, σκηνή ΙΣ', σελ. 90,91

Το ηφαίστειο των σχημάτων

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kara@aegean.gr
Ιορδανίδου Μαρία, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse14069@aegean.gr
Κελεπέρα Τσαμπίκα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse14098@aegean.gr
Κυρατζή Παρασκευή, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse15289@aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Η μαθηματική γνώση, σύμφωνα με τον Clements (2004, όπως αναφέρεται στο Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008, σελ.140) πρωτοεμφανίζεται στη βρεφική ηλικία και η ανάπτυξή της εξελίσσεται με τάχιστους ρυθμούς έως το πέμπτο έτος της ζωής του νηπίου. Η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης σε ένα νήπιο, συμβάλλει ουσιαστικά στον τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας, στην απόκτηση μεθοδικότητας, στην ανάλυση, στη γενίκευση, στην αφαίρεση, στην εφαρμογή, στην κριτική και σε λογικές διεργασίες με αποτέλεσμα τη διατύπωση των διανοημάτων του με τάξη, σαφήνεια, λιτότητα και ακρίβεια (Τζεκάκη, 2010).

Εξίσου σημαντική για το νήπιο, θεωρείται η ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης, αφού σύμφωνα με τον Van de Walle (2001), του παρέχει μία πληρέστερη εικόνα για τον κόσμο και το βοηθά στην εξάσκηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Σαλονικιός, 2008). Επιπλέον, ο αναπτυγμένος χωρικός και κατ΄ επέκταση γεωμετρικός προσανατολισμός επιφέρουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις (Τζεκάκη, 2010).

Η αδιαμφισβήτητη σημασία της γεωμετρικής σκέψης, που προέκυψε από τη μελέτη διάφορων σχετικών συγγραμμάτων, αποτέλεσε βασικό παράγοντα για την ενασχόλησή μας

με τη μαθηματική έννοια των στερεών γεωμετρικών σχημάτων και τον σχεδιασμό δραστηριότητας, η οποία, στηριζόμενη σε πλούσιο και ευφάνταστο σενάριο, την παράλληλη χρήση στοιχείων παιχνιδιού, κύριου εργαλείου μάθησης και άντλησης πληροφοριών για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Σκουμπουρδή, 2015) και με κατάλληλους χειρισμούς, θα προσέφερε το μέγιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Η δραστηριότητα προσαρμόστηκε στις μαθησιακές ανάγκες των νηπίων, οι οποίες μελετήθηκαν με τη μέθοδο της συνέντευξης, σε δείγμα του πληθυσμού νηπίων της τάξης, για την άντληση πληροφοριών, σχετικών με το γνωστικό και αναπτυξιακό τους επίπεδο. Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στα νήπια, να καλλιεργεί την επικοινωνία, να ενισχύει το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία, καθώς και να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με τη χρήση βασικού προβληματισμού, ο οποίος παρότρυνε τα νήπια στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας για την επίλυση του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ορισμός και είδη στερεών γεωμετρικών σχημάτων

Ένα γεωμετρικό σχήμα είναι μια διάταξη σημείων στον χώρο, ένα υποσύνολο του χώρου που οριοθετείται μεταξύ ενός ή περισσότερων συνόρων (Τριανταφυλλίδης & Σδρόλιας, 2007, σελ.117). Τα υποσύνολα του χώρου μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε διάφορα είδη σχημάτων. Αναλυτικότερα, τα σημεία αποτελούν τα μηδενοδιάστατα σχήματα που μπορούν να αναπαρασταθούν με μια τελεία. Τα μονοδιάστατα σχήματα, οι γραμμές, αναπαριστώνται με ένα κομμάτι κλωστής, τεντωμένο ή μη. Τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα που έχουν δύο διαστάσεις (δισδιάστατα σχήματα), μπορούν να αναπαρασταθούν με ένα κομμάτι χαρτί. Τέλος, τα σχήματα που έχουν τρεις διαστάσεις (μήκος, πλάτος, ύψος) ονομάζονται τρισδιάστατα σχήματα ή γεωμετρικά στερεά σώματα. Η εξωτερική επιφάνεια των γεωμετρικών στερεών αποτελείται από επίπεδα σχήματα που ονομάζονται έδρες του στερεού, η γραμμή που τέμνονται δύο έδρες λέγεται ακμή και το σημείο τομής τριών ή περισσότερων ακμών ονομάζεται κορυφή (Τριανταφυλλίδης & Σδρόλιας, 2007, σελ. 135-136). Τα γεωμετρικά σχήματα πολλές φορές παραπέμπουν σε αντικείμενα της καθημερινότητας, χωρίς όμως να ταυτίζονται πλήρως με αυτά.

Στα στερεά γεωμετρικά σχήματα περιλαμβάνονται: ο κύλινδρος (έχει ένα ζευγάρι παράλληλων και ίσων μεταξύ τους εδρών που αποτελούν τις βάσεις του και όλα τα

ευθύγραμμα τμήματα που ενώνουν τα σημεία των περιμέτρων των βάσεων παράλληλα μεταξύ τους), το πρίσμα (είναι ένας ειδικός τύπος κυλίνδρου που οι βάσεις του είναι πολύγωνα), ο κώνος (έχει ένα οποιοδήποτε επίπεδο σχήμα ως βάση, μια κορυφή που δεν ανήκει στη βάση και όλα τα ευθύγραμμα τμήματα που συνδέουν τα σημεία της περιμέτρου της βάσης με την κορυφή), η πυραμίδα (είναι ένας κώνος που όλες οι έδρες του έχουν τριγωνικό σχήμα, εκτός ίσως από τη βάση του, η οποία όμως δεν έχει καμπυλόγραμμα μέρη), το πολύεδρο (ένα κυρτό, [δηλαδή όταν ένα ευθύγραμμο σχήμα που ενώνει δυο τυχαία σημεία ανήκει εξ ολοκλήρου στο γεωμετρικό σχήμα] γεωμετρικό στερεό που έχει όλες τις έδρες του πολύγωνα) και η σφαίρα (δεν έχει έδρες, αλλά παράγεται από την περιστροφή ενός κύκλου γύρω από την περίμετρό του, με κέντρο της το κέντρο του κύκλου) (Τριανταφυλλίδης & Σδρόλιας, 2007, σελ. 136-140).

Ικανότητες και δυσκολίες νηπίων για τα στερεά γεωμετρικά σχήματα

Τα στερεά γεωμετρικά σχήματα έχουν ερευνητικό ενδιαφέρον, με τις έρευνες να στοχεύουν στη διερεύνηση των ικανοτήτων και των δυσκολιών των παιδιών στην αναγνώρισή τους, στην ονομασία τους, στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών τους, αλλά και στη σύνδεσή τους με τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα. Από την έρευνα έχει διαπιστωθεί ότι τα μικρά παιδιά δεν βλέπουν τα αντικείμενα ως γεωμετρικά, δηλαδή δεν αναγνωρίζουν σε αυτά το σχήμα και τα χαρακτηριστικά της δομής τους. Η εισαγωγή στη γεωμετρική σκέψη απαιτεί να αντιληφθεί το παιδί την αντιπροσωπευτικότητα ενός επίπεδου ή στερεού σχήματος και να το συνδέσει με συγκεκριμένες ιδιότητες (Τζεκάκη, 2007). Παράγοντες, όπως η οικειότητα με το σχήμα, ο προσανατολισμός του σχήματος ή η μορφή του, επηρεάζουν τον βαθμό αναγνώρισης των γεωμετρικών σχημάτων από τα παιδιά (Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικό, 2011; Τζεκάκη, 2010), τα οποία χρησιμοποιούν ονόματα επιπέδων σχημάτων για να περιγράψουν τα στερεά. Επίσης, πραγματοποιούν, για τα στερεά σχήματα, παρόμοιους συλλογισμούς με τα επίπεδα, αφού αναφέρουν πολλά χαρακτηριστικά τους, όπως η αιχμηρότητα, το μέγεθος, κ.α. (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Clements (2004, όπως αναφέρεται στο Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008), τα μικρά παιδιά μεταχειρίζονται τα στερεά σχήματα ως εύπλαστα πιστεύοντας ότι αν καθίσουν πάνω σε αυτά θα αλλάξει το σχήμα τους (το ορθογώνιο πρίσμα θα μεταμορφωθεί σε κύβο).

Έρευνες αποδεικνύουν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να συνδυάζουν υλικά για να αποδώσουν αντιληπτικά ένα σχήμα, αλλά η ανακατασκευή κάποιων χαρακτηριστικών των αντικειμένων δεν μαρτυρεί ότι μπορούν να αναγνωρίζουν γεωμετρικές ιδιότητες (Τζεκάκη, 2010). Η εικονιστική αναπαράσταση τρισδιάστατων κατασκευών δημιουργεί δυσκολίες στα παιδιά, όπως υποστηρίζουν οι Leeson, Steward & Wright (1997, όπως αναφέρεται στο Σκουμπουρδή, 2012), καθώς όταν τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν κυβικές κατασκευές από δισδιάστατες εικόνες ή να εντοπίσουν τον αριθμό των κύβων μιας κυβικής αναπαράστασης, εκείνα αδυνατούσαν να ανταποκριθούν. Πολύπλοκες διαδικασίες, όπως η σύνθεση όλων των όψεων ενός αντικειμένου και η αντίληψη της τρισδιάστατης φύσης του και των μετασχηματισμών που πραγματοποιούνται, δεν μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς μακρόχρονη άσκηση (Τζεκάκη, 2007). Η δυσκολία αντίληψης και σύνθεσης των οπτικών γωνιών και των όψεων των αντικειμένων και των καταστάσεων, ως αποτέλεσμα έλλειψης άσκησης και εμπειριών, ακολουθεί το άτομο και στην ενήλικη ζωή του, όπως δείχνουν έρευνες με περιστροφές αντικειμένων ή αντίληψη της παράστασης τρισδιάστατων αντικειμένων σε μεγαλύτερες ηλικίες (Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικό, 2011).

Σύμφωνα με τη Morss (1987, όπως αναφέρεται στο Τζεκάκη, 2007), τα παιδιά στην αρχή αντιλαμβάνονται τα τρισδιάστατα αντικείμενα ολιστικά, ως σύνολο από εικόνες, χωρίς επίγνωση της οπτικής γωνίας, στη συνέχεια κατασκευάζουν την έννοια της οπτικής γωνίας και τελικά καταφέρνουν να συνδυάσουν τις διαφορετικές τους όψεις. Όμως, ο Cooper (1990, όπως αναφέρεται στο Τζεκάκη, 2007), αντιτίθεται στην άποψη της Morss υποστηρίζοντας ότι η αντίληψη των τρισδιάστατων αντικειμένων περνάει μέσα από μία νοητική αναπαράστασή τους που εμπεριέχει τα διαφορετικά στοιχεία, όπως γίνονται αντιληπτά από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι Copelman & Vinner (1994, όπως αναφέρεται στο Τζεκάκη, 2007), μετά από έρευνες, συμπέραναν ότι η επιτυχία στην αντίληψη των τρισδιάστατων αντικειμένων οφείλεται στην εννοιολογική συγκρότηση και την οπτική ευλυγισία των υποκειμένων να ερμηνεύσουν το σχήμα, ενώ η ηλικία δεν φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο. Οι Clements και Battista (2004, όπως αναφέρεται στο Σκουμπουρδή, 2012) διαπιστώνουν ότι η χρήση χειροπιαστών αντικειμένων ενισχύει την εκμάθηση γεωμετρικών εννοιών, πράγμα που επιτυγχάνεται όταν μέσω της σωστής καθοδήγησης, τα παιδιά πραγματοποιούν συλλογισμούς με τα αντικείμενα και τα χρησιμοποιούν, ώστε να συνδέουν τη μορφή τους με τις άτυπες γνώσεις τους.

Κατά τη δράση των παιδιών με τα σχήματα και άλλες γεωμετρικές καταστάσεις, οι λανθασμένες αντιλήψεις, η χρήση άσχετων με το αντικείμενο χαρακτηριστικών ή η παράλειψη ιδιοτήτων, καθώς και ο λανθασμένος χειρισμός κάποιων μαθηματικών όρων, αποτελούν δυσλειτουργίες που αποδίδονται κυρίως στις ελλιπείς διδακτικές διαδικασίες (Feys & Liebov, 1992, όπως αναφέρεται στο Τζεκάκη, 2007).

Τα στερεά γεωμετρικά σχήματα στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Η σημασία των στερεών γεωμετρικών σχημάτων, αναδεικνύεται και στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και στα προγράμματα σπουδών και προτείνεται να διδάσκονται από το νηπιαγωγείο. Οι μαθησιακοί στόχοι της διδασκαλίας των στερεών γεωμετρικών σχημάτων στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011, σελ. 174-176) είναι οι εξής:

- Αναγνώριση και ταξινόμηση βασικών στερεών σχημάτων με βάση γενικά χαρακτηριστικά και σε ποικιλία θέσεων, μεγεθών και προσανατολισμών.
- Περιγραφή στερεών γεωμετρικών σχημάτων χρησιμοποιώντας στοιχεία και ιδιότητες.
- Κατασκευή στερεών γεωμετρικών σχημάτων με διάφορα μέσα.
- Σύνδεση επίπεδων και στερεών σχημάτων.
- Σύνθεση και ανάλυση απλών στερεών γεωμετρικών σχημάτων σε 2 ή περισσότερα μέρη.

Η διδασκαλία των στερεών γεωμετρικών σχημάτων στο νηπιαγωγείο

Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση των γεωμετρικών σχημάτων από τα νήπια αποτελεί η ανάπτυξη γεωμετρικής σκέψης, η οποία σύμφωνα με τον Van Hiele, δέχεται επιρροές πρωτίστως από τις βιολογικές εμπειρίες και τα ερεθίσματα που δέχεται το νήπιο από το περιβάλλον και κατ΄ επέκταση από τον τρόπο διδασκαλίας και τα χρησιμοποιούμενα υλικά και όχι από την ηλικία και τη βιολογική ωρίμανση. Ο τρόπος με τον οποίο τα νήπια αντιλαμβάνονται τα στερεά γεωμετρικά σχήματα εξαρτάται από το επίπεδο ανάπτυξης της γεωμετρικής σκέψης που διανύουν. Τα επίπεδα ανάπτυξης της γεωμετρικής σκέψης του Van Hiele είναι τα ακόλουθα πέντε (στο Τζεκάκη, 2007, σελ. 162-163): 1ο επίπεδο: Τα παιδιά αναγνωρίζουν οπτικά τα σχήματα ως όλο, χωρίς να κατανοούν τα χαρακτηριστικά και τις

ιδιότητές τους , 2ο επίπεδο: Τα παιδιά είναι σε θέση να αναλύσουν το σχήμα σε μέρη και να αντιληφθούν τις ιδιότητές του, καθώς και να τις περιγράψουν, 3ο επίπεδο: Τα παιδιά μπορούν να διατάξουν τα σχήματα με βάση τις ιδιότητές τους και τις μεταξύ τους σχέσεις, 4ο επίπεδο: Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο δύνανται να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τις ιδιότητες και τις σχέσεις τους, με παραγωγικούς συλλογισμούς, 5ο επίπεδο: Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αυστηρότητα της γεωμετρίας και μπορούν να λειτουργούν μέσα στο αξιωματικό σύστημα.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ως κύριο μέσο επιρροής της γεωμετρικής σκέψης, συμβάλλει σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση των στερεών γεωμετρικών σχημάτων από τα νήπια. Θα πρέπει όμως να περιλαμβάνει, κατά τους Clements και Sarama (2007, όπως αναφέρεται στο Σκουμπουρδή, 2014, διαφάνεια 11), τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: 1.) ποικίλα παραδείγματα και αντιπαραδείγματα σχημάτων, 2.) συζήτηση σχετικά με το εκάστοτε σχήμα και τα χαρακτηριστικά του, 3.) παρουσίαση ποικιλίας από άλλα είδη σχημάτων, 4.) ενασχόληση με θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τα μικρά παιδιά.

Οι Cockcroft και Marshall (1999) προτείνουν η διδασκαλία της Γεωμετρίας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία να ξεκινάει από τα στερεά σχήματα, καθώς τα παιδιά μπορούν να έχουν μια άμεση χειροπιαστή επαφή με αυτά και τα κατανοούν ευκολότερα και να συνεχίζει με τη διδασκαλία των επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων μέσα από αποτυπώματα στερεών μοντέλων (στο Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008).

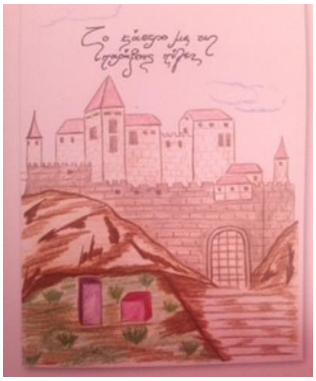
Για την ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης σε επίπεδο μερών και ιδιοτήτων των σχημάτων είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν τις κατάλληλες δράσεις και κατά συνέπεια, προσανατολισμένες εμπειρίες (Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικό, 2011, σελ. 67). Οι δράσεις και οι εμπειρίες με τα στερεά γεωμετρικά σχήματα μπορεί να γίνει με χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού όπως, μεταξύ άλλων (Σκουμπουρδή, 2012): των μπλοκς στερεών γεωμετρικών σχημάτων (Εικόνα 1), των αναπτυγμάτων των στερεών (Εικόνα 2), των «δώρων» του Fröbel (Εικόνα 3), του υλικού της Montessori (Εικόνα 4), εικονογραφημένων βιβλίων (Εικόνα 5), παιχνιδιών (Εικόνα 6) κ.α.

Εικ. 1: Μπλοκς στερεών σχημάτων

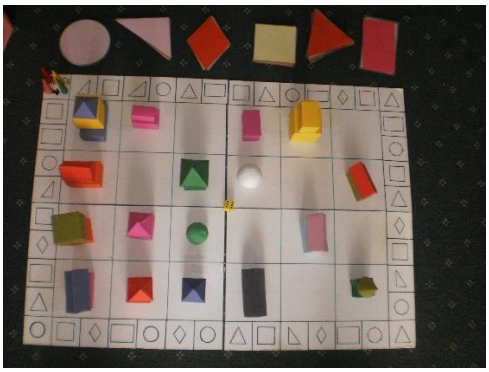
Εικ 2: Αναπτύγματα στερεών σχημάτων

Εικ. 3: Τα «δώρα» του Fröbel

Εικ 4: Υλικό Montessori



Εικ. 5: Εικονογραφημένο βιβλίο



Εικ 6: Επιτραπέζιο παιχνίδι

Η έρευνα

Σχεδιασμός διερευνητικών δραστηριοτήτων

Για τον σχεδιασμό της δραστηριότητας για τη διδακτική παρέμβαση προηγήθηκε συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε σε πέντε παιδιά τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία από το σύνολο της τάξης του νηπιαγωγείου και κλήθηκαν να απαντήσουν σε πέντε ερωτήματα, ώστε να διαπιστωθεί το γνωστικό τους επίπεδο αναφορικά με τα γεωμετρικά στερεά.

Το πρώτο ερώτημα σχετιζόταν με την έννοια των γεωμετρικών σχημάτων και αποσκοπούσε στο να διαπιστωθεί ο βαθμός εξοικείωσης των νηπίων με τα επίπεδα και τα στερεά γεωμετρικά σχήματα. Έπειτα, δόθηκε στα παιδιά ένα κουτί με τρία διαφορετικά στερεά γεωμετρικά σχήματα (σφαίρα, κύβος, πυραμίδα) και τα νήπια καλούνταν να τα αναγνωρίσουν. Στο επόμενο ερώτημα, τα παιδιά καλούνταν να αναγνωρίσουν ένα στερεό και ένα επίπεδο σχήμα και να περιγράψουν τις ιδιότητές τους, μέσω της σύγκρισής τους με τη χρήση μιας καρτέλας, όπου απεικονίζονταν οι αναπαραστάσεις επίπεδων σχημάτων. Στη συνέχεια, τα νήπια έπρεπε να αναγνωρίσουν και να τοποθετήσουν στην αντίστοιχη κατηγορία διάφορα στερεά γεωμετρικά σχήματα. Τέλος, εξετάστηκε η ικανότητα των παιδιών να συνδέουν στερεά και επίπεδα γεωμετρικά σχήματα με πραγματικά αντικείμενα της καθημερινότητάς τους.

Τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν από τη συνέντευξη έδειξαν ότι η πλειονότητα των νηπίων γνώριζε διάφορα γεωμετρικά σχήματα, αλλά δεν ήταν σε θέση να ονομάσει τα στερεά σχήματα, αφού όλα τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις ονομασίες των επίπεδων σχημάτων για να αναφερθούν στα στερεά. Τα νήπια ανέφεραν κάποιες ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις ιδιότητες των επίπεδων και στερεών σχημάτων. Επίσης, όλα τα παιδιά ήταν ικανά να ομαδοποιήσουν σωστά τα στερεά γεωμετρικά σχήματα, αλλά παρατηρήθηκε μια ιδιαίτερη δυσκολία στην ανεύρεση αντικειμένων μέσα στην τάξη που έμοιαζαν με τα στερεά και τα επίπεδα σχήματα αντίστοιχα, αφού τα νήπια δεν μπορούσαν να αντιληφθούν, απόλυτα, τη διαφορά ανάμεσα στη δισδιάστατη και τρισδιάστατη φύση των σχημάτων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων επικεντρωθήκαμε στους δύο πρώτους μαθησιακούς στόχους του ΠΣΝ, ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν, να ονομάσουν και να περιγράψουν τα βασικά στερεά γεωμετρικά σχήματα. Έτσι, σχεδιάσαμε ένα παραμύθι, ο σχεδιασμός της πλοκής του οποίου έλαβε υπόψη κάποια βασικά χαρακτηριστικά τα οποία συντελούν ώστε να επιτευχθεί η μάθηση: α) η διδασκαλία να έχει νόημα για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται και τις συνήθειες τους, β) η παρέμβαση να διαθέτει ένα βασικό προβληματισμό, όπου όλα τα παιδιά καλούνται να ενεργοποιηθούν για τη λύση του, γ) οι δραστηριότητες να

ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών εξαιτίας του ενθουσιασμού που προκαλεί η αφήγηση της ιστορίας, ενώ παράλληλα δ) να καλλιεργεί την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, καθώς τα παιδιά παροτρύνονται να αναπτύξουν συζήτηση μεταξύ τους και να προβάλουν τις απόψεις τους (Βοσνιάδου, 2006, σελ. 169-173).

Επιπλέον, στοιχεία που λήφθηκαν υπόψη για τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης αφορούσαν στο γεγονός ότι οι ποικίλες και σημαντικές εμπειρίες και γνώσεις που διαθέτει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, αποκτώνται σε μεγάλο βαθμό από την επαφή του με ιστορίες και βιβλία, τα οποία μπορούν, μέσα από την άτυπη γνώση που παρέχουν, να αποτελέσουν αφετηρία για τη μάθηση των τυπικών μαθηματικών (Σκουμπουρδή, 2012). Σύμφωνα με τη Σκουμπουρδή (2012), μια επιμελώς σχεδιασμένη ιστορία η οποία «εμπλέκει μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες με επιστημονική ακρίβεια και απευθύνεται στην ηλικία των παιδιών για τα οποία σχεδιάστηκε, περιλαμβάνει ξεκάθαρες εικόνες με εύκολα αναγνωρίσιμα αντικείμενα σε στενή σχέση με το κείμενο, συνδέει το πλαίσιό της με ενδιαφέροντα των παιδιών στον πραγματικό ή στον φαντασιακό κόσμο, επιτρέπει την εξελικτική ερμηνεία και κατανόηση από το απλό στο σύνθετο» (σελ. 238). Επίσης, τα παιδιά εμπλέκονται ενεργητικά στα μαθηματικά με φυσικό τρόπο, μέσω των προβληματισμών που τίθενται, επιδιώκοντας την ανάπτυξη εννοιών και διαδικασιών (σελ. 238).

Τα παιδιά μέσα από την ευφάνταστη ιστορία, επαναφέρουν στη μνήμη τους τα στερεά σχήματα (από διδασκαλία που είχε προηγηθεί) και καλούνται να τα αναγνωρίσουν, να τα ονομάσουν, να τα ταξινομήσουν, να τα καταμετρήσουν και να τα συνθέσουν για να φέρουν σε πέρας την αποστολή που τους έχει ανατεθεί. Έτσι, οδηγούνται στη μάθηση με έμμεσο τρόπο, μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία, οικοδομώντας τη γνώση μέσω της εξερεύνησης και του πειραματισμού (Σκουμπουρδή, 2012) .

Το σενάριο του παραμυθιού είχε ως εξής: «Μια φορά κι έναν καιρό, πριν από πολλά χρόνια, σε μια καταπράσινη κοιλάδα, είχαν χτίσει τις φωλιές τους τέσσερις φυλές δεινοσαύρων. Ζούσαν αμέριμνοι και ευτυχισμένοι εκεί, απολαμβάνοντας τη γαλήνη της φύσης, ώσπου μια μέρα, ένας δυνατός σεισμός τάραξε την ήρεμη ζωή τους. Στη μέση της κοιλάδας, βρισκόταν ένα ηφαίστειο, το «ηφαίστειο των σχημάτων», το οποίο «ξύπνησε». Λάβα ξεχύθηκε, ενώ σχήματα εκτοξεύονταν, καταστρέφοντας τα χωριά τους. Έτσι, οι δεινόσαυροι αποφάσισαν να φύγουν και επέστρεψαν μετά από χρόνια. Το «ηφαίστειο των σχημάτων» είχε πλέον παγώσει. Διαλυμένα σχήματα ήταν το μόνο που είχε απομείνει από την έκρηξη. Αποφάσισαν, λοιπόν, να ξαναφτιάξουν τις φωλιές τους, αλλά τώρα πια έπρεπε

να τις ασφαλίσουν, ώστε να μην κινδυνέψουν ξανά από ένα ενδεχόμενο «ξύπνημα» του ηφαιστείου. Το ηφαίστειο καθώς πάγωσε, έκρυβε μέσα του έναν πολύτιμο θησαυρό για τους δεινοσαύρους. Έκρυβε σχήματα, πολύ ισχυρά, τα οποία θα μπορούσαν να προφυλάξουν τα χωριά τους, αν τα μάζευαν και τα χρησιμοποιούσαν για να κατασκευάσουν τείχη με αυτά. Για τους δεινοσαύρους, όμως, ήταν πολύ δύσκολο, γι' αυτό και η αρχηγός των δεινοσαύρων ζητάει τη βοήθειά σας για να χτίσουν τα τείχη των σπηλαίων».

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν ως επί το πλείστων αυτοσχέδιο και κατάλληλο για παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφού αποτελείτο από ακίνδυνα υλικά που η εντυπωσιακή εμφάνισή τους μαγνητίζει τα βλέμματα και εξάπτει την περιέργεια των μικρών παιδιών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν: τσόχα, πλαστικά δεινοσαυράκια, αυτοσχέδιο ηφαίστειο και αυτοσχέδιες σπηλιές, αυτοσχέδιο εικονογραφημένο βιβλίο/παραμύθι φτιαγμένο από φελλό και στερεά γεωμετρικά σχήματα κατασκευασμένα από χαρτόνι (Εικόνες 1 & 2).

Εικόνες 1 & 2: 'Το ηφαίστειο των σχημάτων'

Μέθοδος

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο 16ο Νηπιαγωγείο Ρόδου στην περιοχή της Ανάληψης, σε 21 παιδιά, 8 αγόρια και 13 κορίτσια στις 15/11/ 2017.

Αρχικά, σε πρότερη συνάντηση επιλέχθηκε η χρήση της ποιοτικής μεθόδου της συνέντευξης σε δείγμα πέντε νηπίων του συνόλου της τάξης, ώστε να διερευνηθεί το επίπεδο και οι γνώσεις των παιδιών σε σχέση με τα στερεά γεωμετρικά σχήματα. Σύμφωνα με την Κακάμπουρα (2011) τα είδη της συνέντευξης είναι τρία: α) ελεύθερη, β) ημι-δομημένη και γ) δομημένη. Συγκεκριμένα, στη δική μας περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η δομημένη συνέντευξη

που περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων με συγκεκριμένο θέμα, στις οποίες η/ο ερωτώμενη/ερωτώμενος καλείται να απαντήσει.

Έπειτα, κατά την ημέρα διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης, τα νήπια χωρίστηκαν τυχαία σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων και μια των πέντε ατόμων από τη νηπιαγωγό για τη δημιουργία ενός τείχους. Η πρώτη ομάδα αποτελείτο από 3 κορίτσια και 1 αγόρι. Η δεύτερη ομάδα αποτελείτο από 2 κορίτσια και 2 αγόρια. Η τρίτη ομάδα αποτελείτο από 2 κορίτσια και 2 αγόρια. Η τέταρτη ομάδα αποτελείτο από 3 κορίτσια και 1 αγόρι. Τέλος, η πέμπτη ομάδα αποτελείτο από 3 κορίτσια και 2 αγόρια. Με αυτό τον τρόπο επιτεύχθηκε και ενισχύθηκε η συνεργατική μάθηση μεταξύ των νηπίων.

Διδακτική παρέμβαση

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων φάνηκε ότι τα νήπια συνέχεαν τις ονομασίες των στερεών γεωμετρικών σχημάτων με αυτές των επίπεδων σχημάτων. Οπότε, αρχικά, μετά τον χαιρετισμό και το καλωσόρισμα η φοιτήτρια-εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια των υπόλοιπων μελών της ομάδας, χρησιμοποίησε το υλικό των συνεντεύξεων (‘χειροποίητα’ χάρτινα στερεά γεωμετρικά σχήματα), καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό του νηπιαγωγείου (ξύλινα στερεά γεωμετρικά σχήματα) για να πραγματοποιήσει μια ολιγόλεπτη διδασκαλία σχετικά με την ονομασία και τις ιδιότητες των στερεών γεωμετρικών σχημάτων. Στην πρώτη φάση της διδακτικής παρέμβασης συμμετείχε και η εκπαιδευτικός της τάξης, παρέχοντας βοήθεια στις φοιτήτριες και εξηγώντας με το δικό της τρόπο τις ιδιότητες των στερεών γεωμετρικών σχημάτων, για παράδειγμα «Αυτό το σχήμα λέγεται ΚΥ-ΛΙΝ-ΔΡΟΣ, γιατί κυλάει (δείχνοντας παράλληλα τον κύλινδρο να κυλάει σαν ρόδα).

Στη δεύτερη φάση της διδακτικής παρέμβασης, η φοιτήτρια-εκπαιδευτικός αφηγήθηκε στα παιδιά το παραμύθι «Το ηφαίστειο των σχημάτων», όπου πρωταγωνιστές είναι τέσσερις φυλές δεινοσαύρων, οι οποίοι βρίσκονται σε πολύ δύσκολη θέση, αφού ένας δυνατός σεισμός προκάλεσε την έκρηξη του ηφαιστείου που βρισκόταν στο κέντρο της καταπράσινης κοιλάδας, με αποτέλεσμα να κινδυνεύσει η ζωή τους εκεί. Κατά την αφήγηση, η φοιτήτρια-εκπαιδευτικός χρωματίζει ανάλογα τη φωνή της και επιδεικνύει τις εικόνες από το αυτοσχέδιο εικονογραφημένο παραμύθι, προσελκύοντας, με αυτό τον τρόπο, το ενδιαφέρον, την περιέργεια και την αγωνία των νηπίων για την έκβαση της ιστορίας.

Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης του παραμυθιού, τα παιδιά, στις ομάδες τους, καλούνται να βοηθήσουν τους δεινόσαυρους να χτίσουν ένα ισχυρό τείχος γύρω από τις σπηλιές τους, χρησιμοποιώντας τα στερεά σχήματα που εκτοξεύτηκαν από το ηφαίστειο. Κάθε ομάδα επέλεξε τα είδη και την ποσότητα των στερεών γεωμετρικών σχημάτων που επιθυμούσε και κατασκεύασε ένα τείχος για να προστατέψει τη σπηλιά μίας φυλής δεινοσαύρων (Εικόνες 3-6). Τα νήπια συνεργάστηκαν μεταξύ τους, χωρίς διαφωνίες, επέλεξαν τα σχήματα που επιθυμούσαν και τα τοποθέτησαν το ένα πάνω στο άλλο για να κατασκευάσουν το προστατευτικό τείχος. Αφού τελείωσαν το χτίσιμο, η νηπιαγωγός ζήτησε από όλα τα μέλη της ομάδας να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα σχήματα που χρησιμοποίησαν κάνοντας ερωτήσεις, όπως «Ποια σχήματα χρησιμοποιήσατε για να χτίσετε το τείχος σας;». Σε ελάχιστες περιπτώσεις που τα παιδιά δίσταζαν να μιλήσουν (κυρίως λόγω ντροπής), η νηπιαγωγός διατύπωσε συμπληρωματικές ερωτήσεις και παρότρυνε τα παιδιά να απαντήσουν, για παράδειγμα «Για πες μας κι εσύ Μαρία τί σχήματα χρησιμοποιήσατε!». Τέλος, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα νήπια να αιτιολογήσουν τον τρόπο δημιουργίας του τείχους, δηλαδή ρώτησε «Γιατί χρησιμοποιήσατε τα συγκεκριμένα σχήματα για την κατασκευή του τείχους;». Τα παιδιά ανέπτυξαν ελεύθερα τον τρόπο σκέψης τους και παρουσίασαν τις ιδέες τους, π.χ. «Για να είναι μεγάλο και ψηλό και να μην περνάει από μέσα η λάβα».

Τα παιδιά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία είχε στόχο την αναγνώριση, ονομασία και ταξινόμηση στερεών γεωμετρικών σχημάτων, ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Αναγνώρισαν και ονόμασαν τα στερεά σχήματα που χρησιμοποίησαν για την κατασκευή του τείχους. Κάποιες ομάδες πραγματοποίησαν και ταξινόμηση των στερεών γεωμετρικών σχημάτων, αφού επέλεξαν να τοποθετήσουν ως βάση τα ορθογώνια παραλληλεπίπεδα και τους κύβους, ενώ συνέχισαν με τις πυραμίδες και τους κυλίνδρους, απορρίπτοντας τελείως τις σφαίρες.

Εικόνες 3-6: Τα νήπια χτίζουν τείχος για να προστατεύσουν τους δεινόσαυρους

Τα παιδιά κάθε ομάδας συμμετείχαν ενεργά στην κατασκευή του τείχους, έδειχναν να απολαμβάνουν την όλη διαδικασία και συνεργάζονταν μεταξύ τους ανταλλάσσοντας ιδέες σχετικά με τον τρόπο τοποθέτησης των στερεών γεωμετρικών σχημάτων, ώστε να δημιουργήσουν ένα όσο το δυνατόν πιο ισχυρό τείχος για να προστατεύσουν τους αγαπημένους τους δεινόσαυρους. Σε ελάχιστες περιπτώσεις που κάποια νήπια δίσταζαν να πάρουν μέρος στη δραστηριότητα, οι φοιτήτριες αναλάμβαναν να τα εντάξουν στην ομάδα κάνοντάς τους κατάλληλες ερωτήσεις και παροτρύνοντάς τα να λάβουν δράση.

Κατά τη διάρκεια παρουσίασης της κατασκευής της, κάθε ομάδα τεκμηρίωσε την επιλογή τοποθέτησης των γεωμετρικών στερεών. Για παράδειγμα, μια ομάδα νηπίων είπε ότι δημιούργησε με τέτοιο τρόπο το τείχος, «ώστε να είναι ισχυρό και ψηλό για να μην μπαίνει μέσα η λάβα», ενώ μια άλλη ομάδα παιδιών επιχειρηματολόγησε λέγοντας ότι «έβαλε πολλά στερεά γύρω από τη σπηλιά, ώστε να χωρέσουν όλοι οι δεινόσαυροι της φυλής μέσα».

Αφού όλες οι ομάδες παρουσίασαν τα τείχη τους αναγνωρίζοντας και ονομάζοντας τα σχήματα που επέλεξαν, αιτιολογώντας παράλληλα τον τρόπο τοποθέτησής τους, μαζεύτηκαν όλα μαζί στην 'παρεούλα' για να παίξουν ένα παιχνίδι. Η φοιτήτρια-εκπαιδευτικός τοποθέτησε διάφορα στερεά γεωμετρικά σχήματα μέσα στο ηφαίστειο και το μετέφερε στο μέσο της 'παρεούλας', ώστε να είναι ορατό από την ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια, έδωσε οδηγίες στα παιδιά για το πώς παίζεται το παιχνίδι. Όλα τα παιδιά με τη σειρά, ατομικά, τοποθετούσαν το χέρι τους μέσα στο ηφαίστειο και επέλεγαν ένα στερεό γεωμετρικό σχήμα χωρίς να το βγάλουν έξω και περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά του (π.χ. δεν έχει γωνίες) βοηθούσαν τα υπόλοιπα νήπια να μαντέψουν για ποιο στερεό σχήμα πρόκειται (Εικόνες 7 & 8). Όμως, από το πρώτο λεπτό διαπιστώθηκε η εξαιρετική δυσκολία των παιδιών να περιγράψουν τις ιδιότητες των στερεών γεωμετρικών σχημάτων. Έτσι, η φοιτήτρια-εκπαιδευτικός αποφάσισε να τροποποιήσει τη δραστηριότητα και να διευκολύνει τα παιδιά ζητώντας τους να παρομοιάσουν το σχήμα που ψηλαφούν μέσα στο ηφαίστειο με αντικείμενα της καθημερινότητας που υπάρχουν μέσα στην τάξη. Έτσι, τα νήπια παρατηρούσαν την τάξη ή σκέφτονταν αντικείμενα που ταίριαζαν με τα σχήματα που έπιαναν (π.χ. μοιάζει με τον κάδο, μοιάζει με σκεπή κ.α.) και λέγοντάς τα στα υπόλοιπα νήπια, εκείνα μάντευαν το όνομα του στερεού σχήματος που ψηλάφιζε ο/η συμμαθητής/-τρια τους. Πολλές φορές, όταν τα παιδιά δυσκολεύονταν, η φοιτήτρια-εκπαιδευτικός παρείχε βοηθητικές ερωτήσεις.

Εικόνες 7 & 8: Τα νήπια παίζουν το «Παιχνίδι με τα σχήματα»

Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε επιτυχώς, αλλά η επίτευξη του μαθησιακού στόχου πραγματοποιήθηκε μερικώς, καθώς τα παιδιά αντιμετώπισαν εξαιρετική δυσκολία στην περιγραφή των ιδιοτήτων των στερεών γεωμετρικών σχημάτων (π.χ. έχει γωνίες, έχει πλευρές) και η πλειονότητα των νηπίων παροτρύνθηκε να συγκρίνει το σχήμα με κάποιο αντικείμενο της καθημερινότητας που του έμοιαζε. Ο τρόπος αντιμετώπισης του συγκεκριμένου προβλήματος δόθηκε άμεσα με την τροποποίηση μέρους της δραστηριότητας, καθώς δε ζητούνταν πια από τα νήπια να περιγράψουν λεκτικά τις ιδιότητες των σχημάτων που άγγιζαν, αλλά πραγματοποιήθηκε σύγκριση των σχημάτων με αντικείμενα της καθημερινότητας που υπήρχαν μέσα στην τάξη ή γνώριζαν τα παιδιά (άτυπες γνώσεις), ώστε να αντιληφθούν τα νήπια έστω και μια από τις βασικότερες ιδιότητες των στερεών γεωμετρικών σχημάτων, που αφορά στην τρισδιάστατη μορφή τους.

Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι τα νήπια εύστοχα παρομοίαζαν τα γεωμετρικά στερεά με αντικείμενα που παρατηρούσαν μέσα στην τάξη, όπως ο κάδος σκουπιδιών, το κουτί με τα τουβλάκια, ο πίνακας, η μπάλα, αλλά και με αντικείμενα που προέρχονταν από την εμπειρία τους, όπως η στέγη, το κουτί παπουτσιών, το ψυγείο, η τηλεόραση, κ.α. Αρκετές φορές, τα παιδιά που μάντευαν το στερεό μπερδεύονταν ανάμεσα στον κύβο και το ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο, πράγμα που στη συνέχεια ξεπεράστηκε όταν τα νήπια που περιέγραφαν (μετά από επεξηγηματικές ερωτήσεις της φοιτήτριας-εκπαιδευτικού, π.χ. «όλες οι πλευρές του γύρω γύρω είναι ίδιες ή κάποιες είναι πιο μεγάλες και άλλες πιο μικρές;») διευκρίνιζαν αν το γεωμετρικό στερεό που ψηλάφιζαν είχε όλες τις πλευρές του ίσες ή όχι.

Επιπλέον, εντύπωση έκανε το γεγονός ότι η πλειονότητα των παιδιών χρησιμοποιούσε τη σωστή ονομασία των γεωμετρικών στερεών, ενώ σε λιγοστές περιπτώσεις παρατηρήθηκε σύγχυση ανάμεσα στην ονομασία επίπεδων και στερεών σχημάτων (π.χ. ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, αντί παραλληλεπίπεδο).

Τα νήπια έδειχναν ενθουσιασμένα με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αφενός γιατί τα παιδιά που περιέγραφαν έπρεπε να αναζητήσουν και να σκεφτούν ένα αντικείμενο της καθημερινότητας που έμοιαζε με αυτό που ψηλάφιζαν και αφετέρου επειδή τα παιδιά που μάντευαν ένοιωθαν ιδιαίτερη χαρά με την εύρεση και τη σωστή ονομασία του γεωμετρικού στερεού σχήματος. Ακόμα, όλα τα παιδιά επιζητούσαν την επιβράβευση και τα θετικά-ενθαρρυντικά σχόλια των φοιτητριών.

Συμπεράσματα

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, η οποία σχετίζεται άμεσα με την ομαλή εξέλιξη των μαθηματικών νοημάτων των παιδιών (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008). Το σκοπό αυτό εξυπηρέτησε η χρήση ευφάνταστου σεναρίου και εκπαιδευτικού υλικού, που με την κατάλληλη χρήση του, αναπτύχθηκε κλίμα πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών την τάξης του νηπιαγωγείου.

Η δραστηριότητα προσαρμόστηκε στο γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο των νηπίων και η σύνδεση των πρότερων γνώσεων των νηπίων με τη μαθηματική έννοια που απασχόλησε τη διδασκαλία, οδήγησε επιτυχώς στην εξοικείωση τους με τα στερεά γεωμετρικά σχήματα. Παράλληλα, δόθηκε η ευκαιρία στα νήπια, μέσα από τη δομή της διδασκαλίας, να αναλάβουν ενεργό ρόλο καθ΄ όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων εξηγώντας τις λύσεις τους, ακούγοντας προσεκτικά και κατανοώντας τις απόψεις των συμμαθητών τους. Επίσης, προωθήθηκε και επιτεύχθηκε ο συνδυασμός κάθε δυνατού τρόπου συμμετοχής των παιδιών στη δραστηριότητα: ομαδικός, ατομικός, ολομέλεια. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή επίτευξη της διδακτικής παρέμβασης έπαιξε και η υπεύθυνη οργάνωση του σχεδίου μαθήματος, ο συντονισμός της ομάδας των φοιτητριών και ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων, ώστε να μην προκύψει, για οποιονδήποτε ανούσιο λόγο, αναταραχή στη ροή της παρέμβασης με απώτερη συνέπεια τη διάσπαση της προσοχής των παιδιών.

Τέλος, αν και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία της διδασκαλίας ήταν φιλικά προς τα νήπια, αυτοσχέδια και εντυπωσιακά σε εμφάνιση, η χρήση στερεών σχημάτων κατασκευασμένων από χαρτόνι, το οποίο καταστρεφόταν εύκολα, δυσχέραινε την κατασκευή ενός σταθερού και ισχυρού τείχους.

Βιβλιογραφία

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

Κακάμπουρα, Ρ. (2011). *Αφηγήσεις Ζωής. Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Καφούση Σ. & Σκουμπουρδή Χ. (2008). *Τα μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών: αριθμοί και χώρος.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό: «Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων». (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%E2%80%94%20%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf

ΠΣΝ *(Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου)* (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/2%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf

ΠΣΝ *(Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου)* (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/2%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf

Σαλονικιός, Χ. (2008). *Τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και οι ιδιότητές τους στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Ανάλυση με βάση τη θεωρία van Hiele για τη γεωμετρική σκέψη*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: http://ikee.lib.auth.gr/record/112908/files/%CE%A3%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B9%CF%8C%CF%82%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%AE%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%82_%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1.pdf

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

Σκουμπουρδή, Χ. (2014). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών υλικών στα μαθηματικά της πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. *12ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών.* Αθήνα: Κεντρικό κτίριο Πανεπιστημίου Αθηνών. Διαθέσιμο στο: http://www.blod.gr/lectures/Pages/viewlecture.aspx?LectureID=1385

Σκουμπουρδή, Χ., 2015. *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/1295.

Τζεκάκη Μ. (2007). *Μικρά παιδιά μεγάλα μαθηματικά νοήματα: προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Τζεκάκη Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Αλλάζοντας την τάξη των Μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Τριανταφυλλίδης, Τ. & Σδρόλιας, Κ. (2007). *Βασικές μαθηματικές έννοιες για τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Η μαγεμένη πεταλούδα και τα σχήματα

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kara@rhodes.aegean.gr
Γεωργόπουλος Ιωάννης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
pse14035@aegean.gr
Καραγεωργίου Θάλεια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse14086@aegean.gr
Κοκολάκη Εμμανουέλα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse14102@aegean.gr
Μιχελάκη Μαρία, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse14156@aegean.gr

Περίληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τα γεωμετρικά σχήματα και η μέτρηση μήκους είναι δύο από τις βασικές ενότητες των μαθηματικών και για αυτόν τον λόγο περιλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα Προγράμματα Σπουδών και προτείνεται να διδάσκονται από το νηπιαγωγείο. Οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται είναι οι εξής (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003; ΠΣΝ, 2011 σελ. 151, 152, 158):

- Αναγνώριση, ονομασία και ταξινόμηση των βασικών επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων με βάση τα γενικά χαρακτηριστικά και σε ποικιλία θέσεων, μεγεθών και προσανατολισμών.
- Ανάλυση βασικών επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων σε στοιχεία και ιδιότητες.
- Αναγνώριση των βασικών επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων, ανάμεσα στα αντιπαραδείγματα τους.
- Πραγματοποίηση επικαλύψεων μηκών και στη συνέχεια επικαλύψεων με επαναλήψεις με μη τυπικές και τυπικές μονάδες.
- Πραγματοποίηση εκτιμήσεων και συγκρίσεων.

Η σημασία των επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων καθώς και της μέτρησης μήκους αναδεικνύεται και από το ερευνητικό ενδιαφέρον που επιδεικνύεται για τη διερεύνησή τους. Στα αποτελέσματα των ερευνών, για τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα, αναφέρεται ότι τα

περισσότερα παιδιά από την ηλικία των 5 ετών αναγνωρίζουν και ονομάζουν τα τέσσερα βασικά επίπεδα σχήματα: κύκλο, τρίγωνο, τετράγωνο, ορθογώνιο. Αναγνωρίζουν τους κύκλους και τα τετράγωνα με μεγάλη ακρίβεια, ενώ είναι λιγότερο ακριβή στην αναγνώριση των τριγώνων και των ορθογωνίων παραλληλογράμμων. Θεωρούν ότι όταν ένα τετράγωνο περιστραφεί αλλάζει σχήμα, δεν αναγνωρίζουν ως τρίγωνα τα σχήματα που είναι τοποθετημένα με τη μύτη προς τα κάτω και θεωρούν την έλλειψη ως κύκλο. Επίσης, στα αποτελέσματα αναφέρεται ότι στην ηλικία των 5 ετών αρχίζει να δημιουργείται η λανθασμένη θεώρηση ότι το τετράγωνο δεν είναι ορθογώνιο (Clements, 2004 στο Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008 σελ. 111).

Σύμφωνα με τον Clements (2004), τα μικρά παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα γεωμετρικά σχήματα, αν το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον περιλαμβάνει τέσσερα χαρακτηριστικά: 1. ποικίλα παραδείγματα και αντιπαραδείγματα του σχήματος, 2. συζήτηση σχετικά με το σχήμα και τα χαρακτηριστικά του, 3. παρουσίαση ευρύτερης ποικιλίας σχημάτων και 4. ενασχόληση με θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τα μικρά παιδιά (Clements 2004, Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008 σελ 117).

Όσον αφορά στη μέτρηση μήκους, τα παιδιά την προσεγγίζουν αρχικά μέσω της άμεσης σύγκρισης των υπό μέτρηση μεγεθών. Παρατηρούν ότι δύο αντικείμενα μπορούν να τοποθετηθούν το ένα δίπλα στο άλλο και έτσι να φανεί αν έχουν το ίδιο μήκος. Στη συνέχεια, είναι ικανά να συγκρίνουν το μήκος δύο αντικειμένων όχι μόνο άμεσα, αλλά και έμμεσα με τη χρήση άτυπων μονάδων μέτρησης (π.χ. σπάγκο, συνδετήρες, πατούσες) και να συνδέουν τις μεγαλύτερες μετρήσεις με το πιο μεγάλα σε μήκος αντικείμενα. Αργότερα, χρησιμοποιούν μονάδες-πρότυπα (π.χ. κυβάκια) και τέλος τυποποιημένες μονάδες με τη χρήση εργαλείων (π.χ. χάρακα) (Kilpatrick et al., 2001 στο Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008 σελ. 128).

Ποικίλες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά κατά τη μέτρηση μήκους. Έχει παρατηρηθεί ότι δεν τοποθετούν τις μονάδες τη μία ακριβώς πίσω από την άλλη και σε ευθεία γραμμή, αλλά δημιουργούν καμπύλες διαδρομές, αφήνουν κενά μεταξύ των μονάδων ή τις επικαλύπτουν και αυτό οδηγεί σε λανθασμένες μετρήσεις. Η χρήση μονάδων διαφορετικού μεγέθους για τη μέτρηση διαφορετικών μηκών οδηγεί τα παιδιά στη θεώρηση ότι ο μεγαλύτερος αριθμός μονάδων αντιστοιχεί σε μεγαλύτερο μήκος (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008). Η χρήση μονάδων διαφορετικού μεγέθους (anglegs, Cuisenaire rods κ.λπ.) για τη μέτρηση μήκους οδηγεί τα παιδιά στην απόδοση λανθασμένου αποτελέσματος στη μέτρηση. Τα μικρά παιδιά, δεν αντιλαμβάνονται ότι οι μονάδες πρέπει να είναι ίδιου μεγέθους και δεν κατανοούν την ανάγκη χρήσης ίδιων μονάδων για τη μέτρηση του μήκους.

Αν οι διαθέσιμες μονάδες είναι λιγότερες από αυτές που είναι απαραίτητες για την κάλυψη του προς μέτρηση μήκους τα παιδιά δεν μπορούν να ολοκληρώσουν τη μέτρηση, γιατί δεν έχουν κατανοήσει τη μεταβατικότητα και συνεπώς δυσκολεύονται να μετρήσουν με επαναληπτική χρήση της μονάδας. Όταν η καταμέτρηση του μήκους γίνεται με πατούσες ή με τυπικές μονάδες (χάρακας, μεζούρα, μέτρο) τα παιδιά ξεκινούν να μετράνε αφού κάνουν την πρώτη κίνηση (δεν αρχίζουν τη μέτρηση από το μηδέν, αλλά από το ένα). Τέλος, δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι κάθε σημείο στην κλίμακα του χάρακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σημείο αφετηρίας της μέτρησης (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008).

Σύμφωνα με τον Van De Walle (2005) για τη μέτρηση ενός μεγέθους, όπως για παράδειγμα το μήκος, ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα: 1. αποφασίζουμε ποιο χαρακτηριστικό μετράμε, 2. επιλέγουμε τη μονάδα για το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, 3. συγκρίνουμε τις μονάδες καλύπτοντας, αντιστοιχώντας ή χρησιμοποιώντας κάποια άλλη μέθοδο σε σχέση με το χαρακτηριστικό που μετράμε, 4. καταμετρούμε τις μονάδες που χρησιμοποιήσαμε για να καλύψουμε ή να αντιστοιχήσουμε το χαρακτηριστικό.

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά στοιχεία σχεδιάσαμε και πραγματοποιήσαμε διδακτική παρέμβαση, με χρήση σχεδιασμένων διερευνητικών δραστηριοτήτων, η οποία είχε ως στόχο την αναγνώριση και περιγραφή των βασικών επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων καθώς και τη μέτρηση μήκους από τα νήπια της τάξης.

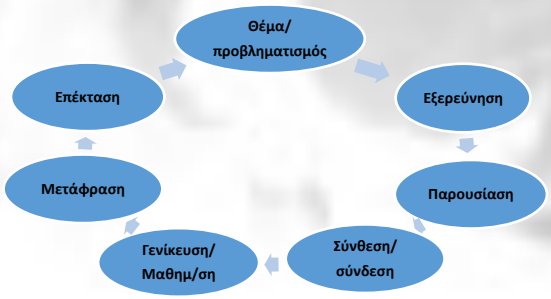
Η ΕΡΕΥΝΑ

Σχεδιασμός διερευνητικών δραστηριοτήτων

Για την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, σχεδιάστηκαν διερευνητικές δραστηριότητες με βάση το πλαίσιο FIBA (Skoumpourdi, 2017; Σκουμπουρδή, 2017). Το πλαίσιο FIBA αφορά σε ένα πλαίσιο σχεδιασμού, ανάπτυξης και διαχείρισης δραστηριοτήτων βασισμένων στη διερεύνηση, το οποίο διαμορφώθηκε με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης και διδασκαλίας μέσω διερεύνησης με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στον διδακτικό τους σχεδιασμό. Προέκυψε αφενός από την προσδοκία υιοθέτησης της καινοτομίας της μαθηματικής εκπαίδευσης για μάθηση μέσω διερεύνησης και αφετέρου από την ανάγκη των εκπαιδευτικών για πιο ενδιαφέρουσες και δημιουργικές δραστηριότητες για τα μαθηματικά οι οποίες να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τη μάθηση.

Το πλαίσιο FIBA αποτελείται από επτά στάδια (Εικόνα 1): 1. *Θέμα/προβληματισμός*: τίθεται ο προβληματισμός μέσω σεναρίου. 2. *Εξερεύνηση*: εξερευνούν οι μαθητές το πρόβλημα και σκέφτονται πώς θα το λύσουν, θέτοντας διευκρινιστικά ερωτήματα,

ανταλλάσσοντας μεταξύ τους απόψεις για να καταλήξουν στο πώς θα εργαστούν/συλλογιστούν για να προσεγγίσουν τη/τις λύση/λύσεις. 3. *Παρουσίαση*: παρουσιάζονται οι λύσεις και αναλύονται οι συλλογισμοί, μέσω επιχειρηματολογίας. 4. *Σύνθεση/σύνδεση*: συνοψίζονται τα αποτελέσματα των παρουσιάσεων και τίθενται ερωτήματα προκειμένου να συνδεθούν οι παρουσιάσεις μεταξύ τους, με τον προβληματισμό, καθώς και με τον μαθηματικό σκοπό, ώστε να καταλήξει η τάξη σε ένα συμπέρασμα. 5. *Γενίκευση/Μαθηματικοποίηση*: Γενικεύονται ή/και μαθηματικοποιούνται οι δράσεις, διαμορφώνοντας τη μαθηματική ιδέα και συνδέοντάς την με την πρότερη γνώση. 6. *Μετάφραση*: Μεταφράζεται ο συλλογισμός σε άλλα μέσα. 7. *Επέκταση*: Τίθενται νέοι προβληματισμοί επεκτείνοντας τον αρχικό προβληματισμό.



Εικόνα 1: Πλαίσιο σχεδιασμού, ανάπτυξης και διαχείρισης διερευνητικών δραστηριοτήτων

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, καθώς και τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Προγραμμάτων Σπουδών σχεδιάστηκαν δραστηριότητες, ως καταστάσεις διερεύνησης και προβληματισμού, οι οποίες περιλάμβαναν επίπεδα γεωμετρικά σχήματα σε ποικίλες μορφές, μεγέθη και προσανατολισμούς και στις οποίες τα παιδιά καλούνταν να περιγράψουν τα βασικά επίπεδα γεωμετρικά σχήματα με αναφορά σε χαρακτηριστικά (κορυφές, πλευρές, γωνίες) και ιδιότητές τους (ίσες πλευρές, μεγαλύτερο, μικρότερο σχήμα, ίδια και διαφορετικά σχήματα). Επιπλέον, περιλάμβαναν μετρήσεις αποστάσεων για τις οποίες έπρεπε τα ίδια τα νήπια να αποφανθούν ποια είναι η αρχή και ποιο το τέλος τους.

Μέθοδος

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο 1ο Νηπιαγωγείο Ρόδου, στις 26 Μαΐου 2017. Ένας από τους συγγραφείς ήταν ο αφηγητής της ιστορίας και ο συντονιστής της διαδικασίας, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις είχαν αναλάβει την καθοδήγηση των τεσσάρων ομάδων παιδιών.

Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

Αρχικά τέθηκε ο προβληματισμός στα παιδιά, μέσω σεναρίου, ο οποίος σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της έρευνας «Υλικά και μέσα για τη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών» και εξελισσόταν ως εξής: «Κάποτε ένας κακός μάγος που ζήλευε την ευτυχία και τη γαλήνη της σχηματοχώρας μεταμόρφωσε με τα ξόρκια του, τους κατοίκους της (σχήματα) και τους αιχμαλώτισε στα φτερά των πεταλούδων, στο μαγεμένο δάσος του. Ο κακός αυτός μάγος θα γινόταν καλός και θα έλυνε τα ξόρκια, μόνο εάν τα παιδιά βοηθούσαν τους κατοίκους - σχήματα να ελευθερωθούν. Τα ξόρκια θα λύνονταν και οι κάτοικοι θα ελευθερώνονταν μόνο εάν τα παιδιά κατόρθωναν να αναγνωρίσουν τα σχήματα που βρίσκονταν κρυμμένα στα φτερά των πεταλούδων».

Στη συνέχεια, χωρίσαμε τα παιδιά σε 4 ομάδες, όσα και τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα. Έγινε προσπάθεια ώστε οι ομάδες να απαρτίζονται από ίσο αριθμό παιδιών των ίδιων περίπου γνωστικών ικανοτήτων στα μαθηματικά. Δόθηκε στην κάθε ομάδα μία κόλλα Α5, στην οποία απεικονιζόταν μια πεταλούδα, όπου στα φτερά της υπήρχαν επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και αντιπαραδείγματα τους, καθώς και μαρκαδόροι, (ένα χρώμα για κάθε ομάδα). Ζητήθηκε από κάθε ομάδα να σημειώσει με τικ (√) το σχήμα που της είχε ανατεθεί. Πιο συγκεκριμένα, η 1η ομάδα έπρεπε να σημειώσει με κόκκινο χρώμα τα τρίγωνα, η 2η ομάδα έπρεπε να σημειώσει με πράσινο χρώμα τα τετράγωνα, η 3η ομάδα με μπλε χρώμα τους κύκλους και η 4η ομάδα με κίτρινο χρώμα τα ορθογώνια.

Μετά τον Προβληματισμό και την Εξερεύνηση τα παιδιά, της κάθε ομάδας, έπρεπε να Παρουσιάσουν, τη λύση στην οποία κατέληξαν για τον προβληματισμό που τέθηκε, αναλύοντας τον συλλογισμό τους στις υπόλοιπες ομάδες. Ο φοιτητής-εκπαιδευτικός σε αυτό το στάδιο εξασφαλίζει την ομαλή και κατανοητή σε όλους παρουσίαση από την κάθε ομάδα. Συγκεκριμένα, κάθε ομάδα παρουσίαζε στις άλλες ομάδες ποια σχήματα σημείωσε και γιατί. Καλούνταν τα παιδιά των άλλων ομάδων να πούνε αν συμφωνούν με τις επιλογές της εκάστοτε ομάδας και τίθεντο διευκρινιστικές ερωτήσεις αφενός για να γίνουν κατανοητές οι παρουσιάσεις και αφετέρου για να καλλιεργηθεί η επιχειρηματολογία. Ενδεικτικές ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής: «Κυκλώσατε όλα τα τρίγωνα; Πώς καταλάβατε ότι αυτά τα σχήματα είναι τρίγωνα; Αυτό (δείχνουμε ένα παράξενο τρίγωνο) είναι τρίγωνο; Γιατί; Γιατί δεν κυκλώσατε και αυτό το σχήμα (δείχνουμε στην ομάδα των τριγώνων ένα π.χ. ορθογώνιο); κ.α.»

Στο επόμενο στάδιο, της Σύνθεσης/Σύνδεσης, ο φοιτητής-εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τα παιδιά συνόψισε τα αποτελέσματα των παρουσιάσεων, έθεσε ερωτήματα

και ενθάρρυνε τα παιδιά να θέσουν ερωτήματα προκειμένου να συνδεθούν οι παρουσιάσεις μεταξύ τους, με τον προβληματισμό, καθώς και με τον μαθηματικό σκοπό, ώστε να καταλήξει η τάξη σε ένα συμπέρασμα. Συγκεκριμένα τα παιδιά καλούνταν να πουν τι παρουσιάστηκε: «Τι παρουσίασε η ομάδα του …; τι παρουσίασε η ομάδα της … ;».

Στο στάδιο της Γενίκευσης/Μαθηματικοποίησης, ο φοιτητής-εκπαιδευτικός εστίασε στη μαθηματική έννοια του επίπεδου γεωμετρικού σχήματος με ερωτήσεις που είχαν σκοπό να αναδείξουν ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του κάθε σχήματος, ποιες είναι οι διαφορές των βασικών σχημάτων μεταξύ τους (τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος, ορθογώνιο), αλλά και τις διαφορές των σχημάτων που μοιάζουν με τα γνωστά μας σχήματα, αλλά δεν είναι (π.χ. τρίγωνο και αντιπαράδειγμα κ.λπ.). Ενδεικτικές ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής: «Ποιο παιδί θα μας περιγράψει τον κύκλο (το τρίγωνο, το τετράγωνο, το ορθογώνιο), τι θα πρέπει να προσέχουμε για να τον αναγνωρίσουμε; Σε τι διαφέρει το τετράγωνο από το ορθογώνιο κ.λπ. Σε τι διαφέρει ο κύκλος από το οβάλ. Σε τι διαφέρει αυτό το σχήμα (αντιπαράδειγμα τριγώνου) από το τρίγωνο κ.λπ.».

Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω δραστηριότητας και στο πλαίσιο της Επέκτασης, τέθηκε ο εξής προβληματισμός: «Νομίζω ότι καταφέρατε με μεγάλη επιτυχία να βοηθήσετε τον μάγο να αναγνωρίσει και να ξεχωρίσει όλα τα σχήματα κι έτσι τώρα θέλει να μετρήσετε πόσο απέχουν οι πεταλούδες μεταξύ τους για να μπορέσει να λύσει τα ξόρκια του και να γίνει καλός». Παρουσιάστηκαν στα παιδιά οι πεταλούδες σταθεροποιημένες με bluetack στα δύο άκρα των τραπεζιών για να έχουν κάποια απόσταση μεταξύ τους. Δόθηκε στην κάθε ομάδα ένα υλικό (για μέτρηση), προκαλώντας τις ομάδες ανά δύο (στο ίδιο τραπέζι) να μετρήσουν (με διαφορετικό υλικό) την απόσταση που έχουν οι δύο πεταλούδες. Έπειτα, κάθε ομάδα παρουσίασε στις άλλες ομάδες πώς πραγματοποίησε τη μέτρηση και τι αποτέλεσμα βρήκε, άρα τι θα ανακοίνωνε στον μάγο για την απόσταση των πεταλούδων. Ενδεικτικές ερωτήσεις που τέθηκαν σε κάθε ομάδα για να ενισχυθεί η επιχειρηματολογία τους ήταν οι εξής: «Πώς μετρήσατε; Πώς τα τοποθετήσατε για να μετρήσετε; Από πού άρχισε η μέτρησή σας και πού τελείωσε; Πόσα … χρησιμοποιήσατε; Έχουν όλα τα … το ίδιο μέγεθος; Ποιο είναι το αποτέλεσμα της μέτρησής σας; Τι θα πείτε στον μάγο, για το πόσο απέχουν οι πεταλούδες;».

Στο σημείο αυτό ο φοιτητής-εκπαιδευτικός εστιάζει στη μαθηματική έννοια με ερωτήσεις που έχουν σκοπό να αναδείξουν ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της μέτρησης μήκους όπως: η μέτρηση αρχίζει από συγκεκριμένο σημείο και καταλήγει σε συγκεκριμένο σημείο, οι μονάδες που χρησιμοποιούμε πρέπει να έχουν μεταξύ τους το ίδιο

μέγεθος, τις τοποθετούμε χωρίς κενά και επικαλύψεις, το αποτέλεσμα της μέτρησης είναι ο αριθμός των μονάδων που χρησιμοποιήσαμε κ.λπ.. Ενδεικτικές ερωτήσεις που τέθηκαν είναι οι εξής: «Αρχίσατε όλη τη μέτρηση από το ίδιο σημείο; Σταματήσατε όλοι τη μέτρηση στο ίδιο σημείο; Όλοι χρησιμοποιήσατε το ίδιο υλικό για να μετρήσετε; Σε τι διαφέρει το υλικό που χρησιμοποιήσατε; Πώς το τοποθετήσατε για να μετρήσετε; Όλοι βρήκατε το ίδιο αποτέλεσμα στη μέτρησή σας; Γιατί όχι; Τι θα έπρεπε να κάνουμε για να βρούμε το ίδιο αποτέλεσμα;».

Στο επόμενο στάδιο της δεύτερης δραστηριότητας, στο πλαίσιο της Μετάφρασης, ο φοιτητής-εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να αποτυπώσουν τον συλλογισμό τους, στους προβληματισμούς που τέθηκαν, σε ζωγραφιά αφενός για να εξηγήσουν στα παιδιά της διπλανής τάξης με τι ασχολήθηκαν και αφετέρου για να θυμάται ο μάγος ποια είναι η λύση. Δόθηκε σε κάθε παιδί μία κόλα Α4 για να αναπαραστήσει με όποιον τρόπο επιλέξει την όλη διαδικασία.

Η διδακτική παρέμβαση έκλεισε με την Επέκταση, όπου ο νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να προβληματιστούν πάνω στην κατάσταση και να διατυπώσουν ερωτήματα, να φτιάξουν δικές τους παρόμοιες ιστορίες, επεκτείνοντάς την.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε γνωριμία των φοιτητών/τριών με τα νήπια, «στην παρεούλα». Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα, στοχεύοντας στη διερεύνηση των γνώσεων των παιδιών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία φάνηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών είχε την ικανότητα να αναγνωρίζει όχι μόνο τα βασικά επίπεδα γεωμετρικά σχήματα (τετράγωνο-ορθογώνιο παραλληλόγραμμο-τρίγωνο-κύκλος), αλλά και άλλα σχήματα όπως π.χ. τον ρόμβο, το οβάλ σχήμα κ.λπ.

Στη συνέχεια, τέθηκε ο Προβληματισμός στα παιδιά: «Κάποτε, ένας κακός μάγος που ζήλευε την ευτυχία και τη γαλήνη της Σχηματοχώρας, αιχμαλώτισε με τα ξόρκια του, τους κατοίκους της (σχήματα) πάνω στα φτερά των πεταλούδων που πετούσαν στο μαγεμένο δάσος του. Ο κακός αυτός μάγος θα γινόταν καλός και θα έλυνε τα ξόρκια, μόνο εάν τα παιδιά βοηθούσαν τους κατοίκους - σχήματα να ελευθερωθούν. Τα ξόρκια θα λύνονταν και οι κάτοικοι θα ελευθερώνονταν μόνο εάν τα παιδιά κατόρθωναν να αναγνωρίσουν τα σχήματα που βρίσκονταν κρυμμένα στα φτερά των πεταλούδων».

Ο φοιτητής-εκπαιδευτικός αφηγείται στα νήπια την παραπάνω ιστορία. Τα παιδιά είναι προσηλωμένα. Τα ρωτά αν επιθυμούν να βοηθήσουν τους κατοίκους της

σχηματοχώρας να ελευθερωθούν από τα ξόρκια του κακού μάγου και να επιστρέψουν στα σπίτια τους. Αυτά απαντούν θετικά.

Η ομάδα των φοιτητών/τριών κατόπιν συνεννοήσεως με τη νηπιαγωγό για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, χωρίζει τα παιδιά σε τέσσερις ισοπληθής ομάδες του ίδιου περίπου γνωστικού επιπέδου. Κάθε ομάδα παιδιών αναλαμβάνει ένα σχήμα (τετράγωνο, κύκλο, ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, τρίγωνο). Αντίστοιχα, κάθε φοιτήτρια αναλαμβάνει υπό την καθοδήγηση μίας ομάδα παιδιών. Όλες οι ομάδες απαρτίζονται από τρία (3) νήπια εκτός από την ομάδα των «Τριγώνων» που αποτελείται από δυο (2) νήπια. Αν και η συγκεκριμένη ομάδα έχει ένα νήπιο λιγότερο από τις υπόλοιπες, δεν αντιμετωπίζει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία.

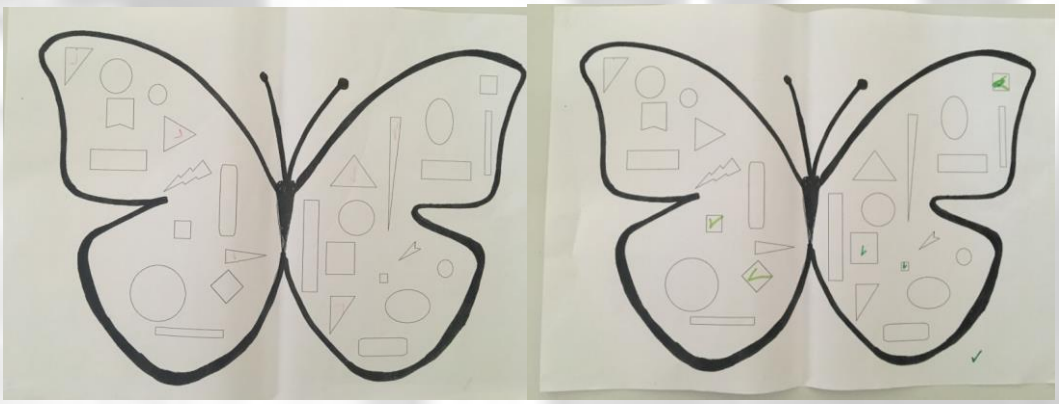
Στο στάδιο της Εξερεύνησης τα παιδιά διερευνούν το πρόβλημα και σκέφτονται τις πιθανές λύσεις του (επιλέγουν υλικά, τρόπους λύσης κ.λπ.). Σε αυτό το στάδιο μπορούν να θέσουν διευκρινιστικά ερωτήματα στον/στην εκπαιδευτικό. Ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις για να καταλήξουν στον τρόπο που θα εργαστούν/συλλογιστούν προσεγγίζοντας τη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος.

Οι φοιτήτριες μοιράζουν στις ομάδες τους από μία πεταλούδα, στα φτερά της οποίας είναι ζωγραφισμένα κάποια σχήματα και ζητάνε να σημειωθεί με ένα «τικ» μόνο το σχήμα της δικής τους ομάδας. Παράλληλα, τα παιδιά της κάθε ομάδας μοιράζονται μεταξύ τους μαρκαδόρους. Σημειωτέον ότι, οι κόλλες με τις πεταλούδες περιέχουν εκτός από σχήματα και αντιπαραδείγματα προκειμένου να ελεγχθεί εάν τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τα ζητούμενα σχήματα.

Τα παιδιά της ομάδας των «Τριγώνων» καλούνται να σημειώσουν με κόκκινο μαρκαδόρο μόνο τα σχήματα που πιστεύουν ότι είναι τρίγωνα (Εικόνα 2). Τα παιδιά ρωτούν τη φοιτήτρια εάν η αστραπή (αντιπαράδειγμα που υπάρχει στην πεταλούδα) είναι τρίγωνο. Η φοιτήτρια τα ρωτά πόσες πλευρές και πόσες γωνίες θα έπρεπε να έχει το συγκεκριμένο σχήμα για να αποτελεί τρίγωνο και τότε αυτά καταλήγουν στο συμπέρασμα πως αυτό δεν αποτελεί τρίγωνο, αιτιολογώντας πως για να είναι τρίγωνο θα έπρεπε να έχει 3 πλευρές και 3 γωνίες.

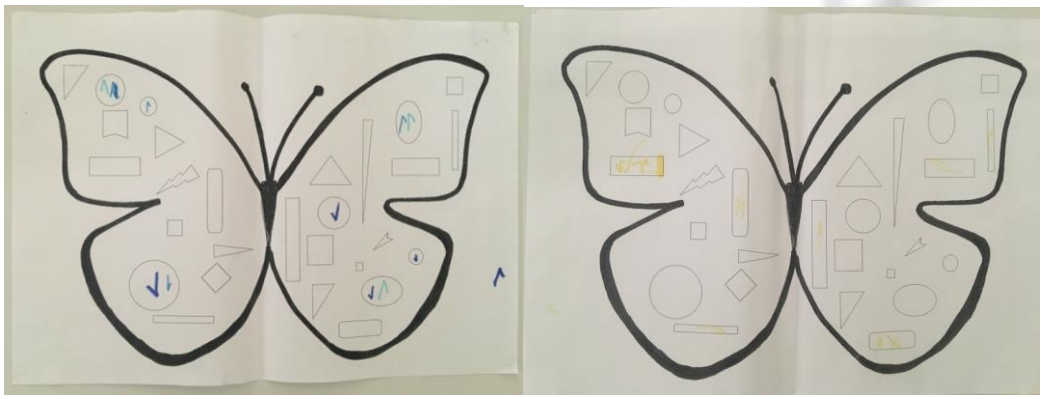
Τα παιδιά της ομάδας των «Τετραγώνων» καλούνται να σημειώσουν με πράσινο μαρκαδόρο μόνο τα σχήματα που πιστεύουν ότι είναι τετράγωνα (Εικόνα 3). Ένα τετράγωνο είναι τοποθετημένο κατά τέτοιο τρόπο που φαίνεται σαν ρόμβος. Τα παιδιά διαφωνούν μεταξύ τους για το εάν πρέπει να το σημειώσουν ή όχι. Συζητούν, ανταλλάσσοντας διάφορες σκέψεις. Ένα παιδί ακούγεται να λέει: «Κοίτα! Αν το δεις από εδώ δεν είναι ρόμβος! Είναι

τετράγωνο!». Σε ένα άλλο αντιπαράδειγμα, όπου ένα σχήμα έχοντας 5 πλευρές μοιάζει με τετράγωνο, τα παιδιά δεν το συμπεριλαμβάνουν στα τετράγωνα, δικαιολογώντας την απάντησή τους πως από κάτω έχει «φαγωθεί».



Εικόνες 2 & 3: Οι πεταλούδες της ομάδας των «Τριγώνων» και των «Τετραγώνων»

Τα παιδιά της ομάδας των «Κύκλων» καλούνται να σημειώσουν με μπλε μαρκαδόρο μόνο τα σχήματα που πιστεύουν ότι είναι κύκλοι (Εικόνα 4). Τα παιδιά ξεχωρίζουν επιτυχώς τους κύκλους από τα οβάλ σχήματα. Παρόλα αυτά επέλεξαν να σημειώσουν και τα οβάλ.



Εικόνες 4 & 5: Οι πεταλούδες της ομάδας των «Κύκλων» και των «Ορθογωνίων»

Τα παιδιά της ομάδας των «Ορθογωνίων» καλούνται να σημειώσουν με κίτρινο μαρκαδόρο μόνο τα σχήματα που πιστεύουν ότι είναι ορθογώνια (Εικόνα 5). Το μοναδικό αγόρι στην ομάδα των «Ορθογωνίων», δείχνει να θέλει να σημειώσει μόνο του τα περισσότερα σχήματα. Η φοιτήτρια παίρνει θέση, ζητώντας του με ευγενικό τρόπο να αφήσει και τα κορίτσια να το βοηθήσουν, πράγμα που τελικά γίνεται. Τα αντιπαραδείγματα των ορθογωνίων μπερδεύουν τα νήπια τα οποία υποστηρίζουν πως και αυτά αποτελούν ορθογώνια και τα σημειώνουν. Όμως, μετά την παρουσίαση που πραγματοποιήθηκε και τη

συζήτηση που έλαβε χώρα επέλεξαν να τα διαγράψουν. Ένα παιδί της ομάδας, το οποίο δυσκολευόταν να αντιληφθεί τα σχήματα, ζήτησε από τους συμμαθητές του να γυρίσουν την πεταλούδα ανάποδα για να μπορέσει να τα διακρίνει καλύτερα. Γενικά, δείχνει να δυσκολεύεται να αντιληφθεί τα σχήματα που φαίνονται να είναι «ανάποδα».

Στο στάδιο της Παρουσίασης τα παιδιά της κάθε ομάδας παρουσιάζουν τη λύση στην οποία κατέληξαν σχετικά με τον προβληματισμό που τους τέθηκε, αναλύοντας τον συλλογισμό τους στις υπόλοιπες ομάδες. Ο φοιτητής-εκπαιδευτικός σε αυτό το στάδιο εξασφαλίζει την ομαλή και κατανοητή σε όλους παρουσίαση της κάθε ομάδας.

Ένα παιδί από κάθε ομάδα σηκώνεται με την πεταλούδα της ομάδας του και την παρουσιάζει στα υπόλοιπα παιδιά. Ο φοιτητής-εκπαιδευτικός, κατά την παρουσίαση της κάθε ομάδας, εστιάζει το ενδιαφέρον των παιδιών στις ιδιότητες των σχημάτων. Επιπρόσθετα, κάνει ενδεικτικές ερωτήσεις για σχήματα που μοιάζουν μεταξύ τους, αλλά δεν ανήκουν στην ίδια ομάδα, αφού δεν έχουν κοινές ιδιότητες και κοινά χαρακτηριστικά.

Πρώτη η ομάδα των «Κύκλων», σηκώνεται και παρουσιάζει την πεταλούδα της. Τα παιδιά έρχονται μεταξύ τους σε αντιπαράθεση, σχετικά με το εάν το οβάλ σχήμα είναι κύκλος. Κατόπιν, αυτά από μόνα τους εξηγούν πως το οβάλ σχήμα δεν είναι κύκλος, αφού μοιάζει με αυγό.

Η δεύτερη ομάδα, η ομάδα των «Τριγώνων», παρουσιάζει τα τρίγωνα που έχει σημειώσει. Μερικά νήπια από τις άλλες ομάδες υποστηρίζουν πως η αστραπή, όπως επίσης και ένα ακόμα αντιπαράδειγμα τριγώνου που εμφανίζεται στην πεταλούδα συγκαταλέγονται στα τρίγωνα. Το νήπιο που έχει αναλάβει την παρουσίαση της δικής του ομάδας, με τη βοήθεια του φοιτητή-εκπαιδευτικού, έδωσε στα παιδιά να καταλάβουν ότι ένα σχήμα για να λέγεται τρίγωνο, πρέπει να έχει τρεις πλευρές και τρεις γωνίες. Επομένως, τα δύο σχήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως δεν αποτελούν τρίγωνα αφού έχουν περισσότερες πλευρές και γωνίες.

Τρίτη ομάδα ήταν η ομάδα των «Τετραγώνων». Επιλέχθηκε ένα παιδί για να παρουσιάσει τα σχήματα που η ομάδα είχε σημειώσει. Ένα νήπιο από άλλη ομάδα, απόρησε βλέποντας ένα τετράγωνο που η συγκεκριμένη ομάδα είχε σημειώσει, το οποίο είχε τον προσανατολισμό του πρότυπου ρόμβου. Το παιδί που έκανε την παρουσίαση, έστρεψε την πεταλούδα με τρόπο ώστε το τετράγωνο να πάρει το «σωστό» προσανατολισμό και απευθυνόμενο στο δεύτερο παιδί είπε: «έτσι είναι τετράγωνο!». Τότε ο φοιτητής-εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να εντοπίσουν τη διαφορά ανάμεσα στον ρόμβο και στο τετράγωνο. Αυτά απάντησαν πως έχουν απλά διαφορετικό προσανατολισμό. Ο φοιτητής

τους εξήγησε κατόπιν πως εκτός από τον προσανατολισμό διαφέρουν και στις πλευρές, όπως και στις γωνίες, αφού το τετράγωνο έχει ίσες πλευρές και ίσες γωνίες, ενώ ο ρόμβος όχι.

Τελευταία ομάδα ήταν αυτή των «Ορθογωνίων», όπου ένα παιδί της ομάδας επιλέχθηκε να πραγματοποιήσει την παρουσίαση. Τα νήπια της ομάδας είχαν σημειώσει και αντιπαραδείγματα που έμοιαζαν με ορθογώνια, όμως δεν είχαν γωνίες. Τα υπόλοιπα νήπια δεν παρατήρησαν ότι αυτά δεν είχαν γωνίες και συμφώνησαν με την ομάδα των «Ορθογωνίων» ότι επρόκειτο για ορθογώνια. Τότε, ο φοιτητής-εκπαιδευτικός ζήτησε από ένα παιδί της κάθε ομάδας να πλησιάσει και να παρατηρήσει πιο προσεκτικά την πεταλούδα. Εξήγησε κατόπιν στα παιδιά πως το ορθογώνιο έχει 4 πλευρές, ανά δύο ίσες και 4 γωνίες. Με τη χρήσιμη αυτή επεξήγηση τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα συγκεκριμένα σχήματα δεν ήταν ορθογώνια αφού δεν είχαν γωνίες.

Στο στάδιο της Σύνθεσης/Σύνδεσης ο φοιτητής-εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές συνόψισε τα αποτελέσματα των παρουσιάσεων, έθεσε ερωτήματα και ενθάρρυνε τα παιδιά να θέσουν τα δικά τους αντίστοιχα ερωτήματα, προκειμένου να συνδεθούν οι παρουσιάσεις όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με τον κοινό προβληματισμό, και τον μαθηματικό σκοπό, ώστε να καταλήξει η τάξη σε ένα συμπέρασμα. Σε αυτήν τη φάση της διδασκαλίας, ο φοιτητής-εκπαιδευτικός απευθύνει ερωτήσεις σε παιδιά διαφορετικών ομάδων, για να διαπιστώσει τι κατάλαβαν από τις παρουσιάσεις των συμμαθητών τους. Οι ερωτήσεις εμπεριείχαν τις ιδιότητες των σχημάτων που προαναφέρθηκαν στην παρουσίαση των ομάδων, όπως: «Τι παρουσίασε η ομάδα των 'Τριγώνων'; «Τι χαρακτηριστικά είπαμε ότι έχουν τα τρίγωνα;» «Τι παρουσίασε η ομάδα των 'Κύκλων'; «Τι ιδιότητες έχει ο κύκλος;» «Τι παρουσίασε η ομάδα των 'Τετραγώνων'; «Τι ιδιότητες έχει το τετράγωνο;» «Τι παρουσίασε η ομάδα των 'Ορθογωνίων'; «Τι ιδιότητες έχει το ορθογώνιο;».

Στο στάδιο της Γενίκευσης/Μαθηματικοποίησης ο φοιτητής-εκπαιδευτικός γενικεύει (και μαθηματικοποιεί όπου είναι δυνατό) τις δράσεις των παιδιών, διαμορφώνοντας τη μαθηματική ιδέα και συνδέοντάς την με την πρότερη γνώση των παιδιών. Στη συγκεκριμένη φάση της διδασκαλίας έγινε προσπάθεια να διαχωριστούν ορισμένα σχήματα που έμοιαζαν μεταξύ τους, όμως επειδή δεν είχαν κοινές ιδιότητες, δεν ανήκαν στην ίδια ομάδα επίπεδων σχημάτων. Ήδη από το προηγούμενο βήμα της σύνθεσης/σύνδεσης, αναδείχθηκαν οι κύριες ιδιότητες των βασικών επίπεδων σχημάτων, όπως επίσης, οι βασικές διαφορές τους.

Ο φοιτητής-εκπαιδευτικός περιγράφει σχήματα και τα νήπια καλούνται να ανακαλύψουν σε ποιο σχήμα αναφέρεται. Π.χ. « Έχει τρεις πλευρές και τρεις γωνίες, ποιο σχήμα είναι;», «έχει τέσσερις πλευρές που είναι όλες ίσες και τέσσερις ορθές γωνίες, ποιο

σχήμα είναι;», «δεν έχει πλευρές ούτε γωνίες, για ποιο σχήμα μιλάμε;», «έχει 4 ορθές γωνίες και 4 πλευρές, από τις οποίες οι απέναντι είναι ίσες, ποιο σχήμα είναι;» κ.λπ.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τους τέθηκαν, αλλά έδειξαν να έχουν κατανοήσει τις βασικές ιδιότητες των επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων που αναλύθηκαν παραπάνω. Η μόνη δυσκολία εντοπίστηκε στην ερώτηση σχετικά με τον κύκλο, όπου τα παιδιά δεν αντιλήφθηκαν αμέσως σε ποιο σχήμα αναφερόμαστε, μέχρι που έγινε αναφορά στο «στρογγυλό» του σχήμα (με αυτό τον τρόπο το είχαν περιγράψει τα ίδια στην αρχή της διδασκαλίας).

Επιπλέον τα παιδιά ερωτήθηκαν για τις διαφορές ανάμεσα στον κύκλο και το οβάλ σχήμα, όπως και μεταξύ του τετραγώνου και του ρόμβου και στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να τα αναγνωρίσουμε. Τέτοια παραδείγματα ερωτήσεων ήταν: «Ποιες διαφορές έχει το οβάλ σχήμα από τον κύκλο και πώς μπορούμε να τα ξεχωρίσουμε;». Τα παιδιά απάντησαν ότι το οβάλ είναι σαν ένας κύκλος που τον έχουν τραβήξει από το πλάι. Άλλο παιδί υποστήριξε ότι το οβάλ μοιάζει με αυγό. Στην ερώτηση πώς μπορούμε να το ξεχωρίσουμε απάντησαν πως ο κύκλος είναι στρογγυλός σαν ρόδα.

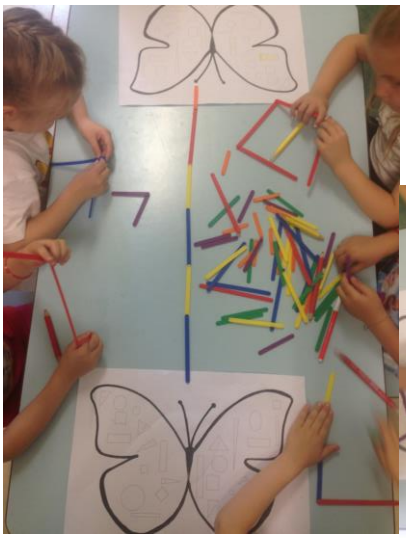
Στην ερώτηση «Ποιες διαφορές έχει το τετράγωνο από τον ρόμβο και πώς μπορούμε να τα ξεχωρίσουμε;». Τα παιδιά απάντησαν ότι ο ρόμβος μοιάζει με διαμάντι. Ακόμα, πρόσθεσαν ότι το τετράγωνο έχει όλες τις πλευρές του ίσες.

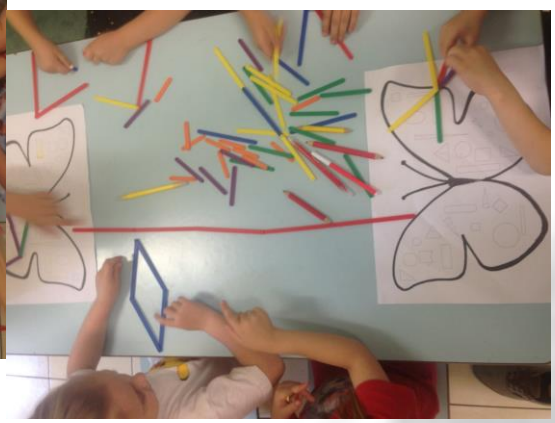
Ολοκληρώνοντας της συζήτηση για τα γεωμετρικά σχήματα τέθηκε ο προβληματισμός της μέτρησης της απόστασης των πεταλούδων. Ο φοιτητής-εκπαιδευτικός έδωσε συγχαρητήρια στα παιδιά που βοήθησαν τους κατοίκους της σχηματοχώρας να ελευθερωθούν και τους εξήγησε ότι για να λυθούν εντελώς τα ξόρκια του μάγου θα χρειαστεί να δώσουν λίγη ακόμα βοήθεια. Απευθυνόμενος σε αυτά τους είπε: «Νομίζω ότι καταφέρατε με μεγάλη επιτυχία να βοηθήσετε στο να αρχίσουν να λύνονται τα ξόρκια του μάγου και το κάθε σχήμα να ελευθερώνεται και να επιστρέφει χαρούμενο πίσω στο σπίτι του. Τώρα ήρθε η στιγμή να μετρήσετε πόσο απέχουν οι πεταλούδες μεταξύ τους για να λυθούν εντελώς τα ξόρκια του και να ελευθερωθούν όλα τα σχήματα. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να γυρίσουν χαρούμενα πίσω στη σχηματοχώρα, στα σπίτια τους».

Για να πραγματοποιηθεί η μέτρηση της απόστασης ανάμεσα στις δύο πεταλούδες, αρχικά ενώθηκαν οι ομάδες ανά δύο: η ομάδα των «Τριγώνων» με την ομάδα των «Ορθογωνίων» και η ομάδα των «Τετραγώνων» με την ομάδα των «Κύκλων». Κατόπιν, κόλλησαν με blue tack τις πεταλούδες για να τις σταθεροποιήσουν, τις δύο στις άκρες ενός θρανίου για τις δύο πρώτες ομάδες (την πεταλούδα των «Τριγώνων» και την πεταλούδα των

«Ορθογωνίων») και τις άλλες δύο στις άκρες ενός άλλου θρανίου (την πεταλούδα των «Τετραγώνων» και την πεταλούδα των «Κύκλων»). Αμέσως μετά, δόθηκαν στις δύο νέες ομάδες από ένα υλικό μέτρησης, διαφορετικό για την κάθε ομάδα, ώστε να μπορέσουν να μετρήσουν την απόσταση μεταξύ των πεταλούδων. Στην πρώτη ομάδα δόθηκαν anglegs και στη δεύτερη ομάδα αλληλοσυνδεόμενα κυβάκια. Αφού τα νήπια πραγματοποίησαν τη μέτρηση διαπίστωσαν ότι οι πεταλούδες είχαν ίση απόσταση μεταξύ τους. Κατόπιν, κλήθηκαν να παρουσιάσουν σε όλη την τάξη τα αποτελέσματα των μετρήσεών τους και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν.

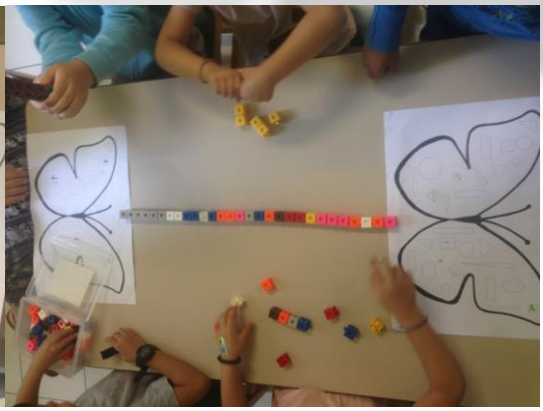
Το υλικό που δόθηκε στην πρώτη ομάδα, anglegs, αποτελείται από διαφορετικού μήκους και χρώματος πλαστικά κομμάτια που συνδέονται μεταξύ τους. Τα παιδιά για να υπολογίσουν την απόσταση με τα anglegs χρησιμοποίησαν 1 πορτοκαλί, 1 κόκκινο, 2 κίτρινα και 2 μπλε ξυλάκια και ανακοίνωσαν ως αποτέλεσμα της μέτρησής τους το 6 (Εικόνα 6). Την ίδια στιγμή ο φοιτητής-εκπαιδευτικός, κάλυψε την απόσταση ανάμεσα στις δύο πεταλούδες με 7 κίτρινα anglegs, με σκοπό να προβληματίσει τα παιδιά για το αποτέλεσμα της μέτρησής τους. Μετά από συζήτηση κατέληξαν ότι για να καταλάβει ο μάγος την ακριβή απόσταση θα πρέπει ο αριθμός να συνοδεύεται και από το υλικό που χρησιμοποιήθηκε (μονάδα) και άρα πρέπει να μετρηθεί η απόσταση από anglegs ίδιων διαστάσεων. Τα παιδιά ξαναέφτιαξαν την απόσταση με ίδια μεταξύ τους anglegs, ώστε να είναι πιο αξιόπιστη η απάντησή τους και να μην μπερδέψουν τον μάγο (Εικόνα 7). Έτσι απάντησαν πως η απόσταση ανάμεσα στις πεταλούδες τους είναι 5 κόκκινα ξυλάκια.





Εικόνες 6 & 7: Οι μετρήσεις των παιδιών με διαφορετικές και με ίδιες μονάδες anglegs

Η δεύτερη ομάδα χρησιμοποίησε τα κυβάκια για να μετρήσει την απόσταση. Τα παιδιά συνεργάστηκαν για να ενώσουν τα κυβάκια σε μια ευθεία γραμμή από την μία πεταλούδα στην άλλη (Εικόνα 8). Μέτρησαν τα κυβάκια που είχαν χρησιμοποιήσει και απάντησαν πως η απόσταση ανάμεσα στις δύο πεταλούδες ήταν 29 κυβάκια (Εικόνα 9). Τα κυβάκια είχαν διαφορετικό χρώμα, αλλά ίσο μήκος. Όταν ρωτήθηκαν αν θα είχε διαφορά η απόσταση αν είναι όλα το ίδιο χρώμα, απάντησαν «όχι γιατί είναι όλα ίδια μεταξύ τους». Τα παιδιά, στη συνέχεια, προβληματίστηκαν γιατί δεν μπορούσαν να αποφασίσουν ποιο αποτέλεσμα θα έπρεπε να ανακοινώσουν στον μάγο και αποφάσισαν με τις φοιτήτριες να ανακοινώσουν και τα δύο αποτελέσματα των μετρήσεών τους.



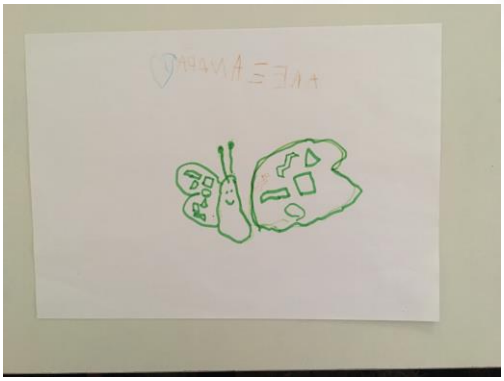
Εικόνες 8 & 9: Η μέτρηση των παιδιών με τα κυβάκια

Ακολούθησε μαθηματική συζήτηση η οποία επικεντρώθηκε στα παρακάτω θέματα: «Από πού ξεκίνησε και πού τελείωσε η μέτρηση για την κάθε ομάδα. Αν ξεκίνησαν και οι δύο ομάδες από το ίδιο σημείο τη μέτρησή τους. Αν τελείωσαν και οι δύο ομάδες στο ίδιο σημείο τη μέτρησή τους.» κ.λπ. Τα παιδιά απάντησαν πως και οι δύο ομάδες είχαν ξεκινήσει από το ίδιο σημείο τη μέτρησή τους με ένα παιδί να παρατηρεί πως η μία πεταλούδα είχε κολληθεί ανάποδα και πρόσθεσε πως αυτή η ομάδα δεν έχει τελειώσει στο ίδιο σημείο. Η συζήτηση κατάληξε ότι για να έχουν οι πεταλούδες ίδια απόσταση μεταξύ τους θα πρέπει οι αποστάσεις να μετρηθούν με τον ίδιο αριθμό κύβων. Δηλαδή να υπάρχει η ίδια μονάδα μέτρησης στην ίδια ποσότητα.

Στο στάδιο της Μετάφρασης και αφού ο μάγος ευχαρίστησε τα παιδιά που τον βοήθησαν να γίνει καλός και να λύσει τα ξόρκια, τους ανακοίνωσε ότι για να μην ξεχάσει τη

δουλειά που έκαναν τα νήπια σήμερα, θα ήθελε να ζωγραφίσει το καθένα τους μία ζωγραφιά και να του τη δώσει. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπήρξαν νήπια τα οποία απεικόνισαν στη ζωγραφιά τους στοιχεία από τη διδασκαλία (σχήματα, αποστάσεις). Τα υπόλοιπα νήπια απεικόνισαν μόνο στοιχεία του πλαισίου του προβληματισμού (πεταλούδες) (Εικόνες 10-17).

Εικόνες 10 & 11: Απεικονίσεις των παιδιών για τη διδακτική παρέμβαση



Εικόνες 12 & 13: Απεικονίσεις των παιδιών για τη διδακτική παρέμβαση

Εικόνες 14 & 15: Απεικονίσεις των παιδιών για τη διδακτική παρέμβαση

Εικόνες 16 & 17: Απεικονίσεις των παιδιών για τη διδακτική παρέμβαση

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα βασικά χαρακτηριστικά της διερευνητικής προσέγγισης, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως παιδαγωγική μέθοδος για την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, δηλαδή η εργασία σε ομάδες με επικέντρωση στη διατύπωση και απάντηση ερωτημάτων και εικασιών, η διδασκαλία μέσω επίλυσης προβλημάτων, καθώς και η καλλιέργεια διερευνητικών πρακτικών (Artigue & Baptist, 2012; Calder, 2015) βοήθησαν τα παιδιά να αντιληφθούν στοιχεία για τα σχήματα και για τη μέτρηση μήκους και να αντιμετωπίσουν κάποιες από τις παρανοήσεις και τις δυσκολίες τους. Αυτό φάνηκε από τη συμμετοχή τους στις μαθηματικές συζητήσεις που δημιουργήθηκαν θέτοντας ερωτήματα, διατυπώνοντας προβληματισμούς και ζητώντας διευκρινίσεις.

Συγκεκριμένα, κατά την πραγματοποίηση των διερευνητικών δραστηριοτήτων τα νήπια συνεργάστηκαν και ανταποκρίθηκαν εν μέρει στα μαθηματικά θέματα που τέθηκαν και σχετίζονταν με την αναγνώριση των βασικών επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων και τη μέτρηση μήκους. Τα περισσότερα παιδιά κατάφεραν να ονομάσουν και να περιγράψουν τα πολύ κύρια χαρακτηριστικά του κύκλου, του τετραγώνου, του ορθογωνίου και του τριγώνου, αλλά και άλλων σχημάτων, εκτός των βασικών, όπως για παράδειγμα του οβάλ, αναγνωρίζοντας ότι δεν ανήκει στην κατηγορία των κύκλων. Βέβαια, υπήρχαν παιδιά τα οποία δυσκολεύτηκαν στην περιγραφή των ιδιοτήτων των σχημάτων. Η παρουσίαση των σχημάτων, όχι μόνο στην πρότυπη μορφή τους, αλλά, σε ποικίλους προσανατολισμούς και μέσα σε αντιπαραδείγματα δυσκόλεψε κάποια παιδιά.

Δυσκολία αντιμετώπισαν τα παιδιά και στη μέτρηση του μήκους της απόστασης και συγκεκριμένα στην επιλογή μονάδων για την πραγματοποίηση της μέτρησης και όχι τόσο στη μέτρηση καθαυτή.

Από τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της διερευνητικής διδακτικής παρέμβασης αναδύθηκαν τα χαρακτηριστικά, αλλά και οι απαιτήσεις της προσέγγισης αυτής. Οι δυσκολίες στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη διαχείριση μιας δραστηριότητας η οποία βασίζεται στη διερευνητική προσέγγιση έκανε σαφές ότι απαιτείται καλή γνώση του προς διδασκαλία αντικειμένου, καλή γνώση παιδαγωγικής και διδακτικής διαχείρισης της τάξης, αλλά και χρόνο, φαντασία και ευελιξία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Artigue, M., & Baptist, P. (2012). *Inquiry in mathematics education* (Resources for implementing inquiry in science and in mathematics at school). Retrieved from http://www.fibonacci-project.eu/

Calder, N. (2015). Student wonderings: scaffolding student and understanding within student-centered inquiry learning. *ZDM-The International Journal on Mathematics Education, 47*(7), 1121-1131.

ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf

Καφούση, Σ. & Σκουμπουρδή, Χ. (2008). *Τα μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών.* Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

ΠΣΝ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/1%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf

Skoumpourdi, C. (2017). A framework for designing inquiry based activities (FIBA) for early childhood mathematics. In T. Dooley, & G. Gueudet, G. (Eds.) 10th *Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 10)* (pp. 1901-1908). Dublin, Ireland: DCU Institute of Education and ERME.

Σκουμπουρδή, Χ. (2017). Δραστηριότητες για τα μαθηματικά των μικρών παιδιών βασισμένες στη διερεύνηση: Σχεδιαστικοί προβληματισμοί. Στο Θ. Ζαχαριάδης, Δ. Πόταρη, Γ. Ψυχάρης (επιμ.). *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών (ΕΝΕΔΙΜ): Μαθηματική Γνώση και Διδακτικές Πρακτικές* (σελ. 246-255), Αθήνα. Ιστοσελίδα: http://enedim7.gr/

Van de Walle, J. (2005). *Μαθηματικά για το δημοτικό και το γυμνάσιο: μία εξελικτική διδασκαλία*. Επιστημονική επιμέλεια: Τριαντάφυλλος Α. Τριανταφυλλίδης, μετάφραση: Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος. Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Η Χωρική ικανότητα των νηπίων σχετικά με την χρήση GPS

Γιώργος Φεσάκης Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

gfesakis@rhodes.aegean.gr

Μαρία Παπαδοπούλου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pse14193@aegean.gr

Αθηνά Χονδρέλη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pse14276@aegean.gr

Αικατερίνη Κουζούκα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pse14108@aegean.gr

Περίληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αντίληψη του χώρου και οι δεξιότητες χάρτη αποτελούν σημαντικά εργαλεία τόσο για επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, όσο και για την πρόοδο σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Liben, 2008). Ο φυσικός χώρος έχει μεγάλη εκπαιδευτική αξία αφού το παιδί μέσω αυτού προσεγγίζει τον κόσμο. Δέχεται ερεθίσματα από το περιβάλλον και με τη βοήθεια των γνώσεων που ήδη κατέχει, αντιμετωπίζει από μια διαφορετική σκοπιά τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον γύρω του. Ο φυσικός χώρος αποτελεί ένα βοηθητικό υλικό ανάπτυξης, εννοιών που σχετίζονται με τα μαθηματικά, τη γεωγραφία και άλλες επιστήμες (Germanos, Ikonomou, Tzekaki, 1997). Η χωρική γνώση των παιδιών καλλιεργείται στο σχολείο από μικρή ηλικία μέσα από διερευνήσεις, συζητήσεις σχημάτων και κατασκευές μέσα στη τάξη. Σαν παιδιά οφείλουν να χρησιμοποιούν πολλαπλές αναπαραστάσεις από το περιβάλλον τους για να μπορέσουν να αναπτύξουν τις πρώτες γεωμετρικές ιδέες για τον χώρο, την ικανότητα τους να τον περιγράφουν και να περιηγούνται σε αυτόν.

Με βάση τη θεωρία του Piaget, το παιδί διακρίνει αρχικά τις πιο απλές σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων (τοπολογικές), στη συνέχεια τις σχέσεις ευθυγράμμισης, παραλληλίας και προοπτικής (προβολικές) και τελικά τις μετρικές ή ευκλείδειες σχέσεις (αποστάσεις και μεγέθη) (Piaget, 1973). Ο προσδιορισμός της θέσης ενός αντικειμένου στο χώρο γίνεται, τις περισσότερες φορές, χρησιμοποιώντας τη θέση του σώματος του κάθε

ανθρώπου, για παράδειγμα το μπροστά - πίσω και το δεξιά – αριστερά. Με τον τρόπο αυτό χρησιμοποιεί ένα υποκειμενικό σύστημα που έχει ως κέντρο τον εαυτό του. Το πειραμάτων τριών βουνών του Piaget (1948/1966 Piaget& Inhelder)είχε ως αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 7 ετών χαρακτηρίζονται από χωρικό εγωκεντρισμό, αδυναμία δηλαδή αντίληψης της προοπτικής ενός προσώπου άλλου από τον εαυτό τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η χρήση χάρτη να θεωρηθεί αναπτυξιακά ακατάλληλη για Νήπια και για πολλά χρόνια να υποαντιπροσωπεύεται ή να λείπει τελείως από τα ΠΣ. Η άποψη αυτή έχει ανατραπεί τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα με την έλευση των δορυφορικών χαρτών που έχουν μικρότερη αναπαραστατική απόσταση από την πραγματικότητα και του GPS που βοηθά στην ανάγνωση των χαρτών ακόμα και από μικρά παιδιά (Φεσάκης, 2015;2016). Η χωρική ικανότητα μπορεί να χωριστεί σε τρείς κατευθύνσεις. Η πρώτη είναι η χωρική οπτικοποίηση, όπου είναι η νοητική ικανότητα να χειρίζεται και να περιστρέφει ένα οπτικό ερέθισμα. Η δεύτερη είναι ο χωρικός προσανατολισμός, δηλαδή η ικανότητα ανάγνωσης ενός χάρτη ή μιας αναπαράστασης στο χώρο. Και η τρίτη είναι οι χωρικές σχέσεις, όπου είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει αντικείμενα,να φτιάχνει χάρτες από περιγραφές αλλά και να συνδέει χάρτες με αντικείμενα. (Kleeman, Hutchinson, 2005). Ιδιαίτερα, η χωρική ικανότητα είναι δυνατόν να εξελιχθεί με τη χρήση των ΤΠΕ και ειδικότερα σε περιβάλλοντα προγραμματισμού LOGO ακόμη και από παιδιά προσχολικής ηλικίας (Clements &Battista, 1992; Sarama & Clements, 2009). Σύμφωνα με την Τζεκάκη, «Στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία οι έννοιες του χώρου είναι σημαντικές, γιατί βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν έννοιες και διαδικασίες οι οποίες αντικειμενοποιούν την εμπειρία του και του επιτρέπουν να γνωρίσει, να αντιμετωπίσει, να ερμηνεύσει, να κατανοήσει και να ελέγξει με αποτελεσματικό τρόπο τον κόσμο που τον περιβάλλει» (Τζεκάκη, 1996).

Η οικοδόμηση χωρικών εννοιών από παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές τόσο σε θέματα χώρου όσο και σε θέματα και μορφές αναπαράστασης του. Τα παιδιά κινούνται σε έναν τρισδιάστατο χώρο αλλά καθημερινά έρχονται αντιμέτωπα και με δισδιάστατες αναπαραστάσεις του. Οι αναπαραστάσεις του χώρου αποτελούν εργαλεία αλλά και μέσο επικοινωνίας ενώ συμβάλλουν στην χωρική και γεωγραφική κατανόηση, βοηθάνε στον προσανατολισμό αλλά και στην κίνηση μέσα σε ένα χώρο. Πολλές από τις αλληλεπιδράσεις μας με το φυσικό περιβάλλον απαιτούν τη χρήση κατάλληλων αναπαραστάσεων χώρου. Οι πληροφορίες παρέχονται μέσω σκαριφημάτων, σχεδίων, σχεδιαγραμμάτων, εικόνων αλλά και σχημάτων. Είναι βασικό για τα παιδιά να αναπτύξουν

ικανότητες που να τους επιτρέπουν να κατανοούν και να προσανατολίζονται με διαφορετικές δισδιάστατες αναπαραστάσεις τρισδιάστατων αντικειμένων αλλά και χώρων. Κάθε αναπαράσταση είναι διαφορετική και για αυτό η κατανόηση της γίνεται αντιληπτή σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Υπάρχουν πολλά είδη εξωτερικών χωρικών αναπαραστάσεων που χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες: τρισδιάστατες αναπαραστάσεις αντικειμένων ή χώρων (μακέτες- μοντέλα υπό κλίμακα), και δισδιάστατες αναπαραστάσεις όπως φωτογραφίες, αεροφωτογραφίες, χάρτες, σχεδιαγράμματα.

Το ερώτημα που έδωσε το έναυσμα για περεταίρω διερεύνηση των χωρικών εννοιών είναι, εάν και σε ποιο βαθμό μπορούν τα παιδιά να κινηθούν στο χώρο με τη βοήθεια GPS ή αεροφωτογραφίας. Σήμερα τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ψηφιακούς χάρτες και υπηρεσίες πλοήγησης με GPS στην καθημερινότητα τους. Οι τεχνολογίες αυτές αποτελούν μέρος του φυσικού τους περιβάλλοντος και καθημερινών εργασιών. Τι κατανοούν όμως τα ίδια τα παιδιά από τις δυνατότητες αυτές; Πως τις αντιλαμβάνονται και τί μπορούν να πετύχουν με αυτές; Ειδικότερα στην εκπαίδευση πως μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις σύγχρονες τεχνολογίες δορυφορικών χαρτών και GPS για να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν χωρική σκέψη προσανατολισμού και χαρτών.

Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζουμε τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και μια πρώτη πειραματική αξιολόγηση ενός παιχνιδιού που στόχος του είναι η μελέτη της ικανότητας των νηπίων να κινηθούν στο χώρο με τη βοήθεια αεροφωτογραφίας και ενός συστήματος πλοήγησης (GPS), χρησιμοποιώντας το περιβάλλον του Google Maps.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο για τη δόμηση των εννοιών χώρου είναι το στοιχείο του προσανατολισμού. Αυτό απαιτεί μια διαδικασία κωδικοποίησης της θέσης του υποκειμένου στο χώρο με βάση το σώμα του και τα εξωτερικά σημεία αναφοράς. Ο χάρτης είναι μια γενικευμένη, απλοποιημένη, συμβολική αναπαράσταση της πραγματικότητας που έχει μετατραπεί από τη σφαιρική επιφάνεια της Γης (ή οποιουδήποτε πλανητικού σώματος) με συστηματικό τρόπο.Οι κύριες περιοχές εννοιών που εμπλέκονται στη δημιουργία και χρήση χάρτη είναι ο συμβολισμός, ο προσανατολισμός , η κλίμακα οι αναπαραστάσεις.

Για να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα, αντλήθηκαν πληροφορίες από κάποιες έρευνες. Συγκεκριμένα η έρευνα της Κωνσταντοπούλου, Φεσάκη, αναφέρει ότι η ανάπτυξη της έννοιας του χώρου προϋποθέτει την χωρική σκέψη (spatial thinking), χωρική οπτικοποίηση (spatial visualization)και τη γεωμετρική σκέψη (geometrical thinking).Ο δάσκαλος μπορεί να οργανώσει μαθησιακό περιβάλλον που να παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία στον μαθητή ώστε να μπορεί να «εξερευνήσει» έναν χάρτη στο πλαίσιο αυθεντικών δραστηριοτήτων και προβλημάτων που είναι ελκυστικά και έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Οι χάρτες που θα επεξεργαστούν τα παιδιά μπορούν να είναι αρχικά άτυποι και σταδιακά να προσεγγίζουν τους τυπικούς. Επίσης όσον αφορά το μέγεθος του χώρου που θα απασχολούνται τα παιδιά αυτό μπορεί να κλιμακώνεται από τον χώρο άμεσης εποπτείας των παιδιών (π.χ. ένα δωμάτιο ή μια μικρή αυλή) προς χώρους που είναι μεγαλύτεροι και δεν επιδέχονται άμεση εποπτεία (π.χ. ένα μεγάλο κτίριο, ή ένα πάρκο). Επίσης διδακτικά είναι σκόπιμη η μετακίνηση από χώρους οικείους προς χώρους άγνωστους κατά την επεξεργασία χαρτών από παιδιά. (Κωνσταντοπούλου Αν., Φεσάκης Γ. 2015). Ακόμη, σύμφωνα με τους Mohan, Mohan, οι περισσότεροι ερευνητές της χωρικής σκέψης (Downs, Liben, Kasten) υιοθέτησαν ένα πλαίσιο βασισμένο στον Piaget, για να αναπτύξουν τις χωρικές ιδέες. Υποστηρίζουν ότι ένα πλεονέκτημα της Πιαζετικής θεωρίας για τη γεωγραφική εκπαίδευση, βρίσκεται στην έμφαση του σε 3 σύνολα (representation, space, logic) που είναι βασικοί για την κατανόηση και την παραγωγή των χαρτών. Η θεωρία περιλάμβανε μια ακολουθία χωρικών εννοιών μεταξύ των ηλικιών 2 έως 7. Αυτές οι χωρικές έννοιες ήταν οι τοπολογικές (topological) δηλαδή η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν το πάνω, κάτω,μέσα, στη μέση, κοντά σε. Οι προβολικές (projective) δηλαδή η ικανότητα τους να ξεχωρίζουν το μπροστά από, πίσω, στα δεξιά, στα αριστερά. Τέλος, οι ευκλείδειες (Euclidian) δηλαδή η δυνατότητα να σκεφτεί αφηρημένα χρησιμοποιώντας ένα σημείο αναφοράς και έπειτα να μετρήσει απόσταση, κατεύθυνση και γωνία. Κατά τη δεκαετία του 1980 υπήρξε μία διαμάχη μεταξύ των ερευνητών που ασχολήθηκαν με τη χωρική σκέψη. Από τη μία οι Blaut- Stea- Deloache υποστήριξαν ότι τα παιδιά νεαρής ηλικίας έχουν χωρικές ικανότητες και είναι σε θέση να τις εξασκούν ακόμα και αν δεν τις έχουν διδαχθεί επίσημα. Από την άλλη, οι Liben- Downs- Kastens υποστηρίζουν ότι πριν την ηλικία των 7-8, τα παιδιά έχουν περιορισμένες ικανότητες διότι έχουν κατακτήσει μόνο τοπολογικές χωρικές ικανότητες, και όχι προβολικές (projective) ή Ευκλείδειες (Euclidian). Αυτές τις αποκτούν ταυτόχρονα στις πρώτες τάξεις του σχολείου αλλά δεν τις έχουν κατανοήσει αρκετά μέχρι την ηλικία των 9.(Mohan, Mohan, 2013). Τέλος, σύμφωνα με τους Blades and Spencer τα παιδιά έχουν την ικανότητα να διαβάσουν και να

βρουν την θέση τους σε έναν απλό χάρτη. Αυτό αποδείχθηκε μέσα από ένα πείραμα στο οποίο συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, χωρισμένα σε ηλικιακές ομάδες. Στόχος του πειράματος ήταν διαπίστωση της ικανότητας τους να βγουν από το λαβύρινθο ακολουθώντας τη σωστή διαδρομή στο χάρτη που τους δόθηκε. Σύμφωνα με την έρευνα τα παιδιά έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τον χάρτη, πολύ πιο νωρίς από την περίοδο που διδάσκονται και επίσημα την έννοια στο σχολείο. (Blades and Spencer. 1987)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι, κατά πόσο μπορούν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου να κατανοήσουν την έννοια του χάρτη και να διαβάσουν αεροφωτογραφικούς χάρτες στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού αναζήτησης και συλλογής αντικειμένων; Ποια είναι η επίδραση του GPS στην επίδοση των παιδιών; Με άλλα λόγια, ο στόχος της έρευνας είναι η αξιολόγηση της εφαρμογής του παιχνιδιού από τα νήπια και η μαθησιακή του αποτελεσματικότητα.

Εργασία μαθητών

Η έρευνα μας βασίζεται στην ιστορία της μαμάς πασχαλίτσας, η οποία έχασε τα μικρά της και προσπαθεί να τα βρει. Τα παιδιά εισάγονται στο παιχνίδι με τη βοήθεια μιας φανταστικής ιστορίας, της οποίας η αφήγηση γίνεται από τις φοιτήτριες. Πιο συγκεκριμένα, η μαμά πασχαλίτσα είναι απεγνωσμένη και ζητάει από τα παιδιά να τη βοηθήσουν ώστε να βρει το συντομότερο δυνατό τα μικρά της. Δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι πριν ξεκινήσει η δραστηριότητα, κάθε παιδί ρωτήθηκε αν γνωρίζει την έννοια του χάρτη και αν τον έχει χρησιμοποιήσει.

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, κάθε παιδί λειτουργούσε αυτόνομα. Επιλέχθηκαν τέσσερα παιδιά (δυο αγόρια και δυο κορίτσια), χωρίς να ληφθούν υπόψη κριτήρια όπως: ηλικία, νοητικό επίπεδο, προηγούμενη εμπειρία στη χρήση χάρτη ή GPS. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε την ώρα που τα υπόλοιπα παιδιά είχαν μάθημα και έτσι δεν παρακολουθούσαν τι γινόταν έξω στην αυλή. Για την εκτέλεση του παιχνιδιού κάθε παιδί χρησιμοποίησε έναν φωτογραφικό χάρτη της αυλής ή το GPS εναλλάξ. Τα παιδιά που χρησιμοποίησαν τον χάρτη, έπρεπε να προσανατολιστούν ώστε να βρουν τα μπλε σημεία του χάρτη μέσα στην αυλή, όπου αντιστοιχούσαν στην εύρεση μιας

πασχαλίτσας. Τα παιδιά που χρησιμοποίησαν το GPS είχαν αυτόματο προσανατολισμό,αφού η συσκευή έδειχνε ακριβώς την θέση τους στο χώρο με αποτέλεσμα να μπορούν να κινούνται πιο εύκολα και να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή τη θέση τους. Το σημείο εκκίνησης ήταν το «σπιτάκι» που βρίσκεται πάνω στον χάρτη. Παρακάτω παρατίθεται το σχήμα του χάρτη που χρησιμοποιήθηκε, το οποίο δημιουργήθηκε μέσα στο τεχνολογικό περιβάλλον του Google maps. (εικόνα 1)

Εικόνα 1: Ο χάρτης του σχολείου που δόθηκε στα παιδιά είτε σε απτή μορφή είτε στην ταμπλέτα του κινητού.

Κάθε φορά που το παιδί, που χρησιμοποιούσε την ταμπλέτα του GPS, έφτανε κοντά σε μπλε-σωστό σημείο έψαχνε για να βρει την κρυμμένη πασχαλίτσα. Για την πλοήγηση τους από το ένα σωστό σημείο στο άλλο, προσπαθούσαν να ταιριάξουν, το ίχνος του GPS που δήλωνε τη θέση τους, με το σύμβολο της επόμενης στάσης. Όσον αφορά το χάρτη, τα πράγματα ήταν πιο περίπλοκα. Τα παιδιά προσπαθούσαν να προσανατολιστούν στο χώρο,

όχι τόσο με τη βοήθεια του χάρτη, αλλά κοιτώντας γύρω-γύρω μήπως και εντοπίσουν την κρυμμένη πασχαλίτσα.

Οι μαθησιακοί στόχοι του παιχνιδιού είναι η αναγνώριση και ερμηνεία χάρτη δηλαδή τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι μαθαίνουν να κινούνται στο χώρο και να προσανατολίζονται, τόσο με τη βοήθεια του χάρτη όσο και με το GPS. Επιπλέον προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν τα σύμβολα που συναντούν σε έναν χάρτη ώστε να μπορέσουν να εξακριβώσουν την θέση τους μέσα σε αυτόν και να προχωρήσουν στο επόμενο σωστό σημείο. Ένας ακόμα στόχος είναι η ανάπτυξη χωρικών εννοιών στην οποία τα νήπια μαθαίνουν να χρησιμοποιούν απλές χωρικές έννοιες όπως αριστερά, δεξιά, πίσω από, δίπλα από. Έτσι μαθαίνουν να προσδιορίζουν τη θέση των αντικειμένων σε σχέση με τη θέση τους μέσα στο χώρο.

Διαδικασία

Τα παιδιά επιλέχθηκαν τυχαία, δίχως να ληφθεί υπόψη το μαθησιακό τους υπόβαθρο, με μοναδική προϋπόθεση να είναι δυο αγόρια και δυο κορίτσια. Αρχικά, για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας, η φοιτήτρια καλούσε στην είσοδο του σχολείου ένα-ένα παιδί και εναλλάξ το φύλο. Οι πρώτες ερωτήσεις που έθετε στο παιδί ήταν, εάν γνωρίζει τι είναι χάρτης και αν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ κάτι τέτοιο. Στη συνέχεια του εξιστορούσε την ιστορία της μαμάς Πασχαλίτσας, η οποία είχε χάσει τα μικρά της στην αυλή του σχολείου και παρακαλούσε το παιδί να τη βοηθήσει να τα βρει. Του δίνονταν οδηγίες σχετικά με το εργαλείο που θα χρησιμοποιούσε σε αυτή του την προσπάθεια. Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι δυο παιδιά διαφορετικού φύλου χρησιμοποίησαν χάρτη και άλλα δυο GPS εναλλάξ. Το εργαλείο που χρησιμοποιούσε είχε μπλε αστέρια σε κάποια χωρόσημα της αυλής, τα οποία φανέρωναν τα σωστά και κόκκινα για τις λανθασμένες πασχαλίτσες. Σχετικά με τα κόκκινα αστέρια, το παιδί ενημερωνόταν ότι οι συγκεκριμένες πασχαλίτσες δεν ήταν μωρά αυτής της μαμάς, ώστε να συνεχίσει και να βρει τα υπόλοιπα μπλε σημεία. Για να διεξαχθεί το παιχνίδι, εκτός από τα νήπια έλαβαν μέρος και τρεις φοιτήτριες από τις οποίες η μία βοηθούσε το παιδί όπου χρειαζόταν, η άλλη κρατούσε σημειώσεις για τις κινήσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού και η τρίτη κατέγραφε τη διαδρομή. Αρκετά όμως είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από τη συγκεκριμένη έρευνα. Κάποια από αυτά είναι: «Μπορούν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν χάρτη;», «Μπορούν τα παιδιά να κινηθούν στο χώρο με την χρήση GPS;», «Γνωρίζουν την έννοια του χάρτη;», «Ποιες διαφορές θα προκύψουν από την χρήση του χάρτη ή του GPS τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια;».

Πίνακας 1

Ψευδώνυμο	Φύλο	Ηλικία (Έτη: Μήνες)	Απάντηση στην ερώτηση αν έχει γνώση χάρτη
Αγόρι (1)	Α	5:4	Ναι
Αγόρι (2)	Α	5:3	Ναι
Κορίτσι (1)	Κ	5:8	Όχι
Κορίτσι (2)	Κ	5:6	Ναι

- Το Αγόρι (1) είναι 5 χρονών και 4 μηνών. Στην ερώτηση «Γνωρίζεις τι είναι χάρτης;» η απάντηση του ήταν καταφατική λέγοντας ότι χάρτης είναι αυτό που μας οδηγεί όπου θέλουμε χωρίς να χαθούμε. Στην δεύτερη ερώτηση σχετικά με την χρήση του χάρτη, η απάντηση ήταν καταφατική
- Το Αγόρι (2) είναι 5 χρονών και 3 μηνών. Στην ερώτηση «Γνωρίζεις τι είναι χάρτης;» η απάντηση του ήταν καταφατική λέγοντας ότι χρησιμοποιείται για να βρίσκουν οι άνθρωποι θησαυρούς. Στην δεύτερη ερώτηση, η απάντηση του ήταν αρνητική.
- Το Κορίτσι (1) είναι 5 χρονών και 8 μηνών. Στην 1η ερώτηση η απάντηση της ήταν αρνητική, λέγοντας ότι δεν ξέρει καθόλου τι είναι χάρτης. Στην επόμενη ερώτηση η απάντηση ήταν επίσης αρνητική, λέγοντας ότι δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ χάρτη. Έτσι δόθηκε μια ερμηνεία της έννοιας του χάρτη.
- Το Κορίτσι (2) είναι 5 χρονών και 6 μηνών. Στην 1η ερώτηση η απάντηση της ήταν καταφατική, λέγοντας ότι ο χάρτης χρησιμοποιείται στο αμάξι για να βρεθεί η τοποθεσία του σπιτιού κάθε ανθρώπου. Σε αυτό το σημείο ρωτήθηκε αν ξέρει πως λέγεται αυτό το είδος χάρτη, αλλά εκείνη δεν απάντησε. Έτσι λοιπόν της δόθηκε εξήγηση της έννοιας του

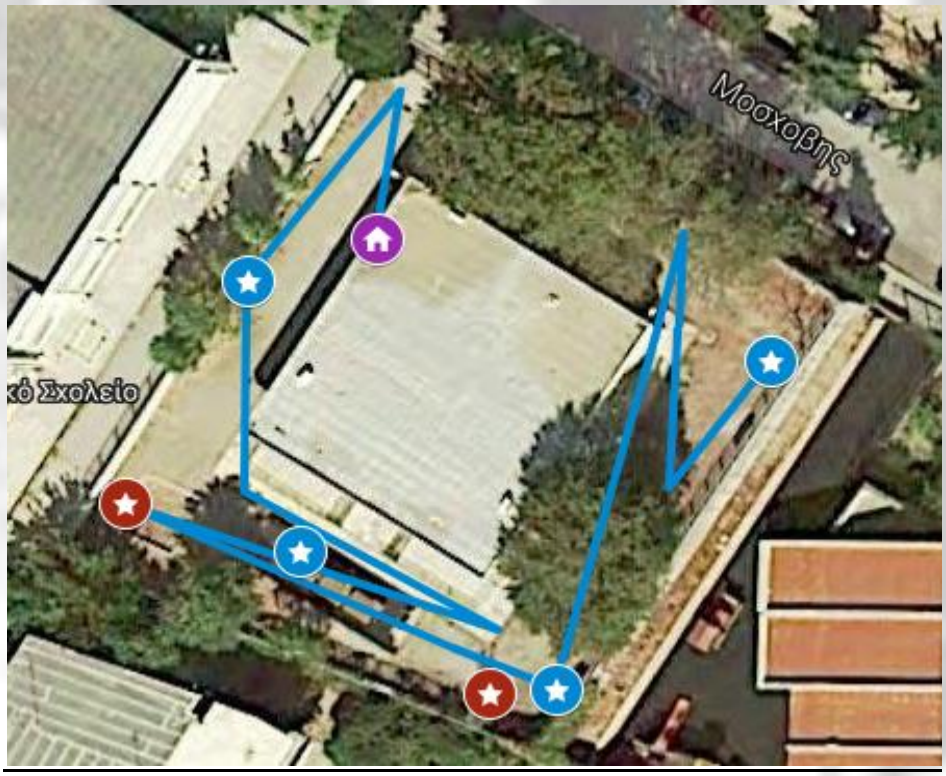
GPS και ότι αυτό θα χρησιμοποιήσει για να βρει τις κρυμμένες πασχαλίτσες. Στην δεύτερη ερώτηση απάντησε καταφατικά, λέγοντας ότι έχει χρησιμοποιήσει έναν χάρτη, έχει φτιάξει και εκείνη έναν και έχει παίξει με αυτό κάποιο παιχνίδι. Παραδόξως, όπως θα δούμε και παρακάτω, δυσκολεύτηκε αρκετά στην υλοποίηση της δραστηριότητας.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Πίνακας 2

	Είδος χάρτη	Χρόνος διαδρομής	Σωστά/Λάθος
1ο παιδί (Α)	Χάρτης	6’ 04’’	4 Σωστά/1 Λάθος
2ο παιδί (Α)	GPS	5’ 25’’	4 Σωστά/1 Λάθος
3ο παιδί (Κ)	Χάρτης	6’ 43’’	4 Σωστά/0 Λάθος
4ο παιδί (Κ)	GPS	8’ 13’’	4 Σωστά/1 Λάθος

1ο παιδί



Εικόνα 2: : Διαδρομή 1ου παιδιού

Το 1ο παιδί (Α) υλοποίησε την δραστηριότητα με την βοήθεια χάρτη. Αφού στάθηκε με την φοιτήτρια στο σημείο εκκίνησης (σπιτάκι), του έκανε τις ερωτήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω και έπειτα του έδωσε τις κατάλληλες οδηγίες για να ξεκινήσει την δραστηριότητα. Του διηγήθηκε την ιστορία της μαμάς πασχαλίτσας με τα χαμένα μικρά της και του εξήγησε ότι πρέπει να πάει μόνο στα μπλε σημεία του χάρτη (μπλε αστεράκια) και όχι στα κόκκινα. Έτσι το παιδί ξεκίνησε την διαδρομή του, προσπαθώντας να προσανατολιστεί με βάση τον χάρτη. Αρχικά, πήγε προς την λάθος κατεύθυνση και η φοιτήτρια του εξήγησε από που πρέπει να κατευθυνθεί δείχνοντας του το σημείο που βρίσκονται. Έτσι προσανατολίστηκε και πήγε στο 1ο σωστό σημείο. Εκεί κοίταξε τον χάρτη και να βρει που βρίσκεται η επόμενη πασχαλίτσα. Μετά από εκεί έφυγε αρκετά μακριά από το 2ο σημείο, φτάνοντας κοντά στο 3ο και η φοιτήτρια παρενέβη και έτσι γύρισε πίσω βρίσκοντας το 2ο σωστό σημείο. Μετά, συμβουλεύτηκε τον χάρτη, αλλά κατέληξε στο λάθος σημείο. Εκεί συζήτησε με τη φοιτήτρια και κατάλαβε ότι βρίσκεται σε λάθος σημείο, οπότε έφυγε γρήγορα για το τρίτο σωστό σημείο. Από εκεί περπάτησε ευθεία και διαγώνια, περνώντας το τελευταίο σωστό σημείο και φτάνοντας μέχρι τα δέντρα (όπως

φαίνονται στον χάρτη). Εκεί με καθοδήγηση της φοιτήτριας, η οποία του εξήγησε ότι έχει φτάσει αρκετά μακριά, το παιδί άλλαξε κατεύθυνση αλλά πήγε πάλι αρκετά μπροστά από το σημείο. Εκεί πάλι μετά από συζήτηση με τη φοιτήτρια το παιδί κοίταξε τον χάρτη και βρήκε το τελευταίο σωστό σημείο. Ο χρόνος που χρειάστηκε για να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα ήταν 6 λεπτά και 04 δευτερόλεπτα.

2ο παιδί

Εικόνα 3: Διαδρομή 2ου παιδιού

Το 2ο παιδί (Α) υλοποίησε την δραστηριότητα με την βοήθεια GPS. Αφού στάθηκε με την φοιτήτρια στο σημείο εκκίνησης (σπιτάκι), του έκανε τις ερωτήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω και έπειτα του έδωσε τις κατάλληλες οδηγίες για να ξεκινήσει την δραστηριότητα. Του διηγήθηκε την ιστορία της μαμάς πασχαλίτσας με τα χαμένα μικρά της και ήταν πρόθυμο να βοηθήσει. Του είπαμε ότι πρέπει να πάει μόνο στα μπλε σημεία του χάρτη (μπλε αστεράκια) και όχι στα κόκκινα. Έτσι το παιδί ξεκίνησε την διαδρομή του, προσπαθώντας να προσανατολιστεί με βάση το GPS. Παρατηρήσαμε ότι το παιδί στην αρχή δεν είχε καταλάβει ακριβώς την θέση του και κατευθύνθηκε προς το

σκάμμα. Εκεί η φοιτήτρια του έδειξε που είναι το σκάμμα στον χάρτη και έτσι προσανατολίστηκε, άλλαξε κατεύθυνση και βρήκε την 1η πασχαλίτσα. Στη συνέχεια κατευθύνθηκε προς το τρενάκι, έκανε μια μικρή στάση για να δει την θέση του και αμέσως μετά βρήκε την 2η πασχαλίτσα. Στη συνέχεια, περπάτησε προς το 3ο σημείο, όμως κοίταξε γύρω τον χώρο του και είδε την λάθος πασχαλίτσα. Εκείνη την στιγμή του είπε η φοιτήτρια να κοιτάξει το GPS και όντως το στίγμα του βρισκόταν πάνω στο κόκκινο αστεράκι. Αμέσως μετά βρήκε την 3η σωστή πασχαλίτσα. Τέλος, με αρκετή κατευθύνθηκε προς την 4η και τελευταία πασχαλίτσα. Ο χρόνος του συγκεκριμένου παιδιού ήταν 5 λεπτά και 25 δευτερόλεπτα.

3ο παιδί

Εικόνα 4: Διαδρομή 3ου παιδιού

Το 3ο παιδί (Κ) υλοποίησε την δραστηριότητα με την βοήθεια του χάρτη. Αφού στάθηκε με την φοιτήτρια στο σημείο εκκίνησης (σπιτάκι), του έκανε τις ερωτήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω και έπειτα του έδωσε τις κατάλληλες οδηγίες για να ξεκινήσει την δραστηριότητα. Του διηγήθηκε την ιστορία της μαμάς πασχαλίτσας με τα χαμένα μικρά της.

Του εξήγησε ότι πρέπει να πάει μόνο στα μπλε σημεία του χάρτη (μπλε αστεράκια) και όχι στα κόκκινα. Έτσι το παιδί ξεκίνησε την διαδρομή του, προσπαθώντας να προσανατολιστεί με βάση τον χάρτη. Αρχικά, ξεκίνησε και περπάτησε προς την σωστή κατεύθυνση, κάνοντας μια στάση, προτού βρει την 1η πασχαλίτσα. Μετά αναγνώρισε το σκάμμα και πήγε προς αυτό. Χάθηκε όμως και έκατσε δίπλα από αυτό για να σκεφτεί. Η φοιτήτρια της υπέδειξε τη θέση της στο χάρτη και έτσι αποφάσισε να περπατήσει προς το τρενάκι. Εκεί στάθηκε πάλι για λίγο και τελικά βρήκε την 2η πασχαλίτσα. Φαίνεται ότι οι υποδείξεις της φοιτήτριας βοήθησαν το παιδί, αφού τις τελευταίες 2 πασχαλίτσες τις βρήκε με αρκετή ευκολία. Βέβαια, στο τελευταίο σημείο έφτασε κοντά στον τοίχο, όμως συμβουλεύτηκε τον χάρτη και αμέσως γύρισε πίσω και βρήκε την 4η και τελευταία. Ο χρόνος που χρειάστηκε για να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα ήταν 6 λεπτά και 43 δευτερόλεπτα.

4ο παιδί

Εικόνα 5: Διαδρομή 4ου παιδιού

Το 4ο παιδί (Κ) υλοποίησε την δραστηριότητα με την βοήθεια GPS. Αφού στάθηκε με την φοιτήτρια στο σημείο εκκίνησης (σπιτάκι), του έκανε τις ερωτήσεις που αναφέρθηκαν

παραπάνω και έπειτα του έδωσε τις κατάλληλες οδηγίες για να ξεκινήσει την δραστηριότητα. Του διηγήθηκε την ιστορία της μαμάς πασχαλίτσας με τα χαμένα μικρά της. Του εξήγησε ότι πρέπει να πάει μόνο στα μπλε σημεία του χάρτη (μπλε αστεράκια) και όχι στα κόκκινα. Έτσι το παιδί ξεκίνησε την διαδρομή του, προσπαθώντας να προσανατολιστεί με βάση το GPS. Ξεκίνησε πηγαίνοντας προς το 1^{ο} σημείο και βρήκε την πασχαλίτσα με σχετική ευκολία. Δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι σε αυτό το παιδί, το GPSδεν είχε σωστό στίγμα (π.χ. ενώ το παιδί ήταν ακριβώς δίπλα στο δέντρο, το στίγμα έδειχνε ότι ήταν μέσα στην ταράτσα του διπλανού σχολείου). Έπειτα συνέχισε διαγώνια και έφτασε στα δέντρα κοντά στο τρενάκι. Εκεί έκατσε αρκετή ώρα, κοιτώντας το GPS και γυρνώντας το γύρω-γύρω για να καταλάβει την θέση του. Η φοιτήτρια του έδειξε το σκάμμα λέγοντας του ότι η πασχαλίτσα είναι κάπου εκεί κοντά. Έτσι το παιδί αποφάσισε να κατευθυνθεί ευθεία και διαγώνια προς το σχολείο. Μετά η φοιτήτρια το συμβούλεψε να κοιτάξει το GPS και το παιδί κατευθύνθηκε ξανά διαγώνια προς την πλευρά των δέντρων. Σε εκείνο το σημείο, η φοιτήτρια αντιλήφθηκε ότι το παιδί δυσκολεύτηκε αρκετά, του έδωσε με έμμεσο τρόπο το σημείο που βρισκόταν η 2^{η} πασχαλίτσα. Στη συνέχεια, κατευθύνθηκε σωστά προς το 3^{ο} σημείο, ωστόσο κοίταξε γύρω του και εντόπισε την λάθος πασχαλίτσα. Εκεί η φοιτήτρια την συμβούλεψε να κοιτάξει ξανά το GPS και όντως το στίγμα βρισκόταν πάνω στο κόκκινο αστεράκι. Μετά βρήκε την 3^{η} πασχαλίτσα και συνέχισε ευθεία για την 4^{η}. Έκανε μια στάση στο παγκάκι (δεν φαίνεται σχεδόν καθόλου στον χάρτη) για να σκεφτεί και αποφάσισε να γυρίσει λίγο πίσω και να κοιτάξει στα φυτά που υπήρχαν (ούτε αυτά φαίνονται στον χάρτη). Τελικά αποφάσισε κατευθυνθεί μέχρι τον τοίχο. Πέρασε δίπλα από την πασχαλίτσα αλλά δεν την είδε, όπως στο τέλος κατάφερε να την βρει. Ο χρόνος που χρειάστηκε για να ολοκληρώσει την δραστηριότητα ήταν 8 λεπτά και 13 δευτερόλεπτα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα κύρια αποτελέσματα αυτής της μελέτης περίπτωσης για την αξιολόγηση της δραστηριότητας, παρουσιάζονται σε αυτή την ενότητα, οργανωμένα ανά ερευνητικό ερώτημα.

1. Μπορούν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν χάρτη;

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, δύο από τα τέσσερα παιδιά χρησιμοποίησαν αεροφωτογραφία που απεικόνιζε την αυλή του σχολείου τους. Γενικότερα, δεν μπορούσαν να προσανατολιστούν εύκολα βασιζόμενοι στο χάρτη. Χρειάστηκαν αρκετή βοήθεια και καθοδήγηση από τη φοιτήτρια, προκειμένου να μπορέσουν όσο το δυνατό περισσότερο να βρουν τις κρυμμένες πασχαλίτσες στο χώρο. Τα ίχνη του κάθε παιδιού φανερώνουν ότι δεν είναι σε θέση να πλοηγηθούν με επιτυχία χρησιμοποιώντας ημι-φωτογραφικό χάρτη. Ακόμα και αν πάνω στο χάρτη είναι ευδιάκριτα κάποια χωρόσημα (σκάμμα, τρενάκι), τα παιδιά δεν είναι σε θέση να τα αναγνωρίσουν και επομένως να κατευθυνθούν προς αυτά. Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την άποψη ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα σε συνδυασμό με δραστηριότητες εννοιών χώρου, οι οποίες θα έπρεπε να έχουν προηγηθεί τις προηγούμενες μέρες, ίσως επέτρεπε στα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια του χάρτη και να μπορούν να προσανατολιστούν καλύτερα με βάση αυτόν. Τέτοιου είδους παιχνίδια, με την κατάλληλη προετοιμασία βοηθούν τα παιδιά να ενισχύσουν και να αναπτύξουν ικανότητες ανάγνωσης χάρτη μέσω μιας ελκυστικής διαδικασίας.

2. Μπορούν τα παιδιά να κινηθούν στο χώρο με την χρήση GPS;

Τα υπόλοιπα παιδιά χρησιμοποίησαν το GPS για να κινηθούν στον αύλειο χώρο. Παρατηρείται ότι μπόρεσαν να προσανατολιστούν με μεγαλύτερη ευκολία όμως δεν είναι σίγουρο αν όντως είχαν καλύτερο προσανατολισμό ή απλά ακολουθούσαν το στίγμα που ήταν εν κινήσει. Η χρήση του GPS ήταν μεγαλύτερη όταν δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα χωρόσημα και να ταιριάξουν το ίχνος με την τοποθεσία. Αναφορικά με τα παιδιά που χρησιμοποίησαν χάρτη, αυτά με τη χρήση φορητής συσκευής πλοήγησης χρειάστηκαν λιγότερη υποστήριξη από τη φοιτήτρια. Εκτιμάται ότι με την κατάλληλη προετοιμασία, τα παιδιά είναι σε θέση να διαβάσουν ψηφιακούς χάρτες και να χρησιμοποιήσουν σύστημα GPS για την πλοήγησή τους, υπό την επίβλεψη πάντα ενός εκπαιδευτικού.

3. Ποιες διαφορές θα προκύψουν από την χρήση του χάρτη ή του GPS τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια;

Όσον αφορά τη χρήση χάρτη, φαίνεται ότι το αγόρι χρειάστηκε λιγότερο χρόνο για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα όμως βρήκε μια λάθος πασχαλίτσα ενώ το κορίτσι χρειάστηκε 30 δευτερόλεπτα περισσότερο χωρίς όμως κανένα λάθος. Αν και το κορίτσι είχε

δηλώσει πως δεν γνώριζε την έννοια αλλά και τη χρήση του χάρτη, έφερε εις πέρας τη δραστηριότητα με μεγαλύτερη ευκολία. Αυτό ίσως προκύπτει από το γεγονός ότι τα αγόρια είναι πιο βιαστικά και συμπεριφέρονται πιο επιπόλαια από τα κορίτσια. Όσον αφορά τη χρήση GPS, φαίνεται ότι το αγόρι χρειάστηκε λιγότερο χρόνο για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα από ότι το κορίτσι. Βέβαια και οι δυο έκαναν από ένα λάθος όμως ίσως το λάθος του κοριτσιού καθώς και ο παραπάνω χρόνος που χρειάστηκε να οφείλεται όχι τόσο στην απειρία του αλλά στο γεγονός ότι το στίγμα του GPS ήταν λανθασμένο.

ΣΥΝΟΨΗ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η απόκτηση δεξιοτήτων χώρου και χάρτη αποτελούν σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Walker, 1980; GSC-ΗΠΑ, 2006). Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητο να γίνεται από την προσχολική ηλικία, ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται με την έννοια του προσανατολισμού και των εννοιών που σχετίζονται με το χώρο. Η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν μια αεροφωτογραφία ή ακόμα και το GPS ώστε να βρουν κρυμμένα αντικείμενα σε πραγματικό περιβάλλον εξαρτάται από τις αντιστοιχίες που υπάρχουν. Το παιδί πρέπει να παρατηρήσει και να αντιστοιχίσει τα σύμβολα που υπάρχουν στη δισδιάστατη αναπαράσταση και στον πραγματικό τρισδιάστατο χώρο. Επιπλέον φαίνεται ότι ο συσχετισμός των αντικειμένων που υπάρχουν στον χάρτη δεν αναλογεί με αυτόν του πραγματικού χώρου. Αυτό συμβαίνει διότι η ικανότητα συσχετισμού του πραγματικού με τον εικονικό χώρο, δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως στη συγκεκριμένη ηλικία.

Φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν κάποια ικανότητα να χρησιμοποιούν τον ψηφιακό και μη χάρτη ως αναπαράσταση του χώρου, να προσανατολίζονται χρησιμοποιώντας τον και να βρίσκουν τη θέση τους και τη θέση άλλων αντικειμένων στο χώρο. Όμως φαίνεται ότι θα πρέπει να σχεδιαστούν περισσότερες δραστηριότητες και παρεμβάσεις σχετικές με τις έννοιες του χώρουώστε τα παιδιά να μπορέσουν να οικειοποιηθούν με αυτές τις έννοιες και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή. Η αντιστοίχιση των χωρικών σχέσεων και της αναλογίας, καθώς και η οικοδόμηση χωρικών εννοιών είναι απαραίτητα γνωστικά εργαλεία για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Σε μια κοινωνία όπου η τεχνολογία αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς, η χρήση GPS αποτελεί

αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας ώστε να έχουν οι άνθρωποι την δυνατότητα να πλοηγούνται μέσα στο χώρο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα, οι ερευνητές θεωρούν ότι οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην παρούσα έρευνα ώστε να έχει πιο έγκυρα αποτελέσματα είναι αρκετά. Πρώτο και κύριο, η έρευνα θα πρέπει να αναθεωρηθεί και να διερευνηθεί σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών ώστε το δείγμα να είναι πιο αντιπροσωπευτικό. Ο αύλειος χώρος θα ήταν προτιμότερο να είναι μεγαλύτερος ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στις κρυψώνες των αντικειμένων. Επιπλέον, ο χώρος της επιλογής θα ήταν προτιμότερο να είναι ευδιάκριτος στην απεικόνιση του δορυφόρου του Google maps ώστε τα παιδιά να μην μπερδεύονται με τις αντιστοιχίες. Τέλος, ένα μάθημα σχετικό με τους χάρτες πριν την υλοποίηση της δραστηριότητας ίσως βοηθούσε τους ερευνητές να αντιληφθούν το επίπεδο της τάξης σχετικά με τις έννοιες και έτσι η δραστηριότητα να ήταν προσαρμοσμένη στα μέτρα των παιδιών.

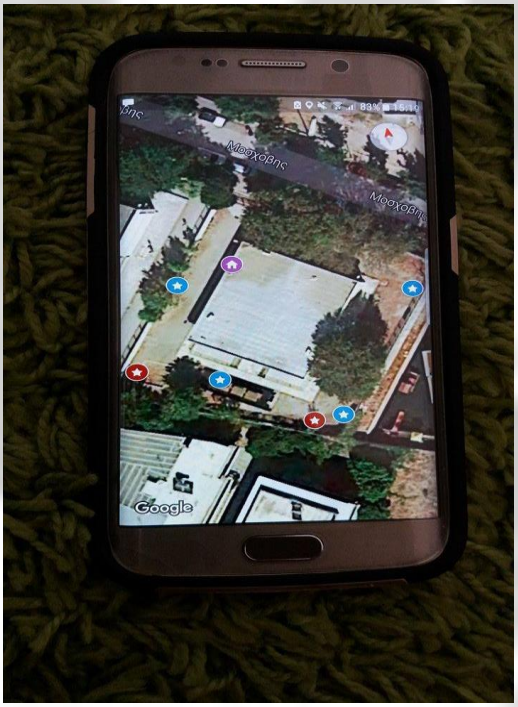
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Mohan A. Mohan L. (2013) Spatial thinking about maps. Development of concept and skills across the early years.
- Blades M. and Spencer C. (1987) The use of maps by 4-6 year old children in a large-scale maze.
- Κωνσταντοπούλου Αν. , Φεσάκης Γ. (2015) Σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων για έννοιες χάρτη με ΤΠΕ για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.
- Walker, J. (1980) “Map using abilities of 5 to 9 year old children”, *Geographical Education,* Vol. 3
- Clements, D., and Battista, T. (1992) “Geometry and spatial reasoning”, In: E.Grouws(ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, New York: Macmillan
- Uttal, D. (2000). Seeing the big picture: Map use and the development of spatial cognition. Developmental Science
- Germanos, D., Oikonomou, A. and Tzekaki, M. (1997) “A Spatio-Pedagogical Approach to the Learning Process in Early Childhood: An Application on Space- Mathematical Concepts”,European Early Childhood Education Research Journal

- Liben, L. (2001) “Thinking through maps”, In:M. Gattis(ed.), Spatial schemas and abstract thought, Cambridge MA: MIT Press
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1956) *The child’s* conception of space. London:Routledge and Kegan Paul.
- Kleeman G & Hutchinson N, (2005) Maps in classroom. The globe.
- Clements D. &Battista M. (1992) Geometry and spatial reasoning. Handbook of research on mathematics teaching and learning.
- Τζεκάκη Μ. (1996). Μαθηματικές δραστηριότητες στην προσχολική ηλικία, Gutemberg, Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εικόνα 6: Κρυμμένες πασχαλίτσες



Εικόνα 7: Συσκευή GPS

Εικόνα 8: Απτός χάρτης

Εθελοντισμός στην ειδική αγωγή στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου: Περιγραφή και αξιολόγηση

Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Επίκ. Καθηγήτρια, Π. Τ. Δ. Ε.,
Πανεπιστημίου Αιγαίου
tsimpidaki@rhodes.aegean.gr

Αϊβαλιώτη Ανθούλα, Βαγιάνου Στυλιανή, Κογιάμη Άννα,
Λεβέντη Αγγελική, Φλάγκου Αικατερίνη, Π. Τ. Δ. Ε.,
Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre15007@aegean.gr, pre15124@aegean.gr, pre15101@aegean.gr ,
pre15118@aegean.gr, pre15224@aegean.gr

Περίληψη

1. Εισαγωγή

Ο εθελοντισμός, θεωρητικά, βασίζεται σε κίνητρα εσωτερικά και αλτρουιστικές αξίες που διερευνώνται από την επιστήμη της ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης γιατί το να προσφέρεις στους άλλους με ανιδιοτέλεια επιβεβαιώνει τον ψυχισμό του ανθρώπου (Ζήσης, 2008).

Ο Εθελοντισμός ως κορυφαία εκδήλωση της δημοκρατίας, στην Ευρώπη, δείχνει να κατέχει σημαντική θέση στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Ελληνική Δημοκρατία, Ευρωπαϊκή Ένωση & Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2012) αφού ένα αξιοσημείωτο ποσοστό πολιτών της τάξεως του (24%) δραστηριοποιείται σε ποικίλους Οργανισμούς από τα μέσα της δεκαετίας του ‘70.

Αντίθετα, στη χώρα μας δεν φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες, είτε στο πλαίσιο του τυπικού είτε του άτυπου εθελοντισμού (Οικονόμου & Κονιδάρη, 2016).

Από τη στιγμή που ο κύριος σκοπός της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η κοινωνική ένταξη των ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες με προγράμματα, όπως το «Πολιτισμός» ή το « Νεολαία εν δράσει» ή το «Ευρώπη για τους Πολίτες», καθώς, επίσης, και το «Δια Βίου Μάθηση» γίνεται κατανοητό ότι τα άτομα με αναπηρία κατέχουν κεντρική θέση στην

κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, με τα προγράμματα HELIOS I & HELIOS II έγινε επεξεργασία κοινών προσεγγίσεων για τη διαρκή κατάρτιση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (Ζαχαροπούλου, Αδριανός & Γόγαλης, 2000). Παρά την ανομοιογένεια των εθελοντικών δράσεων και κατά κύριο λόγο τα περιορισμένα επιστημονικά δεδομένα, η Ευρώπη φαίνεται να είναι ευαισθητοποιημένη ως προς την αναζήτηση τρόπων συμμετοχής για τα άτομα με αναπηρία σε επίπεδο εκπαίδευσης και και απασχόλησης. Η Ευρωπαϊκή Έρευνα (2011) ανέδειξε ότι το 24% του πληθυσμού έχει εμπλακεί σε δράσεις εθελοντικές και πιο συγκεκριμένα, το 11% σε τακτά διαστήματα, το 37% να σχετίζονται με την αλληλεγγύη και την κοινωνική βοήθεια. Ο χώρος της υγείας ακολουθεί με ποσοστό 32%, ενώ η εκπαίδευση και κατάρτιση συγκλίνουν στο 22% και η κοινωνική ένταξη αδύναμων ομάδων στο (21%) (Οικονόμου & Κονιδάρη, 2016).

Τα κίνητρα που ωθούν στον εθελοντισμό τους/τις Ευρωπαίους/ες είναι η ενδυνάμωση τόσο της κοινωνικής συνοχής όσο και των βασικών ανθρωπιστικών αξιών, όπως παραδέχθηκαν, αλλά και η προσωπική εξέλιξη και αίσθηση πληρότητας. Πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι οι νέοι 20 ετών συμμετέχουν στην Ευρώπη σε εθελοντικές κινήσεις σε ποσοστό 32%, ενώ οι σπουδαστές ακολουθούν με ποσοστό 26% (Eurobarometer, 2011:8). Η Ολλανδία, η Γαλλία και η Αγγλία έχουν ποσοστά εθελοντισμού κοντά στο 40% και γενικότερα, η Δυτική Ευρώπη φαίνεται να κρατά τα ηνία του εθελοντισμού (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2012:5).

Η πλειονότητα στην Ελλάδα είχε διαφορετική οπτική γωνία μέχρι το 2010, πριν το Πρόγραμμα Καλλικράτης, ενώ ο εθελοντικός τομέας δεν έδειχνε να κινείται βάσει νομοθετικού πλαισίου, καθώς ενσωματωνόταν σε γενικότερους κανονισμούς. Στη χώρα μας δεν φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες, είτε στο πλαίσιο του τυπικού είτε του άτυπου εθελοντισμού. Σύμφωνα με έρευνες, το 2001, το ποσοστό των νέων που συμμετείχε σε εθελοντικές δράσεις ήταν το χαμηλότερο σε ολόκληρη την Ευρώπη. Μέχρι και το 2002 το 70% των Ελλήνων δεν είχε εμπλακεί σε εθελοντική δραστηριότητα (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2012:7).

Επιπρόσθετα, η Ελλάδα μέχρι το 2009 είχε ένα ακόμα ρεκόρ αρνητικό, αυτό του 2% εθελοντών, τη στιγμή που το αντίστοιχο στις Η.Π.Α άγγιζε το 36%, όπου οι εθελοντές έλεγαν χαρακτηριστικά ότι γι' αυτούς η δράση του εθελοντισμού αποτελούσε βασικό κομμάτι της ζωής και προσωπικότητας τους (Παπαθάνου, 2013). Ωστόσο, επειδή ανήκουμε στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με πολλά κράτη–μέλη να πρωτοστατούν στο θέμα του εθελοντισμού, θα έπρεπε και στην Ελλάδα να πρεσβεύουμε αντίστοιχες αξίες και ιδανικά όσον αφορά στη

σπουδαιότητα του ανθρωπιστικού αυτού κινήματος. Οι περισσότερες έρευνες αποδεικνύουν το αντίθετο (Οικονόμου, & Κονιδάρη, 2014).

Ο εθελοντισμός ως μήνυμα ελπίδας για το μέλλον της Ειδικής Αγωγής αποτελεί το αντιστάθμισμα στην κωλυσιεργία των κρατικών μηχανισμών και θέτει τις βάσεις για έναν κόσμο πιο ανθρώπινο. Ο Εθελοντισμός και η εκπαίδευση πρέπει να είναι δρόμοι παράλληλοι, που οδηγούν με ταχύτερους ρυθμούς στην πρόοδο της κοινωνίας. Ο Παπαϊωάννου (1984 αναφορά Πολυχρονοπούλου, 2012:24).) αναφέρει *ότι «η ευαισθητοποίηση θα πραγματοποιηθεί αν υλοποιηθούν ουσιαστικές τροποποιήσεις στην εκπαίδευση, και στόχος της θα είναι η επιδίωξη και η αλλαγή της κοινωνικής συνείδησης των ίδιων των αναπήρων, αλλά και των μελών της κοινωνίας»*. Μόνο με την ανθρωπιστική παιδεία είναι δυνατόν να περιφρουρήσουμε την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι πολυσύνθετα και αμφισβητούμενα κατά την Gamarnikow (αναφορά Ανδρούσου & Ασκούνη, 2009). Τα οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα είναι απαράγραπτα. Επειδή απαράγραπτα δεν σημαίνει απαραβίαστα.

Το πεδίο του εθελοντικού τομέα δεν έχει μέχρι σήμερα ουσιαστικά διερευνηθεί στην Ελλάδα, ενώ έχει προσφέρει και συνεχίζει να προσφέρει πληθώρα υπηρεσιών για όλες τις υπάρχουσες κοινωνικές και πληθυσμιακές ομάδες. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν αντιθέσεις και αντιγνωμίες για την ποιότητα και ποσότητα των γενικών και ειδικών υπηρεσιών που δύναται να προσφέρει (Παγκύπριο Συντονιστικό Συμβούλιο Εθελοντισμού, 2010).

Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία η αναζήτηση ενός αποτελεσματικού τρόπου διερεύνησης του ρόλου που οφείλει να διαδραματίσει, καθώς και η αξιολόγηση των μέσων που διαθέτει για μία αποτελεσματική συμβολή στο πεδίο της κοινωνικής φροντίδας στο αναπτυσσόμενο προνοιακό πλουραλιστικό περιβάλλον.

Η παρούσα έρευνα

Οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, ειδικότερα της ελληνικής, και οι έντονοι ρυθμοί ζωής, υπογραμμίζουν τη σημασία της διάχυσης των εθελοντικών δράσεων σε πολλούς τομείς, ένας εκ των οποίων και αυτός της ειδικής αγωγής. Τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα που σχετίζονται με τον εθελοντισμό στην ειδική αγωγή, και ειδικότερα με την δράση των παιδαγωγικών τμημάτων, είναι περιορισμένα. Ειδικότερα, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών σε εθελοντικές δράσεις φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τον ρόλο της εθελοντικής δράσης των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου στην ειδική αγωγή, απαντώντας τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξετάσουμε είναι τα εξής:

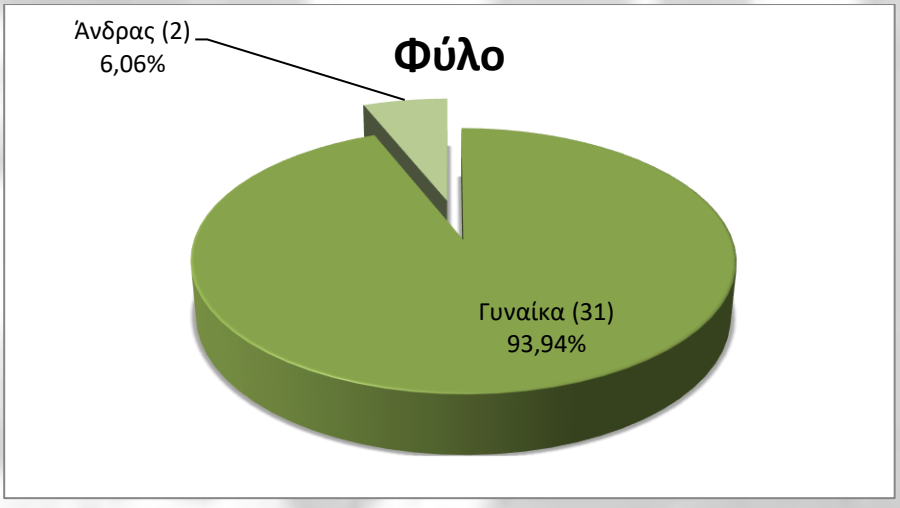
14. *Πώς νοηματοδοτούν οι φοιτητές/τριες την εθελοντική τους εργασία;*
15. *Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι που ώθησαν τους/τις φοιτητές/τριες να ασχοληθούν με τον εθελοντισμό στην ειδική αγωγή;*
16. *Πώς περιγράφουν οι φοιτητές/τριες την εμπειρία τους ως εθελοντές/ντριες;*
17. *Ποια καθήκοντα έχουν αναλάβει ως εθελοντές/ντριες στην ειδική αγωγή;*
18. *Ποια είναι τα θετικά και τα αρνητικά της εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή;*
19. *Ποιες προτάσεις βελτιώσεις καταθέτουν οι φοιτητές/τριες για τη βελτίωση των εθελοντικών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή;*

2. Μεθοδολογία

Η μελέτη συνιστά μία ποιοτική έρευνα, η οποία βασίστηκε σε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων.

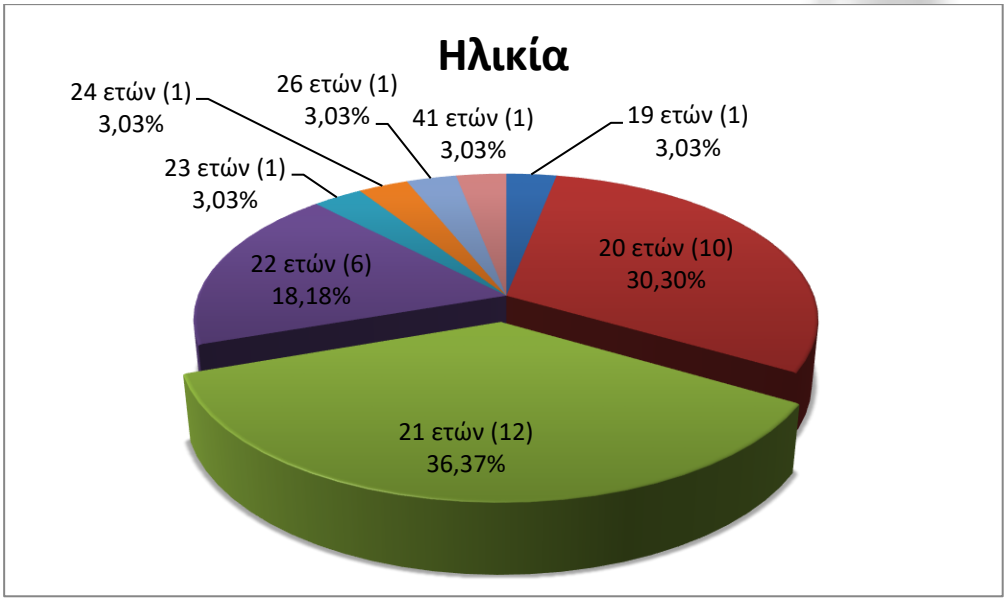
α. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 33 φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Συμμετείχαν 31 γυναίκες (93,94%) και 2 άντρες (6,06%) (βλ. Γράφημα 1).



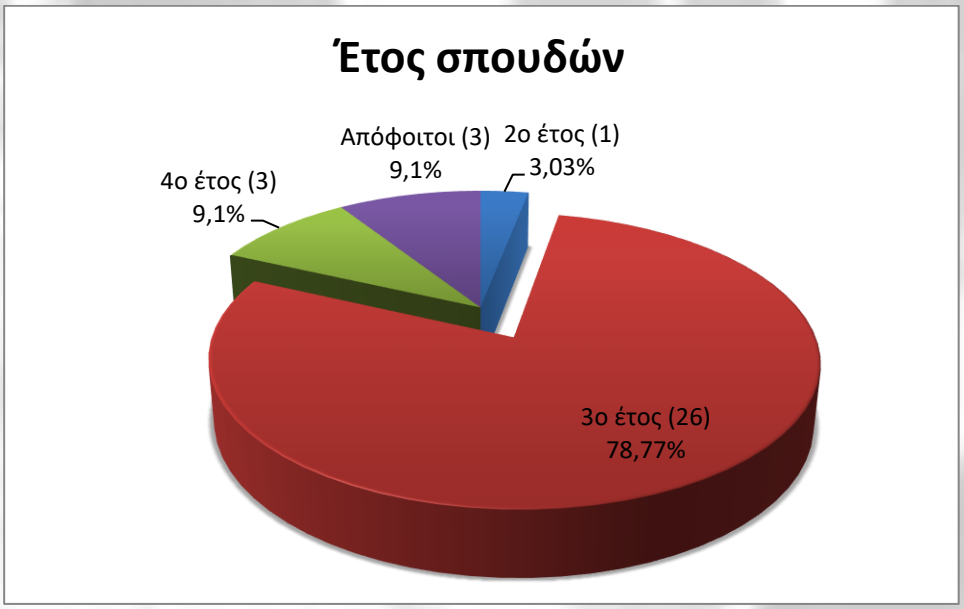
Γράφημα 1. Φύλο δείγματος

Όσον αφορά στην ηλικία, όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό (36,37%) είναι στην ηλικία των 21 ετών. Η ηλικία κυμαίνεται από 19 έως 41 ετών (M= 21,72, s.d.=3,71).



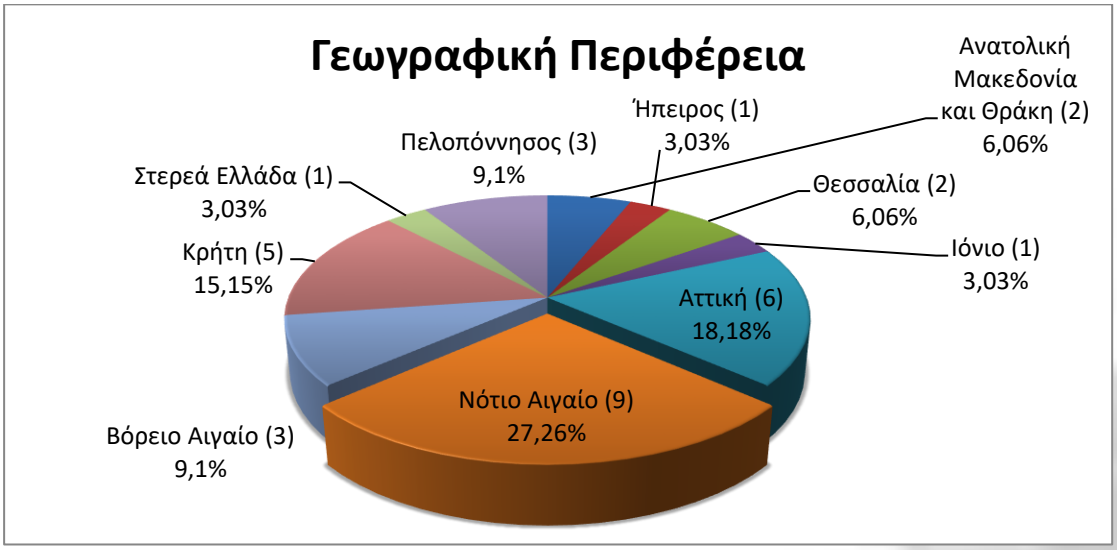
Γράφημα 2. Ηλικία δείγματος

Το έτος φοίτησης των εθελοντών/ντριών είναι στην πλειονότητά του (78,77%) το 3ο έτος (βλ. Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Έτος σπουδών δείγματος

Το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από το Νότιο Αιγαίο (27,26%). Ακολουθούν, η Αττική (18,18%), Κρήτη (15,15%), Πελοπόννησος και το Βόρειο Αιγαίο (9,1%), η Θεσσαλία, η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (6,06%) και το Ιόνιο και η Στερεά Ελλάδα (3,03%) (βλ. Γράφημα 4).

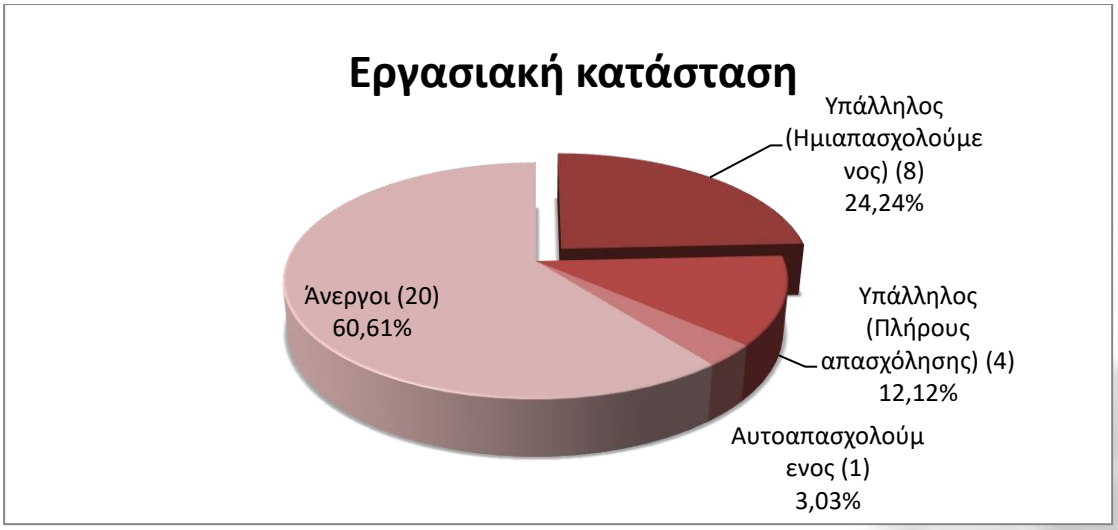


Γράφημα 4. Περιφέρεια προέλευσης δείγματος

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση του δείγματος, η πλειονότητα είναι σε σχέση (48,48%), ενώ ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει ελεύθερος/η (45,46%). Παντρεμένος/η δηλώνουν δύο άτομα (6,06%) (βλ. Γράφημα 5).

Γράφημα 5. Οικογενειακή κατάσταση δείγματος

Η εργασιακή κατάσταση του δείγματος, όπως φαίνεται στο Γράφημα 6, είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό σε ανεργία (60,61%), ενώ ακολουθεί η ημι-απασχόληση (24,24%). Σε πλήρη απασχόληση είναι το 12,12% και σε αυτό-απασχόληση το 3,03%. Επίσης, όλοι οι εργαζόμενοι/ες απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα.



Γράφημα 6. Εργασιακή κατάσταση δείγματος

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χορηγήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη. Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι είναι ευέλικτη, έχουν τη δυνατότητα να τη δώσουν όλοι ακόμη κι αυτοί που δε μπορούν να διαβάσουν, αυξάνει το ποσοστό των απαντήσεων και είναι πηγή πλούσιων πληροφοριών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Τα μειονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, υπάρχει ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας και της αλλοίωσης των αποτελεσμάτων αν δεν ακολουθηθούν οι κανόνες για τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως αν τα εξωτερικά ερεθίσματα επηρεάζουν τα υποκείμενα της έρευνας και αν υπάρχουν δυσκολίες από την προφορική έκφραση (Σιάκας, 2009).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι ένα δυναμικό εργαλείο, το οποίο παρουσιάζει ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την προσθαφαίρεσή τους ή την τροποποίηση του περιεχομένου τους ανάλογα με τον ερωτώμενο. Επιτρέπει στο συνεντευκτή να εμβαθύνει περισσότερο αποφεύγοντας να υποβάλει στον ερωτώμενο τις απαντήσεις. Για το λόγο αυτό, το σχέδιό της θα πρέπει να καθοδηγεί και όχι να υπαγορεύει την πορεία της συνέντευξης (Βρασίδας, 2014).

Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερωτώμενο να αναφερθεί σε βάθος αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003: 39; Παρασκευόπουλος, 1993: 128). Επίσης, οι ερωτώμενοι είναι περισσότερο πρόθυμοι να παράσχουν πληροφορίες προφορικά απ' ό,τι με μακροσκελείς γραπτές απαντήσεις. Η αμεσότητα της προσωπικής επαφής και της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης λειτουργεί ιδιαίτερα βοηθητικά αναφορικά με την ποιότητα της έκθεσης των προσωπικών πληροφοριών του ερωτώμενου. Επομένως, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προσαρμόζει την διατύπωσή του ανάλογα με τα 'ευαίσθητα' θέματα, να διαφοροποιεί το λεξιλόγιο του ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του συνεντευξιαζόμενου και να παρέχει τον κατάλληλο χρόνο (Ζαφειρόπουλος, 2005: 170; Παρασκευόπουλος, 1993: 128).

Η συνέντευξή βασίστηκε σε έναν αυτοσχέδιο οδηγό, ο οποίος αποτελείται:

- *Από μία αρχική ερώτηση,* ώστε να διευκρινιστεί εάν κάτι δεν είναι κατανοητό.
- *Το κύριο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις,* οι οποίες διερευνούν την περιγραφή και τη νοηματοδότηση της εθελοντικής εργασίας, την καταγραφή των λόγων ενασχόλησης, των καθηκόντων που έχουν αναλάβει, την καταγραφή των θετικών και των αρνητικών στοιχείων που εντόπισαν στο πλαίσιο της εθελοντικής εργασίας και καταγραφή προτάσεων για βελτίωση των εθελοντικών προγραμμάτων. Ενδεικτικά, κάποιες ερωτήσεις ήταν: «*Όπως γνωρίζεις ο εθελοντισμός συνιστά έναν σημαντικό*

τομέα μελέτης. Μπορείς να μας περιγράψεις την εμπειρία σου, να είσαι εθελοντής/ντρια;», «Μπορείς να μου περιγράψεις αναλυτικά τα καθήκοντα που είχες αναλάβει στη διάρκεια της εθελοντικής σου δράσης στην ειδική αγωγή;», «Ποιες προτάσεις βελτίωσης των προγραμμάτων εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή θα έδινες;».

- *Η συνέντευξη ολοκληρώνεται* με μια ερώτηση για το αν θα ήθελαν να προσθέσουν κάτι οι συμμετέχοντες/ουσες.

Διαδικασία και ανάλυση δεδομένων

Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε τους μήνες Ιανουάριο και Απρίλιο του 2018. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 30 λεπτά έως 35 λεπτά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε οικείο χώρο των συμμετεχόντων, κατόπιν συνεννόησης. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι/ες και φιλικοί/ές καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Οι απαντήσεις τους ήταν αρκετά σαφείς και κατατοπιστικές. Όλα τα ερευνητικά ερωτήματα θεωρείται ότι απαντήθηκαν επαρκώς.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν πέντε πιλοτικές συνεντεύξεις για να δοκιμαστεί η δυναμική της διαδικασίας και να εντοπιστούν τυχόν σημεία που χρήζουν βελτίωσης ή και αλλαγής.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε μία μικτή μεθοδολογία με ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης (ανάλυση περιεχομένου) και ποσοτικές μεθόδους (περιγραφική στατιστική).

Ειδικότερα, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εστιάζει και αναλύει τα δεδομένα με σκοπό να «γίνουν ορατά», να μπορέσουν, δηλαδή, οι ερευνητές να τα ερμηνεύσουν και να αποδώσουν τα νοήματά τους. Συνιστά μία ερευνητική μέθοδο κατάλληλη να ανιχνεύει, να ερμηνεύει και να αξιολογεί τόσο το έκδηλο όσο και το λανθάνον περιεχόμενο του μηνύματος της επικοινωνίας (Μπονίδης, 1998). Η ανάλυση περιεχομένου χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι συνήθως λέξεις, αλλά έννοιες, τις οποίες ο ερευνητής καλείται να εντοπίσει (Βρασίδας, 2014).

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων στην παρούσα ποιοτική έρευνα βασίζεται στη θεματική ανάλυση μέσω της επαγωγικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2013) η μέθοδος αυτή έχει χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση όχι μόνο βιβλίων ή άλλων γραπτών πηγών, αλλά και πηγών προφορικού λόγου, εικόνων, κινηματογραφικών ταινιών, τηλεοπτικών προγραμμάτων, μουσικής κ.ά.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε μαγνητοφώνηση με συναίνεση των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, έγινε η αυτολεξεί καταγραφή του περιεχομένου τους σε ηλεκτρονική γραπτή μορφή και η αποδελτίωσή τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Επιλέχθηκε η ηχογράφηση ως τρόπος καταγραφής του περιεχομένου των συνεντεύξεων, καθώς αποτελεί την πιο αξιόπιστη μορφή καταγραφής εξαιτίας της πιστότητας των πληροφοριών που παρέχει στις οποίες έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει κανείς ανά πάσα στιγμή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Ειδικότερα, αναζητήθηκαν οι φράσεις-κλειδιά με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους. Στη συνέχεια, αυτές οι φράσεις συγκεντρώθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν. Οι κατηγορίες ανάλυσης ήταν:

(α) Περιγραφή εθελοντική εργασίας

1. Νοηματοδότηση
2. Περιγραφή εμπειρίας

(β) Λόγοι ενασχόλησης

(γ) Αξιολόγηση εθελοντικής εργασίας

1. θετικά στοιχεία
2. αρνητικά στοιχεία

(δ) Προτάσεις βελτίωσης

Η αξιοπιστία στην ανάλυση των συνεντεύξεων εξασφαλίστηκε με την παρουσία ενός ανεξάρτητου ερευνητή, ο οποίος εξέτασε τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων, έτσι ώστε να επισημανθούν οι όποιες ασυμφωνίες, προσθήκες ή παραλείψεις. Το ποσοστό συμφωνίας ήταν 96%.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων, επιπρόσθετα, έγινε και με περιγραφική στατιστική (συχνότητες και ποσοστά), μέσω του χρήση του προγράμματος Microsoft Excel, ώστε να είναι εύκολη η κατανόηση τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

6. Ευρήματα

Νοηματοδότηση εθελοντικής εργασίας

Όλοι οι εθελοντές/ντριες (100%) απέδωσαν θετική νοηματοδότηση σχετικά με την εμπειρία τους σε εθελοντικά προγράμματα στην ειδική αγωγή. Αναφέρουν χαρακτηριστικά κάποιοι/ες: *«Ναι, ήταν μια πολύ ωραία και μοναδική εμπειρία……»* (φοιτήτρια), «*Είναι μια πάρα πολύ ξεχωριστή και μοναδική εμπειρία…….»* (φοιτητής), *«…….Μοναδική εμπειρία ζωής……»* (φοιτήτρια).

Περιγραφή εθελοντικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή

Όλοι/ες οι εθελοντές περιέγραψαν την εθελοντική εργασία ως μία «ξεχωριστή και μοναδική εμπειρία» (Βλ. Πίνακα 1). Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα ανέφερε ότι είναι μία εμπειρία προσφοράς, θετικών συναισθημάτων & αυτοβελτίωσης, καθώς μία εμπειρία γνώσεων και επιστημονικής κατάρτισης στην ειδική αγωγή (42,42% αντίστοιχα). Άλλες αναφορές εστιάζουν στις θετικές επιδράσεις για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές (9,1%) και τέλος, ότι συνιστά μία εμπειρία σύμφωνη με τα ενδιαφέροντα των ίδιων.

Πίνακας 1. Περιγραφή εθελοντικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή

Περιγραφή εθελοντικής εμπειρίας	***f***	***έγκυρο %***
Ξεχωριστή/μοναδική εμπειρία προσφοράς, θετικών συναισθημάτων & αυτοβελτίωσης	14	42,42%
Ξεχωριστή/μοναδική εμπειρία γνώσεων και επιστημονικής κατάρτισης στην ειδική αγωγή	14	42,42%
Ξεχωριστή/μοναδική εμπειρία με θετικές επιδράσεις για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές	3	9,1%
Ξεχωριστή/μοναδική εμπειρία με βάση τα ενδιαφέροντά μου	2	6,06%

Αναφέρουν χαρακτηριστικά κάποιοι/ες:

- *«Μπορώ να πω ότι το κομμάτι του εθελοντισμού μου γεμίζει πραγματικά τις μέρες μου. Είναι μια από τις καλύτερες επιλογές που έχω κάνει ως φοιτήτρια να ασχοληθώ με τον εθελοντισμό με φέρνει ένα βήμα πιο κοντά σε αυτό που θα κάνω και στο μέλλον. Όταν ήθελα να ασχοληθώ με ένα εθελοντικό πρόγραμμα σαφέστατα και ήθελα να ασχοληθώ με τον εθελοντισμό επομένως . Το καλό με το νησί μας εδώ στην*

Ρόδο είναι ότι το πανεπιστήμιο μας προσφέρει πολλά εθελοντικά διαφορετικά προγράμματα, επομένως προσπάθησα να βρω και εγώ ένα που να μου ταιριάζει» (φοιτήτρια).

- *«Ναι, ήταν μια πολύ μοναδική εμπειρία. Νομίζω ότι επειδή προηγήθηκε των πρακτικών είχα την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με παιδιά, οπότε κατάλαβα στην πράξη όλη αυτή την διαδικασία. Μου άρεσε πάρα πολύ σαν εμπειρία, είχα την ευκαιρία να γνωρίσω κάποια παιδιά με ιδιαιτερότητες και ένιωσα όμορφα που μπόρεσα τα βοηθήσω»* (φοιτήτρια).
- «*Είναι μια πάρα πολύ ωραία εμπειρία, αξίζει οποιοσδήποτε φοιτητής να το κάνει, γιατί αποκτά και εκείνος εμπειρίες και είναι χρήσιμο και για το μέλλον στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού»* (φοιτητής).

Λόγοι ενασχόλησης με τον εθελοντισμό στην ειδική αγωγή

Η πλειονότητα των εθελοντών/ντριών (Βλ. Πίνακα 2) ανέφερε ότι αποφάσισε να ασχοληθεί με τον εθελοντισμό στην ειδική αγωγή καθώς έχει ως μελλοντικό στόχο την ενασχόλησή της με αυτόν τον τομέα (45,46%). Άλλες αναφορές καταδεικνύουν ως λόγους ενασχόλησης την απόκτηση γνώσης για το επιστημονικό έργο (24,24%), την εμπειρία προσφοράς (21,21%) και τέλος, για λόγους σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και για λόγους προσωπικών βιωμάτων.

Πίνακας 2. Λόγοι ενασχόλησης με την ειδική αγωγή

Λόγοι ενασχόλησης	***f***	***έγκυρο %***
Μελλοντική ενασχόληση με την ειδική αγωγή	15	45,46%
Εμπειρία γνώσης και αρωγός στο επιστημονικό μου έργο	8	24,24%
Εμπειρία προσφοράς	7	21,21%
Σύνδεση θεωρίας και πράξης	2	6,06%
Προσωπικό βίωμα	1	3,03%

Αναφέρουν χαρακτηριστικά κάποιοι/ες:

- *«Μου αρέσει ο εθελοντισμός και η ειδική αγωγή, όποτε αυτό που μου έδωσε την ευκαιρία το πανεπιστήμιο να κάνω με βοήθησε και μένα στο να δω ποιες είναι οι δικές μου δυνατότητες, να δω πόσο μπορώ να προσφέρω, τι μπορώ να κάνω. Όποτε*

δοκιμάστηκα και εγώ, αλλά και έκανα πράγματα τα οποία δεν είχα κάνει και μου δόθηκε η δυνατότητα να κάνω» (φοιτήτρια).

- *«Ένας από τους πιο βασικούς λόγους είναι ότι θέλω να βοηθήσω τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο μπορώ και μελλοντικά έχω στο μυαλό μου να κάνω ένα μεταπτυχιακό πάνω στην ειδική αγωγή. Επίσης ένας άλλος λόγος είναι ότι και ο πατέρας μου έχει υπάρξει εθελοντής, σε άλλο τομέα βέβαια, αλλά τον είχα σαν πρότυπο και έτσι ασχολήθηκα με τον εθελοντισμό»* (φοιτήτρια).
- *«Θέλω να βοηθάω όπου μπορώ, ειδικά παιδιά και άτομα που νιώθω ότι χρειάζονται λίγη παραπάνω βοήθεια. Το αντικείμενο της ειδικής αγωγής είναι κάτι που με απασχολεί από την ηλικία των 17 που λόγω των Πανελληνίων έπρεπε να επιλέξω μια επαγγελματική κατεύθυνση. Αφού λοιπόν έχω στο μυαλό μου να ασχοληθώ στο μέλλον με την ειδική αγωγή, θεώρησα πως καλό είναι πρώτα να το δοκιμάσω, για να δω αν όντως μου ταιριάζει και στην πράξη»* (φοιτήτρια).

Καθήκοντα εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή

Το μεγαλύτερο ποσοστό εθελοντών/ντριών (51,52%) ασχολήθηκε με τον εθελεοντισμό πραγματοποιώντας παράλληλη στήριξη κατά τη διάρκεια της εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή (Βλ. Πίνακα 3). Άλλα καθήκοντα εστιάζουν στην παράλληλη στήριξη, δημιουργική απασχόληση και φροντίδα (24,24%), στη βοήθεια εντός του σχολείου (15,15%) και τέλος, στη δημιουργική απασχόληση & εκπαίδευση καθώς και στη βοήθεια στα μαθήματα του σχολείου.

Πίνακας 3. Καθήκοντα εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή

Καθήκοντα εθελοντικής εργασίας	***f***	***έγκυρο %***
Παράλληλη στήριξη	17	51,52%
Παράλληλη στήριξη, δημιουργική απασχόληση & φροντίδα	8	24,24%
Βοήθεια εντός του σχολείου	5	15,15%
Δημιουργική απασχόληση και εκπαίδευση	2	6,06%
Βοήθεια στα μαθήματα του σχολείου	1	3,03%

Αναφέρουν χαρακτηριστικά κάποιοι/ες:

- *«Ήμουν εθελόντρια και είμαι εθελόντρια στο 3ο Δημοτικό σχολείο. Πέρυσι είχα ένα παιδί πέμπτης δημοτικού με ήπια νοητική υστέρηση και φέτος βοηθάω ένα παιδί τρίτης δημοτικού, το οποίο δυσκολεύεται με τα Μαθηματικά»* (φοιτήτρια).
- *«Πηγαίνω στον Άγιο Ανδρέα που είναι ένα ίδρυμα με βαριές αναπηρίες, μία φορά την εβδομάδα για τρεις ώρες. Εκεί με την καθοδήγηση της κυρίας Τσιμπιδάκη, απασχολούμε δημιουργικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* (φοιτήτρια).
- *«Διετέλεσα σε γενικό σχολείο εδώ στη Ρόδο με ένα παιδί που έπασχε από αυτισμό. Το είχα υπό πλήρη επιτήρηση μια φορά την εβδομάδα για όλες τις ώρες της ημέρας και απλώς επέβλεπε την πρόοδό της με το πέρασμα του χρόνου»* (φοιτητής).

Θετικά στοιχεία εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή

Το μεγαλύτερο ποσοστό εθελοντών/ντριών (39,4%) δηλώνουν στα θετικά της εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή τη δυνατότητα προσφοράς, απόκτηση συναισθηματικής πληρότητας καθώς και αυτοβελτίωση (Βλ. Πίνακα 4). Άλλοι εθελοντές/ντριες επισημαίνουν ως θετικό την απόκτηση γνώσεων & αυτοβελτίωση (21,21%), την απόκτηση εμπειρίας στον κλάδο της ειδικής αγωγής (15,15%) και τέλος, αναφέρουν τη δυνατότητα σφαιρικής επιστημονικής κατάρτισης και την αλλαγή στάσης ζωής μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία.

Πίνακας 4. Θετικά στοιχεία εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή

Θετικά εθελοντικής εργασίας	***f***	***έγκυρο %***
Δυνατότητα προσφοράς, απόκτηση συναισθηματικής πληρότητας & αυτοβελτίωση	13	39,4%
Απόκτηση γνώσεων & αυτοβελτίωση	7	21,21%
Απόκτηση εμπειρίας στην ειδική αγωγή	5	15,15%
Σφαιρική επιστημονική κατάρτιση	4	12,12%
Αλλαγή στάσης ζωής	4	12,12%

Αναφέρουν χαρακτηριστικά κάποιοι/ες:

- *«…τα θετικά στοιχεία είναι το θέμα της προσφοράς, αυτή η χαρά που σου δίνει όταν προσφέρεις κάτι σε κάποιον… εννοείται χωρίς χρηματική αμοιβή αφού είναι εθελοντικό. Ειδικά σε έναν τομέα που αγαπάς όπως είναι για εμένα το να είμαι*

δασκάλα μου έδωσε κυρίως θετικά, γνώρισα τον εαυτό μου, τις δυνατότητες μου, γνώρισα το που μπορώ να φτάσω. Είδα και ειδικότερα σε τι πράγματα στο μέλλον μπορώ να διορθώσω» (φοιτήτρια).

- *«Αποκόμισα πάρα πολλά θετικά από τον εθελοντισμό. Πρόσφερα ταυτόχρονα χαρά στα παιδιά αλλά και σε εμένα, γιατί ασχολήθηκα με κάτι που το αγαπώ. Άλλο ένα θετικό είναι ότι απέκτησα εμπειρία, διότι ήρθα σε επαφή με παιδιά και είδα τα ευχάριστα και τα "δύσκολα" κομμάτια του επαγγέλματός μου»* (φοιτήτρια).
- *«Έχει αλλάξει ο τρόπος σκέψης μου. Έχω δει τα πράγματα λίγο διαφορετικά, ότι υπάρχουν πιο σημαντικά και πιο ουσιαστικά πράγματα από αυτά που θεωρούσα πριν» (φοιτήτρια).*

Αρνητικά στοιχεία εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή

Η πλειονότητα των εθελοντών/ντριών (36,36%) αναφέρει την απουσία αρνητικών στοιχείων στην εθελοντική εργασία (Βλ. Πίνακα 5). Άλλες αναφορές υπογραμμίζουν δυσκολίες που υπάρχουν από μέρους των εθελοντών/ντριών σε επίπεδο κατάρτισης και ετοιμότητας (21,21%). Κάτι άλλο που φαίνεται να προβληματίζει τους/τις εθελοντές/ντριες στην εθελοντική εργασία στην ειδική αγωγή είναι η έλλειψη οργάνωσης των εθελοντικών προγραμμάτων (18,18%), η δυσκολία πρώτης επαφής & απουσία κρατικής μέριμνας, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εθελοντών και δομών και τέλος, οι δυσκολίες όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη.

Πίνακας 5. Αρνητικά στοιχεία εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή

Αρνητικά εθελοντικής εργασίας	***f***	***έγκυρο %***
Απουσία αρνητικών σημείων στην εθελοντική εργασία	12	36,36%
Δυσκολίες από μέρους των εθελοντών/ντριών σε επίπεδο κατάρτισης και ετοιμότητας	7	21,21%
Έλλειψη οργάνωσης εθελοντικών προγραμμάτων	6	18,18%
Δυσκολία πρώτης επαφής & Απουσία κρατικής μέριμνας	3	9,1%
Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εθελοντών και δομών	2	6,06%
Δυσκολίες από μέρους των μαθητών/τριών και σχολικής τάξης σε επίπεδο συμπεριφοράς	2	6,06%

Αναφέρουν χαρακτηριστικά κάποιοι/ες:

- *«Δεν συνάντησα κάτι συγκεκριμένο, το μόνο που θα μπορούσα να πω είναι ότι πάνω σε αυτό τον τομέα π.χ. που ήμασταν στο ίδρυμα το μόνο δύσκολο ήταν ότι δεν είχα την ανάλογη εμπειρία, οπότε δυσκολεύτηκα λίγο να έρθω σε επαφή»* (φοιτήτρια).
- *«Μέχρι στιγμής δεν έχω συναντήσει κάποιο αρνητικό σημείο στην εθελοντική μου δράση»* (φοιτήτρια).
- *«Τα αρνητικά θα έλεγα ότι βασίζονται σε θέματα οργάνωσης από το σχολείο και από το κράτος»* (φοιτήτρια).

Προτάσεις βελτίωσης εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή

Περίπου το μισό (45,46%) των εθελοντών/ντριών που συμμετείχαν στην έρευνα πρότειναν την ενημέρωση των πολιτών & την καλύτερη οργάνωση των εθελοντικών προγραμμάτων ως μέσα βελτίωσης της εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή (Βλ. Πίνακα 6). Επίσης, το 30,30% του δείγματος πρότεινε τη βελτίωση των υποδομών καθώς και διαθέσιμο εκπαιδευτικό και καταρτισμένο προσωπικό. Μικρότερα ποσοστά αναφέρουν προτάσεις όπως τη κρατική χρηματοδότηση & κατάρτιση εκπαιδευτικών και εθελοντών, τον εμπλουτισμό των σχολικών συγγραμμάτων με θέματα ειδικής αγωγής και τη θεσμοθέτηση εθελοντισμού από το ΥΠΕΠΘ. Τέλος, ένα 3,03% προτείνει μεγαλύτερο αριθμό εθελοντικών προγραμμάτων, ενώ υπάρχει και ένας εθελοντής/ντρια που δεν κατέθεσε κάποια πρόταση βελτίωσης.

Πίνακας 6. Προτάσεις βελτίωσης εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή

Προτάσεις βελτίωσης	***f***	***έγκυρο %***
Ενημέρωση πολιτών & καλύτερη οργάνωση εθελοντικών προγραμμάτων	15	45,46%
Βελτίωση υποδομών, διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό & καταρτισμένο προσωπικό	10	30,30%
Καλύτερη οργάνωση	2	6,06%
Κρατική βοήθεια-χρηματοδότηση & κατάρτιση εκπαιδευτικών και εθελοντών	2	6,06%
Εμπλουτισμός σχολικών βιβλίων με θέματα ειδικής αγωγής	1	3,03%
Θεσμοθέτηση εθελοντισμού από το ΥΠΕΠΘ	1	3,03%

Μεγαλύτερος αριθμός εθελοντικών προγραμμάτων	1	3,03%
Καμία πρόταση	1	3,03%

Καταθέτουν χαρακτηριστικά κάποιοι/ες:

- *«Δεν υπάρχει στήριξη από το κράτος (χρηματοδότηση) και ότι π.χ. εμείς που ήμασταν εθελοντές προσπαθούσαμε να κάνουμε πράγματα αλλά και πάλι εμείς δεν έχουμε τα κατάλληλα εφόδια ώστε να βοηθήσουμε όσο θα θέλαμε. Καλό θα ήταν να υπάρχει και προσωπικό με κατάλληλη κατάρτιση»* (φοιτήτρια).
- *«Να υπήρχαν σχολικά εγχειρίδια με εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό για κάθε μορφή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και ειδικά διαμορφωμένοι χώροι μέσα στο σχολείο»* (φοιτήτρια).
- *«Περισσότερο διαθέσιμο υλικό και εγκαταστάσεις, ενημέρωση σε ευρύτερο κοινό και καλύτερη κατάρτιση των εθελοντών πάνω στο αντικείμενο, ίσως κάποια σχετικά σεμινάρια να βοηθούσαν αρκετά»* (φοιτήτρια).

7. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να περιγράψει και να αξιολογήσει τον ρόλο της εθελοντικής δράσης των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου στην ειδική αγωγή, απαντώντας στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Λόγω των ολοένα αυξανόμενων απαιτήσεων της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας, καταλυτικής σημασίας κρίνεται η διάχυση αισθημάτων αλτρουισμού και εθελοντικής προσφοράς στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, στις οποίες ανήκουν και τα άτομα με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (ε.ε.α./α.).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η εθελοντική εργασία νοηματοδοτείται από όλους/ες τους/τις εθελοντές/ντριες θετικά. Επίσης, η πλειονότητά τους αξιολογεί την εθελοντική εργασία ως μία ξεχωριστή εμπειρία με πληθώρα θετικών στοιχείων, όπως είναι η δυνατότητα προσφοράς και η απόκτηση γνώσεων στον τομέα της ειδικής αγωγής. Το εύρημα αυτό συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών που αναδεικνύουν ότι οι νέοι δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα άτομα με ε.ε.α/α., είτε αναζητώντας εργασιακή εμπειρία, είτε από καθαρά ανθρωπιστική διάθεση (Μάρα & Πατούχα, 2001).

Ακόμη, χαρακτηριστική είναι η ευκαιρία αυτοβελτίωσης, που δίνεται στους/στις εθελοντές/ντριες μέσω της δράσης τους στον χώρο της ειδικής αγωγής, όπως επίσης και η υιοθέτηση διαφορετικής στάση ζωής. Η μελέτη των Miller, Schleien, Rider, Hall., Roche, & Worsley (2002), η οποία εξέταση την από κοινού εθελοντική εργασία, για περίπου δύο ακαδημαϊκά εξάμηνα, φοιτητών /τριών χωρίς αναπηρία και μαθητών/τριών με ήπιες έως και σοβαρές αναπηρίες, ανέδειξε ευρήματα σύμφωνα με τα παραπάνω, καθώς οι φοιτητές/τριες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος δήλωσαν ότι οι εμπειρίες που απέκτησαν είναι θετικές και ότι έχουν ωφεληθεί από τη συμμετοχή τους σε αυτό το πρόγραμμα με ποικίλους τρόπους. Ακόμη, οι φοιτητές/τριες δήλωσαν πως απέκτησαν περισσότερη εξειδίκευση σχετικά με την αλληλεπίδραση με άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες, διευκολύνοντας την μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία και στην μελλοντική τους ζωή. Επίσης, παρατηρήθηκε θετική αλλαγή συμπεριφοράς απέναντι στα άτομα με αναπηρία από τους συμμετέχοντες φοιτητές/τριες.

Σε ό,τι αφορά στα καθήκοντα των εθελοντών/ντριών, αυτά περιελάμβαναν κυρίως την παράλληλη στήριξη, τη δημιουργική απασχόληση αλλά και τη φροντίδα παιδιών ή/και ενηλίκων με ήπιες αλλά και σοβαρές ε.ε.α/α. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα πορίσματα άλλων μελετών που υπογραμμίζουν ότι η εθελοντική εργασία εστιάζει στα καθήκοντα των εθελοντών/ντριών σε διάφορα ιδρύματα, την προσφορά πρώτων βοηθειών, τη συνοδεία σε διάφορα προγράμματα κοινωνικοποίησης και εξυπηρέτησης και την ψυχολογική υποστήριξη και ψυχαγωγία (Μάρα & Πατούχα, 2001).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών σχετικά με τη βελτίωση των εθελοντικών προγραμμάτων κατέδειξε τη διεύρυνση της ενημέρωσης των πολιτών και την καλύτερη οργάνωση των εθελοντικών προγραμμάτων. Σε συμφωνία με αυτό βρίσκεται και η έρευνα των Μάρα και Πατούχα (2001), καθώς προτάθηκε ενδεχόμενη εκστρατεία ενημέρωσης και προσέλκυσης εθελοντών/ντριών, απευθυνόμενη τόσο στον γυναικείο, όσο και στον ανδρικό πληθυσμό.

8. Συμπεράσματα, Περιορισμοί μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση την έρευνα προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Η εθελοντική εργασία νοηματοδοτείται από όλους/ες τους/τις εθελοντές/ντριες θετικά.

- Η πλειονότητα των εθελοντών/ντριών αξιολογεί την εθελοντική εργασία ως μία ξεχωριστή εμπειρία, η οποία παρέχει πολλά θετικά στοιχεία: δυνατότητα προσφοράς, συναισθηματική πληρότητα, κατάρτιση και απόκτηση γνώσεων στον κλάδο της ειδικής αγωγής.
- Τα καθήκοντα που ανέλαβαν οι εθελοντές/ντριες συνίστανται κυρίως στην παράλληλη στήριξη, τη δημιουργική απασχόληση αλλά και στη φροντίδα παιδιών ή/και ενηλίκων με ήπιες αλλά και σοβαρές ε.ε.α./α..
- Οι εθελοντές/ντριες συνάντησαν κυρίως θετικά στοιχεία στην εθελοντική τους εργασία στην ειδική αγωγή, με κυριότερα τη δυνατότητα που τους δόθηκε να προσφέρουν αλλά και ταυτόχρονα, να λάβουν θετικά συναισθήματα, γνώσεις, εμπειρίες, δυνατότητα αυτοβελτίωσης, αλλά και αλλαγή στάσης ζωής.
- Ως βασική πρόταση σχετικά με τη βελτίωση των εθελοντικών προγραμμάτων που καταθέτουν οι εθελοντές/ντριες είναι η ευρύτερη και καλύτερη ποιότητα στην ενημέρωση των πολιτών, καθώς και η πιο οργανωμένη δράση και σύσταση των εθελοντικών προγραμμάτων.

9. Περιορισμοί Μελέτης και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε να μελετήσει την καταγραφή της εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή των φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ Ρόδου. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημάνουμε κάποιους περιορισμούς της παρούσας έρευνας:

4. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν στη βάση των δηλώσεων των φοιτητών/τριών, οι οποίες είναι πιθανόν να μην είναι πάντα ακριβείς. Ωστόσο, η άμεση επαφή με τους φοιτητές/τριες, μάς επέτρεψαν να διασφαλίσουμε σε έναν υψηλό βαθμό την ακρίβεια αυτών των δεδομένων.
5. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε μόνο σε ένα εργαλείο, την ημι-δομημένη συνέντευξη. Θα μπορούσε να χορηγηθεί και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, η ημι-δομημένη συνέντευξη με αντικειμενική χορήγηση και ανάλυση μπορεί να διασφαλίσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.
6. Δεν ερευνήθηκαν οι γεωγραφικοί και κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Μολονότι αναγνωρίζουμε τους παραπάνω περιορισμούς, δεν πιστεύουμε ότι είναι τέτοιοι που να εμποδίζουν τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας σε συγκεκριμένο πληθυσμό. Δηλαδή, φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα. Τα ευρήματα της

μελέτης μπορούν να θεωρηθούν ενδεικτικά του ευρύτερου πληθυσμού των φοιτητών/τριών τμημάτων ΠΤΔΕ. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι δεν είναι δυνατή η ασφαλής γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες φοιτητών/τριών.

Η έρευνα στην Ελλάδα εστιασμένη στην εθελοντική εργασία φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων εμφανίζεται περιορισμένη, με συνέπεια να ανοίγονται ποικίλες προοπτικές έρευνας. Οι μελλοντικές προσπάθειες έρευνας μπορούν να διαπραγματευτούν:

- Καταγραφή εθελοντικής εργασίας στην ειδική αγωγή σε πανελλήνιο επίπεδο.
- Καταγραφή εθελοντικής εργασίας φοιτητών/τριών διαφόρων τμημάτων και σχολών (π.χ. ψυχικής και κοινοτικής υγείας, ιατρικού/νοσηλευτικού και παραϊατρικού προσωπικού, αποκατάστασης, καθώς και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης).
- Εθελοντικά προγράμματα σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Βρασίδας, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία: Cardet.

Ελληνική Δημοκρατία, Ευρωπαϊκή Ένωση & Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (2012). *Μελέτη για τη διερεύνηση και αποτύπωση της τρέχουσας κατάστασης του Εθελοντισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κέδρος.

Ζήσης, Γ. (2008). Διεπιστημονική Θεώρηση του εθελοντισμού και της προσφοράς-σειρά εθελοντισμός. Ανάκτηση από: *http://www.solon.org.gr/indcx.php/2008-07-15-20-06-02/90-2008-07-15-14-59-11/212-2008-07-21-11-18-58.html.*

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτική κοινωνική έρευνα και κριτικός ρεαλισμός, στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σσ. 21-32). Αθήνα: Κριτική.

Λαμπροπούλου, Κ. (1994), Φορείς φροντίδας και άτομα με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια: Σχέσεις, διαπλοκές και αντιφάσεις στα πλαίσια της κοινωνικής πολιτικής. Στο Ζ. Λαμπρινή-Μινέττα (Επιμ.), *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Αθήνα: Επτάλοφος.

Μάρα, Μ., & Πατούχα, Α. (2001). Ο εθελοντισμός στην παροχή της πρόνοιας. Η προσφορά των εθελοντικών σωματείων στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ανάκτηση από:

http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/12219/SDO_DMYP_00169_Medium.pdf?sequence=1

Μπονίδης, Κ. (2013). Η ανάλυση περιεχομένου ως μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός, (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 473-497). Αθήνα: Ίων.

Οικονόμου, Μ., & Κονιδάρη, Α. (2014). Ο εθελοντισμός εν μέσω οικονομικής κρίσης. Αναξιοποίητη πηγή προσφοράς στην εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, (σσ. 224-241). Αθήνα. Ανάκτηση: *http://dx.doi.org/10.12681/edusc.300.*

Παπαθάνου, Μ. (2013). Εθελοντισμός στην πράξη - Βρείτε τι αγαπάτε και αναλάβετε δράση. Στο Λ. Ανδρέου (Επιμ), *Γονέας του 21ο Διλήμματα και προοπτικές* (σσ. 157-160). Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.

Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (β' τόμ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σίακας, Θ.Σ. (2009). Η παρατήρηση στην έρευνα δράσης. Διαθέσιμο: *http://www.uoi.gr/schools/early-childhood/sse/Siakas.pps.*

Ξενόγλωσση:

Berfier, J. C. (1990). Pareftal adjustmeft to a disabled child: A family-systems perspective. *Families if Society*, *71*(10), 589-596.

Braime, J., & Ruohonen, M. (2011). Exploring Impacts of volunteering on university students in London. Retrieved from: *https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/careersservice/files/student-volunteering-survey-2011.pdf*

Miller, K., Schleien, S., Rider, C., Hall, C., Roche, M., & Worsley, J. (2002). Inclusive volunteering: Benefits to participants and community. *Therapeutic Recreation Journal, 36(3)*, 247-259.

IBM (n.d.). Volunteering with students with disabilities. Retrieved from: *https://www.ibm.com/volunteers/downloads/trainingmodules/ODC_Vol_Students_Disabilities.pdf.*

+Δημιουργώ για το παιδί και την οικογένεια: Ένα πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης στην ειδική αγωγή

Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Επίκ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου,
tsimpidaki@rhodes.aegean.gr
Βαγιάνου Στυλιανή, Θεοχαροπούλου Βαΐα, Κογιάμη Άννα, Λεβέντη Αγγελική, Λίσγου Μαρία-Ευαγγελία, Τσιώτση Ιωάννα, Φλάγκου Αικατερίνη,
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου,
pre15024@aegean.gr, pre15080@aegean.gr, pre15101@aegean.gr, pre15118@aegean.gr, premnt16027@aegean.gr, pre15218@aegean.gr, pre15224@aegean.gr

Περίληψη

1. Εισαγωγή

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (ε.ε.α./α.) αποτελούν μία πραγματικότητα της σύγχρονης κοινωνίας και η συνθήκη τους βρίσκεται σε μία συνεχή διεκδίκηση ζωής από τους γονείς και τους ειδικούς. Οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαίδευσης αυτών των παιδιών προσανατολισμένη στην αυτόνομη ή ημι-αυτόνομη ζωή κρίνεται ζωτικής σημασίας (Τσιμπιδάκη, 2013α).

Η εκπαίδευση και η δημιουργική απασχόληση ατόμων με ε.ε.α./α. αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας και επιστημονικής ενασχόλησης στο χώρο της ειδικής αγωγής (Τσιμπιδάκη, Κόνσολας & Νικολάου, 2003). Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική αντιμετώπιση παιδιών με ε.ε.α./α. συνιστά ένα από τα σημαντικότερα και περισσότερο αμφιλεγόμενα θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης (Lupart, 2001). Πέρα, ωστόσο, από τις όποιες αντιφάσεις, αποτελεί κοινό τόπο η άποψη ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α./α. πρέπει να έχει τις βάσεις της στην αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών αυτών να εκπαιδεύονται σε ένα όσο το δυνατό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Fisher, 2007).

Ο χώρος της ειδικής αγωγής, τις τελευταίες δεκαετίες, αναπτύσσεται και αναμορφώνεται διεθνώς. Στην Ελλάδα τα βήματα προς αυτές τις κατευθύνσεις είναι βραδύτερα και πιο δειλά, εφόσον γίνονται ακόμη αγώνες για στοιχειώδεις υποστηρικτικές υπηρεσίες και διευρυμένη συμμετοχή των παιδιών με ε.ε.α./α. στην εκπαιδευτική διαδικασία (Στασινός, 2016; Τσιμπιδάκη, 2013β; Πολυχρονοπούλου, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, η ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζει την ακόλουθη εικόνα: οι ειδικές σχολικές μονάδες, τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, τα κέντρα δημιουργικής

απασχόλησης στις διάφορες κοινότητες αλλά και οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων με κάποιες προσπάθειες ιδιωτικής πρωτοβουλίας έχουν αναλάβει μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης και της δημιουργικής απασχόλησης των ατόμων με ε.ε.ε/α. Ωστόσο, όσο αξιόλογο κι αν είναι το έργο τους δεν μπορεί λόγω αντικειμενικών δυσκολιών να καλύψει τις απαιτήσεις μίας πολυεπίπεδης εκπαίδευσης μέσα από τη συνεργασία δικτύων (Τσιμπιδάκη, Κόνσολας & Νικολάου, 2003). Καταρχήν, η πολιτική που ακολουθείται είναι κυρίως επιδοματική πολιτική, που αναπαράγει το άτομο ως πρόβλημα και το περιθωριοποιεί. Παράλληλα, δεν απευθύνεται καθόλου στα άτομα που παρέχουν φροντίδα και αυτά είναι κυρίως η οικογένεια, η οποία αποτελεί την «ανεπίσημη φροντίδα» Η οικογένεια δεν εντάσσεται σε κάποιο οργανωμένο σύστημα υπηρεσιών στην κοινότητα, αλλά συνδέεται με επιμέρους προνοιακές πολιτικές (Λαμπροπούλου, 1994). Σε αυτά προστίθενται η ελλιπής χρηματοδότηση και οι περικοπές κοινωνικών δαπανών. Επικρατεί η ελλιπής υποδομή και η απουσία υποστηρικτικών δομών, ενώ η μέτρια έως κακή προσβασιμότητα σε σημαντικά δημόσια κτίρια δυσχεραίνει τις προσπάθειες για δημιουργική απασχόληση εκτός των συγκεκριμένων κέντρων ειδικής αγωγής. Παρόλες τις δυσκολίες, θετικό βήμα αποτελεί ότι η ελληνική πολιτεία αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα προγραμματισμένων εξωσχολικών δραστηριοτήτων με παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα (Τσιμπιδάκη, Κόνσολας & Νικολάου, 2003), και οι σύγχρονες νομοθετικές ρυθμίσεις προβλέπουν αυτή την παράμετρο.

Μία άλλη σημαντική διάσταση στην ειδική αγωγή είναι ο ρόλος του εθελοντισμού. Ο εθελοντισμός σε παιδιά με ε.ε.α./α. συνιστά μία πολύ μοναδική και ανταποδοτική εμπειρία, όπου οι εθελοντές πρέπει να είναι υπομονετικοί στη διάρκεια της εθελοντικής εργασίας. Επιπλέον, οι εθελοντές πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση των ποικίλων προκλήσεων που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά. Ο εθελοντισμός ως μήνυμα ελπίδας για το μέλλον της ειδικής αγωγής αποτελεί το αντιστάθμισμα στην κωλυσιεργία των κρατικών μηχανισμών και θέτει τις βάσεις για έναν κόσμο πιο ανθρώπινο. Ο εθελοντισμός και η εκπαίδευση πρέπει να είναι δρόμοι παράλληλοι, που οδηγούν με ταχύτερους ρυθμούς στην πρόοδο της κοινωνίας (Οικονόμου, & Κονιδάρη, 2014).

Παράλληλα, η έρευνα έχει αποδείξει ότι όταν το επίσημο κράτος δεν μπορεί να δημιουργήσει επαρκή αριθμό κέντρων δημιουργικής απασχόλησης και εκπαίδευσης, καθώς και υπηρεσιών για τα άτομα με ε.ε.α./α. *μπορεί να ενισχύσει - θεσμικά και οικονομικά – πρωτοβουλίες* που μπορούν να εργαστούν σε αυτό τον τομέα. Η πράξη έχει αποδείξει ότι η εθελοντική πρωτοβουλία, όταν βασίζεται στην *αμοιβαιότητα*, στην *ενημέρωση*, και

την *εμπιστοσύνη* μπορεί να δημιουργήσει ένα ισχυρό πλέγμα υποστήριξης για τα άτομα με ε.ε.α./α. (Τσιμπιδάκη, Κόνσολας & Νικολάου, 2003), αλλά και τις οικογένειές τους.

Στην Ελλάδα, η οικογένεια ενός παιδιού με ε.ε.α./α. έχει αναλάβει ποικίλους ρόλους, ακόμη και αυτούς που θα έπρεπε να καλύπτονται από το κράτος, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές ανάγκες που μένουν ανικανοποίητες. Μία βασική ανάγκη των γονέων παιδιών με ε.ε.α./α. είναι η εύρεση λίγου προσωπικού και ελεύθερου χρόνου (Τσιμπιδάκη, 2013β). Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε προσπάθεια κάλυψης αυτής της βασικής ανάγκης κρίνεται ζωτικής σημασίας για τη λειτουργία και οργάνωση της οικογένειας που μεγαλώνει ένα παιδί με ε.ε.α/α.

Η παρούσα έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζεται με περιορισμένες αναφορές σε μελέτες που εστιάζουν στην παρουσίαση εθελοντικών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή, η παρούσα μελέτη στοχεύει να παρουσιάσει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού πρόγραμματος σε παιδιά με ε.ε.α./α., σχολικής ηλικίας, το οποίο αποσκοπεί αφενός στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των παιδιών και αφετέρου, στην κάλυψη της ανάγκης των γονέων για λίγο ελεύθερο και προσωπικό χρόνο.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα ακόλουθα:

- *Ποιος ήταν ο βαθμός συμμετοχής και επίδοσης των συμμετεχόντων παιδιών με ε.ε.α./α. στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος;*
- *Πώς επέδρασσε το πρόγραμμα στην ομάδα παιδιών με διαφορετικές διαφοροδιαγνώσεις;*
- *Πώς αξιολογείται ο ρόλος του εθελοντικού προγράμματος σε επίπεδο ομάδας;*

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία ποιοτική έρευνα, η οποία βασίστηκε στη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης.

Η μελέτη περίπτωσης είναι η σε βάθος εξέταση μίας μοναδικής «περίπτωσης», ενός άτομο ή ενός γεγονότος. Συνιστά μία ενδιαφέρουσα και παραδοσιακή προσέγγιση στο σχεδιασμό και την εφαρμογή μίας έρευνας (Hinnells, 1993) και μας επιτρέπει να κατανοήσουμε γιατί τα πράγματα συνέβησαν με τον τρόπο που έγιναν, και να προχωρήσουμε σε αλλαγές (Greg, 2011).

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν συνολικά 15 άτομα: 2 συντονιστές και 6 εθελόντριες φοιτήτριες σε ρόλο εκπαιδευτριών και 7 εκπαιδευόμενοι/ες. Οι εκπαιδευόμενοι/ες είναι (2 κορίτσια και 5 αγόρια), με διαφοροδιάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μέτριας και σοβαρής μορφής. Ειδικότερα: 3 παιδιά (αγόρια) με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (μέτριας και σοβαρής μορφής) 4 παιδιά (2 αγόρια & 2 κορίτσια) με ήπια νοητική υστέρηση και άλλα συνοδά προβλήματα. Τα παιδιά είναι ηλικίας 7 - 16 ετών (Μ.Ο.= 9.8 έτη). Παρακολουθούν δημόσιο ειδικό σχολείο και έρχονται μία φορά την εβδομάδα στο Παιδαγωγικό Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στα πλαίσια προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και εκπαίδευσης, τα οποία εντάσσονται σε εθελοντικές δράσεις, που στηρίζονται στη φιλοσοφία της «κοινοτικής περίθαλψης».

Ο όρος κοινοτική περίθαλψη (community care) (Donati, 1997; Janes, 1997) ανάγει το ατομικό πρόβλημα σε πρόβλημα της κοινωνίας, όπου το κοινωνικό σύνολο καλείται άμεσα να παρέμβει και να προσφέρει κοινωνική εργασία και υποστήριξη – ψυχολογική και πρακτική – στο άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες αλλά και την οικογένειά του. Η φροντίδα στην κοινότητα (Τσιμπιδάκη, 2013α), δηλαδή, είναι η φροντίδα που ασκείται από τα ανεπίσημα δίκτυα (οικογένεια, συγγενείς, φίλοι, γείτονες, φυσικοί βοηθοί) από εθελοντικούς φορείς και από κοινωνικές υπηρεσίες σε τοπικό επίπεδο.

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων, Διαδικασία & Ανάλυση δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση (Richardson, 1996). Στη συμμετοχική παρατήρηση, ο παρατηρητής συμμετέχει στις δραστηριότητες που έχει ως στόχο να παρατηρήσει (Robson, 2002).

Οι παρατηρήτριες είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους: ως εκπαιδεύτριες, ως εκπαιδευόμενες, και ως μέλη της ομάδας των παιδιών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου - Μαΐου 2018.

Το πρόγραμμα βασίστηκε αρχικά σε μια άτυπη αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων και στη συνέχεια, υλοποιήθηκε η εφαρμογή του προγράμματος με ποικίλες δραστηριότητες. Οι παρατηρήσεις ολοκληρώθηκαν σε 07 συναντήσεις, σε πρωινές ώρες Σαββατοκύριακου.

1η – 2η συναντήσεις: γνωριμία – εξοικείωση και δέσιμο ομάδας

3η – 6η συναντήσεις: εφαρμογή δράσεων

7η συνάντηση: γιορτή κλεισίματος

Τα δεδομένα της παρατήρησης καταγράφονταν αμέσως μετά από κάθε συνάντηση και στη συνέχεια, συγκρίνονταν με τα ευρήματα των προηγούμενων παρατηρήσεων. Αναφορικά με τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων, υιοθετήθηκε η ελεύθερη παρατήρηση (unstructured observation), η οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014), παρέχει τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν σημαντικές και λεπτομερείς πληροφορίες για το ζήτημα το οποίο μελετάται, αποφεύγοντας ασάφειες, βιαστικές ερμηνείες και γενικεύσεις.

3. Περιγραφή Προγράμματος

Το πρόγραμμα είχε έναν διττό στόχο: Πρώτον, η προσφορά στο παιδί με ε.ε.α./α., το οποίο συμμετέχει σε ένα εθελοντικό πρόγραμμα εκπαίδευσης και δημιουργικής απασχόλησης και δεύτερον, η προσφορά προς τους γονείς αλλά και την οικογένεια. Ειδικότερα οι στόχοι του προγράμματος ήταν οι ακόλουθοι:

Στόχοι του προγράμματος

Βασικοί στόχοι:

- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Συνύπαρξη με άλλους, συνεργασία, ομαδική εργασία
- Συναισθηματική ανάπτυξη: έκφραση συναισθημάτων, μοίρασμα συναισθημάτων και εμπειριών
- Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου:
    - *Για παιδιά: αξιοποίηση χρόνου μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων*
    - *Για γονείς: εύρεση προσωπικού χρόνου*

Επιμέρους στόχοι:

- Δημιουργική απασχόληση
- Παιχνίδι
- Ψυχαγωγία

Σχεδιάγραμμα υλοποίησης συναντήσεων

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε 07 συναντήσεις σε πρωινές ώρες Σαββατοκύριακου. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα παιδιά είχαν πάντα δίπλα τους έναν/μία ή δύο συνοδό/ούς, οι οποίες ήταν εθελόντριες φοιτήτριες και βοηθούσαν τα παιδιά στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τρία φάσεις:

$1^{η}$ – $2^{η}$: Γνωριμία – εξοικείωση και δέσιμο ομάδας

$3^{η}$ – $6^{η}$: Εφαρμογή δράσεων

$7^{η}$: Γιορτή κλεισίματος

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων πραγματοποιήθηκαν *οι ακόλουθες δραστηριότητες*:

1η συνάντηση: Γνωριμία – εξοικείωση ομάδας

Η γνωριμία και η εξοικείωση των μελών της ομάδας πραγματοποιήθηκε μέσα από δημιουργικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Γνωριμία με τους χώρους του πανεπιστημίου. Στη συνέχεια, έγινε ελεύθερο παιχνίδι - απασχόληση.

2η συνάντηση: Δέσιμο ομάδας

Στη συνάντηση αυτή πραγματοποιήθηκαν:

(1) διακόσμηση των ατομικών φακέλων με ζωγραφική και κολλάζ.
(2) Παιχνίδια εμπιστοσύνης, συνεργασίας και επικοινωνίας.
(3) Ομαδικό παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους του πανεπιστημίου.

3η συνάντηση: Γνωριμία μεταξύ μας

Στη συνάντηση αυτή πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες δραστηριότητες:

(1) μαγικός κύκλος: α) όπου κάθε άτομο συστήνει τον εαυτό μου και μιλάει για αυτόν, β) Παρουσίαση του εαυτού του μέσα από μουσική. Το κάθε παιδί γίνεται ένα μουσικό όργανο και επιλέγει ήχους για τον εαυτό του.
(2) Παιχνίδια επικοινωνίας.
(3) Παραδοσιακά παιχνίδια σε εξωτερικούς χώρους του πανεπιστημίου.

4η συνάντηση: Εγώ και η ομάδα μου: αισθήματα & επιθυμίες

Στη συνάντηση αυτή υλοποιήθηκαν τα ακόλουθα:

(1) η δραστηριότητα «Το καπέλο συναισθημάτων»: Τα παιδιά έπιαναν από ένα καπέλο διάφορες φωτογραφίες των μελών της ομάδας, και ταυτόχρονα, τους δίνονταν κάποιες καρτέλες συναισθημάτων. Στη συνέχεια, γινόταν περιγραφή φωτογραφίας και συναισθημάτων, με τη μορφή προφορικής ιστορίας.

(2) Το «Αερόστατο» της ομάδας: Ζωγραφική και αερόστατου σε μεγάλο χαρτόνι, όπου κάθε παιδί και εκπαιδεύτρια είχαν μία θέση σε αυτό.

(3) Το δέντρο της φιλίας: σχηματίστηκε στον τοίχο ένα μεγάλο δέντρο, όπου κάθε παιδί και εκπαιδεύτρια έκαναν τις παλάμες σε πολύχρωμα χαρτόνια και τα κόλλησαν στο δέντρο

(4) Παιχνίδι σε εσωτερικούς χώρους του πανεπιστημίου

5η συνάντηση: Γνωριμία με άλλους

Στη συνάντηση αυτή έγιναν:

(1) Δραστηριότητες με βάση το εικονογραφημένο αφήγημα: *Φίλοι;… φως φανάρι* της Αλεξοπούλου-Πετράκη Φραγκέσκας:

Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν: Ανάγνωση του εικονογραφημένου αφηγήματος. Ζωγραφική με βάση τους χαρακτήρες του βιβλίου, Δραματοποίηση μίας σκηνής στο μουσείο, Δημιουργία δραματοποίησης μέσω νοηματικής και μιμητικής μεθόδου, Δημιουργική παραλλαγή της ιστορίας προφορικά. Η ομάδα είχε να δημιουργήσει μία νέα ιστορία με βάση το ερώτημα: «*Τι κάνουν οι ήρωες μετά από 30 χρόνια;».*

(2) Περίπατος και παιχνίδι στην παιδική χαρά.

6η συνάντηση: Γνωριμία με τη φύση

Στην 6η συνάντηση υλοποιήθηκαν οι ακόλουθες δραστηριότητες:

(1) *γνωριμία με τα χρώματα:*

α) εξοικείωση με βασικά χρώματα μέσω παιχνιδιών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

β) γνωριμία με τα χρώματα της φύσης μέσω φωτογραφικού υλικού (ηλεκτρονικά και έντυπο υλικό). Χρησιμοποιήθηκε φωτογραφικό υλικό με εικόνες με θέμα τη φύση (δέντρα, βουνά, κτλ) και διερεύνηση των γνώσεων σχετικά με αυτά

(2) Δραματοποίηση: «Τα χρώματα ζωντανεύουν». Ειδικότερα: α) Τα χρώματα ζωντάνεψαν στο πρόσωπο των παιδιών, τα οποία εξέφρασαν τις επιθυμίες τους, β) ενώθηκαν και έκαναν διαδήλωση με μηνύματα υπέρ της δύναμης της φιλίας και γ) ακολούθησε, σύντομη συζήτηση.

(3) Περίπατος και παιχνίδια στο πάρκο.

7η συνάντηση: Κλείσιμο συναντήσεων

Το κλείσιμο των συναντήσεων ήταν μία γιορτή που περιλάμβανε φαγητό, μουσική, χορό και μουσικά παιχνίδια.

4. Ευρήματα και Αξιολόγηση Προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος αναδεικνύει ιδιαίτερα ευρήματα, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια με βάση τους άξονες: *άτομο-ομάδα, αρχή-τέλος προγράμματος*.

α) Στην αρχή του προγράμματος:

- Τα παιδιά δεν είχαν καμία επικοινωνία με τους γύρω τους (85.8%)
- Δεν έδειχναν προθυμία για συμμετοχή σε νέες δραστηριότητες (85.8%)
- Προτιμούσαν ατομικό παιχνίδι (57.2%) ή παιχνίδι με μία εκπαιδεύτρια (42.9%)
- Προτιμούσαν ατομικές δραστηριότητες εκτός προγράμματος (71.5%)
- Δεν υπάκουαν σε κανόνες και εντολές (85.8%)

β) Στο τέλος του προγράμματος:

- Εξέφρασαν τη διάθεση συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες (71.5%).
- Άρχισαν να υπακούουν σε εντολές και κανόνες (85.8%).
- Έγιναν πιο δεκτικά σε νέες καταστάσεις (42.9%).

- Ανέπτυξαν αισθήματα εμπιστοσύνης στην ομάδα και κυρίως, διάθεση για συμμετοχή στην ομάδα (85.8%).
- Εξέφρασαν αισθήματα ικανοποίησης και εμπειρίες χαράς και ψυχαγωγίας (100%).

Η αξιολόγηση των ευρημάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος *«+Δημιουργώ για το παιδί και την οικογένεια: Ένα πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης στην ειδική αγωγή»* έρχονται να επιβεβαιώσουν πορίσματα ποικίλων ερευνών, που αναφέρουν τη θετική επίδραση προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και εκπαίδευσης παιδιών με ε.ε.α.α./α σε ποικίλους τομείς ανάπτυξης του παιδιού με ε.ε.α./α. (Τσιμπιδάκη & Κλαδάκη, 2015; Τσιμπιδάκη, Κόνσολας & Νικολάου, 2003; Τσαμπαρλή, Κόνσολας & Τσιμπιδάκη, 2002).

Όσον αφορά στα ευρήματα σχετικά με την επίδραση του προγράμματος σε επίπεδο ομάδας, αναδεικνύεται ότι ενώ στην αρχή ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών δεν είχαν διάθεση για συμμετοχή σε ομάδα και σε νέες δραστηριότητες, δεν υπάκουαν σε εντολές και κυρίως προτιμούσαν ατομικές δραστηριότητες, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος έδειξαν προθυμία και διάθεση για συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και έγιναν πιο δεκτικά σε νέες καταστάσεις. Αυτό το εύρημα συνάδει με μελέτες που συνδυάζουν ποικίλες δραστηριότητες και ερεθίσματα σε ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα στην ειδική αγωγή (Τσιμπιδάκη & Κλαδάκη, 2015; Κλαδάκη, Τσιμπιδάκη & Δάρρα, 2015; Τσιμπιδάκη & Κλαδάκη, 2009).

Τέλος, η έρευνα ανάδειξε το σημαντικό ρόλο του εθελοντισμού στην ειδική αγωγή (Οικονόμου & Κονιδάρη, 2014; Φαράντου, 2014). Αξίζει να επισημανθεί η συμβολή των εθελοντών/ντριών σε ρόλο εκπαιδευτών, εμψυχωτών και σημαντικών αρωγών. Ειδικότερα, ενθάρρυναν και ενίσχυαν τα παιδιά με ε.ε.α./α. να συμμετέχουν, να εκφραστούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράσεις, και κυρίως να ολοκληρώσουν με επιτυχία -ολική ή μερική- τις δραστηριότητες. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με μελέτες στην ειδική αγωγή, που αναδεικνύουν την ουσιαστική συμβολή των εθελοντών στην εκπαίδευση ατόμων με ε.ε.α./α. (Τσιμπιδάκη & Κλαδάκη, 2015; Τσιμπιδάκη, Κόνσολας & Νικολάου, 2003; Τσαμπαρλή, Κόνσολας & Τσιμπιδάκη, 2002).

3. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε ότι η εκπαίδευση παιδιών με ε.ε.α./α, στα πλαίσια μίας ομάδας, όταν περιλαμβάνει: ομαδικό παιχνίδι, επαφή με τη φύση, δημιουργικές,

αθλητικές, καλλιτεχνικές και άλλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες και κυρίως διάθεση για προσφορά προς τον άλλο μπορεί να επιτύχει τους περισσότερους από τους στόχους της

Ειδικότερα, ένα εθελοντικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και εμπειρίες των παιδιών με διαφορετικές διαγνώσεις, που στοχεύει στη δημιουργική απασχόληση και εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α./α. μπορεί να προσφέρει: α) έκφραση συναισθημάτων, β) ενίσχυση της ομαδικότητας και της συνεργασίας και γ) ψυχαγωγία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Κλαδάκη, Μ., Τσιμπιδάκη, Α., & Δάρρα, Μ. (2015). Μια φορά και ένα καιρό ήταν…τα χρώματα: Ένα θεατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε άτομα με νοητική υστέρηση. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 643-652). Αθήνα. Ανάκτηση: *http://dx.doi.org/10.12681/edusc.266.*

Λαμπροπούλου, Κ. (1994), Φορείς φροντίδας και άτομα με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια: Σχέσεις, διαπλοκές και αντιφάσεις στα πλαίσια της κοινωνικής πολιτικής. Στο Ζ. Λαμπρινή-Μινέττα (Επιμ.), *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Αθήνα: Επτάλοφος.

Οικονόμου, Μ., & Κονιδάρη, Α. (2014). Ο εθελοντισμός εν μέσω οικονομικής κρίσης. Αναξιοποίητη πηγή προσφοράς στην εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, (σσ. 224-241). Αθήνα. Ανάκτηση: *http://dx.doi.org/10.12681/edusc.300.*

Παπαναστασίου, Ε.Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2η έκδ.). Λευκωσία.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσαμπαρλή, Α., Κόνσολας, Ε., & Τσιμπιδάκη, Α. (2002). Ένα μοντέλο συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεγγύης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειές τους. Η

περίπτωση του ιδρύματος La Rete στο Trento της Ιταλίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, *18*, 81-91.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013α). Ο ειδικός παιδαγωγός στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Από την ασθενή ταξινόμηση της παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου* (σσ. 397-413). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013β). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μία σχέση σε αλληλεπίδραση* (2η έκδ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιμπιδάκη, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2009). Γνωρίζω τη γειτονιά μου: Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών με νοητική καθυστέρηση μέσα από τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνος (Επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (τόμ. β', σσ. 1054-1062). Αθήνα: Ατραπός.

Τσιμπιδάκη, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2015). «Η Οικογένεια μου και Εγώ»: Ένα θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε παιδιά με νοητική υστέρηση. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 1458-1467). Αθήνα. Ανάκτηση: *http://dx.doi.org/10.12681/edusc.371.*

Τσιμπιδάκη, Α., Κόνσολας, Ε., & Νικολάου, Ε. (2003). Εναλλακτικές προτάσεις για την εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα». Ανάκτηση από*: http://pee.gr/enimerosi_ 27 _11_03/sin.sin. ath/th_en_x/ tsimpidaki_kon solas.nikolau.htm.*

Φαράντου, Κ. (2014). Ο εθελοντισμός στην ειδική αγωγή και η λειτουργία του εργαστηρίου εικαστικών ΑΜΕΑ στο Δήμο Πετρούπολης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 304-308. Ανάκτηση από: *http://dx.doi.org/10.12681/edusc.127.*

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Donati, P. (1997). Presentazione. Nel F. Folgheraiter e P. Donati (a cura di). *Community Care. Teoria e Pratica del Lavoro Sociale di Rete*. Trento: Erickson.

Fraser, B.J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies, 21*, 4, 307-327.

Greg, A. (2011). What is the difference between action research and case study? Retrieved from: *http://science.blurtit.com/990468/what-is-the-difference-between-action-research-and-case-study.*

Hinnells, M. (1993) Environmental factors in products: How to gather the evidence? *Design Studies, 14*(4), 457-475.

IBM (n.d.). Volunteering with students with disabilities. Retrieved: *https://www.ibm.com/volunteers/downloads/trainingmodules/ODC_Vol_Students_Disabilities.pdf.*

Janes, D. (1997). La Rete – Cooperativa di Solidarietà Sociale per la Famiglia con Handicap. Nell' 1a Conferenza Provinciale sulla Scuola. Relazioni e Interventi. Trento, 4 Aprile 1997. Provincia Autonoma di Trento: Didascalibri.

Lupart, J. (2001). Meeting the educational needs of exceptional learners in Alberta. *Exceptionality Education Canada*, *11*(2,3), 55-70.

Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από ενήλικες πρόσφυγες: Μια μελέτη περίπτωσης

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kazoullis@rhodes.aegean.gr
Μαριάνθη Οικονομάκου, Διδάσκουσα βάσει 407/80, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
oikonomakou@aegean.gr
Ζαχαρία Μαρία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pre15074@aegean.gr

Περίληψη

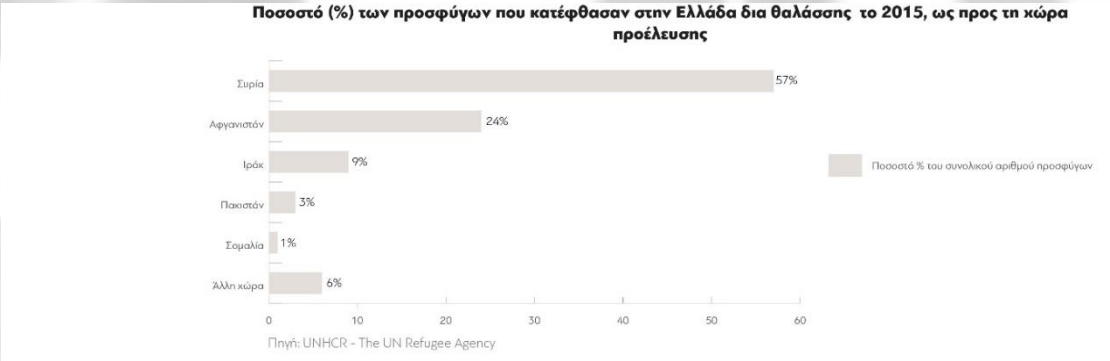
1. Εισαγωγή

Οι μετακινήσεις πληθυσμών δεν είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο αλλά διαχρονικό. Η ταχύτητα, ο ρυθμός και ο χρόνος των μετακινήσεων προσφύγων-μεταναστών οφείλονται σε διάφορους αιτίες, όπως είναι οι άσχημες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, οι πόλεμοι κ.ά. (Αλομπέιντ, 2016).

Το προσφυγικό ζήτημα έχει μετατραπεί τα τελευταία χρόνια σε ένα από τα μεγαλύτερα δράματα της ανθρώπινης ιστορίας. Κυρίως από το 2001 οι πόλεμοι στο Αφγανιστάν και στο Ιράκ εκτόπισαν εκατομμύρια ανθρώπων και ο συνεχής πόλεμος σε αυτές τις δυο χώρες ωθεί το ρεύμα των προσφύγων στην Ευρώπη, με συνέπεια κράτη όπως η Ελλάδα να βρίσκονται αντιμέτωπα με χιλιάδες πρόσφυγες (Αλομπέιντ, 2016).

Η Συρία, ιστορικά, ίσως είναι η μόνη χώρα στον κόσμο που δέχτηκε τόσους πολλούς πρόσφυγες και μετανάστες. Όμως οι πόλεμοι στην περιοχή προκάλεσαν τη φυγή εκατομμυρίων ανθρώπων κυρίως εξαιτίας των βομβαρδισμών. Οι πιθανότητες να μείνει ένας άνθρωπος ζωντανός στις βομβαρδισμένες περιοχές ανέρχονται στο μηδέν. Έτσι, η διάσχιση της θάλασσας προς την Ευρώπη τους εκθέτει σε κίνδυνο με μισές πιθανότητες να πνιγούν και μισές να επιβιώσουν. Ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα το 2015 ήταν

856.723. Πρόκειται για ένα προσφυγικό κύμα είκοσι φορές μεγαλύτερο από αυτό του 2014 (Καραμαγκάλης, 2016).



Στην πλειοψηφία τους, οι Σύριοι πρόσφυγες που πέρασαν τα θαλάσσια σύνορα το 2015 βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 18-35. Το 85% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι Σουνίτες Μουσουλμάνοι, ενώ ένα 6% δήλωσε πως είναι Χριστιανοί. Παράλληλα, το 43% από τους Σύριους είναι απόφοιτοι/ες πανεπιστημίων. Η συντριπτική πλειοψηφία των προσφύγων αναζητά διέξοδο προς τις χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης (Καραμαγκάλης, 2016).

Με την άφιξή τους στην Ελλάδα έρχονται και σε άμεση επαφή με την ελληνική γλώσσα. Η ελληνική γλώσσα είναι μια από τις αρχαιότερες γραπτές γλώσσες του κόσμου και η αρχαιότερη γραπτή γλώσσα με πλούσια λογοτεχνική παράδοση (Χριστίδης, 2001). Η ελληνική είχε και εξακολουθεί να ασκεί άμεσες και έμμεσες επιδράσεις σχεδόν σε όλες τις γλώσσες τις Ευρώπης και σε πολλές γλώσσες του πλανήτη. Η ιστορία της ανάγεται σε περισσότερα από δυο χιλιάδες έτη και είναι η γλώσσα στην οποία αναπτύχθηκε η πρώτη ευρωπαϊκή λογοτεχνία, η φιλοσοφία, η ιατρική και οι θεωρητικές επιστήμες.

Στην έρευνα που ακολουθεί θα αναλύσουμε την επίδραση που είχε η εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους πρόσφυγες, την πολυγλωσσία που δημιουργείται μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης, καθώς, εκτός από τους πρόσφυγες, τα μαθήματα παρακολουθούσαν και φοιτήτριες μέσω του προγράμματος Erasmus από τη Γαλλία και τη Γερμανία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δημιουργούνται κάποια ερωτήματα όπως: Πόσο εύκολο είναι να μάθει κάποιος αραβόφωνος -και όχι μόνο- την ελληνική γλώσσα; Πώς οργανώνεται ένα μάθημα Ελληνικής με πολύγλωσσους μαθητές; Ποιες γλωσσικές και διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να καταγραφούν;

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Γλώσσα για την ανθεκτικότητα

Η συριακή διαμάχη δημιούργησε τη μεγαλύτερη ανθρωπιστική κρίση της εποχής μας. Πάνω από 4,8 εκατομμύρια Σύριοι είναι πρόσφυγες σε γειτονικές χώρες, εκατοντάδες χιλιάδες στην Ευρώπη και 6,6 εκατομμύρια άνθρωποι εκτοπισμένοι στο εσωτερικό της Συρίας.

Το άρθρο "Language for Resilience" = "Γλώσσα για την ανθεκτικότητα" (British Council, 2016) εξετάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των προσφύγων σε καιρούς κρίσης και τις κοινότητες υποδοχής που πλήττονται από τη συριακή κρίση, προσδιορίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι γλωσσικές δεξιότητες ενισχύουν την ανθεκτικότητα και παρέχουν προτάσεις για τις απαντήσεις του προγράμματος που καλύπτουν βασικές ανάγκες.

Οι συγγραφείς διενήργησαν έρευνες σε Ιορδανία, Ιράκ, Λίβανο και Τουρκία, σε εκπαιδευτικούς, παιδιά, γονείς, εθελοντές και, μέσα από αυτές, είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η εκμάθηση γλωσσών αναπτύσσει την ανθεκτικότητα, οικοδομεί την κοινωνική συνοχή στις κοινότητες υποδοχής ή παρέχει στα άτομα τις δεξιότητες που χρειάζονται για να έχουν πρόσβαση στην εργασία, τις υπηρεσίες και πληροφορίες (British Council, 2016).

Επίσης, το άρθρο δείχνει ότι η ποιοτική εκμάθηση γλωσσών βελτιώνει την επίτευξη ποικίλων στόχων και τη συμμετοχή και δημιουργεί ασφαλέστερες και περιεκτικότερες τάξεις, ενώ ακόμη βοηθά στην αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών αναγκών (British Council, 2016)

2.2. Διαγλωσσικότητα

Σύμφωνα με τον Baker (2011) «*διαγλωσσικότητα* είναι η διαδικασία δημιουργίας νοημάτων, σχηματισμού εμπειριών και απόκτησης κατανόησης και γνώσης μέσω της χρήσης δυο γλωσσών». Ως παιδαγωγικό εργαλείο, οι πρακτικές διαγλωσσικότητας θεωρούνται κατάλληλες για τις δίγλωσσες τάξεις καθώς παρέχουν βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου του μαθήματος, βοηθούν στην ανάπτυξη της ασθενέστερης γλώσσας και ενισχύουν τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές (Baker, 2011). Στην Ελλάδα, ο όρος

«διαγλωσσικότητα» προτάθηκε από την Τσοκαλίδου (2015) σε μια προσπάθεια να περιγραφούν ζητήματα ευρύτερων λειτουργιών του δίγλωσσου λόγου που υπερβαίνουν τα όρια της εναλλαγής των κωδίκων και να αναδειχθούν ιδεολογικά ζητήματα πολυγλωσσικής διαχείρισης και αξιοποίησης των γλωσσών και ποικιλιών.

Η διαγλωσσικότητα προσφέρει μια πρακτική θεωρία της γλώσσας που βλέπει την τελευταία ως πολυγλωσσικό, πολυεστιακό και πολυτροπικό πόρο που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για σκέψη και επικοινωνία σκέψης. Στοχεύει να παρουσιάσει μια νέα διεπιστημονική ερευνητική προοπτική που ξεπερνά τα τεχνητά χωρίσματα μεταξύ της γλωσσολογίας, ψυχολογίας και κοινωνιολογίας και, ως εκ τούτου, απαιτεί αναλυτικές μεθόδους που μετακινούν το επίκεντρο από την επεξεργασία των γλωσσών ως διακριτών και πλήρων συστημάτων στο πώς οι χρήστες γλωσσών μπορούν να ενορχηστρώσουν τους ποικίλους πόρους που έχουν νόημα στην καθημερινή τους ζωή (Wei, 2017).

Επιπλέον, τονίζεται ότι οι γλώσσες είναι ιστορικά, πολιτικά και ιδεολογικά καθορισμένες οντότητες. Η διαγλωσσικότητα ορίζει τον πολύγλωσσο ως κάποιον ή κάποια που γνωρίζει την ύπαρξη συγκεκριμένων γλωσσών. Πρόκειται για μια ερευνητική προοπτική που προκαλεί τις συμβατικές προσεγγίσεις στην πολυγλωσσία. Εκτός από την ανάλυση των πολύγλωσσων πρακτικών, η έννοια της μετάφρασης μας επιτρέπει επίσης να θέτουμε ερωτήσεις σχετικά με βασικές ανησυχίες των γλωσσικών θεωριών όπως η εξέλιξη της γλώσσας, η γλώσσα και τη σκέψη, και να καταδείξει ότι η εφαρμοσμένη Γλωσσολογία μπορεί να συμβάλλει σε αυτά τα ζητήματα (Wei, 2017).

3. Πλαίσιο έρευνας

Το πλαίσιο της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε στη βάση των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε ενήλικες πρόσφυγες. Τα μαθήματα πραγματοποιούνταν στον χώρο του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στη Ρόδο, με συχνότητα μια φορά την εβδομάδα. Το συγκεκριμένο project ήταν μια ιδέα της κ. Ελένης Σκούρτου, της κ. Βασιλείας Καζούλλη και του κ. Διονύση Γουβιά που ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2016. Η κ. Ελένη Σκούρτου ξεκίνησε στέλνοντας φοιτητές του Πανεπιστημίου για υποστήριξη στα σχολεία και στη συνέχεια ήρθαν και ενήλικες στο Πανεπιστήμιο.

Ο αρχικός σκοπός του προγράμματος δεν ήταν μόνο γλωσσικός, καθώς επιδιώχθηκε και η ψυχολογική ενδυνάμωση των προσφύγων, η στήριξη και η κοινωνικοποίησή τους. Τελικά τα προαναφερθέντα επιτεύχθησαν και με το παραπάνω, γιατί οι πρόσφυγες έμαθαν να ζουν καλύτερα, να γράφουν, να διαβάζουν, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια μικρή κοινότητα από τη συνεχή διέλευσή τους. Επιπλέον, το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιείται σε εθελοντική δράση με υπεύθυνη του διδακτικού έργου την κ. Μαριάνθη Οικονομάκου που διδάσκει τους πρόσφυγες και που επιμελήθηκε τον διδακτικό σχεδιασμό και το υλικό διδασκαλίας σε συνεργασία με τον αραβόφωνο φοιτητή του ΤΜΣ Φώτη Κατσιγιάννη και άλλους πολύγλωσσους εθελοντές/τριες.

***4. Μεθοδολογία έρευνας* : Μελέτη περίπτωσης**

Πρόκειται για ερευνητική μέθοδο που επιτρέπει την πολύπτυχη εξέταση ενός φαινομένου. Ο όρος «περίπτωση» που χρησιμοποιείται υπονοεί ότι αναφέρεται είτε σε ατομική περίπτωση ή σε μικρό αριθμό υποκειμένων ή φαινομένων ή πτυχών ενός θέματος/ προβλήματος. Κατατάσσεται γενικά στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, καθώς δεν επιδιώκει την εμπλοκή πολυάριθμων υποκειμένων, τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλα αντιπροσωπευτικά δείγματα και δεν διεκδικεί γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

Μια μελέτη περίπτωσης στην εκπαιδευτική έρευνα είναι συχνά προσωπική ή ατομική. Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν 40 πρόσφυγες και φοιτήτριες Erasmus εκ των οποίων 28 ήταν άνδρες και 12 γυναίκες. Οι πρόσφυγες κατάγονταν από διάφορες χώρες της Ανατολής, κυρίως από τη Συρία, αλλά και από το Ιράκ, το Ιράν, το Κουρδιστάν, την Παλαιστίνη, το Αφγανιστάν και το Πακιστάν. Οι φοιτήτριες του Erasmus κατάγονταν από την Γερμανία και τη Γαλλία. Αρκετοί πρόσφυγες γνώριζαν μόνο τη μητρική τους γλώσσα, δεν ήξεραν να γράφουν, ενώ άλλοι ήξεραν δυο ή τρεις γλώσσες, πέραν της Αγγλικής που κατείχε ένα μικρό μέρος τους.

5. Ερευνητικά εργαλεία

5.1. Παρατήρηση

Παρατήρηση ονομάζεται οποιαδήποτε προσεκτική θέαση οποιουδήποτε αντικειμένου, συμβάντος, ή γεγονότος και όχι βέβαια εκείνη μιας «φευγαλέας ματιάς». Όταν λέμε “παρατηρώ” ή κάνω παρατήρηση εννοούμε ότι ταυτόχρονα εξετάζουμε κάτι που

υπάρχει ή συμβαίνει ξεκινώντας με τη βοήθεια των αισθήσεων (όρασης, ακοής, κλπ.) ή με τη βοήθεια και ειδικών οργάνων. Σκοπός της όποιας παρατήρησης είναι να μπορέσουμε να κρίνουμε ή να συγκρίνουμε ή να ξεχωρίσουμε κάθε είδους δεδομένα που μπορεί να λάβουμε, έχοντας παράλληλα υπόψη διάφορα κριτήρια, αποβλέποντας σε διάφορους στόχους. Έτσι βλέπουμε ότι η παρατήρηση αποτελεί την πρώτιστη μέθοδο οποιασδήποτε έρευνας τόσο στις Κοινωνικές επιστήμες όσο και στις Φυσικές επιστήμες.

5.2. Ημερολόγιο έρευνας

Η χρήση ημερολογίου στην έρευνα δίνει τη δυνατότητα καταγραφής όσων συμβαίνουν σε αυτή καταγράφοντας και την προσωπική άποψη του ερευνητή. Έτσι κι εγώ σε αυτή την έρευνα κρατούσα ημερολόγιο μετά το πέρας κάθε μαθήματος καταγράφοντας αυτά που γίνονταν στο κάθε μάθημα, καθώς και τις παρατηρήσεις μου γύρω από την πολυγλωσσία και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από πρόσφυγες.

5.3. Ηχογράφηση

Ηχογράφηση είναι η διαδικασία καταγραφής ήχου σε κάποιο μέσο, με σκοπό την επεξεργασία και την αναπαραγωγή του. Σε κάποια μαθήματα γινόταν ηχογράφηση με τη βοήθεια κινητού τηλεφώνου, ώστε να συγκρατήσουμε το περιεχόμενο των μαθημάτων και να έχουμε αυτούσιο το υλικό καταγράφοντας με κάθε λεπτομέρεια όσα γίνονταν σε αυτά, όπως την προφορά, τις απορίες που διατύπωναν οι πρόσφυγες ή τα "λάθη" που έκαναν κατά τη διάρκεια της εκμάθησης.

Συνοψίζοντας, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, σε κάθε μάθημα κρατούσα ημερολόγιο και έκανα ηχογράφηση καταγράφοντας στοιχεία από τις αλληλεπιδράσεις των προσφύγων και από τις γλώσσες που χρησιμοποιούνταν για να μάθουν και να κατανοήσουν ελληνικές λέξεις.

6. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Τα μαθήματα που γίνονταν είχαν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς σε αυτά συμμετείχαν πρόσφυγες με καταγωγή από διάφορες χώρες όπως η Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ κ.ά. αλλά και φοιτήτριες από το πρόγραμμα Erasmus προερχόμενες από τη Γερμανία και τη Γαλλία. Οι περισσότεροι από αυτούς ήταν γνώστες της αγγλικής γλώσσας και έτσι στα πρώτα κυρίως μαθήματα χρησιμοποιούνταν και η αγγλική. Όμως σε κάποια μαθήματα έρχονταν

και γυναίκες, οι οποίες γνώριζαν κατά κανόνα μόνο την αραβική ή την κουρδική γλώσσα. Εκεί βοηθούσαν παρευρισκόμενοι πρόσφυγες, αλλά και ο Φώτης Κατσιγιάννης, φοιτητής του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών, ο οποίος, παρόλο που έλειπε μέσω του προγράμματος Erasmus στη Γαλλία, συνδεόταν μέσω διαδικτύου.

Οι γλώσσες που χρησιμοποιούσαμε ήταν πολλές με κυριότερη τα Αραβικά και Κουρδικά. Το υλικό διδασκαλίας ήταν πολυγλωσσικό και συγκεκριμένα οι λέξεις και τα γράμματα γράφονταν στα Ελληνικά και δίπλα αναγραφόταν η μετάφρασή τους στα Αραβικά αλλά και το πώς προφέρονται (φωνολογική ή φωνητική μεταγραφή). Οι πρόσφυγες μεταξύ τους μιλούσαν στα αραβικά, τα κουρδικά, τα ούρντου και εξηγούσε ο ένας στον άλλο τι ήταν αυτό που διδάσκονταν με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται και οι ίδιοι, χωρίς να είναι παθητικοί δέκτες. Με αυτόν τον τρόπο οι μητρικές τους γλώσσες και το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο ενεργοποιείτο στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Πρόσφυγες που μιλούσαν δυο γλώσσες βοηθούσαν άλλους που δεν καταλάβαιναν, έγραφαν στον πίνακα τις σωστές λέξεις στη γλώσσα τους, δίδασκαν και μέσα από όλο αυτό μαθαίναμε και εμείς -που αποτελούσαμε την ομάδα εθελοντών/ντριών- μερικά στοιχεία των ανατολικών γλωσσών. Παράλληλα, στα μαθήματα προβάλλονταν βίντεο για τις ανάγκες της διδασκαλίας (πολυτροπικά και χρηστικά κείμενα), π.χ. για κτίρια και αξιοθέατα που υπάρχουν στη Ρόδο, για δρόμους και μέσα συγκοινωνίας, για διάφορα επαγγέλματα, για χώρες κ.α..

Όλοι οι συμμετέχοντες έδειχναν ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα και παρακολουθούσαν τακτικά τα μαθήματα. Τα συγκεκριμένα μαθήματα είχαν μεγάλη επίδραση στους πρόσφυγες κυρίως στην ψυχολογική και κοινωνική τους ενδυνάμωση. Όσο πέρναγε ο καιρός πολλοί εξ αυτών και κυρίως οι γυναίκες, μιας και προέρχονται από χώρες όπου δεν είχαν πολλά δικαιώματα, άλλαξαν πάρα πολύ. Έρχονταν με μεγαλύτερη διάθεση στα μαθήματα, είχαν θέληση να μάθουν κάτι παραπάνω, αν και προηγουμένως δεν ήξεραν κάποια άλλη γλώσσα και δεν είχαν χρησιμοποιήσει ξανά στη ζωή τους μολύβι και τετράδιο. Μετά το πέρας των μαθημάτων έφευγαν με μεγάλο χαμόγελο, χαρά και κυκλοφορούσαν με άνεση στους δρόμους της πόλης όπως οι υπόλοιποι πολίτες. Επίσης, πολλοί είτε άνδρες είτε γυναίκες κατάφεραν να βρουν δουλειά, να εργαστούν και να γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους κάνοντας έτσι πιο ομαλή την κοινωνικοποίησή τους. Ακόμη, μερικές αντιπάθειες που μπορεί να υπήρχαν μεταξύ κάποιων ομάδων λόγω πολιτισμικών ή ιδεολογικοπολιτικών διενέξεων, ξεπεράστηκαν γιατί όλοι συνειδητοποίησαν με τον καιρό μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία ότι βρίσκονταν στην ίδια θέση και ότι ο ένας χρειαζόταν τη βοήθεια του άλλου.

Όσον αφορά το γλωσσικό κομμάτι, παρατήρησα ότι η δυσκολία τους δεν ήταν τόσο στη γραφή των γραμμάτων και των λέξεων, όσο στην προφορά των λέξεων κυρίως από τους αραβόφωνους διότι κάποια γράμματα όπως το “ο”, “ε” δεν υπάρχουν στο λεξιλόγιό τους με αποτέλεσμα να τα προφέρουν λάθος. Όλοι οι παρευρισκόμενοι δυσκολεύονταν να καταλάβουν τις πτώσεις των ουσιαστικών και τα δίψηφα φωνήεντα. Πολλές φορές ρώταγαν γιατί να είναι δύο γράμματα και όχι ένα, όπως, για παράδειγμα, το “αι” που προφέρεται ως /e/ αλλά γράφεται με δύο γράμματα. Επίσης, παρατήρησα πως, ανάλογα με τον τόπο προέλευσής τους, άλλαζε και η προφορά τους. Για παράδειγμα, στα κορίτσια που προέρχονταν από τη Γαλλία, όταν μίλαγαν την ελληνική γλώσσα, ακουγόταν η γαλλική τους προφορά, αντίστοιχα και για τα κορίτσια από τη Γερμανία. Το ίδιο όμως συνέβαινε και με τους πρόσφυγες οι οποίοι ως αραβόφωνοι κατά βάση έχουν πιο βαθύ ήχο κατά την προφορά του γράμματος "χ", για παράδειγμα . Ήταν αξιοσημείωτο το γεγονός ότι καταφέραμε μέσα σε μια αίθουσα να βρισκόμαστε άτομα από 3-6 διαφορετικές χώρες και να μπορούμε να συνεννοηθούμε στην ίδια γλώσσα.

7. Βιβλιογραφία

Language for Resilience: supporting Syrian refugees (July 2016). Ανακτήθηκε στις 23/11/2018 από https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/thought-leadership/research-report/language-resilience

Li Wei, *Translanguaging as a Practical Theory of Language* (26 October 2017). Ανακτήθηκε στις 23/11/2018 από https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103

Γιάννης Καραμαγκάλης, *Το Προσφυγικό Πρόβλημα το 2015* (Φεβρουάριος 2016). Ανακτήθηκε στις 23/11/2018 από https://www.dianeosis.org/2016/02/to-profil-twn-prosfygikwn-rown-pros-tin-ellada-to-2015/

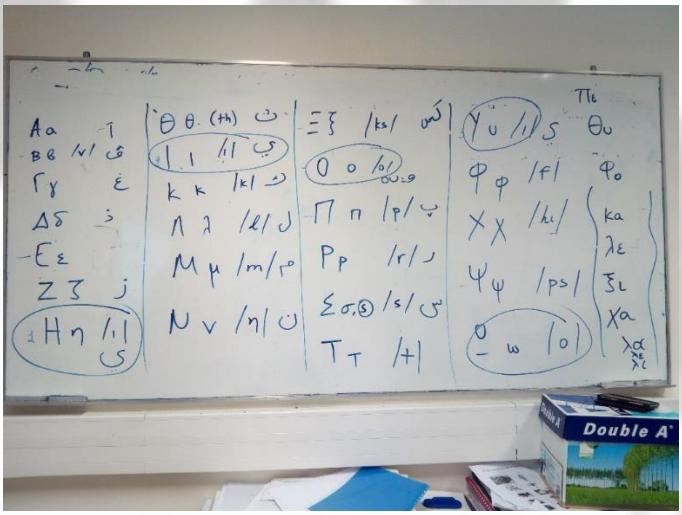
Άρεφ Αλομπέιντ, *Το Προσφυγικό ζήτημα: Μια διαφορετική προσέγγιση* (22/03/2016). Ανακτήθηκε στις 23/11/2018 από https://www.huffingtonpost.gr/aref-alobeid/-_4748_b_9521404.html

Χριστίδης, Φ.Α. (επιμ.) (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/contents.html

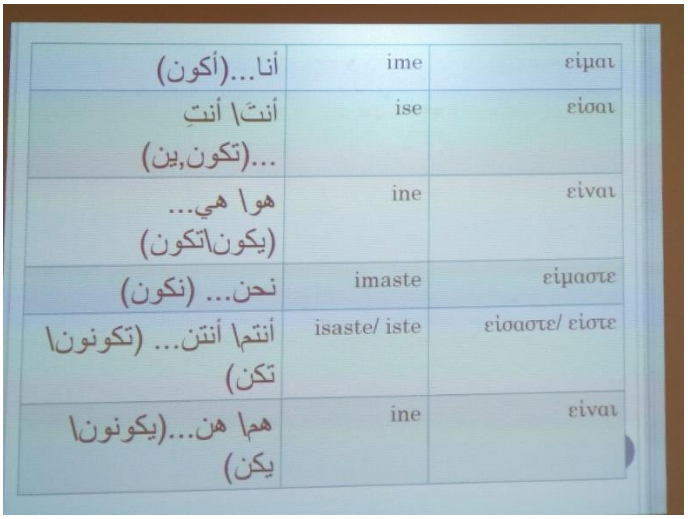
Baker Colin (2011), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, UK: Multilingual matters.

Τσοκαλίδου Ρ. (2015), *Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση.* Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση.* Αθήνα: Gutenberg

7. Παράρτημα



Η ελληνική αλφαβήτα και δίπλα από τα ελληνικά γράμματα τα αντίστοιχα αραβικά



أنا...(أكون)	ime	είμαι
أنتَ\ أنتِ ...(تكون,ين)	ise	είσαι
هو\ هي... (يكون\تكون)	ine	είναι
نحن... (نكون)	imaste	είμαστε
أنتم\ أنتن... (تكونون\ تكن)	isaste/ iste	είσαστε/ είστε
هم\ هن...(يكونون\ يكن)	ine	είναι

Το υλικό διδασκαλίας στα ελληνικά, αραβικά και με λατινικούς χαρακτήρες.

Στιγμιότυπα από τα μαθήματα.

(Η παραμόρφωση των προσώπων γίνεται για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων.)

Αντιλήψεις γονέων για τις αγχώδεις διαταραχές σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας

Ελένη Νικολάου, Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
enikolaou@aegean.gr
Σεμίραμις Αγαπίου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
agapiousemiramis@gmail.com

Περίληψη

1.1. Εισαγωγικά

Το άγχος αποτελεί ένα οικείο συναίσθημα για όλους τους ανθρώπους. Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζεται ως λειτουργικό, διότι θέτει τον ανθρώπινο οργανισμό σε ετοιμότητα προκειμένου να αντιμετωπίσει μια επερχόμενη κατάσταση. Βάσει αυτού αποτελεί ένα φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου, το οποίο του εξασφαλίζει την αυτονομία. Όταν όμως επιφέρει στον οργανισμό υψηλή ένταση και είναι αναπτυξιακά δυσανάλογο με το ερέθισμα το οποίο το προκαλεί, τότε χάνει αυτήν την λειτουργικότητα του και εμποδίζει το άτομο στο να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει κάποιες καταστάσεις, οδηγώντας το τις περισσότερες φορές στην αποφυγή αυτών (Παπαδάτος, 2010). Οι διαταραχές άγχους αποτελούν τις πιο συχνές διαταραχές που εμφανίζονται κατά τη παιδική ηλικία και συγκεκριμένα το άγχος αποχωρισμού, αποτελεί την κατηγορία η οποία εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα.

Τις τελευταίες δεκαετίες ο τομέας της ψυχολογίας έχει στρέψει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον του σε αυτό το ζήτημα και πολλές μελέτες που έχουν διεξαχθεί υποστηρίζουν, ότι οι πεποιθήσεις των γονέων, καθώς και οι τακτικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν απέναντι στις καταστάσεις άγχους που βιώνει το παιδί, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, έγινε με σκοπό να μελετήσει εάν οι γονεϊκοί παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη του άγχους και ποιες είναι οι απόψεις των γονέων σχετικά με τους παράγοντες που το προκαλούν, τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί αυτό αποτελεσματικά και τις μεθόδους πρόληψης.

1.2. Ορισμός του άγχους

Το άγχος σύμφωνα με επιστημονικές μαρτυρίες, αποτελεί βασικό παράγοντα, ο οποίος είναι ικανός να επηρεάσει πτυχές του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Πρόκειται λοιπόν για μια έντονη συναισθηματική κατάσταση, την οποία κάθε άνθρωπος μπορεί να βιώσει ανεξαρτήτου ηλικίας. Αποτελεί ένα συναίσθημα, το οποίο εκφράζει τον φόβο απέναντι σε μία προκείμενη κατάσταση και θέτει το άτομο σε ετοιμότητα προκειμένου να την αντιμετωπίσει. Επομένως, αναφερόμαστε σε ένα φυσιολογικό στοιχείο, του οποίου η ένταση εξαρτάται από το ερέθισμα που το προκαλεί. Όταν το άγχος είναι δυσανάλογο με το ερέθισμα που το προκαλεί, τότε υπάρχει περίπτωση να σχετίζεται με κάποια μορφή διαταραχής άγχους. Το άγχος σε αυτήν την περίπτωση, χάνει τον λειτουργικό του χαρακτήρα και εμποδίζει πια το άτομο να αντιμετωπίσει φυσιολογικά κάποιες καταστάσεις. Αντί να το προετοιμάζει για την αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης, το προτρέπει για την αποφυγή της (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική εταιρία «το άγχος είναι μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ένα έντονο αρνητικό συναίσθημα, από σωματικά συμπτώματα έντασης και από ανησυχία για το μέλλον» (American Psychiatric Association, 1994). Επιπρόσθετα, ο Μάνος (1997) το ορίζει ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει αισθήματα έντασης, φόβου ή ακόμα και τρόμου ως απάντηση σε κίνδυνο του οποίου η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη ή μη αναγνωρίσιμη. Το άγχος εκτός της ψυχολογικής διάστασης του φόβου και τρόμου συνοδεύεται από διέγερση του συμπαθητικού συστήματος που εκδηλώνεται με ιδρώτα, ταχυκαρδία, τρόμο, επιτάχυνση της αναπνοής και γαστρεντερική δυσφορία (Μάνος, 1988).

1.3. *Θεωρίες που ερμηνεύουν το άγχος*

Ο τομέας της ψυχολογίας τις τελευταίες δεκαετίες, έχει στρέψει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον του στη μελέτη αυτής της συναισθηματικής κατάστασης. Κάθε μία θεωρία ερμηνεύει τη γένεση του άγχους από τη δική της οπτική γωνία.

Αρχικά, όσον αφορά την ψυχαναλυτική θεωρία, ο Freud ο κύριος πρεσβευτής της επεσήμανε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το άγχος στο σχηματισμό διαφόρων

νευρωτικών και ψυχοσωματικών καταστάσεων. Συγκεκριμένα, χαρακτήρισε το άγχος ως το «κεντρικό πρόβλημα της νεύρωσης» (Spielberger, 1982). Σύμφωνα με τον Freud, το άγχος λειτουργεί ως «σήμα» και προϊδεάζει το εγώ, όταν αυτό φαίνεται να απειλείται, θέτοντας σε λειτουργία τους μηχανισμούς άμυνας. Στη ψυχαναλυτική θεωρία γίνεται λόγος για νευρώσεις, οι οποίες θεωρούνται ως το αποτέλεσμα των συγκρούσεων που βιώνει το παιδί μεταξύ των δικών του επιθυμιών και των προσδοκιών ή των απαιτήσεων, που κατά την εκτίμηση του έχει ο κοινωνικός του περίγυρος (Κάκουρος, & Μανιαδάκη,2006). Το περιεχόμενο των ψυχοσυγκρούσεων αυτών σχετίζεται με το στάδιο της ψυχοσεξουαλικής κατάστασης, στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Οι νευρώσεις οι οποίες δημιουργούνται από αυτές τις συγκρούσεις, αντιστοιχούν στο άγχος το οποίο προκαλείται στο παιδί με τη σκέψη ότι η πράξη του μπορεί να είναι η αιτία, να τιμωρηθεί ή ακόμα και να χάσει την αγάπη και την γονεϊκή αφοσίωση. Θεωρείται, λοιπόν, ως η απάντηση που δίνει το εγώ σε ασυνείδητες απαγορευμένες ενορμήσεις, οι οποίες έρχονται αντιμέτωπες με το εγώ, το υπερεγώ, αλλά και με την ίδια την πραγματικότητα (Μάνος, 1988).

Σύμφωνα με το Μουταβέλη (2006), η ψυχαναλυτική θεωρία είναι βασισμένη στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ γονέα και παιδιού. Αυτό επισημαίνεται, καθώς η γονική σχέση αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη του άγχους στα παιδιά. Με άλλα λόγια, η ψυχαναλυτική θεωρία τη θεωρεί καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης του άγχους.

Αναφορικά με τη θεωρία του Συμπεριφορισμού, το άγχος είναι αποτέλεσμα της σύνδεσης ενός ανεξάρτητου ερεθίσματος με το φοβικό ερέθισμα. Η συγκεκριμένη θεωρία πρεσβεύει, ότι η συμπεριφορά του ατόμου προκύπτει μέσα από τη μάθηση και τα βιώματα. Το παιδί εμφανίζει άγχος, σε περιπτώσεις που και η μητέρα του βιώνει δυσάρεστες-τραυματικές καταστάσεις, καθώς και όταν η μητέρα του είναι απούσα.

Αυτές οι τραυματικές συνθήκες αποτελούν παράγοντες ανάπτυξης του άγχους, όταν το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με νέες καταστάσεις (Καΐλα, Πολεμικός & Ξανθάκου, 1994).

Τέλος, οι κύριοι οπαδοί της γνωστικής θεωρίας όπως ο Albert Bandura και ο Stanley Rachman (1998), υποστηρίζουν ότι σύμφωνα με την γνωστική προσέγγιση, το άγχος οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τα εξωτερικά ερεθίσματα. Η θεωρία αυτή έρχεται σε σύγκρουση με τη θεωρία του συμπεριφορισμού, η οποία βασίζεται στην άποψη ότι οι άνθρωποι ενεργούν με βάση τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος καθ' αυτά. Σύμφωνα με τις απόψεις των οπαδών της γνωστικής θεωρίας, ο άνθρωπος δεν αντιδρά

μηχανικά στα εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά αντίθετα τα εσωτερικεύει και μέσω της γνωστικής επεξεργασίας καταλήγει στα δικά του συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, η θεωρία αυτή η οποία πολλές φορές αποκαλείται και κοινωνικογνωστική, υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσα από τη παρατήρηση της συμπεριφοράς και των συνεπειών αυτής κάποιου άλλου ατόμου, το οποίο τις περισσότερες φορές αποτελεί πρότυπο για το ίδιο το άτομο. Οι αγχώδεις διαταραχές αποτελούν μία συμπεριφορά, η οποία προκύπτει μέσα από τη μάθηση. Το παιδί λοιπόν μέσω της παρατήρησης προτύπων υιοθετεί τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές συμπεριφορές τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

1.4. Παράγοντες Κινδύνου

Το άτομο εξαιτίας της ικανότητας του να αλληλεπιδρά και να δέχεται ερεθίσματα από το εσωτερικό και το εξωτερικό του περιβάλλον, βιώνει και από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής του το αίσθημα αυτό του κινδύνου, στο οποίο οφείλει την ικανότητα του να αγωνίζεται (Παπαδάτος, 2010). Το συναίσθημα αυτό του άγχους έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται άρρηκτα με κάποιες σωματικές αλλά και ψυχιατρικές διαταραχές. Για να θεωρήσουμε όμως ότι το συναίσθημα αυτό αντιστοιχεί σε κάποια από αυτές τις διαταραχές, είναι αναγκαίο να συλλέξουμε τα συμπτώματα που προκαλούνται μέσω κάποιων παραγόντων, τα οποία υπερισχύουν και κατά συνέπεια προκαλούν σοβαρά προβλήματα στη φυσιολογική πορεία της ζωής του ατόμου. Η αιτιολογία των διαταραχών άγχους αποδίδεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Πιο αναλυτικά, το νευρικό σύστημα απαρτίζεται από ουσίες οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το άγχος και τα συμπτώματα που απορρέουν από αυτό. Επιπρόσθετα, οι διαταραχές άγχους μπορεί να οφείλουν την εμφάνιση τους στο οικογενειακό ιστορικό, όταν αυτό κατακλύζεται από διάφορες διαταραχές άγχους, ψυχικές διαταραχές, αλκοολισμό και συναισθηματικές διαταραχές (Livingston & συν., 1985 στο Παπαδάτος, 2010). Τέλος, όσον αφορά το άγχος αποχωρισμού, υπάρχουν πολλές πιθανότητες αυτό να οφείλεται σε γενετικές επιδράσεις, παρά το μειωμένο ποσοστό ευρημάτων. Αυτή η άποψη είναι βασισμένη σε μία μελέτη, η οποία κατέληξε στο ότι περίπου το 80% των παιδιών που ανέπτυξαν άγχος αποχωρισμού, είχαν μητέρες οι οποίες στο ιστορικό τους παρουσίαζαν αγχώδεις διαταραχές (Wilmshurst, 2011).

Από την άλλη πλευρά οι περιβαλλοντικοί παράγοντες οφείλονται σε μεγάλο ποσοστό για την εμφάνιση διαταραχών άγχους. Οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες που προκαλούν στρες προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου (Levine & Frederic, 2000) . Όσον αφορά το άγχος που αναπτύσσεται στα παιδιά, αυτό μπορεί να οφείλεται στις διαταραγμένες σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της οικογένειας και πιθανή αιτία μπορεί να είναι η ύπαρξη αγχώδους διαταραχής στους γονείς (Παπαδάτος, 2010). Σύμφωνα με το DSM-IV το άγχος αποχωρισμού είναι ιδιαίτερα πιο συχνό στα παιδιά, των οποίων η μητέρα έχει εκδηλώσει κατάθλιψη ή ακόμα και διαταραχή πανικού. Έχει αποδειχθεί ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του γονέα και του παιδιού, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαταραχής άγχους στα παιδιά. Συνεπώς πιθανότατα να αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα κινδύνου. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε κάποιες γονικές πρακτικές, οι οποίες προκαλούν ιδιαίτερο άγχος στην καθημερινότητα του παιδιού οι οποίες είναι : (α) ο υπερβολικός έλεγχος: οι γονείς παρεμβαίνουν σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες των παιδιών τους, παραχωρώντας ελάχιστη αυτονομία και κατά συνέπεια περιορίζοντας της ατομικότητα τους μέσω της αυστηρής καθοδηγητικής συμπεριφοράς τους. (β) η υπερπροστασία: οι γονείς αυτής της κατηγορίας παρουσιάζονται ιδιαίτερα προστατευτικοί, παραμερίζοντας τις δυνατότητες των παιδιών τους και προφυλάσσοντας τα από κάθε κατάσταση που πιθανότατα δεν τους εμπνέει ασφάλεια (Barret et al., 1996). (γ) η εκδήλωση συναισθηματικής ζεστασιάς και έκφραση θετικού συναισθήματος: Οι γονείς σε αυτήν την περίπτωση δημιουργούν με τα παιδιά τους μία σχέση ασφάλειας, υπερβολικής θαλπωρής και παρηγοριάς. (δ) οι συγκρούσεις, η λεκτική και σωματική βία: αποτελούν καταστάσεις οι οποίες έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αγχογόνες για τα παιδιά. Αξίζει να σημειώσουμε ότι, οι γονείς οι οποίοι βοηθούν τα παιδιά τους, και εφαρμόζουν πρακτικές καθοδήγησης προς την επίλυση ενός θέματος, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί, πράγμα το οποίο έρχεται σε πλήρη αντίθεση με γονείς τους οι οποίοι παρουσιάζονται ιδιαίτερα υπερπροστατευτικοί (Cobham, Dadds & Spence, 1999; Nikolaou, Moustakas & Markogiannakis, 2017).

1.5. Το άγχος αποχωρισμού και τα Κριτήρια Διάγνωσης του

Το βρέφος αναπτύσσει με το πρόσωπο που του παρέχει φροντίδα, συνήθως με την μητέρα του, έναν ιδιαίτερο δεσμό αγάπης. Κατά συνέπεια, κυριαρχείται από τον φόβο της απώλειας αυτού του προσώπου και γενικότερα κάθε προσώπου με το οποίο συνυπάρχει στο περιβάλλον και μεταξύ τους έχει αναπτυχθεί ένας δεσμός προσκόλλησης. Το φυσιολογικό άγχος για τον «ξένο», παρουσιάζεται στη βρεφική ηλικία και κορυφώνεται περίπου στην

ηλικία των 9-10 μηνών. Στην πρώτη παιδική ηλικία, η ανησυχία που εκφράζει το παιδί όταν καλείται να αποχωριστεί τον βασικό του φροντιστή, είναι απόλυτα φυσιολογική και συγκεκριμένα εκτιμάται ότι εκδηλώνεται γύρω στους 7 μήνες έως τα 6 έτη (Bernstein & Borchardt, 1991). Όταν όμως αυτή η ανησυχία παρουσιάσει διάρκεια στο χρόνο, αποτελεί μία διαταραχή η οποία εμφανίζεται για πρώτη φορά κατά τη παιδική ηλικία, σύμφωνα με το DSM-IV.Αξίζει να σημειώσουμε, ότι παρόλο που διάφοροι παράγοντες συμβάλλουν στο άγχος αποχωρισμού κατά τη πρώιμη παιδική ηλικία, ωστόσο ο πανικός ο οποίος εκδηλώνεται κατά τον αποχωρισμό, είναι ικανός να «καθηλώσει» το παιδί από την προσχολική περίοδο έως την εφηβεία και να προκαλέσει σε αυτό δύο είδη διαταραχών: το άγχος αποχωρισμού και την ειδική μορφή σχολικής φοβίας, η οποία προκαλείται από τον φόβο του παιδιού, όταν αυτό απομακρύνεται από τον κύριο φροντιστή του (Wenar, & Kerig, 2008).

Το άγχος αποχωρισμού χαρακτηρίζεται από ένα υπερβολικό άγχος, το οποίο είναι αναπτυξιακά δυσανάλογο και αφορά στον αποχωρισμό του παιδιού από το σπίτι ή από τα άτομα με τα οποία έχει αναπτύξει συναισθηματικούς δεσμούς (APA, 2000). Ένα παιδί με άγχος αποχωρισμού εκδηλώνει μια υπερβολική και αδικαιολόγητη ανησυχία, μη κοινωνικά αποδεκτή, η οποία πηγάζει από το αίσθημα του φόβου μήπως ο σημαντικός άλλος πάθει κάτι κακό, πεθάνει ή δεν επιστρέψει ξανά (5-8 ετών). Αυτός ο υπερβολικός φόβος και το έντονο άγχος, δύο πολύ έντονα συναισθήματα, εκδηλώνονται στο παιδί με ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως για παράδειγμα ο πονοκέφαλος, η τάση για εμετό, οι ταχυκαρδίες, ο πονόκοιλος κ.α.

Τέλος, η διαταραχή άγχους αποχωρισμού χαρακτηρίζεται ως η πιο συχνή αγχώδης διαταραχή στη παιδική ηλικία – κυρίως εμφανίζεται στη προσχολική περίοδο – και παρουσιάζεται στη τρίτη θέση, μεταξύ των άλλων διαταραχών που εμφανίζονται στην παιδική ηλικία.

Προκειμένου να χαρακτηρίσουμε ότι ένα παιδί παρουσιάζει διαταραχή άγχους αποχωρισμού, θα πρέπει τα συμπτώματα που εμφανίζει να βασίζονται στα παρακάτω κριτήρια διάγνωσης:

Α. Αναπτυξιακά μη αναμενόμενο υπερβολικό άγχος ή φόβο, που αφορά τον αποχωρισμό από αυτούς με τους οποίους το άτομο είναι προσκολλημένο, όπως φαίνεται από τρία ή περισσότερα από τα παρακάτω:

(1). Εμφάνιση υπερβολικού επαναλαμβανόμενου άγχους, όταν προβλέπεται ή βιώνεται αποχωρισμός από το σπίτι ή από μείζονα πρόσωπα προσκόλλησης.

(2). Διαρκής και υπερβολική ανησυχία, ότι θα χάσουν ή ότι μπορεί να πάθουν κάτι κακό τα κύρια πρόσωπα προσκόλλησης, όπως αρρώστια, τραυματισμό, καταστροφή ή θάνατο.

(3). Διαρκής και υπερβολική ανησυχία, ότι ένα δυσάρεστο γεγονός θα οδηγήσει σε αποχωρισμό από ένα κύριο πρόσωπο προσκόλλησης (πχ. θα χαθεί ή θα απαχθεί, θα πάθει ατύχημα, θα αρρωστήσει).

(4). Επίμονη απροθυμία ή άρνηση να πάει στο σχολείο ή σε κάποιο άλλο μέρος, λόγω του φόβου αποχωρισμού.

(5). Επίμονος και υπερβολικός φόβος ή απροθυμία στο να μείνει μόνο του ή χωρίς τα κύρια πρόσωπα προσκόλλησης στο σπίτι ή σε άλλη τοποθεσία.

(6). Επίμονη απροθυμία και άρνηση να πάει να κοιμηθεί κάπου εκτός σπιτιού ή να πάει να κοιμηθεί κάπου, χωρίς να βρίσκεται κοντά τα κύρια πρόσωπα προσκόλλησης.

(7). Επαναλαμβανόμενοι εφιάλτες που αφορούν θέματα αποχωρισμού.

(8). Επαναλαμβανόμενα παράπονα σωματικών συμπτωμάτων (όπως κεφαλαλγίες, στομαχικοί πόνοι, ναυτία, εμετοί), όταν συμβαίνει ή αναμένεται να συμβεί αποχωρισμός από το κύριο πρόσωπο προσκόλλησης.

Β. Ο φόβος, το άγχος και η αποφυγή, επιμένουν τουλάχιστον για τέσσερις εβδομάδες στα παιδιά και στους εφήβους και έξι μήνες ή και περισσότερο στους ενήλικες.

Γ. Η διαταραχή προκαλεί κλινικά σημαντική ενόχληση ή έκπτωση της κοινωνικής, σχολικής/ επαγγελματικής, ή άλλων σημαντικών περιοχών λειτουργικότητας.

Δ. Η διαταραχή δεν συμβαίνει αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της πορείας της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής, σχιζοφρένειας ή άλλης ψυχωτικής διαταραχής, αγοραφοβίας, ή γενικευμένης αγχώδης διαταραχής.

1.6. Στάσεις γονέων απέναντι στο άγχος αποχωρισμού

Ο γονέας, ο βασικός φροντιστής του παιδιού, αποτελεί τον κύριο παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας του και ό,τι συνδέεται με αυτήν. Είναι το πρώτο άτομο με το οποίο το παιδί κατά τα στάδια της βρεφικής του ηλικίας έρχεται σε επαφή και αλληλεπιδρά. Σύμφωνα με τους Brakel και συν. (2006), το άγχος σχετίζεται άρρηκτα με τη συμπεριφορά των γονέων. Συγκεκριμένα, υπάρχουν τρεις τύποι γονικής ανατροφής που πυροδοτούν το άγχος στα παιδιά.

Αρχικά, ένας τύπος γονικής ανατροφής που πυροδοτεί το άγχος στα παιδιά, σύμφωνα με προγενέστερες έρευνας, είναι ο γονικός έλεγχος- υπερπροστασία. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν γονείς, οι οποίοι συνηθίζουν να κανονίζουν και να ρυθμίζουν τις δραστηριότητες των παιδιών τους, αποθαρρύνοντας έτσι την ανεξαρτησία τους (Duffett, 2010).Αυτές οι παρεμβατικές συμπεριφορές των γονέων που στοχεύουν στην προστασία των παιδιών, συνδέονται με την ανάπτυξη του άγχους στα παιδιά. Σύμφωνα με την Chorpita & Barlow (1998) στις προστατευτικές συμπεριφορές των γονέων, συγκαταλέγονται η απομάκρυνση και η προστασία των παιδιών από στρεσογόνες για αυτά καταστάσεις, η υπερβολική ή ακόμα και περιττή παρηγοριά προς αυτά και η αποθάρρυνση της ανεξαρτησίας τους. Ενώ, αντίστοιχα συμπεριφορές των γονέων που στοχεύουν στη προτροπή του παιδιού να αλληλεπιδρά με κάποιο φόβο και η υπερβολική συμμετοχή τους σε μία δύσκολη άσκηση για το παιδί, ανήκουν στις παρεμβατικές συμπεριφορές. Και οι δύο τύποι αυτών των γονικών συμπεριφορών χαρακτηρίζονται από ένα πρότυπο περιττής και αδικαιολόγητης ρύθμισης των δραστηριοτήτων των παιδιών τους.

Ο δεύτερος τύπος γονικής ανατροφής αντιστοιχεί στη γονική απόρριψη. Οι γονείς σε αυτήν την περίπτωση παρουσιάζουν συμπεριφορές απόσυρσης, χαμηλά επίπεδα αποδοχής και έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης και κατανόησης. Σύμφωνα με τους Bogels & Brechman-Toussaint (2006), πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν διαταραχή άγχους, όταν οι γονείς τους εμφανίζουν πιο ενεργητικές απορριπτικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα η μειωμένη γονική υποστήριξη. Βάσει ερευνών έχει αποδειχθεί ότι γονείς που εκδηλώνουν μία αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά τους, ως επί το πλείστον ανατρέφουν παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα περισσότερο από τους γονείς που παρουσιάζουν στάσεις με ενθαρρυντική διάθεση (Duffett, 2010).

Τέλος, ο τρίτος τύπος ανήκει στην αγχώδη γονική ανατροφή. Γονείς αυτής της κατηγορίας εμφανίζουν συμπεριφορές που προειδοποιούν υπερβολικά τα παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν κινδύνους και αποφεύγουν τα υποδείγματα καλής και κακής συμπεριφοράς (Duffett, 2010). Αυτή η μορφή ανατροφής έχει αποδειχθεί ότι προκαλεί υψηλά επίπεδα άγχους στα παιδιά συγκριτικά με τους γονείς που δεν ασκούν τέτοια ανατροφή.

Αξίζει, ωστόσο, να γίνει αναφορά στις τακτικές αντιμετώπισης που υιοθετούν οι γονείς, δηλαδή στην ικανότητα τους να καθοδηγήσουν τα παιδιά τους προς την επίλυση μίας δυσχερούς κατάστασης. Περιλαμβάνουν στρατηγικές που κάνουν το παιδί να νιώθει καλύτερα, το ενθαρρύνουν να συμμετέχει ενεργά και το βοηθούν να εκφραστεί συναισθηματικά, μειώνοντας τη δυσφορία που το διακατέχει.

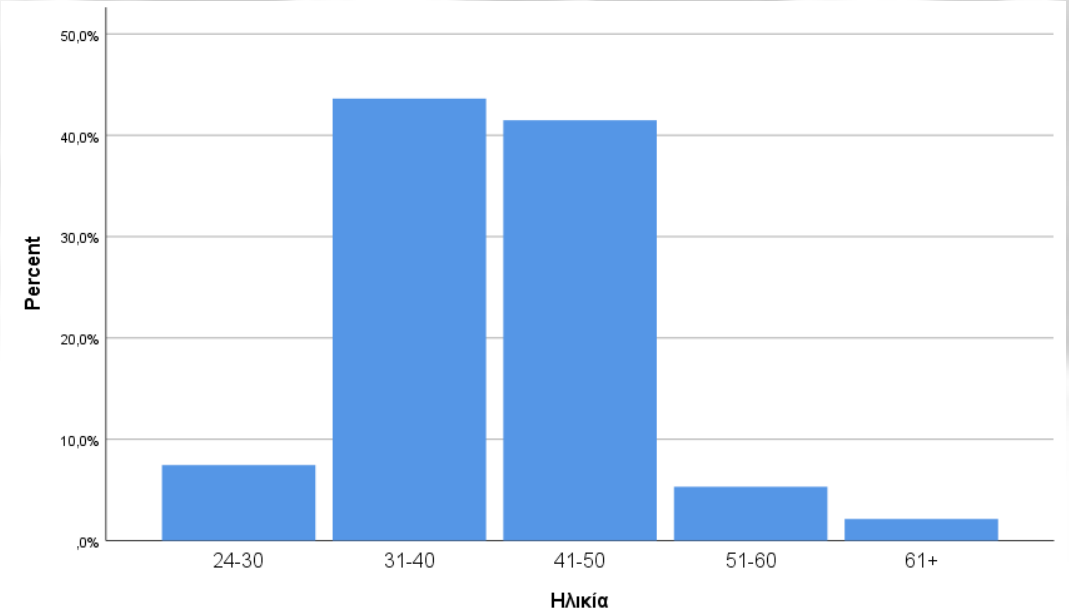
2.1 Η παρούσα Έρευνα

Στο πλαίσιο αυτού του θεωρητικού πλαισίου και βάση των προγενέστερων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, διεξήχθη μία έρευνα με σκοπό να απαντηθούν διάφορα ερωτήματα που αφορούν τις απόψεις των γονέων πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, αλλά και να μελετηθούν τα αποτελέσματα αυτής συγκριτικά με τις προηγηθείσες.

Οι αντιλήψεις των γονέων, αντικατοπτρίζουν τις γονεϊκές πρακτικές που πιθανότατα θα εφαρμόζονταν εντός της οικογένειας, αλλά και την αντιμετώπιση που πιθανότητα θα παρείχαν οι γονείς έναντι στα παιδιά τους με διαταραχές άγχους. Έχει εξάλλου προαναφερθεί ότι η γονεϊκή συμπεριφορά αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη πορεία ενός παιδιού σε διαφόρους τομείς. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις των γονέων σχετικά με τους παράγοντες (οικογενειακούς, ενδοατομικούς, ενδοσχολικούς), που συμβάλλουν στην εμφάνιση της διαταραχής άγχους και συγκεκριμένα στη διαταραχή άγχους αποχωρισμού κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Επιπλέον, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις κατάλληλες τακτικές αντιμετώπισης απέναντι στις συμπεριφορές άγχους που εμφανίζουν τα παιδιά και αντίστοιχα, τις πεποιθήσεις τους όσον αφορά τους κατάλληλους τρόπους πρόληψης των διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανότητα εκδήλωσης αυτών των διαταραχών.

2.2 Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν εκατό (100) γονείς παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, από το νησί της Σαλαμίνας, εκ των οποίων οι εβδομήντα (70) αντιστοιχούν σε μητέρες ενώ οι τριάντα (30) σε πατέρες. Συγκεκριμένα, το ηλικιακό φάσμα των γονέων ήταν από 24 έως 61+ ετών, με το μεγαλύτερο ποσοστό να καταλαμβάνει τις ηλικιακές ομάδες 31-40 (43%) και 41-50 (41%) (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Ηλικιακή κατανομή δείγματος ανά ομάδες.

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης τους, το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελούν τελειόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ποσοστό 41% ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό 22% αποτελούν οι τελειόφοιτοι Ιδιωτικής σχολής ή ΙΕΚ και οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ανέρχονται επίσης στο 22%. Επιπλέον, ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, από τα 100 άτομα, το 89% είναι έγγαμοι, το 6,0% διαζευγμένοι και το 5% .

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 59% αποτελεί γονείς με δύο παιδιά, ενώ το 33% αποτελεί γονείς με ένα παιδί. Τέλος, σχετικά με το επάγγελμα των ερωτώμενων, το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν ιδιωτικοί υπάλληλοι και ελεύθεροι επαγγελματίες, οι οποίοι ανέρχονται στο 60%. Το 20% εργάζονται ως δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό 20%αντιστοιχεί σε άτομα τα οποία ασχολούνται με τα οικιακά, είναι άνεργοι ή ακόμα και συνταξιούχοι.

2.3 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Το εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα έρευνα με σκοπό να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των γονέων για τις αγχώδεις διαταραχές των παιδιών, ήταν το ερωτηματολόγιο.

Το παρόν ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο παρουσίαζε την ταυτότητα της ερευνήτριας και του φορέα που διεξάγει την έρευνα, τον σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται και τη χρησιμότητα αυτής, αλλά επιπρόσθετα ενημέρωνε τον ερωτώμενο για την εξασφάλιση της ανωνυμίας. Πιο αναλυτικά, το κύριο μέρος περιελάμβανε δύο ενότητες: (1) Τα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία απαρτίζονταν από 5 κλειστές ερωτήσεις στις οποίες καλούνταν να απαντήσει ο ερωτώμενος σχετικά με το φύλο του, την ηλικία, το επάγγελμα, την οικογενειακή κατάσταση κ.α. και (2) ερωτήσεις, επίσης κλειστού τύπου, των οποίων οι απαντήσεις μας πληροφορούν για τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις αγχώδεις διαταραχές, σε σχέση με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του άγχους (οικογενειακοί, ενδοατομικοί, ενδοσχολικοί), τα μέτρα αντιμετώπισης συμπεριφορών άγχους και τις μεθόδους πρόληψης. Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν στις περισσότερες ερωτήσεις με την κλίμακα Likert, η οποία τους ζητάει να εκφράσουν το κατά πόσο θεωρούν ή όχι πιθανή κάποια αιτία από αυτές που παρατίθενται(1- πολύ απίθανο, 2- απίθανο, 3- ίσως, 4- πιθανό, 5- πολύ πιθανό) και αντίστοιχα κατά πόσο θεωρούν αποτελεσματικούς ή όχι καθέναν από τους τρόπους αντιμετώπισης συμπεριφορών άγχους και πρόληψης (1-καθόλου αποτελεσματικός, 2- ελάχιστα, 3- μέτρια, 4- πολύ, 5- Απόλυτα). Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

2.4 Αποτελέσματα

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη με σκοπό να συλλέξει πληροφορίες για τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των γονέων, όσον αφορά τις αγχώδεις διαταραχές και συγκεκριμένα την εκτίμηση τους σχετικά με τις διάφορες μεθόδους πρόληψης και αντιμετώπισης στα παιδιά που παρουσιάζουν συμπεριφορές άγχους. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα σε κάθε απάντηση.

Αρχικά, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν μία σειρά από διαταραχές, οι οποίες κατά την άποψη τους αποτελούν αγχώδεις διαταραχές. Όπως προκύπτει και από τον παρακάτω πίνακα το 66% υποστηρίζει ότι το άγχος αποτελεί μορφή αγχώδους διαταραχής,

το 59% σημειώνει τη διαταραχή πανικού, ενώ αντίστοιχα το 53% και στις δύο περιπτώσεις υποστηρίζει ότι η βουλιμία και η νευρική ανορεξία αποτελούν αγχώδη διαταραχή (Πίνακας 1). Μεσαίες τιμές, όπως το 47% αντιστοιχούν σε ένα ποσοστό ερωτώμενων που θεωρεί την αγοραφοβία αγχώδη διαταραχή, το 46% τις φοβίες, το 43% θεωρεί την κατάθλιψη, το 42% τους φόβους, το 41% τη ψυχαναγκαστική διαταραχή και το 40% θεωρεί ότι το άγχος αποχωρισμού και η τελειομανία αντίστοιχα αποτελούν μορφές αγχώδους διαταραχής. Τα πιο χαμηλά ποσοστά αντιστοιχούν στη διαταραχή μετατραυματικού στρες (36%), στην κοινωνική φοβία (33%) και στη ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα) (30%). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό το οποίο ανέρχεται στο 13% υποστηρίζει ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο αποτελεί αγχώδη διαταραχή.

α/α	**Αγχώδης διαταραχή**	**Ποσοστό**
1.	Άγχος	66,0%
2.	Διαταραχή Πανικού	59,0%
3.	Βουλιμία	53,0%
4.	Νευρική ανορεξία	53,0%
5.	Αγοραφοβία	47,0%
6.	Φοβίες	46,0%
7.	Κατάθλιψη	43,0%
8.	Φόβοι	42,0%
9.	Ψυχαναγκαστική διαταραχή	41,0%
10.	Άγχος αποχωρισμού	40,0%
11.	Τελειομανία	40,0%
12.	Διαταραχή Μετατραυματικού στρες	36,0%
13.	Κοινωνική φοβία	33,0%
14.	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα-(ΔΕΠ-Υ)	

		30,0%
15.	Εθισμός στο διαδίκτυο	13,0%

Πίνακας 1. Αγχώδεις Διαταραχές.

Στη συνέχεια και όπως προαναφέρθηκε, οι ερωτώμενοι με βάση ένα σενάριο το οποίο παρουσίαζε ένα πρόβλημα με συμπεριφορές άγχους, κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο μια σειρά από παράγοντες (οικογενειακούς, ενδοατομικούς και ενδοσχολικούς), οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαταραχών άγχους είναι πιθανόν να είναι η αιτία διαταραχών άγχους. Πιο αναλυτικά, παρακάτω παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων του δείγματος για καθέναν από τους δεκαεπτά ενδοοικογενειακούς παράγοντες.

Σχετικά με τις γονεϊκές συγκρούσεις, ως παράγοντας πρόκλησης διαταραχών άγχους, από τα 100 άτομα τα οποία κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, απάντησαν μόνο τα 98. Συγκεκριμένα, το 36,8% του πληθυσμού υποστηρίζει ότι οι γονεϊκές συγκρούσεις είναι πιθανό έως πολύ πιθανό να είναι η αιτία, το 33,7% θεωρεί ότι είναι απίθανο έως πολύ απίθανο να είναι η αιτία, ενώ το 29,6% υποστηρίζει ότι ίσως και να αποτελεί παράγοντα πρόκλησης συμπεριφορών άγχους.

Αντίστοιχα, σε σχέση με την έλλειψη συναισθηματικής ζεστασιάς και θετικού συναισθήματος, οι 96 ερωτώμενοι από τους 100 που απάντησαν υποστήριξαν τα εξής: Το 58% υποστηρίζει ότι η έλλειψη συναισθηματικής ζεστασιάς αποτελεί πιθανό έως πολύ πιθανό παράγοντα ανάπτυξης συμπεριφορών άγχους, το 23% θεωρεί ότι είναι απίθανος έως πολύ απίθανος παράγοντας πρόκλησης άγχους, ενώ το 18,8% αντιπροσωπεύει ποσοστό ατόμων που πιστεύουν ότι ίσως να αποτελεί παράγοντας πρόκλησης. Έχει αποδειχθεί ότι ο υπερβολικός έλεγχος αποτελεί αιτιολογικό παράγοντα πρόκλησης άγχους. Το 73% υποστήριξε ότι αποτελεί πολύ πιθανή αιτία, το 18% ότι ίσως και να αποτελεί αιτία, ενώ το 9% υποστήριξε ότι είναι πολύ απίθανο. Επιπλέον, αναφορικά με τον παράγοντα των υπερβολικών απαιτήσεων, το 85% θεωρεί τον παράγοντα αυτό πιθανό έως πολύ πιθανό, το 8% θεωρεί πως αποτελεί απίθανο έως εντελώς απίθανο παράγοντα, ενώ το 7% υποστηρίζει πως ίσως και να αποτελεί παράγοντα πρόκλησης.

Άλλος ένας παράγοντας στον οποίο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η απουσία κοινής τακτικής εκ μέρους των γονέων. Συγκεκριμένα, από τα 100 άτομα μόνο τα 96 απάντησαν. Το 42,7% υποστηρίζει ότι είναι πολύ πιθανό να συμβάλλει στην ανάπτυξη

άγχους, το 32,3% ισχυρίζεται πως είναι απίθανος έως πολύ απίθανος παράγοντας, ενώ το 25,0% υποστηρίζει ότι ίσως και να αποτελεί παράγοντα που προκαλεί άγχος. Στην συνέχεια, για τον παράγοντα της χαλαρής πειθαρχίας- ελαστικά όρια δόθηκαν 97 απαντήσεις. Αναλυτικότερα, το 61,8% υποστήριξε ότι αποτελεί απίθανο έως πολύ απίθανο παράγοντα πρόκλησης συμπεριφορών άγχους, το 20,6% απάντησε ότι ίσως και να αποτελεί, ενώ το 17,5% ισχυρίστηκε πως είναι πιθανός έως πολύ πιθανός παράγοντας. Άλλος ένας παράγοντας τον οποίο κλήθηκαν να αξιολογήσουν, ήταν η έλλειψη χρόνου των γονέων να ασχοληθούν με τα παιδιά τους. Πιο αναλυτικά, απάντηση έδωσαν οι 98 από τους 100 γονείς, εκ των οποίων το 43,8% αντιστοιχεί στο ποσοστό που χαρακτηρίζουν τον παράγοντα πιθανό έως πολύ πιθανό, το 34,6% πολύ απίθανο έως απίθανο, ενώ στο 21,4% θεωρεί πως ίσως είναι και να αποτελεί παράγοντας πρόκλησης άγχους.

Ο φόβος για πιθανή τιμωρία ή απειλές από τους γονείς, εξετάστηκε ως αιτία ανάπτυξης διαταραχών άγχους.96 από τα 100 άτομα έδωσαν απάντηση, εκ των οποίων το 76,1% υποστήριξε ότι αποτελεί πιθανό έως πολύ πιθανό παράγοντα, το 14,6% θεωρεί ότι ίσως και να προκαλεί άγχος, ενώ το 9,4% αποτελεί ποσοστό που χαρακτηρίζει αυτόν τον παράγοντα απίθανο έως και πολύ απίθανο. Επίσης, το άγχος που επιφέρουν οι γονείς διερευνήθηκε ως παράγοντας πρόκλησης. Τον παράγοντα αυτόν αξιολόγησαν οι 99 από τους 100 ερωτώμενους, εκ των οποίων το 67,7% υποστήριξε ότι αποτελεί πολύ πιθανό παράγοντα, το 21,2% υποστήριξε ότι ίσως και να τον θεωρεί παράγοντα ανάπτυξης άγχους στα παιδιά, ενώ το 11,1% θεωρεί αυτόν τον παράγοντα απίθανο.

Στους ενδοοικογενειακούς παράγοντες ανήκει και η απουσία σταθερής τακτικής εκ μέρους των γονέων. Ο παράγοντας αυτός αξιολογήθηκε από 99 άτομα, από τα οποία το 40,4% τον χαρακτήρισε ως πιθανό παράγοντα, το 31,3% ως απίθανο, ενώ το 28,3% εξέφρασε ότι ίσως και αποτελεί παράγοντα άγχους. Στη συνέχεια, σε σχέση με την απορριπτική στάση των γονέων, το 73,8% θεωρεί ότι αποτελεί πολύ πιθανό παράγοντα ανάπτυξης συμπεριφορών άγχους σε ένα παιδί, το 20,2% θεωρεί πώς ίσως και να είναι παράγοντας που συμβάλλει στο άγχος, ενώ το 6% υποστηρίζει ότι αποτελεί απίθανο αιτιολογικό παράγοντα. Τον παράγοντα της υπερπροστατευτικότητας αξιολόγησαν 99 γονείς. Πιο αναλυτικά, το 56,6% υποστήριξε ότι αποτελεί πολύ πιθανό παράγοντα, το 22,2% θεωρεί ότι ίσως και να αποτελεί παράγοντα άγχους, ενώ το 21,2% θεωρεί την υπερπροστατευτικότητα απίθανο έως πολύ απίθανο παράγοντα. Επιπλέον, η παραμέληση των συναισθηματικών αναγκών του παιδιού αξιολογήθηκε από 97 γονείς, εκ των οποίων το 65% την θεωρεί πιθανό έως πολύ

πιθανό παράγοντα, το 19,6% υποστηρίζει πως ίσως και να αποτελεί παράγοντα πρόκλησης άγχους, ενώ το 15,5% την θεωρεί απίθανο έως πολύ απίθανο παράγοντα ανάπτυξης συμπεριφορών άγχους.

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με την αυταρχικότητα των γονέων, το 77,8% την χαρακτήρισε ως πιθανή έως πολύ πιθανή αιτία, το 16,2% θεωρεί ότι ίσως και να αποτελεί αιτία ανάπτυξης άγχους, ενώ το 6,0% τη θεωρεί απίθανη έως πολύ πιθανή. Τέλος, οι γονείς κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον παράγοντα της σκληρής πειθαρχίας και της μίμησης της συμπεριφοράς και των σκέψεων των γονέων. Όσον αφορά το πρώτο- την σκληρή πειθαρχία των γονέων προς τα παιδιά τους, αυτή αξιολογήθηκε από 98 γονείς, από τους οποίους το 63,3% θεωρεί ότι η σκληρή πειθαρχία αποτελεί πιθανό έως πολύ πιθανό παράγοντα, το 25,5% τοποθετείται στην άποψη ότι ίσως και να αποτελεί παράγοντα, ενώ ποσοστό 11,1% τον θεωρεί απίθανο παράγοντα. Η μίμηση της συμπεριφοράς και των σκέψεων των γονέων αξιολογήθηκε από 98 γονείς. Το 50,0% υποστήριξε ότι η μίμηση της συμπεριφοράς αποτελεί πολύ πιθανό παράγοντα, το 29,6% τοποθετήθηκε κάπου ενδιάμεσα, καθώς θεωρεί πως ίσως και να αποτελεί παράγοντα, ενώ αντίθετα το 20,4% υποστήριξε ότι αποτελεί απίθανο έως πολύ απίθανο παράγοντα πρόκλησης άγχους.

Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν αντίστοιχα ενδοατομικούς παράγοντες που πιθανότατα να προκαλούν άγχος στα παιδιά. Αρχικά, 95 από τους 100 γονείς αξιολόγησαν τους γενετικούς παράγοντες, εκ των οποίων το ποσοστό 52,7% υποστηρίζει ότι είναι απίθανος έως πολύ απίθανος παράγοντας, το 30,5% θεωρεί πως ίσως και να είναι παράγοντας, ενώ το 16,9% υποστηρίζει πως είναι πιθανός έως πολύ πιθανός παράγοντας. Σε δεύτερο επίπεδο αξιολογήθηκε η ιδιοσυγκρασία του παιδιού ως ενδοατομικός παράγοντας ανάπτυξης του άγχους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τους 100 γονείς που αξιολόγησαν αυτόν τον παράγοντα, το 41,0% ισχυρίζεται πως ίσως να αποτελεί παράγοντα, το 40% θεωρεί πιθανό έως πολύ πιθανό να είναι παράγοντας, ενώ το 19% ισχυρίζεται πως είναι απίθανο.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση αξιολογήθηκε επίσης από 99 γονείς. Συγκεκριμένα, το 74,4 5 του πληθυσμού που απάντησε, θεωρεί ότι αποτελεί πιθανό έως πολύ πιθανό παράγοντα ανάπτυξης άγχους στα παιδιά, το 19,2% ισχυρίζεται πως ίσως και να είναι παράγοντας ανάπτυξης άγχους, ενώ αντίθετα το 6% πιστεύει πως είναι πολύ απίθανο. Άλλος ένας ενδοατομικός παράγοντας είναι η δυσκολία προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον, η οποία αξιολογήθηκε από 98 γονείς, από τους οποίους το 42,8% ισχυρίστηκε ότι αποτελεί πιθανό έως πολύ πιθανό παράγοντα, το 36,7% αντιστοιχεί σε μία ουδέτερη άποψη, ενώ το 20,3%

θεωρεί τη δυσκολία προσαρμογής απίθανο έως πολύ απίθανο παράγοντα πρόκλησης άγχους. Επιπλέον, από τα 100 άτομα, τα 98 εξέφρασαν άποψη για τις μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, το 39,7% ισχυρίστηκε πως είναι πολύ πιθανό να είναι η αιτία, το 32,7% θεωρεί πως ίσως και να είναι η αιτία του προβλήματος, ενώ το 27,5% τις χαρακτήρισε απίθανες έως πολύ απίθανες να είναι η αιτία. Τέλος, σχετικά με τους ενδοατομικούς παράγοντες αξιολογήθηκαν τα σημαντικά γεγονότα της ζωής, όπως ασθένεια ή θάνατος, τα οποία μπορεί να αποτελούν παράγοντα ανάπτυξης άγχους. Ο παράγοντας αξιολογήθηκε από 100 γονείς, εκ των οποίων το 52% ισχυρίστηκε ότι αποτελεί πιθανό έως πολύ πιθανό παράγοντα, το 27% θεωρεί πως ίσως και να αποτελεί παράγοντα ανάπτυξης του άγχους, ενώ το 21% θεωρεί τον συγκεκριμένο παράγοντα απίθανο έως πολύ απίθανο.

Ωστόσο, οι συμπεριφορές άγχους μπορεί να οφείλονται και σε ενδοσχολικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν το αν η προσωπικότητα αποτελεί παράγοντα που μπορεί να προκαλέσει άγχος. Τον παράγοντα συμπλήρωσαν 100 γονείς, εκ των οποίων το 44% θεωρεί ότι η προσωπικότητα του δασκάλου μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ανάπτυξης του άγχους, το 38% ισχυρίζεται πως ίσως και να αποτελεί παράγοντα, ενώ το 18% θεωρεί την προσωπικότητα του δασκάλου απίθανη αιτία. Η απορριπτική στάση του δασκάλου αξιολογήθηκε από 100 γονείς, από τους οποίους το 55% θεωρεί ότι η απορριπτική στάση αποτελεί πιθανό έως πολύ πιθανό παράγοντα, το 23% την θεωρεί απίθανο έως πολύ απίθανο παράγοντα, ενώ το 22% ισχυρίζεται πως ίσως να είναι παράγοντας που προκαλεί άγχος. Ωστόσο, η απορριπτική στάση προηγούμενων δασκάλων του παιδιού μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο. Οι απόψεις των 100 γονέων που εξέφρασαν την άποψη τους τοποθετήθηκαν ως εξής: Το 51% του συνόλου των γονέων ισχυρίζεται πως αυτός ο παράγοντας είναι ιδιαίτερα πιθανός να προκαλέσει άγχος, το 26,0% θεωρεί πως ίσως και να προκαλεί άγχος, ενώ αντίθετα το 23% τον θεωρεί απίθανο παράγοντα. Επιπλέον, οι υπερβολικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό ίσως να αποτελούν παράγοντα ανάπτυξης συμπεριφορών άγχους. Συγκεκριμένα, τον συγκεκριμένο παράγοντα αξιολόγησαν 99 γονείς, από τους οποίους το 52,6% θεωρεί ότι αυτός ο παράγοντας είναι πολύ πιθανός, το 31,3% , ποσοστό το οποίο ισχυρίζεται πως ίσως και να προκαλεί άγχος, ενώ το 16,2% τον θεωρεί πολύ απίθανο παράγοντα.

Όταν το παιδί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στα διαγωνίσματα, υπάρχει η περίπτωση αυτό το γεγονός να είναι ιδιαίτερα αγχογόνο για αυτό. Από τους 97 γονείς που αξιολόγησαν αυτόν τον παράγοντα, το 52,6% τον χαρακτήρισαν πολύ πιθανό, το 31,3% θεωρεί πως ίσως

και να αποτελεί παράγοντα άγχους, ενώ το 16,2% τον χαρακτήρισε απίθανο έως πολύ απίθανο.

Επιπλέον, εξετάστηκαν οι απόψεις των γονέων σχετικά με τον παράγοντα της έλλειψης ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός του σχολείου. Συγκεκριμένα, από τους 99 γονείς, το 55,6% του συνόλου υποστηρίζει ότι αποτελεί πιθανή αιτία του προβλήματος, το 34,3% ισχυρίζεται πως ίσως και να αποτελεί αιτία, ενώ σύμφωνα με το 10,1% αποτελεί απίθανο παράγοντα. Επίσης, οι γονείς αξιολόγησαν το φαινόμενου του εκφοβισμού ως παράγοντα ανάπτυξης άγχους. Συγκεκριμένα, την ερώτηση συμπλήρωσαν 100 γονείς, εκ των οποίων το 62% ισχυρίστηκε πως αποτελεί πολύ πιθανό παράγοντα, το 20% ότι ίσως και να είναι ο παράγοντας πρόκλησης άγχους, ενώ το 18% θεωρεί τον εκφοβισμό πολύ απίθανο παράγοντα. Η απορριπτική στάση από τα παιδιά αξιολογήθηκε από 100 γονείς, από τους οποίους το 68% υποστήριξε ότι αυτός ο παράγοντας πιθανόν να είναι η αιτία, το 32% υποστηρίζει ότι ίσως να είναι η αιτία, ενώ το 18% θεωρεί ότι είναι πολύ πιθανό να είναι η αιτία του προβλήματος. Τέλος, όσον αφορά στους ενδοσχολικούς παράγοντες, ο τελευταίος αντιστοιχεί στην αδυναμία του δασκάλου να αντιληφθεί το σοβαρό πρόβλημα. Πιο αναλυτικά, τον παράγοντα αυτόν αξιολόγησαν 99 γονείς, από τους οποίους το 68,7% θεωρεί ότι αυτή η αδυναμία αποτελεί πολύ πιθανή αιτία του προβλήματος, το 22,2% ισχυρίζεται πως ίσως και να αποτελεί αιτία, ενώ το 9,1% την θεωρεί απίθανη αιτία.

Το δεύτερο μέρος των ερωτήσεων αποσκοπούσε στο να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των γονέων όσον αφορά την αποτελεσματικότητα ή μη κάποιων μεθόδων, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η συμπεριφορά ενός παιδιού με ιδιαίτερο άγχος.

Συγκεκριμένα, ένας τρόπος αντιμετώπισης αποτελεί η ενθάρρυνση του παιδιού για τη σταδιακή του έκθεση σε καταστάσεις που του προκαλούν άγχος. Τον συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης αξιολόγησαν 100 γονείς, από τους οποίους το 57% τον θεωρεί πολύ έως απόλυτα αποτελεσματικό τρόπο, το 23% θεωρεί ότι ίσως να αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο και το 20% πιστεύει ότι ο τρόπος αυτό είναι ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματικός. Ο αμέσως επόμενος τρόπος αντιστοιχεί στην ενθάρρυνση του παιδιού να αποφύγει καταστάσεις, οι οποίες είναι ιδιαίτερα αγχογόνες για αυτό. Σύμφωνα με τις απόψεις των 100 γονέων που χαρακτήρισαν αυτόν τον τρόπο, το 44% τον θεωρεί πολύ έως απόλυτα αποτελεσματικό και εξίσου το 44% τον χαρακτηρίζει ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματικό τρόπο, ενώ το 12% δεν έχει σαφή άποψη. Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι αξιολόγησαν τον τρόπο αντιμετώπισης του εξαναγκασμού του παιδιού, στο να αντιμετωπίσει αυτό που του προκαλεί άγχος. Οι 98 από τους 100 ερωτώμενους αξιολόγησαν αυτόν τον τρόπο και πιο

αναλυτικά, το 53,0% θεωρεί αυτόν τον τρόπο ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματικό, το 35,7% τον χαρακτηρίζει πολύ έως απόλυτα αποτελεσματικό, ενώ το 11,2% θεωρεί ότι είναι μέτριος σε αποτελεσματικότητα τρόπος αντιμετώπισης. Ο καθησυχασμός αποτελεί επίσης έναν τρόπο αντιμετώπισης, προκειμένου το παιδί να αντιμετωπίσει αγχογόνες καταστάσεις. Τον τρόπο αυτό αξιολόγησαν 100 γονείς, εκ των οποίων το 82% τον χαρακτηρίζει πολύ έως απόλυτα αποτελεσματικό, το 11% θεωρεί ότι είναι ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματικός τρόπος, ενώ το 7% τον θεωρεί μέτριας αποτελεσματικότητας. Οι 100 γονείς αξιολόγησαν άλλον έναν τρόπο αντιμετώπισης, αυτόν την επίδειξης της κατάλληλης αντιμετώπισης μέσα από τη συμπεριφορά του γονέα. Συγκεκριμένα, το 83% θεωρεί πως αυτός ο τρόπος είναι πολύ έως απόλυτα αποτελεσματικός, το 15% μετρίως αποτελεσματικός και το 2% ελάχιστα αποτελεσματικός.

Σε σχέση με την ενθάρρυνση του παιδιού να αντιμετωπίσει αυτό που φοβάται, από τους 99 γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 86,9% αξιολογεί αυτόν τον τρόπο πολύ έως απόλυτα αποτελεσματικό, το 7,1% μέτριο ως προς την αποτελεσματικότητα και το 6,1% ελάχιστα έως και καθόλου αποτελεσματικό τρόπο. Η συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας, χαρακτηρίζεται από τους γονείς ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος αντιμετώπισης, καθώς από τους 99 γονείς που αξιολόγησαν τη μέθοδο, το 89,9% τη θεωρεί πολύ έως απόλυτα αποτελεσματική, το 6% ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματική, ενώ το 4% μέτριας αποτελεσματικότητας. Σε σχέση με τη θετική ενίσχυση στο να αντιμετωπίσει το παιδί καταστάσεις που του προκαλούν άγχος, από τους 96 γονείς, το 90,7% την χαρακτηρίζει πολύ έως απόλυτα αποτελεσματική μέθοδο, το 5,2% μέτρια και το 4,1% ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματική. Η μέθοδος της τιμωρίας αποτελεί μία αναποτελεσματική μέθοδο, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 97% των 99 γονέων που την αξιολόγησαν, την χαρακτηρίζουν ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματική μέθοδο, το 2% μέτρια, ενώ 1% πολύ αποτελεσματική. Η επίκριση για τα άγχη του αποτελεί έναν τρόπο αντιμετώπισης, ο οποίος αξιολογήθηκε από τους γονείς. Αναφορικά με αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης, από τους 100 γονείς, το 90% τον χαρακτηρίζει ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματικό, το 7% πολύ έως απόλυτα αποτελεσματικό και το 3% μέτρια. Τέλος, η ενημέρωση του εκπαιδευτικού από τον γονέα και η συνεργασία μαζί τους με σκοπό την αντιμετώπιση, χαρακτηρίζεται πολύ αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης, καθώς το 94,0% τον χαρακτηρίζει πολύ έως απόλυτα αποτελεσματικό τρόπο, ενώ το 6% μετρίως αποτελεσματικό.

Η τελευταία ερώτηση την οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι, αφορούσε την πρόληψη συμπεριφορών άγχους. Συγκεκριμένα, παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά

οι τρόποι αντιμετώπισης και οι απόψεις των γονέων σχετικά με την αποτελεσματικότητα τους. Αρχικά, μία μέθοδος πρόληψης αποτελεί η υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους εντός του σχολείου, από ειδικούς ψυχικής υγείας (Νικολάου, 2017). Την μέθοδο αξιολόγησαν 99 γονείς, από τους οποίους το 87,9% την θεωρούν πολύ έως απόλυτα αποτελεσματική μέθοδο, το 11,1% μετρίως αποτελεσματική, ενώ το 1% ελάχιστα αποτελεσματική. Η υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο σχολείο από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας, χαρακτηρίζεται από τους γονείς ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς το 76% την χαρακτηρίζει πολύ έως απόλυτα αποτελεσματική μέθοδο, το 18% μέτρια, ενώ το 6,0% ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματική μέθοδο πρόληψης.

Η υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να εκδηλώσουν διαταραχές άγχους στο χώρο του σχολείου, χαρακτηρίστηκε από το 86,6% μέθοδος πολύ έως απόλυτα αποτελεσματική, το 8,1% τη θεωρεί μετρίως αποτελεσματική, ενώ το 5% ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματική. Η υλοποίηση αντίστοιχα προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από ειδικούς ψυχικής υγείας χαρακτηρίσθηκε από 100 γονείς, εκ των οποίων το 84% την θεωρεί πολύ έως απόλυτα αποτελεσματική, το 15% μέτρια, ενώ το 1% ελάχιστα αποτελεσματική μέθοδος. Τέλος, η υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο χώρο του σχολείου από εκπαιδευτικούς κατόπιν επιμόρφωσης και σε συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας αξιολογήθηκε από 100 γονείς. Συγκεκριμένα, το 81% την θεωρεί πολύ έως απόλυτα αποτελεσματική μέθοδο, το 15% μερικώς αποτελεσματική και το 4% ελάχιστα έως καθόλου αποτελεσματική μέθοδο πρόληψης.

2.5 Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αποδεικνύουν ότι οι γονείς θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ αυτών, των εκπαιδευτικών και των ειδικών ψυχικής υγείας, προκειμένου να αντιμετωπίσουν καταστάσεις συμπεριφορών άγχους στα παιδιά. Επίσης, υψηλά ποσοστά που συγκέντρωσαν τρόποι αντιμετώπισης, όπως η θετική ενίσχυση και η ενθάρρυνση του παιδιού να αντιμετωπίσει αυτό που φοβάται, αλλά και η επίδειξη κατάλληλης αντιμετώπισης μέσα από την επίδειξη της γονεϊκής συμπεριφοράς.

Οι γονείς της συγκεκριμένης έρευνας αποδείχθηκε, ότι θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές τις υποστηρικτικές στρατηγικές διαχείρισης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν συμπεριφορές άγχους στα παιδιά. Αυτό υποδηλώνεται από το γεγονός ότι τρόποι αντιμετώπισης, όπως η επίκριση του παιδιού για τα άγχη του, ο εξαναγκασμός να αντιμετωπίσει αυτό που φοβάται και η τιμωρία θεωρούνται από τους γονείς μέθοδοι καθόλου αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση συμπεριφορών άγχους. Με άλλα λόγια τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με τα ευρήματα των προγενέστερων ερευνών, καθώς αποδεικνύεται ότι οι υποστηρικτικές στρατηγικές διαχείρισης, συμβάλλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους στα παιδιά, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων. Μέσω αυτών των στρατηγικών διαχείρισης, οι γονείς επιτρέπουν στα παιδιά να διαχειρίζονται τα αρνητικά συναισθήματα που τα καταβάλλουν σε καταστάσεις που τους προκαλούν ιδιαίτερο άγχος.

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με τις μεθόδους πρόληψης, οι γονείς θεωρούν ότι η υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους, στο χώρο του σχολείου και σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικής υγείας, καθίσταται αναγκαία, καθώς σύμφωνα με τις απόψεις τους θεωρείται η μέθοδος που πιθανότατα να συμβάλλει περισσότερο στην πρόληψη του φαινομένου.

Αξίζει, ωστόσο, να αναφέρουμε, ότι τα ευρήματα συγκλίνουν και με τις θεωρίες που ερμηνεύουν το άγχος. Αρχικά, όσον αφορά τη ψυχαναλυτική θεωρία, υποστηρίζει ότι το άγχος είναι η αντίδραση του εγώ σε απαγορευμένες μη συνειδητές ενορμήσεις, οι οποίες έρχονται σε σύγκρουση με το υπερεγώ και την πραγματικότητα (Cervone & Pervin,2013). Η σχέση γονέων-παιδιών είναι καθοριστική, καθώς η συμπεριφορά τους, οι επιθυμίες και οι προσδοκίες τους μπορούν να προκαλέσουν μεγάλη συναισθηματική φόρτιση στο παιδί, εάν δεν εκδηλωθούν με τον κατάλληλο τρόπο. Επιπρόσθετα, η επίδειξη κατάλληλων μεθόδων αντιμετώπισης μέσω της συμπεριφοράς των γονέων, χαρακτηρίστηκε από αυτούς μία μέθοδος, η οποία πιθανόν να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Συνεπώς, το παιδί μαθαίνει μέσα από συμπεριφοριστικές μεθόδους, τη συνεξάρτηση των ερεθισμάτων, τη μίμηση προτύπου, δηλαδή μέσα από συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι κύριοι φροντιστές τους. Δεν είναι επομένως απίθανο, στοιχεία όπως το άγχος και ο φόβος να μεταλαμπαδεύονται από τους γονείς στα παιδιά, μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς ενός προτύπου. Αυτό επίσης συνάδει και με την γνωστική θεωρία, η οποία θεωρεί ότι το άγχος οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τα εξωτερικά ερεθίσματα.

Πρέπει να επισημανθεί ότι όλα όσα προαναφέρθηκαν αποτελούν απόψεις των γονέων σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση συμπεριφορών άγχους στα παιδιά. Παράλληλα, το δείγμα αυτό της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Συνεπώς, τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν και σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να γνωρίζουμε εάν αυτές οι πρακτικές υιοθετούνται στη καθημερινότητα τους, ή απλά αποτελούν ιδανικά στοιχεία. Τα στοιχεία ωστόσο που προέκυψαν από την έρευνα αυτήν μπορούν να ληφθούν υπόψη και να αξιοποιηθούν περαιτέρω, καθώς μπορούν να αποτελέσουν βάση σε μία έρευνα η οποία πιθανότατα να σκοπεύει να εμβαθύνει λίγο περαιτέρω το θέμα αυτό και να μελετήσει σε επόμενο επίπεδο εάν αυτές οι συμπεριφορές και στάσεις, που αποτελούν απόψεις των γονέων, εφαρμόζονται και στη καθημερινότητα τους.

2.6 Συμπεράσματα

Το άγχος αποχωρισμού εμφανίζεται ως επί το πλείστον στην παιδική ηλικία και έχει τις ρίζες του σε αυτήν, καθώς ο τρόπος που αναπτύσσεται το παιδί και οι δεξιότητες που διαθέτει εξαρτώνται από τον τρόπο αλληλεπίδρασης του με το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον και ειδικότερα με τα άτομα με τα οποία έχει αναπτύξει στενές επαφές. Ωστόσο, υπάρχουν μέθοδοι πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Σύμφωνα με όλα όσα προαναφέρθηκαν διαπιστώνεται, αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονέων, ότι η αντιμετώπιση του άγχους και των συμπεριφορών που το χαρακτηρίζουν και όχι η αποφυγή του, θεωρείται ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης καταστάσεων άγχους. Επιπρόσθετα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα που σχετίζονται με το άγχος των παιδιών, οι γονείς πιστεύουν ότι αναγκαία προϋπόθεση αποτελεί η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου, αλλά και των ειδικών ψυχικής υγείας. Τέλος, τονίσθηκε η αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων πρόληψης διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε μπορούν να αποτελέσουν το κίνητρο για περαιτέρω μελέτη του θέματος καθώς και άλλων διαστάσεων του συγκεκριμένου ερευνητικού ζητήματος, να αξιοποιηθούν με στόχο την πρόληψη διαταραχών άγχους, όπως επίσης και την επιμόρφωση των γονέων με σκοπό να υιοθετούν συμπεριφορές και μεθόδους αντιμετώπισης που θα τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις άγχους, και επιπλέον να συμβάλουν στην πρόληψη τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders DSM-IV*. (4th edition). Washington DC: Author.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders DSM-IV-TR.* (4th edition- TR). Washington DC: Author.

Barrett, P.M., Rapee, R.M, Dadds, M.R, & Ryan, S.M. (1996). Family enhancement of cognitive styles in anxious and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*.

Bernstein, G. A., & Borchardt, C. M. (1991). Anxiety disorders of childhood and adolescence: A critical review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *30*(4), 519-532.

Chorpita, B.F & Barlow, D.H. (1998). *The development of anxiety: the role of control in the early environment*. Psychological Bulletin.

Cobham, V., Dadds, M. & Spence, S. (1999). Anxious children and their parents. What do they expect? *Journal of Clinical Child psychology*.

Levine, P.A. & Frederic, A. (2000). *Το ξύπνημα της τίγρης: Θεραπεύοντας τις Τραυματικές Εμπειρίες*. Μετάφραση: Κουτούγκου, Χ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nikolaou, E., Moustakas, L., Markogiannakis, G. (2017). Greek Teachers' Perceptions on the Effective Strategies and Interventions for Addressing Children with Depression in School Context. *Science Journal of Education. Vol. 5,* No. 4, pp. 185-191.

Spielberger, C. (1982). *Ο κύκλος της Ζωής: Άγχος- Στρες και πώς να το αντιμετωπίσετε*. Μετάφραση: Κωστόπουλος, Ι. Αθήνα: Ψυχογιός.

Wenar, C & Kerig, K.P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία.* Αθήνα: Gutenberg.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: μια αναπτυξιακή προσέγγιση.* Μετάφραση: Κουλεντιανού, Μ. Αθήνα: Gutenberg.

Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., & Ξανθάκου, Γ. (1994). *Η Σχολική Φοβία. Η Αλίκη στο Χώρο της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.

Μάνος, Ν. (1988). Βασικά στοιχεία Ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μουταβέλης, Α. (2006). Δυναμική Αλληλεπίδραση γονέων- μαθητών δημοτικού σχολείου και παιδικό άγχος. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). *Διατίθεται στο:* *http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18522#page/1/mode/2up*

Νικολάου, Ε. (2017). Η πρόληψη των διαταραχών διαγωγής κατά την προσχολική ηλικία. Στον ηλεκτρονικό συλλογικό του Π.Μ.Σ. "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση" με θέμα *"Κοινωνική και Πολιτισμική βιωσιμότητα". Τόμος 1*, Σελίδες 223-238. Εκδόσεις *Π.Μ.Σ Περιβαλλοντική Εκπαίδευσης, ΤΕΠΑΕΣ*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές Διαταραχές και Μαθησιακές Δυσκολίες Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.

Αφηγήματα Παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Παπαηλιού Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
papailiou@rhodes.aegean.gr
Κόντρα Παναγιώτα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse14106@rhodes.aegean.gr, panagiotakontra@hotmail.com

Περίληψη

Ορισμός της Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινιτικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μια από τις πιο συχνές νευροαναπτυξιακές διαταραχές που εμφανίζονται στα παιδιά παιδικής και σχολικής ηλικίας (APA, 2013). Σύμφωνα με τον Barkley (1990), ο όρος «ΔΕΠ-Υ» μπορεί να χαρακτηριστεί και ως όρος «περιγραφής» των ατόμων που παρουσιάζουν τα συμπτώματα της διαταραχής αυτής. Όπως για παράδειγμα, τα προβλήματα στην εστίαση της προσοχής την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα.

Ειδικότερα τα άτομα με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται από απροσεξία, αδεξιότητα, δυσκολίες στην αφοσίωση στις σχολικές υποχρεώσεις ή τη συμμόρφωση σε υποδείξεις. Η διαταραχή αυτή συχνά, σχετίζεται με αρνητικές επιδόσεις στο σχολείο, ελλείμματα στη μάθηση και στην επικοινωνία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν μπορεί να απομονώσει τα άσχετα ερεθίσματα και διασπάται η προσοχή του ευκολία, χωρίς να έχει την ικανότητα να την επαναφέρει πάλι. (DSM5, 2013).

Η ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται από τρία βασικά είδη συμπτωμάτων τα οποία είναι η δυσκολία διατήρησης της προσοχής του ατόμου, καθώς και η αυξημένη κινητική του δραστηριότητα και τέλος η ελλειμματική ικανότητα αναστολής των αυθόρμητων αντιδράσεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Στο DSM5 (2013), τα πρωτογενή συμπτώματα αυτά αναφέρονται ως απροσεξία, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα.

Η υπερκινητικότητα είναι η ιδιαίτερα αυξημένη, άσκοπη και μη ελεγχόμενη κινητικότητα. Τα υπερκινητικά παιδιά εκδηλώνουν μεγάλη και έντονη κινητικότητα σχετικά με αυτή που συνήθως προσδοκάται από παιδιά της ίδιας ηλικίας και με το ίδιο νοητικό επίπεδο.

Ορισμός της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Ο όρος «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών με κοινά χαρακτηριστικά, όπως τα ελλείμματα σε κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, καθώς και τα επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς (DSM5, 2013) . Με τον όρο «Αυτισμό», αναλύοντάς τον ετυμολογικά προκύπτει η διαπίστωση της απομόνωσης του ίδιου του ατόμου στον εαυτό του (Βογνιδρούκας, 2002). Με τον όρο «φάσμα» (spectrum disorder), αναφερόμαστε σε μια ελαφριά έως σοβαρή λειτουργική διαταραχή που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα άτομο σε σχέση με την κοινωνική του συμπεριφορά (APA, 2013).

Τα συμπτώματα της ΔΑΦ κατηγοριοποιούνται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι οι δυσκολίες του ατόμου για κοινωνική επικοινωνία. Και η άλλη αφορά τις στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες κινήσεις των αντικειμένων. (APA, 2013). Όσον αφορά τις στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες κινήσεις, τα παιδιά με ΔΑΦ ασχολούνται με ένα ή και περισσότερα στερεοτυπικά αντικείμενα. Τα παιδιά με ΔΑΦ, φαίνεται να παρουσιάζουν ιδιόρρυθμες κινήσεις, οι οποίες μπορεί να χαρακτηριστούν ήπιες έως υπερβολικές. Επιπλέον, παρατηρείται και εμμονή σε δραστηριότητες ρουτίνας των παιδιών.

Σύμφωνα με το DSM-V, τα συμπτώματα χωρίζεται πια σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με την ανάγκη υποστήριξης των παιδιών.

Ανάπτυξη αφηγηματικών ικανοτήτων σε Τυπικά Αναπτυσσόμενα παιδιά (ΤΑ)

Αντίθετα, επικοινωνία είναι η εμπρόθετη μεταβίβαση και η πρόσληψη κάθε είδους μηνύματος μέσω των γλωσσικών, αλλά και των μη γλωσσικών συμπεριφορών, όπως για παράδειγμα είναι οι χειρονομίες, το βλέμμα, οι εκφράσεις του προσώπου ή η στάση του σώματος (Παπαηλιού, 2012).

Η γλώσσα λειτουργεί, λοιπόν, σαν ένα επικοινωνιακό κανάλι που μεταφέρει μηνύματα από το πομπό στο δέκτη και έχει στόχο την επικοινωνία. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται μέσω του συμβολικού χαρακτήρα της γλώσσας, που μας επιτρέπει να κοινωνούμε εικόνες, ιδέες, συναισθήματα και καταστάσεις στους άλλους ανθρώπους.

Προκειμένου να είναι δυνατή η ανάλυση και η μελέτη της γλώσσας διακρίνονται διάφορα επίπεδα: φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία. Επομένως, η γλώσσα που χρησιμοποιούμε και αντιλαμβανόμαστε δεν είναι μονοδιάστατη και σύμφωνα με το μοντέλο γλωσσικής ανάπτυξης του Bloom και του Lahey (1978), έχει τρεις διαστάσεις, όπου αλληλεπιδρούν και αναπτύσσονται παράλληλα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η καλλιέργειά τους να κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική κατανόηση, παραγωγή και χρήση της γλώσσας.

Αφήγηση

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της αφήγησης έχει επιχειρηθεί από πολλούς θεωρητικούς και μελετητές, οι οποίοι εστιάζουν σε διάφορα κριτήρια για την εξαγωγή των ποικίλων ορισμών. Πιο συγκεκριμένα, ο Francois (2004), αναφέρει πως η αφήγηση αποτελείται από επιλεγμένα γεγονότα που είναι χρονικά διατεταγμένα και συνίσταται στη δημιουργία των πρωταγωνιστικών προσώπων ενός σεναρίου που περιγράφει μια σειρά τουλάχιστον δύο συσχετιζόμενων γεγονότων με κατανοητό τρόπο (Μιχαλοπούλου, 2009:77, Χοβαρδά, 2014:10).

Η μελέτη των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών εστιάζει σε δύο κυρίως διαστάσεις. Στη συνοχή (cohesion), που είναι οι γλωσσικοί μηχανισμοί μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η οργάνωση της αφήγηση κα στη συνεκτικότητα (coherence) (Βοσνιάδου, 1992). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Halliday και Hassan (1976), τα δύο αυτά χαρακτηριστικά βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, προσδιορίζουν την οργάνωση των νοημάτων των ιστοριών και ταυτόχρονα απαιτούν διαφορετικούς τρόπους χειρισμού της γλώσσας. Η συνοχή αναφέρεται στα ποικίλα γραμματικά, φωνολογικά και λεξιλογικά μέσα που συνδέουν τις προτάσεις, προκειμένου να σχηματίσουν ευρύτερες ενότητες λόγου (Σταμούλη, 2010). Η συνεκτικότητα περιλαμβάνει το περιεχόμενο της αφήγησης, δηλαδή την αλληλουχία των σημασιών που καθιστούν ένα αφηγηματικό κομμάτι λόγου κατανοητό, ακόμη και αν αυτό στερείται της συνοχής (Snow, 1995). Πρόκειται. Λοιπόν, για τη λογική αλληλουχία και τη χρονική σειρά παρουσίασης των αφηγηματικών επεισοδίων (Βοσνιάδη, 1992). Η Stein (1995) διαπίστωσε ότι για να αξιολογηθεί μια ιστορία σαν «καλή», θα πρέπει να περιλαμβάνει κάποια στοιχεία. Αρχικά, να εμφανίζει τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, στη συνέχεια να υπάρχει μια σύνδεση των γεγονότων με χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις. Επιπλέον, θα πρέπει να εμφανίζεται ο σκοπός του ήρωα και οι δράσεις του προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός του. Επίσης, θα πρέπει να εμφανίζονται τα εμπόδια που

παρεμβάλλονται κατά την επίτευξη του στόχου και την αντίδραση του ήρωα. Τέλος, θα πρέπει να παρουσιάζει την κατάληξη, οποία συνήθως περιλαμβάνει την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης του στόχου, ένα ηθικό δίδαγμα που προέκυψε από την εφαρμογή του σχεδίου δράσης ή ορισμένα συμπεράσματα που συνδέουν τα γεγονότα της ιστορίας με ένα πιο συμπαγή τρόπο (Βοσνιάδη, 1992).

Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας, βασίζεται στην μέχρι τώρα πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Όμως, απαιτεί και κάποιες πιο περίπλοκες γνωστικές, κοινωνικές και γλωσσικές ικανότητες. Για παράδειγμα την ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης, τις αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου και των κοινωνικών σχέσεων, την αντίληψη της προοπτικής του ακροατή, την επίγνωση της σχέσης αιτίου και αποτελέσματος, καθώς και την ικανότητα της χρήσης των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την απόδοση του αφηγήματος (Pan & Snow, 1999). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, τα αφηγήματα των παιδιών αυτών που ενισχύονται οι αφηγηματικές τους ικανότητες από το οικογενειακό πλαίσιο, έχουν πιο πλούσιες αφηγήσεις από τα παιδιά που δεν ενισχύονται. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Dodwell & Davin (2008), τα παιδιά με καλή μνήμη (λεκτική μνήμη) και αυτά που έχουν κάποιο φανταστικό φίλο ή έχουν εξοικειωθεί με το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι προσποίησης (Trionfi & Reese, 2009), παρουσιάζουν συνήθως πιο σύνθετη σύνταξη και μακρύτερες δηλώσεις. Στην ηλικία των 5-6 ετών, τα παιδιά είναι ικανά να αφηγηθούν ιστορίες με αρκετά επεισόδια και τα αφηγήματά τους να έχουν συνοχή καθώς παράγουν ολοκληρωμένες ιστορίες (Βοσνιάδου, 1992 & Κάτη, 2009 & McCabe, 1994).

Προκειμένου μία αφήγηση να γίνει κατανοητή από τον ακροατή, θα πρέπει ο ομιλητής να λάβει υπόψη του αν οι συνομιλητές μοιράζονται το ίδιο χωροχρονικό πλαίσιο αναφοράς καθώς και αν οι πληροφορίες που μεταβιβάζονται είναι νέες ή ήδη γνωστές στον ακροατή (Παπαηλιού, 2005). Επίσης περίπου στην ηλικία των τεσσάρων ετών τα παιδιά είναι ικανά να περιγράψουν τις προθέσεις, τα κίνητρα, τα πιστεύω και τις αντιδράσεις των ηρώων μιας ιστορίας σε δοκιμασίες ψευδούς πεποίθησης (Tager-Flusberg, 1993). Μέχρι την ηλικία των πέντε ετών περίπου, τα παιδιά χρησιμοποιούν εναλλακτικά το αόριστο και το οριστικό άρθρο προκειμένου να διακρίνουν τι νέα από την ίδια γνωστή πληροφορία ,μόνο όταν το σημαινόμενο είναι άμεσα παρόν και ορατό στον ακροατή (McWhinney & Bates, 1978). Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η ικανότητα να λαμβάνουν υπόψη τους την προοπτική του ακροατή σε μία αφήγηση βασίζεται στη διαμόρφωση της θεωρίας του νου. Η θεωρία του νου, συνιστά

μια αναπαράσταση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και σχέσεων, η οποία δεν αποτελεί απλώς αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά περιλαμβάνει και την αιτιώδη ερμηνεία της, καθώς και την επίγνωση του γεγονότος ότι τα πιστεύω ενός ατόμου δεν αντιστοιχούν απαραίτητα στην πραγματικότητα (Παπαηλιού, 2005).

Η κατανόηση του τι συνέβη σε ένα άτομο, η συμμετοχή στα συναισθήματα, η διαπίστωση των πιθανών κινήτρων που υπογραμμίζουν τη δράση και η κατανόηση των συνεπειών των πράξεων είναι οι πρωταρχικοί στόχοι στην αφήγηση των παιδιών (Βοσνιάδου, 2001). Η δυνατότητα πρόβλεψης της έκδοσης της ιστορίας και η πολυπλοκότητα των μεταφορικών προτάσεων έχουν επίδραση στη δυσκολία που παρουσιάζουν τα παιδιά στην κατανόηση των μεταφορικών προτάσεων (Βοσνιάδου, 2001).

Γλωσσική ανάπτυξη και αφηγήματα των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάπτυξη της γλώσσας. Ένα ποσοστό (20 %) αυτών των παιδιών, καθυστερεί να μιλήσει (Baird et al., 2000; Bruce et al., 2006; Oram et al., 1999; Tannoch & Schachar, 1996, Παπαηλιού, 2012). Βασικό σύμπτωμα της ΔΕΠ-Υ αποτελούν τα γλωσσικά προβλήματα των παιδιών.

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας εστίαζαν περισσότερο στον πραγματολογικό τομέα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, έχουν περισσότερες δυσκολίες στην παραγωγή της γλώσσας σε σχέση με την κατανόηση της (Baker & Catwell, 1992; Beitchman et al., 1987; Berry et al., 1985; Kim & Kaiser, 2000). Δηλαδή, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν προβλήματα στην έκφραση τους. Αναλυτικότερα, τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα παρουσιάζουν ελλείμματα στον τομέα της φωνολογίας της σημασιολογίας της πραγματολογίας, αλλά και της σύνταξης.

Φωνολογική ενημερότητα, είναι η ικανότητα που επιτρέπει σε αυτόν που μιλάει να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει έτσι την

επίγνωση και την ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι και τα φωνήματα (Πόρποδας, 2002).

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου προϋποθέτει καταρχάς, ότι το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει τα φωνητικά πρότυπα στα οποία θα αποδώσει σημασία. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν δυσκολίες στην ακουστική διάκριση φωνημάτων και λέξεων. Αυτό συμβαίνει διότι αδυνατούν να διατηρήσουν την προσοχή τους στον πομπό των μηνυμάτων και για αυτό από πολύ μικρή ηλικία δε λαμβάνουν τα σωστά γλωσσικά ερεθίσματα (Παπαηλιού, 2012).

Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα, παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα. Ο τομέας αυτός της γλώσσας αποτελεί κύριο παράγοντα για την ανάπτυξη των μαθησιακών δυσκολιών. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν πως τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα, εκδηλώνουν ελλείματα στη διάκριση και παραγωγή των φωνημάτων (Korkman et al, Wassenberg et al., 2010). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να εκφέρουν κάποια συγκεκριμένα φωνήματα. Για παράδειγμα, δυσκολεύονται με τα σύμφωνα «δ», «θ», «φ» , αλλά και λέξεις όπως η «θάλασσα» κ.ά. Επιπλέον, δυσκολεύονται και στη διάκριση των παραπάνω κατά τον προφορικό λόγο (Παπαηλιού, 2012). Επιπρόσθετα, τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν πρόβλημα και με τις πολυσύλλαβες λέξεις. Σύμφωνα με ερευνητές, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ άλλοτε μιλούν πολύ γρήγορα και άλλοτε πολύ αργά (Breier et al., 2002).

Υπάρχουν ελάχιστες έρευνες οι οποίες εξετάζουν την ανάπτυξη του συντακτικού και της μορφολογίας στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Μέσα από έρευνες παρατηρείται, ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορούν να κατανοήσουν τις πιο περίπλοκες προτάσεις, αλλά σε σχετικά αργό ρυθμό σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδία (Παπαηλιού, 2012).

Όπως προαναφέρθηκε, σε αντίθεση με άλλους τομείς της γλώσσας, η ικανότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο να κατανοούν αφηγήσεις έχει μελετηθεί εκτενώς. Οι Tannock και Schachar (1996), υποστήριξαν πως οι διαταραχές του πραγματολογικού τομέα της γλώσσας και η ΔΕΠ-Υ οφείλονται σε ελλείμματα στις λειτουργίες του ανασταλτικού ελέγχου. Τα ελλείματα αυτά, περιορίζουν την ικανότητα ενός ατόμου να διατηρήσει την προσοχή του. Επιπλέον, τα ελλείμματα στις λειτουργίες του πραγματολογικού τομέα προκαλούν αδυναμία στο σχεδιασμό, την οργάνωση, αλλά και τον αυτοέλεγχο των εκτεταμένων μορφών της

γλωσσικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα στις περιπτώσεις των αφηγήσεων και του διαλόγου (Luria, 1961).

Στο επίπεδο της παραγωγής τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να μιλούν ακατάπαυστα κατά τη διάρκεια των ελεύθερων συζητήσεων ή του παιχνιδιού. Αντιθέτως, μιλούν λίγο και ο λόγος τους δεν έχει ομαλή ροή όταν η συνθήκη απαιτεί να οργανώσουν προηγουμένως το λόγο τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάποιας δραστηριότητας (Παπαηλιού, 2012).

Ο πραγματολογικός τομέας είναι πολύ σημαντικός για την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Μελετά τη σχέση της γλώσσας με το περιβάλλον και τα συστατικά αυτού είναι ο διάλογος, η αφήγηση και η γλωσσική πράξη (Παπαηλιού, 2005). Η αφήγηση αναφέρεται στην ικανότητα οργάνωσης της ομιλίας, έτσι ώστε να παρουσιάζει συνοχή, συνέπεια και να ανταποκρίνεται στο επίπεδο κατανόησης του ακροατή. Σύμφωνα με τους Tannoch & Schachar (2010), τα ελλείμματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στον πραγματολογικό τομέα οφείλονται στα συμπτώματα της διαταραχής αυτής. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ είναι η παρορμητικότητα και η μειωμένη συγκέντρωση της προσοχής. Επομένως, τα ελλείμματα αυτά προκαλούν αδυναμία στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τον αυτοέλεγχο εκτεταμένων μορφών γλωσσικής συμπεριφοράς. Ένα τέτοιο, λοιπόν, παράδειγμα αποτελεί και η αφήγηση (Παπαηλιού, 2012:114).

Γλωσσική ανάπτυξη και αφηγήματα των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων με ΔΑΦ, αποτελεί το γεγονός ότι παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλώσσας καθώς και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτά θα επικοινωνήσουν (Βογινδρούκας, 2003).

Τα παιδιά με ΔΑΦ, εμφανίζουν περισσότερο δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλώσσας τους. Ο λόγος των ατόμων με ΔΑΦ παρουσιάζει αρκετά ελλείμματα που εστιάζονται κυρίως τον πραγματολογικό τομέα και στα παρά γλωσσικά στοιχεία της γλώσσας, όπως είναι η τονικότητα του λόγου, καθώς και η χροιά της φωνής. (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για τα άτομα με ΔΑΦ, καθώς μπορεί να πραγματοποιείται με καθυστέρηση, ή σε αρκετές περιπτώσεις να μην

αναπτύσσεται καθόλου (Rogers, Cook, & Meryl, 2005). Τα παιδιά με ΔΑΦ που αναπτύσσουν προφορικό λόγο εμφανίζουν συχνά:

- Ηχολαλία.
- Δυσκολίες στην άρθρωση.
- Ιδιοσυγκρασιακό λόγο, ο οποίος περιέχει επαναλήψεις.
- Λάθη στη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών.
- Δυσκολίες στην περιγραφή και στην αφήγηση ιστοριών.
- Δυσκολίες στη συζήτηση.

Οι σημαντικότερες δυσκολίες που εμφανίζουν τα άτομα με ΔΑΦ στο λόγο του, αφορούν κυρίως τη χρήση του για τους σκοπούς της επικοινωνίας. Τα άτομα αυτά, λοιπόν, εμφανίζουν ελλείμματα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Frith, 1999).

Τα παιδιά με ΔΑΦ υστερούν σε πολλούς τομείς της γνωστικής ανάπτυξης. Το 70% περίπου των παιδιών με αυτιστική διαταραχή παρουσιάζουν νοητική αναπηρία ή έχουν οριακό επίπεδο νοητικής λειτουργίας (Fombonne, 2003). Ωστόσο, τελευταία διαπιστώνεται μια αύξηση της συχνότητας διάγνωσης του αυτισμού σε παιδιά που δεν έχουν νοητική υστέρηση (Centers of Disease Control, 2012).

Η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με ΔΑΦ που επιτυγχάνεται μέσα από την επικοινωνία με άλλα άτομα και τη γλώσσα. Έτσι, τα προβλήματα στην ανάπτυξη της γλώσσας έχουν αντίκτυπο στην κοινωνικοποίησή του ατόμου με ΔΑΦ. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες έχει παρατηρηθεί πως παρουσιάζει πρόβλημα ο δεσμός με τη μητέρα τους, γιατί πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται τα παιδιά με ΔΑΦ στη φωνή της (Volkamar et al., 2005).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως οι δυσκολίες στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και οι δυσκολίες στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου και η έλλειψη της ενσυναίσθησης, εντάσσονται στις δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ και έχουν ως αποτέλεσμα να μην αναπτύσσονται οι προλεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές των παιδιών με ΔΑΦ που αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη γλωσσική ανάπτυξη (Newson 1984, Hobson 1993, Frith 1994, Βογινδρούκας, 2002). Σύμφωνα με τη Μανιαδάκη και τον Κάκουρο (2013), περίπου το 50% των παιδιών με ΔΑΦ δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν το τρίτο στάδιο της γλώσσας που είναι ο προφορικός λόγος.

Οι αναφορές σχετικά με το επίπεδο της φωνολογίας των παιδιών με ΔΑΦ είναι σχετικά λίγες. Παρόλα αυτά θα λέγαμε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν προβλήματα στην άρθρωση. Αυτό αποδεικνύεται και από μία έρευνα που πραγματοποίησαν οι Page & Boucher (1998), όπου τα ¾ του δείγματος παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες στοματοκινητικής λειτουργίας με την οποία η παραγωγή του λόγου τους, εμποδίζεται λόγω της έλλειψης του κινητικού συντονισμού. Επιπλέον, σε μια ακόμη έρευνα των Wolk & Edwards (1993), παρατηρήθηκε καθυστέρηση ανάπτυξης των φθόγγων.

Άλλος ένας τομέας που τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείμματα είναι αυτός της σημασιολογίας. Ο τομέας αυτός αφορά στην οργάνωση του λεξιλογίου (Crystal, 1999). Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν δυσκολίες στο να οργανώσουν σημασιολογικές κατηγορίες. Η ανάπτυξη του σημασιολογικού τομέα της γλώσσας φαίνεται ότι καθυστερεί να αναπτυχθεί και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον αλληλοσυντονισμό της προσοχής. Στα παιδιά με ΔΑΦ παρατηρείται το φαινόμενο να χρησιμοποιούν ασυνήθιστα λεξιλογικά πρότυπα, όπως η αντιστροφή των αντωνυμιών και να παρουσιάζουν ελλείμματα στο μεταφορικό λόγο. Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν την ικανότητα να δημιουργούν ένα νέο δικό τους λεξιλόγιο (Bogdashina, 2005). Επίσης, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να καταλάβουν τι ειπώθηκε. Τέλος μια άλλη δυσκολία των παιδιών με ΔΑΦ είναι η κυριολεκτική και μεταφορική χρήση των λέξεων. Αυτό συμβαίνει διότι, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις λέξεις με το δικό τους περιορισμένο πλαίσιο εξήγησης των λέξεων. Επιπλέον, η κυριολεκτική κατανόηση των λέξεων των παιδιών με ΔΑΦ, συσχετίζεται με τη χρήση των αντικειμένων που χρησιμοποιούν στο συμβολικό παιχνίδι (Βογνιδρούκας, 2008).

Στον πραγματολογικό τομέα αναφέρεται η χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο (Bloom & Lahey, 1978). Τα παιδιά με ΔΑΦ δεν έχουν επίγνωση του ρόλου του πομπού και του δέκτη (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2003). Ο Βογινδρούκας (2003), υποστήριξε πως τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να ξεκινήσουν ένα διάλογο, γιατί δεν μπορούν να βρουν ένα θέμα προς συζήτηση. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά αυτά, έχουν εμμονές με συγκεκριμένα πράγματα. Επίσης, αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί αδυνατούν να κατανοήσουν τις προθέσεις του συνομιλητή τους για επικοινωνία, είτε ακόμα και γιατί αδυνατούν να κατανοήσουν τους κανόνες που υπάρχουν στη συζήτηση (Walenski, 2006).

Επιπροσθέτως, αυτό που χρειάζεται να τονιστεί, είναι πως τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν και προβλήματα, στα μη λεκτικά και παραγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας (Jordan, 1996). Τα παιδιά αυτά, δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν μη λεκτικά στοιχεία στην

επικοινωνία τους, ώστε να γίνουν αντιληπτά από τα άλλα παιδιά (Grice, 1975). Επομένως, παρατηρείται πως τα παιδιά με ΔΑΦ, παρουσιάζουν αρκετά ελλείμματα όσον αφορά την πραγματολογία και για αυτό και τα αφηγήματά τους παρουσιάζουν και αυτά ελλείμματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας

Η παρούσα εργασία, πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των αφηγημάτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ, σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Όπως έχει προαναφερθεί, η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενός ατόμου. Τα βασικά συστατικά του γλωσσικού συστήματος είναι η φωνολογία, η σημασιολογία, η γραμματική και η πραγματολογία (Halliday & Hassan, 1976). Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας, η οποία εντάσσεται στο επίπεδο της πραγματολογίας, βασίζεται στην πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού συνολικά (Παπαηλιού, 2005). Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως θα πρέπει να γίνεται μια έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση, όταν παρουσιάζονται διαταραχές στον τομέα αυτό. Η μελέτη, λοιπόν, της γλώσσας είναι μια ενδιαφέρουσα περίπτωση. Από τη βιβλιογραφία όμως, παρατηρείται πως δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα και για αυτό και δεν υπάρχει κάποια ξεκάθαρη εικόνα για τα αφηγήματα των δύο κλινικών ομάδων. Με έναυσμα την παρούσα έρευνα, θα ήταν ευχάριστο να πραγματοποιηθούν στο μέλλον περισσότερες μελέτες ως προς σε αυτό το θέμα.

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

- Τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας σε σύγκριση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ.
- Τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι καλύτερα από τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΑΦ.
- Τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στη συνοχή των αφηγημάτων τους.
- Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στη συνοχή των αφηγημάτων τους σε σχέση με τις δύο κλινικές ομάδες.
- Και οι δύο κλινικές ομάδες υστερούν στις αξιολογικές κρίσεις σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Μεθοδολογία

Το δείγμα της παρούσας έρευνας, αποτελείται συνολικά από 6 παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών. Για τις ανάγκες της έρευνας συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα τρεις ομάδες μετεχόντων. Αναλυτικότερα, η μία ήταν η ομάδα των Τυπικά Αναπτυσσόμενων παιδιών και αποτελούταν από δύο κορίτσια. Η άλλη ομάδα ήταν αυτή με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Στην ομάδα αυτή και τα δύο παιδιά που συμμετείχαν ήταν αγόρια. Τέλος, στο δείγμα της έρευνάς μου η τρίτη ομάδα αποτελούταν από δύο παιδιά με ΔΑΦ. Στην ομάδα με τα παιδιά με ΔΑΦ, συμμετείχε ένα κορίτσι με ΔΑΦ επιπέδου 2 και ένα αγόρι με ΔΑΦ επιπέδου 1.

Ως ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας, για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν η αφήγηση. Η αφήγηση μιας ιστορίας από τα παιδιά στη συνέχεια αξιολογήθηκε με βάση τη συνοχή και τη συνεκτικότητά της. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η ηχογράφηση. Επομένως, μέσω της απομαγνητοφώνησης, τα αφηγήματα των παιδιών κωδικοποιήθηκαν σε κλείδα πρωτοκόλλου.

Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων τα παιδιά καλούνταν ατομικά σε μια αίθουσα του σχολείου τους, όπου επικρατούσε αρκετή ησυχία, για να μην αποσπάται η προσοχή τους. Πριν ξεκινήσει η αξιολόγηση, αφιερώθηκαν ορισμένα λεπτά στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τα παιδιά, έτσι ώστε το κάθε παιδί να αποφορτιστεί από τυχόν αρνητικά συναισθήματα και να εξασφαλιστεί η μεγιστοποίηση της απόδοσής του. Για να επιτευχθεί αυτό, ανέφερα πως πρόκειται για ένα παιχνίδι και πως θα χρειαστώ τη βοήθειά του/της. Το μαγνητόφωνο που κατέγραφε τα αφηγήματα των παιδιών βρισκόταν εκτός οπτικού πεδίου των νηπίων, ώστε να μην προκληθεί άγχος στα παιδιά. Στο τραπέζι τοποθετούταν το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο χωρίς λέξεις (wordless picture book) «Το λιοντάρι και το ποντίκι» του Jerry Pinkney, όπου βασίζεται σε μύθο του Αισώπου και τα παιδιά κλήθηκαν να το αφηγηθούν. Πρόκειται για ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, χωρίς λέξεις και με τρία διαφορετικά εμπόδια. Οι απομαγνητοφωνημένες αφηγήσεις των έξι νηπίων κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια: (1) Συνεκτικότητα: περιεχόμενο ιστοριών, (2) Συνοχή/Μικροδομή: Συνδετικές Λέξεις/Φράσεις και (3) Λεξιλόγιο.

Κωδικοποίηση και βαθμολόγηση των αφηγημάτων των νηπίων

1. *Όσον αφορά το περιεχόμενο-συνεκτικότητα των αφηγημάτων των παιδιών:*

Η κωδικοποίηση της συνεκτικότητας των αφηγημάτων των νηπίων, βασίστηκε στα συστατικά της Γραμματικής της Ιστορίας των Stein και Glenn (1979). Αναλυτικότερα, σημειώθηκε αν αναφέρονται στα παρακάτω στοιχεία: (α) εισαγωγή αφήγησης (τυπική φράση «μια φορά και έναν καιρό»), (β) αναφορά του τόπου που εκτυλίσσονται τα γεγονότα, (γ) αναφορά του χρόνου που εκτυλίσσονται τα γεγονότα, (δ) εισαγωγή των χαρακτήρων ονομαστικά, (ε) αναφορά στα συναισθήματα των ηρώων (Bamberg & Damrad-Frye, 1991· Curenton & Justice, 2004), (ζ) αναφορά στις σκέψεις των ηρώων, (στ) στόχος του ήρωα, (ζ) αναφορά του προβλήματος/εμπόδιο και η επίλυσή του, και (η) τα αποτέλεσμα/συμπέρασμα που προκύπτουν, (θ) καθώς επίσης και η φράση «και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα», (ι) επιπλέον, το γενικό απόφθεγμα και οι αξιολογικές κρίσεις των παιδιών για τους ήρωες.

2. *Όσον αφορά τη συνοχή των αφηγημάτων των νηπίων:*

Η βαθμολόγηση και η καταχώρηση των δεδομένων της συνοχής βασίστηκε στην ύπαρξη συνδετικών λέξεων/φράσεων και στην ποιότητα Τα συγκεκριμένα κριτήρια συνοχής προέκυψαν ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Halliday & Hassan, 1976· Justice et al., 2006 & Βοσνιάδου, 2001). Ειδικότερα, κωδικοποιούνται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (α) σύνδεσμοι παρατακτικοί πχ και, μετά, αλλά, όμως κλπ., (β) η χρήση των χρονικών προτάσεων πχ Τώρα…, Μετά…, κλπ, (γ) η χρήση αιτιολογικών προτάσεων, μέσω αιτιολογικούς συνδέσμους πχ γιατί, διότι, επειδή κλπ. (δ) η χρήση των πλάγιων ερωτηματικών προτάσεων, (ε) η χρήση των αναφορικών προτάσεων και τέλος (στ) η εναλλαγή στη χρήση του οριστικού και του αόριστου άρθρου.

3. *Όσον αφορά το λεξιλόγιο των αφηγήσεων των παιδιών:*

Το κριτήριο για το λεξιλόγιο των νηπίων ήταν η αναλογία των αντωνυμιών και των επιθέτων που αναφέρουν στα αφηγήματά τους.

Στην έρευνα, όπως προαναφέρθηκε και προηγουμένως, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση της ηχογράφησης ως διαδικασία συλλογής των αφηγημάτων των παιδιών. Η μαγνητοφώνηση μπορεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη καταγραφή των αφηγημάτων των παιδιών. Σε αντίθεση με κάποιες άλλες τεχνικές, η ηχογράφηση επιτρέπει την αναπαραγωγή των γεγονότων, καθώς και την ανάλυση και το σχολιασμό τους. Επιπλέον, πρόκειται για μια τεχνική, η οποία περιορίζει τυχόν προκαταλήψεις του/της ερευνητή/τριας, αφού παρέχει τη δυνατότητα για μια ουδέτερη συλλογή δεδομένων. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός επειδή μπορεί να επηρεάσει τη φυσική συμπεριφορά των συμμετεχόντων, τοποθετήθηκε διακριτικά.

Αποτελέσματα

Όσον αφορά το πρώτο τυπικά αναπτυσσόμενο νήπιο, ως προς τη συνεκτικότητά τους και συγκεκριμένα την τυπική φράση εισαγωγής «μια φορά και έναν καιρό…» και τον ορισμό του τόπου, αναφέρθηκαν στο αφήγημά του. Επιπλέον, το παιδί εισήγαγε τα ονόματα όλων των χαρακτήρων της ιστορίας. Αντίθετα, στο αφήγημα του παιδιού, δεν ορίστηκε ο χρόνος που διαδραματίζονται τα γεγονότα, καθώς και δεν αναφέρθηκαν τα συναισθήματα των ηρώων και οι σκέψεις τους. Βέβαια, το παιδί αφηγήθηκε στην ιστορία του για το στόχο του ήρωα, αναφέρθηκε και στα τρία εμπόδια της ιστορίας, έδωσε τη λύση για τα δύο εμπόδια μέσα από το αφήγημά του και στη συνέχεια αναφέρθηκε στα αποτελέσματα που είχαν οι πράξεις των ηρώων. Επιπρόσθετα, δεν αναφέρθηκε στο γενικό απόφθεγμα της ιστορίας και ούτε χρησιμοποίησε τη φράση «και ζήσαν αυτοί καλά…» στο αφήγημά του το νήπιο. Τέλος, όσον αφορά τη συνεκτικότητα του αφηγήματος του παιδιού και τις αξιολογικές του κρίσεις για τους ήρωες της ιστορίας, το νήπιο ανέφερε « Μου άρεσε πολύ το παραμύθι. Μου άρεσε πιο πολύ το λιοντάρι γιατί είναι μια μεγάλη γάτα, όμως είναι κακό…δεν είναι σαν τις γάτες. Μου αρέσουν οι γάτες. Αλλά το λιοντάρι άφησε το ποντίκι και αυτό έφυγε, δεν το έφαγε. Μου άρεσε που δεν το έφαγε, δεν ήταν κακό το λιοντάρι… Και μετά έγιναν φίλοι και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα». Επίσης, ως προς τη συνοχή και το λεξιλόγιο του αφηγήματος του παιδιού, παρατηρήθηκε η σωστή χρήση οριστικού και αόριστο άρθρου, η χρήση αναφορικών, χρονικών και αιτιολογικών προτάσεων, καθώς και η παρατακτική σύνδεση. Από την άλλη το νήπιο δε χρησιμοποίησε πλάγιες ερωτήσεις στο αφήγημά του. Ως προς το λεξιλόγιο, το παιδί φαίνεται πως χρησιμοποίησε δύο επίθετα και επτά δεικτικές και αναφορικές αντωνυμίες.

Όσον αφορά το δεύτερο τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί και τη συνεκτικότητά του αφηγήματός του, παρατηρήθηκε πως δε χρησιμοποιήθηκε η τυπική φράση «Μια φορά και έναν καιρό…», δεν ορίστηκε από το παιδί ο τόπος και ο χρόνος που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα της ιστορίας, καθώς και δεν αναφέρθηκαν τα συναισθήματα και οι σκέψεις των ηρώων. Εντούτοις, το παιδί εισήγαγε τα ονόματα των ηρώων και αναφέρθηκε στο στόχο και στα αποτελέσματα των πράξεων των ηρώων. Επιπλέον, ανέφερε τα δύο από τα τρία εμπόδια της ιστορίας και έδωσε λύση μόνο στο ένα εμπόδιο. Επίσης, δεν αναφέρθηκε στο αφήγημά του το γενικό απόφθεγμα της ιστορίας, ούτε και τη φράση «και ζήσαν αυτοί καλά…» Τέλος, ως προς τη συνεκτικότητα του αφηγήματος του παιδιού και τις αξιολογικές κρίσεις για τους ήρωες της ιστορίας, ανέφερε στο αφήγημά του «Μου άρεσε το παραμύθι. Το ποντίκι

μπόρεσε και έσωσε το λιοντάρι και έτσι δεν το έπιασαν οι κακοί. Μου άρεσε που έσωσε το ποντίκι το λιοντάρι. Δεν έπαθε κανένας κακό…στο τέλος ήταν όλοι με τις οικογένειές τους και γίνανε φίλοι».

Όσον αφορά το πρώτο παιδί με ΔΕΠ-Υ και τη συνεκτικότητα στο αφήγημά του, δεν αναφέρθηκε η τυπική φράση «μια φορά και έναν καιρό…», και δεν ορίστηκε από το παιδί ο χρόνος και ο τόπος που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα. Το παιδί όμως, εισήγαγε ονοματικά τους ήρωες και αναφέρθηκε στα συναισθήματα ενός από τους ήρωες. Επιπλέον, αναφέρθηκε στο στόχο του ήρωα, στα τρία εμπόδια, στις λύσεις τους, καθώς και στα αποτελέσματα από τις πράξεις των ηρώων. Παρόλα αυτά, δεν αναφέρθηκε στις σκέψεις των ηρώων, στο γενικό απόφθεγμα της ιστορίας, δεν υπήρχε στο αφήγημά του η φράση «και ζήσαν αυτοί καλά…» και οι αξιολογικές του κρίσεις για τους ήρωες. Ως προς τη συνοχή του αφηγήματος του παιδιού, δεν έκανε χρήση των χρονικών και αιτιολογικών προτάσεων και των πλάγιων ερωτήσεων. Από την άλλη πλευρά όμως, χρησιμοποίησε παρατακτική σύνδεση και αναφορικές προτάσεις. Επιπροσθέτως, έγινε χρήση δύο αντωνυμιών, κτητική και αναφορική, καθώς και δύο διαφορετικών επιθέτων.

Όσον αφορά το δεύτερο παιδί με ΔΕΠ-Υ και τη συνεκτικότητα του αφηγήματός του, παρατηρήθηκε πως το παιδί δεν ανέφερε στο αφήγημα την τυπική φράση «Μια φορά και έναν καιρό…», δεν ορίστηκε από το παιδί ο τόπος και ο χρόνος που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα της ιστορίας, καθώς και δεν αναφέρθηκαν τα συναισθήματα και οι σκέψεις των ηρώων. Ακόμη, από το αφήγημα του παιδιού λείπουν ο στόχος του ήρωα, το γενικό απόφθεγμα της ιστορίας, η φράση «και ζήσαν αυτή καλά..,» και οι αξιολογικές κρίσεις του παιδιού για τους ήρωες. Εντούτοις, το παιδί εισήγαγε στο αφήγημά του ονομαστικά τους χαρακτήρες και αναφέρθηκε στα τρία εμπόδια, έδωσε δύο λύσεις και αναφέρθηκε επίσης στα αποτελέσματα που είχαν οι πράξεις των ηρώων. Ως προς τη συνοχή του αφηγήματος, παρατηρήθηκε μόνο η χρήση παρατακτικής σύνδεσης, ενώ δεν χρησιμοποιήθηκαν χρονικές, αιτιολογικές, αναφορικές προτάσεις, σωστή χρήση οριστικού και αόριστου άρθρου, πλάγιες ερωτήσεις, αντωνυμίες και επίθετα στο αφήγημα του παιδιού.

Όσον αφορά το πρώτο παιδί με ΔΑΦ και τη συνεκτικότητα στο αφήγημά του, το παιδί δεν ανέφερε την τυπική φράση «μια φορά και έναν καιρό…» και δεν όρισε τον τόπο που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα της ιστορίας. Παρατηρήθηκε όμως, πως το παιδί όρισε τον χρόνο που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα σε ένα σημείο της ιστορίας. Παρόλα αυτά δεν ήταν ικανό να εισάγει ονομαστικά τους χαρακτήρες, να αναφέρει τα συναισθήματα και τις

σκέψεις των ηρώων, καθώς και να αναφερθεί, στο αφήγημά του, στον στόχο του ήρωα και στα αποτελέσματα των πράξεων του. Ανέφερε δύο εμπόδια και τη λύση ενός και χρησιμοποίησε τη φράση «και ζήσαν αυτοί καλά…». Στο αφήγημα του παιδιού έλειπαν το γενικό απόφθεγμα και οι αξιολογικές κρίσεις του παιδιού για τους ήρωες της ιστορίας. Ως προς τη συνοχή , στο αφήγημα του παιδιού δεν υπήρχαν οι χρονικές, αιτιολογικές και αναφορικές προτάσεις. Επιπλέον, δεν χρησιμοποιήθηκαν πλάγιες ερωτήσεις, παρατακτική σύνδεση και δεν έγινε σωστή χρήση και εναλλαγή οριστικού και αόριστου άρθρου. Τέλος, το παιδί στο αφήγημά του, δεν χρησιμοποίησε κανένα επίθετο, ούτε κάποια αντωνυμία.

Κλείνοντας, όσον αφορά το δεύτερο παιδί με ΔΑΦ και τη συνεκτικότητα στο αφήγημά του, το παιδί δεν χρησιμοποίησε την τυπική φράση «μια φορά και έναν καιρό…» και δεν όρισε τον τόπο και το χρόνο που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα της ιστορίας. Το παιδί ήταν ικανό να εισάγει στο αφήγημά του ονομαστικά τους ήρωες της ιστορίας. Εντούτοις, δεν αναφέρθηκε στα συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων. Επιπροσθέτως, το παιδί ανέφερε στο αφήγημά του το στόχο του ήρωα, και τα τρία εμπόδια, τις δύο λύσεις για τα εμπόδια, καθώς και τα αποτελέσματα από τις πράξεις των ηρώων της ιστορίας. Τέλος, ως προς τη συνοχή και το λεξιλόγιο του αφηγήματος του παιδιού, υπήρξαν χρονικές προτάσεις, αλλά δεν χρησιμοποιήθηκαν οι αιτιολογικές και οι αναφορικές προτάσεις. Επιπλέον, το παιδί δεν χρησιμοποίησε πλάγιες ερωτήσεις στο αφήγημά του, ούτε και παρατακτική σύνδεση. Επίσης, δεν έγινε σωστή χρήση οριστικού και αόριστου άρθρου και δεν υπήρξαν στο αφήγημα αντωνυμίες και επίθετα.

Με βάση, λοιπόν, τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης περίπτωσης, υποδεικνύεται πως τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα στα αφηγήματά τους σε σχέση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και πως τα αφηγήματα και των δύο κλινικών ομάδων υστερούν σε σύγκριση με τα αφηγήματα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Επίσης, παρατηρήθηκε πως τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ ήταν ιδιαίτερα. Αυτό απορρέει από το γεγονός ότι τα αφηγήματα των δύο κλινικών ομάδων παρουσίαζαν περιγραφική διαδοχή των εικόνων του βιβλίου, ενώ τα αφηγήματα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών όχι. Ως προς τη συνεκτικότητα φάνηκε πως όταν στα παιδιά δίνεται εικονογραφημένο βιβλίο, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ δε διαφέρουν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ως προς την αναφορά εμποδίων και λύσεων. Ιδιαίτερα προβλήματα παρουσιάζονται στη συνοχή και στο λεξιλόγιο των παιδιών. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές, που παρουσιάζονται μεταξύ των δύο κλινικών ομάδων με τα τυπικά

αναπτυσσόμενα παιδιά στις αξιολογικές κρίσεις των παιδιών για τους ήρωες της ιστορίας. Ως προς τη συνοχή , τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις από τις δύο κλινικές ομάδες, ενώ τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά με ΔΑΦ. Παρατηρήθηκε πως τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χρησιμοποιούν την παρατακτική σύνδεση στα αφηγήματά τους, σε αντίθεση με τα παιδιά με ΔΑΦ, ενώ και οι δύο κλινικές ομάδες είχαν πρόβλημα στη σωστή χρήση του οριστικού και αόριστου άρθρου. Ως προς το λεξιλόγιο, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν σοβαρά ελλείμματα σε σχέση με τις άλλες ομάδες, αφού δεν χρησιμοποίησαν στα αφηγήματά τους ούτε επίθετα ούτε αντωνυμίες.

Κωδικοποίηση Αφηγηματικών Ικανοτήτων Νηπίων

Περιεχόμενο-Συνεκτικότητα	**1ο παιδί (ΤΑ)**	**2ο παιδί (ΤΑ)**	**3ο παιδί (ΔΕΠ-Υ)**	**4ο παιδί (ΔΕΠ-Υ)**	**5ο παιδί (ΔΑΦ)**	**6ο παιδί (ΔΑΦ)**
• Τυπική φράση εισαγωγής “μια φορά και έναν καιρό…”	✓	-	-	-	-	-
• Ορισμός του τόπου	✓	-	-	-	-	-
• Ορισμός του χρόνου	-	-	-	-	✓	-
• Εισαγωγή των χαρακτήρων ονομαστικά	✓	✓	✓	✓	-	✓
• Συναισθήματα των χαρακτήρων	-	-	✓	-	-	-
• Σκέψεις των χαρακτήρων	-	-	-	-	-	-
• Στόχος του ήρωα	✓	✓	✓	-	-	✓
• Αναφορά εμποδίου	✓ **(3)**	✓ **(2)**	✓ **(3)**	✓ **(3)**	✓ **(2)**	✓ **(3)**
• Λύση του εμποδίου	✓ **(2)**	✓ **(1)**	✓ **(3)**	✓ **(2)**	✓ **(1)**	✓ **(2)**

• Αποτελέσματα	✓	✓	✓	✓	-	✓
• Γενικό Απόφθεγμα	-	-	-	-	-	-
• “Και ζήσαν αυτοί καλά…”	-	-	-	-	✓	-
• Αξιολογικές κρίσεις του παιδιού για της ήρωες	✓	✓	-	-	-	-
Συνοχή						
• Χρονικές προτάσεις	✓	✓	-	-	-	✓
• Αιτιολογικές προτάσεις	-	-	-	-	-	-
• Πλάγιες ερωτήσεις	-	-	-	-	-	-
• Παρατακτική Σύνδεση	✓	✓	✓	✓	-	-
• Αναφορικές προτάσεις	✓	✓	✓	-	-	-
• Χρήση οριστικού και αόριστου άρθρου	✓	✓	-	-	-	-
Λεξιλόγιο (ποιότητα λεξιλογίου)						
• Χρήση αντωνυμιών	✓	✓	✓	-	✓	-
• Χρήση επιθέτων	✓	✓	✓	-	-	-

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνηθούν τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ. Ως ερευνητικό εργαλείο της έρευνα αυτής ήταν τα αφηγήματα των ίδιων των παιδιών, όταν τους δόθηκε ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λέξεις (wordless picture book). Το βιβλίο αυτό είναι «Το λιοντάρι και το ποντίκι» του Jerry Pinkney, όπου αποτελεί διακείμενο του μύθου του Αισώπου και τα παιδιά κλήθηκαν να το αφηγηθούν. Η καταγραφή των αφηγημάτων πραγματοποιήθηκε με ηχογράφηση και στη συνέχεια τα αφηγήματα των παιδιών αξιολογήθηκαν με βάση τη συνοχή και τη συνεκτικότητά τους. Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από συνολικά έξι παιδιά, δύο για την κάθε ομάδα, ηλικίας 5-6 ετών. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν περισσότερα ελλείμματα στα αφηγήματά τους και ιδιαίτερες δυσκολίες παρουσιάζουν ως προς τη συνοχή των αφηγημάτων τους. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές, που παρουσιάζονται μεταξύ των δύο κλινικών ομάδων με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις αξιολογικές κρίσεις των παιδιών για τους ήρωες της ιστορίας.

Σύγκριση με προγενέστερες έρευνες

Έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες που μελετούν τις διαφορές των αφηγημάτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και των παιδιών με ΔΑΦ. Πιο αναλυτικά, μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α., προκύπτουν κάποιες διαφορές μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (ΤΑ) στην έκταση, την πολυπλοκότητα και τη δομή των αφηγήσεών τους. Ωστόσο, οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι αφηγήσεις των παιδιών με ΔΑΦ έχουν έναν ασυνήθιστο και ιδιαίτερο χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, μέσα από μελέτη παρατηρήθηκαν οι αφηγήσεις 17 παιδιών με υψηλά λειτουργική ΔΑΦ και 17 τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Η μελέτη αυτή δεν αποκάλυψε διαφορές στο μήκος της ιστορίας ή τη συντακτική πολυπλοκότητα. Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΑΦ δεν διέφεραν ως προς στην αφήγηση της κεντρικής ιδέας της ιστορίας και είναι ικανά να ανακαλέσουν την κεντρική ιδέα της ιστορίας καθώς και τα εμπόδια και τις λύσεις. Ωστόσο, οι αφηγήσεις των παιδιών με ΔΑΦ παρουσίαζαν περιορισμένη συνοχή σε σύγκριση με τις αφηγήσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Τα παιδιά που πάσχουν από ΔΑΦ φαίνεται λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν την κεντρική ιδέα της ιστορίας για να οργανώσουν τις

αφηγήσεις τους με συνέπεια. Αυτά τα ευρήματα συζητούνται σε σχέση με τη σχέση τους με άλλες γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ (Diehl, & Bennetto, & Young, 2006).

Επιπροσθέτως, μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Capps, , Losh, και Thurber στις Η.Π.Α. και αφορούσε τις αφηγηματικές τους ικανότητες των παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών με διαταραχή στην ομιλία τους. Η διάγνωση των παιδιών προσδιορίστηκε χρησιμοποιώντας τη Λίστα ελέγχου. Το εργαλείο «Λίστα Ελέγχου Παιδικής Συμπεριφοράς (ΛΕΠΠΣ) για ηλικίες 1,5-5 ετών» κατασκευάστηκε από τον Thomas Achenbach. Το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να συμπληρωθεί είτε από τους ίδιους τους γονείς, είτε από τον/την εκπαιδευτικό, ακόμη και από κάποιο άλλο πρόσωπο όπου έχει σχέση με το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από τρεις ενότητες. Σε αυτό συμπληρώνονται τα προσωπικά στοιχεία και η επαγγελματική κατάσταση των γονιών του παιδιού. Επίσης, περιέχει εκατό ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται και αξιολογούν αντίστοιχες μορφές ψυχοπαθολογίας. Αυτές είναι το άγχος/κατάθλιψη, η απόσυρση, η επιθετικότητα, κλπ.. Τέλος, η τρίτη ενότητα αφορά γενικές ερωτήσεις που μπορούν να συμπληρωθούν από τον/την εκπαιδευτικό, τους γονείς αλλά και ανθρώπους που έχουν σχέση με το παιδί. Με αυτό το εργαλείο, λοιπόν, μπορεί να εξακριβωθεί η διαταραχή που έχει το παιδί, πχ. ΔΕΠ-Υ, ΔΑΦ κλπ. Όλα τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια αφήγηση στο βιβλίο χωρίς λέξεις «Frog, Where Are You?» (Mayer 1969). Τα παιδιά με συγκεκριμένη γλωσσική δυσλειτουργία και αυτιστική διαταραχή έκαναν περισσότερα συντακτικά λάθη και τα παιδιά με αυτισμό είχαν πολύ περισσότερες πιθανότητες να δώσουν διφορούμενες αναφορές στην ιστορία. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως η αφήγηση είναι ένας καλός τρόπος αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας στα μεγαλύτερα παιδιά με προβλήματα επικοινωνίας (Capps, L., & Losh, M., & Thurber, C., 2000).

Το κεντρικό ερώτημα μιας άλλης μελέτης ήταν εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ παιδιών με σύνδρομο Asperger (ΔΑΦ), παιδιών με ΔΕΠ-Υ και τυπικά αναπτυσσόμενα (ΤΑ), σε σχέση με την οργάνωση των αφηγήσεων και την ομιλία τους σε διάφορες εσωτερικές καταστάσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν 31 παιδιά, εκ των οποίων τα 11 ήταν με Asperger , τα 9 με ΔΕΠ-Υ και τα 11 τυπικά αναπτυσσόμενα. Οι προφορικές αφηγήσεις ενός βιβλίου εικόνων χωρίς λέξεις που παρήγαγαν τα παιδιά, στη συνέχεια αναλύθηκαν. Παρατηρήθηκαν σημαντικές ομοιότητες μεταξύ των δύο κλινικών ομάδων (ΔΑΦ & ΔΕΠ-Υ), οι οποίες αποκλίνουν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε πως οι

αφηγήσεις των παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ ήταν μικρότερες από τις αφηγήσεις που παρήγαγαν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Τα παιδιά και των δύο κλινικών ομάδων απέτυχαν να επισημάνουν τις κύριες πτυχές της ιστορίας. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά με ΔΑΦ δεν αναφέρθηκαν στις γνωστικές καταστάσεις τόσο συχνά όσο και στις άλλες ομάδες. Όσον αφορά την αφηγηματική συνοχή, παρήγαγαν λιγότερες προτάσεις από ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Συμπερασματικά, οι δύο κλινικές ομάδες διέφεραν από την ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, σε μια σειρά χαρακτηριστικών και εντοπίσθηκε μια μικρή μόνο αναφορά στις γνωστικές καταστάσεις της γλώσσας για τα παιδιά με ΔΑΦ. Επομένως, τα παιδιά με ΔΑΦ εμφάνισαν περισσότερα ελλείμματα στις γνωστικές πτυχές παρά στις συναισθηματικές πτυχές της γλώσσας, Θεωρία του Νου (Rumpf, A.,L., et, al., 2012).

Η Geurts και οι συνεργάτες της πραγματοποίησαν δύο διαφορετικές μελέτες που στόχο είχαν να διερευνήσουν το γλωσσικό προφίλ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ και κατά πόσο αυτά τα παιδιά μπορούν να διαφοροποιηθούν με βάση τη γλωσσική τους συμπεριφορά και συγκεκριμένα τις πραγματολογικές τους ικανότητες. Στις μελέτες συμμετείχαν παιδιά 5 έως 14 ετών και 7 έως 14 ετών αντίστοιχα. Η γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών που συμμετείχαν στις έρευνες αξιολογήθηκε με τη ΛΑΕΣΠ και ΛΑΕΣΠ-2 (Bishop, 1998 & Bishop, 2003). Αναλυτικότερα, πρόκειται για μια Λίστα Αξιολόγησης της Επικοινωνιακής Συμπεριφοράς των Παιδιών (ΛΑΕΣΠ) (Children's Communication Checklist, CCC; Bishop, 1998) και τη Λίστα Αξιολόγησης της Επικοινωνιακής Συμπεριφοράς των Παιδιών - 2 (Bishop, 2003). Η ΛΑΕΣΠ περιλαμβάνει πέντε κλίμακες. Αυτές οι κλίμακες, αξιολογούν την πραγματολογία, την ομιλία, τη σύνταξη και δύο κλίμακες που αξιολογούν μη-λεκτικές συμπεριφορές. Η ΛΑΕΣΠ-2 περιλαμβάνει επιπλέον μία κλίμακα αξιολόγησης, αυτή της σημασιολογίας. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, έδειξαν πως τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν περισσότερα προβλήματα στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας σε σύγκριση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αφού χρησιμοποιούν περισσότερες στερεοτυπικές εκφράσεις, δυσκολεύονται στην κατανόηση των μεταφορών και στη χρήση μη λεκτικών εκφράσεων. Επίσης, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσίασαν περισσότερα προβλήματα στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Ωστόσο, δεν αποσαφηνίστηκε εάν η ΔΕΠ-Υ και η ΔΑΦ διαφέρουν στη σοβαρότητα των γλωσσικών προβλημάτων τους ή στην ποιότητα της γλωσσικής συμπεριφοράς (Παπαηλιού, 2012).

Σε μια άλλη έρευνα, οι Παπαηλιού, Μανιαδάκη και Κάκουρος (2012), απέδειξαν πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ανακάλεσαν λιγότερες πληροφορίες από τις ιστορίες, σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά αυτά δυσκολεύτηκαν περισσότερο ως προς τη σημασία των πληροφοριών που θυμούνταν. Επίσης, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ φάνηκε πως είχαν ελλείμματα στην κατανόηση του αφηγήματος, τα οποία συσχετίζονται με προβλήματα στη μνήμη εργασίας. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν προβλήματα στις απαντήσεις που αφορούσαν την κατανόηση των αφηγημάτων και συνεπώς στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας.

Συνοψίζοντας, από τις παραπάνω έρευνες, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με ΔΑΦ, έχουν περισσότερα ελλείμματα στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας, σε σχέση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Τα αφηγήματα και των δύο κλινικών ομάδων διαφέρουν από τα αφηγήματα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως δεν παρουσιάζονται σημαντικές αναφορές, όσον αφορά τη συνεκτικότητα των αφηγημάτων των δύο ομάδων. Τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΑΦ, φαίνεται να έχουν ιδιαίτερο χαρακτήρα. Και οι δύο κλινικές ομάδες δυσκολεύονται στην κατανόηση μιας ιστορίας, στην ανάκλησή της και στην αφήγησή της. Επιπροσθέτως, παρατηρείται μια διαφωνία μεταξύ των προηγούμενων ερευνών στο αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο μήκος των αφηγήσεων των παιδιών των δύο κλινικών ομάδων. Επίσης, οι παραπάνω έρευνες δε συγκλίνουν ως προς το συντακτικό και τη συνοχή των αφηγημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ. Τέλος, διαπιστώνεται, πως τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείμματα στην κατανόηση των μεταφορών. Εν κατακλείδι, θα πρέπει να τονιστεί πως δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα για τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ όταν τους δίνεται κάποιο εικονογραφημένο βιβλίο.

Πιθανές ερμηνείες σχετικά με τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα στα αφηγήματά τους σε σχέση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Αυτό επαληθεύεται και από τη βιβλιογραφία που αναφέρει πως τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας, σε σύγκριση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και για αυτό το λόγο παρουσιάζουν προβλήματα στην αφήγηση, στο σχολιασμό, στην αιτιολόγηση των γεγονότων, καθώς και στην εξαγωγή των

συμπερασμάτων (Βογινδρούκας, 2003). Η πραγματολογία είναι οι κανόνες για επικοινωνία, αλλά και η χρήση των ιδιαίτερων τύπων της γλώσσας, όπου χρησιμοποιούνται σε ειδικές περιπτώσεις. Στην πραγματολογία περιλαμβάνονται ακόμη και μερικές ειδικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα είναι η γνώση των κοινωνικών κανόνων, οι κοινωνικό-γνωστικές δεξιότητες και οι εκτελεστικές λειτουργίες (Gallagher, 1999). Σύμφωνα με τους Yule και Widdowson (1996) η πραγματολογία περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν γλωσσικά ο ένας τον άλλο (Yule & Widdowson, 1996). Συνεπώς, σε αντίθεση με άλλα συστατικά μέρη της επικοινωνίας, η πραγματολογία επεκτείνεται στην ερμηνεία των σχέσεων ανάμεσα στις γλωσσικές μορφές και σε αυτούς που χρησιμοποιούν αυτές τις μορφές (Smiley & Goldstein, 1997). Επομένως, συμπεραίνουμε πως ενώ η πραγματολογία είναι μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περιοχή που μελετά το πώς οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους γλωσσικά, από την άλλη όμως η μελέτη της δεν είναι καθόλου εύκολη περίπτωση, καθώς προϋποθέτει την βαθύτερη κατανόηση του τι έχουν οι άνθρωποι στο νου τους (Yule, 1996). Επιπλέον, ο Paul (2000), ορίζει ως πραγματολογία ένα «εύρος» επικοινωνιακών λειτουργιών, τη συχνότητα που πραγματοποιείται η επικοινωνία, τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες να έχει ένα άτομο ώστε να μπορεί να συμμετέχει σε συζήτηση, καθώς και την ευελιξία στην τροποποίηση της ομιλίας σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις και για τους διαφορετικούς ακροατές και τις διαφορετικές ακροάτριες. Τέλος, ένας συνώνυμος όρος που χρησιμοποιείται εναλλακτικά για τον όρο της πραγματολογίας είναι η «κοινωνική επικοινωνία». Ως «κοινωνική επικοινωνία» ορίζεται η γλώσσα και η κοινωνική συμπεριφορά που παρατηρείται στις αλληλεπιδράσεις των συνομηλίκων. Αναλυτικότερα, τις γλωσσικές και μη-γλωσσικές συμπεριφορές των παιδιών κατά την προσέγγιση συνομηλίκων τους, τη διατήρηση συζητήσεων και την επίλυση συγκρούσεων (Timler, Olswang, & Coggins, 2005). Στην ουσία, η πραγματολογία αποτελεί μια από τις τέσσερις υποδιαιρέσεις που αλληλεπιδρούν και συνδράμουν στην κοινωνική επικοινωνία (Adams, 2005). Η πραγματολογία περιλαμβάνει λεκτικά στοιχεία και μη λεκτικά στοιχεία. Στα λεκτικά στοιχεία της πραγματολογίας περιλαμβάνεται και η αφήγηση. Πραγματολογικά ελλείμματα κατά την αναπτυξιακή περίοδο προκύπτουν σε διάφορες νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα, διαταραγμένη πραγματολογία παρατηρείται και στα άτομα με ΔΑΦ καθώς και στα άτομα με ΔΕΠ-Υ (Cummings, 2014). Τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, και των δύο διαταραχών επηρεάζουν τον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας. Για αυτό το λόγο τα αφηγήματα των παιδιών και των δύο κλινικών ομάδων παρουσιάζουν ελλείματα και κυρίως των παιδιών με ΔΑΦ. Τόσο τα αφηγήματα των παιδιών

με ΔΕΠ-Υ, όσο και τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΑΦ, είναι ιδιαίτερα και διαφέρουν από τα αφηγήματα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας, βασίζεται στην μέχρι τώρα πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Όμως, απαιτεί και ορισμένες πιο περίπλοκες γνωστικές, κοινωνικές και γλωσσικές ικανότητες. Για παράδειγμα την ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης, τις αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου και των κοινωνικών σχέσεων, την αντίληψη της προοπτικής του ακροατή, την επίγνωση της σχέσης αιτίου και αποτελέσματος, καθώς και την ικανότητα της χρήσης των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την απόδοση του αφηγήματος (Παπαηλιού, 2005:151). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, τα αφηγήματα των παιδιών αυτών που ενισχύονται οι αφηγηματικές τους ικανότητες από το οικογενειακό πλαίσιο, έχουν πιο πλούσιες αφηγήσεις από τα παιδιά που δεν ενισχύονται.

Μια άλλη ερμηνεία που δίνεται για τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ είναι η εργαζόμενη μνήμη. Η εργαζόμενη μνήμη, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, χαρακτηρίζεται ως η κοινότητα ενός ατόμου να διατηρεί στη μνήμη του πληροφορίες για μικρό χρονικό διάστημα ενώ ακόμα και να τις χρησιμοποιεί για την επίλυση προβλημάτων ή την ταξινόμηση τους σε λογική αλληλουχία (Μπιτσάκου, 2012:64). Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί συμπεραίνεται πως η μνήμη εργασίας επηρεάζει τα αφηγηματική ικανότητα των παιδιών. Τόσο η διάσπαση προσοχής όσο και τα ελλείματα που παρουσιάζονται στη μνήμη εργασίας, φέρουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σε μειονεκτική θέση στα αφηγήματά τους. Δυσκολεύεται η ανάκληση παλιών πληροφοριών που μπορεί να χρειάζονται για τα αφηγήματά τους ή η ανάκληση μια ιστορία (Dodwell & Bavin, 2009).

Επιπροσθέτως, ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τα αφηγήματα των παιδιών είναι και το συμβολικό παιχνίδι. Αν τα παιδιά έχουν κάποιο φανταστικό φίλο ή έχουν αναπτύξει την ικανότητα του συμβολικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού προσποίησης (Trionfi & Reese, 2009) τότε, παρουσιάζουν συνήθως πιο σύνθετη σύνταξη και μεγαλύτερες προτάσεις Τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν προβλήματα στο συμβολικό παιχνίδι και για αυτό παρουσιάζουν και ελλείματα στα αφηγήματά τους.

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ένα κομμάτι του πραγματολογικού τομέα βασίζεται στην επικοινωνιακή πρόθεση. Η επικοινωνία είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τους ανθρώπους και εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς. Για το λόγο αυτό λοιπόν, η εκμάθηση της γλώσσας είναι πολύ σημαντική, αποτελώντας έτσι μια

σημαντική προϋπόθεση για την επικοινωνία των ανθρώπων. Οι άνθρωποι, βασιζόμενοι στις προθέσεις τους, είναι ικανοί να διαφοροποιήσουν τη μορφή ή το περιεχόμενο που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί στο λόγο τους. Οι χρήσεις της γλώσσας είναι πολυάριθμες, και ορισμένες από αυτές είναι η αναζήτηση ή/και η παροχή πληροφοριών, η απόκριση στις ερωτήσεις, ο χαιρετισμός, και τέλος η χρήση της για να προσελκύσει την προσοχή των άλλων (Roth & Spekman, 1982). Επιπλέον, η προϋπόθεση αναφέρεται στις πληροφορίες που πρέπει να μοιραστεί ο πομπός με τον δέκτη, με στόχο το μήνυμα να γίνει κατανοητό από όλους/ες. Τα μηνύματα που έχουν ελλιπείς πληροφορίες και είναι χωρίς επεξηγήσεις δεν έχουν μια σαφή ερμηνεία για τον δέκτη και έτσι δεν πραγματοποιείται έτσι επικοινωνία ανάμεσα τους. Επομένως, κάθε φορά που μιλάμε, εκτιμούμε υποθέτοντας το βαθμό επίγνωσης που θα έχει το μήνυμα από τον δέκτη στον ακροατή. Η προϋπόθεση αυτή, περιλαμβάνει την ικανότητα να μπορούμε να μπούμε στη θέση κάποιου άλλου ανθρώπου (Θεωρία του Νου).

Η θεωρία του Νου αναφέρεται στις «γνώσεις και τις πεποιθήσεις σχετικά με τις διεργασίες του νου του άλλου, και με το πώς αυτός επηρεάζει τη συμπεριφορά.» (Feldman, 2011: 255). Μετά από πολλές μελέτες, ο Flavell, υποστήριξε πως τα βρέφη είναι ικανά να κατανοήσουν τις δικές τους νοητικές διεργασίες αλλά και των άλλων ατόμων από την πρώιμη ηλικία ακόμη. Η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, αποτελεί μία από τις κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσονται από πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και θέτει τις βάσεις για την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Τα παιδιά με ΔΑΦ από μελέτες που έχουν γίνει, φαίνεται πως παρουσιάζουν ελλείμματα στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΑΦ, φαίνεται πως αντιμετωπίζουν και πολλές δυσκολίες στο να μπορέσουν να μπουν στη θέση του άλλου ατόμου και να κατανοήσουν το πως σκέφτεται και το τι νιώθει. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2016). Για αυτό το λόγο δεν ήταν ικανά, στην παρούσα έρευνα, να αναφέρουν αξιολογικές κρίσεις για τους ήρωες, καθώς και τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ήδη από την προσχολική ηλικία, είναι σε θέση να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων παρατηρώντας τους. Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί πως η θεωρία του Νου σύμφωνα τους Baron και Cohen (1985), αποτελεί και απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή του παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι (Κουγιουμτζάκης, 1992). Τα παιδιά με ΔΑΦ, σύμφωνα με τον Baron-Cohen (1995), αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στο να μπορέσουν να μπουν στη θέση του άλλου, να κατανοήσουν πώς σκέφτεται και πώς νιώθει κάποιος άλλος (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Αν ένα άτομο παρουσιάζει ελλείμματα στη θεωρεία του νου, τότε είναι πολύ πιθανό και να

αδυνατεί να πραγματοποιήσει παιχνίδια προσποίησης, αφού αυτά τα δύο είναι αλληλένδετα, σύμφωνα με τον Leslie (1987). Εν κατακλείδι, εάν κάποιο παιδί δεν μπορεί να μπει στη θέση του άλλου, τότε εμφανίζει και δυσκολίες στην απόκτηση του λεξιλογίου του. Επίσης, και η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάζει καθυστέρηση. Αυτό παρατηρείται και στα αφηγήματα των παιδιών με ΔΑΦ. Συμπερασματικά, η πλειονότητα των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείμματα στο κίνητρο για επικοινωνία, σύμφωνα με τη θεωρία του Trevarthen. Πρόκειται για ελλείματα που συνδέονται και με τα προβλήματα που παρουσιάζονται στις ικανότητες της προ-λεκτικής επικοινωνίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα με τους Mundy και Sigman, (1989), η συνδυαστική προσοχή βοηθάει τα παιδιά στην κατανόηση των προθέσεων του άλλου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Meltzoff και Gopnik (1993), τα παιχνίδια μίμησης που πραγματοποιούνται μεταξύ του βρέφους και των γονιών του, βοηθούν τα παιδιά έτσι ώστε να μπορέσουν να καταλάβουν, αλλά και να προβλέψουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Όμως, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ, δεν αναπτύσσουν συνδυαστική προσοχή ούτε μίμηση συμπεριφοράς αντίστοιχα. Επομένως, και οι δύο κλινικές ομάδες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση συμπεριφοράς των άλλων κάτι που παρατηρήθηκε και στα αφηγήματα των παιδιών.

Περιορισμοί

Κατά την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να αναφερθεί πως υπήρχαν και κάποιοι περιορισμοί. Για παράδειγμα, είναι χρήσιμο αρχικά να αναφερθεί πως το δείγμα της έρευνάς μας είναι πολύ μικρό, αφού πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, και έτσι είναι εύλογο να αναρωτηθεί κανείς αν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται είναι αξιόπιστα. Επίσης, ας μην ξεχνάμε πως η μια κλινική ομάδα αφορά τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Στο φάσμα αυτό τα συμπτώματα διαφέρουν και έτσι και τα αφηγήματα των παιδιών διαφέρουν μεταξύ τους. Επιπλέον, και στις τρεις ομάδες, μεταξύ των παιδιών της κάθε ομάδας, υπήρχαν μικρές διαφορές κατά την κωδικοποίηση των αφηγημάτων. Ένας λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί το κάθε παιδί έχει αναπτύξει σε διαφορετικό βαθμό από τα άλλα παιδιά τις αφηγηματικές του ικανότητες και ανάμεσα στις δύο κλινικές ομάδες υπήρχαν διαβαθμίσεις στη σοβαρότητα των διαταραχών. Τέλος, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας με συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια, οπότε δεν υπήρχε η δυνατότητα εύρεσης περισσότερων παιδιών με

διαταραχές, αλλά και απομαγνητοφώνησης και αποκωδικοποίησης περισσότερων αφηγημάτων αντίστοιχα.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Καταλήγοντας την παρούσα έρευνα και παραθέτοντας ορισμένες προτάσεις, απορρέει το συμπέρασμα πως το θέμα αυτό παρουσιάζει αξιόλογο ενδιαφέρον και πως θα αποτελούσε, ίσως, και μια πρόκληση για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον, καθώς και την ανασκόπηση του σε μεγαλύτερο και πιο διευρυμένο ερευνητικό μήκος και βάθος. Μια πρόταση, λοιπόν, για μελλοντική χρήση θα ήταν, με ένευσα την παρούσα έρευνα, να πραγματοποιηθούν περισσότερες μελέτες ως προς σε αυτό το θέμα, όπου θα έχουν και μεγαλύτερο δείγμα παιδιών που θα συμμετέχουν. Επιπλέον, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έρευνα, που να διερευνάει και να συγκρίνει εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των αφηγημάτων των παιδιών αυτών σε σχέση με το φύλο. Τέλος, θα μπορούσε επίσης να πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας.

Παιδαγωγική αξία της έρευνας

Η θεραπευτική παρέμβαση των πραγματολογικών ελλειμμάτων και συγκεκριμένα των αφηγήσεων των παιδιών, εξαρτάται από το πλαίσιο που αυτές εμφανίζονται. Τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας, σε σχέση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και για αυτό το λόγο η θεραπευτική παρέμβαση θα πρέπει να είναι και πρωταρχικός στόχος. Ο στόχος των θεραπευτικών παρεμβάσεων θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ατόμων, για την προώθηση τεχνικών επικοινωνίας (Βογνιδρούκας, 2008). Ενδεικτικά, το Makaton είναι ένα γλωσσικό πρόγραμμα το οποίο παρέχει ένα μέσο επικοινωνίας και ενθαρρύνει την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων των ατόμων που διαθέτουν διαταραχές στην επικοινωνία (Βογνιδρούκας, 2016).

Η παρούσα έρευνα γνωστοποιεί και επιβεβαιώνει τα ελλείμματα που παρουσιάζουν και οι δύο κλινικές ομάδες, στα αφηγήματά τους και στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Θα πρέπει, λοιπόν, να αναφερθεί πως αρχικά προέχει μια βαθύτερη γνώση και κατανόηση γύρω από τον τομέα των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να αντιληφθούν τη σοβαρότητα που έχουν τα γλωσσικά προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ και έτσι να πραγματοποιηθούν διάφορα προγράμματα παρέμβασης. Με την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών, ο σκοπός τους θα είναι η ευαισθητοποίηση και η

γνώση όλων γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στις γλωσσικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, απώτερος σκοπός θα πρέπει να είναι η βελτίωση των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ.

Επομένως, κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιηθούν μερικά προγράμματα παρέμβασης, ακόμη και κάποια επιμορφωτικά προγράμματα για τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, που θα έχουν ως στόχο την ενημέρωση όσον αφορά το θέμα αυτό. Οι εκπαιδευτικοί και πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα προβλήματα στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας των παιδιών, έτσι ώστε να γίνεται γρήγορη παρέμβαση.

Επιπλέον, τόσο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς θα πρέπει να μπορούν να γνωρίζουν και να προμηθεύονται τα λογισμικά προγράμματα όπως το Makaton κλπ, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά. Επίσης, θα πρέπει και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν, ώστε να πραγματοποιείται σωστά η θεραπεία στα παιδιά. Επομένως, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν κάποια σεμινάρια, όπου να μαθαίνουν στους γονείς και στους/στις εκπαιδευτικούς τη χρήση τους. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το Βογινδρούκα (2016), το πρόγραμμα Makaton είναι ένα ευέλικτο επικοινωνιακό/γλωσσικό πρόγραμμα, το οποίο υποστηρίζει τις δεξιότητες των ανθρώπων για επικοινωνία μέσω του λόγου και της ομιλίας. Επιπλέον, το λογισμικό αυτό χρησιμοποιεί νοήματα ή/και σύμβολα και σε συνδυασμό με τον προφορικό λόγο των παιδιών ενισχύεται η λεκτική επικοινωνία τους. Επιπροσθέτως, το Pecs είναι ένα σύστημα επικοινωνίας, που βασίζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών μέσα από τις εικόνες. Πρόκειται δηλαδή, για ένα πρόγραμμα επικοινωνίας ,που επιτρέπει στα άτομα να αρχίσουν να επικοινωνούν. Ενδεικτικά ένα άλλο πρόγραμμα είναι και το Teachh (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Το λογισμικό αυτό αποτελεί ένα πρόγραμμα εναλλακτικής εκπαίδευσης και ενσωματώνει παρεμβάσεις στη φυσική δόμηση του περιβάλλοντος, το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα του παιδιού, το σύστημα ατομικής εργασίας και την οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων, που αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας για το παιδί (Βογινδρούκας, 2016).

Επίλογος

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας μας επιτρέπει να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα όσον αφορά τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν περισσότερα ελλείμματα από τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, όμως τα αφηγήματα και των δύο κλινικών ομάδων παρουσιάζουν ελλείμματα σε σχέση με τα αφηγήματα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Επιπλέον, προκύπτει πως όταν δίνεται στα παιδιά εικονογραφημένο βιβλίο, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ δε διαφέρουν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα ως προς την αναφορά εμποδίων και λύσεων. Ωστόσο, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο κλινικών ομάδων με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παρατηρούνται στις αξιολογικές κρίσεις του παιδιού για τους ήρωες. Επιπλέον, ως προς τη συνοχή και το λεξιλόγιο, όπως ήταν αναμενόμενο, τα τυπικά αναπτυσσόμενα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τις δύο κλινικές ομάδες, ενώ τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά με ΔΑΦ.

Κρίνεται αναγκαίο, λοιπόν, να αναφερθεί πως η αφήγηση ιστοριών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί ένα σύνδεσμο για την μετέπειτα εξέλιξη τους. Επιπλέον, η αφήγηση ιστοριών προετοιμάζει τα παιδιά για τις επόμενες τάξεις, για την εξέλιξη της ανάγνωση και της γραφής. Επιπροσθέτως, η αφήγηση αποτελεί το «κλειδί» για την προετοιμασία του παιδιού στην ανάγνωση και συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του (Mallo & Bullard, 2000). Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη μας τα περιορισμένα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τις αφηγηματικές ικανότητες και τα αφηγήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ, η παρούσα έρευνα θα πρέπει να αποτελέσει ένα έναυσμα για περαιτέρω μελέτη πάνω στα αφηγήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βογνιδρούκας, Ι. & Οκαλίδου, Α. & Σταυράκη, Σ., (2010). *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές, Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.

Βοσνιακού, Σ. (1995). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, Τόμος Α',* Γλώσσα. Αθήνα: Gutenberg.

Γενά, Α. (2002). "Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση", Αθήνα: Χ. Ζαχαρόπουλος-Δ. Σιταράς & ΣΙΑ Α.Ε.Ε.

Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Τόμος Β', Κεφ. 8.* Αθήνα: Συπωθήτω.

Feldman, R.,S. (2011), *Εξελικτική ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg.

Graig J.,G. & Baucum, D. (2007), *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*, Τόμος Α'. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων, Αναπτυξιακή Προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθητώ.

Κουγιουμτζάκης, Γ., (1992). "Πρόοδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των πρώτων χρόνων" στο Trevarthen C. "Πώς και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη", 13-32. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Νικολόπουλος, Δ., (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές.* Αθήνα: Τόπος.

Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *"Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, Τόμος 2ος: Προσχολική ηλικία"*, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Σαλπέα – Σακελλαρίδου Μ. (1971). *Μαθήματα εξελικτικής ψυχολογίας.* Αθήνα: χ.ό.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία, Μια αναπτυξιακή προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th. Ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bloom, L. & Lahey, M., (2004). Language Development and Language Disorders: Child Language.

Boucher, J., (2003). Language development in autism. *International Congress Series,* volume 1254, 247-253.

Bogdashina, O., (2005). Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome. Do we speak the same language? *Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.*

Bruce, B. & Thernlund, G. & Nettelbladt, U., (2006). ADHD and language impairment: A study of the parent questionnaire FTF (Five to Fifteen). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(1), 52–60.

Capps, L.& Losh, M. & Thurber, C., (2000). The Frog Ate the Bug and Made his Mouth Sad: Narrative Competence in Children with Autism. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 28(2), 193–204.

Holman , K., C. & Landa, R.,J., (2007). Social and Communication Development in Toddlers with Early and Later Diagnosis of Autism Spectrum Disorders. *Arch Gen Psychiatry*, 64(7), 853-864.

Joshua, J. D. & Young, C., E. & Bennetto, L., (2006). Story Recall and Narrative Coherence of Hight-Functioning Children with Autism Spectrum Disorders, Journal of Abnormal Child Psychology, 34(1), 83-98.

Rhiannon, J.,L. & Kadlec, M., (2008). Language Assessment and Development in Toddlers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1426-1438.

Ricks, D.M. & Wing, L. (1975). *"Language, communication and the use of symbols in normal and autistic children"*. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 5, 191-221

Rumpf, A.,L. & Kamp-Becker, I. & Becker, K. & Kauschkea, C., (2012). Narrative competence and internal state language of children with Asperger Syndrome and ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1395-1407.

Trionfi, G. & Reese E., (2009). A Good Story: Children With Imaginary Companions Create Richer Narratives. *Child development,* 80 (4), 941-1316.

Συμβολικές ικανότητες και Έκφραση συναισθήματος σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Παπαηλιού Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
papailiou@rhodes.aegean.gr
Τσακκίρη Τσαμπίκα – Αικατερίνη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse14252@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Έννοια της ΔΑΦ

Ο πολύ γνωστός και πλέον διαδεδομένος όρος «αυτισμός» (autism) έχει ετυμολογικά ελληνικές ρίζες. Προέρχεται από τη λέξη «εαυτός» και το παράγωγο του συνδυασμού αυτής της λέξης με την κατάληξη -ισμός (δηλώνει προσανατολισμό ή κατάσταση), μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός μπορεί να είναι η κατάσταση όπου ένα άτομο απομονώνεται στον εαυτό του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006· Κουγιουμτζάκης, 1992). Σύμφωνα με τον Petit Robert, ο αυτισμός είναι «η απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα που συνοδεύεται από μία έντονη εσωτερική ζωή. Το υποκείμενο ζει σύμφωνα με τον ίδιο του τον εαυτό, αναδιπλωμένο στον εαυτό του.» (Συνοδινού, 1999: 50).

Η αυτιστική διαταραχή έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή «φάσματος» (spectrum disorder) διότι η κλινική εικόνα του αυτισμού είναι ανομοιογενής, αφού κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές μέχρι βαρύτερες (Γενά, 2002· DSM-V, 2013). Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (χ.χ.) αυτό έχει και σαν αποτέλεσμα τα αυτιστικά άτομα να διαφέρουν σημαντικά και από το φυσιολογικό αλλά και μεταξύ τους.

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, είναι μία διαταραχή η οποία αποτελεί μια σοβαρή μορφή ψυχοπαθολογίας, διαρκεί μια ολόκληρη ζωή και εμφανίζεται νωρίς ακόμα και κατά τη βρεφική ηλικία. Επηρεάζει όλους τους τομείς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον και οδηγείται σε απομόνωση και ελλιπή κοινωνικοποίηση. Ακόμη, τα άτομα αυτά, παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα στη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και, στερεοτυπικές κινήσεις και συμπεριφορές. Το εύρος του νοητικού επιπέδου μπορεί να κυμανθεί από τα ανώτερα επίπεδα νοημοσύνης έως τις βαρύτερες μορφές νοητικής αναπηρίας Τέλος, ορισμένα από τα παιδιά, ενδέχεται να εμφανίσουν κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες (π.χ. στα μαθηματικά, τη μουσική, κ.λπ.) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ανθρώπινη Διυποκειμενικότητα

Οι άνθρωποι γεννιούνται με μία έμφυτη επικοινωνιακή ικανότητα που δίνεται από βιολογικούς μηχανισμούς και έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση και τη σκέψη. Αυτή η ικανότητα ονομάζεται έμφυτη διυποκειμενικότητα (Rochat, και συν., 2009). Αυτή η ανακάλυψη που σχετίζεται με την επικοινωνία βασίστηκε στη σχέση μητέρας-βρέφους, η οποία αποδεικνύεται απαραίτητη προϋπόθεση ώστε το δεύτερο να μάθει να επικοινωνεί. Αυτός ο δεσμός, διαμορφώνεται ακόμα και πριν από τη γέννηση, αφού πολύ σύντομα μετά τη γέννηση, το βρέφος γνωρίζει το πρόσωπο της μητέρας ακόμα κι αν αυτή παραμείνει σιωπηλή (DeGasper & Fifer 1980, όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992). Η διυποκειμενικότητα αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο καταλαβαίνει τους άλλους και αναπτύσσει σχέσεις μαζί τους. Είναι μία ικανότητα η οποία μας επιτρέπει να μοιραζόμαστε εμπειρίες (Rochat, και συν., 2009).

Η ιδέα της διυποκειμενικότητας είναι μία κοινή έννοια που περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις που “αναδύονται” από την βρεφική ηλικία και το πώς τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Εδώ και λίγες δεκαετίες, οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στην έννοια της διυποκειμενικότητας και αποσαφήνισαν σε σημαντικό βαθμό τους βασικούς μηχανισμούς της στην ανάπτυξη. Ακόμα κι αν η γλώσσα αλλάζει ριζικά τον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων, τώρα υπάρχουν πολλά στοιχεία στην βρεφική ηλικία που δείχνουν ότι η διυποκειμενικότητα είναι μία σημαντική πτυχή της ψυχολογίας από την αρχή της ανάπτυξης πολύ πριν τα παιδιά μάθουν να μιλούν (Trevarthen, 1979, όπως αναφέρεται στο Rochat, και συν., 2009). Η διυποκειμενικότητα βασίζεται σε έμφυτα κίνητρα τα οποία είναι δύο ειδών: το ένα αφορά στην επικοινωνία με τα άλλα πρόσωπα, ενώ το άλλο, στο ενδιαφέρον του βρέφους για τα αντικείμενα. Μέχρι την ηλικία των 9 μηνών τα δύο κίνητρα λειτουργούν ανεξάρτητα, ενώ από την ηλικία των 9 μηνών και μετά τα δύο κίνητρα διαπλέκονται και το βρέφος μεταβαίνει σε ένα άλλο επίπεδο επικοινωνίας (Trevarthen, 2016). Η διυποκειμενικότητα αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατανοεί τους άλλους και αναπτύσσει σχέσεις μαζί τους και εκδηλώνεται μεταξύ άλλων, μέσω της έκφρασης συναισθημάτων και της χρήσης συμβόλων (Trevarthen, 1979). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα και στις δύο αυτές ικανότητες. (Κουγιουμτζάκης, 1992· Rogers & Pennington, 1991· Wong & Kasari, 2012· Ricks & Wing, 1975).

Η διαμόρφωση συναισθηματικού δεσμού με τους γονείς, ο αλληλοσυντονισμός προσοχής, το κοινωνικό χαμόγελο, η μίμηση κινήσεων ενός άλλου ανθρώπου και η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου, αναπτύσσονται από νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και συνδέονται άμεσα με την εγγενή δυποκειμενικότητα με την οποία ερχόμαστε στον κόσμο. Θέτουν τα θεμέλια για την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, ένα αυτιστικό παιδί έχει σοβαρά ελλείμματα στους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα οποία είναι εμφανή από τη βρεφική ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν προβλήματα και στη συναισθηματική ανάπτυξη (Cox, 1993).

Στα παιδιά με ΔΑΦ παρατηρούνται ελλείμματα στη μεταβίβαση και λήψη συναισθημάτων και μηνυμάτων που περιέχονται στη μίμηση (π.χ. χειρονομίες, μορφασμοί προσώπου, κινήσεις σώματος) και στη φώνηση (π.χ. ένταση και χρωματισμός φωνής) (Κυπριωτάκης, 1995). Σε έρευνα δόθηκαν σε παιδιά με νοητική αναπηρία και σε παιδιά με αυτισμό κάποιες φωτογραφίες και τους ζητήθηκαν να τις ταξινομήσουν. Στις φωτογραφίες απεικονίζονταν άνθρωποι που διέφεραν ως προς το φύλο, την ηλικία, την έκφραση συναισθήματος και τον τύπο καπέλου που φορούσαν. Η πλειοψηφία των παιδιών με νοητική αναπηρία ταξινόμησαν τις φωτογραφίες σύμφωνα με τις εκφράσεις προσώπου σε αντίθεση με παιδιά με ΔΑΦ που ταξινόμησαν τις φωτογραφίες σύμφωνα με τον τύπο του καπέλου. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας επιβεβαιώνουν τα ελλείμματα στην ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων (Weeks & Hobson, 1987). Δηλαδή, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη διυποκειμενικότητα σε συναισθηματικό επίπεδο.

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Loveland και συν. (1994) μελετήθηκαν οι συναισθηματικές εκφράσεις σε παιδιά, εφήβους και νεαρούς ενήλικες με αυτισμό (N=18) και Σύνδρομο Down (N=24). Ζητήθηκε από αυτά τα άτομα να μιμηθούν 5 εκφράσεις και να παράγουν 5 εκφράσεις. Και στις δύο συνθήκες οι μετέχοντες εκδήλωσαν ασυνήθιστες συμπεριφορές, όπως παράξενες εκφράσεις και αυτές που φαίνονταν να είναι “μηχανικές”. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παραγωγή συναισθηματικών εκφράσεων είναι πολύ πιο δύσκολη σε άτομα με αυτισμό απ’ ότι σε άτομα με σύνδρομο Down αντίστοιχης χρονολογικής και νοητικής ηλικίας και IQ. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Ozonoff και συν. 1990 όπως αναφέρεται στο Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006) η δυσκολία των αυτιστικών

παιδιών να κατανοήσουν τα συναισθήματα του άλλου απορρέει από τη δυσκολία τους να συνδυάσουν πληροφορίες (έκφραση προσώπου, κινήσεις σώματος, τόνος φωνής κ.λπ.) αφού τα διάφορα κοινωνικά ερεθίσματα δεν τους προκαλούν το ενδιαφέρον. Άλλωστε, τα ίδια τα αυτιστικά παιδιά ελάχιστα.

Η Θεωρία του Νου στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η Θεωρία του Νου είναι οι γνώσεις και οι πεποιθήσεις σχετικά με τις διεργασίες του νου, και με το πώς αυτός επηρεάζει τη συμπεριφορά. Η ίδια θεωρία, υποστηρίζει ότι, τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να μπουν στη θέση του άλλου, να κατανοήσουν πώς σκέφτεται και πώς νιώθει, να καταλάβει, δηλαδή, στοιχεία από την πνευματική ζωή του άλλου, τα οποία δεν φαίνονται, αλλά γι' αυτά υπάρχουν μόνο ενδείξεις (Baron-Cohen, 1995 όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Αυτή η ικανότητα κατανόησης της νοητικής κατάστασης του άλλου εμφανίζεται στα παιδιά συνήθως στην ηλικία των 3-4 ετών και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Αυτό, όμως, φαίνεται ακατανόητο και απρόβλεπτο για ένα άτομο με ΔΑΦ, με αποτέλεσμα ακόμα και οι πιο απλές κοινωνικές καταστάσεις να μοιάζουν τρομακτικές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Αν ένα άτομο δε διαθέτει κατανόηση του νου, τότε είναι πιθανό να αδυνατεί να πραγματοποιήσει παιχνίδια προσποίησης, αφού αυτά, σύμφωνα με τον Leslie (1987 όπως αναφέρεται στο Mitchell, 2002: 33) «προϋποθέτουν την ικανότητα κατανόησης της αναφορικής αδιαφάνειας», η οποία βρίσκεται στον πυρήνα της κατανόησης του νου. Ακόμη, αν ένα παιδί δε μπορεί να κατανοήσει το νου του άλλου, τότε εμφανίζει δυσκολίες στην απόκτηση λεξιλογίου και η γλωσσική ανάπτυξη γενικότερα παρουσιάζει καθυστέρηση, το οποίο παρατηρείται και στη ΔΑΦ (Κυπριωτάκης, 1995). Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις που ένα παιδί μπορεί να έχει την ικανότητα επικοινωνίας αλλά αυτή παρουσιάζει σημαντικές ανωμαλίες σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων. Ένα παιδί που δυσκολεύεται να κατανοήσει το νου, στερείται φαντασίας και επικοινωνίας κι έτσι εκδηλώνονται διαταραχές στην κοινωνική του συμπεριφορά. Άρα, αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα, τα παιδιά με ΔΑΦ να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση (Mitchell, 2002).

Η Θεωρία του Νου, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή του παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι. Ωστόσο, η Θεωρία του Νου στα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζει ελλείμματα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην ανάπτυξη μη λεκτικών ικανοτήτων για επικοινωνία. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτήν τη θεωρία, η αδυναμία των παιδιών με ΔΑΦ να διαθέτουν τη "νόηση" πως τα άλλα άτομα διαθέτουν "νόηση", αποτελεί το κύριο στοιχείο της ΔΑΦ. Αυτή η αδυναμία προέρχεται από την ανικανότητα κατανόησης των δικών τους νοητικών καταστάσεων και εκείνων των άλλων ατόμων (Baron-Cohen και συν. 1985, Leslie & Frith, 1988, Baron-Cohen, 1989 όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992). Οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, οι κινήσεις του σώματος και γενικά όλα τα σύμβολα που προσφέρουν πληροφορίες για τη γνώση των άλλων ατόμων δεν αναγνωρίζονται από τη "θεωρία της νόησης" στα αυτιστικά παιδιά. Οι Wolf και Gardner (1981 όπως αναφέρεται στο Schopler & Mesibov, 1986) αναφέρουν ότι η μίμηση, οι χειρονομίες, το συμβολικό παιχνίδι και η γλώσσα είναι όλα μέρη του συστήματος του συμβολισμού. Η ανικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ να μιμηθούν τον επικοινωνιακό τους σύντροφο (Dawson & Adams, 1984 όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992) εξηγεί ίσως το κοινωνικό πρόβλημα. Ακόμη, «στον αυτισμό, το συμβολικό παιχνίδι και η στοργική συνεργατική σχέση με τη μητέρα αποκλίνουν από το κανονικό.» (Sigman και συν. 1987, Mundy και συν. 1987, Shapiro και συν. 1987, Kasari και συν. 1988 όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992: 203).

Το κεντρικό πρόβλημα στη ΔΑΦ της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι η βλάβη στην συμβολική λειτουργία και επηρεάζει όλες τις μορφές επικοινωνίας. Αυτό το πρόβλημα μπορεί να συμβεί μόνο του, αλλά στην πλειονότητα των περιπτώσεων συνδέεται με άλλες βλάβες του κεντρικού νευρικού συστήματος (Ricks & Wing, 1975· Shopler & Mesibov, 1986). Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη βασική έννοια του συμβολισμού. Έπειτα από μία απογραφή παιδιών ηλικίας 3-14 ετών, με σοβαρές διανοητικές αναπηρίες ή συμπεριφορά φάσματος αυτισμού πρώιμης παιδικής ηλικίας, στη συνοικία του Camberwell στην Αγγλία, βγήκαν κάποια συμπεράσματα. 43 παιδιά δεν είχαν αναπτύξει καθόλου το συμβολικό παιχνίδι, 23 είχαν αναπτύξει το στερεοτυπικό και το επαναλαμβανόμενο παιχνίδι και 43 εμφάνιζαν ευέλικτο και ποικίλο συμβολικό παιχνίδι. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των παιδιών χωρίς συμβολικό παιχνίδι ή με στερεοτυπικό παιχνίδι εμφανίζουν χαρακτηριστικά της ΔΑΦ ή ακόμα και το πλήρες σύνδρομο. Μόνο 2 από αυτά τα παιδιά έχουν συμβολικό παιχνίδι και εμφανίζουν κάποια συμπεριφορά που συναντάμε και στη ΔΑΦ και

κανένα δεν έχει το πλήρες σύνδρομο. Αναγνωρίστηκε μόνο μία μικρή ομάδα παιδιών με παιδική ΔΑΦ, όπου τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν ηχολαλία και στερεοτυπικό παιχνίδι (Wing και συν. 1977).

Σε έρευνα των Wong & Kasari (2012), συγκρίθηκαν 27 παιδιά με ΔΑΦ με 28 παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές σε δημόσια τάξη προσχολικής ειδικής αγωγής. Τα παιδιά παρατηρήθηκαν στην τάξη τους για 2 ώρες σε 3 ξεχωριστές μέρες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ασχολήθηκαν λιγότερο με το συμβολικό παιχνίδι και τις συμπεριφορές αλληλοσυντονισμού της προσοχής σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

Συμβολή του συμβολικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη και ανάπτυξη του λόγου

Σύμφωνα με τους Slade & Wolf (1994) υπάρχουν στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι οι πρώιμες μη λεκτικές επικοινωνιακές ικανότητες έχουν σχέση με τη γλώσσα και το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ. Μέσω της μίμησης μητέρας-βρέφους, το βρέφος αντιλαμβάνεται σταδιακά τη σχέση ανάμεσα στον εαυτό του και στα άλλα πρόσωπα. Επιπλέον, η μίμηση σχετίζεται με την ανάπτυξη του λόγου, της κοινωνικοποίησης και της μάθησης γενικότερα, και αποτελεί τη βάση για την εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα με τον Wing (1978) υπάρχουν σοβαρές διαταραχές σε μια ποικιλία δεξιοτήτων, που συχνά θεωρείται ότι υποκρύπτονται και προηγούνται της γλώσσας. Για παράδειγμα, τα παιδιά με ΔΑΦ συνήθως αποτυγχάνουν να εμφανίσουν κοινωνική μίμηση. Δε χαιρετάνε, δεν συμμετέχουν σε παιχνίδια μίμησης και είναι λιγότερο πιθανό από τα άλλα παιδιά να αντιγράψουν ή να ακολουθήσουν τις δραστηριότητες των γονιών τους. Ο Κυπριωτάκης (1995) επισημαίνει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν δυσκολίες στο να ασχοληθούν με το συμβολικό παιχνίδι και τη μίμηση συμβολικών ενεργειών. Καθυστερούν όσον αφορά την ουσιαστική χρήση των αντικειμένων, οπότε όταν είναι πολύ μικρά μπορεί να γυρίζουν τους τροχούς από ένα αυτοκινητάκι ή να το βάζουν στο στόμα τους παρά να το χρησιμοποιήσουν με τον τρόπο που προορίζεται. Επίσης, καθυστερούν πολύ στην κατάλληλη χρήση μικρών αντικειμένων, όπως είναι ένα σετ τσάι για παράδειγμα, και περισσότερο απ' όλα, δεν παίζουν φανταστικά παιχνίδια και παιχνίδια προσποίησης. Επομένως, είναι απίθανο να συμμετάσχουν σε παιχνίδια προσποίησης, όπως το παιχνίδι "μαμά και μπαμπάς", "σχολείο", κ.λπ. Μερικές φορές, ένα παιδί με ΔΑΦ, μπορεί να παίζει κάποια παιχνίδια προσποίησης αλλά αν το κάνει, θα τείνει να περιλαμβάνει

στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές αλλά όχι ευφάνταστες, δημιουργικές και συνεχώς μεταβαλλόμενες συμπεριφορές, όπως αυτές που συναντάμε στα Τυπικά Αναπτυσσόμενα παιδιά. Ωστόσο, μία άλλη έρευνα που διεξάχθηκε από τους Charman & Baron-Cohen (1997 όπως αναφέρεται στο Wilmshurst, 2011) οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή δεν παρουσιάζουν κάποια αδυναμία προσποίησης αλλά ότι δεν έχουν κίνητρο για προσποίηση όπως τα άλλα παιδιά.

Οι Rogers & Pennington (1991) σε ένα άρθρο τους υποδεικνύουν ότι οι πρώιμες κοινωνικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν τη μίμηση, τη κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου και τη Θεωρία του Νου, είναι πρωτίστως και ειδικά ανεπαρκείς στη ΔΑΦ. Το συμβολικό παιχνίδι θεωρείται προαπαιτούμενο για την απόκτηση του λόγου (Piaget, 1962· Vygotsky, 1966 όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992), το οποίο και διαπιστώθηκε σε έρευνα των Mundy και συν. (1987). Σε ένα δείγμα παιδιών με ΔΑΦ, αποδείχθηκε ότι οι λειτουργικές και συμβολικές δεξιότητες του παιχνιδιού συσχετίζονται με τις γλωσσικές ικανότητες. Παιδιά με υψηλό λεκτικό επίπεδο έχουν πιο ανεπτυγμένο το συμβολικό παιχνίδι σε σύγκριση με παιδιά με ΔΑΦ με χαμηλότερες λεκτικές ικανότητες (Wulff 1985· Riguet και συν. 1981 όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992). Η ιδέα ότι οι ήχοι, όπως οι λέξεις, μπορούν να αναπαριστούν ένα αντικείμενο ή μια δραστηριότητα αποτελεί τον πυρήνα της ομιλίας, και ακριβώς αυτό δυσκολεύονται να συλλάβουν (Wilmshurst, 2011).

Τέλος, σε έρευνα των Stanley & Konstantareas (2006), μελετήθηκαν 101 παιδιά με ΔΑΦ σε ό,τι αφορά τη σχέση μεταξύ του συμβολικού παιχνιδιού και άλλων τομέων, όπως ο βαθμός των συμπτωμάτων της ΔΑΦ, η μη λεκτική γνωστική ικανότητα, η κατανόηση και η έκφραση της γλώσσας, και η κοινωνική ανάπτυξη. Η μη λεκτική γνωστική ικανότητα και η έκφραση της γλώσσας ήταν τόσο σημαντικά και μοναδικά σχετιζόμενα με το συμβολικό παιχνίδι, αν και η κατανόηση της γλώσσας δεν ήταν. Η κοινωνική ανάπτυξη σχετίζεται με το συμβολικό παιχνίδι σε εκείνα τα παιδιά με υψηλή μη λεκτική γνωστική ικανότητα, αλλά, όχι σε εκείνα με χαμηλή μη λεκτική γνωστική ικανότητα.

Τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά περιγράφονται ως άτομα με ανεπαρκείς δεξιότητες παιχνιδιού, ιδιαίτερα του συμβολικού. Σε έρευνα των Thiemann - Bourque και συν. (2012) συγκρίθηκε το παιχνίδι 35 παιδιών με ΔΑΦ και 38 παιδιών με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Όλα τα παιδιά ήταν προσχολικής ηλικίας και παρήγαγαν λιγότερες από 20 διαφορετικές λέξεις. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας ασχολήθηκαν με πιο συμβατικά παιχνίδια, δηλαδή, με την τοποθέτηση αντικειμένων ανάλογα με τον τρόπο κατασκευής των παιχνιδιών (π.χ. παζλ, καπάκια από τσαγιέρες). Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, υψηλές

συσχετίσεις μεταξύ παιχνιδιού, γλώσσας και γνωστικών μετρήσεων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το παιχνίδι σχετίζεται με τα γλωσσικά και γνωστικά επίπεδα, αλλά δεν μπορεί να διακρίνει τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές στην πρώιμη φάση της ανάπτυξής τους.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε σαν κύριο σκοπό τη συνδρομή της στη μελέτη της έκφρασης συναισθημάτων και των συμβολικών ικανοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ. Οι επιμέρους στόχοι αφορούσαν τη διερεύνηση των δυσκολιών των παιδιών με ΔΑΦ στην παραγωγή χειρονομιών, στην αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων, στη μίμηση χειρονομιών και στην αναπαράσταση αντικειμένων. Ακόμη, ένας επιπλέον στόχος ήταν η διερεύνηση της ενσυναίσθησης σε άτομα με ΔΑΦ, δηλαδή, κατά πόσο προσφέρουν βοήθεια σε κάποιο άτομο που τη χρειάζεται. Τρία παιδιά με ΔΑΦ (10-13 ετών) υψηλής λειτουργικότητας και τρία Τυπικά Αναπτυσσόμενα παιδιά (5-8 ετών) συμμετείχαν, λοιπόν, σε πέντε πειραματικές συνθήκες: παραγωγή χειρονομιών, έκφραση συναισθημάτων, αλληλοσυντονισμό προσοχής, μίμηση ενέργειας και εντοπισμό αντικειμένου. Η συλλογή υλικού πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της μαγνητοσκόπησης, ενώ, οι παρατηρήσεις σημειώθηκαν σε μία κλείδα, η οποία περιείχε το είδος των αποκρίσεων των παιδιών και τις διαφορετικές καταστάσεις που τα παιδιά καλούνταν να ανταποκριθούν.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ κατά τη πειραματική συνθήκη **παραγωγής χειρονομιών**, δεν εμφάνισαν δυσκολία στο να αναπαραστήσουν συμβολικά τη χειρονομία του χαιρετισμού. Ωστόσο, σε άλλες περιπτώσεις η χειρονομία συνοδευόταν και από λεκτική εξήγηση. Για παράδειγμα, όταν τους ζητήθηκε να δείξουν το τραπέζι, ένα παιδί το έδειξε κάνοντας την ανάλογη κίνηση με το χέρι (δείξη με δάκτυλο) και συνοδεύοντάς την από το λεκτικό μήνυμα: «*Το τραπέζι; Αυτό είναι!*». Επίσης, όταν τους ζητήθηκε να δείξουν στην ερευνήτρια να κάτσει, δύο από τα παιδιά με ΔΑΦ το έδειξαν κάνοντας την ανάλογη κίνηση με το χέρι και συνοδεύοντάς την από το λεκτικό μήνυμα: «*Κάτσε*». Το τρίτο παιδί με ΔΑΦ έκανε το ίδιο την πράξη «κάθομαι» για να υποδείξει στην ερευνήτρια να καθίσει. Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να δείξουν στην ερευνήτρια να σταματήσει αυτό που κάνει μόνο ένα παιδί με ΔΑΦ παρήγαγε συμβολική χειρονομία, ενώ, από τα υπόλοιπα δύο δεν υπήρχε καμία ανταπόκριση.

Κατά την πειραματική συνθήκη της **έκφρασης συναισθημάτων**, τα παιδιά με ΔΑΦ στις περισσότερες περιπτώσεις δε μπορούσαν να εκφράσουν αυθόρμητα συναισθήματα στο πρόσωπό τους, παρ' όλο που έχουν τη δυνατότητα μετά από εκπαίδευση να τα ερμηνεύουν λεκτικά. Για παράδειγμα, στην ερώτηση για το πώς κάνεις όταν είσαι χαρούμενος/η, το ένα από αυτά τα παιδιά που το εξέφρασαν λεκτικά είπε: «*Χαίρομαι όταν παίζω με τον κολλητό μου τον Μιχάλη*», ενώ, το άλλο είπε: «*Απλώς παίζω με τους φίλους μου. Δεν ξέρω κάτι άλλο*». Στην ερώτηση για το πώς κάνεις όταν είσαι φοβισμένος ένα από τα παιδιά με ΔΑΦ δεν ανταποκρίθηκε καθόλου, ενώ τα υπόλοιπα το εξέφρασαν λεκτικά. Το ένα παιδί είπε: «*Όταν είμαι μόνος στο σκοτάδι στο δωμάτιο της γιαγιάς και φοβάμαι, ανάβω την τηλεόραση, ανάβω το air codition και ανάβω το φως*», ενώ, το άλλο παιδί είπε: «*Εγώ φοβάμαι τις κατσαρίδες*». Στην ερώτηση για το πώς κάνεις όταν είσαι λυπημένος και τα τρία παιδιά με ΔΑΦ το εξέφρασαν λεκτικά: το πρώτο παιδί είπε: «*Λυπάμαι όταν ο Μιχάλης με σπρώχνει όταν προσπαθώ να… Όχι, όχι περιμένετε! Ε, λυπάμαι όταν η Πόπη συνέχεια μου μιλάει άσχημα*». Το δεύτερο παιδί είπε: «*Λυπάμαι…» (*έμεινε σκεπτικό για λίγα δευτερόλεπτα) *«…Δεν ξέρω!*», ενώ, το τρίτο είπε: «*Κάθομαι δίπλα στην οικογένειά μου και τους λέω τι με έχει στενοχωρήσει*». Στο συναίσθημα που αφορούσε για το πώς κάνουν όταν αηδιάζουν μόνο ένα παιδί με ΔΑΦ εξέφρασε αυθόρμητα το συναίσθημα της αηδίας στο πρόσωπό του, ενώ τα υπόλοιπα δύο συνόδευσαν το μορφασμό τους με λεκτικό μήνυμα. Το ένα από αυτά τα παιδιά είπε: «*Για να πω την αλήθεια όταν βλέπω έντομα σαν σκουλήκι είμαι κάπως έτσι…*» (εκείνη τη στιγμή βάζει το πρόσωπό του μέσα στη μπλούζα του και κάνει την ανάλογη έκφραση αηδίας στο πρόσωπο) *«…νομίζοντας όλοι ότι θα πάω να ξεράσω!*» Το δεύτερο παιδί είπε: «*Πώς κάνω όταν αηδιάζω; Εμ… Να… Ιουχ!...*» (ταυτόχρονα κάνει με το πρόσωπο την ανάλογη έκφραση αηδίας) «*…έτσι κάνω όταν αηδιάζω*». Τέλος, αναφορικά με την ερώτηση για το πώς κάνεις όταν είσαι θυμωμένος, μόνο ένα από τα παιδιά με ΔΑΦ έδειξε έκφραση θυμού στο πρόσωπο, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα δύο που το εξέφρασαν μόνο λεκτικά. Το ένα από τα παιδιά είπε: «*Εμ… θυμώνω επειδή ο Μιχάλης όλο με κουτουλάει στο κεφάλι του, πάνω στο δικό μου κεφάλι*», ενώ, το δεύτερο είπε: «*Μερικές φορές είμαι έτσι…*» (δείχνοντάς στην ερευνήτρια την εικόνα με το λυπημένο πρόσωπο) *«…κάποιες έτσι…*» (δείχνοντας στην ερευνήτρια την εικόνα με το φοβισμένο πρόσωπο) «*…και κάποιες χτυπάω*».

Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΑΦ του δείγματος αυτού, σπάνια προσφέρουν βοήθεια σε ένα άτομο που τη χρειάζεται. Κατά την πειραματική συνθήκη της παροχής βοήθειας σε άτομο που τη χρειάζεται για **προσβάσιμο αντικείμενο**, τα δύο παιδιά με ΔΑΦ φέρνουν κοντά το αντικείμενο της συνθήκης, ενώ το τρίτο μένει αμέτοχο, και σχετικά με το **μη προσβάσιμο**

αντικείμενο ένα παιδί με ΔΑΦ φέρει κοντά το αντικείμενο της συνθήκης στην ερευνήτρια, ένα παιδί δίνει το αντικείμενο σε εκείνη και το τελευταίο δεν ανταποκρίνεται καθόλου.

Όσον αφορά στη συμβολική ικανότητα, φαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ που συμμετείχαν, είναι σε θέση να παράγουν εικονικές (iconic) αλλά όχι συμβολικές (symbolic) χειρονομίες. Οι χειρονομίες είναι αυθόρμητες κινήσεις που συνοδεύουν τον λόγο (Eigsti, 2013). Αποτελούνται από κινήσεις του σώματος ή αλληλουχία κινήσεων ώστε να αναπαραχθεί ένα αντικείμενο, μία ιδέα, μία πράξη, κ.λπ. (Matson, 2017). Είναι μία σημαντική μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας που διευκολύνει την πρώιμη εκμάθηση της γλώσσας και την απόκτηση γνώσης (Eigsti, 2013). Αυτός ο μη λεκτικός τρόπος για αυθόρμητη επικοινωνία αναπτύσσεται από πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου (Matson, 2017). Η εικονική χειρονομία είναι αυτή που με τη μορφή και τον τρόπο εκτέλεσής της παρουσιάζει μία έννοια που σχετίζεται συγχρόνως με γλωσσικά νοήματα. Με τη μορφή και τον τρόπο παραγωγής της παρουσιάζει την πτυχή μιας έννοιας που σχετίζεται με τη σημασία του παράλληλου γλωσσικού στοιχείου που εκφράζεται (McNeil, 1985). Οι εικονικές χειρονομίες σχετίζονται με μία κατηγορία κινήσεων με τα χέρια, οι οποίες συνοδεύονται από λόγο και εξελίσσονται με τον καιρό σε συμβολικές χειρονομίες (Blake, 2000).

Από την άλλη μεριά, χειρονομίες οι οποίες εκφράζουν μία ιδέα ή αντιπροσωπεύουν μία πράξη ή ένα αντικείμενο, ονομάζονται συμβολικές χειρονομίες (Blake, 2000). Αποτελούν την αναπαράσταση ενός αντικειμένου ή μιας δράσης με σκοπό την επικοινωνία. Επειδή αυτή η κατηγορία χειρονομιών αντιπροσωπεύει αντικείμενα, οι Goldin – Meadow & Mylander (1984, όπως αναφέρεται στο Blake, 2000) επισημαίνουν ότι απαιτείται να εκτελούνται χωρίς τη χρήση κάποιου αντικειμένου. Το σύμβολο «είναι κάτι που αντιπροσωπεύει, αναπαριστά ή δηλώνει κάτι άλλο, όχι βάσει ακριβούς ομοιότητας, αλλά βάσει κάποιας αόριστης πρότασης ή τυχαίας ή συμβατικής σχέσης» σύμφωνα με τους Ricks and Wing (1975 σ. 192 όπως αναφέρεται στο Κουγιουμουτζάκης, 1992: 206). Για τον Baron-Cohen (1987 σ. 146 όπως αναφέρεται στο Κουγιουμτζάκης, 1992: 206) το σύμβολο είναι «μια αναπαράσταση της αναπαράστασης».

Σε πολλές περιπτώσεις της παρούσας οι εικονικές χειρονομίες συνοδεύονται από λεκτική εξήγηση. Κατά την πειραματική συνθήκη της **μίμησης ενεργειών** το ένα από τα τρία παιδιά με ΔΑΦ μιμήθηκε με συμβολική κίνηση την πράξη «διαβάζω», ένα παιδί την περιέγραψε λεκτικά και ένα παιδί τη μιμήθηκε με συγκεκριμένη κίνηση. Το παιδί που περιέγραψε την πράξη αυτή λεκτικά είπε: «*Ε… Βλέπω ένα βιβλίο και διαβάζω*». Το παιδί που μιμήθηκε την πράξη με συγκεκριμένη κίνηση, χρησιμοποίησε ένα αντικείμενο, συγκεκριμένα

ένα βιβλίο για να μιμηθεί εικονικά αυτή την πράξη. Στην πράξη «κάνω γυμναστική» το ένα από τα τρία παιδιά με ΔΑΦ μιμήθηκε αυτή την πράξη με συμβολική κίνηση, ένα εκφράστηκε και λεκτικά καθώς τη μιμούταν και ένα παιδί τη μιμήθηκε με συγκεκριμένη κίνηση. Συγκεκριμένα, το παιδί που εκφράστηκε λεκτικά είπε: «*Εμ… Απλώς είμαι δυνατός και σηκώνω βαριά πράγματα*». Το παιδί που μιμήθηκε την πράξη «κάνω γυμναστική» με συγκεκριμένη κίνηση, ξάπλωσε στο πάτωμα και μιμήθηκε εικονικά τις κινήσεις κάποιου ατόμου που γυμνάζεται. Το ένα από τα τρία παιδιά με ΔΑΦ μιμήθηκε συμβολικά την πράξη «κολυμπάω», ένα παιδί με συγκεκριμένη κίνηση και το τελευταίο την περιέγραψε λεκτικά. Το παιδί που εκφράστηκε λεκτικά είπε: «*Εγώ τώρα κολυμπάω*». Το παιδί που μιμήθηκε τη συγκεκριμένη πράξη με συγκεκριμένη κίνηση έπεσε στο πάτωμα και άρχισε να κουνάει χέρια και πόδια μιμούμενο ότι κολυμπάει. Τα δύο από τα τρία παιδιά μιμήθηκαν την πράξη «χορεύω» με συμβολική κίνηση, ενώ, το τρίτο παιδί μιμήθηκε μία διαφορετική πράξη από αυτή. Το συγκεκριμένο παιδί που μιμήθηκε μία διαφορετική πράξη εξέφρασε λεκτικά: «*Εγώ τραγουδάω! Λα λα λα!*». Τα δύο από τα τρία παιδιά μιμήθηκαν την πράξη «χτενίζω τα μαλλιά μου» με συμβολική κίνηση, ενώ το τρίτο παιδί τη μιμήθηκε κι αυτό με συμβολική κίνηση αλλά παράλληλα εκφράστηκε και λεκτικά. Το συγκεκριμένο παιδί, ενώ με το χέρι του μιμούταν ότι χτένιζε τα μαλλιά του είπε: «*Εμ… Απλά χτενίζω τα μαλλιά μου*».

Στην τελευταία πειραματική συνθήκη όπου τα παιδιά καλούνταν **να εντοπίσουν το αντικείμενο** που τους περιγραφόταν, το ένα από τα τρία παιδιά με ΔΑΦ ονομάτισε το αντικείμενο που του περιεγράφηκε (μπάλα), ωστόσο δεν έψαξε να το βρει. Τα υπόλοιπα δύο παιδιά ονομάτισαν, έψαξαν και τοποθέτησαν το πρώτο αντικείμενο εκεί όπου τους ζητήθηκε. Το ένα από τα παιδιά με ΔΑΦ ονομάτισε το δεύτερο αντικείμενο (βιβλίο) αλλά δεν έψαξε να το βρει. Τα υπόλοιπα δύο το ονομάτισαν, το βρήκαν και το τοποθέτησαν εκεί όπου τους ζητήθηκε. Το ένα από τα παιδιά με ΔΑΦ δεν ονομάτισε ούτε έψαξε το τρίτο αντικείμενο που του περιεγράφηκε (κουτί) αφού δεν υπήρχε καμία ανταπόκριση εκ μέρους του. Τα υπόλοιπα δύο το ονομάτισαν, το έψαξαν και το τοποθέτησαν εκεί όπου τους ζητήθηκε. Μόνο ένα από τα παιδιά με ΔΑΦ δεν ασχολήθηκε καθόλου ώστε να βρει το τελευταίο αντικείμενο (κουτάλι) καθώς δεν υπήρχε καμία ανταπόκριση εκ μέρους του. Τα υπόλοιπα δύο παιδιά το ονομάτισαν, το βρήκαν και το τοποθέτησαν εκεί όπου τους ζητήθηκε.

Διαπιστώνεται ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Η παραγωγή συναισθηματικών εκφράσεων παρουσιάζει ελλείμματα στα άτομα με ΔΑΦ, στοιχείο που παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, στην εισαγωγή αναφέρθηκε ότι σε μία προηγούμενη έρευνα των Loveland και

συν. (1994) στην οποία μελετήθηκαν οι συναισθηματικές εκφράσεις σε παιδιά, εφήβους και νεαρούς ενήλικες με αυτισμό και Σύνδρομο Down παρατηρήθηκε ότι και στις δύο συνθήκες οι μετέχοντες εκδήλωσαν ασυνήθιστες συμπεριφορές, όπως παράξενες και "μηχανικές" εκφράσεις. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η παραγωγή συναισθηματικών εκφράσεων είναι πολύ πιο δύσκολη σε άτομα με αυτισμό απ' ότι σε άτομα με σύνδρομο Down αντίστοιχης χρονολογικής και νοητικής ηλικίας και IQ. Ακόμη, από έρευνα των Attwood και συν. (1988 όπως αναφέρεται στο Lord, 1993) έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποιούν λιγότερο μορφασμούς στο πρόσωπο για να εκφράσουν ένα συναίσθημα κάτι που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, αφού τις περισσότερες φορές τα παιδιά με ΔΑΦ εξέφραζαν συναισθήματα λεκτικά κι όχι με κάποιο μορφασμό στο πρόσωπο. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία στη ΔΑΦ είναι λεκτικές αλλά και μη λεκτικές. Ενήλικες με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας εμφανίζουν λιγότερες αυθόρμητες εκφράσεις προσώπου και λιγότερες εκφραστικές χειρονομίες (Rumsey και συν. 1986 όπως αναφέρεται στο Rumsey, 1992). Ομοίως και στην παρούσα έρευνα τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύτηκαν να εκφράσουν συναισθήματα αλλά και να εκφράσουν και να μιμηθούν χειρονομίες. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Ozonoff και συν. 1990 όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) η δυσκολία των παιδιών με ΔΑΦ να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων απορρέει από τη δυσκολία τους να συνδυάσουν πληροφορίες (έκφραση προσώπου, κινήσεις σώματος, τόνος φωνής), αφού τα διάφορα κοινωνικά ερεθίσματα δεν τους προκαλούν το ενδιαφέρον. Άλλωστε, τα ίδια τα παιδιά με ΔΑΦ ελάχιστα χρησιμοποιούν τη μη λεκτική επικοινωνία για την έκφραση δικών τους συναισθημάτων.

Ακόμη, σε έρευνα που διεξήχθη από τους Phillips και συν. (1995) σε μη ανθρώπινα πρωτεύοντα θηλαστικά και σε νήπια με και χωρίς ΔΑΦ, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να διαμορφώσουν συναισθηματικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους, αφού σε πολλές περιπτώσεις δεν αντιμετωπίζουν το άτομο αλληλεπίδρασης σαν πρόσωπο για επικοινωνία αλλά ως άψυχο αντικείμενο. Ανάλογα ευρήματα εντοπίστηκαν και σε αυτή την έρευνα, αφού τα παιδιά με ΔΑΦ του δείγματος σπάνια προσέφεραν βοήθεια σε ένα άτομο που τη χρειάζεται, γεγονός που φανερώνει την αδυναμία τους να συνάψουν συναισθηματικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους.

Κεντρικό πρόβλημα στη ΔΑΦ της πρώιμης παιδικής ηλικίας αποτελεί η βλάβη στη συμβολική λειτουργία, η οποία επηρεάζει όλες τις μορφές επικοινωνίας. Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη βασική έννοια του συμβολισμού (Wong και συν. 1977). Οι Wong & Kasari (2012) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ασχολούνται σε

μικρό βαθμό με το συμβολικό παιχνίδι και τις συμπεριφορές αλληλοσυντονισμού της προσοχής σε σύγκριση με παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Στην παρούσα έρευνα, γίνεται επίσης κατανοητό ότι τα παιδιά με ΔΑΦ του δείγματος δεν ήταν σε θέση να παράγουν συμβολικές χειρονομίες. Ακόμη, παρουσίασαν δυσκολίες στη μίμηση συμβολικών ενεργειών, όπως αναφέρει και ο Κυπριωτάκης (1995). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα τα παιδιά με ΔΑΦ του δείγματος μπορούσαν να αναπαραστήσουν με μορφή συμβόλου τα αντικείμενα που τους ζητήθηκαν. Αυτό συνέβη, διότι, τα παιδιά του δείγματος αυτού είχαν υψηλής λειτουργικότητας ΔΑΦ, ανεπτυγμένη την αναπαραστατική ικανότητα και καλή νοημοσύνη.

Μία από τις θεωρίες που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα παραπάνω ευρήματα είναι η Θεωρία του Νου. Η Θεωρία του Νου αναφέρεται στις «γνώσεις και τις πεποιθήσεις σχετικά με τις διεργασίες του νου του άλλου, και με το πώς αυτός επηρεάζει τη συμπεριφορά» (Feldman, 2011: 255). Η πρόθεση, η επιθυμία, η φαντασία, η γνώση και η πεποίθηση είναι καταστάσεις που έχουν σχέση με το νου. Σύμφωνα με τους Premack και Woodruff (1978 όπως αναφέρεται στο Mitchell, 2002· Miller 2012, 2016) η Θεωρία του Νου είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις δικές του νοητικές καταστάσεις αλλά και των άλλων. Ο Piaget συνέβαλε σε αυτή τη Θεωρία υποστηρίζοντας ότι για να κατανοήσουμε τους άλλους οφείλουμε να υπερβούμε τους περιορισμούς της νοημοσύνης μας. Ήταν πρώτος που εδραίωσε τη σύνδεση μεταξύ του νου και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Η Θεωρία του Νου έχει οριστεί από τους Lewis & Michell (1994 όπως αναφέρεται στο Ordetx, 2012) ως η ικανότητα του ατόμου να βγάλει συμπεράσματα όσον αφορά στις αναπαραστατικές καταστάσεις άλλων και να προβλέψει την ανάλογη συμπεριφορά τους. Επίσης, αναφέρεται και ως «ανάγνωση του νου» και «κοινωνική αναφορά» (Baron – Cohen, 2001· Striano & Rochat, 2000 όπως αναφέρεται στο Ordetx, 2012).

Διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η Θεωρία του Νου εμφανίζεται στα Τυπικά Αναπτυσσόμενα παιδιά περίπου στην ηλικία των τεσσάρων ετών. Πριν από αυτή την ηλικία τα παιδιά θεωρούν ότι οι άλλοι σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο που σκέφτονται κι εκείνα, νιώθουν με τον ίδιο τρόπο όπως εκείνα, και πιστεύουν τα ίδια πράγματα που πιστεύουν κι εκείνα (Ordetx, 2012). Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν κάποιες ψυχολογικές καταστάσεις πριν από αυτή την ηλικία, όπως τις προθέσεις που έχει κάποιο άτομο, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα (Astington & Jenkins, 1999· Baron – Cohen, Leslie and Frith, 1985· Leslie and Frith, 1988· Wellman, 1990 όπως

αναφέρεται στο Ordetx, 2012). Ο Flavell έπειτα από μελέτες υποστήριξε ότι τα βρέφη κατανοούν δικές τους νοητικές διεργασίες αλλά και των άλλων σε σχετικά πρώιμη ηλικία αλλά κι ότι οι πεποιθήσεις τους σχετικά με αυτές τις διεργασίες μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους (Feldman, 2011).

Η αναπαράσταση παρελθόντων και παρόντων γεγονότων, εμπειριών και εννοιών μέσω της χρήσης κάποια λέξης, εικόνας, χειρονομίας ή ενός άλλου συμβόλου ονομάζεται συμβολική αναπαράσταση (Graig & Baucum, 2007). Η συμβολική αναπαράσταση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να διακρίνουν τον εαυτό τους από κάποιο άλλο άτομο στο οποίο απευθύνονται. «Είναι η ικανότητα να οπτικοποιήσουν ή να σκεφτούν με άλλον τρόπο κάτι που δεν είναι πραγματικά παρόν» (Graig & Baucum, 2007: 336). Επίσης, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με τις κοινωνικές συναλλαγές τους (Fein, 1981 όπως αναφέρεται στο Graig & Baucum, 2007) καθιστώντας τα έτσι πιο ευαισθητοποιημένα στα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων. Η αναπαραστατική ικανότητα καθιστά ικανά τα άτομα να αναπτύξουν τη Θεωρία του Νου (Chown, 2017) και περιλαμβάνει την κατανόηση ότι ένα αντικείμενο μπορεί να αντικατασταθεί από κάποιο άλλο. Αυτή η ικανότητα φαίνεται πιο ξεκάθαρα στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών όταν αντικείμενα αντικαθίστανται από κάτι άλλο, όπως π.χ. ένα τουβλάκι χρησιμοποιείται για κινητό τηλέφωνο (Patterson, 2008 όπως αναφέρεται στο Fletcher, 2011). Ο Leslie (1987 όπως αναφέρεται στο Mitchell, 2002) ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε στη σύνδεση μεταξύ πρώιμης προσποίησης και ικανότητας κατανόησης του νου. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί «προσποιείται πως η μπανάνα είναι τηλέφωνο προφανώς έχει την ικανότητα να σκεφτεί έναν εναλλακτικό (προσποιητό) κόσμο, στον οποίο αυτό το φρούτο παίρνει τις ιδιότητες μιας ηλεκτρονικής συσκευής για εξ αποστάσεως επικοινωνία (δηλαδή ενός τηλεφώνου)» (Mitcell, 2002: 45). Προκύπτει, λοιπόν, το εξής συμπέρασμα: ότι εφόσον ένα παιδί θα μπορούσε να δημιουργήσει έναν κόσμο, όπου στην περίπτωση αυτή μία μπανάνα είναι ένα τηλέφωνο, θα μπορούσε να αντιληφθεί έναν κόσμο όπου ένα άτομο θα είχε διαφορετική άποψη για τα γεγονότα. Επομένως, αυτό σημαίνει ότι αν ένα παιδί είναι ικανό να αντιληφθεί διαφορετικές απόψεις τότε θα πρέπει να του αποδοθεί η κατανόηση του νου (Mitcell, 2002).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Θεωρία του Νου, αν ένα άτομο δε διαθέτει κατανόηση του νου, τότε είναι πιθανό να αδυνατεί να πραγματοποιήσει παιχνίδια προσποίησης, άρα και συμβολικές ικανότητες, αφού αυτά σύμφωνα με τον Leslie (1987 όπως αναφέρεται στο

Mitchell, 2002: 33) «προϋποθέτουν την ικανότητα κατανόησης της αναφορικής αδιαφάνειας», η οποία βρίσκεται στον πυρήνα της κατανόησης του νου. Ένα παιδί που δυσκολεύεται να κατανοήσει το νου, στερείται φαντασίας και επικοινωνίας, κι έτσι εκδηλώνονται διαταραχές στην κοινωνική του συμπεριφορά. Άρα, αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα, τα παιδιά με ΔΑΦ να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και στη συναισθηματική επικοινωνία (Mitchell, 2002). Οι ανεπάρκειες στα αυτιστικά παιδιά εκδηλώνονται στις ικανότητες της γλώσσας, νοημοσύνης, κοινωνικής συμπεριφοράς, συναισθήματος, παιχνιδιού, χειρονομιών ή εκφράσεων (Baron-Cohen, 1985, 1987, 1988, 1989, Baron-Cohen/Leslie/Frith, 1985, 1986, Leslie, 1987, Frith, 1994, βλέπε επίσης, Kusch/Petermann, 1990, 56-59 και 87-91 όπως αναφέρεται στο Κυπριωτάκης, 1995). Σύμφωνα με τους Sigman και συν. (1999) η αναπαραστατική ικανότητα στο παιχνίδι συγκεκριμένα, είναι σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών με διάφορους τρόπους. Τα παιδιά επιδεικνύουν το επίπεδο κατανόησής τους για τα αντικείμενα και τους άλλους ανθρώπους με τρόπους που δεν είναι σε θέση να εκφράσουν λεκτικά. Ελλείμματα σε αυτή την ικανότητα καθιστούν την κοινωνική αλληλεπίδραση ιδιαίτερα δύσκολη για τα παιδιά με ΔΑΦ (Hughes, 2010). Το συμβολικό παιχνίδι αντικατοπτρίζει αναπαραστατικές ικανότητες, οι οποίες εκδηλώνονται έπειτα από αλληλεπιδράσεις με αντικείμενα, ενώ, ο αλληλοσυντονισμός προσοχής αντικατοπτρίζει αναπαραστατικές διεργασίες συνυφασμένες με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Slade & Wolf, 1994). Ελλείμματα στην αναπαραστατική ικανότητα σίγουρα καθιστούν την κοινωνική αλληλεπίδραση ιδιαίτερα δύσκολη για τα παιδιά με ΔΑΦ (Hughes, 2010). Τα παιδιά με ΔΑΦ αποτυγχάνουν να αναπτύξουν την ικανότητα σκέψης των ψυχικών καταστάσεων με το συνήθη τρόπο κι έτσι δεν κατανοούν τη συμπεριφορά των άλλων από άποψη ψυχικών καταστάσεων (Baron-Cohen και συν. 1994).

Η ικανότητα χρήσης συμβόλων προϋποθέτει «μεταναπαραστατική» ικανότητα και γι' αυτό τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα στη γλώσσα και στο παιχνίδι. Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι, πράγματι τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν ελλείμματα στη συμβολική ικανότητα, δηλαδή, στο να συμβολίσουν μία ενέργεια ή μία κίνηση. Ωστόσο, δεν εμφάνισαν ελλείμματα στην μεταναπαραστατική ικανότητα. Δηλαδή, στο να αναπαραστούν αντικείμενα. Αυτό οφείλεται στο ότι τα παιδιά της παρούσας έρευνας ήταν υψηλής λειτουργικότητας με καλή νοημοσύνη.

Μία άλλη θεωρία η οποία ερμηνεύει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αλλά και γενικότερα την αδυναμία των παιδιών με ΔΑΦ στην κοινωνική αλληλεπίδραση, είναι η

θεωρία της διυποκειμενικότητας. Ειδικότερα, η διαμόρφωση συναισθηματικού δεσμού με τους γονείς, ο αλληλοσυντονισμός προσοχής, το κοινωνικό χαμόγελο, η μίμηση κινήσεων ενός άλλου ανθρώπου και η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου, αναπτύσσονται από νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και συνδέονται άμεσα με την εγγενή δυποκειμενικότητα με την οποία τα βρέφη έρχονται στον κόσμο και θέτουν τα θεμέλια για την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, ένα αυτιστικό παιδί έχει σοβαρά ελλείμματα στους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα οποία είναι εμφανή από τη βρεφική ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) και παρουσιάζει προβλήματα στη συναισθηματική του ανάπτυξη (Cox, 1993). Σύμφωνα με τη θεωρία της διυποκειμενικότητας, τα βρέφη έρχονται στον κόσμο με μία εγγενή ετοιμότητα για αλληλεπίδραση και αμοιβαία επικοινωνία η έμφυτη ικανότητα για διυποκειμενική επικοινωνία έχει βιολογική βάση και ρυθμίζει τη πολιτισμική μάθηση και σκέψη, αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατανοεί τους άλλους και αναπτύσσει σχέσεις μαζί τους και εκδηλώνεται μεταξύ άλλων, μέσω της έκφρασης συναισθημάτων και της χρήσης συμβόλων (Trevarthen, 1979). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα και στις δύο αυτές ικανότητες (Κουγιουμτζάκης, 1992· Rogers & Pennington, 1991· Wong & Kasari, 2012· Ricks & Wing, 1975). Αναφορικά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, και τα παιδιά αυτού του δείγματος παρουσίασαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων αλλά και στη χρήση συμβόλων. Στις περισσότερες περιπτώσεις η έκφραση των συναισθημάτων είχε λεκτικό περιεχόμενο αντί αυθόρμητες εκφράσεις προσώπου που παρατηρούνται σε ΤΑ παιδιά, ενώ η δυσκολία τους ήταν εμφανής και στη χρήση συμβόλων αφού σε πολλές περιπτώσεις αδυνατούσαν να μιμηθούν συμβολικά μία πράξη.

Η παρούσα έρευνα πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης που αποτελείται από μικρό δείγμα παιδιών κι έτσι τα αποτελέσματα δε μπορούν να χαρακτηρίσουν στο σύνολο τα παιδιά με ΔΑΦ. Επίσης, ερευνήθηκαν συγκεκριμένοι τομείς της συναισθηματικής ανάπτυξης και του συστήματος συμβολισμού των παιδιών με ΔΑΦ. Εξαιτίας της ιδιότητας προπτυχιακής φοιτήτριας, δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος για μία εκτενέστερη έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα. Ακόμη, ο εντοπισμός παιδιών με ΔΑΦ καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος για μία προπτυχιακή φοιτήτρια. Περαιτέρω έρευνες που θα μπορούσαν να γίνουν είναι αρχικά μία έρευνα, η οποία θα αποτελείται από μεγαλύτερο δείγμα παιδιών σε διαφορετικά ηλικιακά στάδια, ώστε τα αποτελέσματα να δώσουν μία πιο καθολική εικόνα των παιδιών με ΔΑΦ και που θα υπάρχει η δυνατότητα να διαρκέσει περισσότερο χρονικό διάστημα. Ακόμη, η έρευνα αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και σε παιδιά με ΔΑΦ διαφορετικού επιπέδου και

όχι μόνο υψηλής λειτουργικότητας όπως είχε η παρούσα έρευνα. Τέλος, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι διαφορές των φύλων σε άτομα με ΔΑΦ ως προς την έκφραση συναισθημάτων και συμβολικών ικανοτήτων.

Αυτό που μπορούμε να διαπιστώσουμε από την παρούσα έρευνα σχετικά με τη χρησιμότητά της είναι κυρίως η χρήση μεθόδων παρέμβασης από ειδικούς, οι οποίες θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση των ικανοτήτων συναισθηματικής έκφρασης και συμβολισμού των παιδιών με ΔΑΦ με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών τους συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. J. (1994) (Eds). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. New York, NY, US: Oxford University Press.

Blake, J. (2000). *Routes to Child Language: Evolutionary and Developmental Precursors*, New York: Cambridge University Press

Γενά, Α. (2002). Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αξιολόγηση – Διάγνωση – Αντιμετώπιση, Αθήνα: Χ. Ζαχαρόπουλος – Σιταράς & ΣΙΑ Α.Ε.Ε.

Craig, G., Baucum, D., (2007). Η ανάπτυξη του ανθρώπου, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Chown, N. (2017). *Understanding and evoluating autism theory*, London: Jessica Kingsley Publishers

Eigsti, I. M. (2013). A review of embodiment in autism spectrum disorder, *Frontiers Research Topics*, 4, 46-55

Feldman, Robert S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*, Αντωνοπούλου, Ζ. & Κουλεντιανού, Μ, (μτφρ), Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ), Αθήνα: Gutenberg

Fletcher, K. (2011). Neuropsychology of early childhood. In Davis, A. (2011) (ed). *Handbook of Pediatric Neuropsychology (pp. 31-36)*, New York: Springer Publishing Company

Hughes, F. (2010). *Children, play and development*, California: SAGE Publications

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*, Αθήνα: Τυποθήτω

Κυπριωτάκης, Α. (1995). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*, Ηράκλειο: Ιδιωτική έκδοση

Κουγιουμτζάκης, Γ. (1992). *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων,* Ηράκλειο Κρήτης : Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Lord, C. (1993). Early social development in autism. In Shopler, E., Bourgondien, V., Bristol, M. (1993) (eds). *Preschool issues in autism*, New York: Plenum Press

Loveland, K. Tunali-Kotoski, B. Pearson, D. Brelsford, K. (2008). Imitation and expression of facial affect in autism, *Development and Psychopathology*, 6, 433-444

Matson, J. (2017) (ed). *Handbook of Treatments for Autism Spectrum Disorder*, Los Angeles: Springer International Publishing

McNeil, D. (1985). So you think Gestures are Nonverbal?, *Psychological Review*, 92, 350-371

Miller, S (2012). *Theory of Mind: Beyond the preschool years*. New York, London: Psychology Press

Miller, S. (2016). *Parenting and Theory of Mind*. New York: Oxford University Press

Mitchell, P. (2002). Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία: Επισκόπηση της ψυχολογικής έρευνας και θεωρίας, Μισαηλίδη, Π. & Μουτσοπούλου, Α. (μτφρ), Μισαηλίδη, Π. (επιμ). Αθήνα: Τυποθήτω

Mundy, P. Sigman, M. Ungerer, J. Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: the contribution of non-verbal communication measures, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657–669

Odext, K. (2012). *Teaching Theory of Mind: A curriculum for Children with High Functioning Autism, Asperger's Syndrome, and Related Social Challenges*, London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers

Phillips, W. Gomez, J. C. Baron-Cohen, S. Laá, V. Rivière, A. (1995). Treating People as Objects, Agents, or "Subjects": How Young Children with and without Autism Make Requests, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1383-1398

Ricks, D.M. & Wing, L. (1975). Language, communication and the use of symbols in normal and autistic children*, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 5, 191-221

Rochat, P., Passos-Ferreira, C., Salem, P. (2009). Three levels of intersubjectivity in early development. In Carassa, A., Morganti, F., Riva, G. (Eds.), *Enacting intersubjectivity: Paving the way for a dialogue between cognitive science, social cognition and neuroscience* (pp. 173-190). Lugano, Switzerland: Università della Svizzera Italiana

Roggers, S. J. & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to deficits in infantile autism, Development and Psychopathology, 3, 137-162

Rumsey, J. (1992). Neuropsychological studies of high-level autism, in Shopler, E., Mesibov, G. (1992) (eds). *High functioning individuals with autism (pp. 41-52)*, New York: Plenum Press

Συνοδινού, Κ. (2007). *Παιδικός αυτισμός*, Αθήνα: Καστανιώτη

Shopler, E., Mesibov, G., (eds) (1986). *Social behavior in autism*, New York: Plenum Press

Sigman, M., Ruskin, E., Arbeile, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., Kim, N., Lopez, A., Zierhut, C. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down Syndrome, and Developmental delays, *Monographs of the society for research in Child Development*, 64, 1-114

Slade, A., Wolf, P. D., (1994). *Children at play: Clinical and developmental approaches to meaning and representation*, New York: Oxford University Press

Stanley, G. & Konstantareas, M. (2006). Symbolic Play in Children with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1215-1223

Συνοδινού, Κ. (2007). *Παιδικός αυτισμός*, Αθήνα: Καστανιώτη

Thiemann-Bourque, K.S., Brady, N.C., Fleming, K.K. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: more similarities than differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 863-873

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In Bullowa, M. (1979) (ed) *Before speech: The beginning of interpersonal communication, 321-348.* Cambridge: Cambridge University Press

Weeks, J. & Hobson, P. (1987). The salience of facial expression for autistic children, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 28, 137–152

Wilmshurst, L., (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μία αναπτυξιακή προσέγγιση.* Κουλεντιανού, Μ. (μτφρ), Μπεζεβέγκης, Η (επιμ), Αθήνα: Gutenberg

Wing, L. (1978). Social, behavioral, and cognitive characteristics: An epidemiological approach. In M. Rutter & E. Schopler (eds), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment* (pp. 27-46), New York: Plenum Press

Wong, C. & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of child with autism in the preschool special education classroom, *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 2152-2161

Τα φιλοσοφικά ερωτήματα, η αναγνώριση τους & η συζήτηση μέσα στην τάξη: απόψεις φοιτητριών/ών.

Έλενα Θεοδωροπούλου[60], Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
theod@rhodes.aegean.gr
Ανθούλα-Βαρβάρα Καπέλλα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse15077@rhodes.aegean.gr

Στυλιανή Μπινούση, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse15156@rhodes.aegean.gr

Νικήτας Κατσουράκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pse16088@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Εισαγωγή

Οι ασκήσεις και τα ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι φοιτητές/τριες, στο πλαίσιο του μαθήματος «Πρακτική Φιλοσοφία: Φιλοσοφία και Πράξη του Διαλόγου», εμπεριέχονται στο βιβλίο «Φιλοσοφία για παιδιά. Το Κουκλονοσοκομείο. Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου» των Margaret Sharp & Laurence J. Splitter. «Το φιλοσοφικό περιεχόμενο του Κουκλονοσοκομείου χρωστά πολλά στις θεμελιώδεις έρευνες της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας, έρευνες που ακόμα και σήμερα μπορούν να είναι κρίσιμες για τα παιδιά: το νόημα και η υπόσταση του πραγματικού, του καλού, του αληθινού, του όμορφου και του προσώπου» (Sharp, 2007:86-87)[61].

[60] Επίβλεψη προφορικής ανακοίνωσης & συγγραφής του άρθρου

[61] Το συγκεκριμένο βιβλίο, απαρτίζεται από δυο μέρη. Το πρώτο, περιλαμβάνει τη φιλοσοφική νουβέλα, που συνιστά το έναυσμα και το πλαίσιο για τη πραγματοποίηση της φιλοσοφικής έρευνας με τα παιδιά. Ενώ το δεύτερο, παρουσιάζει το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού, στο οποίο παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές για τη διαμόρφωση μιας πορείας έρευνας, μαζί με τα παιδιά (Θεοδωροπούλου, στο: Sharp-Splitter, 2007:49)

Οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν λοιπόν, να επεξεργαστούν ορισμένες ασκήσεις και ερωτήματα που καταρχήν απευθύνονται σε παιδιά, στο πλαίσιο του προγράμματος «Φιλοσοφία για παιδιά», καθώς, «οι ενήλικες πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να θεωρήσουν πως η δική τους γνώση για αυτές τις έννοιες είναι αμφισβητήσιμη και να είναι πρόθυμοι να πραγματευτούν διεξοδικά την πολυπλοκότητα των ερωτήσεων που διατυπώνουν τα παιδιά» (Murris, στο Θεοδωροπούλου, 2013:282) και στη συνέχεια επιχειρήθηκε η ανάλυση των απαντήσεων τους με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, που αφορά στις μορφές συζήτησης μέσα στην τάξη σε συνάρτηση με φιλοσοφικές παραμέτρους που είναι δυνατόν να παρεμβαίνουν ενδυναμώνοντας τη συζητητική κουλτούρα.

Φιλοσοφία για/με παιδιά[62]

Αρχική μας διαπίστωση είναι ότι, «το «να κάνεις φιλοσοφία» σημαίνει να προσπαθείς να διεγείρεις τη περιέργεια για τη γλωσσική αναπαράσταση της ιδέας και της έννοιας, τη χαρά του γλωσσικού παιχνιδιού, πράγμα που προσφέρει μεγαλύτερη ελευθερία για την αντίληψη του κόσμου» (Camhy, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:181). Από την άλλη, «η Φιλοσοφία για παιδιά σημειώνει ακριβώς μια κύρια πρόκληση για τη φιλοσοφία: ψάχνοντας να απευθυνθεί στο παιδί, έχοντας το παιδί ως συνομιλητή, η φιλοσοφία είναι υποχρεωμένη συγχρόνως να πάει «πίσω» στις πηγές του ποταμού και να αναγνωρίσει εκ νέου τον εαυτό της» (Θεοδωροπούλου, 2006:6). Έτσι, καταλήγει η Θεοδωροπούλου, «η φύση της φιλοσοφίας με παιδιά μοιάζει με δίκτυο: Η Φιλοσοφία με τα Παιδιά είναι μια ολιστική και δυναμική προσέγγιση που προάγει την προσωπική ολοκλήρωση της ανθρώπινης ύπαρξης μέσα από τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική επικοινωνία» (ό.π.:185). Για αυτό άλλωστε, «προτείνεται ως ολιστική και εριστική προσέγγιση, με στόχο την εισαγωγή του φιλοσοφικού διαλόγου στην εκπαίδευση». Ωστόσο, η ίδια τονίζει πως,

[62]«Οι φιλοσοφικές υποδιαιρέσεις είναι αναγκαίο να φέρουν το δικό τους όνομα, είτε αποτελούν ομάδα φιλοσοφιών είτε ένα ξεχωριστό είδος». Έτσι, η εκπαιδευτική φιλοσοφία μπορεί να ομαδοποιεί παρόμοιους γενικούς τίτλους όπως, φιλοσοφία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φιλοσοφία για παιδιά, φιλοσοφία με παιδιά, φιλοσοφία και παιδιά. Κατά κάποιο τρόπο, παρόμοιοι τίτλοι ονομάζουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ή φιλοσοφικές προσεγγίσεις, ενώ από άλλες απόψεις , οι φιλοσοφίες αυτές μπορεί να είναι παρόμοιες. Από την άλλη, η φιλοσοφία για παιδιά αντιστοιχεί σε ένα επαγγελματικά δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα και σε μια παιδαγωγική ευρέως γνωστή σε όλον τον κόσμο» (Lipman, στο: Θεοδωροπούλου, 2010: 322) .

«το διακύβευμα του φιλοσοφικού διαλόγου δεν είναι (ή τουλάχιστον δεν είναι μόνο) η έκφραση της προσωπικής γνώμης, αλλά η εξέλιξη της σκέψης, η ανάπτυξη του προσωπικού στοχασμού στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας. Εν γένει, πάντως, μοιάζει σαν η φιλοσοφία για Παιδιά, να στηρίζεται πάνω σε τρεις αλληλοσυνδεόμενους πυλώνες: το νόημα, τη φιλοσοφία, το σχολείο αναπτύσσει δηλαδή μια θεωρία καλής πίστης, όπου οι τρεις παραπάνω παράμετροι διαμορφώνουν ένα θετικό πεδίο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, με άξονα της επίτευξη της διανοητικής αυτονομίας, την ανάπτυξη της σκέψης ως προϋπόθεσης για την επίτευξη της προσωπικής αυτονομίας στη βάση της διαλογικής αρχής (εφαρμογή της φιλοσοφίας)» (Θεοδωροπούλου, στο: Sharp-Splitter, 2007:22-23).

Επίσης, ένα βασικό χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας με τα παιδιά, είναι το ότι «αναγκάζει τη διδασκαλία να επικεντρώνεται στο ίδιο το παιδί. Η αφύπνιση των ενδιαφερόντων του και η ενθάρρυνση των ικανοτήτων του είναι σημαντικοί στόχοι. Οι μαθητές μαθαίνουν να στηρίζονται σε ισχυρούς συλλογισμούς, να αποδέχονται την ευθύνη για τη συμβολή τους αυτή μέσα στα συμφραζόμενα των άλλων, να ακολουθούν την έρευνα όπου αυτή τους οδηγεί, να σέβονται την προοπτική των άλλων, να συμμετέχουν συλλογικά στην αυτοδιόρθωση και να υπερηφανεύονται για όσα κατορθώνουν τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδα» (Camhy, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:41). Ωστόσο, στο πλαίσιο αυτό, «είναι απαραίτητο να αλλάξει ο παραδοσιακός ρόλος του δασκάλου και να αναπτυχθεί μια νέα σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητών» (Camhy, ό.π.:178).

Άλλωστε, είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη μας ότι, «οι ενήλικες κάνουν φιλοσοφία με τα παιδιά. Όχι στα παιδιά, ούτε καν για τα παιδιά (σύμφωνα με τον Lipman), εφόσον το «για» θεωρεί ότι παρέχεται στα παιδιά κάτι που δεν έχουν. Το «κάνοντας» επομένως, δεν σημαίνει διδάσκοντας, μεταδίδοντας ή παρεμποδίζοντας, ούτε εκπαιδεύοντας ή καταρτίζοντας ή πληροφορώντας ή διαμορφώνοντας ή δασκαλεύοντας, αλλά ότι εφαρμόζουμε τη φιλοσοφία μαζί και όχι μιλώντας για τη φιλοσοφία και τους ήρωες της, αλλά κάνοντας την άμεσα» (Kennedy, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:14».

Ωστόσο, γεννιέται το εξής ερώτημα:

«τι είναι λοιπόν η φιλοσοφική πρακτική στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών διαδικασιών; Μια σειρά απλών ερωτήσεων, μια περιπλάνηση σε ασαφή «γιατί», των οποίων η απάντηση επιδέχεται κυρίως μεταφυσικές απαντήσεις, μια θεωρητική εκζήτηση, μια ατέρμονη, χαλαρή φιλολογία, ένας οιονεί-ποιητικός στοχασμός, μια αντι-επιστημονική,

μη αυστηρή στοχαστική δραστηριότητα, ένας μη-επιστημονικός κριτικός, δηλαδή, ιδεολογικός στοχασμός, μια αυθαιρεσία ή μια ακροβασία της σκέψης, μια ψευδό-δημιουργική ενασχόληση, μια ακραία επιμονή στο νόημα, μια σχολή της λογικής; Μια ενήλικη καθαρά δραστηριότητα; Ένα ακαδημαϊκό αντικείμενο; Ένα πανανθρώπινο χάρισμα; Μια θεωρία περί ολιστικής γνώσης; Ένα λόγο της συνεχούς, έμμονης αμφισβήτησης; Ένα σχολείο προ-κριτικής σκέψης; Μια εννοιολογικής αποσαφήνισης, ενδυνάμωσης της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης και της επιχειρηματολογικής ικανότητας οργάνωσης συζητήσεων και πλαισίων-διαδικασιών διαλόγου, ανάλυσης αξιών; Ευφάνταστη παραλλαγή ρητορικών ακροβασιών; Περιδιάβαση στις μεγάλες ανθρωπιστικές ιδέες ή ανθρωπιστικός παιδαγωγός;» (Θεοδωροπούλου, 2013:27-28).

Αντιλαμβανόμαστε, πως το να κάνεις φιλοσοφία με τα παιδιά, είναι κάτι που δεν μπορείς να το επιβάλεις, να το μεταδόσεις με πίεση μέσω της εκπαίδευσης, αλλά χρειάζεται σταδιακή και ήπια εξοικείωση των παιδιών με την φιλοσοφική σκέψη. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου:

«Η αμφίδρομη προσέγγιση της φιλοσοφίας και του παιδιού δεν μπορεί παρά να συντελείται παρά υπό το φως της αποδοχής, ότι σε κάθε περίπτωση δεν πρόκειται για την ακαδημαϊκή μορφή της φιλοσοφίας: η φιλοσοφία εδώ δεν είναι μεταδόσιμη ως ένα εξειδικευμένο, εξεζητημένο προϊόν με υψηλή ιδιωματικότητα και ερμητικότητα, εφόσον έτσι αντίκειται στην προσπάθεια ανάπτυξης τους κοινό νου. Αντίθετα, παρουσιάζεται ως δραστηριότητα στης οποίας το μηχανισμό μπορούν τα παιδιά να μυηθούν: εξοικειώνονται με το «φιλοσοφικώς σκέπτεσθαι», ακριβώς επειδή είναι τρόπος σκέψης από τον οποίο δεν αποκλείονται εξαρχής και σε όλη του την έκταση. Οφείλει λοιπόν να ενεργοποιηθεί μια ιδιαίτερη αντίληψη περί φιλοσοφίας ή περί της χρήσης της» (Θεοδωροπούλου, *στο:* Sharp-Splitter, 2007:19**.** Άλλωστε, «κατά τον Lipman, η φιλοσοφία νοείται περισσότερο ως μια στάση ή μια κατάσταση του μυαλού» (ό.π.:19).

Συζητώντας στην τάξη

Αρχικά, η φιλοσοφία και η παιδαγωγική μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά σε μια σχολική τάξη, καθώς

«παραδοσιακά, η φιλοσοφία είχε τις δικές της παιδαγωγικές ρήτρες, που, συνήθως, περιστρέφονται γύρω από το επιχείρημα, το ερωτάν, τη συζήτηση, το ανταποκρίνεσθαι,

το ερμηνεύειν κ.λπ., όλα επικεντρωμένα στην έννοια του διαλόγου. Αυτές οι παραδοσιακές τεχνικές, μερικές περισσότερο επιτυχημένες απ' ό,τι άλλες, χρησιμοποιήθηκαν από την φιλοσοφία ως η συνεισφορά της στη συνδυασμένη παιδαγωγική που ενεργοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Για παράδειγμα, η παραδοσιακή εκπαίδευση έδινε έμφαση στις ερωτήσεις του δασκάλου ακολουθούμενες από τις απαντήσεις του μαθητή, ενώ η συζήτηση με τον δάσκαλο περιοριζόταν σε ένα μόνο μαθητή. Στην εκπαιδευτική φιλοσοφία, ο δάσκαλος αναζητά να προκαλέσει τους μαθητές στο να δεσμευτούν μόνοι τους στη διαδικασία έρευνας, σε συνεργασία, παρά σε ανταγωνισμό μεταξύ τους» (Lipman, στο: Θεοδωροπούλου, 2010: 323).

Άλλωστε, σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου, «Ο δάσκαλος καθοδηγεί δίχως να προσκομίζει εμφανώς περιεχόμενα προς απομνημόνευση και διευθετεί, ενορχηστρώνει, κατευθύνει περιεχόμενα διαλόγου-λειτουργεί εν είδει ψυχαναλυτή και «μαγιάς»: ως ο «ξένος» που βάζει σε εκκίνηση τη σκέψη και τη συζήτηση και αποσύρεται πίσω από τη ροή της-προγραμματίζει την εξαφάνιση του» (Θεοδωροπούλου, 2002).

Αναγνωρίζουμε επίσης, ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αγνοεί τις ερωτήσεις των παιδιών, διότι «είναι κοινοτοπία ότι εύκολα κανείς απαντά, αλλά δύσκολα ρωτά. Ωστόσο, η αλήθεια βρίσκεται στην τέχνη της ερώτησης που είναι δύσκολη και εύθραυστη. Η σοβαρή διαδικασία διατύπωσης ερωτημάτων προϋποθέτει γνώση για το τι πρέπει να ρωτήσει κανείς και το πως. Οι σπουδαίοι φιλόσοφοι πάντα ξεχώριζαν για την ικανότητα τους να ρωτούν αυτό που κανένας άλλος δεν είχε σκεφτεί να ρωτήσει κι έτσι να αμφισβητούν τις προϋπάρχουσες κρίσεις και προκαταλήψεις, για τις οποίες οι περισσότεροι από εμάς είμαστε ανίδεοι, παρόλο που τις υπερασπιζόμαστε» (Bernstein, αναφ. στο Camhy, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:176). Επομένως αντιλαμβανόμαστε, ότι το ερώτημα και κυρίως ένα ερώτημα στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για/με παιδιά έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί

«θεμελιώδη φιλοσοφική χειρονομία, είναι και η κατεξοχήν έκφραση της παιδικής σκέψης ως δυναμικής πορείας προς τη διευκρίνιση του Εγώ και του περιβάλλοντος κόσμου. Αυτήν την ορμή προς το ερωτάν (θέληση για ερώτηση) η εκπαίδευση καλείται να αποκαλύψει και να αξιοποιήσει ως κίνητρο και βάση για μάθηση. Εάν όλες οι ερωτήσεις των παιδιών δεν είναι φιλοσοφικές, τροφοδοτούν ωστόσο συχνότατα μια αυθεντική φιλοσοφική διαδικασία έρευνας: έτσι η ορμή της ερώτησης αποτελεί τόσο μια αυθεντική φιλοσοφική κοιτίδα, όσο και ένα καλό έναυσμα για μια άλλη παιδαγωγική

διαχείριση της απάντησης ως παγιωμένου «θεσμού» στην εκπαίδευση» (Θεοδωροπούλου, 2007:12-13).

Για αυτό, θεωρούμε, ότι η εκπαίδευση δύναται και πρέπει να αξιοποιεί το χαρακτηριστικό των παιδιών να ρωτούν**.** Άλλωστε, το να ρωτάμε, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας, εφόσον σύμφωνα με τον Πελεγρίνη, «φιλοσοφώ σημαίνει ότι δεν σταματάω να ρωτάω για το οτιδήποτε, ακόμη και για το αυτονόητο, μήπως θα μπορούσε ή θα έπρεπε αυτό να είναι αλλιώς» (Πελεγρίνης, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:131).

Επιπλέον, το ερώτημα αποτελεί και μια από τις βασικές παραμέτρους της συζήτησης. Η συζήτηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας στην τάξη και ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να την ενθαρρύνει συστηματικά. Πρέπει να σημειωθεί, ότι στο πλαίσιο αυτό, είναι δυνατόν, εφόσον γίνει η αναγκαία προετοιμασία, να αναπτυχθεί «συζήτηση με φιλοσοφική στόχευση» στη βάση φιλοσοφικών προϋποθέσεων που θα πρέπει σταδιακά να εισαχθούν & να καλλιεργηθούν. Για την πραγματοποίηση μιας συζήτησης μέσα στην τάξη απαιτείται γενικά η ικανοποίηση κατάλληλων παραμέτρων, όπως η διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων[63], η ικανοποίηση της αρχής της ισότητας σε συνδυασμό με την αρχή της ελευθερίας στη σκέψη και την έκφραση[64], η καλή διαχείριση των εντάσεων, η προσπάθεια μη επιβολής μίας άποψης ως μοναδικής αλήθειας, η αναγνώριση του άλλου προσώπου ως συνομιλητή και οι διαδικασίες κοινής αναζήτησης κ.ο.κ.ε. (Θεοδωροπούλου, 2016: σελ.5-10). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου «να δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή να μιλήσουν για τις σκέψεις και τις ιδέες τους» (Camhy, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:179).

Ωστόσο, σε μια συζήτηση λογικό είναι να υπάρχουν εντάσεις, διότι, αν και περιλαμβάνει τη «διατύπωση σχολίων και απόψεων και τη προσπάθεια κατανόησης από τη μεριά των ατόμων που συμμετέχουν» σε αυτήν, στα χαρακτηριστικά της συγκαταλέγονται

[63] Εννοώντας ότι «το περιβάλλον και οι διαδικασίες που αναπτύσσονται στην τάξη, [θα πρέπει] να επιτρέπουν την διατύπωση, αναδιατύπωση και συνεχή επεξεργασία των ερωτήσεων αναδεικνύοντας ακριβώς τη δυνατότητα ανάπτυξης μορφών συζήτησης» (Θεοδωροπούλου, ό.π:5).

[64] Η ελεύθερη έκφραση της σκέψης χαρακτηρίζει μία σκέψη αυθεντική και αυτοδύναμη, ενώ «η έννοια της αυτοδυναμίας της σκέψης δεν παραπέμπει στην άρνηση των επιρροών στη διαμόρφωσή της, αλλά στην ικανότητα αυτές να εντοπίζονται, να αξιολογούνται και να επαναπροσδιορίζονται μέσα από έναν προσωπικό, ενσυνείδητο τρόπο σκέψης» (Θεοδωροπούλου, 2016: 7).

επίσης και η «αναζήτηση στοιχείων που θα αποδεικνύουν ότι εγώ έχω δίκιο και οι άλλοι άδικο, η διατύπωση μιας θέσης, υπεράσπιση της και εκτίμηση του ποιος θα επικρατήσει, η άσκηση της κριτικής στις τοποθετήσεις των άλλων, η μαχητικότητα, το ότι όλοι ακούν για να βρουν λάθη και να διαμορφώσουν αντι-παραδείγματα και η αναζήτηση συμπεράσματος που θα επικυρώνει τη θέση του καθενός/καθεμίας» (Camhy, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:183-184). Σύμφωνα με τον David Bohm, «αυτό μοιάζει με αγώνα πινγκ-πονγκ, με στόχο του παιχνιδιού τη νίκη και τη σωστή άμυνα» (ό.π.:182).

Μια φιλοσοφική συζήτηση κατεξοχήν διέπεται από τη δημοκρατική αρχή, εφόσον μία άποψη δεν γίνεται δεκτή εξαρχής ως μοναδική αλήθεια. Ακόμα περισσότερο, όταν σε μια τέτοια συζήτηση, οι διαφορετικές απόψεις πρέπει να στηριχθούν σε επιχειρήματα, ενώ χρειάζεται «αντοχή ως προς την υπεράσπιση των αρχών (που στηρίζουν την επιλογή της συζήτησης) και ως προς τη διαχείριση των συναισθημάτων (όταν οι γνώμες των άλλων είναι πιεστικές)». Οι συνομιλητές/τριες οφείλουν να αναγνωρίζουν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/η ως συνομιλητή/τρια, εφόσον έχουν κοινό στόχο την από κοινού διερεύνηση ενός ζητήματος (Θεοδωροπούλου, 2016:7-9). Σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου πάντως, «μια συζήτηση μπορεί να θεωρηθεί φιλοσοφική, από την επιλογή του θέματος, από τη συστηματική παρουσία λογικών στοιχείων τα οποία πειθαρχούν την έρευνα, από τη συνεχή προώθηση των ερωτημάτων, ολοένα μακρύτερα και σε ολοένα μεγαλύτερο βάθος εκλεπτύνοντας έτσι τη κριτική και δημιουργική σκέψη με την ανατροπή του προφανούς και τη συνεχή αναπαραγωγή της ανατροπής, με την άρνηση στα στερεότυπα (Θεοδωροπούλου, 2002).

Για να μπορέσει λοιπόν, να αναπτυχθεί μια ουσιώδης συζήτηση και να τύχει επεξεργασίας με διάφορες μορφές μέσα στην τάξη, απαραίτητο είναι να ενεργοποιηθούν διάφορα πλαίσια, όπως «από την εκπαιδευτική πολιτική στη σκοποθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος και από τη συγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού πρέπει να θεμελιώνεται και να ευνοείται το δικαίωμα και η υποχρέωση αφενός στην έρευνα ως θεμέλιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφετέρου στη δημοκρατική συμμετοχή στην έρευνα με την έννοια της ισότιμης πρόσβασης σε αυτήν» (Θεοδωροπούλου, ό.π.:9). Άλλωστε, «η έρευνα είναι η θεμελιώδης κοινή δραστηριότητα που εμπλέκεται στο φιλοσοφείν» (Santi, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:207).

Η όλη διαδικασία της συζήτησης καλό θα ήταν να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτοί και αυτές που συμμετέχουν σε αυτήν να νιώθουν ότι παράγουν έργο, ότι από κοινού οδηγούνται σε ένα κοινό πάνω κάτω συμπέρασμα, που έχει κάποιο νόημα (Θεοδωροπούλου, 2016: 9-10). Σύμφωνα με τον Τζαβάρα, «οι συζητήσεις μέσα σε μια τάξη οφείλουν ασφαλώς

να διεξάγονται μέσα στο πλαίσιο της ηλικιακής ωριμότητας των παιδιών. Αλλά όσο δεν διεξάγονται συζητήσεις, τόσο χαμηλότερο παραμένει και το επίπεδό τους. Ένα βαρύνοντα ρόλο για την επιτυχία των συζητήσεων παίζει τόσο η επανειλημμένη εξάσκηση όσο και η κατάλληλη διοργάνωση, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο νοητικό επίπεδο, στις ανάγκες και στις επιθυμίες κάθε ηλικίας και κάθε σχολικής τάξης» (Τζαβάρας,2011:6).

Εφόσον ισχύουν τα παραπάνω, μια συζήτηση για να προσελκύσει τα μέλη της ομάδας, θα πρέπει να παρέχει ένα κοινό κίνητρο, που να τραβάει το ενδιαφέρον όλων, δηλαδή η συζήτηση να μην επιβάλλεται από τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α, αντίθετα, συχνά καλείται να αξιοποιήσει το έναυσμα/ κίνητρο που προέρχεται από τους/τις μαθητές/τριες αναδεικνύοντάς το ώστε οι μαθητές/τριες, να αντιληφθούν οι ίδιοι/ες τους εαυτούς τους ακριβώς ως δημιουργούς και φορείς της συζήτησης.

Μια συζήτηση, καθώς αναπτύσσεται, τείνει να σχετίζεται με την ανάλυση του προβλήματος (Θεοδωροπούλου, 2016: 10). Έτσι, «οι μαθητές και οι δάσκαλοι προσεγγίζουν τα προβλήματα με ερωτήσεις. Δηλαδή, η υποκειμενική γνώση, οι αξίες, οι στόχοι και οι συνέπειες τίθενται επί του τάπητος, κρίνονται και συζητιούνται μαζί. Αναπτύσσονται σκέψεις από κοινού, και τα παιδιά ανακαλύπτουν πως το αντικείμενο μπορεί να δοκιμαστεί από τη σκέψη και πως το συλλογίζεσθαι γύρω από σημαντικά ζητήματα μπορεί να προσφέρει ικανοποίηση (Camhy, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:185).

Είναι γεγονός ότι «στη Φιλοσοφία για παιδιά, ο στόχος δεν αφορά στην αποστήθιση της γεγονοτικής γνώσης αλλά περισσότερο στην ανάπτυξη της ενεργού σκέψης. Στόχος είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να αξιοποιήσουν την ικανότητα τους να συζητούν. Αυτές οι ικανότητες θα τα βοηθήσουν να αντιμετωπίζουν καλύτερα μια νέα κατάσταση, να αναγνωρίζουν τους συσχετισμούς, να ανακαλύπτουν τις αντιφάσεις των πληροφοριών και να μαθαίνουν να σκέφτονται αυτόνομα»» (Camhy, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:181)[65].

Το φιλοσοφικό ερώτημα στην Φιλοσοφία για/με παιδιά

Θα πρέπει να επισημάνουμε πως, «στην Φιλοσοφία για Παιδιά, το ζήτημα δεν είναι η εκμάθηση υπό τύπον απομνημόνευσης της πραγματικής γνώσης, αλλά η ανάπτυξη της

[65] Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, όλες αυτές οι παράμετροι εμπεριέχονται στις βασικές αρχές της φιλοσοφίας του διαλόγου, αποτελούν, δηλαδή, κομμάτι της φιλοσοφικής θεώρησης του διαλόγου και συνιστούν κατά περίπτωση, μία γενική είσοδο όχι μόνο σε όποια μορφή συζήτησης μέσα στην τάξη αλλά και για μια πιο εξειδικευμένη συζήτηση με φιλοσοφική στόχευση. Στην συνέχεια, οι αρχές αυτές εξειδικεύονται σε τεχνικές συζήτησης/διαλόγου (Θεοδωροπούλου, ό.π .).

ενεργού σκέψης. Ο σκοπός είναι να κατανοήσουν τα παιδιά την ικανότητα τους για συζήτηση και να μάθουν να χτίζουν πάνω σε αυτή. Τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις, ανακαλύπτουν και αναρωτιούνται για διάφορα ζητήματα, πολύ πριν μυηθούν στη φιλοσοφία και πολύ πριν αρχίσουν να δέχονται οποιαδήποτε μορφή διδασκαλίας με την συνηθισμένη έννοια» (Camhy, στο Θεοδωροπούλου, 2013:40-41). Για αυτό, δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι, «σε διάφορες ηλικίες, τα παιδιά ασχολούνται με όλα τα είδη των φιλοσοφικών ερωτημάτων. Πολύ συχνά, αφήνονται μόνα τους με τα ερωτήματα τους, δεδομένου ότι προέχουν άλλες δυσκολίες και ανάγκες. Οι συγχύσεις, οι αμφιβολίες, οι φαντασίες, οι αντιλήψεις, η αμφισβήτηση αρχών, η διαρκής ερώτηση ‘‘Γιατί;’’ Και η αναζήτηση του νοήματος, συχνά τα οδηγούν σε μια πνευματική δυσαρέσκεια που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Σε αυτό το σημείο ακριβώς, η φιλοσοφία μπορεί να βοηθήσει (ό.π.:41).

Η φιλοσοφία «τροφοδοτεί τη σκέψη με εκείνες τις ικανότητες που της επιτρέπουν να υποστηρίξει κάθε είδος μάθησης. Μια από τις βασικές αρθρώσεις που συνδέουν τη φιλοσοφία με την όλη διαδικασία της νοηματοδότησης του κόσμου από το παιδί εντοπίζεται στη σχέση της φιλοσοφικής σκέψης με τα ερωτήματα που το ίδιο το παιδί θέτει» (Θεοδωροπούλου, στο: Sharp-Splitter, 2007:12). Για αυτό, «η αγωγή της ερώτησης (την όποια ακριβώς επιδοτεί εντατικά και υπηρετεί η φιλοσοφική αγωγή) υποστηρίζει το στόχο της αυτονόμησης της σκέψης, ακρογωνιαίο λίθο της σύγχρονης παιδαγωγικής» (ό.π.:13).

Γνωρίζουμε επίσης πως, «η παιδική ηλικία και η φιλοσοφία ανέκαθεν συνδέονταν μέσα από το φαινόμενο του θαυμασμού και της πρωταρχικής γνωσιακής και γλωσσικής έκφρασης, της ερώτησης δηλαδή» (Kennedy στο: Θεοδωροπούλου, 2013:12). Για αυτό άλλωστε, «η παιδική ηλικία είναι ο τόπος όπου διατυπώνεται το ερώτημα, το οποίο προκαλείται από τον θαυμασμό και, μάλιστα, το πιο άμεσο και αποκαλυπτικό ερώτημα είναι το φιλοσοφικό (ό.π.:13). Ακόμα, «ο θαυμασμός οδηγεί στη γνώση και επί πλέον είναι κοινό στοιχείο στη φιλοσοφία και τα παιδιά» (Καραφύλλης, 2002:302).

Επισημαίνεται επιπλέον ότι, «η σκέψη του παιδιού αυτονομείται μέσω της διαχείρισης της ερώτησης, εφόσον ο ενήλικας σέβεται αυτήν την αυτονόμηση και ως αρχή και ως διαδικασία. Ως εκ τούτου, η πρόταση της «Φιλοσοφία για Παιδιά» (Philosophy for Children) δίνει εξέχουσα έμφαση στην έννοια και τη σημασία του διαλόγου, που (ως ζήτημα αρχής) αφορά ουσιωδώς και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (εφόσον, σε κάθε περίπτωση, δεν εξαιρείται ούτε απαλλάσσεται από το διάλογο)» (Θεοδωροπούλου, στο: Sharp-Splitter, 2007:13). Ενώ, σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου, «η φιλοσοφική από μέρους του δασκάλου κατανόηση των ερωτημάτων των παιδιών απαιτεί μια πολύ-οπτική αντιμετώπιση της

ανάγκης για ερώτημα (και οφείλει να είναι εξίσου σύνθετη, όσο σύνθετες και πολύπλοκες είναι συνήθως οι φιλοσοφικές ερωτήσεις): από την ψυχολογική μέχρι την υπαρξιακή και από τη λογική μέχρι την επιστημονική- αντίστοιχα σύνθετες ή μάλλον με αντίστοιχα σύνθετο τρόπο πρέπει να παρασκευάζονται οι απαντήσεις (Θεοδωροπούλου, 2002).

Επεξεργασία των απαντήσεων

Στη βάση του παραπάνω θεωρητικού πλαισίου, που αφορά στις μορφές συζήτησης μέσα στην τάξη σε συνάρτηση με τη φιλοσοφική παράμετρο, οι φοιτήτριες/τές, στο μάθημα «Πρακτική Φιλοσοφία: φιλοσοφία και πράξη του διαλόγου», κλήθηκαν να επεξεργαστούν σειρά ασκήσεων και ερωτημάτων που, όπως διευκρινίσαμε παραπάνω, καταρχήν απευθύνονται σε παιδιά και εμπεριέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό «Φιλοσοφία για παιδιά. Το Κουκλονοσοκομείο. Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου» των Margaret Sharp & Laurence J. Splitter (ως υλικό που προορίζεται να το αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη μαζί με τα παιδιά).

Ενδεικτικά αναφέρουμε τα παρακάτω ερωτήματα (Sharp-Splitter, 2007:132-150)

- Τι κάνει κάτι να είναι αληθές ή ψέμα;
- Τι κάνει μια ιστορία να είναι ιστορία;
- Μεταχειριζόμαστε ένα πρόσωπο σαν πράγμα;
- Τι λογίζεται σαν παιχνίδι;
- Πότε και αν κάποιος/α είναι εγωιστής/ρια;
- Τί θα συνέβαινε στην περίπτωση που κάποιος/α παρέβαινε έναν κανόνα;
- Τι μας κάνει ευτυχισμένους/ες;
- Γιατί λέμε την αλήθεια;
- Τι θα συνέβαινε εάν όλοι/ες έλεγαν ψέματα;
- Είναι ποτέ θεμιτό να λέμε ψέματα;
- Πως αναγνωρίζονται οι πράξεις μας;

Σκοπός & Στόχοι της επεξεργασίας

Σκοπός της επεξεργασίας των απαντήσεων των φοιτητριών/των είναι να καταδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ζήτημα της αναγνώρισης των φιλοσοφικών

ερωτημάτων και του ρόλου τους στη σταδιακή οικοδόμηση συζητήσεων/διαλόγων μέσα στην τάξη, ζήτημα που αποτελούσε & τον κορμό του μαθήματος.

Το υλικό ανάλυσης αποτέλεσαν 96 ανώνυμες εργασίες φοιτητριών και φοιτητών και στη βάση του επιχειρήθηκε να καταγραφούν, να ομαδοποιηθούν και να αναλυθούν οι απαντήσεις μέσα από τρία συνολικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είχαν τεθεί προς επεξεργασία στο πλαίσιο των εργασιών.

«1) Τι θεωρείτε ότι σας δυσκόλεψε στην απάντηση/διαχείριση των ερωτημάτων που τέθηκαν και γιατί;
2) Ποια η ιδιαιτερότητα των ερωτήσεων τις οποίες κληθήκατε να απαντήσετε και πώς αιτιολογείται ο ιδιαίτερος αυτός χαρακτήρας;
3) Πώς, κατά τη γνώμη σας, τα ερωτήματα τροφοδοτούν συζήτηση μέσα στην τάξη;»

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, στόχος ήταν να αναδειχθεί η αντίληψη που έχουν οι φοιτητές/τριες για το ρόλο των ερωτημάτων & των απαντήσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, για τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται με τη διαλογική διαδικασία και για τη σημασία που έχει ο τρόπος διατύπωσης των ερωτημάτων, ενώ επιχειρείται να προσδιοριστεί κατά πόσο και κατά ποιο τρόπο οι φοιτήτριες/τές αντιλαμβάνονται τόσο την φιλοσοφική, όσο και την παιδαγωγική διάσταση των ερωτημάτων.

Ερώτημα 1/

Τι θεωρείτε ότι σας δυσκόλεψε στην απάντηση/διαχείριση των ερωτημάτων που τέθηκαν και γιατί;

Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν ως εξής:

Τα ερωτήματα δυσκόλεψαν τους/τις φοιτητές/τριες λόγω των παρακάτω χαρακτηριστικών τους:

Απαντήσεις	Αριθμός
1. Επιδέχονται πάνω από μια απάντηση	7
2. Προκαλούν τη διατύπωση διαφορετικών απόψεων	4
3. Φαίνεται να παρουσιάζουν νοηματικά κενά	2
4. Επιδέχονται απλές απαντήσεις	3

5. Έχουν ομοιότητες μεταξύ τους	3
6. Είναι ανοικτού τύπου	2
7. Έχουν αμφιλεγόμενο χαρακτήρα	6
8. Διακρίνονται από φιλοσοφικότητα	5
9. Είναι «καθημερινά»	3
10. Είναι ασαφή	3
11. Απαιτούν χρόνο για τη νοητική επεξεργασία τους	17
12. Εμπεριέχουν περίπλοκες και δυσνόητες έννοιες	5
13. Είναι δυσνόητα	7
14. Είναι απλά	3
15. Μοιάζουν αυτονόητα	7
16. Είναι περίπλοκα	4
17. Οι απαντήσεις τους αιτιολογούνται δύσκολα	20
18. Οι απαντήσεις διατυπώνονται δύσκολα	5
19. Η «ορθή» απάντηση δεν βρίσκεται εύκολα	9
20. Οι απαντήσεις τους είναι υποκειμενικές	9
21. Επιδέχονται φαινομενικά απλή απάντηση	6
22. Είναι δύσκολο να διατυπωθούν επιχειρήματα και λόγοι για την υποστήριξη της απάντησης	3
23. Είναι δύσκολο να βρεθούν παραδείγματα για την υποστήριξη της απάντησης	2
24. Οδηγούν το άτομο που ερωτάται σε σύγκρουση με τις ίδιες του τις σκέψεις	2
25. Διάφορες απαντήσεις	13
26. Δεν απάντησαν	10

Ερώτηση 2/

Ποια η ιδιαιτερότητα των ερωτήσεων τις οποίες κληθήκατε να απαντήσετε και πώς αιτιολογείται ο ιδιαίτερος αυτός χαρακτήρας;

Σημειώνουμε ότι από τους/τις 86 φοιτητές/τριες, που απάντησαν στο ερώτημα αυτό, κανένας/καμία δεν αμφισβήτησε την ιδιαιτερότητα των ερωτήσεων.

Από την μελέτη των απαντήσεων, προέκυψαν οι εξής ομάδες απαντήσεων:

Η ιδιαιτερότητα των ερωτημάτων σχετίζεται με το ότι:

Απαντήσεις	Αριθμός
1. Επιδέχονται διαφορετικές απαντήσεις	19
2. Δεν οδηγούν σε σωστές ή λάθος απαντήσεις	8
3. Προκαλούν προβληματισμό	8
4. Ενεργοποιούν τη σκέψη	8

5. Χρειάζονται σκέψη για να απαντηθούν	5
6. Απαιτούν οργάνωση της σκέψης	4
7. Είναι φιλοσοφικού περιεχομένου	10
8. Τροφοδοτούν τη συζήτηση	5
9. Απαντώνται με βάση την οπτική γωνία του/της καθενός/μιας	15
10. Συνδέονται με τη καθημερινή ζωή	9
11. Φαίνονται απλά και κατανοητά αλλά δεν είναι	7
12. Έχουν διάφορους σκοπούς και στόχους	3
13. Δημιουργούν νέα ερωτήματα	3
14. Καλλιεργούν την κριτική σκέψη	2
15. Παρακινούν στην αποσαφήνιση όρων και λέξεων	3
16. Παρουσιάζουν δυσκολία στην απάντησης	5
17. Απαιτούν έμφαση στην έννοια	2
18. Είναι ανοιχτού τύπου	7
19. Απευθύνονται στο τρόπο σκέψης των παιδιών	7
20. Αυτά τα ίδια φαίνεται να καθοδηγούν προς τη σωστή απάντηση	2
21. Αναδεικνύουν τον τρόπο σκέψης και αντίληψης του ατόμου που καλείται να απαντήσει	6
22. Διάφορες απαντήσεις	16
23. Δεν απάντησαν	10

Ερώτημα 3/

Πώς, κατά τη γνώμη σας, τα ερωτήματα τροφοδοτούν συζήτηση μέσα στην τάξη;

Οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών ομαδοποιούνται ως εξής:

Τα ερωτήματα τροφοδοτούν συζήτηση μέσα στην τάξη λόγω του ότι:

Απαντήσεις	**Αριθμός**
1. Επιδέχονται πληθώρα απαντήσεων	17
2. Επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία	15
3. Ενισχύουν την ανταλλαγή απόψεων	13
4. Προωθούν την ελευθερία της έκφρασης	8
5. Αναπτύσσουν τον προβληματισμό	7
6. Το περιεχόμενο τους είναι απλό και απευθύνεται στα παιδιά	7

7. Βοηθούν στη κατανόηση της ψυχοσύνθεσης των παιδιών	6
8. Καλλιεργούν την ανεξάρτητη σκέψη	6
9. Οδηγούν σε κοινό συμπέρασμα	5
10. Διευκολύνουν τη μάθηση	5
11. Οδηγούν στη σωστή απάντηση	4
12. Ενισχύουν την κριτική σκέψη	4
13. Διευκολύνουν την ανακάλυψη εννοιών	3
14. Οικοδομούν σταδιακά τη σκέψη	3
15. Αναπτύσσουν την επιχειρηματολογία	3
16. Δυσκολεύουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου	2
17. Έχουν φιλοσοφική διάσταση	2
18. Έχουν ανάλογη θεματολογία	2
19. Καλλιεργούν τη λεκτική συμμετοχή	2
20. Αναπτύσσουν τον αναστοχασμό	2
21. Διάφορες απαντήσεις	5
22. Δεν απάντησαν	10

Σχολιασμός απαντήσεων

Ερώτημα 1/

Οι περισσότεροι φοιτητές/τριες δυσκολευτήκαν να απαντήσουν, διότι θεώρησαν πως τα ερωτήματα ήταν αμφιλεγόμενα, απαιτούσαν σκέψη και προσοχή προς τις έννοιες, ήταν περίπλοκα, δύσκολα και μπερδεμένα. Από την άλλη όμως, ένα μέρος φοιτητών/τριών, διαπίστωσε πως τα ερωτήματα αυτά, καθώς ήταν ανοιχτού τύπου, επιδέχονταν πολλές απαντήσεις και δεν υπήρχε σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Μάλιστα, υπήρξαν άτομα, που τόνισαν τόσο την υποκειμενικότητα των απαντήσεων, αλλά και το γεγονός ότι υπήρχε υποκειμενική σύλληψη των εννοιών. Ωστόσο, κάποιοι/ες άλλοι/ες, δυσκολεύτηκαν στο να κατανοήσουν τα ερωτήματα και θεώρησαν πως ήταν ασαφή, και έμοιαζε να εμφανίζουν νοηματικά κενά.

Ακόμα, ένα μεγάλο μέρος, επισήμανε πως αν και οι ερωτήσεις στην αρχή έμοιαζαν απλές, καθημερινές και κάποιες φορές αυτονόητες, στην πορεία συνειδητοποίησαν πως ήταν μια διαδικασία που απαιτούσε σκέψη: «κόλλησα σε κάποια ζητήματα, τα οποία με έβαλαν σε πολύπλοκες σκέψεις, ενώ πίστευα πως ήταν αυτονόητα και πως τα ήξερα», «τις θεωρούσα αυτονόητες και δεν μπορούσα να δώσω μια διευκρινιστική απάντηση». Στο σημείο αυτό

αξίζει να σημειωθεί, πως υπήρξαν απαντήσεις, σύμφωνα με τις οποίες η δυσκολία των ασκήσεων οφείλονταν στην απλότητα των ερωτημάτων, ενώ σύμφωνα με κάποιες άλλες ως δυσκολία θεωρήθηκε αντίθετα η απλότητα των απαντήσεων. Επίσης, υπήρξαν φοιτητές/τριες που δυσκολεύτηκαν λόγω της φαινομενικής απλότητας των απαντήσεων, κάτι το οποίο έγινε αντιληπτό κατά την διάρκεια της προσπάθειας τους να απαντήσουν.

Ακόμα, παρατηρήθηκε πως υπήρξαν δυσκολίες και ως προς την διαχείριση των απαντήσεων. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι τα ερωτήματα επιδέχονταν διαφορετικές απόψεις, τους οδηγούσε σε σύγκρουση με τις ίδιες τους τις σκέψεις. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη, πως τα ερωτήματα ζητούσαν την προσωπική γνώμη του καθένα/μιας. Έτσι, κάποιος/α φοιτητής/τρια, διευκρίνισε πως απάντησε με βάση την προσωπική του/της άποψη, ωστόσο στην συνέχεια, αναφέρει πως αμφιταλαντεύτηκε, διότι σκεφτόταν και τις απόψεις των άλλων. Επιπλέον, υπήρξε δυσκολία στην αιτιολόγηση, στην διατύπωση των απαντήσεων και στην καταγραφή παραδειγμάτων. Μάλιστα, ορισμένοι/ες επισήμαναν, πως θα προτιμούσαν να απαντούν στα ερωτήματα μονολεκτικά: «δυσκολεύτηκα στο ότι χρειαζόταν αιτιολόγηση και δεν μπορούσα να απαντήσω μονολεκτικά». Επίσης, υπήρχε μια απάντηση, σύμφωνα με την οποία, η δυσκολία που προέκυψε, αφορούσε στο γεγονός ότι «οι απαντήσεις, έπρεπε να είναι σύντομες και περιεκτικές και κάποιες φορές δεν έβγαινε νόημα από τα λεγόμενα μου». Επίσης, υπήρξαν φοιτήτριες/ές, που θεώρησαν πως υπήρχαν ομοιότητες μεταξύ των ερωτημάτων, καθώς και στις απαντήσεις τους, χωρίς ωστόσο, να αναφερθούν και να εμβαθύνουν σε αυτές.

Στην συνέχεια, παρατηρήθηκε πως υπήρξε δυσκολία στις απαντήσεις, λόγω της σύνδεσης των ερωτημάτων με την καθημερινή ζωή: «κάποιες φορές δυσκολευόμουν να απαντήσω κάτι παρόλο που ήξερα την απάντηση και αυτό γιατί οι ερωτήσεις έχουν να κάνουν με πράγματα της καθημερινότητας που δεν δίνουμε βάση και δεν καθόμαστε να τα αναλύσουμε περαιτέρω». Επιπρόσθετα, κάποιοι/ες φοιτητές/τριες επεσήμαναν, πως το να διατυπώσουν τις απαντήσεις τους σε γραπτό λόγο είναι δύσκολο, καθώς υποστήριξαν πως, οι απαντήσεις στα ερωτήματα που δόθηκαν, θα ήταν προτιμότερο να έχουν προκύψει μέσα από συζήτηση, καθώς δημιουργούν συνεχώς νέα ερωτήματα. Ακόμα, υπήρχαν κάποιοι/ες, που δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τις έννοιες των ερωτημάτων και που χρειάζονταν αρκετό χρόνο, ώστε να τις επεξεργαστούν νοητικά. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθούμε και σε εκείνες τις απαντήσεις, στις οποίες οι φοιτητές/τριες σημείωναν ότι αν και στην αρχή φάνηκε ότι δεν θα αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα στη διαχείριση των ερωτημάτων, με μια πιο προσεκτική ματιά, διαπίστωσαν την ανάγκη ανάπτυξης ενός

προβληματισμού κατά την διαδικασία: «οι ερωτήσεις ήταν εύκολες και απλές καθώς απασχολούσαν παιδιά μικρότερης ηλικίας, το δύσκολο ήταν να γράψω το λόγο για τον οποίο κάποια πράγματα είναι έτσι όπως είναι».

Επιπρόσθετα, υπήρξαν άτομα που δυσκολεύτηκαν στην εύρεση παραδειγμάτων, στο να καταλήξουν στη «σωστή» απάντηση, αλλά και στην καταγραφή επιχειρημάτων και λόγων.

Ανάμεσα στις απαντήσεις που δεν στάθηκε δυνατό να ομαδοποιηθούν, διακρίνουμε εκείνες που διατυπώνουν την άποψη οι ασκήσεις «είχαν μέσα θέματα ηθικής», «χρειαζόταν προσοχή προς τις έννοιες», «δημιουργούσαν υποερωτήματα» και ήταν «σκόπιμα ασαφή». Άλλες επεσήμαναν ότι τα ερωτήματα παρουσίαζαν δυσκολία στο «να σταθείς σε μια άποψη», καθώς «επικρατούσε ένα χάος απόψεων στο μυαλό», «συγκρούονταν ο κόσμος του ορθού και της λογικής και ο κόσμος του συναισθήματος», ή ότι «μερικές ερωτήσεις είναι λανθασμένες αλλά και άλλες γενικά αναπτυγμένες με αποτέλεσμα να μην είναι σίγουρη η απάντηση που δόθηκε», και ότι «η μία σκέψη έφερνε την άλλη και από ένα σημείο και μετά αυτό ήταν κουραστικό». Καταγράφηκε μία απάντηση που αναφερόταν στη βαρύτητα που δίνει ο καθένας/μια στις λέξεις, ενώ άλλη επεσήμαινε τη δυσκολία στην κατανόηση των ερωτημάτων : «δεν ήξερα σε ποιον αναφέρονταν οι ερωτήσεις, αφορούσαν εμένα και πως θα απαντούσα εγώ ή πως θα απαντούσε ένα παιδί». Σε μία απάντηση, θεωρήθηκε πως η φιλοσοφικότητα των ερωτημάτων τις καθιστά δύσκολες, «γιατί η φιλοσοφία δεν είναι ποτέ εύκολη, αφού βάζει τον νου σε έναν λαβύρινθο από τον οποίο δύσκολα να βγει, ίσως και ποτέ, ενώ μπαίνεις στη διαδικασία να έρθεις σε αντιπαράθεση με τις ίδιες τις έως τώρα, ίσως ανεπεξέργαστες, αντιλήψεις σου». Από την άλλη όμως, υπήρξε η άποψη ότι τα ερωτήματα αυτά ήταν δεσμευτικά: «ένιωσα ότι κατευθύνομαι, γιατί έπρεπε απαραίτητα να απαντήσω μόνο με τις φράσεις είναι κακό η' δεν είναι κακό, ενώ από αυτές τις συνήθειες δεν θα έκρινα τίποτα ως απαραίτητα ''κακό'' η' όχι». Σύμφωνα με άλλη άποψη, τα ερωτήματα συνέβαλαν στην συνειδητοποίηση του ότι «στη ζωή πολλά πράγματα τα έχουμε δεδομένα και δεν αναρωτιόμαστε τι κρύβεται πίσω από αυτά και σε αυτό δεν φταίμε εμείς οι άνθρωποι αλλά η καθημερινότητα που μας απομακρύνει από τη φιλοσοφία. Ή καλύτερα από την έρευνα που μας βοηθά να ανακαλύπτουμε διάφορες εκφάνσεις της ζωής και των πραγμάτων που μας περιβάλουν. Η δυσκολία των ερωτήσεων αυτών, λοιπόν, νομίζω πως αποτέλεσαν την αφετηρία μου για να αλλάξω τον τρόπο σκέψης μου σε κάποια θέματα».

Η ανάλυση των απαντήσεων στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δημιουργήθηκε σύγχυση στις/στους φοιτήτριες/ές από το γεγονός ότι επρόκειτο για ερωτήματα που ενώ διατυπώθηκαν για να τεθούν σε παιδιά, ζητήθηκε να

απαντηθούν από τις/τους ίδιους/ες: τέθηκε δηλαδή, ζήτημα του εάν τα φιλοσοφικά ερωτήματα μπορούν να διατυπώνονται και να απαντώνται μόνο από ενήλικες. Επιπλέον φάνηκε ότι οι φοιτήτριες/τές θεώρησαν, πως τα ερωτήματα ήταν αυτονόητα με συνέπεια να μην επιδέχονται περαιτέρω σκέψη (ή αντίστροφα να συγχύζουν τη σκέψη). Επιπλέον, επειδή τα ερωτήματα ήταν κυρίως ανοιχτού τύπου, αυτό, για τους/τις φοιτητές/τριες, φάνηκε να τα επιβαρύνει με ιδιόμορφα χαρακτηριστικά (π.χ. ασάφεια, πολλαπλότητα κ.λ.π.). Αναλυτικότερα, αντιληφθήκαμε, πως μεγάλο μέρος των φοιτητών/τριών δεν αποδέχονται το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν με την σκέψη τους φιλοσοφικά ερωτήματα. Ωστόσο, αυτό αμφισβητείται από τη βιβλιογραφία: « Η σκέψη του παιδιού είναι τόπος έρευνας και για τη φιλοσοφία. Η φιλοσοφική σκέψη του παιδιού είναι τόπος έρευνας και για την εκπαίδευση, τρόπος πιθανής απελευθέρωσης της και απελευθέρωσης του παιδιού μέσα της» *(*Θεοδωροπούλου, 2013:37*).*

Ερώτημα 2/

Από την πλειοψηφία των απαντήσεων, φάνηκε πως, ως ιδιαιτερότητ θεώρησαν το γεγονός ότι τα ερωτήματα είναι ανοικτού τύπου, οδηγούν σε σκέψη και προβληματισμό, ότι επιδέχονται πολλαπλές απαντήσεις και ότι δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Επίσης, τόνισαν την υποκειμενικότητα των απαντήσεων, καθώς οι απαντήσεις επηρεάζονταν από τις προσωπικές σκέψεις, απόψεις, αντιλήψεις του καθενός/μιας και από την οπτική του/της γωνία. Ακόμα, δεν ήταν λίγες/οι, εκείνες/οι, που αναφέρθηκαν στην σύνδεση των ερωτήσεων με την καθημερινή ζωή.

Ακόμα, αρκετοί φοιτητές/τριες, θεώρησαν ως ιδιαιτερότητα, το ότι οι ερωτήσεις αυτές, είχαν ειδικούς σκοπούς και στόχους: «η ιδιαιτερότητα των ερωτήσεων στοχεύει στην ψυχοσύνθεση των παιδιών και στην σκέψη τους», «κάθε ερώτηση έχει τον δικό της σκοπό και στόχο. Θέλει να βγάλει τις διαφορετικές πτυχές του εαυτού μας, όλες τις προσωπικότητες μας, να μας αφυπνίσει αλλά και να μας ανοίξει τα μάτια, έτσι ώστε να καταλάβουμε, να κατανοήσουμε, αλλά και να ξεχωρίσουμε το σωστό από το λάθος, το ψέμα από την αλήθεια αλλά και το δίκαιο από το άδικο».

Επίσης, θεώρησαν ότι τα ερωτήματα, παρακινούν στην αποσαφήνιση όρων και λέξεων: «ιδιαιτερότητα αποτελεί επίσης το γεγονός ότι μέσω αυτών των ασκήσεων παρακινούμαστε να αποσαφηνίσουμε καθημερινούς όρους και λέξεις», «μέσω των ασκήσεων αυτών ξεχωρίζουμε ή να προσεγγίζουμε την αποσαφήνιση καθημερινών, απλών όρων και λέξεων». Ωστόσο, ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι, ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες,

θεώρησαν πως για να απαντήσουν στα ερωτήματα, χρειαζόταν να ανατρέξουν σε ορισμούς των εννοιών και όχι να σκεφτούν οι ίδιοι/ες τις έννοιες: «Τα περισσότερα από αυτά σε κάνουν να ανατρέξεις στους ορισμούς των κύριων εννοιών για να απαντήσεις. Αξίζει να παρατηρηθεί πως σε επιστημονικά άρθρα οι έννοιες με θετικό χαρακτήρα όπως η αλήθεια, η εμπιστοσύνη είχαν περισσότερα αποτελέσματα απ' ότι οι αρνητικές (ψέμα, εγωισμός) το εντυπωσιακό σε αυτό είναι πως δεν υπήρχε σε αυτές αντικειμενικός και σαφής προσδιορισμός αλλά προσωπικές απόψεις».

Έπειτα, μια μερίδα φοιτητών/τριών διαπίστωσαν, πως οι ερωτήσεις/ασκήσεις αυτές τροφοδοτούν την συζήτηση ή τον διάλογο. Επιπρόσθετα, μια άλλη κατηγορία φοιτητών/τριών, χαρακτήρισε ως ιδιαιτερότητα των ερωτήσεων το ότι προκαλούν/ενεργοποιούν την σκέψη και μια άλλη, ότι προκειμένου να απαντηθούν, απαιτούν οργάνωση της σκέψης. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την πολυπλοκότητα των ερωτημάτων, καθώς αν και στην αρχή έμοιαζαν απλά και κατανοητά, στην πορεία αναδεικνύονταν πως για να απαντηθούν χρειαζόταν αρχικά, την πλήρη προσοχή και κατανόηση τους, καθώς διαπιστώθηκε πως ήταν φιλοσοφικού περιεχομένου, έκρυβαν υποερωτήματα, αλλά και δημιουργούσαν νέα ερωτήματα: «Η ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει τις παραπάνω ερωτήσεις είναι ότι με μία πρώτη ματιά φαίνονται εύκολες στο να απαντηθούν. Με τη δεύτερη ματιά όμως συνειδητοποιείς ότι όσο απλό είναι κάτι τόσο πιο δύσκολο είναι στο να το αναλύσουμε και να το απαντήσουμε χωρίς να χάσει το νόημα», «ναι μεν δείχνανε απλές με μία πρώτη ματιά αλλά πάντα υπήρχε κάτι πιο στοχευμένο και βαθύ από πίσω». Επίσης, ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες, θεώρησαν πως: «υπήρχαν κάποιες οι οποίες είναι και απορίες των παιδιών πχ «Το φεγγάρι είναι ένας λευκός κύκλος», αλλά και ότι «οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται με το κριτήριο της ενδυνάμωσης και της καλλιέργειας ανεξάρτητης σκέψης. Σε βάζουν να σκεφτείς πολύπλευρα και να επιμείνεις σε κάποιες, αφού υπάρχουν και εναλλακτικές απαντήσεις με τη σωστή αιτιολόγηση».

Επιπρόσθετα, οφείλουμε να αναφερθούμε στην κατηγορία εκείνη των απαντήσεων, που ως ιδιαιτερότητα ανέφεραν το ότι τα ερωτήματα αναδείκνυαν την διαφορά στον τρόπο σκέψης και κατ' επέκταση απάντησης, ανάλογα με την ηλικία. Ειδικότερα, υποστήριξαν πως: «η ιδιαιτερότητα των ερωτήσεων οφείλεται κυρίως στην παιδική ανωριμότητα και ίσως την παιδική «ανακατωσούρα» που κυριαρχεί συνήθως σε ένα μυαλό μικρού παιδιού για να μπορεί να κάνει τέτοιου είδους ερωτήσεις αλλά κυρίως για να μπορεί εύκολα να τις απαντάει σε αντίθεση με ένα άτομο της ηλικίας μας ή και μεγαλύτερης. Οι ερωτήσεις είχαν συνήθως απαντήσεις απόλυτες απαντήσεις κάτι που σημαίνει πως θα ήταν εύκολο για κάποιο παιδί

να τις απαντήσει μιας και έχει αυτό τον τρόπο σκέψης», «ήταν μακριά απ 'την ηλικία μου, διότι για εμένα οι απαντήσεις ήταν αυτονόητες», «Οι απαντήσεις ενδείκνυται να αλλάξουν στην πορεία της ζωής μας γιατί καθώς μεγαλώνουμε ο τρόπος σκέψης μας αλλάζει».

Άλλες απαντήσεις τόνισαν ως ιδιαιτερότητα την έμφαση που απαιτούνταν ως προς την κατανόηση των εννοιών, την δυσκολία απάντησης των ερωτημάτων που τέθηκαν αλλά και τις απαντήσεις εκείνες, κατά τις οποίες, τα ερωτήματα καθοδηγούσαν τους φοιτητές/τριες σε μια ή περισσότερες απαντήσεις.

Όσον αφορά στις απαντήσεις, που δεν εντάχθηκαν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες, οι φοιτητές/τριες υπογράμμισαν μεταξύ άλλων: το χρονικό πλαίσιο που δίνεται για την απάντηση, την επιρροή που ασκεί η ρουτίνα στην καθημερινότητα μας και «έχει την τάση να σβήνει από το μυαλό μας την εμβάθυνση καταστάσεων με αποτέλεσμα να γινόμαστε πιο επιφανειακοί και να εστιάζουμε στο «φαίνεσθαι» και όχι στο «είναι»», τον κλονισμό της βεβαιότητας, διότι μέσα από την διαδικασία της σκέψης και της νοητικής αναζήτησης προέκυψε μια διαφορετική διάσταση, τον εντοπισμό ορισμένων λέξεων στις ασκήσεις που επηρέασαν τον τρόπο σκέψης αλλά και τις απαντήσεις που δόθηκαν, την ερευνητική διάθεση, τον σεβασμό στις απόψεις των άλλων, την ελεύθερη κρίση, την σύγκρουση των αντιλήψεων με τις επιταγές της κοινωνίας, το αμφιλεγόμενο των ερωτημάτων, τη σύνδεση τους με το μάθημα της Πρακτικής Φιλοσοφίας, την ανάγκη για εμβάθυνση προκειμένου να απαντήσουν, την σύνδεση των ερωτημάτων με την ηθική του καθενός/μιας, «το πλαίσιο γύρω από το οποίο ο αναγνώστης καλείται να αναρωτηθεί τι κρύβεται πίσω του δίνοντας βάση στο νόημα της ερώτησης και όχι στην αιτία», την αντικειμενικότητα κάποιων λέξεων και εννοιών, «στα πλαίσια μια γενικής αποδεκτής αλήθειας, που μπορεί η κάθε μία να είναι ταυτόχρονα και υποκειμενική», την αποστασιοποίηση από τον καθημερινό τρόπο σκέψης και την επιλογή μιας διαφορετικής οδού, «η οποία βλέπει τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία με μια ιδιαίτερη αντίληψη» («η διαφορά σε αυτά τα ερωτήματα έγκειται στο γεγονός ότι σχετίζονται με τις έννοιες της προκατάληψης και της πρόληψης»).

Ενώ ανάμεσα στις ιδιαιτερότητες των ερωτημάτων-ασκήσεων έχει αναφερθεί και η φιλοσοφική τους φύση, στην πραγματικότητα, διαπιστώνουμε ότι, όλες μαζί οι απαντήσεις κατέγραψαν τα χαρακτηριστικά ενός φιλοσοφικού ερωτήματος (π.χ. επικέντρωση στην έννοια, δημιουργία νέων ερωτημάτων, πρόκληση προβληματισμού κ.λ.π.), δίχως όμως αυτό να γίνεται συνειδητά/σκόπιμα από τις/τους φοιτήτριες/τές. Ίσως αυτό να δείχνει, πως από την μία φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται το τι είναι πράγματι φιλοσοφικό ερώτημα, αλλά από την άλλη, «ακόμα και αν, ρητώς, δεν γνωρίζουμε απολύτως τίποτα για τη Φιλοσοφία,

βρισκόμαστε ήδη μέσα στην Φιλοσοφία, διότι η Φιλοσοφία βρίσκεται μέσα μας και είναι μέρος του εαυτού μας, υπό την έννοια, ότι ανέκαθεν φιλοσοφούσαμε» (Conche, 1999:23, αναφ. στο: Nicolas Go, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:124).

Ερώτημα 3/

Φαίνεται πως στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές/τριες, θεωρούν πως τα ερωτήματα, που κλήθηκαν να απαντήσουν, μπορούν να τροφοδοτήσουν την συζήτηση στη τάξη, καθώς αναπτύσσουν τον προβληματισμό των παιδιών, προωθούν την ελευθερία της έκφρασης, ενισχύουν την ανταλλαγή απόψεων και επιδέχονται πληθώρα απαντήσεων. Ακόμα, μέσω τέτοιου τύπου ερωτημάτων, μπορεί να καλλιεργηθεί η ανεξάρτητη σκέψη, η λεκτική συμμετοχή των παιδιών, ο αναστοχασμός, η εννοιολόγηση, η επιχειρηματολογία, η σταδιακή οικοδόμηση της σκέψης και η κριτική σκέψη.

Επίσης, ένα μέρος των φοιτητών/τριών, υποστηρίζουν ότι τα ερωτήματα βοηθούν στην κατανόηση της ψυχοσύνθεσης των παιδιών, ενώ άλλοι/ες επισήμαναν τον ρόλο του /της εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία: «είναι πολύ ενδιαφέρον τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τα παιδιά. Μέσα από μια τέτοια συζήτηση, κατανοούμε το πώς και πόσο έχουν περάσει σε κάθε παιδί οι αντιλήψεις της κοινωνίας στην ψυχοσύνθεσή του». «Ο κύριος και ο βασικότερος στόχος του δασκάλου είναι να διατυπώνει τέτοια ερωτήματα, ώστε οι απαντήσεις των παιδιών να είναι το υπόβαθρο για συνεχή συζήτηση και να υπάρχει ροή στον λόγο». «Θα πρέπει να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες για τα παιδιά ώστε να φιλοσοφήσουν ή να απαντούν σε τέτοιου είδους ερωτήματα και αυτό θα γίνει με τη βοήθεια του δασκάλου και στο χώρο της τάξης». «Ο στόχος του κάθε δασκάλου είναι να φτιάξει ένα κλίμα ώστε να γίνει πιο εποικοδομητική η συζήτηση».

Σύμφωνα με άλλες απαντήσεις, τα ερωτήματα διευκολύνουν τη μάθηση, ενισχύουν την επιχειρηματολογία και οδηγούν σε κοινά συμπεράσματα. Επίσης, υπήρξε μια κατηγορία φοιτητών/τριών, που απάντησαν πως τα ερωτήματα μπορούν να τροφοδοτήσουν τη συζήτηση λόγω της θεματολογίας τους: «πολλά από τα θέματα τα παραπάνω θα τα αντιμετωπίσουμε στο προσεχές μέλλον που θα γίνουμε νηπιαγωγοί και δάσκαλοι και θα πρέπει να είμαστε έτοιμοι να αντιμετωπίσουμε πράγματα και καταστάσεις από παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετική σκέψη και συμπεριφορά» / «η θεματολογία τους είναι κοντά στα ενδιαφέροντα και τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών … Αυτό τα καθιστά ελκυστικά για τα παιδιά και τα παροτρύνει να συμμετέχουν στη συζήτηση στην τάξη με ευχαρίστηση».

Επίσης, φαίνεται πως, στην πλειοψηφία τους, οι φοιτήτριες/ές, απάντησαν πως το περιεχόμενο των ερωτήσεων αυτών απευθύνεται στα παιδιά, τους είναι κατανοητό και τα βάζει σε μια διαδικασία σκέψης: «τα ερωτήματα μπορούν να τροφοδοτήσουν μια συζήτηση στη τάξη» / «είναι διαμορφωμένα για μικρά παιδιά, ώστε να τα καταλαβαίνουν, να είναι πιο κοντά στην ηλικία τους και να τους είναι πιο εύκολα» /«οι ερωτήσεις αυτές θα θέσουν τα παιδιά σε μία διαφορετική διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά θα φανταστούν και θα βρουν τις κατάλληλες απαντήσεις»/ «Τα παιδιά έχουν αυτή την αθωότητα και αμεσότητα στο λόγο τους οπότε ίσως τους είναι πιο εύκολο να απαντήσουν στις ερωτήσεις αυτές». Από την άλλη υπήρξαν κάποιοι/ες, που θεώρησαν τα ερωτήματα ακατάλληλα για τα παιδιά του νηπιαγωγείου: «υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις οι οποίες απευθύνονται στην λογική των μεγαλύτερων καθώς είναι δύσκολες πόσο μάλλον όταν πρέπει να απαντηθούν από παιδιά μικρής ηλικίας»/ «πιστεύω πως αυτές οι συζητήσεις είναι πολύ ενδιαφέρον για να διατυπωθούν μέσα στην τάξη όμως θα πρέπει να διευκρινίσουμε την ηλικία των παιδιών. Δηλαδή δεν μπορούμε να κάνουμε αυτές τις ερωτήσεις σε παιδιά νηπιαγωγείου»/ «κάποιες ερωτήσεις κατά τη γνώμη μου είναι λίγο περίπλοκες εάν αναφέρονται σε παιδία νηπιαγωγείου, όπως για παράδειγμα ‘’τι κάνει μια ιστορία να είναι ιστορία»/« Αυτή την ερώτηση πιστεύω ένα παιδί νηπιαγωγείου δεν μπορεί να την αντιληφθεί, οπότε θα είναι δύσκολο και να την απαντήσει»/ «υπήρχαν και κάποιες ερωτήσεις που τα παιδιά είτε δεν θα καταλάβαιναν λόγω του δύσκολου λεξιλογίου, είτε αυτή η ερώτηση θα χρειαζόταν μόνο μία σταθερή απάντηση. Οι τελευταίες ερωτήσεις που ανέφερα για παράδειγμα κάποιο παιδί θα έλεγε τη μια και μοναδική απάντηση και η συζήτηση θα σταματούσε εκεί. Δεν θα είχαν το περιθώριο να αναπτύξουν κάπως αλλιώς το θέμα».

Από την άλλη, υπήρξαν και κάποιες απαντήσεις που ήταν αμφιλεγόμενες, καθώς από τη μια υποστήριζαν πως κάποιες από τις ερωτήσεις μπορούν να απαντηθούν από τα παιδιά, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη, ενώ κάποιες άλλες, οδηγούν σε προβληματισμό «εκτός από την πρώτη ομάδα ερωτήσεων, στις οποίες τα παιδιά απαντούν με ένα ναι ή όχι, αυθόρμητα, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη και προσπάθεια, στις υπόλοιπες ερωτήσεις δίνεται η δυνατότητα για περαιτέρω συζήτηση. Τα παιδιά στις επόμενες ομάδες ερωτήσεων, μπαίνουν στην διαδικασία να σκεφτούν και να <<παιδέψουν>> το μυαλό τους, να κάνουν εσωτερικές σκέψεις και συλλογισμούς».

Επιπρόσθετα, υπήρξαν απαντήσεις που αναφέρθηκαν στην φιλοσοφική διάσταση των ερωτημάτων, υποστηρίζοντας πως όχι μόνο μπορούν να προάγουν τη φιλοσοφική σκέψη των παιδιών αλλά και πως μπορούν να τροφοδοτήσουν φιλοσοφικές συζητήσεις: «Οι

απαντήσεις που δίνονται αποτελούν βήμα για επόμενες ερωτήσεις με αντίστοιχες απαντήσεις. Αποτελούν πολύ καλή ευκαιρία για διάλογο και εποικοδομητικές φιλοσοφικές συζητήσεις». Ολοκληρώνοντας, στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε πως, μέσα από την μελέτη και την ανάλυση των απαντήσεων στο συγκεκριμένο ερώτημα, παρατηρήθηκε μια σύγχυση ανάμεσα στην συζήτηση και τον διάλογο[66]: «Πιστεύω πως κάποιες από τις παραπάνω ερωτήσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να αναπτυχθεί κάποιο είδος διαλόγου στην τάξη», «οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αλλά και γενικά τέτοιου είδους ερωτήσεις πιστεύω πως τροφοδοτούν σίγουρα την συζήτηση μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, θεωρώ πως τα παιδιά μέσα από αυτόν τον διάλογο με τους συμμαθητές τους, αλλά και με τον δάσκαλο τους έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους σε θέματα όπως τα δοθέντα». Ακόμα, τονίζεται πως, όπως και στα δυο προηγούμενα ερωτήματα, έτσι και σε αυτό, υπήρχαν φοιτητές/τριες, που δεν απάντησαν.

Σύμφωνα με τις διάσπαρτες απαντήσεις, τα ερωτήματα δημιουργούν «ένα κλίμα μόρφωσης, αφού ουσιαστικά τα παιδιά μαθαίνουν πράγματα, όπως κανόνες, για την αλήθεια και το ψέμα, για το τι είναι σωστό και τι όχι και γενικά γνώσεις που θα τους είναι απαραίτητες για το μέλλον τους». Επιπλέον, μία απάντηση αναφέρθηκε στο κίνητρο των ερωτημάτων, καθώς κατέγραψε πως «θα τους κινήσουν το ενδιαφέρον και πιθανότατα να συμμετέχουν όλοι στη συζήτηση, όπως και αυτά που είναι πιο χαμηλών τόνων». Από την άλλη όμως, αναφέρθηκε πως «υπήρχαν κάποιες ερωτήσεις που τα παιδιά είτε δεν θα καταλάβαιναν λόγω του δύσκολου λεξιλογίου, είτε αυτή η ερώτηση θα χρειαζόταν μόνο μία σταθερή απάντηση». Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η σκέψη ότι «οι ερωτήσεις που τέθηκαν μέσα από τις ασκήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν από έναν/μια εκπαιδευτικό όχι μόνο για να τροφοδοτήσουν, αλλά και να αναπτύξουν μια συζήτηση μέσα στην τάξη». Τέλος, η απάντηση πως «ο κάθε νηπιαγωγός σε μία τάξη προσπαθεί από απλά πράγματα να μεταφέρει γνώση στα παιδιά του, όπως π.χ. τι σημαίνει ο όρος φιλία, και να δημιουργήσει τα θεμέλια για τον

[66] Στη συζήτηση, «προσφέρουμε τα σχόλια ή τις απόψεις μας και προσπαθούμε να κάνουμε τους άλλους να μας καταλάβουν, συνήθως υπερασπιζόμενοι τις θέσεις μας, αναζητώντας στοιχεία που θα αναδεικνύουν ότι εμείς έχουμε δίκιο και οι άλλοι άδικο. Συνεπώς τα άτομα διατυπώνουν μια θέση, προβάλλουν επιχειρήματα και προσπαθούν να τα υπερασπιστούν». Από την άλλη, «η συμμετοχή στο διάλογο συνεπάγεται να σκεφτόμαστε και να αναστοχαζόμαστε μαζί, να αναγνωρίζουμε τις προοπτικές που προβάλλουν οι άλλοι και να εξερευνούμε νέες δυνατότητες. Σημαίνει να σκεφτόμαστε από κοινού με όρους σχέσης και πρόκειται για μια πρωτίστως πολύπλοκη δραστηριότητα. Τούτο σημαίνει ότι δεν λαμβάνουμε τη θέση μας και τις σκέψεις μας ως δεδομένο, υπονοεί μια ευρύτητα πνεύματος για τις ιδέες του άλλου και ότι ακούμε τις απόψεις άλλων (Camhy, στο: Θεοδωροπούλου, 2013:182-183)

διάλογο», μας προβλημάτισε καθώς η λέξη μεταφέρει, παραπέμπει σε μια πιο δασκαλοκεντρική προσέγγιση.

Επισημαίνεται ότι, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες, αν και απάντησαν πως τα ερωτήματα τροφοδοτούν την συζήτηση, ουσιαστικά δεν αιτιολόγησαν το πώς την τροφοδοτούν, παρά μόνο υπογράμμισαν κάποια από τα χαρακτηριστικά της ίδιας της συζήτησης και τις δεξιότητες που δύναται τα παιδιά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, μπορεί να αποτελέσει η απάντηση, σύμφωνα με την οποία, τα ερωτήματα μπορούν να τροφοδοτήσουν μία συζήτηση στην τάξη, διότι αναδεικνύουν ποικίλα ζητήματα και βάζουν τα παιδιά σε σκέψεις. Ωστόσο δεν αναφέρεται ούτε το πως τροφοδοτούν την συζήτηση, ούτε το γιατί την τροφοδοτούν. Επιπλέον, υπήρχαν απαντήσεις κατά τις οποίες κάποια από τα ερωτήματα μπορούν να τροφοδοτήσουν τη συζήτηση στη τάξη, ενώ κάποια άλλα όχι, διότι είναι δύσκολες και «αποτελούνται από πνευματικές υπεραναλύσεις».

Κλείνοντας λοιπόν, διαπιστώθηκε πως αν και οι φοιτήτριες/ές απαριθμούν μερικά από τα στοιχεία που σχετίζονται με τη δυνατότητα ανάπτυξης μορφών συζήτησης μέσα στην τάξη, στην πραγματικότητα δεν εξηγούν με ποιον τρόπο αυτό συμβαίνει ή γιατί συμβαίνει σε σχέση με τα ίδια τα ερωτήματα και την περιγραφή την οποία είχαν κάνει παραπάνω. Έτσι προκύπτει λοιπόν ένας προβληματισμός, σχετικά με την αναγνώριση και την κατανόηση των μορφών της συζήτησης, αλλά και γενικότερα για την επαφή των φοιτητών/ριών με την φιλοσοφία για/με παιδιά. Έτσι αναλογιζόμενοι «το επαπειλούμενο χάσμα ανάμεσα στην παιδικότητα και τη φιλοσοφία, ο συνδυασμός αυτός ως ερευνητικό πρόβλημα, σε συνάρτηση με όλες τις παραμέτρους που το συναποτελούν, μας φέρνει με αυθεντικό και δημιουργικό τρόπο μπροστά σε όλα τα διλήμματα, τις υστερήσεις και τις υπερβολές, την περιπέτεια της φιλοσοφικής σκέψης» (Θεοδωροπούλου, 2013:37).

Συμπεράσματα

Γίνεται αντιληπτό, ότι εν γένει οι φοιτήτριες/τές έχουν αντιληφθεί ότι υφίσταται κάτι διαφορετικό σε σχέση με τις συγκεκριμένες ασκήσεις/ερωτήσεις τις οποίες κλήθηκαν να επεξεργαστούν, που μάλλον συνδέεται με φιλοσοφικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, μέσα από την αντιφατικότητα και την ασάφεια των απαντήσεών τους στα ερωτήματα-ασκήσεις (κατά το μάλλον ή ήττον παγίδες) που τους δόθηκαν, επιβεβαιώνουν ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποκολληθεί η σκέψη τους από έναν πάγιο τρόπο που έχει αυτή αποκτήσει κατά τη

διάρκεια της μέχρι τότε εκπαίδευσής τους: να μην υπερβαίνει τα στερεότυπα (π.χ. ερωτήσεις για νήπια/ερωτήσεις για ενήλικες), να μην επεξεργάζεται τις αντιφάσεις, να επιδίδεται σε γενικεύσεις, να δυσκολεύεται να αντιληφθεί το άλλο, να επιδίδεται σε ταυτολογίες και κοινοτοπίες, να μην επιμένει στη λεπτομέρεια, να επαναλαμβάνεται, εν τέλει να μη "σκέφτεται" πραγματικά αλλά να προωθεί τις αναμενόμενες απαντήσεις. Επίσης, αν και κατά κανόνα οι φοιτητές/τριες θεώρησαν πως τα ερωτήματα αυτά είναι διαμορφωμένα για μικρά παιδιά (άρα εύκολα ή και αυτονόητα), όταν κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτά, αντιλήφθηκαν, ότι δεν είναι τελικά και τόσο εύκολο να καταλήξεις σε μία απάντηση, από την στιγμή που η φύση των ίδιων των ερωτημάτων σε οδηγεί σε αντιφάσεις.

Δυναμικό χαρακτηριστικό των απαντήσεων που συγκεντρώσαμε & ταξινομήσαμε είναι ότι στην πραγματικότητα συγκροτούν ένα δυνητικό πίνακα των χαρακτηριστικών των φιλοσοφικών ερωτημάτων, δίχως ωστόσο οι φοιτητές και ο φοιτήτριες να έχουν σαφή αντίληψη ούτε ότι διαμορφώνουν σταδιακά έναν τέτοιο πίνακα ούτε ότι όσα αποδίδουν στα ερωτήματα που κλήθηκαν να επεξεργαστούν σχετίζονται με το φιλοσοφικό τους χαρακτήρα ούτε ότι αυτός ο φιλοσοφικός χαρακτήρας μπορεί να αποτελέσει βάση για την κατάρτισή τους. Ακόμα περισσότερο, όταν διαπιστώνοντας ότι τα ερωτήματα είναι απλά, την ίδια στιγμή δυσκολεύονται να τα απαντήσουν ή όταν τα ίδια ερωτήματα συγκεντρώνουν αντιφατικούς χαρακτηρισμούς από διαφορετικούς/ές ή και ίδιους/ες φοιτητές/τριες, πράγμα που σημαίνει ότι δυσκολεύονται να προσδιορίσουν με ακρίβεια την ιδιομορφία των ερωτημάτων και να αποδεχθούν ότι χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής (αν και απευθύνονται σε παιδιά). Οι απαντήσεις στο πρώτο ερώτημα είναι ενδεικτικές ως προς τις παραπάνω διαπιστώσεις, καθώς, για παράδειγμα, τα ερωτήματα δυσκολεύουν τους φοιτητές/τριες επειδή είναι είτε απλά είτε περίπλοκα (ή και απλά και περίπλοκα συγχρόνως).

Επομένως, οι εργασίες τις οποίες συνέταξαν οι φοιτητές/τριες έδειξαν εν γένει ότι υπάρχουν σημάδια συνειδητοποίησης του φιλοσοφικού χαρακτήρα της όλης προσπάθειας, ως αποτέλεσμα ίσως της επιρροής του μαθήματος, αλλά ότι, στην πραγματικότητα, κάτι λείπει ή κάτι δεν έχει επιτευχθεί ως προς ακριβώς αυτή τη συνειδητοποίηση και τη συνειδητή αντίληψη των χαρακτηριστικών των φιλοσοφικών ερωτημάτων: οι φοιτητές/τριες έχουν μία γενική και ασαφή εκτίμηση του υλικού αυτού το οποίο μάλλον παραμένει γι'αυτούς/ές μη οικείο. Αυτό οφείλεται επίσης στην μη συστηματική εκπαίδευση στη φιλοσοφική διάσταση της διδασκαλίας, κάτι που θα βοηθούσε τις φοιτήτριες & τους φοιτητές να κατανοήσουν

καλύτερα την ιδιαιτερότητα και το ρόλο της διάστασης αυτής στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο. Η διαχείριση των ερωτημάτων και η ανάπτυξη μορφών συζήτησης στην τάξη συνδέονται άμεσα με τη φιλοσοφική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη διαπίστωση της Θεοδωροπούλου, υπάρχει η ανάγκη συστηματικής διάκρισης της «φιλοσοφικής διαφοράς» στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει:

> «Δεδομένου επομένως, ότι, κάθε μορφή στοχασμού δεν είναι φιλοσοφική (ενώ κάθε πράξη φιλοσοφίας ορίζεται εξαρχής ως κριτική και δια/αναστοχαστική) και ότι κάθε ένδειξη δυνατότητας να αναπτυχθεί φιλοσοφία δεν αποτελεί οπωσδήποτε ικανή και επαρκή υποδοχή για μια τέτοια ανάπτυξη (ιδιαίτερα εάν δεχτούμε ότι η μετατροπή της φιλοσοφίας σε μαθήματα φιλοσοφίας πλήρως ενσωματωμένα στην εκπαίδευση, ακόμα και στην παραδοσιακή ή στην παραδοσιακο-καινοτομική μορφή της αλλοιώνει τον ίδιο το χαρακτήρα της φιλοσοφίας), οδηγεί στην ανάγκη διατύπωσης μιας προϋπόθεσης, όπως εκείνης της συστηματικής φιλοσοφικής απαίτησης, δηλαδή της απαίτησης να αναφανεί ο διακριτός χαρακτήρας της φιλοσοφίας μέσα σε εκπαιδευτικές δομές που θα την περικλείουν με τρόπο λειτουργικό και δια/αναστοχαστικό. Σε κάθε περίπτωση, δηλαδή, χρειάζεται να υποτεθεί ή να αποδειχθεί ότι η εκπαίδευση έχει ανάγκη τη φιλοσοφία ή, από την άλλη, να αναφανεί με συστηματικό τρόπο η φιλοσοφική της φύση (ή η ιστορική σχέση της με τη φιλοσοφία)» (Θεοδωροπούλου, 2013:34).

Βιβλιογραφία

Camhy D. G., (2013). "Η διδασκαλία της σκέψης-Η πρακτική της Φιλοσοφίας με τα παιδιά", στο: Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., μετάφρ., σημ.) *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση (Σειρά: Φιλοσοφία και Παιδί. Διευθ. Σειράς: Ε.Κ. Θεοδωροπούλου, M. Gregory), σσ. 175-187.

Haynes J., 2009, *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Πρόλογος - Μετάφραση: Γ. Τζαβάρας), Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Go N, (2013), « Η Φιλοσοφική εκπαίδευση των παιδιών: κριτικές θέσεις και πρακτικά ζητήματα, » στο: Θεοδωροπούλου Έ. (επιστημ. επιμ., μετάφρ., σημ.) *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση (Σειρά: Φιλοσοφία και Παιδί. Διευθ. Σειράς: Ε.Κ. Θεοδωροπούλου, M. Gregory), σσ. 119-129.

Kennedy David, (2013), «*Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. », στο: Θεοδωροπούλου Έ. (επιστημ. επιμ., μετάφρ., σημ.) *Φιλοσοφία, φιλοσοφία*

είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα: Διάδραση (Σειρά: Φιλοσοφία και Παιδί. Διευθ. Σειράς: Ε.Κ. Θεοδωροπούλου, Μ. Gregory), σσ. 11-19.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2006). «Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: Το Φάντασμα στη Μηχανή», Childhood *& Philosophy*, a journal of the international council of philosophycal inquiry with children.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2002). «Διδάσκοντας φιλοσοφία στα παιδιά», στο: Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002 (http//www.pe.gr).

Θεοδωροπούλου, Ε.,(επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), (2013). *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά.* Αθήνα: Διάδραση (Σειρά: Φιλοσοφία και Παιδί. Διευθ. Σειράς: Ε.Κ. Θεοδωροπούλου, Μ. Gregory).

Θεοδωροπούλου Έ., (2013). "Με το κεφάλι της Μέδουσας στο δισάκι ή το μπιζέλι κάτω από τα παπλώματα", στο: Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση (Σειρά: Φιλοσοφία και Παιδί. Διευθ. Σειράς: Ε.Κ. Θεοδωροπούλου, Μ. Gregory), σσ. 19-50.

Θεοδωροπούλου, Έ., «Παράμετροι για την ανάπτυξη συζήτησης και για τη διαμόρφωση πλαισίου συζήτησης», Διδακτικές Σημειώσεις (1) Μαθήματος: Πρακτική Φιλοσοφία: Φιλοσοφία & Πράξη του Διαλόγου, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ΤΕΠΑΕΣ, 2016.

Καραφύλλης, Γ. (2002). *Φιλοσοφία για παιδιά και φιλοσοφίες των παιδιών*, Ανάτυπο από τον τ. Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα, 2002.

Lipman M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*, (μτφρ. Γ. Σαλαμάς). Αθήνα. Πατάκης.

Lipman, M. (2010). «Εκπαιδευτική φιλοσοφία: τι θα γίνει στο μέλλον», στο: Έ. Θεοδωροπούλου (επιμ. μετάφρ. Σημ.). *Φιλοσοφία της Παιδείας: όψεις. Λόγοι, διαδρομές*. Αθήνα. Πεδίο, Σειρά: Παιδαγωγικές καινοτομίες. Φιλοσοφία και πράξη. Διεύθ. Σειράς: Ε. Κ Θεοδωροπούλου & Ν. Ανδρεαδάκης), σσ. 220-330.

Murris K., (2013). "Φιλοσοφία με εικονοβιβλία: Τα παιδιά ως σημειωτικοί εμπλεκόμενοι", στο: Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα. Διάδραση (Σειρά: Φιλοσοφία και Παιδί. Διευθ. Σειράς: Ε.Κ. Θεοδωροπούλου, Μ. Gregory), σσ. 275-291.

Πελεγρίνης Θ., (2013). "Φιλοσοφία και Παιδί", στο: Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Αθήνα: Διάδραση (Σειρά: Φιλοσοφία και Παιδί. Διευθ. Σειράς: Ε.Κ. Θεοδωροπούλου, Μ. Gregory), σσ. 131-155.

Santi M., (2013). "Κάνοντας Φιλοσοφία στην τάξη. Ένα Μοντέλο «δραστηριότητας»",στο: Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση (Σειρά: Φιλοσοφία και Παιδί. Διευθ. Σειράς: Ε.Κ. Θεοδωροπούλου, M. Gregory), σσ. 205-225.

Sharp A.M., Splitter L.-J., (2007). *«Φιλοσοφία για παιδιά». Το Κουκλονοσοκομείο, Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης* (επιμ., μτφρ. εισαγ. Έ. Θεοδωροπούλου). Ατραπός: Αθήνα.

Περιλήψεις Ανακοινώσεων

EduTopia

2017

αphotography

ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ

Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών & Φυσικές Επιστήμες

Οι πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Εισήγηση: Ειρήνη Κεφάλα, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
pre13076@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Μιχαήλ Σκουμιός, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
skoumios@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η έρευνα που μελετά τις πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των υποψηφίων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη των πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας των τεταρτοετών φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Ειδικότερα, η εργασία εστιάζεται στη διερεύνηση των προσωπικών πεποιθήσεων επάρκειας και των πεποιθήσεων προσδοκίας του αποτελέσματος των φοιτητών για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Το δείγμα της έρευνας απετέλεσαν 97 φοιτητές που φοιτούσαν στο τέταρτο έτος των σπουδών τους στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας στις Φυσικές Επιστήμες STEBI-B που περιλαμβάνει 23 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 5 επιλογών, το οποίο συμπληρώθηκε από τους φοιτητές. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των φοιτητών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και στις δύο διαστάσεις τους (προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας, πεποιθήσεις προσδοκίας του αποτελέσματος) εντάσσονται σε ενδιάμεσο επίπεδο. Οι φοιτητές δεν θεωρούν ότι είναι ιδιαίτερα ικανοί να οργανώνουν και να υλοποιούν διδασκαλία με τρόπο που να προάγει σημαντικά τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών. Η εργασία ολοκληρώνεται με σχολιασμό των ευρημάτων και με καταγραφή προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

Οι απόψεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων για τη χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία τους. Μία προσέγγιση με τη χρήση δομικών μοντέλων εξισώσεων

Εισήγηση: Μαρία Ρουφάνη, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pre13154@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Εμμανουήλ Φωκίδης, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε fokides@aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει την πρόθεση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές στην διδασκαλία τους, όταν θα υπηρετήσουν ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Για το σκοπό αυτό, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 35 ερωτήσεις, που στηρίχθηκε στο Technology Acceptance Model. Εξετάστηκαν οι εξής παράγοντες: (α) η υποκειμενική ευκολία χρήσης των υπολογιστών, (β) η υποκειμενική αυτό-επάρκεια αναφορικά με τη χρήση των υπολογιστών, (γ) η υποκειμενική αντίληψη της χρησιμότητας, (δ) η στάση απέναντι στη χρήση και (ε) η συμπεριφορική προδιάθεση να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές. Το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή για τρεις μήνες και συμμετείχαν 264 τελειόφοιτοι. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως η συμπεριφορική προδιάθεση επηρεάζεται σημαντικά από τη στάση απέναντι στη χρήση και δευτερευόντως από τους άλλους παράγοντες. Επίσης, η στάση επηρεάζεται σημαντικά τόσο την υποκειμενική ευκολία χρήσης όσο και την υποκειμενική αντίληψη χρησιμότητας των υπολογιστών.

Οι αντιλήψεις των παιδιών για την ταχύτητα

Εισήγηση: Βασίλης Σιαφάκας, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pre13161@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Μιχαήλ Σκουμιός, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, skoumios@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Μολονότι έχουν εντοπιστεί και καταγραφεί οι αντιλήψεις των μαθητών για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών, είναι ιδιαίτερα περιορισμένη η έρευνα που μελετά τις αντιλήψεις των μαθητών (και ιδιαίτερα του δημοτικού σχολείου) για την έννοια της ταχύτητας. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου αναφορικά με: (α) την έννοια της ταχύτητας, (β) τη σχέση ανάμεσα στην απόσταση, το χρόνο, την ταχύτητα και τη μάζα, (γ) τη σχέση μέσης και στιγμιαίας ταχύτητας και (δ) τη διαδικασία υπολογισμού της ταχύτητας, της απόστασης καιτουχρόνου.Ωςερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε προκειμένου να εκμαιευτούν οι αντιλήψεις των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 120 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της Ρόδου. Η ανάλυση των δεδομένων επέτρεψε τον εντοπισμό και την καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών για την ταχύτητα. Διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται την ταχύτητα ως σχέση ανάμεσα στην απόσταση καιτο χρόνο και συνδέουν την ταχύτητα μόνο με την απόσταση, μόνο με το χρόνο ή με τα χαρακτηριστικά του κινητού. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές συγχέουν το χρόνο με την απόσταση, την απόσταση με την ταχύτητα, τον χρόνο με την ταχύτητα και την ταχύτητα με τη δύναμη, ενώ διακρίνουν τη μέση από τη στιγμιαία ταχύτητα. Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι για τον υπολογισμό της ταχύτητας, της απόστασης ή του χρόνου οι μαθητές συνήθως προσθέτουν τα δεδομένα («προσθετική στρατηγική»), αφαιρούν τα δεδομένα («αφαιρετική στρατηγική») ή επιλέγουν το δεδομένο με την επικρατέστερη τιμή («στρατηγική επικράτησης»). Στο τέλος της εργασίας σχολιάζονται τα ευρήματα και παρέχονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η χρήση των Τ.Π.Ε. από Παιδιά Προσχολικής ηλικίας εκτός Νηπιαγωγείου

Εισήγηση: Αναστασία Σταματίου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pse13215@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Γιώργος Φεσάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου,

gfesakis@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Στις μέρες μας, τα ψηφιακά μέσα και οι ψηφιακές συσκευές, έχουν κατακλύσει τη καθημερινότητα των ενηλίκων και των παιδιών, από την προσχολική, ακόμα, ηλικία. Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον, απασχολούμενα πολλές ώρες μπροστά σε οθόνες. Ως αποτέλεσμα, δημιουργούνται πολλαπλά ερωτήματα σε γονείς και εκπαιδευτικούς σχετικά με τα αποτελέσματα της έκθεσης αυτής των παιδιών στην ψηφιακή τεχνολογία. Τα ερωτήματα επικεντρώνονται τόσο στην ποσότητα, σε ώρες καθημερινής χρήσης, όσο και στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης. Ειδικότερα, για την ποιότητα τα ερωτήματα αφορούν στον τρόπο αξιολόγησης των αναπτυξιακά κατάλληλων λογισμικών, ψηφιακών παιχνιδιών και δικτυακών τόπων, την ασφαλή χρήση του διαδικτύου κ.α.

Η παρούσα εργασία θέλει να συνεισφέρει στον σχετικό διάλογο μέσα από την ανασκόπηση σύγχρονων σχετικών ερευνών και των θέσεων Διεθνών Οργανισμών με σκοπό να καταγραφούν απόψεις και δεδομένα στο κατά πόσο υπάρχουν θετικές ή/και αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών από την χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και του διαδικτύου. Επιπλέον η εργασία παρουσιάζει στοιχεία από δείγμα 100 παιδιών, που διαμένουν στη Ρόδο ή στη Θεσσαλονίκη, για την υπάρχουσα κατάσταση στη χώρα μας σχετικά με την έκταση, την ένταση και την ποιότητα της εξωσχολικής χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών και του διαδικτύου από παιδιά Νηπιαγωγείου. Τέλος, στην εργασία ανιχνεύεται η άποψη των γονέων σχετικά με τη σχέση των παιδιών με την ψηφιακή τεχνολογία και τα αποτελέσματα συζητιόνται σε σχέση με τα διεθνή. Η εργασία ενδιαφέρει μεταξύ άλλων παιδαγωγούς, γονείς και εκπαιδευτικούς, σχεδιαστές εφαρμογών των ψηφιακών τεχνολογιών για νεαρά παιδιά.

Αντιλήψεις γονέων για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών

Εισήγηση: Μαρία Καρανάσου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pse13076@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Ελένη Νικολάου, Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστημίου Αιγαίου enikolaou@aegean.gr

Περίληψη

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, τα σημαντικότερα αίτια, τους τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε σε προγενέστερες έρευνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούν πως η αδιαφορία των γονέων, η βία στο οικογενειακό περιβάλλον, η έλλειψη χρόνου των γονέων και οι γονεικές συγκρούσεις είναι τα πιο πιθανά αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση του σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης των γονέων με στόχο την πρόληψη και την καλύτερη διαχείριση της επιθετικότητας τωνπαιδιών.

Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση ενήλικων ατόμων με αναπηρία

Εισήγηση: Δήμητρα Μασάλα, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre13112@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου tsimpidaki@rhodes.aegeang.gr

Περίληψη

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Blacher, Kraemer & Howell, 2010; Krauss, Seltzer & Jacobson, 2005), η ανάδειξη της σημασίας του ρόλου των γονέων όσον αφορά στην εκπαίδευση και στη δημιουργική απασχόληση των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία, έχει αποτελέσει σημείο ενδιαφέροντος της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας, ενώ στην Ελλάδα η έρευνα βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους εκπαιδεύονται και απασχολούνται τα ενήλικα άτομα με αναπηρία όταν βρίσκονται στο σπίτι τους, σύμφωνα με την οπτική των γονέων τους και ειδικότερα, των μητέρων τους. Η μελέτη συνιστά μία ποιοτική έρευνα, η οποία βασίστηκε σε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα μητέρες, ηλικίας 48-52 ετών, με ένα ενήλικοπαιδί με σοβαρή αναπηρία. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένη συνέντευξη. Τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι οι μητέρες παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά άγχους καθώς θεωρούν ότι ο ρόλος τους στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση των παιδιών τους είναι σημαντικός και ζωτικής σημασίας και κυρίως επειδή η όλη εκπαίδευση των ενήλικων παιδιών βασίζεται στις δικές τους αποφάσεις. Συνάμα, αναφέρουν ότι το κράτος δεν βοηθάει αρκετά στον τομέα της εκπαίδευσης και δημιουργικής απασχόλησης ενηλίκων με σοβαρή αναπηρία, και εκτιμούν τις κρατικές παροχές ως ανεπαρκείς. Ακόμα, ασχολούνται σε καθημερινή βάση με τα παιδιά τους με αναπηρία, με διάφορες δραστηριότητες εντός του σπιτιού, αλλά μόνο για λίγες ώρες. Τέλος, συμβουλεύουν τους νέους γονείς παιδιών με αναπηρία να ασχολούνται όσο πιο γίνεται περισσότερο με τα παιδιά τους, να αναζητούν βοήθεια από διάφορους φορείς για έναν πιο αποτελεσματικό χειρισμό της απασχόλησής τους στο σπίτι και προτείνουν ότι θα ήταν πολύ σημαντικό να παρακολουθούν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία κάποιο εξειδικευμένο κέντρο εκπαίδευσης και δημιουργικής απασχόλησης.

Αντιλήψεις γονέων για τον σχολικό εκφοβισμό

Εισήγηση: Ζωή Παπανελοπούλου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse13168@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Ελένη Νικολάου, Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστημίου Αιγαίου
enikolaou@aegean.gr

Περίληψη

Ο εκφοβισμός στα σχολεία έχει αναγνωριστεί ως ένα σοβαρό και πολύπλοκο παγκόσμιο πρόβλημα που επιφέρει αρνητικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των γονέων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο. Σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή και η ερμηνεία (αξιοποίηση) των αντιλήψεων των γονέων για τις διάφορες μορφές εκφοβισμού, τους αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης και πρόληψης του φαινομένου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 52 γονείς με παιδιά στην προσχολική ηλικία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα μέρος των ευρημάτων της έρευνας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση του φαινομένου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με υποστηρικτικές υπηρεσίες της κοινότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς με στόχο την πρόληψη και την καλύτερη διαχείριση του φαινομένου στη προσχολική ηλικία.

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης στην ειδική αγωγή: Μελέτη περίπτωσης

Εισήγηση: Παρασκευή Πέρου, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre14223@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου tsimpidaki@rhodes.aegeang.gr

Περίληψη

Η έρευνα έχει αναδείξει ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησης της συλλογικής δράσης, και ταυτόχρονα, προσφέρει τη δυναότητα πειραματισμού με νέες ιδέες και πρακτικές (Ματσαγγούρας, 2000). Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες με θέμα το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, που αφορούν όμως τη γενική αγωγή (Κοσμαδάκη, 2015) και όχι την ειδική αγωγή. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εξετάσει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης στην ειδική αγωγή. Ειδικότερα, πραγματεύεται: α) τον βαθμό ικανοποίησης που βιώνουν οι μαθητές από την εργασία και την παρουσία τους στην τάξη, β) την ύπαρξη ή μη συγκρούσεων και ανταγωνισμού, και εάν επιδρούν στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, γ) τις αντικειμενικές δυσκολίες οι οποίες παρουσιάζονται σε κάθε μαθητή, στην τάξη, καθώς και δ) τη συνοχή που χαρακτηρίζει την τάξη. Η μελέτη συνιστά μία ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα, μία μελέτη περίπτωσης. Το δείγμα της έρευνας ήταν 20 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (ε.ε.α./α.) (5 κορίτσια και 15 αγόρια), ηλικίας 7 – 12 ετών, εκ των οποίων τα 4 παιδιά παρακολουθούν ειδικό σχολείο και τα 17 τμήματα ένταξης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: 1) το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (ΤΕΤ) [Προσαρμογή: Ματσαγγούρας, 1987] και 2) δομημένη συνέντευξη. Η έρευνα ανέδειξε ότι: Οι μαθητές εστιάζουν στα μαθήματα στις περιγραφές για την καθημερινή τους ημέρα. Τα μαθήματα συνιστούν σημεία αρέσκειας και ταυτόχρονα, δυσαρέσκειας για ένα υψηλό ποσοστό παιδιών. Η αγαπημένη στιγμή της ημέρας συνιστά η προπόνηση για το πιο υψηλό ποσοστό των μαθητών. Οι τσακωμοί και οι ανταγωνισμοί βιώνονται με αρνητικά συναισθήματα, ενώ η ομαδικότητα της τάξης συνιστά σημείο συνοχής. Συνάμα, η πλειονότητα των παιδιών επιθυμούν να αλλάξει κάτι στην τάξη και αυτό είναι σε επίπεδο διακόσμησης στου χώρου. Τέλος, ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών

Εισήγηση: Τσελεπή, Αγοραστή, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse13227@aegean.gr

Επίβλεψη: Ελένη Νικολάου, Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστημίου Αιγαίου
enikolaou@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιθετικότητα των παιδιών και ειδικότερα τις αντιλήψεις τους για τους αιτιολογικούς παράγοντες, τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης και πρόληψης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 55 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται ένα μέρος των ευρημάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε 58 ερωτήσεις με πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 5 δημοτικά σχολεία των Σερρών τον Δεκέμβριο του 2016.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η διοργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης για γονείς, η ενθάρρυνση της συμμετοχής του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης αξιολογούνται ως οι πλέον αποτελεσματικοί τρόποι αντιμετώπισης, ενώ οι τιμωρίες θεωρούνται ελάχιστα αποτελεσματικές. Επομένως, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η έγκυρη παρέμβαση για την πρόληψη και την καλύτερη διαχείριση του φαινομένου, καθώς και οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί χειρισμοί που από κοινού με τη στήριξη της οικογένειας θα συμβάλουν όχι μόνο στην αντιμετώπιση, αλλά και στην εξάλειψη των παραγόντων που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών.

Η μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στο σχολείο: Το παράδειγμα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.

Εισήγηση: Βαρβαρέσος Παναγιώτης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse13020@aegean.gr

Λαός Δημήτριος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου pse13100@aegean.gr

Επίβλεψη: , Καθηγητής Κοντάκος Αναστάσιος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.,
Kodak@Rhodes.Aegean.gr

Περίληψη

Όταν τα παιδιά μεταβαίνουν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο λαμβάνουν χώρα μια σειρά σημαντικών αλλαγών αλλά και δυσκολιών όχιμόνο για τα ίδια αλλά και για τις οικογένειες αυτών όπως και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα εργασία, εστιάζει το ενδιαφέρον της στην συνεργασία των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, καθώς και στην επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών κατά τη μεταβατική διαδικασία. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται οι απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων πρώτης τάξης δημοτικών σχολείων από τον πρώην Δήμο Πεταλούδων της νήσου Ρόδου, σχετικά με την ομαλή μετάβαση από το ένα σχολικό σύστημα στο άλλο. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις αντιπροσωπευτικού δείγματος γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στα νηπιαγωγείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης.

Η εκπαίδευση στο νησί της Ρόδου κατά την περίοδο 1936- 1947: Το παράδειγμα της Κρεμαστής.

Εισήγηση: Βαρβαρέσος Παναγιώτης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse13020@aegean.gr

Καλούπη Παρασκευή, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse13069@aegean.gr

Καρυώτη Σουλτάνα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου pse09063@aegean.gr

Λαός Δημήτριος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου pse13100@aegean.gr

Σκορδής Χρήστος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου pse13206@aegean.gr

Επίβλεψη: Καθηγητής Κοντάκος Αναστάσιος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.,
Kodak@Rhodes.Aegean.gr

Περίληψη

Κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας σημειώθηκαν πολλές αλλαγές στα Δωδεκάνησα, με αποτέλεσμα να διαταραχθούν οι ισορροπίες και να επηρεαστούν πολλοί τομείς όπως ο πολιτικός, ο εκπαιδευτικός, ο θρησκευτικός και άλλοι. Η παρούσα εργασία εστιάζει το ερευνητικό ενδιαφέρον της στις μεταβολές που πραγματοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα των Δωδεκανήσων κατά την περίοδο 1936- 1947. Συγκεκριμένα, προσπαθεί να διερευνήσει το εκπαιδευτικό σύστημα που καθιερώθηκε στο νησί της Ρόδου και συγκεκριμένα στο χωριό της Κρεμαστής, κατά την περίοδο αυτή. Μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, οι ίδιοι οι κάτοικοι παρουσιάζουν το κλίμα που επικρατούσε στο εκπαιδευτικό σύστημα του χωριού όταν φοιτούσαν οι ίδιοι στο σχολείο.

Σχέση νηπιαγωγείου οικογένειας

Εισήγηση: Μαρία Πηνελόπη Γαβαλίδη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse13029@rhodes.aegean.gr

Σοφία Σικαλιά, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse13203@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: , Καθηγήτρια Φώκιαλη Πέρσα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
persa@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι να αναδειχτεί η σημασία της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας και να διερευνηθούν οι λόγοι που την καθιστούν απαραίτητη σήμερα στις μονάδες προσχολικής αγωγής, οι μορφές με τις οποίες υλοποιείται και τα εμπόδια που την περιορίζουν. Παρουσιάζονται τα σύγχρονα μοντέλα συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών, επισημαίνονται τα οφέλη από τη γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση και διερευνώνται οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις κύριες πτυχές της σχέσης νηπιαγωγείου και οικογένειας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας και κρίνουν ότι αυτή είναι σήμερα αρκετά ικανοποιητική από άποψη συχνότητας και τρόπου επικοινωνίας. Ταυτόχρονα όμως και οι δύο πλευρές επισημαίνουν την ανάγκη για πιο σταθερή και ειδικότερα πιο συστηματική συνεργασία, τόσο σε συλλογικό επίπεδο όσο και εξατομικευμένα.

Η νεότητα και τα κινήματα αμφισβήτησης στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ κατά την δεκαετία του 1960: η προσέγγιση από τον κινηματογράφο.

Εισήγηση: Κατερίνα Καπαρουδάκη, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre13067@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.,Πανεπιστημίου Αιγαίου kimourtzis@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η εργασία επικεντρώνεται στην κινηματογραφική ταινία και την αξιοποιεί ως πηγή για να αντληθούν στοιχεία που βοηθούν να προσεγγιστεί το θέμα νεότητα και κινήματα αμφισβήτησης κατά την δεκαετία του 1960. Παραδοχή της εργασίας αποτελεί ότι η κινηματογραφική εικόνα αποτελεί ένα προϊόν του οποίου οι σημασίες δεν περιορίζονται σε εκείνες που σχετίζονται με το μέσο και γι' αυτό αντιμετωπίζεται ως μία ερμηνεία του κοινωνικού φαινομένου που αναπαριστά. Συγκεκριμένα, μέσα από τις αναπαραστάσεις τεσσάρων ταινιών, Εάν (If …. 1968), Ξένοιαστος καβαλάρης (Easy rider, 1969), Ζαμπρίσκι Πόιντ (Zabriskie Point, 1970), Φράουλες και αίμα (The strawberry Statement 1970), συντίθεται μία «εικόνα» για την νεότητα και τα κινήματα αμφισβήτησης. Γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν τα πραγματικά γεγονότα με το νόημα που συγκροτούν οι φιλμικές αφηγήσεις και μέσα από αυτήν την διαδικασία ώσμωσης εξετάζονται τα σημεία ταύτισης με σκοπό την ανάδειξη του βαθμού στον οποίο είναι δυνατόν οι κινηματογραφικές ταινίες να αποτελέσουν την βάση μιας ολοκληρωμένης ανάλυσης και ερμηνείας.

Η μέθοδος που ακολουθείται είναι ποιοτική – ερμηνευτική. Κύριος άξονας της προσέγγισης των ταινιών είναι ο «ερμηνευτικός ρεαλισμός». Η ανάλυση των ταινιών επιχειρείται μέσα από τέσσερεις θεματικές ενότητες: α. οι αιτίες που προκάλεσαν και τροφοδότησαν το αίσθημα της δυσαρέσκειας των νέων, β. η διάχυση του αμφισβητησιακού κλίματος, γ. οι πολιτισμικές πρακτικές που συνέθεσαν την κουλτούρα της νεολαίας, δ. η συμβολή των πολιτισμικών εκφράσεων της νέας γενιάς στο φαινόμενο που καλείται «πολιτιστική επανάσταση».

Τελικώς, πράγματι οι τέσσερεις επιλεγμένες κινηματογραφικές αναπαραστάσεις αποτελούν σημαντική βάση για μία ερμηνευτική προσέγγιση των γεγονότων. Η ανάλυση / ερμηνεία των πραγματικών γεγονότων, όπως αυτά εξηγήθηκαν από τους ερευνητές και όπως αποτυπώθηκαν στις ταινίες, αναδεικνύει τον σημαντικό βαθμό ταύτισης του λόγου και του «λόγου» των εικόνων, επιβεβαιώνοντας, ταυτόχρονα, την δυνατότητα των κινηματογραφικών εικόνων να επιτρέπουν εκτενή διερεύνηση των φαινομένων που αναπαριστούν.

Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Εισήγηση: Μαρία Καπέλλα, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
marakirc13@gmail.com

Επίβλεψη: Μαρία Δάρρα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου

darra@aegean.gr

Περίληψη

Η πολυπλοκότητα των απαιτήσεων και το ευμετάβλητο του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ασκούν επιδράσεις και στο έργο του εκπαιδευτικού ο οποίος στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί σε αυτό συχνά καλείται να διαχειριστεί εξαιρετικά αγχογόνες καταστάσεις. Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα αίτια και τις πηγές προέλευσης του εργασιακού τους άγχους, τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, καθώς και τον τρόπο (τους τρόπους) που οι μεταβλητές αυτές αλληλοεπιδρούν με ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η επίτευξη του παραπάνω στόχου βασίζεται, τόσο στα στοιχεία της βιβλιογραφίας, όσο και στα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας η οποία ξεκίνησε τον Φεβρουάριο και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2017 με τη μέθοδο του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε από 237 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Δωδεκανήσου και Κυκλάδων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι μεγαλύτερο άγχος στους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως προκαλεί ο παράγοντας « η έλλειψη βοήθειας από το κράτος», ενώ ακολουθούν οι παράγοντες «η αντιμετώπιση μαθητών με ¨δύσκολο¨ χαρακτήρα» και «η έλλειψη στήριξης από ειδικούς (ψυχολόγους κ.ά.). Ως λιγότερο αγχογόνοι παράγοντες παρουσιάζονται οι παράγοντες «η μη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου» και «η διαρκής κριτική από τους μαθητές μου». Σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει, ότι οι ερωτηθέντες παρουσιάζουν χαμηλούς μέσους όρους επαγγελματικής εξουθένωσης και στις τρεις υποκλίμακες της κλίμακας Maslach (συναισθηματική εξάντληση, προσωπική επίτευξη και αποπροσωποποίηση) με βάση την οποία μετρήθηκαν τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Όσον αφορά στο θετικά μελετώμενο χαρακτηριστικό, την αυτεπάρκεια, οι συμμετέχοντες σημειώνουν αρκετά υψηλό ποσοστό με μέσο όρο 30,23 σε κλίμακα 10-40. Επίσης, προκύπτει ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους στις τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους άνδρες, ενώ παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο όρο όσον αφορά την αυτεπάρκεια. Επιπρόσθετα, οι

μεταβλητές επαγγελματική εξουθένωση/ αυτεπάρκεια- φύλλο παρουσιάζουν ασθενή γραμμική συσχέτιση και άρα το φύλλο δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Αναφορικά με τη σχέση των δημογραφικών παραγόντων με τις υπό εξέταση μεταβλητές τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ασθενής γραμμική συσχέτιση, τόσο με την επαγγελματική εξουθένωση όσο και με την αυτεπάρκεια. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας βιώνουν μικρότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, με εξαίρεση την υποκλίμακα «συναισθηματική εξάντληση», όπου παρατηρείται μεγαλύτερος μέσος όσος σε εκπαιδευτικούς που δηλώνουν μέσο επίπεδο αυτεπάρκειας.

Ο θεσμός των πειραματικών σχολείων στην πορεία της ιστορίας

Εισήγηση: Κορωναίου Χριστίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre13081@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: , Καθηγητής Σοφός Αλιβίζος, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
lsofos@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι βιβλιογραφική με τίτλο «Ο θεσμός των πειραματικών σχολείων στην πορεία της ιστορίας» μελετήθηκε με σκοπό αφ' ενός τη θεωρητική αποτύπωση των πειραματικών αλλαγών στην εκπαίδευση κατά τα προηγούμενα χρόνια και αφ 'ετέρου την εξέταση των νομοθετικών παρεμβάσεων αναφορικά με τα πειραματικά σχολεία μέσα από τις σχετικές δημοσιεύσεις στο Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως. Ταυτόχρονα, οι αλλαγές και η διερεύνηση της επίδρασης των αλλαγών κατά την εκπαιδευτική πρακτική δεν συναντώνται απαραίτητα μόνο στον 21ο αιώνα, αλλά έχουν ως αφετηρία τους παλαιότερες εποχές. Μεταρρυθμιστικές κινήσεις σε διάφορες χώρες έχουν επιχειρήσει τη συστηματική λειτουργία πειραματικών σχολείων με στόχο τη μελέτη της επίδρασή τους και τη γενίκευση των συγκεκριμένων χειρισμών στη συνήθη εκπαιδευτική πρακτική. Επιπλέον, καταγράφονται τα σημαντικότερα κατά τη γνώμη μου πειραματικά σχολεία που υπήρξαν κατά καιρούς και τις αλλαγές που αυτά υπέστησαν. Παράλληλα, πραγματοποιείται συνολική αποτίμηση της πειραματικής εκπαίδευσης. Στο ερευνητικό μέρος με την βοήθεια των ΦΕΚ γνωστοποιείται η κριτική αποτίμηση και επισκόπηση των αλλαγών μεταξύ των εκάστοτε περιόδων των πειραματικών σχολείων στην Ελλάδα έχοντας ως αφετηρία τα ΦΕΚ του 1967. Επιπρόσθετα, η πτυχιακή εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες καθώς και προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική και διοίκηση. Ανακεφαλαιώνοντας, τα πειραματικά σχολεία πρωτοεντοπίζονται στις αρχές του 20ου αιώνα σε χώρες του εξωτερικού αλλά και στην Ελλάδα. Παρά τις όποιες εναλλαγές μεταξύ διαφορετικού προσανατολισμού καθεστώτων κατά τη πορεία της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας, ο θεσμός των πειραματικών σχολείων δεν έχει υποστεί αρκετές αλλαγές, αλλά ούτε και παρεμβάσεις ως προς τα όργανα διοίκησης, με εξαίρεση μόνο τα χρόνια πριν το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ωστόσο, δεν παρατηρείται κάποια επιστημονική μέτρηση της αξιολόγησης της συνεισφοράς των συγκεκριμένων σχολείων στην εκπαιδευτική πρόοδο. Σε κάθε περίπτωση, λόγω της γενικότερης σημαντικότητας των πειραματικών σχολείων, ο ρόλος τους στο εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αναβαθμιστεί.

Παιδαγωγικές διαστάσεις του εξωτερικού χώρου των νηπιαγωγείων της πόλεως και των χωριών της Ρόδου

Εισήγηση: Μαρία Παπαμανώλη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse12165@rhodes.aegean.gr

Καλλιόπη Δωροθέα Πέπη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse12175@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Παναγιώτης Ι. Σταμάτης, Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου stamatis@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Ο τρόπος διαμόρφωσης των χώρων του νηπιαγωγείου και οι συνθήκες που δημιουργούνται από τον τρόπο λειτουργίας του, αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των νηπίων και μεταξύ των νηπίων με τον/την εκπαιδευτικό και το στυλ της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Γι' αυτό τον λόγο, ο εσωτερικός και ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί αντικείμενο σοβαρής μελέτης από κοινωνικούς ψυχολόγους, παιδαγωγούς και αρχιτέκτονες. Επίσης, μεγάλη είναι η σημασία της προσεγμένης οργάνωσης του νηπιαγωγείου, γιατί αυτή επηρεάζει τη δυνατότητα της εύρυθμης λειτουργίας του, ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών και καθορίζει την επιτυχία όλων των δραστηριοτήτων που διεξάγονται σε αυτό, καθώς και τη μορφή των εμπειριών που θα αποκτήσουν τα νήπια. Τέλος ιδιαίτερη σημασία, πλέον, έχει αποκτήσει και ο χώρος της αυλής, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, για να συμβάλει σε μια πολύπλευρη και διαθεματική διδασκαλία, στο σύγχρονο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Στην εργασία αυτή, η οποία αποτελεί έρευνα επισκόπησης, επιχειρείται η επιτόπια μελέτη όλων των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων της πόλεως και των χωριών της Ρόδου από παιδαγωγική άποψη, σε μια προσπάθεια παρατήρησης και αξιολόγησης των χώρων αυτών, προκειμένου να πραγματοποιηθεί αρχικά η καταγραφή τους και κατόπιν να διατυπωθούν προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίησή τους.

Τα δύο φύλα (πρέπει να) προέρχονται από δύο διαφορετικούς κόσμους; Μύθοι και αλήθειες!

Εισήγηση: Παρασκευή Φρυγανά, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse14267@aegean.gr

Επίβλεψη: Διονύσιος Γουβιάς, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.,

Πανεπιστημίου Αιγαίου dgouvias@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Ήδη από το Νηπιαγωγείο παρατηρούνται διαφορές στο παιχνίδι των δύο φύλων. Αξίζει να σημειωθεί πως η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι σημαίνουσα διότι το σχολείο και η οικογένεια σε συνδυασμό και με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης μυούν καθημερινά το παιδί ανάλογα με το «φύλο» του, σε συμπεριφορές που είναι «κατάλληλες» γι'αυτό. Παρατηρείται ότι στερεότυπα υπάρχουν και στα εικονογραφημένα βιβλία, στα σχολικά εγχειρίδια και στα μαθήματα του σχολείου. Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται τα διάφορα πεδία μέσα από τα οποία δημιουργούνται ή αναπαράγονται στερεότυπα, με έμφαση στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. Επίσης αναπτύσσει προβληματισμούς σχετικά το πως οι έμφυλοι ρόλοι στα σχολεία αντανακλούν τους αντίστοιχους ρόλους στην κοινωνία. Τέλος, προτείνονται κάποιες δράσεις σχετικά με το πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν ισότιμα όλα τα παιδιά, και σε ποιο βαθμό οι γονείς πρέπει να συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς για τα ζητήματα αυτά, αλλά με το πως το κράτος θα πρέπει να παρέχει ένα σχολικό και μαθησιακό περιβάλλον απαλλαγμένο από κάθε είδους διάκριση.

Ο "Τιθωνός" του Κυριάκου Χαραλαμπίδη: μία διακειμενική ανάγνωση

Εισήγηση: Άννα Κογιάμη, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre15101@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Λουίζα Χριστοδουλίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου xristod@Rhodes.Aegean.gr

Περίληψη

Το ποίημα «Τιθωνός» (Στη γλώσσα της Υφαντικής, 2012) αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης σπουδής του Κυριάκου Χαραλαμπίδη, που αφορά τα ζεύγη: κάλλος/φθορά, νεότητα/γήρας, θάνατος/αθανασία, ενώ διαπιστώνεται πως ο πόνος για τη φθορά του σώματος και το υπαρξιακό άλγος του θανάτου, αλλά και της ομορφιάς, είναι θέματα που απασχολούν τόσο τους αρχαίους όσο και τους σύγχρονους ποιητές.

Ανατρέχοντας στον γνωστό μύθο του Τιθωνού και της Ηούς, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τα παραπάνω μοτίβα, καθώς και τα διακείμενα που συνδέουν τον «Τιθωνό» με τους δύο πρώτους στίχους της ραψωδίας ε΄ της Οδύσσειας του Ομήρου, τον ομηρικό «Ύμνο στην Αφροδίτη (Υ1. V)», το σαπφικό ποίημα:

«Το ποίημα του Τιθωνού», το καβαφικό «Μελαγχολία του Ιάσωνος Κλεάνδρου. ποιητού εν Κομμαγηνή. 595 μ.Χ» και το ποίημα του Χαραλαμπίδη: «Ο στολισμός της Αφροδίτης».

“Ο κόσμος της Κύπρου” του Γ. Σεφέρη και του Α. Διαμαντή μέσα από την αλληλογραφία και το έργο τους

Εισήγηση: Ζωή Μαγκαφά, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre15126@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Λουίζα Χριστοδουλίδου, Επίκουρη Καθηγήτρι.α Π.Τ.Δ.Ε.,

Πανεπιστημίου Αιγαίου xristod@Rhodes.Aegean.gr

Περίληψη

Η γνωριμία των Γιώργου Σεφέρη (1900-1971) και Αδαμάντιου Διαμαντή (1900- 1994) πραγματοποιήθηκε με αφορμή μια τυχαία συνάντησή τους στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης, το 1953, στη Λευκωσία και στάθηκε η αφορμή για τη δημιουργία μιας βαθιάς μακρόχρονης και στέρεης φιλίας. Ο ζωγράφος Διαμαντής συντρόφευε τον ποιητή Σεφέρη στις περιπλανήσεις του και μαζί αναζητούσαν και ψηλάφιζαν λεπτομέρειες του νησιού, εκείνα τα καλά κρυμμένα πολύτιμα στοιχεία του τόπου. Μέσα από την αλληλογραφία τους (1953-1971) - αντάλλαξαν 70 τόσες επιστολές- και το έργο τους - ο μεν Σεφέρης στο Ημερολόγιο Καταστρώματος, Γ΄και ειδικότερα στο ποίημα «Λεπτομέρειες στην Κύπρο», ο δε Διαμαντής στο μνημειακό του έργο «Ο κόσμος της Κύπρου»- θα αναδείξουμε εικόνες από τις περιδιαβάσεις τους, με έμφαση στη λαϊκή παράδοση και τον λαϊκό πολιτισμό, καθώς και την αλληλουχία η οποία διέπει το ποιητικό και ζωγραφικό τους έργο, αντίστοιχα.

Λογοτεχνικές προσεγγίσεις σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού. Συγκλίσεις και αποκλίσεις. Μια πρόταση

Εισήγηση: Σταμουλία Μαστροκώστα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου, pse13121@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Επίκουρος καθηγητής, ς Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου jpapadatos@aegean.gr

Περίληψη

Υπάρχουν απόψεις σχετικά με την λογοτεχνική ανάγνωση που θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες: εκείνες που λαμβάνουν υπόψη τους την ηλικία του παιδιού και τη συγκεκριμένη ανταπόκρισή του απέναντι στα κείμενα και θα λέγαμε ότι συμφωνούν μάλλον με την αναπτυξιακή ψυχολογία και απόψεις που συνδέουν την ανταπόκριση του παιδιού στη λογοτεχνία με την αναγνωστική ιστορία και την προσωπική ανταπόκριση ανεξάρτητα από την ηλικία του. Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα πραγματοποιήθηκαν δύο διδασκαλίες λογοτεχνίας σε δύο τάξεις: νηπιαγωγείου και Δ΄ δημοτικού. Η υπόθεσή μας είχε σχέση με την ανταπόκριση των παιδιών τόσο σε συνάφεια με την ηλικία τους όσο κυρίως με την αναγνωστική τους ιστορία. Οι ερωτήσεις δε προς τους μαθητές και τις μαθήτριες και των δύο ηλικιών, καθώς και οι δραστηριότητες, ήταν οι ίδιες, ώστε τα αποτελέσματα της σύγκρισης να είναι ευδιάκριτα και οι τυχόν ομοιότητες αλλά και διαφοροποιήσεις να είναι σαφείς και συγκεκριμένες.

Η υπόθεσή μας επαληθεύτηκε. Σε κάθε περίπτωση οι απαντήσεις των νηπίων στη μεγαλύτερή τους πλειονότητα αναδύονταν αφενός από τα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους αφετέρου -κι εδώ είναι το σημαίνον- από τα βιώματά τους και την αναγνωστική τους ιστορία. Παιδιά με πιο πλούσια αναγνωστική ιστορία από τις δύο ηλικίες έδειχναν στις απαντήσεις τους να είναι περίπου στο ίδιο εννοιολογικό και σημασιολογικό επίπεδο. Μια τέτοια διαπίστωση, νομίζουμε ότι σε μια υποθετική τάξη με διαφορετικές ηλικίες θα υπήρχε ένας δίαυλος μεταβίβασης εμπειριών και ο αναγνωστικός ορίζοντας των παιδιών, κυρίως εκείνων με μικρή αναγνωστική ιστορία, θα εμπλουτιζόταν ανεξάρτητα από ηλικία.

Συνεπώς, η πρόταση η οποία προκύπτει, εισάγει μια καινοφανή άποψη που αν επαληθευτεί στην πράξη καθώς η λογοτεχνία δεν προτάσσει γνώσεις, θα μπορούσε στο πρόγραμμα του σχολείου να προσφέρεται σε διαταξικά σχήματα για αλληλεπίδραση της εμπειρίας και του βιώματος των παιδιών διαφορετικών ηλικιών με στόχο τον εμπλουτισμό τους αναγνωστικού τους ορίζοντα.

Ο χρυσός μύθος του Νίκου Νικολαΐδη: μία ανάγνωση

Εισήγηση: Βασίλης Σιαφάκας, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre13161@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Λουίζα Χριστοδουλίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου xristod@Rhodes.Aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη της συλλογής πεζοτράγουδων του Νίκου Νικολαΐδη Ο χρυσός μύθος. Συγκεκριμένα, μελετήσαμε τα κυρίαρχα θέματα-μοτίβα που ανιχνεύονται στα εν λόγω πεζοτράγουδα: τον χαιρετισμό στους Πρωτόπλαστους, την εξέλιξη της κοινωνίας και των ανθρωπίνων σχέσεων, την πορεία του Θεανθρώπου, το σύμβολο του κρίνου και τη σημασία του, τη σύγκρουση παγανιστικού αντρικού ιδεώδους & μητρικού χριστιανικού προτύπου, το πέτρωμα στον χρόνο, τον εκπληρωμένο & ανεκπλήρωτο έρωτα. Παράλληλα, μέσα από αυτήν τη μελέτη, αναδύθηκαν οι σχέσεις συνοχής της συλλογής των πεζοτράγουδων, εφόσον προσεγγίσαμε το κείμενο με ολιστικό και όχι με αποσπασματικό τρόπο.

Προσεγγίσεις σε διηγήματα του Νίκου Νικολαΐδη: χαρακτήρες και μοτίβα

Εισήγηση: Σιδέρη Εβελίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre15189@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Λουίζα Χριστοδουλίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου xristod@Rhodes.Aegean.gr

Περίληψη

Μία από τις πιο ενδιαφέρουσες πλευρές του συγγραφικού του έργου του Νίκου Νικολαΐδη είναι τα διηγήματά του. Στην εργασία μας θα μας απασχολήσουν οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους κινείται ο συγγραφέας και οι οποίοι αφορούν τα δίπολα ζεύγη: όνειρο/πραγματικότητα, ερωτικά πάθη/ ανικανοποίητοι έρωτες, θάνατος/μεταφυσική. Παράλληλα, δεδομένου ότι το έργο του διακρίνεται για την ψυχαναλυτική γραφή μέσω της οποίας σκιαγραφούνται οι ήρωες και οι ηρωίδες του, μας ενδιαφέρει, επιπλέον, να εστιαστούμε στην κειμενική κατασκευή των χαρακτήρων που σύμφωνα με την Nikolajeva απηχούν κάποιο αντίκρισμα από την καθημερινότητα. Μέσα από τη μελέτη του διηγηματικού έργου του Νικολαΐδη διαπιστώνεται η

επαλήθευση της θεωρίας της, διότι οι χαρακτήρες του Νικολαΐδη δεν είναι δομημένοι με τυχαίο τρόπο, αφού ακόμη και ένα φαινομενικά απλό όνομα συνιστά έναν συμβολισμό, ενώ παράλληλα ικανοποιούν και τη συνθήκη περί κειμενικών κατασκευών εφόσον είναι γραμμένοι μία φορά και για πάντα στο χαρτί.

Ο "Διόνυσος" του Κυριάκου Χαραλαμπίδη

Εισήγηση: Ζωή Τσέντη, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre14186@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Λουίζα Χριστοδουλίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου xristod@Rhodes.Aegean.gr

Περίληψη

Η καταφυγή στον μύθο είναι μία από τις σταθερές στην ποίηση του Κυριάκου Χαραλαμπίδη με ποικίλες επιστρωματώσεις και εξακτινώσεις. Με τη συμβολή της μυθικής μεθόδου θα επιχειρήσουμε την ανάδειξη των συμβολικού υποστρώματος του εν λόγω ποιήματος. Επιπλέον, μας ενδιαφέρουν τα περικειμενικά στοιχεία που αφορούν το μότο του ποιήματος και ο λεξιλογικός πλούτος, απόλυτα συνταιριασμένος με τις παραστατικές εικόνες, που λειαίνει τα πράγματα.

Δεδομένης της δήλωσης του ίδιου του ποιητή πως η ποίηση έχει να κάνει με τη γνώση του εαυτού, η εντρύφησή μας αφορά και στην ανάδειξη της αυτοαναφορικότητας αλλά και στη διακειμενική συνομιλία του με τους Αριστοφάνη και Διονύσιο Σολωμό. Παράλληλα, ο θεολογικός συγκρητισμός μεταξύ Χριστιανισμού και Παγανισμού θα συμβάλει στο ξεκλείδωμα των πολύσημων συμβολισμών του θεού Διόνυσου.

Διεπιστημονικές προσεγγίσεις

1. Τ.Π.Ε.-Γλώσσα

Αποτελέσματα από τη χρήση τρισδιάστατων εκπαιδευτικών παιχνιδιών για την διδασκαλία ενοτήτων της Μελέτης του Περιβάλλοντος σε μαθητές της Γ τάξης

Εισήγηση: Ειρήνη Μαλλιά, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre12133@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Εμμανουήλ Φωκίδης, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
fokides@aegean.gr

Περίληψη

Η εργασία διερευνά κατά πόσο τα ηλεκτρονικά παιχνίδια συμβάλλουν στην κατανόηση εννοιών της Μελέτης του Περιβάλλοντος της Γ' τάξης του δημοτικού. Για το λόγο αυτό, διεξήχθη μελέτη διάρκειας πέντε εβδομάδων, σε δυο σχολεία της Καλύμνου, με συνολικά 54 συμμετέχοντες μαθητές, χωρισμένους σε τρεις ίσες ομάδες. Η πρώτη διδάχθηκε συμβατικά, η δεύτερη διδάχθηκε τις έννοιες μέσα από ηλεκτρονικά παιχνίδια και η τρίτη διδάχθηκε μέσα από τα παιχνίδια σε συνδυασμό με το εποικοδομητικό διδακτικό μοντέλο. Οι επιδόσεις των μαθητών αξιολογήθηκαν με φύλλα αξιολόγησης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές της συμβατικής ομάδας, ενώ η τρίτη ομάδα υπερείχε της δεύτερης μόνο στο delayed post-test. Επίσης, οι εντυπώσεις των μαθητών από την διδασκαλία με τα παιχνίδια ήταν ιδιαίτερα θετικές, κάτι που δίνει το ερέθισμα για περαιτέρω μελέτη του θέματος.

2. Τ.Π.Ε.-Μαθηματικά

Διδασκαλία μαθηματικών εννοιών με τη χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών.

Αποτελέσματα από πιλοτική εφαρμογή

Εισήγηση: Αναστασία Σαββάτη, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pre13156@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Εμμανουήλ Φωκίδης, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
fokides@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία ενοτήτων των Μαθηματικών της Δ΄ τάξης δημοτικού με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών, σχεδιασμένων στο πρόγραμμα Kodu της Microsoft. Το γνωστικό αντικείμενο επιλέχθηκε γιατί ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτό. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, από την άλλη πλευρά, είναι συμβατά με τις δεξιότητες και εμπειρίες των μαθητών. Για να συγκριθούν τα αποτελέσματα, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες μαθητών. Η πρώτη διδάχθηκε συμβατικά, η δεύτερη μόνο με τα παιχνίδια και η τρίτη με την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού και με τα παιχνίδια. Συμμετείχαν 60 μαθητές και πραγματοποιήθηκαν τρεις διδακτικές παρεμβάσεις. Δεδομένα συλλέχθηκαν με φύλλα αξιολόγησης και με ερωτηματολόγιο εντυπώσεων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι η ομάδα που διδάχθηκε με τα παιχνίδια και την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού, ξεπέρασε τις άλλες ομάδες σε αρκετές περιπτώσεις. Τα αποτελέσματα τονίζουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

Πρόγραμμα εκμάθησης μαθηματικών μέσω των Νέων Τεχνολογιών: Μελέτη περίπτωση μαθητή με ήπια νοητική υστέρηση και νευρική ανορεξία

Εισήγηση: Σοφία Χαϊτόγλου, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
sophiachait@gmail.com

Επίβλεψη: Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστημίου Αιγαίου tsimpidaki@rhodes.aegeang.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το σχεδιασμό, τη δημιουργία και την εφαρμογή ενός πρότυπου προγράμματος εκμάθησης μαθηματικών μέσω της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών, με στόχο την μαθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη ενός παιδιού με συννοσηρότητα ήπιας νοητικής υστέρησης και νευρικής ανορεξίας. Η μελέτη συνιστά μία ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα, μία μελέτη περίπτωσης ενός αγοριού 8 ετών. Το παιδί της μελέτης ζει σε ένα ακατάλληλο και στερητικό οικογενειακό περιβάλλον, είναι υπό επίβλεψη κοινωνικού λειτουργού και παρακολουθεί πρόγραμμα εκπαίδευσης και δημιουργικής απασχόλησης σε Κέντρο Προστασίας Παιδιού και Οικογένειας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε συμμετοχική παρατήρηση, που υλοποιήθηκε σε 25 συναντήσεις με το παιδί. Η αξιολόγηση του προγράμματος σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο έχει διττή ανάλυση, επεξήγηση αλλά και θέαση: Εάν η αξιολόγηση του προγράμματος εκτιμηθεί μέσα από τους δείκτες επιτυχίας του γενικού αναλυτικού προγράμματος το παιδί δεν ανταποκρίθηκε στην εκμάθηση του επιπέδου των μαθηματικών της Β' τάξης δημοτικού, αλλά και ενός μεγάλου μέρους της Α' δημοτικού, μολονότι έμαθε να διακρίνει τους αριθμούς από το 1 έως το 30, να εκτελεί απλές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης με διψήφιους αριθμούς. Εάν η αξιολόγηση γίνει με βάση την προσαρμογή του μαθητή στο κοινωνικό περιβάλλον, τότε μέσω του προγράμματος έγιναν σημαντικά βήματα προς τη βελτίωση του παιδιού τόσο στο να επικοινωνεί με συνομήλικους στο σχολείο όσο και να συμμετέχει στο πρόγραμμα με μεγάλη χαρά και κάθε φορά ένιωθε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητες του και τις γνώσεις του. Επίσης, αναδείχθηκε ότι η ποικιλία δραστηριοτήτων και ο συνδυασμός της γνώσης με τα ενδιαφέροντα του παιδιού συμβάλλουν, ώστε να βελτιωθεί σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο.

4. Μαθηματικά-Παιδαγωγικά

Μετασχηματίζοντας το επιτραπέζιο παιχνίδι «ΕυρωΑξιόπολη» με χρήση ποσοστών και επιτοκίων για «οικονομική κρίση» και άλλες «κρίσεις»

Εισήγηση: Αικατερίνη Βαμβουλή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου Λυσγάρη Καλλιόπη, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου pre13102@rhodes.aegean.gr

Παπακυριακού Φλώρα, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου Στεργίου Αθανάσιος, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου pre12199@rhodes.aegean.gr

Στεφάνου Ιωάννα, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου pre13222@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Μοσκοφόγλου-Χιονίδου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου mchionidou@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η θεωρία της Εμπλαισιωμένης Μάθησης, η θεωρία της Δραστηριότητας και Επιστημολογικές προκλήσεις υποστήριξαν θεωρητικά την κατασκευή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού της Ευρω-Αξιό-Πολης στο μάθημα της Εφαρμοσμένης Διδακτικής των Μαθηματικών, με σκοπό αυτό να αποτελέσει διδακτικό υλικό για εφαρμογή σε τάξεις των Μαθηματικών.

Στο σχεδιασμό του παιχνιδιού πέραν της έννοιας των ποσοστών και επιτοκίων, είχαν ενταχθεί προς χρήση και όροι οικονομικοί σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη - οικονομική κρίση δίνοντας έμφαση στις κοινωνικο-πολιτισμικές αξίες.

Βασικός σκοπός της Ευρω-Αξιό-Πολης είναι να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό υλικό το οποίο να δίνει νόημα και σημασία στα ποσοστά και επιτόκια «πλαισιώνοντάς τα» με σύγχρονες βιωματικές κοινωνικοπολιτικές καταστάσεις, γεγονός το οποίο φάνηκε ότι επιτεύχθηκε ως ένα βαθμό σε ορισμένους/ες από τους 40 τελειόφοιτους φοιτητές/τριες και 19 μαθητές/τριες Στ΄ Δημοτικού στους οποίους έγινε ποιοτική έρευνα μετά την ενασχόλησή τους με την Ευρο-Αξιό- Πολη . (Μοσκοφόγλου-Χιονίδου Μ. 2013, 2012, 2012).

Φοιτητές/τριες οι οποίοι/ες είχαν ασχοληθεί με την ΕυρωΑξιόπολη και συμμετείχαν με εισήγηση στο 1ο συνέδριο Προπτυχιακών φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, παρουσίασαν παραδείγματα επέκτασης του παιχνιδιού στις εξής θεματικές: Σύμπαν, Αρχαιολογία, Μετανάστευση. Ενδεικτικά παρουσιάζουμε τα παρακάτω στοιχεία της επέκτασης αυτής και αναφέρουμε ότι κριτές του παιχνιδιού ανέφεραν ότι: Δεν οδηγεί στην παραγωγή», «Κατευθύνει τους μαθητές προς τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων», «Εμφανίζει στοιχεία

χρηστομάθειας», «Ο τρόπος που χρησιμοποιούνται οι δυνάμεις «παραβιάζει» τη σύμβαση γραφής τους: αν α ο αριθμός που βρίσκεται μπροστά από τη δύναμη του 10, τότε πρέπει ο α να είναι μεγαλύτερος ή ίσος του 1 και μικρότερος του 10.

Επιστημονική έρευνα θα φωτίσει θέματα Επιστημολογίας των Μαθηματικών, Κοινωνιολογίας και Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης τα οποία αναδύονται από την κατασκευή αυτού του εκπαιδευτικού υλικού από φοιτητές/τριες της Σχολής των Ανθρωπιστικών Σπουδών μας.

5. Λαογραφία-Παιδαγωγικά

Η συμβολή των δασκάλων στη διάδοση των εθίμων της Απειράνθου Νάξου

Σεβαστή Γαλανη, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου pre13020@aegean.gr

Γεώργιος, Κατσαδωρος Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου katsadoros@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η κ. Γαλάνη ξεκίνησε την παρουσίασή της με τους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου θέματος, δηλαδή την παλαιά πλέον σχέση ανάμεσα στη λαογραφία και την εκπαίδευση, αλλά και την προσωπική της σχέση με το γενέθλιο χώρο. Αναφέρθηκε στη συνέχεια στα περιεχόμενα της έρευνάς της: Το θεωρητικό μέρος αναφέρεται στις κοινωνικές και οικονομικές δομές της περιοχής, σύμφωνα με την προσέγγιση του Μ. Γ. Μερακλή στην Ελληνική Λαογραφία. Επίσης δίνεται συνοπτική περιγραφή των εθιμικών εκδηλώσεων (γιορτή της Πληθερής, κουδουνάτοι και λαϊκή ποίηση) που επιλέχθηκαν να μελετηθούν, όπως προβάλλονται μέσα από το τοπικό Δημοτικό Σχολείο. Το ερευνητικό μέρος (ποιοτική έρευνα) περιλαμβάνει δομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που έχουν υπηρετήσει ή ακόμα υπηρετούν στο σχολείο. Ακολουθεί η ανάδειξη και παρουσίαση του τρόπου που προβάλλονται τα τρία προαναφερθέντα έθιμα μέσα από τη σχολική πράξη. Επιπλέον παρουσιάζονται ενδεικτικά μερικές από τις ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες μαγνητοσκοπήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν, προκειμένου να οδηγηθούμε στα τελικά συμπεράσματα.

6. Παιδαγωγικά-Ψυχολογία-Θέατρο

Παιδικό ή παιδ-αγωγικό θέατρο;

Εισήγηση: Μάρω Μπαχούμα-Παπαδάκη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
pse13166@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Καθηγήτρια Έλενα Θεοδωροπούλου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου
theod@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί την ανίχνευση στοιχείων διδακτισμού/παιδαγωγισμού στο παιδικό θέατρο διατυπώνοντας προβληματισμό σχετικά με την αναθεώρηση της φιλοσοφίας του θεάτρου που απευθύνεται σε ανήλικο κοινό, εφόσον αυτό θέλει να αποτελέσει εμπειρία αναζήτησης και ανανοηματοδότησης εννοιών, καλλιεργώντας έναν αναστοχαστικό τρόπο σκέψης στα παιδιά. Στην εισήγηση περιλαμβάνονται, αρχικά, ορισμοί βασικών εννοιών και ανάλυση σημαντικών παραμέτρων για την κατανόηση του αντικειμένου, όπως αναφορά στην πορεία του δυτικού θεάτρου από τον 20ο αιώνα έως σήμερα, ορισμοί του θεάτρου και του δραματικού κειμένου, καθώς και μια κατηγοριοποίηση των ειδών και των μορφών του θεάτρου με έμφαση στο θέατρο που απευθύνεται σε ανήλικο κοινό. Στη συνέχεια, παρατίθεται σύντομη ιστορική αναδρομή των παιδικών θεατρικών σκηνών στη Ελλάδα, με παραθέσεις στο ρεπερτόριό τους. Ακολουθεί αναφορά στο σχολικό θέατρο ως βασική υποκατηγορία του παιδικού θεάτρου, καθώς και γενικές παρατηρήσεις για το θέατρο στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια προτείνεται προσέγγιση της παιδαγωγικής του παιδικού θεάτρου μέσα από την παρουσίαση βασικών παραμέτρων του (όπως η θεματική, τα πρότυπα, η ιδεολογία, το ύφος, η γλώσσα, η έκφραση και η πρόσληψη του σκηνικού θεάματος) υπό το φως του ερευνητικού ερωτήματος που αφορά στην ανάπτυξη – ρητή και άρρητη- στοιχείων διδακτισμού.

7. Φιλοσοφία-Λογοτεχνία

Ανα/αποκαλύπτοντας φιλοσοφικά στοιχεία σε λογοτεχνικά κείμενα: από τα Χάι Κου του Σεφέρη στο Παραμύθι του Γκαίτε

Εισήγηση: Σοφία Ζαχαράτου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου
pse14064@rhodes.aegean.gr

Νίκος Σέγκος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου pse14226@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Καθηγήτρια Έλενα Θεοδωροπούλου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου

theod@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η φιλοσοφική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου κατά κανόνα προσπαθεί να διεισδύσει και να ανατρέψει τις αναμενόμενες προσδοκίες και φαίνεται πολλές φορές να υπερβαίνει τις αντοχές & τα όρια του κειμένου. Από την άλλη, η Λογοτεχνία ενισχύει και επιτρέπει την ανάπτυξη της φιλοσοφικής προσέγγισης, καθώς αναδεικνύει σειρά σημαντικών φιλοσοφικών ερωτημάτων που ενσωματώνονται στα κείμενα. Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να εντοπίσουμε τόσο στη συλλογή «Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά» του Γιώργου Σεφέρη όσο και στο «Παραμύθι» του Johann Wolfgang Goethe στοιχεία που είναι περισσότερο ή λιγότερο φιλοσοφικά ή ενισχύουν τον/την εκπαιδευτικό στο να ακολουθήσει μια φιλοσοφική προσέγγιση. Εφαρμόζεται σειρά κριτηρίων που αφορούν στην αναγνώριση φιλοσοφικών στοιχείων σε λογοτεχνικό κείμενο & επιχειρείται να κατανοηθεί ο ρόλος τους στην οικοδόμησή του καθώς και στη διαμόρφωση του εννοιολογικού του ορίζοντα.

8. Φιλοσοφία-Παιδαγωγική

Η συζήτηση στο Νηπιαγωγείο: καλή πρακτική, συνήθεια ή ψευδο-ανάγκη; (από την παιδαγωγική στη φιλοσοφία)

Εισήγηση: Μιλτιάδης Αγγελίδης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Ελένη Παλάβρα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου pse15174@rhodes.aegean.gr

Πέτρος Τσιμπερόπουλος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου
pse14298@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Καθηγήτρια Έλενα Θεοδωροπούλου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου

theod@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια είναι φανερή μια ολοένα & συστηματικότερη προσπάθεια αλλαγής των εκπαιδευτικών συνηθειών, εφόσον από τον παραδοσιακό μονόλογο κατευθυνόμαστε σε μια διδασκαλία περισσότερο ενεργητική, περισσότερο διαλογική και διαδραστική. Στην προσπάθεια αυτή, θεωρούμε ότι σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η φιλοσοφία και οι φιλοσοφικές πρακτικές, ακόμα περισσότερο εάν το κέντρο βάρους είναι ο διάλογος, ο οποίος συνδέεται εγγενώς με την ίδια την ιστορία της φιλοσοφίας και τη μεθοδολογία της. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρούμε να επεξεργαστούμε τα παρακάτω ερωτήματα: Ποια είναι τα κριτήρια προκειμένου να αναγνωρίσουμε τις διαφορετικές μορφές συζήτησης στην τάξη; Πότε έχουμε πραγματικά συζήτηση μέσα στην τάξη και όχι ψευδο-συζήτηση; Ποια είναι τα φιλοσοφικά στοιχεία που μας επιτρέπουν να κάνουμε έλεγχο της διαδικασίας; Ποια σημασία έχει για την εκπαιδευτική διαδικασία η συστηματική φροντίδα για την ανάπτυξη διαλόγου μέσα στην τάξη; Πώς η παρέμβαση της φιλοσοφίας διευκολύνει την παραπάνω προσπάθεια;

Από μια ηθική οπτική γωνία: η περίπτωση του σχολείου μέσα από ένα κείμενο του Philippe Meirieu

Εισήγηση: Άρτεμις Βλαμούλη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου
pse13026@rhodes.aegean.gr

Άγγελος Κυριαζής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου pse13096@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Καθηγήτρια Έλενα Θεοδωροπούλου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου

theod@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Το πεδίο της ηθικής, από την άποψη της φιλοσοφίας, είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο: εκεί η φιλοσοφία, ασκώντας λειτουργία διερευνητική, όσο και συνθετική, επιχειρεί να διατυπώνει ερωτήματα αλλά και να διαμορφώνει θεωρίες για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων μέσα από την κατανόηση της έννοιας και των μορφών και των ορισμών της ηθικής. Μέσα στο πεδίο αυτό εντοπίζουμε τόσο την ηθική στην/της εκπαίδευση/ς όσο και την επαγγελματική ηθική που περιγράφει/αναλύει την κοινή ζωή όλων όσων εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στο χώρο του σχολείου, τόσο η μελέτη του πεδίου της ηθικής όσο και η ανάπτυξη της φιλοσοφικής έρευνας φαίνεται να είναι κρίσιμες, εφόσον η σχολική πράξη γίνεται κατανοητή κυρίως ως πράξη ηθική. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επεξεργαστούν την προσωπική τους ηθική και να διαμορφώσουν μία ηθική που θα ανταποκρίνεται στις πολλαπλές ανάγκες της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να διακρίνει ενδεικτικά τα παραπάνω ζητήματα μέσα από το άρθρο του Philippe Meirieu,
«Παιδαγωγική και Καινοτομία: το Σχολείο, οι Στόχοι του και τα Δρώντα Υποκείμενά του», το οποίο αναφέρεται διεξοδικά στη ζωή των μαθητών/τριών μέσα στο σχολείο αλλά και στο ρόλο του σχολείου σήμερα, υπερασπίζοντάς τον & αναδεικνύοντας ηθικές πτυχές του σε μία εποχή πολλαπλών κινδύνων και προκλήσεων.

Παρατηρώντας τα παιδιά να συζητούν: ποιες γέφυρες προς τη φιλοσοφία με παιδιά;

Εισήγηση: Καλιγγέρη Κατερίνα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου
pse14076@rhodes.aegean.gr

Κολιού Σεβαστή, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου pse15288@rhodes.aegean.gr

Μπέλια Παναγιώτα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου pse15153@rhodes.aegean.gr

Επίβλεψη: Καθηγήτρια Έλενα Θεοδωροπούλου, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου

theod@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι καταρχήν να αναδειχθεί η σημασία της συζήτησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιχειρώντας επιπλέον τη σύνδεση με τη φιλοσοφία. Η ορμή των παιδιών να ρωτούν, ο τρόπος με τον οποίο ρωτούν και συνάμα συζητούν ή επιθυμούν ή προσπαθούν να συζητήσουν, πείθουν ότι είναι χρέος της εκπαίδευσης να ανακαλύψει και να αποκαλύψει την παιδαγωγική δυναμική της συζήτησης όσο το δυνατό συστηματικότερα. Παράλληλα, η δυναμική αυτή κρατά ισχυρό φιλοσοφικό χαρακτήρα είτε ως προς τα ερωτήματα που θέτουν τα παιδιά είτε ως προς τον τρόπο με τον οποίο παραλαμβάνονται τα ερωτήματα από τον/την εκπαιδευτικό και διενεργούνται οι συζητήσεις. Θα παρουσιαστούν ενδεικτικά συμπεράσματα από παρατηρήσεις συζητήσεων σε περιβάλλον τάξης στη βάση συγκεκριμένης κλείδας. Προς διερεύνηση είναι το εάν οι νηπιαγωγοί εξασφαλίζουν, κατά το μάλλον ή ήττον συνειδητά, τις προϋποθέσεις εκείνες που θα επιτρέψουν την κατά αρχήν δυνατότητα ανάπτυξης μορφών συζήτησης.

Για το Video« EduTopia 2017 », δείτε εδώ:

https://www.youtube.com/watch?v=cSiJ5FSbCXc

αphotography

Περιλήψεις Ανακοινώσεων

EduTopia

2018

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του 21ου αιώνα

Μαλαματή Κυριακίδου

Επίβλεψη:
Καθηγήτρια Σωτηρία Τριαντάρη, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Π.Δ.Μ.
Ευδοξία Κωτσαλίδου, Ε.ΔΙ.Π, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια κριτική παρουσίαση και ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα του 21ου αιώνα. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολιτικό προϊόν αφού η Πολιτεία, για να καλύψει την ανάγκη για Αγωγή, δημιουργεί θεσμούς και ιδρύματα, προγράμματα κ.λπ. για την παροχή της γνώσης και γενικότερα της μόρφωσης των ανθρώπων σε όλες τις ηλικίες (Πυργιωτάκης, 2000). Το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα δεν δημιουργείται τυχαία και αυθαίρετα. Αποτελεί μια συνεχή διαδρομή των εκάστοτε κοινωνικο-πολιτιστικών και πολιτικο-οικονομικών συνθηκών (Hubert, 1959). Όμως οι νέες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα επιτάσσουν μια κριτική θεώρηση και αναπροσαρμογή παλαιοτέρων θεωριών στο σύγχρονο τρόπο ζωής. Ειδικότερα: α. η ένταξη και επικράτηση των Νέων Τεχνολογιών και των μέσων επικοινωνίας, β. η οικονομική κρίση, γ. οι μετακινήσεις των πληθυσμών και το φαινόμενο της προσφυγιάς, δ. η έξαρση της βίας κ.ά., προβληματίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα και επιβάλλουν αλλαγές και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Όμως, η κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση οφείλει να αποτελεί αδιάσπαστη συνέχεια κριτικής συζήτησης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, εχέγγυο της συνύπαρξης της παράδοσης και της προόδου. Η σύνδεση αυτή μπορεί να επιτευχθεί με την κριτική σκέψη, η οποία εξετάζει το παραδοσιακό ως προς τη δύναμη και τη ζωντάνια του και στη συνέχεια το αναπτύσσει παραπέρα, εξασφαλίζοντας έτσι την ομαλότητα της προόδου (Κωνσταντινίδης, 1989). Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να έχει τη δύναμη να ενσωματώνει κριτικά την παράδοση από τον Πλάτωνα, τον Rousseau,τον Pestalozzi, τον Frobel μέχρι τον James σε μια παιδαγωγική προσπάθεια, η οποία αναζητά το κριτήριο της επιτυχίας της μέσα στην πράξη (Rohrs, 1990, Anning, and Ring, 2004).
Το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας μέσα από τον Οδηγό Σπουδών του, έχει ως αποστολή: α. να καλλιεργεί και να προάγει τις Επιστήμες της Αγωγής με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα, β. να παρέχει στους πτυχιούχους την απαραίτητη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία και εξέλιξη, γ. να συμβάλλει στην εξύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης και στην κάλυψη των αναγκών σε ζητήματα Παιδαγωγικής, δ. να συμβάλλει στην αντιμετώπιση και

επίλυση παιδαγωγικών εν γένει προβλημάτων, ε. να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της ανάγκης για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση, στ. να χορηγεί πτυχίο, το οποίο παρέχει στους κατόχους τη δυνατότητα να διορίζονται ως εκπαιδευτικοί λειτουργοί σε νηπιαγωγεία (Οδηγός Σπουδών, 2017). Με την παρουσίαση και ανάλυση του οδηγού σπουδών του παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα: εάν και κατά πόσο, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποκτούν τα κατάλληλα εφόδια στη διάρκεια των σπουδών τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους και να υποστηρίξουν και αναδείξουν την εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση του 21ου αιώνα, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Οδηγός Σπουδών

Οι αντιλήψεις των νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ των νηπιαγωγών

Ρεγγίνα Αραμπατζή

Επίβλεψη:
Παναγιώτης Σταμάτης, Επίκ. Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Ο όρος επικοινωνία είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ακριβώς, καθώς είναι μία διαδικασία συνεχής και με πολλές διαστάσεις. Σύμφωνα με την κυβερνητική άποψη είναι μία διαδικασία ανταλλαγής σκέψεων και συναισθημάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων (Σταμάτης, 2005). Οι συμμετέχοντες έχουν το ρόλο του πομπού και του δέκτη, δηλαδή μεταδίδουν και δέχονται μηνύματα, τα οποία είναι λεκτικά και μη λεκτικά (Verderber, 2014). Τα λεκτικά μηνύματα είναι αυτά που μεταδίδονται με τη γλώσσα και το νόημα των λέξεων. Τα μη λεκτικά είναι αυτά που μεταδίδονται χωρίς λέξεις, με τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου κ.α. (Devito, 2004). Τα μη λεκτικά σήματα μόνα τους ή σε συνδυασμό με τα λεκτικά προδίδουν τη συναισθηματική κατάσταση του κάθε ανθρώπου. Η επικοινωνία μέσα στην τάξη δεν είναι δυνατόν να λείπει, γι' αυτό και είναι απαραίτητος/-η ένας/μία επικοινωνιακός/-ή εκπαιδευτικός. Μερικά από τα χαρακτηριστικά ενός/μίας τέτοιου/-ας εκπαιδευτικού είναι το χαμόγελο και η ενεργητικότητα αλλά και το να έχει την ικανότητα να αποκωδικοποιεί και τα μη

λεκτικά σήματα των μαθητών του/-ης (Βρεττός, 2003. Richmond, McCroskey, Hickson, 2012. Κοντάκος, Πολεμικός, 2000).

Στην έρευνα ρωτήθηκαν 50 παιδιά από 4-6 ετών και διαπιστώθηκε πως είναι ο/η ιδανικός/-ή νηπιαγωγός κατά τη γνώμη τους. Από τα αποτελέσματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα νήπια δίνουν βάση και στα λεκτικά αλλά και στα μη λεκτικά σήματα που μεταδίδει ο/η εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τα νήπια ένας/μία νηπιαγωγός οφείλει να χαμογελά και να είναι ευδιάθετος/-η. Ακόμη, είναι σημαντικό να είναι ευγενικός/-ή και να μην τιμωρεί αυστηρά. Επιπροσθέτως, ο/η εκπαιδευτικός είναι καλό να αγκαλιάζει τους μαθητές και γενικότερα να έχει αναπτύξει μία απτική συμπεριφορά προς αυτά, χωρίς να ξεπερνά τα όρια του επιτρεπτού. Επίσης, είναι ωφέλιμο να μιλά καθαρά, δυνατά και με ρυθμό ούτε πολύ αργό ούτε και πολύ γρήγορο, για να μπορούν τα παιδιά να παρακολουθήσουν ευκολότερα. Επιπλέον, το χιούμορ είναι ένα απαραίτητο στοιχείο προσωπικότητας για έναν/μία νηπιαγωγό σύμφωνα με την πλειοψηφία των νηπίων. Οι παιδαγωγοί οφείλουν να ακούν προσεκτικά τα νήπια, να δείχνουν κατανόηση και συμπόνια. Η επιβράβευση για τις επιτυχίες και η ενθάρρυνση δεν πρέπει να λείπουν από μία διδασκαλία, αφού ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Τέλος, η οπτική επαφή κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών είναι καίρια, καθώς η αποφυγή της δείχνει ψυχρότητα και αδιαφορία. Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω συμβάλλουν σε μεγάλο ποσοστό στην ανάπτυξη μίας θετικής διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Λέξεις – κλειδιά: παιδαγωγική επικοινωνία, μη λεκτική επικοινωνία, λεκτική επικοινωνία, επικοινωνιακός εκπαιδευτικός.

Απόψεις και στρατηγικές Εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πειθαρχίας στο νηπιαγωγείο

Νικολέτα Παπαστεργίου

Επίβλεψη:
Καθηγήτρια Δόμνα (Μίκα) Κακανά, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η διαχείριση της πειθαρχίας εντός της σχολικής τάξης, είναι ένα από τα βασικότερα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και μια βασική προϋπόθεση για τη εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης. Με την διατήρηση της πειθαρχίας, εξασφαλίζεται η εδραίωση κανόνων και ορίων, προκειμένου τα παιδιά να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους στους άλλους αλλά και στα ίδια, ενώ μακροπρόθεσμα να οδηγούνται στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους (Craig & Baucum, 2009).

Ωστόσο, πολλές φορές, η επιβολή της πειθαρχίας δεν είναι εύκολη, καθώς εμφανίζονται προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία διαφέρουν ως προς τη σοβαρότητα και τη συχνότητα εμφάνισης τους. Με τον όρο προβλήματα συμπεριφοράς, αναφερόμαστε στην ακατάλληλη ή και αναποτελεσματική προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί με ομαλό τρόπο στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του (Γαλανάκη, 2004).

Για το λόγο αυτό, ο κάθε εκπαιδευτικός, έχει υιοθετήσει ή επινοήσει συγκεκριμένες μεθόδους, στρατηγικές και πρακτικές, συνυφασμένες με τις προσωπικές του αντιλήψεις, τον προσανατολισμό, και την κατάρτιση του. Ο κάθε εκπαιδευτικός, μάλιστα φαίνεται να έχει μία ποικιλία μεθόδων, για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων (Μπεαζίδου, Μποτσόγλου & Ανδρέου, 2013). Κομβικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, ωστόσο, αποτελεί η κατανόηση του σκοπού για τον οποίο η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται. Σύμφωνα με τους Webster-Stratton και Hammond (1999) τέτοιες συμπεριφορές έχουν συνήθως ως στόχο να τραβήξουν το ενδιαφέρον των άλλων, την εκτόνωση αρνητικών συναισθημάτων, συχνά οφείλονται σε κάποιο είδος ματαίωσης, μπορεί να έχουν ως στόχο την υπονόμευση της εξουσίας των ενηλίκων, ενώ υπάρχει περίπτωση να εκδηλώνονται ως αντίδραση σε καταστάσεις που του προκαλούν αρνητικά συναισθήματα ή για την αποφυγή άλλων αντίστοιχων.

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία, έχει ως στόχο να διερευνήσει αφενός τις απόψεις και τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της πειθαρχίας στο νηπιαγωγείο και αφετέρου το πλαίσιο εφαρμογής τους.

Η έρευνα που είναι σε εξέλιξη σχεδιάστηκε βάσει της ποιοτικής μεθοδολογίας. Επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης προκειμένου να διερευνηθούν

τα παραπάνω ζητήματα. Το δείγμα το αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που ρωτήθηκαν για τις απόψεις τους σχετικά με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και τα ζητήματα πειθαρχίας, τη διαχείριση της σχολικής τάξης, τις συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούν, καθώς και τις στρατηγικές προκειμένου να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ακόμα σε πρωταρχικό στάδιο, κάτι που καθιστά αδύνατη την παρουσίαση τους. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος μας, πολύ συχνά επικαλούνται διαφορές φύλου σε θέματα επιθετικότητας και αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές, πιο αυστηρές, στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Λέξεις- Κλειδιά: Πειθαρχία, Στρατηγικές, Κανόνες, Διαχείριση τάξης, Προβλήματα συμπεριφοράς

Διερευνώντας τις στρατηγικές επικοινωνίας των παιδιών και τις αντιλήψεις τους σε μία πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου

Κωνσταντία Ελπινίκη Δραγούνη

Επίβλεψη:
Παπανδρέου Μαρία, Επίκ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη
Καθώς η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από μεγάλες και συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών, τα σχολεία σε όλο τον κόσμο, αλλά και στην χώρα μας γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικά. Η έρευνα στο πεδίο αυτό εστιάζει κυρίως σε ζητήματα ομαλής ένταξης και προσαρμογής των παιδιών από άλλες χώρες στο σχολικό περιβάλλον, αναδεικνύοντας το σεβασμό του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου των διαφορετικών παιδιών, αλλά και των ιδιαίτερων ‘φωνών’ που αυτά εκφράζουν ως βασικούς παράγοντες προς την κατεύθυνση αυτή. Ωστόσο, υπάρχουν ζητήματα που δεν έχουν ακόμα μελετηθεί επαρκώς στο πεδίο αυτό. Η παρούσα έρευνα εστίασε σε ένα τέτοιο θέμα. Υιοθετώντας ως θεωρητικό πλαίσιο τις συμμετοχικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επεδίωξε να μελετήσει τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης νηπιαγωγείου.

Συγκεκριμένα, ο στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών αυτής της τάξης που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα και να διερευνήσει εάν και πώς το σχέδιο ή/και το σώμα μπορούν να εξυπηρετήσουν επικοινωνιακούς σκοπούς. Επιδιώκοντας να αναδείξουμε την οπτική των παιδιών αξιοποιήσαμε διαφορετικές μεθόδους για τη συλλογή των δεδομένων. Αρχικά, μέσα από την συστηματική παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε αφενός επικοινωνιακά προβλήματα που προκύπτουν λόγω γλωσσικών διαφορών και αφετέρου τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων. Στη συνέχεια, μέσω ατομικών συνεντεύξεων διερευνήθηκε η οπτική των παιδιών που μιλούν την ελληνική γλώσσα σχετικά με την επικοινωνία τους με τα παιδιά που δεν μιλούν Ελληνικά. Στα πλαίσια της συνέντευξης τα παιδιά κλήθηκαν να παράγουν ένα σχέδιο με στόχο μέσω αυτού να επικοινωνήσουν με κάποιο/α συμμαθητή/τριά τους.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα παραπάνω θα μελετηθούν στη συνέχεια με σκοπό να εντοπιστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, οι στρατηγικές, λεκτικές και μη λεκτικές, που εφαρμόζουν αυθόρμητα για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, οι απόψεις τους για αυτά τα ζητήματα, αλλά και η στάση τους απέναντι σε ένα εναλλακτικό εργαλείο επικοινωνίας όπως είναι το σχέδιο. Η ανάλυση των δεδομένων αυτής της μικρής διερευνητικής μελέτης ελπίζουμε να μας επιτρέψει να διατυπώσουμε προτάσεις για την καθημερινή πρακτική σε πολυπολιτισμικές τάξεις νηπιαγωγείου που θα μπορούσαν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν την επικοινωνία των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμική τάξη, επικοινωνιακά προβλήματα, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, σχέδιο, συμμετοχική προσέγγιση

Εθελοντικές δράσεις φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Φλάγκου Αικατερίνη, Λεβέντη Αγγελική, Κογιάμη Άννα, Βαγιάνου Στυλιανή,

Αϊβαλιώτη Ανθούλα

Επίβλεψη: Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επικ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την καταγραφή των εθελοντικών δράσεων, που συμμετέχουν (ή έχουν συμμετάσχει) οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ειδικότερα, επιδιώκει να εξετάσει τον συνολικό αριθμό των τριτοετών φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ που έχουν υπάρξει εθελοντές/ντριες αλλά και αυτών που ασκούν εθελοντική εργασία σήμερα. Επίσης, εξετάζει τον συνολικό αριθμό ωρών που αφιερώνουν στον εθελοντισμό, το είδους και τους φορείς εθελοντικής δράσης που συμμετέχουν (ή έχουν συμμετάσχει), καθώς και τις πρωταρχικές πηγές ενημέρωσης για συμμετοχή σε εθελοντικής δράσεις. Συνάμα, διερευνά τα οφέλη αλλά και τα προβλήματα που απορρέουν από τη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις, και τέλος, βασικές προτάσεις για την ανάπτυξη του εθελοντισμού. Η μελέτη συνιστά μία ποσοτική έρευνα. Το δείγμα της έρευνας συνιστούν 118 άτομα, 98 γυναίκες (83,1%) και 20 άντρες (16,9%), ηλικίας 20-55 ετών (M= 22,64 & sd=5,158). Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με περιγραφική στατιστική (ποσοστά, συχνότητες). Σύμφωνα με τα ευρήματα, η πλειονότητα των τριτοετών φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ Ρόδου (60,2%) έχει συμμετάσχει σε εθελοντική δράση και ταυτόχρονα ασκεί σήμερα εθελοντική εργασία (50,7%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών (23,9%) ασχολείται δύο ώρες κατά μέσο όρο την εβδομάδα με εθελοντικές δράσεις. Παράλληλα, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών (76,1%) που έχουν συμμετάσχει σε εθελοντικά προγράμματα έχουν ασχοληθεί με κοινωνικές δράσεις, οι οποίες εστιάζουν σε συλλόγους και ιδρύματα για την προστασία ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Οι φοιτητές/τριες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (43,7%) συμμετέχουν σε βοήθεια σε σχολεία. Ως πρωταρχική πηγή ενημέρωσης αναφέρουν την οικογένεια (32,2%). Τα οφέλη που αποκομίζει ένας/μία εθελοντής/ντρια από τη συμμετοχή του/της σε εθελοντικές δράσεις είναι κυρίως η ανάπτυξη κοινωνικού δικτύου ανάμεσα σε εθελοντές/ντριες και κοινωνικούς φορείς (55%). Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες (68,6%) αναφέρουν ως βασικό πρόβλημα στον εθελοντισμό τα θέματα καθημερινότητας, που τους εμποδίζουν στην ενασχόληση τους με εθελοντικές δράσεις. Τέλος, ως βασική πρόταση για την ανάπτυξη του εθελοντισμού αναφέρουν την ενίσχυση της ενημέρωσης (71,2%).

Λέξεις-Κλειδιά: εθελοντικές δράσεις, φοιτητές/τριες, φορείς, ΠΤΔΕ

Περιβαλλοντικά προβλήματα του Δήμου Ελευσίνας: Απόψεις νηπιαγωγών

Γαρυφαλλιά Καμπουράκη

Επίβλεψη:
Βασίλειος Παπαβασιλείου, Επικ. Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η ιστορία του Δήμου Ελευσίνας ξεκινά από την αρχαιότητα με το μύθο της Δήμητρας και της «φεύγουσας κόρης». Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες η πόλη είναι γνωστή για την τεράστια οικολογική καταστροφή που έχουν υποστεί η ατμόσφαιρα και η θάλασσά της από την «ανάπτυξη» της βαριάς βιομηχανίας. Η απόσταση μεταξύ του πολιτισμού της αρχαιότητας και της καταστροφής του περιβάλλοντος είναι χαώδης. Η περιβαλλοντική υποβάθμιση της περιοχής γεννά πολλά ερωτήματα για τις απόψεις και τις στάσεις των πολιτών και ιδιαίτερα των νηπιαγωγών σχετικά με το ζήτημα. Μέσω μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγούς δημόσιων νηπιαγωγείων του Δήμου Ελευσίνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής όσο και για τις στάσεις τους ως πολιτών της τοπικής κοινωνίας, αλλά και ως παιδαγωγών. Οι νηπιαγωγοί του Δήμου Ελευσίνας αντιλαμβάνονται πως το φυσικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα επιβαρυμένο από τις επιβλαβείς ενέργειες των βιομηχανιών αλλά και από τις ναυτιλιακές εταιρίες που δραστηριοποιούνται στη θαλάσσια περιοχή. Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, τα κυριότερα προβλήματα που εντοπίζονται στην ευρύτερη περιοχή του Θριασίου πεδίου είναι η ατμοσφαιρική ρύπανση, η ρύπανση της θάλασσας, η ρύπανση του εδάφους και του υπεδάφους, καθώς και η άναρχη δόμηση που υπήρξε το κυριότερο αίτιο για τις πρόσφατες πλημύρες που έπληξαν κυρίως το Δήμο Μάνδρας- Ειδυλλίας. Ωστόσο, ως σοβαρότερα προβλήματα επισημαίνονται η ρύπανση της ατμόσφαιρας και του υδροφόρου ορίζοντα. Ως ευαισθητοποιημένοι πολίτες και εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, γεγονός που αποδεικνύεται από την πληθώρα δράσεων και προγραμμάτων που πραγματοποιούν κάθε χρόνο. Δηλώνουν ότι η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την ύπαρξη συνειδητοποιημένων πολιτών που θα είναι σε θέση να αναλάβουν ενεργές δράσεις. Συνεπώς, η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο είναι η αφετηρία της πορείας για την δημιουργία πολιτών με οικολογική συνείδηση.

Μια φεμινιστική εθνογραφική έρευνα και δύο "σκηνές". Διερευνώντας τη σχέση των γυναικών με την εκκλησία στη Ρόδο και στην Άρτα

Καρυώτη Σουλτάνα & Σκορδής Χρήστος

Επίβλεψη:
Αναπλ. Καθηγήτρια, Μαρία Γκασούκα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής Και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη
Η φεμινιστική εθνογραφία αποτελεί ενδεδειγμένη μέθοδο μελέτης της ζωής των γυναικών, είτε στη δημόσια είτε στην ιδιωτική σφαίρα της ζωής τους. Στην παρούσα ανακοίνωση, θα αναφερθούμε σε φεμινιστική εθνογραφική έρευνα που πραγματοποιήσαμε σε δύο ελληνικές περιοχές, τη Ρόδο και την Άρτα, χρησιμοποιώντας εθνογραφικά εργαλεία, και συγκεκριμένα τη συμμετοχική παρατήρηση και την ελεύθερη συζήτηση. «Σκηνές» μας δύο τοπικές εκκλησίες και «ηθοποιοί» μας το γυναικείο τους εκκλησίασμα, τις σχέσεις του οποίου με τη θρησκεία ευρύτερα και την εκκλησία ειδικότερα διερευνήσαμε, επιδιώκοντας, μεταξύ των άλλων, να κατανοήσουμε τις ανθρώπινες σχέσεις και τον τρόπο διαμόρφωσης των κοινωνικών ρόλων των φύλων στο πλαίσιο της κοινότητας. Τέλος θα παρουσιαστούν τα συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνας.

Διερεύνηση έμφυλων στερεοτύπων σε ελληνικά νεανικά περιοδικά

Κωνσταντίνος Βασιλείου

Επίβλεψη:
Κώστας Μάγος, Επίκ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη
Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχουν ασχοληθεί με ζητήματα που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας και αναπαραγωγής των έμφυλων στερεοτύπων. Όπως υπογραμμίζουν οι Φρειδερίκου & Φολερού (2004: 19) το «τι αναμένεται από ένα αγόρι ή κορίτσι να εκφράσουν με τη γλώσσα ή το σώμα τους είναι μέρος ενός προγενέστερου κώδικα που αποτελεί κοινωνικό κεκτημένο και εγγράφεται στην ταυτότητα του». Τα έμφυλα στερεότυπα μεταφέρονται στα παιδιά καταρχάς μέσα από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια με τις παρέες των συνομηλίκων, το σχολείο, καθώς και τα ΜΜΕ (Askew & Ross,1992). Συγκεκριμένα στα περισσότερα νεανικά περιοδικά τα κορίτσια παρουσιάζονται να ενδιαφέρονται μόνο για την εξωτερική τους εμφάνιση, το νοικοκυριό και τα αγόρια. Αντίστοιχα, ως μοναδικά ενδιαφέροντα των αγοριών παρουσιάζονται κυρίως το ποδόσφαιρο, ο αθλητισμός, τα αυτοκίνητα και οι πολεμικές τέχνες. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε το περιεχόμενο τριών νεανικών περιοδικών που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά. Πρόκειται για τα περιοδικά Teenage – Girl, Sporty και U-Girl. Με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου διερευνήθηκαν ως προς την εμφάνιση έμφυλων στερεοτύπων συνολικός αριθμός 1044 σελίδων από διαφορετικά τεύχη των παραπάνω περιοδικών. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα θέματα που απασχολούν στο σύνολό τους τα τεύχη των δύο περιοδικών που απευθύνονται σε κορίτσια εστιάζουν στη μόδα, στην εξωτερική ομορφιά, στις σχέσεις και στη ζωή επώνυμων προσώπων. Αντίστοιχα το περιοδικό που απευθύνεται σε αγόρια αφιερώνει την πλειονότητα των σελίδων σε θέματα σχετικά με το ποδόσφαιρο, το μπάσκετ, τις πολεμικές τέχνες και την φόρμουλα ένα. Αν και από μια πρώτη ανάγνωση δεν φαίνεται να υπάρχουν κοινές στήλες ανάμεσα στα θέματα των ‘αγορίστικων’ και ‘κοριτσίστικων’ νεανικών περιοδικών, είναι φανερό ότι και τα δύο αναπαράγουν εξ ίσου στον ίδιο βαθμό τα έμφυλα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων, ενώ συγχρόνως προωθούν έμμεσα την εικόνα του ‘μη φυσιολογικού’ για όποιον/α δεν ανταποκρίνεται στους παραπάνω ρόλους.
Λέξεις – κλειδιά: έμφυλη ταυτότητα, έμφυλα στερεότυπα, νεανικά περιοδικά

Η κούκλα στο χώρο του νηπιαγωγείου: έμφυλες αντιλήψεις, συμπεριφορές και προτιμήσεις

Σωτηρία Τσαντήλα

Επίβλεψη:
Απόστολος Μαγουλιώτης, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι αντιλήψεις, οι συμπεριφορές και οι προτιμήσεις ως προς το φύλο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από την κατασκευή και χρήση της κούκλας στο νηπιαγωγείο. Η εργασία περιλαμβάνει ένα θεωρητικό μέρος, στο οποίο ερευνώνται οι υπάρχουσες μελέτες για τις έμφυλες συμπεριφορές και η θέση της κούκλας στην προσχολική εκπαίδευση, η σχέση της με το παιδί και η αποκάλυψη μέσω αυτής των έμφυλων αντιλήψεων. Το δεύτερο μέρος, αποτελείται από μια ποσοτικής φύσεως έρευνα, καθώς μοιράστηκαν 60 ερωτηματολόγια σε αντίστοιχο αριθμό εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης, τα ποσοστά και τα συμπεράσματα των οποίων υποβλήθηκαν σε σύγκριση με τα συμπεράσματα του πρώτου, θεωρητικού μέρους. Επιπλέον, το δεύτερο αυτό μέρος, περιλαμβάνει τη διαδικασία και τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας, η οποία προέκυψε μέσα από την προσωπική συμμετοχή σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη και την σύγκριση των συμπερασμάτων αυτής με τα συμπεράσματα της ποσοτικής έρευνας.

Η διαχείριση του μαθησιακού υλικού από την οπτική του Κοινωνικού Φύλου – Έρευνα σε νηπιαγωγεία της Ρόδου

Παρασκευή Φρυγανά

Επίβλεψη:
Διονύσης Γουβιάς, Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν πτυχιακής εργασίας. Ουσιαστικά, λειτουργεί σαν μία συνέχεια από την προηγούμενη εργασία στο 1οΣυνέδριο Φοιτητών- Edutopia τον Μάϊο του 2017 με τίτλο «Τα δύο φύλα (πρέπει να) προέρχονται από δύο διαφορετικούς κόσμους; Μύθοι και αλήθειες!» Συγκεκριμένα, πραγματοποίησα μία έρευνα επισκεπτόμενη οκτώ Νηπιαγωγεία της Ρόδου κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Η εργασία έχει δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορά την παρατήρηση του μαθήματος του/της κάθε Νηπιαγωγού με αποτέλεσμα την διαπίστωση της ύπαρξης σεξιστικών στερεότυπων στο μαθησιακό υλικό που χρησιμοποιεί , και αν ναι με ποιόν τρόπο μεταδίδει αυτά τα στερεότυπα στα παιδιά. Το δεύτερο σκέλος σχετίζεται με την παρατήρηση προς τα παιδιά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, του μαθήματος και του διαλείμματος. Η μεθοδολογία βασίστηκε στην παρατήρηση από απόσταση κατά τη διάρκεια του ωρολόγιου προγράμματος, στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τις/τους Νηπιαγωγούς και τέλος στην συμπλήρωση κλειδών παρατήρησης. Οι κλείδες παρατήρησης σχετίζονται με την επικοινωνία του/της Νηπιαγωγού με τα παιδιά αναφορικά με το «Κοινωνικό Φύλο», με τα στοιχεία λειτουργίας και επικοινωνίας των νηπίων με αναφορά στο «Κοινωνικό Φύλο», και τέλος με στοιχεία ηγετικής συμπεριφοράς των νηπίων μέσα στην τάξη. Τέλος, έχω συλλέξει φωτογραφικό υλικό από την εκάστοτε τάξη, το οποίο βοηθά στην κατανόηση της ύπαρξης έμφυλης ή μη διάστασης μέσα στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις, την παρατήρηση και τη γενικότερη εμπειρία μου είναι ενδιαφέροντα. Κάποιες συμπεριφορές και καταστάσεις είναι αναμενόμενες και κάποιες άλλες μη αναμενόμενες. Ένα από τα συπεράσματα, το οποίο αποτελούσε κοινή γνώμη όλων των εκπαιδευτικών, είναι ότι οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για τις υποτιθέμενες έμφυλες συμπεριφορές των παιδιών τους.

Λέξεις κλειδιά: Έμφυλος/η/ο, Σεξισμός, Στερεότυπα, Κοινωνικό φύλο, Νηπιαγωγοί

Στερεά γεωμετρικά σχήματα στο νηπιαγωγείο

Παρασκευή Κυρατζή & Τσαμπίκα Κελεπέρα & Μαρία Ιορδανίδου

Επίβλεψη:
Χρυσάνθη Σκουμπουρδή, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η «μαθηματική γνώση», σύμφωνα με τον Clements (2004, όπως αναφέρεται στο Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008, σελ.140) πρωτοεμφανίζεται στη βρεφική ηλικία και η ανάπτυξή της εξελίσσεται με τάχιστους ρυθμούς έως το πέμπτο έτος της ζωής του νηπίου. Η ανάπτυξη «μαθηματικής σκέψης» σε ένα νήπιο, συμβάλλει ουσιαστικά στον τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας, στην απόκτηση μεθοδικότητας, στην ανάλυση, στη γενίκευση, στην αφαίρεση, στην εφαρμογή, στην κριτική και σε λογικές διεργασίες με αποτέλεσμα την διατύπωση των διανοημάτων του με τάξη, σαφήνεια, λιτότητα και ακρίβεια (Τζεκάκη, 2010). Εξίσου σημαντική για το νήπιο, θεωρείται η ανάπτυξη «γεωμετρικής σκέψης», αφού σύμφωνα με τον Vand de Walle (2001), του παρέχει μία πληρέστερη εικόνα για τον κόσμο και το βοηθά στην εξάσκηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Σαλονικιός, 2008). Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι ο ανεπτυγμένος χωρικός και κατ΄επέκταση ο γεωμετρικός προσανατολισμός επιφέρουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις (Τζεκάκη, 2010).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση ενός θεωρητικού πλαισίου, όπου εξετάζεται η μαθηματική έννοια «στερεά γεωμετρικά σχήματα», αναλύονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στην κατανόηση των στερεών γεωμετρικών σχημάτων σύμφωνα με τους στόχους που ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011) και προτείνονται αντίστοιχες δραστηριότητες που αναζητήθηκαν και εντοπίστηκαν στο ΠΣΝ, στο εγχειρίδιο Μαθηματικών της Ά Δημοτικού, σε εξωσχολικά βιβλία και στο διαδίκτυο. Τέλος, παρουσιάζεται μια δραστηριότητα, «Το ηφαίστειο των σχηματων», ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην κατανόηση της έννοιας των στερεών γεωμετρικών σχημάτων, η οποία προσαρμόζεται στα επτά στάδια σχεδιασμένων καταστάσεων προβληματισμού.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η εφαρμογή της προτεινόμενης δραστηριότητας, «Το ηφαίστειο των σχημάτων» που προσαρμόστηκε στις μαθησιακές ανάγκες των νηπίων, οι οποίες μελετήθηκαν με τη μέθοδο της συνέντευξης σε δείγμα του πληθυσμού νηπίων της τάξης, για την άντληση πληροφοριών σχετικών με το γνωστικό και αναπτυξιακό τους επίπεδο. Η δραστηριότητα στηριζόμενη σε πλούσιο και ευφάνταστο σενάριο, την παράλληλη χρήση στοιχείων παιχνιδιού, κύριου εργαλείου μάθησης και άντλησης πληροφοριών για την προσχολική και πρώτη

σχολική ηλικία (Σκουμπουρδή, 2015), επικεντρώνεται στην άμεση συμμετοχή των νηπίων (μαθητοκεντρική), την αμοιβαία επικοινωνία, την ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας και τη διατήρηση αμείωτου ενδιαφέροντος καθ'όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με τη χρήση βασικού προβληματισμού, ο οποίος παρότρυνε τα νήπια στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας για την επίλυση του.

Λέξεις κλειδιά: στερεά γεωμετρικά σχήματα, νηπιαγωγείο, ηφαίστειο, έκρηξη, δεινόσαυροι, τείχος

Τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και το μήκος μέτρησης

Αντωνία Βογιατζή, Ιωάννης Γεωργιόπουλος, Θάλεια Καραγεωργίου, Εμμανουέλα Κοκολάκη και Μαρία Μιχελάκη

Επίβλεψη:
Χρυσάνθη Σκουμπουρδή, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη
Η εργασία που θέλουμε να υποβάλλουμε έχει ως θέμα τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και το μήκος μέτρησης που υλοποιήθηκε στα πλαίσια του ερευνητικού μαθήματος «Υλικά & Μέσα για τη Μαθηματική Εκπαίδευση των παιδιών.» της καθηγήτριας Χ. Σκουμπουρδή. Το σενάριο της εργασίας ήταν δημιούργημα των φοιτητών/τριών : Αντωνία Βογιατζή, Ιωάννης Γεωργιόπουλος, Θάλεια Καραγεωργίου, Εμμανουέλα Κοκολάκη και Μαρία Μιχελάκη(δηλαδή της ομάδα μας),και συγκεκριμένα αφορούσε ένα φανταστικό περιστατικό όπου ένας μάγος μεταμόρφωσε με τα ξόρκια του, τους κατοίκους της σχηματοχώρας σε πεταλούδες και αιχμαλώτισε τα σχήματα στα φτερά τους και τις πεταλούδες στο μαγεμένο δάσος του(μέσα στην πεταλούδα υπήρχαν τα βασικά επίπεδα σχήματα και τα αντιπαραδείγματά τους). Κατά την διάρκεια του, διεκπεραιώθηκαν οι εξής δραστηριότητες: α) Κάθε ομάδα σημειώνει το σχήμα που της έχει ανατεθεί μέσα στην πεταλούδα , β) παρουσίαζαν το συγκεκριμένο σχήμα γ) μέτρησαν την απόσταση ανάμεσα σε δύο πεταλούδες οι οποίες ήταν τοποθετημένες στα δυο άκρα του θρανίου ,με διάφορα μέσα και δ) ζωγράφισαν κάτι σχετικό με το σενάριο. Παράλληλα, πραγματοποιούνταν συζήτηση τόσο ανάμεσα στους/στις φοιτητές/τριες με τα παιδιά , όσο και μεταξύ των παιδιών που αφορούσε τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων. Η συγκεκριμένη εργασία τέθηκε σε εφαρμογή στο 1ο Νηπιαγωγείο Ρόδου, στις 26 Μαΐου 2017,της οποίας τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ικανοποιητικά.

Διερεύνηση της ικανότητας ανάγνωσης ψηφιακού ημι-φωτογραφικου χάρτη με GPS από παιδιά νηπιαγωγείου

Παπαδοπούλου Μαρία & Χονδρέλη Αθηνά

Επίβλεψη:
Φεσάκης Γιώργος, Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη
Η κατανόηση του χώρου αποτελεί μια θεμελιώδη ικανότητα ώστε ένα άτομο να λειτουργεί αποτελεσματικό μέσα σε αυτόν. Ο χώρος αποτελεί συνθήκη αλλά και μέσο ανάπτυξης για πολλές και διαφορετικές, τόσο καθημερινές όσο και επιστημονικές έννοιες. Μέσα από ένα πλήθος εμπειριών και ανακαλύψεων στο χώρο, δομούνται, οργανώνονται και μορφοποιούνται άτυπες και αργότερα τυπικές έννοιες που οδηγούν τη δράση του παιδιού αρχικά πάνω στα αντικείμενα και τις σχέσεις τους κι αργότερα στον σχηματισμό μοντέλων όπως είναι τα σχήματα ή οι αναπαραστάσεις του χώρου (Γερμανός, 2002). Ο Uttal (2000) υποστήριξε ότι καθώς τα παιδιά μαθαίνουν για τους χάρτες, βοηθούνται να μαθαίνουν για τον κόσμο που τα περιβάλει, θεωρώντας ότι οι χάρτες είναι ένα γνωστικό εργαλείο όπου μπορεί να συνεισφέρει σε καινούργιους τρόπους σκέψης για τον χώρο. Εκτός από τους χάρτες, υπάρχουν και άλλου είδους αναπαραστάσεις του χώρου που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά, όπως εικόνες και αεροφωτογραφίες. Η εργασία παρουσιάζει την αξιολόγηση των νηπίων σχετικά με την ικανότητα τους να κινηθούν στο χώρο με τη βοήθεια αεροφωτογραφίας και ενός συστήματος πλοήγησης (GPS)αντίστοιχα. Με σεναριακό πρόσχημα την «εύρεση των μικρών της μαμάς πασχαλίτσας», η οποία τα έχασε στην αυλή του σχολείου, τα παιδιά με τη βοήθεια μιας αερογραφίας και ενός ενσωματωμένου GPS σε μια συσκευή κινητού, τα νήπια προσπαθούν να βρουν τα μικρά πηγαίνοντας στα σωστά σημεία του χάρτη. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η χώρο-αντιληπτική τους ικανότητα. Μεθοδολογικά η εργασία εντάσσεται στο υπόδειγμα της ποιοτικής έρευνας και αποτελεί μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε τα αποτελέσματα των παιδιών στο παιχνίδι και την λεπτομερή παρατήρηση της πορείας τους κατά την επίλυση της αποστολής τους. Μελετώνται τα λάθη και οι εξηγήσεις των παιδιών. Τα τελικά αποτελέσματα φανερώνουν την δυνατότητα των παιδιών να διαβάζουν τον δορυφορικό χάρτη και να πλοηγούνται στο χώρο με αρκετή ακρίβεια χρησιμοποιώντας το GPS, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι αναπτύσσουν παράλληλα την ικανότητα τους να κινούνται σωστά μέσα στο χώρο και να προσανατολίζονται με την χρήση χάρτη χωρίς GPS.
Λέξεις κλειδιά: Χάρτης, GPS, Χωρική Ικανότητα, Νήπια

Μετασχηματίζοντας μαθηματική δραστηριότητα ποσοστών % με πολλαπλή αναπαράσταση. Γνωστικός, Συναισθηματικός και Τομέας. Συμπεριφοράς στην Μάθηση και Διδασκαλία των Μαθηματικών. Συνεργασία: Φοιτητριών/τών, Δασκάλων και Σχολικών Συμβούλων. Το Πανεπιστήμιο Προσγειώνεται σε «Σχολικό Έδαφος»

Βαμβουλή Αικατερίνη, Παραδείση Μαρία, Λίτσα Ελένη, Βελεχέρη Αναστασία, Γανωτάκη Ευαγγελία, Γκούμα Σταυρούλα

Επίβλεψη:
Μοσκοφόγλου- Χιονίδου Μαρία, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Στις 26 Απριλίου 2018, τριάντα τελειόφοιτοι Φοιτήτριες/τες, συνεργάστηκαν με πενήντα Δασκάλες/ους και δύο Σχολικούς Σύμβουλους, σε πεντάωρο «εργαστήριο συνεργασίας» ημερίδα στο 6ο Δημοτικό Σχολείο της Πόλεως της Ρόδου, με σκοπό να μετασχηματίσουν μία μαθηματική δραστηριότητα ποσοστών % από το Κεφάλαιο 41, Εφαρμογή 2, Στ΄ Δημοτικού. Αρχικά έγινε «βιωματική» παρουσίαση σχετικών θεωρητικών πλαισίων από την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Ειδικότερα παρουσιάστηκαν «κλείδες εργασίας» σχετικές με το παραπάνω θέμα του «εργαστηρίου συνεργασίας». Κατόπιν μεικτές ομάδες φοιτητών/τριων, δασκάλων, σχολικών συμβούλων εργάστηκαν σε κοινό φύλλο Εργασίας και Αναστοχασμού. Στο Φύλλο αυτό υπήρχε η εργασία από το μάθημα στο πανεπιστήμιο, τριών τελειόφοιτων φοιτητριών με την δική τους πολλαπλή αναπαράσταση της παραπάνω μαθηματικής δραστηριότητας Εφαρμογή 2-Στ΄Δημοτικού, με σκοπό: α) να γίνει νέα «κατασκευή» πολλαπλής αναπαράστασης σε συνεργασία με τις δασκάλες/ους β) να ενημερωθούν οι δασκάλες/λοι για τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα γ) να γίνει αντιστοίχιση ένα προς ένα 1-1 με τις θεωρητικές κλείδες εργασίας που γνώριζαν οι φοιτητές/τριες και των σταδίων του μετασχηματισμού της αρχικής δραστηριότητας του κεφ. 41, Στ δημοτικού. Στην παρουσίαση αυτή θα παρουσιαστεί η πολλαπλή αναπαράσταση της ομάδας των φοιτητριών, όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι σχετικές κλείδες τους δηλαδή ο Πίνακας Πολλαπλής Αναπαράστασης μαθηματικής δραστηριότητας, ο Πίνακας συναισθηματικής αντιστροφής, οι Πρακτικές αναπνοών για την διαχείριση του άγχους κλπ), όπως επίσης και οι απόψεις των δασκάλων για τις εμπειρίες τους από αυτό το «εργαστήριο συνεργασίας» με τους φοιτητές/τριες.

Εθελοντισμός στην ειδική αγωγή στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου: Περιγραφή και αξιολόγηση

Αϊβαλιώτη Ανθούλα, Βαγιάνου Στυλιανή, Κογιάμη Άννα, Λεβέντη Αγγελική, Φλάγκου Αικατερίνη

Επίβλεψη:
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επικ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον ρόλο του εθελοντισμού στην ειδική αγωγή, όπως αναπτύσσεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ειδικότερα, επιδιώκει να παρουσιάσει το πώς νοηματοδοτούν και πώς περιγράφουν οι φοιτητές/τριες την εθελοντική τους εργασία, τους βασικούς λόγους που τους/τις ώθησαν να ασχοληθούν με τον εθελοντισμό, τα καθήκοντα που έχουν αναλάβει, τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουν στην εθελοντική εργασία, καθώς και προτάσεις βελτίωσης των εθελοντικών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή. Η μελέτη συνιστά μία ποιοτική έρευνα, η οποία βασίστηκε σε μία μικτή μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων. Το δείγμα της μελέτης ήταν 33 φοιτητές/τριες (31 γυναίκες και 2 άντρες), ηλικίας 19-41 ετών (M= 21,72, s.d.=3,71), που φοιτούν στο ΠΤΔΕ. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, η εθελοντική εργασία νοηματοδοτείται από όλους/ες τους/τις εθελοντές/ντριες θετικά και χαρακτηρίζεται από την πλειονότητα των εθελοντών/ντριών ως μία ξεχωριστή εμπειρία, η οποία εμπεριέχει ποικίλα θετικά στοιχεία: δυνατότητα για προσφορά, συναισθηματική πληρότητα, καθώς και κατάρτιση και απόκτηση γνώσεων στον κλάδο της ειδικής αγωγής. Τα καθήκοντα που ανέλαβαν οι εθελοντές/ντριες συνίστανται κυρίως στη παράλληλη στήριξη, τη δημιουργική απασχόληση αλλά και στη φροντίδα παιδιών ή/και ενηλίκων με ήπιες αλλά και σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εθελοντές/ντριες συνάντησαν κυρίως θετικά στοιχεία στην εθελοντική τους εργασία και καταθέτουν ως βασική πρόταση βελτίωσης των εθελοντικών προγραμμάτων την ευρύτερη και καλύτερη ποιότητα ενημέρωσης των πολιτών.

Λέξεις-Κλειδιά: εθελοντισμός, ειδική αγωγή, περιγραφή, προτάσεις βελτίωσης

+Δημιουργώ για το παιδί και την οικογένεια: Ένα πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης στην ειδική αγωγή

Βαγιάνου Στυλιανή, Θεοχαροπούλου Βαΐα, Κογιάμη Άννα, Λεβέντη Αγγελική, Λίσγου Μαρία-Ευαγγελία, Τσιώτση Ιωάννα, Φλάγκου Αικατερίνη

Επίβλεψη:
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επικ. Καθηγήτρια, *Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η παρουσίαση ενός εθελοντικού προγράμματος στην ειδική αγωγή. Σκοπός του προγράμματος είναι η δημιουργική απασχόληση και εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σχολικής ηλικίας, καθώς και η κάλυψη της ανάγκης των γονέων για λίγο ελεύθερο και προσωπικό χρόνο. Η εργασία αποτελεί μία ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα, μελέτη περίπτωσης. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 15 άτομα: 2 συντονιστές και 6 εθελόντριες φοιτήτριες σε ρόλο εκπαιδευτριών και 7 εκπαιδευόμενοι/ες. Οι εκπαιδευόμενοι/ες είναι 2 κορίτσια και 5 αγόρια, με διαφοροδιάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μέτριας και σοβαρής μορφής, ηλικίας 7 - 16 ετών (Μ = 9.8 έτη). Παρακολουθούν δημόσιο ειδικό σχολείο και έρχονται μία φορά την εβδομάδα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στο πλαίσιο προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και εκπαίδευσης που εντάσσονται σε εθελοντικές δράσεις, οι οποίες στηρίζονται στη φιλοσοφία της «κοινοτικής περίθαλψης». Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στη συμμετοχική παρατήρηση. Η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε ότι η εκπαίδευση παιδιών με διαφοροδιάγνωση στους κόλπους μίας ομάδας, όταν περιλαμβάνει ομαδικό παιχνίδι, επαφή με τη φύση, δημιουργικές, αθλητικές, καλλιτεχνικές και άλλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες, και κυρίως διάθεση για προσφορά προς τον άλλο, μπορεί να επιτύχει τους περισσότερους από τους στόχους της. Ειδικότερα, ένα εθελοντικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και τις εμπειρίες των παιδιών με διαφοροδιάγνωση, μπορεί να προσφέρει: α) έκφραση συναισθημάτων, β) αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, γ) ενίσχυση ομαδικότητας και συνεργασίας, και δ) ψυχαγωγία.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, δημιουργική απασχόληση, παιδί, οικογένεια, εθελοντισμός

Το άτομο με αισθητηριακά προβλήματα κώφωσης και ακοής στον κινηματογράφο

Γεωργίου Ανδριάνα

Επίβλεψη:
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επικ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται δύο μορφές αισθητηριακών αναπηριών, την τύφλωση και την κώφωση, όπως απεικονίζονται στον κινηματογράφο. Ειδικότερα, εξετάζει την απεικόνιση της αναπηρίας, της οικογένειας του χαρακτήρα και του φιλικού –κοινωνικού περιβάλλοντος. Επίσης, εξετάζει τη σύνδεση της ειδικής αγωγής και της κινηματογραφικής απεικόνισης. Η έρευνα συνιστά μία ποιοτική μελέτη. Το δείγμα της έρευνας συνιστούν δύο ταινίες: Άρωμα Γυναίκας (Scent of a woman) του 1992 και Οικογένεια Μπελιέ (La Famille Belier) του 2014. Η ανάλυση των ταινιών βασίστηκε στην ανάλυση περιεχομένου και στην ερμηνευτική μέθοδο της επαγωγικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης οι χαρακτήρες με διάγνωση που εξετάζονται είναι συνολικά τρεις: δύο άντρες και μία γυναίκα. Ένας άντρας με τύφλωση και οι άλλοι δύο χαρακτήρες με κώφωση. Οι χαρακτήρες εμφανίζουν ολική απώλεια όρασης και ακοής. Στην περίπτωση του χαρακτήρα με τύφλωση η αναπηρία προήλθε μετά από ατύχημα, ενώ στην περίπτωση της κώφωσης η αιτιολογία ήταν εκ γενετής. Για όλους τους χαρακτήρες υπάρχει οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο στην μία ταινία είναι υποστηρικτικό, ενώ στην άλλη είναι αδιάφορο και απομακρυσμένο. Τα ίδια ευρήματα αποτυπώνονται και για το φιλικό-οικογενειακό περιβάλλον. Τέλος, η αποτύπωση της αισθητηριακής αναπηρίας της όρασης και της ακοής είναι ρεαλιστική, και αναδεικνύει ότι η κινηματογραφική απεικόνιση συνάδει με την έρευνα της ειδικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: κινηματογράφος, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, ειδική αγωγή

Διαμορφώνοντας ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης μέσα από την ανάγνωση του παιδικού βιβλίου «Το γεύμα των λύκων». Η εμπειρία της πρακτικής

Βρέττη Ανθούλα

Επίβλεψη:
Δαφέρμου Χαρά, Επίκ. Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία που το παιδί την διαμορφώνει σταδιακά μέσα από τη δική του δραστηριότητα. Παράλληλα, η μάθηση είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, που το άτομο την αναπτύσσει μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γύρω του αλλά και το περιβάλλον του (Δαφέρμου, κ.ά, 2006). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την προσπάθεια που έγινε κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του 3ου έτους, να διαμορφωθεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που θα ενθάρρυνε τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους, να διατυπώσουν ερωτήσεις και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες.

Η παρουσίαση θα επικεντρωθεί σε μία από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν. Η συγκεκριμένη παρέμβαση αφορούσε την ανάγνωση του παιδικού βιβλίου «Το γεύμα των λύκων» σε μία ομάδα παιδιών της τάξης και στη συνέχεια τη σύνθεση μιας νέας ιστορίας από τα παιδιά. Βασικός στόχος κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών σχεδιασμών ήταν η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, μέσω της χρήσης ανοιχτών ερωτήσεων, που θα παρακινούσαν τα παιδιά να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία, η εμπλοκή τους σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος καθώς και η άντληση ευχαρίστησης από την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην διαδικασία ανάγνωσης του παιδικού βιβλίου και στον τρόπο που δομήθηκε η νέα ιστορία από τα παιδιά αλλά και στο πώς συνέβαλε η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων στην εμπλοκή των παιδιών στις δύο δραστηριότητες. Σκοπός της εργασίας δεν είναι να εντοπίσει μόνο τα θετικά στοιχεία της παρέμβασης, αλλά να επισημάνει λάθη και αστοχίες που ήρθαν στην επιφάνεια κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα, μέσα από τα συγκεκριμένα παραδείγματα, πως η διαμόρφωση ανοιχτών περιβαλλόντων μάθησης μπορεί να συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών και στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις – Κλειδιά: διαδικασία μάθησης, κίνητρο, ο ρόλος των ερωτήσεων, η αξιοποίηση του λάθους

Παράλληλη στήριξη σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: Παιδιά πρόσφυγες και Ρομά

Ευαγγελογιάννη Κρυστάλλω, Σαρικά Ευτέρπη- Μαρίνα, Τάγκα Καλλιόπη, Τζάντοβα Σουζάννα

Επίβλεψη:
Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη
Από το 2016 μέχρι σήμερα στο Εργαστήριο Γλωσσολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου αναπτύχθηκαν δράσεις με στόχο την πολύπλευρη στήριξη των παιδιών προσφύγων και Ρομά, που διαμένουν στη Ρόδο. Το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 εθελοντές/τριες φοιτητές/τριες από το ΠΤΔΕ συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που υλοποιήθηκαν στα δημοτικά σχολεία με τη μορφή παράλληλης στήριξης. Η συγκεκριμένη εισήγηση περιγράφει τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις μιας συγκεκριμένης ερευνητικής ομάδας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό την παρατήρηση, την καταγραφή και την αξιολόγηση πληροφοριών σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε προσφυγές μαθητές ή μαθητές Ρομά σε δημοτικά σχολείο Ρόδου. Η έρευνα στηρίζεται σε θεωρίες για την ενσωμάτωση ευάλωτων ομάδων, όπως: Γλώσσα για ανθεκτικότητα (Language for Resilience) (British Council, 2017). Η μεθοδολογία έρευνας είναι μελέτη περίπτωσης και η συλλογή δεδομένων έγινε με ημερολόγιο παρατήρησης και εργασίες μαθητών/τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: Language for Resilience, μαθητές/τριες Ρομά, μαθητές/τριες πρόσφυγες, μελέτη περίπτωσης.

Εθελοντικές δράσεις γραμματισμού σε παιδιά Ρομά σε δημοτικά σχολεία στη Ρόδο

Αγιαννίτης Παναγιώτης, Γεωργίου Μαριάνα, Γρούσκος Άγγελος, Κατζουρίδη Αλεξάνδρα, Μπαριτάκη Έλενα

Επίβλεψη:
Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη
Στο πλαίσιο του μαθήματος «Ηλεκτρονικά Μαθησιακά Περιβάλλοντα και Γλώσσα» του Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το ακαδημαϊκό έτος 2017 -2018, πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική έρευνα μελέτης περιπτώσεων παιδιών Ρομά, που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Ρόδου. Η έρευνα διεξήχθηκε σε Δημοτικά σχολεία της Ρόδου από πέντε εθελοντές/τριες προπτυχιακούς φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, που επισκέφτηκαν τα σχολεία και προσέφεραν μαθησιακή υποστήριξη σε παιδιά Ρομά, τα οποία φοιτούν σε αυτά. Οι φοιτητές/τριες σχεδίασαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το υλικό και τις δραστηριότητες υποστήριξης σύμφωνα με τα προτεινόμενα βοηθητικά εργαλεία του Υπουργείου Παιδείας, του αναλυτικού προγράμματος και της στοχοθεσίας του. Μέσω αυτής της συμμετοχικής διαδικασίας σημείωσαν παρατηρήσεις για τη μάθηση και την επίδοση των παιδιών Ρομά αλλά και για τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στο σχολείο. Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιάσει τα σημαντικότερα δεδομένα από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης και τα συμπεράσματα από την επεξεργασία δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από τα ημερολόγια παρατήρησης.
Λέξεις-κλειδιά: Ρομά, εκπαίδευση, μελέτη περίπτωσης, Ρόδος

Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες

Μαρία Ζαχαρία

Επίβλεψη:
Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη
Στο πλαίσιο του μαθήματος «Ηλεκτρονικά Μαθησιακά Περιβάλλοντα και Γλώσσα» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, έγινε μια έρευνα μελέτης περίπτωσης που αφορούσε στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες. Η έρευνα διεξήχθη στο Εργαστήριο Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο, όπου καθηγητές και φοιτητές σε εθελοντική δράση προσέφεραν μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Βασικός σκοπός αυτής της εργασίας είναι, αφού παρουσιάσει πτυχές του πλαισίου των θεωριών για την Εκμάθηση Γλώσσας για Ανθεκτικότητα (Language for Resilience) (British Council, 2017) και της Διαγλωσσικότητας (Translanguaging) (Τσοκαλίδου, 2018), να καταδείξει τη συνεισφορά των μαθημάτων στη γλωσσική και ψυχολογική ενδυνάμωση των προσφύγων (Cummins, 2000).

Λέξεις-κλειδιά: πρόσφυγες, ελληνική γλώσσα, translanguaging, language for resilience, μελέτη περίπτωσης

Αντιλήψεις γονέων για τις αγχώδεις διαταραχές των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας

Αγαπίου Σεμίραμις

Επίβλεψη:
Ελένη Νικολάου, Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη
Οι αγχώδεις διαταραχές στη πρώιμη παιδική ηλικία αποτελούν συχνό φαινόμενο τα τελευταία χρόνια. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τα αίτια των διαταραχών άγχους, καθώς και τους κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης και πρόληψης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 γονείς, στους οποίους χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε σε προγενέστερες έρευνες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γονείς θεωρούν ως πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης, την ενημέρωση του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία μαζί του, όπως επίσης και τη συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας. Παράλληλα, η θετική ενίσχυση και ενθάρρυνση του παιδιού να αντιμετωπίσει τους φόβους του αξιολογείται ως σημαντική. Αντίθετα, τακτικές όπως η επίκριση του παιδιού για τα άγχη του και η τιμωρία θεωρούνται μη αποτελεσματικοί για την αντιμετώπιση του άγχους. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στους τρόπους πρόληψης, οι γονείς πιστεύουν ότι οι πιο αποτελεσματικοί είναι η υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης των διαταραχών άγχους στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά από ειδικούς ψυχικούς υγείας, όπως επίσης και η υλοποίηση προγραμμάτων έγκαιρου εντοπισμού ανίχνευσης παιδιών που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης διαταραχής άγχους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό παρεμβάσεων για γονείς με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών με διαταραχές άγχους.

Λέξεις κλειδιά: διαταραχές άγχους, αντιμετώπιση, αντιλήψεις γονέων

Αφηγήματα Παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Κόντρα Παναγιώτα

Επίβλεψη:
Παπαηλιού Χριστίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί προϋπόθεση και πολύτιμο εργαλείο για την ομαλή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενός ατόμου. Τα βασικά συστατικά του γλωσσικού συστήματος είναι η φωνολογία, η σημασιολογία, η γραμματική και η πραγματολογία. Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας, η οποία εντάσσεται στο επίπεδο της πραγματολογίας, βασίζεται στην πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού συνολικά. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα νήπια είναι ικανά να αφηγηθούν μια ιστορία από μόνα τους, καθώς και να την κατανοήσουν. Παράγουν ιστορίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από συνοχή και συνεκτικότητα. (Halliday & Hassan 1976).

Τόσο η ΔΕΠ-Υ όσο και η ΔΑΦ συνιστούν νευροβιολογικές διαταραχές, οι οποίες παρουσιάζουν ομοιότητες αλλά και σημαντικές διαφορές. Όσον αφορά στις ΔΑΦ, παρατηρούνται περισσότερα προβλήματα λόγου και επικοινωνίας. Τα παιδία αυτά έχουν, περισσότερα προβλήματα στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας, δυσκολεύονται στη χρήση μη λεκτικών εκφράσεων και παρουσιάζουν ελλείματα στην κατανόηση των μεταφορών (Rogers, Cook, & Meryl, 2005). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, δυσκολεύονται στην κατανόηση των αφηγημάτων και στην προσήλωση σε ένα θέμα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Επιπλέον, παρατηρείται πως το μήκος των αφηγήσεων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ είναι πολύ μικρότερο από αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 6 νήπια, εκ των οποίων 2 τυπικά αναπτυσσόμενα, 2 με ΔΑΦ, και 2 με ΔΕΠ-Υ. Τα νήπια κλήθηκαν να αφηγηθούν το εικονογραφημένο παραμύθι «Το λιοντάρι και το ποντίκι» του Jerry Pinkney.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όταν δίνεται στα παιδιά εικονογραφημένο βιβλίο, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ δε διαφέρουν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα ως προς την αναφορά εμποδίων και λύσεων. Ωστόσο, σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο κλινικών ομάδων με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παρατηρούνται στις αξιολογικές κρίσεις του παιδιού για τους ήρωες. Επιπλέον, ως προς τη συνοχή όπως ήταν αναμενόμενο, τα τυπικά αναπτυσσόμενα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τις δύο κλινικές ομάδες, ενώ τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά με ΔΑΦ.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), αφηγηματικές ικανότητες, αφήγημα

Έκφραση συναισθήματος και συμβολικές ικανότητες σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Κατερίνα Τσακκίρη

Επίβλεψη:
Παπαηλιού Χριστίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί μια σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή. Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείματα στους τομείς κοινωνικών δεξιοτήτων τα οποία είναι εμφανή από τη βρεφική ηλικία. Συχνά, εμφανίζουν σοβαρά ελλείμματα στην γλωσσική ανάπτυξη αλλά και στερεοτυπικές κινήσεις και συμπεριφορές. Το νοητικό τους επίπεδο κυμαίνεται από τα ανώτερα επίπεδα νοημοσύνης έως τις βαρύτερες μορφές νοητικής αναπηρίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Οι άνθρωποι γεννιούνται με έμφυτη ικανότητα για διυποκειμενική επικοινωνία η οποία έχει βιολογική βάση και ρυθμίζει τη πολιτισμική μάθηση και σκέψη. Η διυποκειμενικότητα αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατανοεί τους άλλους και αναπτύσσει σχέσεις μαζί τους και εκδηλώνεται μεταξύ άλλων, μέσω της έκφρασης συναισθημάτων και της χρήσης συμβόλων (Trevarthen, 1979). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα και στις δύο αυτές ικανότητες. (Κουγιουμτζάκης, 1992· Rogers & Pennington, 1991· Wong & Kasari, 2012· Ricks & Wing, 1975).

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να συνδράμει στη μελέτη της έκφρασης συναισθημάτων και των συμβολικών ικανοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ. Συνολικά συμμετείχαν 3 παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και 3 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ηλικίας 5-8 ετών μ.ό., τα οποία έλαβαν μέρος σε 5 πειραματικές συνθήκες: παραγωγή χειρονομιών, έκφραση συναισθημάτων, μίμηση ενέργειας, παροχή βοήθειας, εντοπισμός αντικειμένου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά με ΔΑΦ στις περισσότερες περιπτώσεις δε μπορούσαν να εκφράσουν αυθόρμητα συναισθήματα στο πρόσωπό τους, παρ' όλο που έχουν τη δυνατότητα να τα ερμηνεύουν λεκτικά. Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΑΦ του δείγματός μας σπάνια προσφέρουν βοήθεια σε ένα άτομο που τη χρειάζεται. Σχετικά με τη συμβολική ικανότητα, φαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ που συμμετείχαν είναι σε θέση να παράγουν εικονικές (Iconic) αλλά όχι συμβολικές (symbolic) χειρονομίες. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, οι εικονικές χειρονομίες συνοδεύονται από λεκτική εξήγηση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συζητούνται σε σχέση με τις μεθόδους παρέμβασης οι οποίες πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση των ικανοτήτων συναισθηματικής έκφρασης και συμβολισμού.

Λέξεις Κλειδιά: ΔΑΦ, διυποκειμενικότητα, συναισθήματα, συμβολικές ικανότητες

Πως γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της καθοδήγησης και ποιος ο ρόλος της στην ανάπτυξη του παιδιού

Τρικούπη Βενετία

Επίβλεψη:
Ευαγγέλου Δήμητρα, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει πως γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ορίζουν την έννοια του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται η άποψη γονέων ή εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα καθοδήγησης, όπως για παράδειγμα είναι η διαχείριση του λάθους και ο τρόπος, με τον οποίο ενθαρρύνουν ή αντίστοιχα αποθαρρύνουν συμπεριφορές των παιδιών τους. Ο λόγος για τον οποίο κρίθηκε σημαντική η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος, απορρέει αφενός από την ανάγκη εμπλουτισμού της ελληνικής βιβλιογραφίας, όσον αφορά το ζήτημα της καθοδήγησης, και αφετέρου από προσωπικό ενδιαφέρον ως εν δυνάμει εκπαιδευτικός. Σχετικά με το μεθοδολογικό κομμάτι της έρευνας, επιλέχθηκε η συνέντευξη. Ειδικότερα, αναλύσαμε συνεντεύξεις φοιτητών και φοιτητριών, στο πλαίσιο του μαθήματος «Καθοδήγηση της Συμπεριφοράς του Παιδιού». Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί, πως οι ερωτήσεις δομήθηκαν από φοιτήτριες του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, είναι ανοιχτού τύπου, ενώ παράλληλα υπογραμμίζεται πως δεν είναι κοινές για όλα τα ερωτηματολόγια. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν γονείς και εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής, κυρίως, ηλικίας από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων, στόχος είναι να φανεί ποιες είναι οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων, αλλά και αν υπάρχει ταύτιση με τη διεθνή βιβλιογραφία. Επιπροσθέτως, κομμάτι της έρευνας αποτελεί και η σύγκριση των απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η παρούσα έρευνα είναι υπό εξέλιξη και αποτελεί Πτυχιακή Εργασία.

Λέξεις – κλειδιά: Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Σχολική Ψυχολογία, γονείς, εκπαιδευτικοί, καθοδήγηση, διαπαιδαγώγηση.

Ήχε, ήχε είσαι εδώ; Η ηχοϊστορία ως παιδαγωγική διδακτική πρόταση για το Νηπιαγωγείο

Αγραφιώτη Μαρία

Επίβλεψη:
Μαρία Αργυρίου, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη
Η Μουσική αποτελεί το κατεξοχήν γνωστικό αντικείμενο μέσα στο πλαίσιο του οποίου είναι δυνατόν να υλοποιηθούν προσεγγίσεις προωθημένης διαθεματικότητας. Ο τρόπος που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός για να οργανώσει τη μουσική γνώση, να διαχειριστεί τον σχολικό χρόνο και να εφαρμόσει τις μεθόδους διδασκαλίας μπορεί να είναι καινοτόμος, γεγονός που αναδεικνύει την αυτονομία του, αφού του επιτρέπει να χειριστεί κατάλληλα τη σύνδεση της γνώσης με την εμπειρικο-βιωματική των μαθητών.

Τα παραπάνω υλοποιούνται με τη μορφή οργανωμένων δραστηριοτήτων, ανάμεσά τους και οι ηχοϊστορίες, με συμπληρωματικό χαρακτήρα ακόμα και απέναντι στα άλλα διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Κατά την επεξεργασία τους στην ομάδα, ο/η νηπιαγωγός καλείται να εστιάσει την προσοχή του/της στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη μουσική, και ιδιαίτερα στην εξοικείωση των παιδιών με διάφορους ηχοτόπους. Η παρέμβαση του/της νηπιαγωγού θεωρείται αναγκαία και κρίσιμη για την εσωτερική συνοχή και την πληρότητα κάθε ηχοϊστορίας. Οι ηχοϊστορίες ως μουσικές δραστηριότητες αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία μουσικών παιχνιδιών και σχετίζονται με την ένταξη ηχητικού υλικού σε μια απλή ιστορία. Η μουσική επένδυση μπορεί να γίνει με μουσικά όργανα, με ήχους της ανθρώπινης φωνής ή με τραγούδια. Φυσικά οι ιστορίες είναι διαμορφωμένες στην ηλικία των παιδιών, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες τους.

Καταληκτικά, οι ηχοϊστορίες αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, καθώς η γνωστική, η ψυχοκινητική και η κοινωνική μάθηση των παιδιών επιτυγχάνεται σήμερα με πολλούς τρόπους. Με τη βοήθεια γνήσιων παραμυθιών, που διατηρούν μέσα τους στοιχεία κατάλληλα για τα παιδιά, κάθε ηχοϊστορία γίνεται το μέσο για την ανάπτυξη ποικίλων γνωστικών ιδιοτήτων.

Λέξεις – κλειδιά: Ηχοϊστορία, μουσικά παιχνίδια, μουσική, νηπιαγωγείο, ηχοτόπιο.

Ηχοποιώντας τα Μαθηματικά: Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού για τη Μουσική και τα Μαθηματικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας σε e περιβάλλον

Καφάση Ιωάννα

Επίβλεψη:
Μαρία Αργυρίου, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Ο συνδυασμός των μαθηματικών και της μουσικής για δραστηριότητες στην τάξη δεν είναι κάτι καινούργιο. Η μουσική και τα μαθηματικά έχουν ένα ιδιαίτερο κοινό χαρακτηριστικό: πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι δεν είναι καλοί στο ένα ή στο άλλο (ή και στα δύο). Πιθανότατα, ωστόσο, το «Δεν μπορώ να τραγουδήσω» ή το «Ποτέ δεν κατάλαβα τα μαθηματικά» δεν θα τους αποτρέψει από το να σταδιοδρομήσουν με επιτυχία, ούτε θα αλλάξει τη γνώμη που έχουν οι άλλοι γι' αυτούς.

Το πρόγραμμα «Ευρωπαϊκό Πορτφόλιο Μουσικής & Μαθηματικών: Ηχοποιώντας τα Μαθηματικά (βλ.http://maths.emportfolio.eu/) στοχεύει στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης σχετικά με αυτό το χαρακτηριστικό. Ο καθένας μπορεί να τραγουδήσει και να συνθέσει μουσική όπως και ο καθένας μπορεί να ασχοληθεί με τα μαθηματικά. Και τα δύο αυτά πεδία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ζωής και της κοινωνίας μας. Αυτό που χρειάζεται βελτίωση είναι η ικανότητά μας να δίνουμε ευκαιρίες στους μαθητές για να εξοικειωθούν ευχάριστα μαζί τους. Στην πραγματικότητα, το συγκεκριμένο υλικό εντάσσεται στο πλαίσιο δημιουργίας e υλικού για τα δύο συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα: της Μουσικής και των Μαθηματικών και αποτελεί συμπλήρωμα του προγράμματος «EMPortfolio: Ευρωπαϊκός Φάκελος Μουσικής για την Προσχολική Ηλικία. Μια δημιουργική προσέγγιση εκμάθησης των γλωσσών». Το συγκεκριμένο ευρωπαϊκό πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδαγωγούς αλλά και μουσικοπαιδαγωγούς καθώς και σε όλους όσοι ενδιαφέρονται να εξερευνήσουν διαθεματικά τα συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα.

Η συγκεκριμένη παρουσίαση θα εστιάσει σε τρία κύρια μέρη:

- Το πρώτο μέρος, πραγματεύεται τη διασύνδεση μαθηματικών και μουσικής. Ξεκινώντας με δημιουργικά βήματα εισαγωγής στο θέμα, τονίζει την αναγνώριση μοτίβων ως βασική δεξιότητα και για τα δύο πεδία και, τέλος, εγκολπώνεται τους κοινούς μύθους ότι η μουσική είναι μαθηματικά και, αντίστοιχα, τα μαθηματικά είναι μουσική.
- Το δεύτερο μέρος εστιάζει στα βασικά της μάθησης και εμβαθύνει στο ερώτημα γιατί τα μαθηματικά και η μουσική πρέπει να διδάσκονται μαζί χωρίς την παγίδα της αξιοποίησης του ενός για χάρη του άλλου. Η συν-δόμηση, η αντίληψη και

η δράση, μαζί και η δημιουργία εμπειριών, είναι λέξεις-κλειδιά που λαμβάνονται υπόψη.

- Το τρίτο μέρος, παρουσιάζει τη συλλογή δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη. Πολλές δραστηριότητες και προτάσεις είναι ήδη διαθέσιμες. Στόχος μας είναι να ενθαρρύνουμε τον καθένα να τις χρησιμοποιήσει. Αυτές που εμπεριέχονται ως εκπαιδευτικό υλικό φωτίζουν διάφορα πεδία τόσο στα μαθηματικά όσο και στη μουσική, προκειμένου να καλύψουν ευρύτερες περιοχές όπως το τραγούδι, το χορό, την ακρόαση, την επίλυση προβλημάτων, τους αριθμούς, τη μέτρηση, και ούτω καθεξής.

Λέξεις – κλειδιά: Μουσική, Μαθηματικά, δραστηριότητες, εκπαιδευτικό υλικό, portfolio.

Η Μουσική ως «γλώσσα»: Παρουσίαση της Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας «EMPortfolio: Ευρωπαϊκός Φάκελος Μουσικής για την Προσχολική Ηλικία. Μια δημιουργική προσέγγιση εκμάθησης των γλωσσών»

Κτιστάκη Ευαγγελία

Επίβλεψη:
Μαρία Αργυρίου, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Βασικός στόχος του Προγράμματος «Ευρωπαϊκός Φάκελος Μουσικής (ΕΦΜ) για την Προσχολική Ηλικία: Μια δημιουργική προσέγγιση εκμάθησης των γλωσσών» (βλ. http://emportfolio.eu/emp/) είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις γνώσεις τους στη μάθηση της μουσικής και της γλώσσας. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα σχεδιάστηκε για να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να αποκτήσουν διαθεματικές μουσικές εμπειρίες και να παρουσιάσουν την πρόοδο και τα επιτεύγματά τους. Μέσω των Δραστηριοτήτων του ΕΦΜ-Γ και τις Κάρτες του Μαθητή, τα παιδιά είναι σε θέση: να επαναπροσδιορίσουν τις προσωπικές τους επιτυχίες και την πρόοδό τους στη μουσική μάθηση ενισχύοντας τη μουσική τους ευαισθητοποίηση, να μοιραστούν μουσικές εμπειρίες στην τάξη καθώς και να αποκτήσουν διαπολιτισμική κατανόηση και ευαισθησία απέναντι σε κάθε πολιτισμό. Ο Φάκελος του Μαθητή δεν σχεδιάστηκε ως εργαλείο αξιολόγησης, αλλά αντίθετα ως μέσο προώθησης της ενασχόλησης των παιδιών με μουσικές δραστηριότητες μέσα από ένα καινοτόμο τρόπο εξαιτίας των ισχυρών δεσμών του με τη γλωσσική μάθηση.

Ως εκ τούτου, ο Φάκελος του Μαθητή μπορεί να θεωρηθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο του Ευρωπαϊκού Φακέλου Μουσικής για την Προσχολική Ηλικία, ο οποίος

είναι σχεδιασμένος για να υποστηρίξει τη γλωσσική μάθηση. Έχοντας ευέλικτη δομή, κάθε παιδί μπορεί να δημιουργήσει έναν προσωπικό φάκελο (portfolio) ή, εναλλακτικά, ομάδες παιδιών ή ολόκληρη η τάξη μπορούν να εργαστούν συνεργατικά και να δημιουργήσουν ομαδικούς φακέλους, με σκοπό να μοιραστούν τις γλωσσικές και μουσικές τους γνώσεις και εμπειρίες. Το Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού δίνει περισσότερες για την ενοποίηση της μουσικής και της γλωσσικής μάθησης μέσα από ευχάριστες, δημιουργικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Ο Φάκελος του Μαθητή εμπεριέχει πρωτότυπο υλικό για την ενοποίηση της μουσικής και της γλωσσικής μάθησης. Μπορεί επίσης να αποτελέσει ένα «μουσικό σεντούκι θησαυρού» όπου μπορούν να φυλαχθούν σημαντικές αναμνήσεις των νηπίων, προσφέροντας προτάσεις, κίνητρα και έμπνευση για τη δημιουργία ενός Γλωσσικού και Μουσικού Φακέλου.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στη ανάδειξη του πλαισίου πρακτικής αξιοποίησης μουσικών δραστηριοτήτων για την εκμάθηση ξένων γλωσσών στην προσχολική αγωγή. Με αυτή την προσέγγιση μειώνονται γνωστικά εμπόδια ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζεται η αυτο-έκφραση των μαθητών, ενισχύεται η αυτό-εικόνα τους, καλλιεργείται η δημιουργικότητά τους και διευκολύνεται η κοινωνική ενσωμάτωση και η διαπολιτισμική κατανόηση. Παράλληλα, η έμφαση που δίνεται στη διαθεματική προσέγγιση της μουσικής και των ξένων γλωσσών στηρίζεται στην κατανόηση της διαθεματικής προσέγγισης όλων των γνωστικών αντικειμένων.

Λέξεις – κλειδιά: Φάκελος Μουσικής, διαθεματικότητα, εκμάθηση γλωσσών, προσχολική ηλικία, μουσικές δραστηριότητες, μουσικές εμπειρίες.

Το Καρναβάλι των Ζώων: η αξιοποίηση ενός μουσικού παραμυθιού με i-Pad App για παιδιά ηλικίας 4 – 6 ετών ως εργαλείο πολιτιστικής αλληλεπίδρασης

Ράδου Βασιλική

Επίβλεψη:
Μαρία Αργυρίου, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη
Η δημοτικότητα των φορητών ψηφιακών συσκευών και η εκπαιδευτική τους χρήση αυξάνεται με ταχύτατους ρυθμούς καθώς αποτελούν μια νέα γενιά τεχνολογικών εργαλείων που προσφέρουν πρόσβαση σε περιεχόμενο και δυνατότητες για δημιουργική χρήση ακόμη και από μαθητές προσχολικής ηλικίας. Χωρίς να χρειάζεται να αποκτήσουν τις κινητικές δεξιότητες χειρισμού του ποντικιού και του πληκτρολογίου που απαιτούν οι παραδοσιακοί υπολογιστές, αποκτούν πρόσβαση σε διαδραστικό περιεχόμενο το οποίο έχει σχεδιαστεί ειδικά γι' αυτά. Ως εκ τούτου, γίνεται όλο και πιο οικεία η εικόνα παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να χρησιμοποιούν τις φορητές συσκευές των γονέων ή των μεγαλύτερων μελών της οικογένειάς τους, ένα φαινόμενο που από τους ειδικούς έχει χαρακτηριστεί ως «pass back effect» (Chiong & Schuler, 2010).

Ως εκ τούτου, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αντιμετωπίζει την πρόκληση αξιοποίησης της ηλεκτρονικής επαφής με βάση το άγγιγμα σε ψηφιακές συσκευές. Ο Richtel (2010) κάνει αναφορά για τις ανησυχίες που προκύπτουν από ανάλογη χρήση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Geist (2012), το iPad μπορεί επίσης να βοηθήσει στη δημιουργική εγρήγορση, διεγείροντας τη φαντασία των μαθητών (Wilkinson, 2010), προκαλώντας την μεταξύ τους αλληλεπίδραση.
Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να προτείνει την εκπαιδευτική εφαρμογή Το Καρναβάλι των ζώων, ως παράδειγμα καλής πρακτικής, αναφοράς και εφαρμογής σε iPad, καθώς αξιοποιεί το μουσικό παραμύθι προσκαλώντας τον εκπαιδευτικό να το αξιοποιήσει ως εργαλείο μουσικής ακρόασης, εκμάθησης ξένων γλωσσών, αλλά και κατανόησης μουσικών στοιχείων, ενισχύοντας τη μουσική αλληλεπίδραση των μικρών μαθητών.

Λέξεις – κλειδιά: iPad, Καρναβάλι των Ζώων, μουσική ακρόαση, μουσική αλληλεπίδραση, ψηφιακές συσκευές.

Από τη φιλοσοφία στη συμβουλευτική: η φιλοσοφική συμβουλευτική ως μοχλός στήριξης του εκπαιδευτικού έργου

Παλάβρα Μαριλένα, Χασιώτη Πανωραία, Αγγελίδης Μίλτος

Επίβλεψη:
Καθηγήτρια Έλενα Θεοδωροπούλου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη
Με βάση ασκήσεις & ερωτήματα που εμπεριέχονται στο «Φιλοσοφία για παιδιά. Το Κουκλονοσοκομείο. Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου» των Margaret Sharp & Laurence J. Splitter (ως υλικό που προορίζεται να το αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη μαζί με τα παιδιά) επιδιώκεται η καταγραφή & ανάλυση των απόψεων των φοιτητών/τριών σε σχέση με το ζήτημα της αναγνώρισης των φιλοσοφικών ερωτημάτων & του ρόλου της στη σταδιακή οικοδόμηση συζητήσεων/διαλόγων μέσα στην τάξη αλλά και της τοποθέτησης που οι ίδιοι οι φοιτητές/τριες αναλαμβάνουν κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία. Οι φοιτήτριες/τές έχουν κληθεί από τη μια να απαντήσουν οι ίδιοι/ες ασκήσεις & ερωτήματα που απευθύνονται σε παιδιά στο πλαίσιο της «Φιλοσοφίας για παιδιά» και από την άλλη, μέσα από την αξιολόγηση των ίδιων της των απαντήσεων να αντιληφθούν τόσο την φιλοσοφική, όσο και την παιδαγωγική διάσταση, αλλά και την ιδιαιτερότητα των ερωτημάτων. Η ανάλυση των απαντήσεών της εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά της μορφές συζήτησης μέσα στην τάξη σε συνάρτηση με φιλοσοφικές παραμέτρους που είναι δυνατόν να παρεμβαίνουν ενδυναμώνοντας τη συζητητική κουλτούρα & τα οφέλη της.

Λέξεις-κλειδιά: «Φιλοσοφία για παιδιά», Συζήτηση στην τάξη, φιλοσοφικό ερώτημα

Τα φιλοσοφικά ερωτήματα, η αναγνώριση τους & η συζήτηση μέσα στην τάξη: απόψεις φοιτητριών/ών

Ανθούλα-Βαρβάρα Καπέλλα, Στυλιανή Μπινούση, Νικήτας Κατσουράκης

Καθηγήτρια Έλενα Θεοδωροπούλου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Με βάση ασκήσεις & ερωτήματα που εμπεριέχονται στο «Φιλοσοφία για παιδιά. Το Κουκλονοσοκομείο. Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου» των Margaret Sharp & Laurence J. Splitter (ως υλικό που προορίζεται να το αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη μαζί με τα παιδιά) επιδιώκεται η καταγραφή & ανάλυση των απόψεων των φοιτητών/τριών σε σχέση με το ζήτημα της αναγνώρισης των φιλοσοφικών ερωτημάτων & του ρόλου τους στη σταδιακή οικοδόμηση συζητήσεων/διαλόγων μέσα στην τάξη αλλά και της τοποθέτησης που οι ίδιοι οι φοιτητές/τριες αναλαμβάνουν κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία. Οι φοιτήτριες/τές έχουν κληθεί από τη μια να απαντήσουν οι ίδιοι/ες ασκήσεις & ερωτήματα που απευθύνονται σε παιδιά στο πλαίσιο της «Φιλοσοφίας για παιδιά» και από την άλλη, μέσα από την αξιολόγηση των ίδιων τους των απαντήσεων να αντιληφθούν τόσο την φιλοσοφική, όσο και την παιδαγωγική διάσταση, αλλά και την ιδιαιτερότητα των ερωτημάτων. Η ανάλυση των απαντήσεών τους εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στις μορφές συζήτησης μέσα στην τάξη σε συνάρτηση με φιλοσοφικές παραμέτρους που είναι δυνατόν να παρεμβαίνουν ενδυναμώνοντας τη συζητητική κουλτούρα & τα οφέλη της.

Λέξεις-κλειδιά: «Φιλοσοφία για παιδιά», Συζήτηση στην τάξη, φιλοσοφικό ερώτημα

Η αισθητική παιδεία στο έργο του Κ. Τσάτσου

Φωτίου Νικόλαος

Επίβλεψη:
Αλέξανδρος Θεοδωρίδης, Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Περίληψη
Το πρόβλημα της παιδείας και ειδικότερα της αισθητικής παιδείας κατέχει κεντρική θέση στο έργο του Κ. Τσάτσου. Επηρεασμένος βαθιά από την πλατωνική και την καντιανή σκέψη, ο Τσάτσος κατανοεί την αισθητική παιδεία ως αυτή που καθιστά την ψυχή ικανή να θεάται την ομορφιά και να την απολαμβάνει με ανιδιοτέλεια. Επιπλέον, όμως, την αναγνωρίζει και ως αυτήν που κάνει τον άνθρωπο ικανό να διαμορφώσει μια αισθητική πολιτική, ανάλογη με την αισθητική ποιότητα του ήθους που καθιστά τη ζωή έργο τέχνης.

Η έννοια της "θεραπείας" στη Φιλοσοφική Συμβουλευτική και τη Μουσική

Μπίτζα Ευριδίκη

Επίβλεψη:
Καθηγήτρια, Έλενα Θεοδωροπούλου & Δρ. Μαρία Αργυρίου, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Ο Raabe (2002) υπερθεματίζει σχετικά με το ότι η Φιλοσοφία μπορεί να αποτελέσει αυθεντική πορεία του όντος στον κόσμο, μια πορεία ύπαρξης που θα είναι αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής. Η θέση αυτή, προϋποθέτει τη «διαλογική έρευνα» μεταξύ φιλοσοφικού συμβούλου και «πελάτη» με σκοπό τη διαμόρφωση μιας θεωρίας γύρω από τη ζωή και την επιβίωση, αλλά και την παραδοχή της θεραπευτικής διάστασης της Φιλοσοφίας με συμβουλευτικό προσανατολισμό. Η Φιλοσοφία & η μεθοδολογία της στηρίζει τη συνομιλία με τον εαυτό, την προσπάθεια αυτοπροσδιορισμού, αυτοκατανόησης, αυτογνωσίας. Η «φιλοσοφική διάθεση» λειτουργεί έτσι θεραπευτικά καθώς βοηθά ακόμα και στην ανακούφιση του «πελάτη» από δυσάρεστα αισθήματα (όπ.αναφ.στο Δελλής, 2005:181).

Επιχειρώντας μία συνομιλία μεταξύ φιλοσοφίας και μουσικής ως προς τη θεραπευτική τους διάσταση, διαπιστώνουμε ότι η μουσική δημιουργική έκφραση ως διαδικασία εξωτερίκευσης και μορφοποίησης βαθύτερων εσωτερικών συγκινησιακών καταστάσεων καθώς και ως μέσο του/της θεραπευτή/εύτριας προκειμένου να συναντήσει τις ανάγκες του θεραπευόμενου/ης, αποτελεί τον κύριο πυρήνα της σχέσης θεραπευτή/εύτριας-παιδιού στη Μουσικοθεραπευτική πορεία. Δημιουργούν δηλαδή μαζί τη θεραπεία, χωρίς να προσπαθεί ο/η θεραπευτής/εύτρια να «κουρντίσει» το παιδί σύμφωνα με κοινωνικά αποδεκτές νόρμες. Η θεραπεία, έτσι, προκύπτει (Ψαλτοπούλου, 2015:28). Η μουσική από μια πλευρά μπορεί να είναι η καθεαυτού αίσθηση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου του καλλιτέχνη, και από την άλλη μπορεί να λειτουργεί και ως σύμβολο όλων αυτών, όπως στις άλλες τέχνες αλλά και στη γλώσσα. Στη συγκεκριμένη ανακοίνωση δεν θα προσεγγίσουμε τη μουσικοθεραπεία ως κλινική εφαρμογή, ενώ, παράλληλα, δεν θα διαφοροποιήσουμε τη «μουσική ψυχοθεραπεία» από τη «θεραπευτική παιδαγωγική», επειδή κάθε θεραπεία θα έπρεπε ούτως ή άλλως να περιέχει ψυχοπαιδαγωγικά και ψυχοθεραπευτικά στοιχεία.

Λέξεις-κλειδιά: θεραπεία, φιλοσοφική συμβουλευτική, μουσική, μουσικοθεραπεία, θεραπευτική παιδαγωγική**.**

Το "παιχνιώδες" ως φιλοσοφική θέση του συστήματος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff

Κωνσταντινίδου Μαρίνα

Καθηγήτρια Έλενα Θεοδωροπούλου & Δρ. Μαρία Αργυρίου, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η Μουσικοκινητική Αγωγή Carl Orff έχει αποτελέσει και αποτελεί αντικείμενο μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας και φιλοσοφικής σκέψης, καθώς εμπλέκει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε διαδικασίες αισθητικής και ενεργητικής εμπειρίας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη μίας ουμανιστικής κουλτούρας, η οποία συνάδει με τη Μουσική Τέχνη. Ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση, τα σύμβολα, η κίνηση, η μίμηση, ο λόγος, ο ρυθμός αποτελούν μερικά μόνο στοιχεία αναφοράς του «παιχνιώδους», τα οποία σε συνδυασμό με τη μουσική λαογραφία της κάθε χώρας που αξιοποιείται - ως μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα - φαίνεται να αποσυνθέτει την παραδοσιακή διδασκαλία και να επανα-γοητεύει τον μαθητή της προσχολικής ηλικίας στην πρωταρχική αναγνώριση του κόσμου.

Ο Alain Kerlan (2014), σημειώνει ότι «το παιχνίδι είναι η ίδια κίνηση της ζωής, εν συντομία, το θεμελιώδες χαρακτηριστικό του ζωντανού […] μέσα σε ένα παιχνίδι, υπάρχει ένα θέαμα που καθιστά τον παρατηρητή εν δυνάμει συμμετέχοντα». Ο Gadamer θεωρεί το παιχνίδι «επικοινωνιακό ενεργείν» και προτρέπει να παρατηρήσουμε τον φιλοσοφικό διάλογο που αποτυπώνεται στο παιχνιώδες της καλλιτεχνικής έκφρασης αφενός, ως μορφή αφομοιωμένης πληρότητας και, αφετέρου, ως μοίρασμα και επικοινωνία. Το παιδαγωγικό-φιλοσοφικό τακτ μπορεί να αποτελέσει, σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου έναν τρόπο να αντιληφθούμε τη σύνδεση ανάμεσα στο παιγνιώδες με την της παιδαγωγικής μουσική πράξη

Ακριβώς ως παράδειγμα για τις παραπάνω συνδέσεις επιλέχτηκε το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Carl Orff.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσικοκινητική Αγωγή Carl Orff, Μουσική Τέχνη, παιχνίδι, φιλοσοφία

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΤΕΘΗΚΑΝ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΗΚΑΝ ΣΤΟ
1ο Συνέδριο Προπτυχιακών φοιτητών/τριών των
Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σ.Α.Ε.
EduTopia
Σάββατο 13 Μάϊου 2017

«Ο βασιλιάς και οι επτά πύλες»: εικονογραφημένο σενάριο για την προσέγγιση του μοτίβου στο νηπιαγωγείο

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕΣ, kara@aegean.gr
Βαρβαρέσος Παναγιώτης, ΤΕΠΑΕΣ, pse13020@aegean.gr
Λαός Δημήτριος, ΤΕΠΑΕΣ, pse13100@aegean.gr

Περίληψη

Η επέκταση και η αναπαραγωγή διάφορων συνδυασμών ποικίλων υλικών, ως μοτίβων, συμπεριλαμβάνεται στις μαθηματικές δραστηριότητες των μικρών παιδιών. Τα μοτίβα ή κανονικότητες, μέσα από την ευρύτερη ενότητα της άλγεβρας, διδάσκονται από το νηπιαγωγείο αφενός γιατί συνδέονται με την καθημερινότητα των παιδιών και αφετέρου γιατί περιέχουν στοιχεία τα οποία συνδέονται με άλλες ενότητες των μαθηματικών, αλλά και άλλων γνωστικών αντικειμένων. Επιπλέον, γιατί τα νήπια, σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα, έχουν την ικανότητα να ανταποκριθούν σε απλές δραστηριότητες που εμπλέκουν μοτίβα αρκεί οι δραστηριότητες να έχουν νόημα για αυτά τα παιδιά.

Για τον σχεδιασμό μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, ένα από τα πλαίσια που προτείνεται να χρησιμοποιείται είναι τα διαφορετικά είδη λογοτεχνίας μεταξύ των οποίων και τα εικονογραφημένα βιβλία. Συχνά όμως δεν υπάρχουν εικονογραφημένα βιβλία για να καλύψουν τη μαθηματική έννοια στόχο και σε αυτές τις περιπτώσεις δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν τα δικά τους εικονογραφημένα σενάρια ανάλογα με την έννοια που θέλουν να διδάξουν.

Στη συγκεκριμένη εργασία, παρουσιάζεται ο τρόπος σχεδιασμού ενός εικονογραφημένου σεναρίου, για την προσέγγιση του μοτίβου στο νηπιαγωγείο. Το εικονογραφημένο σενάριο, «Ο βασιλιάς και οι επτά πύλες», αναπτύχθηκε για να εμπλέξει τα παιδιά σε δραστηριότητες εντοπισμού, αναγνώρισης, αντιγραφής, συμπλήρωσης και κατασκευής μοτίβων μέσα από την εξέλιξη του.

Λέξεις κλειδιά: *Μοτίβο, εικονογραφημένο σενάριο, νηπιαγωγείο*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η έννοια του μοτίβου στην πρώτη σχολική ηλικία

Η σημασία της ενασχόλησης των παιδιών, από πολύ μικρά, με καταστάσεις που εμπλέκουν μοτίβα αναδεικνύεται τόσο από τα αναλυτικά προγράμματα όσο και από τα ερευνητικά αποτελέσματα. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να προσεγγίσουν καταστάσεις με μοτίβα (ή κανονικότητες) από το νηπιαγωγείο αφενός γιατί συνδέονται με την καθημερινότητά τους και αφετέρου γιατί παρέχουν στοιχεία τα οποία συνδέονται με άλλες θεματικές ενότητες των μαθηματικών, αλλά και άλλων γνωστικών αντικειμένων (Τζεκάκη, 2007; Van de Walle, 2005). Έτσι, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αναφέρεται ότι «τα νήπια ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται, να επεκτείνουν, να διπλασιάζουν και να αναπαράγουν διάφορους συνδυασμούς ποικίλων υλικών (π.χ. συνδυασμούς χρωμάτων, σχημάτων κ.α.)» (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου, 2002). Επιπλέον, στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΠΣΝ, 2011: 170-171), μέσα από την ευρύτερη ενότητα Άλγεβρα: 'Εισαγωγή στην Αλγεβρική σκέψη' κανονικότητες και ισότητες— σημειώνεται: «(α) Τα παιδιά αναγνωρίζουν, περιγράφουν και συμπληρώνουν κανονικότητες με χειραπτικό ή εικονιστικό υλικό και (β) Κατασκευάζουν δικές τους κανονικότητες με υλικό».

Στα μαθηματικά, μοτίβο είναι το αποτέλεσμα της επανάληψης ενός προτύπου, δηλαδή ενός συνόλου από χαρακτηριστικά που παραμένουν σταθερά. Υπάρχουν δύο κύρια είδη οπτικών μοτίβων: τα επαναλαμβανόμενα, στα οποία το πρότυπο επαναλαμβάνεται κατά την εξέλιξή τους και τα αναπτυσσόμενα, στα οποία το πρότυπο αναπτύσσεται κατά την εξέλιξή τους.

Η ανάλυση δραστηριοτήτων μοτίβων, από ποικίλες πηγές, οδήγησε στην καταγραφή των λειτουργικών χαρακτηριστικών των μοτίβων τα οποία διαμορφώνουν και τη δυσκολία μίας δραστηριότητας, αλλά και την επίδοση των παιδιών στην πραγματοποίησή της (Skoumpourdi, 2016). Το είδος τους, η δομή τους, το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένα και η τοποθέτησή τους είναι τα σημαντικότερα από αυτά. Διαφορετικά είδη μοτίβων, όπως χωρικές δομές, επαναλαμβανόμενα μοτίβα και αναπτυσσόμενα μοτίβα, μπορεί να περιληφθούν σε δραστηριότητες διαφορετικών τύπων. Τέσσερις είναι οι κύριοι τύποι δραστηριοτήτων: 1. Δραστηριότητες αναγνώρισης μοτίβων, οι οποίες απαιτούν την αναγνώριση του προτύπου που επαναλαμβάνεται ή αναπτύσσεται, αλλά και αναγνώριση τυχόν λάθους που υπάρχει μέσα στο μοτίβο. 2. Δραστηριότητες αναπαραγωγής μοτίβων, οι οποίες απαιτούν την αντιγραφή ή μετάφραση μοτίβων με το ίδιο ή άλλο υλικό αντίστοιχα. 3. Δραστηριότητες συμπλήρωσης μοτίβων, οι οποίες απαιτούν είτε συμπλήρωση των κενών

θέσεων ενός μοτίβου ή την επέκτασή του. 4. Δραστηριότητες δημιουργίας μοτίβων, οι οποίες απαιτούν τη δημιουργία είτε ήδη γνωστών μοτίβων από μνήμης είτε νέων μοτίβων.

Η δομή των μοτίβων χαρακτηρίζεται από τη μορφή του προτύπου τους. Ποικίλες είναι οι μορφές που μπορεί να πάρει ένα πρότυπο, όπως: Α, ΑΒ, ΑΒΑ, ΑΑΒ, ΑΒΒ, ΑΒΓ, ΑΑΒΒ, ΑΒΒΒ, ΑΒΒΓ, ΑΒΓΔ, Α ΑΒ ΑΒΑ, όπου Α, Β, Γ και Δ είναι στοιχεία που διαφέρουν μεταξύ τους κατά ένα, δύο ή τρία χαρακτηριστικά (χρώμα, τύπος, μέγεθος κ.λπ.). Για παράδειγμα, το μοτίβο με επαναλαμβανόμενο πρότυπο τα στοιχεία 'κόκκινος κύκλος-πορτοκαλής κύκλος' και το μοτίβο με επαναλαμβανόμενο πρότυπο τα στοιχεία 'κόκκινος κύκλος-πορτοκαλή τρίγωνο', ενώ έχουν και τα δύο πρότυπο ΑΒ, στην πρώτη περίπτωση τα στοιχεία διαφέρουν κατά ένα χαρακτηριστικό (χρώμα) ενώ στη δεύτερη κατά δύο (χρώμα και σχήμα).

Το υλικό των μοτίβων έχει να κάνει αφενός με το υλικό με το οποίο είναι κατασκευασμένα τα μοτίβα και αφετέρου με το μέσο με το οποίο είναι παρουσιασμένο, αν δηλαδή είναι χειροπιαστό υλικό ή εικονιστικό υλικό. Τα υλικά αυτά μπορεί να είναι μεταξύ άλλων αντικείμενα από την καθημερινή ζωή (π.χ. κουμπιά, βόλοι, μάρκες κ.λπ.), το ανθρώπινο σώμα και τα μέλη του (π.χ. παλάμες, βήματα κ.λπ.) και εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. αριθμογραμμή, κύβοι, σχήματα κ.λπ.). Επίσης, υλικό για τη δημιουργία μοτίβων μπορεί να αποτελέσουν θέματα από την παράδοση και την καθημερινή ζωή (π.χ. χαλιά, πλακόστρωτα, φωτογραφίες αξιοθέατων κ.λπ.). Τέλος, η τοποθέτηση του μοτίβου αφορά στον τρόπο που είναι τοποθετημένα τα στοιχεία του προτύπου που επαναλαμβάνεται ή αναπτύσσεται. Μπορεί δηλαδή η τοποθέτηση του μοτίβου να είναι γραμμική/οριζόντια, κυκλική, σε μονοπάτι, κατακόρυφη, αλλά και χωρική τοποθέτηση σε συγκεκριμένη δομή ή πλέγμα.

Τα παραπάνω λειτουργικά χαρακτηριστικά των μοτίβων βρίσκονται πάντα σε αλληλεξάρτηση και ο διαφορετικός συνδυασμός τους προσδίδει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας στις δραστηριότητες επηρεάζοντας και την επίδοση των παιδιών. Ταξινομώντας τα λειτουργικά αυτά χαρακτηριστικά ως προς τον βαθμό δυσκολίας, που προκαλείται στα παιδιά, από το ευκολότερο προς το δυσκολότερο διαμορφώνονται οι παρακάτω περιγραφές (Skoumpourdi, 2016) 1. Για τον τύπο του μοτίβου: παρατήρηση, αναγνώριση, προσδιορισμός, περιγραφή, συμπλήρωση, αντιγραφή, επέκταση, μετάφραση, δημιουργία μοτίβου. 2. Για τη δομή του μοτίβου: Α, ΑΒ, ΑΒΓ, ΑΒΑ, ΑΑΒ, ΑΒΒ, ΑΒΓΔ, ΑΒΒΓ, ΑΑΒΒ, ΑΒΒΒ, Α ΑΒ ΑΒΑ, όπου Α, Β, Γ και Δ στοιχεία τα οποία διαφέρουν ως προς ένα κριτήριο. Σε όσο περισσότερα κριτήρια διαφέρουν τόσο πιο δύσκολο γίνεται το μοτίβο. 3. Το υλικό του μοτίβου: μοτίβα με χειροπιαστά αντικείμενα, εικονιστικά μοτίβα. 4. Για την τοποθέτηση των μοτίβων: γραμμική διάταξη, κατακόρυφη διάταξη, διάταξη σε μονοπάτι, κυκλική διάταξη. Ο συνδυασμός των

παραπάνω ταξινομημένων περιγραφών μπορεί να αποτελέσει το υλικό για τη δημιουργία ποικίλων και εξελικτικών δραστηριοτήτων για τα μοτίβα.

Η σημασία της έννοιας του μοτίβου παρουσιάζεται και στα αποτελέσματα των ερευνών στα οποία φαίνεται ότι τα παιδιά, από μικρά, έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν, να αναγνωρίζουν, να συμπληρώνουν, να αναπαράγουν, να επεκτείνουν και να κατασκευάζουν μοτίβα και ότι μέσω αυτής της ικανότητας καλλιεργούνται άλλες πιο σύνθετες μαθηματικές ικανότητες και δεξιότητες (Clements & Sarama, 2009) και αναπτύσσεται ο μαθηματικός τους συλλογισμός (Mulligan & Michelmore, 2009; Papic, Mulligan & Michelmore, 2009). Επίσης, καταγράφεται ότι οι επιδόσεις των μικρών παιδιών επηρεάζονται από τη μορφή του μοτίβου, τη δομή του προτύπου που επαναλαμβάνεται, το είδος του υλικού και του μέσου που χρησιμοποιείται, καθώς και με το αν έχει προηγηθεί ή όχι διδασκαλία (Skoumpourdi, 2013; Σκουμπουρδή, 2014). Οι έρευνες προτείνουν τη διδακτική παρέμβαση με καταστάσεις μοτίβων από τις μικρές ηλικίες (Warren & Cooper, 2008), μέσα από διδακτικό σχεδιασμό και χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (Σκουμπουρδή, 2012).

Εικονογραφημένα σενάρια στο νηπιαγωγείο

Ένα από τα πλαίσια που προτείνεται να χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των μαθηματικών είναι τα διαφορετικά είδη λογοτεχνίας (Γιαννικοπούλου, 2002; Jacobs & Rak, 1997; Jeffrey & Giorgis, 2004; Μητακίδου & Τρέσσου, 2005), μεταξύ των οποίων και το εικονογραφημένο βιβλίο (Σκουμπουρδή & Καφούση, 2009). Μέσω του εικονογραφημένου βιβλίου μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν ενδιαφέρουσες μαθηματικές δραστηριότητες, γιατί μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης. Η ιστορία και οι εικόνες του βιβλίου ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών, ενθαρρύνουν τη (μαθηματική) συζήτηση συλλογισμών και την επικοινωνία (μαθηματικών) ιδεών. Μία ενδιαφέρουσα ιστορία με τις κατάλληλες εικόνες μπορεί να εισάγει και να εξηγήσει τις μαθηματικές έννοιες με τρόπο ώστε να τις αντιληφθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες.

Συχνά όμως δεν υπάρχουν, κατάλληλα, εικονογραφημένα βιβλία τα οποία να συνδυάζουν καλή λογοτεχνία με αυθεντικές μαθηματικές καταστάσεις, να καλύπτουν τη μαθηματική έννοια στόχο, και να υποστηρίζουν την ανάδυση του μαθηματικού προβληματισμού μέσα από την ιστορία και όχι εις βάρος της (Σκουμπουρδή, 2012). Σε αυτές τις περιπτώσεις δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν τα δικά τους

εικονογραφημένα σενάρια ανάλογα με την έννοια που θέλουν να διδάξουν.

Σκοπός

Σκοπός της εργασίας ήταν η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία του μοτίβου στο νηπιαγωγείου. Για τον σκοπό επιλέχθηκε να σχεδιαστεί και να αναπτυχθεί εικονογραφημένο σενάριο, το οποίο να εμπλέκει τα παιδιά σε δραστηριότητες εντοπισμού, αναγνώρισης, αντιγραφής, συμπλήρωσης και κατασκευής μοτίβων μέσα από την εξέλιξη του.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Σχεδιασμός και ανάπτυξη εικονογραφημένου σεναρίου

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εικονογραφημένου σεναρίου είναι αποτέλεσμα μελέτης ποικίλων παραγόντων οι οποίοι αναδιαμορφώνονται από τα κριτήρια σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού (Σκουμπουρδή, 2012). Μελετάται η μαθηματική έννοια στόχος, διερευνώνται οι ικανότητες και δυσκολίες των παιδιών της ηλικίας που μας ενδιαφέρει για τη συγκεκριμένη μαθηματική έννοια, καταγράφονται οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων και των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και τα αποτελέσματα των ερευνών ώστε να προσεγγιστεί η μαθηματική έννοια-στόχος με τον καλύτερο δυνατό και ολοκληρωμένο τρόπο και να ενσωματωθεί στο σενάριο. Επίσης, συλλέγονται και αναλύονται υπάρχουσες δραστηριότητες για τη συγκεκριμένη έννοια από έντυπα και ψηφιακά μέσα και αναζητούνται εικονογραφημένα βιβλία τα οποία σχετίζονται με την έννοια στόχο. Επιπλέον, για τον σχεδιασμό του εικονογραφημένου σεναρίου λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας ώστε να έχει νόημα για αυτά, να δίνεται κίνητρο για συμμετοχή και να δημιουργείται προβληματισμός.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφή του εικονογραφημένου σεναρίου «Ο βασιλιάς και οι 7 πύλες»

Το εικονογραφημένο σενάριο «Ο Βασιλιάς και οι επτά πύλες» αναφέρεται σε έναν βασιλιά ο οποίος έχοντας φτάσει πλέον σε μεγάλη ηλικία θέλει να παραχωρήσει τον θρόνο του στον πρωτότοκο γιό του. Ωστόσο πριν συμβεί αυτό θέλει να ελέγξει αν ο γιός του είναι ικανός να τον διαδεχθεί στη βασιλεία και έτσι αποφασίζει να του αναθέσει κάποιες δοκιμασίες. Συγκριμένα, του αναθέτει να περάσει από τις επτά κλειδωμένες πύλες του παλατιού, με σκοπό να του φέρει το χρυσό σπαθί του κάστρου. Μόνο εάν το βασιλόπουλου

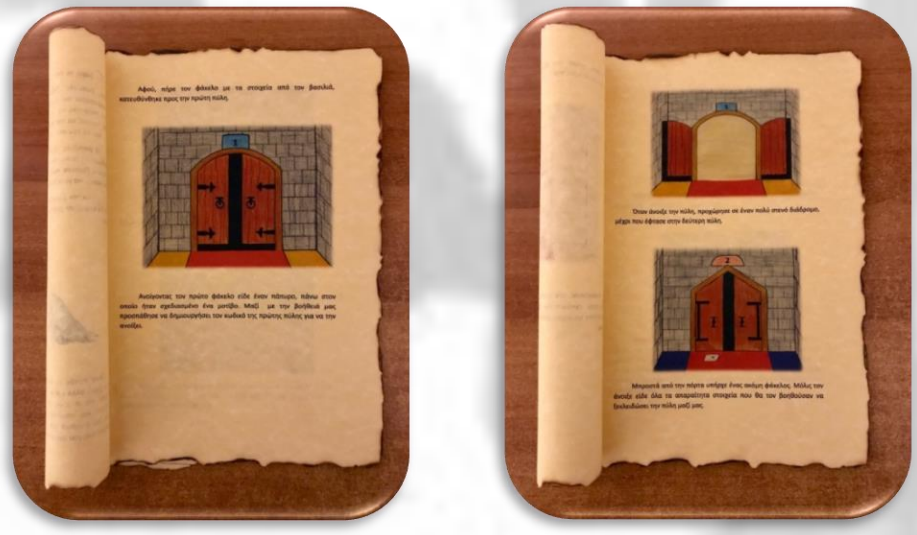
καταφέρει να φέρει σε πέρας τη συγκεκριμένη δοκιμασία θα γίνει ο επόμενος βασιλιάς του κάστρου. Με τον τρόπο αυτό, ο βασιλιάς θα ελέγξει εάν ο γιός του είναι ικανός να τον διαδεχθεί.

Το σενάριο αποτελείται από κείμενο μικρής έκτασης το οποίο αποτελεί την πλοκή της ιστορίας, δίνοντας επίσης κάποιες πληροφορίες στα νήπια. Σε όλες τις σελίδες του βιβλίου υπάρχουν μεγάλες και πολύχρωμες εικόνες, οι οποίες συνοδεύουν το σενάριο και σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιστοιχούν αφενός με την πλοκή της ιστορίας και αφετέρου με τις δραστηριότητες των μοτίβων, δίνοντας στο κείμενο ζωντάνια και αμεσότητα. Επιπλέον, οι εικόνες επεξηγούν και συμπληρώνουν το κείμενο, κάνοντάς το πιο κατανοητό και ευχάριστο για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Στο εξώφυλλο, παρουσιάζεται ο τίτλος και η εικόνα του κάστρου (εικόνα 1). Στην πρώτη σελίδα αρχίζει να εξελίσσεται η πλοκή της ιστορίας (εικόνα 2). Στην σελίδα αυτή γίνεται μία πρώτη εισαγωγή στο θέμα, με σκοπό να εισαχθούν τα νήπια στην ιστορία. Γίνεται γνωριμία με τα πρόσωπα της ιστορίας και ζητείται από τα παιδιά του νηπιαγωγείου να βοηθήσουν τον ήρωα να φέρει σε πέρας την αποστολή που του ανέθεσε ο βασιλιάς.

Εικόνα 1 & 2 : Το εξώφυλλο και η πρώτη σελίδα του εικονογραφημένου σεναρίου

Από τη δεύτερη σελίδα και μετά τα νήπια εισάγονται στην πρώτη από τις επτά δοκιμασίες με μοτίβα. Στη σελίδα αυτή υπάρχει μία εικόνα, η οποία παρουσιάζει την πρώτη κλειδωμένη πύλη και οδηγίες, που έχουν ως στόχο να δώσουν πληροφορίες αναφορικά με την απαίτηση της πρώτης μαθηματικής δοκιμασίας με μοτίβα (εικόνα 3). Στις επόμενες σελίδες, του εικονογραφημένου σεναρίου, υπάρχει αφενός η εικόνα της ανοικτής πύλης και

αφετέρου η εικόνα της κλειστής επόμενης πύλης. Κάτω από τις εικόνες υπάρχει κείμενο, το οποίο δίνει πληροφορίες για την απαίτηση της κάθε δοκιμασίας και την εξέλιξη της ιστορίας στο επόμενο στάδιο (εικόνα 4).



Εικόνα 3 & 4: Η δεύτερη και η τρίτη σελίδα του εικονογραφημένου σεναρίου

Στην ένατη σελίδα εμφανίζεται μία εικόνα, η οποία παρουσιάζει το βασιλόπουλο σκεπτικό, καθώς τα στοιχεία που είχε αυτή τη φορά και τα οποία έχουν δοθεί στα νήπια με τον επόμενο φάκελο δεν επαρκούν για να καταλάβει με ποίο τρόπο θα μπορούσε αυτή τη φορά να λύσει σωστά με τη βοήθεια των νηπίων της τάξης την τελευταία μαθηματική δοκιμασία με μοτίβα. Κάτω από την εικόνα με το βασιλόπουλο, υπάρχει γραπτό κείμενο, το οποίο παρουσιάζει μία πιθανή ιδέα για να λυθεί η τελευταία μαθηματική δοκιμασία. Αυτή τη φορά τα νήπια καλούνται να δημιουργήσουν ένα αποκλειστικά δικό τους μοτίβο σε αντίθεση με όλες τις προηγούμενες δοκιμασίες, στις οποίες τα νήπια καλούνταν να αποτυπώσουν ένα έτοιμο σχεδόν μοτίβο, του οποίου ο βαθμός δυσκολίας άλλαζε κάθε φορά που προχωρούσαν στην επόμενη πύλη του κάστρου.

Στη δέκατη σελίδα παρουσιάζεται μία εικόνα, η οποία δείχνει τον θάλαμο μέσα στον οποίο φυλασσόταν το χρυσό σπαθί του παλατιού και το οποίο είχε καταφέρει να βρει το βασιλόπουλο μαζί με την βοήθεια των νηπίων. Πάνω από την εικόνα υπάρχουν δύο σειρές γραπτού κειμένου οι οποίες συμβάλλουν στην εξέλιξη της ιστορίας.

Στην ενδέκατη και τελευταία σελίδα του βιβλίου παρουσιάζεται μία εικόνα, στην οποία εμφανίζεται το βασιλόπουλο, χαρούμενο πλέον, να δίνει στον βασιλιά το χρυσό σπαθί του παλατιού. Στην ίδια εικόνα φαίνεται ο βασιλιάς ευτυχισμένος να δίνει στο βασιλόπουλο

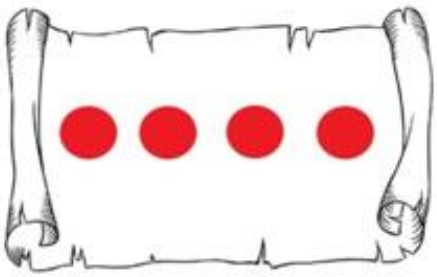
τη βασιλική κορόνα. Στην τελευταία σελίδα πάνω από την εικόνα υπάρχουν έξι σειρές γραπτού κειμένου, οι οποίες παρουσιάζουν με γραπτό λόγο την τελική έκβαση της ιστορίας του εικονογραφημένου σεναρίου.

Καθεμία από τις επτά κλειδωμένες πύλες του παλατιού ανοίγει με την ολοκλήρωση της αντίστοιχης μαθηματικής δραστηριότητας, ο βαθμός δυσκολίας των οποίων αυξάνεται σταδιακά με σκοπό να οικοδομηθεί η ικανότητα των νηπίων να εντοπίζουν, να αναγνωρίζουν, να αντιγράφουν, να συμπληρώνουν και να δημιουργούν μοτίβα. Για την επίλυση της μαθηματικής δοκιμασίας της κάθε πύλης, υπάρχει ένας φάκελος με τον αριθμό της αντίστοιχης πύλης, μέσα στον οποίο βρίσκονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες και τα υλικά (πάπυρος με μοτίβο, απαραίτητα υλικά για την σύνθεση του κάθε μοτίβου).

Τα νήπια καλούνται να βοηθήσουν το βασιλόπουλο να ολοκληρώσει με επιτυχία τις επτά μαθηματικές δοκιμασίες, οι οποίες είναι σχετικές με την έννοια των μοτίβων, με σκοπό να φτάσουν στο τέλος της αποστολής και να γίνει το βασιλόπουλο ο επόμενος βασιλιάς του παλατιού. Συγκεκριμένα, καλούνται να ξεκλειδώσουν τις επτά κλειδωμένες πύλες, επιλύοντας κάθε φορά και μία νέα μαθηματική δοκιμασία.

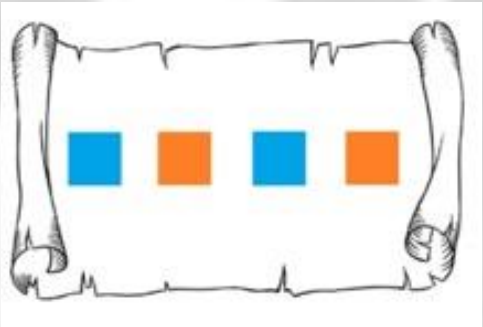
Για να ξεκλειδώσουν οι πύλες καλούνται τα νήπια να δημιουργήσουν τα μοτίβα που τους παρουσιάζονταν κάθε φορά, επιλέγοντας τον σωστό αριθμό, μέγεθος και χρώμα σχημάτων, μέσα από σχήματα που δίνονται (δίνονται τρίγωνα, τετράγωνα και κυκλικά κομμάτια χαρτονιού, καθώς και σπαθιά και ασπίδες, διαφορετικών χρωμάτων και μεγεθών, αντίστοιχα με το μοτίβο της κάθε δραστηριότητας).

Για το άνοιγμα της πρώτης πύλης πρέπει να αντιγραφεί και να δημιουργηθεί ένα μοτίβο τύπου ΑΑΑΑ (εικόνα 5).



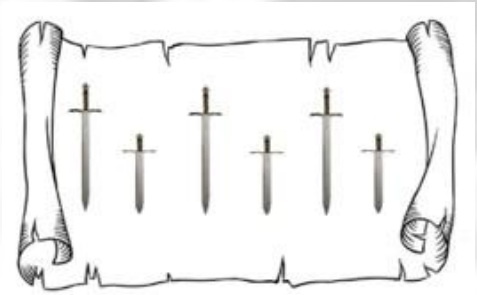
Εικόνα 5: Μοτίβο τύπου ΑΑΑΑ, που πρέπει να δημιουργηθεί για να ανοίξει η 1η πύλη

Για το άνοιγμα της δεύτερης πύλης πρέπει να αντιγραφεί και να δημιουργηθεί ένα μοτίβο τύπου ΑΑ’ΑΑ’ (εικόνα 6).



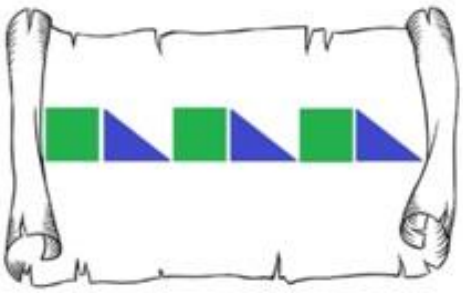
Εικόνα 6: Μοτίβο τύπου ΑΑ'ΑΑ', που πρέπει να δημιουργηθεί για να ανοίξει η 2η πύλη

Για το άνοιγμα της τρίτης πύλης πρέπει να αντιγραφεί και να δημιουργηθεί ένα μοτίβο τύπου ΑΑ'ΑΑ'ΑΑ' (εικόνα 7).



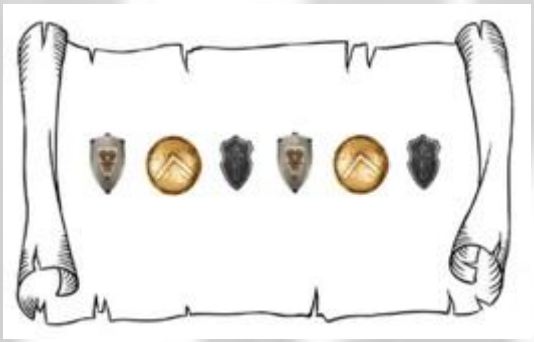
Εικόνα 7: Μοτίβο τύπου ΑΑ'ΑΑ'ΑΑ', που πρέπει να δημιουργηθεί για να ανοίξει η 3η πύλη

Για το άνοιγμα της τέταρτης πύλης πρέπει να αντιγραφεί και να δημιουργηθεί ένα μοτίβο τύπου ΑΒΑΒΑΒ (εικόνα 8).



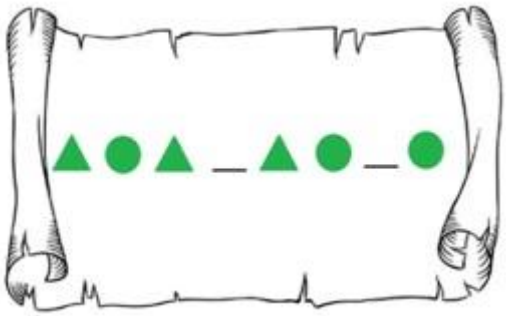
Εικόνα 8: Μοτίβο τύπου ΑΒΑΒΑΒ, που πρέπει να δημιουργηθεί για να ανοίξει η 4η πύλη

Για το άνοιγμα της πέμπτης πύλης πρέπει να αντιγραφεί και να δημιουργηθεί ένα μοτίβο τύπου ΑΒΓΑΒΓ (εικόνα 9).



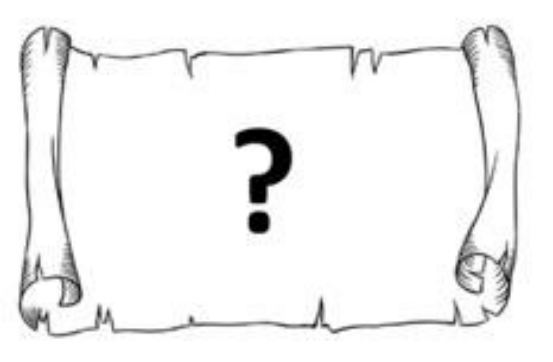
Εικόνα 9: Μοτίβο τύπου ΑΒΓΑΒΓ, που πρέπει να δημιουργηθεί για να ανοίξει η 5η πύλη

Για το άνοιγμα της έκτης πύλης πρέπει να συμπληρωθεί ένα μοτίβο τύπου ΑΒΑ_ΑΒ_Β, σχεδιάζοντας τα σχήματα που λείπουν (εικόνα 10).



Εικόνα 10: Μοτίβο τύπου ΑΒΑ_ΑΒ_Β, που πρέπει να δημιουργηθεί για να ανοίξει η 6η πύλη

Για το άνοιγμα της έβδομη και τελευταία πύλη πρέπει να δημιουργηθεί ένα μοτίβο, χωρίς όμως αυτή τη φορά να τους δίνεται κάποιο παράδειγμα. Έτσι, τα παιδιά πρέπει να δημιουργήσουν ένα αποκλειστικά δικό τους μοτίβο. Για να βοηθηθούν ωστόσο τα νήπια δίνεται μία σειρά από αντικείμενα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός μοτίβου (χαρτόνια κομμένα σε διάφορα σχήματα, χρώματα και μεγέθη, χάρτινες ασπίδες και σπαθιά) (εικόνα 11).



Εικόνα 11: Χώρος για δημιουργία μοτίβου προκειμένου να ανοίξει η 7η πύλη

Οι παραπάνω δοκιμασίες δίνουν τη δυνατότητα της εξέλιξης και της αλλαγής εφόσον αποτελούν ανεξάρτητο υλικό το οποίο ενσωματώνεται στο εικονογραφημένο σενάριο. Έτσι, μπορούν κάθε φορά να σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης, αλλά και τον στόχο του/της εκπαιδευτικού.

Αξιολόγηση του εικονογραφημένου σεναρίου «Ο βασιλιάς και οι 7 πύλες»

Προκειμένου να εξεταστεί η λειτουργικότητα ενός σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού, εφαρμόζεται πιλοτικά στην πράξη (Σκουμπουρδή, 2012). Για τον λόγο αυτόν, στο πλαίσιο μίας διδασκαλίας μαθηματικών, για την προσέγγιση των μοτίβων, σε νηπιαγωγείο της πόλης της Ρόδου, με εικοσιπέντε νήπια, χρησιμοποιήθηκε το εικονογραφημένο σενάριο. Ένα μέλος της ομάδας, ανέλαβε να αφηγηθεί την ιστορία στα νήπια δείχνοντας ταυτόχρονα και τις εικόνες του σεναρίου. Ο φοιτητής που είχε αναλάβει τον ρόλο του αφηγητή, διάβαζε στην τάξη την ιστορία αργά και καθαρά, αυξομειώνοντας ωστόσο τον τόνο της φωνής του ανάλογα με τις απαιτήσεις της ιστορίας. Κάθε φορά που η εξέλιξη της ιστορίας έφτανε στην δραστηριότητα, την οποία καλούνταν να υλοποιήσουν τα νήπια με σκοπό να βοηθήσουν το βασιλόπουλο, ο φοιτητής σταματούσε την αφήγηση της ιστορίας και διεξήγαγε μία μικρή συζήτηση με τα παιδιά, με σκοπό να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τον τρόπο λύσης της εκάστοτε μαθηματικής διαδικασίας. Μετά το τέλος της συζήτησης που διεξαγόταν, κάθε φορά, ανάμεσα στα νήπια και την ομάδα των φοιτητών, ο φοιτητής ο οποίος είχε αναλάβει την αφήγηση της ιστορίας, ρωτούσε ποιο από τα νήπια ήθελε να λύσει την εκάστοτε μαθηματική δοκιμασία. Ένα από τα νήπια αναλάμβανε να υλοποιήσει τη δραστηριότητα, ενώ τα άλλα παιδιά της τάξης έλεγχαν και διόρθωναν το αποτέλεσμα του συμμαθητή ή/και της συμμαθήτριάς τους, όπου αυτό ήταν απαραίτητο. Κάθε φορά που η εξέλιξη της ιστορίας έφτανε σε κάποια από τις κλειδωμένες πύλες, η ιστορία σταματούσε με σκοπό να επιλυθεί η εκάστοτε μαθηματική δοκιμασία. Μόλις η δοκιμασία ολοκληρωνόταν με επιτυχία, ο φοιτητής συνέχιζε να αφηγείται την ιστορία στα νήπια δείχνοντάς τους τις εικόνες του βιβλίου μέχρι να φτάσει στη σελίδα με την επόμενη κλειδωμένη πύλη. Όταν τα νήπια ολοκλήρωσαν με επιτυχία και τις επτά μαθηματικές δοκιμασίες, με τα μοτίβα, έφτασαν στην τελική φάση του εικονογραφημένου σεναρίου, σύμφωνα με την οποία το βασιλόπουλο με τη βοήθεια των παιδιών είχε καταφέρει να ξεκλειδώσει όλες τις πύλες του κάστρου βρίσκοντας το χρυσό σπαθί που του είχε ζητήσει ο βασιλιάς.

Από τις κατασκευές των παιδιών φάνηκε ότι γενικά είχαν την ικανότητα να εντοπίζουν, να αναγνωρίζουν, να αντιγράφουν και να συμπληρώνουν μοτίβα (εικόνα, 12). Παρατηρήθηκε ότι όσο προχωρούσε η πλοκή της ιστορίας και τα μοτίβα γίνονταν, σταδιακά, δυσκολότερα, τα παιδιά χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν την κατασκευή τους. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι τα νήπια δυσκολεύτηκαν να δημιουργήσουν το δικό τους μοτίβο. Πιο συγκεκριμένα, ο 7^{ος} και τελευταίος φάκελος δυσκόλεψε πολύ τα παιδιά (εικόνα, 13). Ωστόσο υπήρχαν 3-4 νήπια που κατάφεραν να

δημιουργήσουν σωστά ένα δικό τους πρωτότυπο μοτίβο (εικόνα, 14). Επίσης, 5-6 νήπια δημιούργησαν μοτίβα που τα είχαν δει στα προηγούμενα στάδια της δραστηριότητας. Τέλος, κάποια παιδιά κυρίως προ νήπια, είτε δημιουργούσαν λάθος μοτίβα είτε δεν μπορούσαν να δημιουργήσουν καθόλου.

Εικόνα 12: Αντιγραφή του μοτίβου τύπου ABABAB από νήπιο

Εικόνα 13: Ανεπιτυχής προσπάθεια δημιουργίας μοτίβου από νήπιο

Εικόνα 14: Επιτυχής προσπάθεια δημιουργίας μοτίβου από νήπιο

Ανεξάρτητα από τις επιδόσεις των παιδιών στην αναγνώριση, αντιγραφή, συμπλήρωση και δημιουργία μοτίβων, φάνηκε ότι το εικονογραφημένο σενάριο προκάλεσε το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των νηπίων ενεργοποιώντας τη συμμετοχή τους για την επιτυχή ολοκλήρωση

των δοκιμασιών του ήρωα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με δεδομένο ότι η διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών στο νηπιαγωγείο προτείνεται να γίνεται μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες και χρήση εκπαιδευτικού υλικού με νόημα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, καθώς και το ότι το εικονογραφημένο βιβλίο μπορεί να αποτελέσει λειτουργικό πλαίσιο για τη διδασκαλία, στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάστηκε ένα σχεδιασμένο εικονογραφημένο σενάριο. Το εικονογραφημένο σενάριο προέκυψε από την αδυναμία εύρεσης κατάλληλου εικονογραφημένου βιβλίου για τη διδασκαλία των μοτίβων στο νηπιαγωγείο.

Ο σχεδιασμός του εικονογραφημένου σεναρίου έλαβε υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μαθηματικής έννοιας του μοτίβου, τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και τα αποτελέσματα ερευνών για τις ικανότητες, τις δυσκολίες και τις παρανοήσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας για τα μοτίβα, καθώς και τα κριτήρια σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού και ειδικά εικονογραφημένου βιβλίου. Μέσα από την αλληλεπιδραστική διδασκαλία η οποία βασίστηκε στο σχεδιασμένο εικονογραφημένο σενάριο, τα νήπια είχαν ενεργή συμμετοχή στη διδασκαλία, παρακινώντας πολλές φόρες το ένα το άλλο αφενός να συμμετέχουν στην εξέλιξη του σεναρίου και αφετέρου να ελέγχουν τις απαντήσεις που δίνονταν ώστε να συνεισφέρουν στην επιτυχή εξέλιξη των δοκιμασιών του ήρωα.

Είναι πρόκληση για τον/την κάθε εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α δεν βρίσκει στο εμπόριο κατάλληλο υλικό για τη διδασκαλία μίας συγκεκριμένης μαθηματικής έννοιας, να δημιουργεί το δικό του, με την προϋπόθεση ότι ακολουθεί κριτήρια σχεδιασμού επιστημονικά τεκμηριωμένα. Ο/Η εκπαιδευτικός γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης του και έτσι μπορεί να δημιουργήσει ένα πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα καλύπτει τους μαθησιακούς στόχους που έχει ορίσει. Με τη διαμεσολάβηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η διδασκαλία αποκτά ζωντάνια, αμεσότητα και γίνεται πολύ ενδιαφέρουσα για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Έτσι, τα νήπια μπορούν να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν με μεγαλύτερη ευκολία τη μαθηματική έννοια που τους διδάσκεται, καθώς την προσεγγίζουν με έναν τρόπο πιο χειροπιαστό, κατανοητό και ενδιαφέροντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γιαννικοπούλου, Α. (2002). Λογοτεχνία και μαθηματικά. Στο Καΐλα, Μ., Καλαβάσης, Φ. & Πολεμικός, Ν. (επιμ) *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Clements, D.H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (pp. 189-202). N.Y.: Routledge, Studies in Mathematical Thinking and Learning Series.

ΔΕΠΠΣ (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- ΠΙ.

Jacobs, A., & Rak, S. (1997). Mathematics and literature: A winning combination. *Teaching Children Mathematics*, 4(3), 156-157.

Jeffrey, S., & Giorgis, C. (2004). Building the mathematics and literature connection through children's responses. *Teaching Children Mathematics,* 10(6), 328-333.

Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2005). *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία μία δημιουργική συνάντηση*. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Mulligan, J., & Michelmore, M. (2009). Awareness of pattern and structure in early mathematical development. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 33-49.

Papic, M., Mulligan, J., & Michelmore, M. (2009). The growth of mathematical patterning strategies in preschool children. In M. Tzekaki, M. Kaldrimidou, & H. Sakonidis (Eds.), *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4 pp. 329-336). Thessalonica, Greece.

ΠΣΝ (*Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*), (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα*. Εκδόσεις Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, Αθήνα.

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

Skoumpourdi, C. (2013). Kindergartners' performance levels on patterning. *International Journal for Mathematics in Education*, HMS i JME, 5, 108-131.

Σκουμπουρδή, Χ. (2014). Μοτίβα στην καθημερινότητα και στο νηπιαγωγείο. *5ο Συνέδριο της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών (ΕνΕΔιΜ): Τα Μαθηματικά στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή,* Φλώρινα. (CD-ROM)

Skoumpourdi, C. (2016). Patterns for kindergartners: a developmental framework. In B. Maj-Tatsis, M. Pytlak & E. Swoboda (Eds.) *CME Inquiry Based Mathematical Education* (pp. 107-116), University of Rzeszow, Rzeszow, Poland.

Σκουμπουρδή, Χ. & Καφούση, Σ. (2009). Ο Όσκαρ και η Λίζα συζητούν με νήπια για τα σχήματα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 156, 125-135.

Van de Walle, J. (2005). *Μαθηματικά για το δημοτικό και το γυμνάσιο: μία εξελικτική διδασκαλία*. Επιστημονική επιμέλεια: Τριαντάφυλλος Α. Τριανταφυλλίδης, μετάφραση: Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου-Βασίλης Κομπορόζος. Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Warren, E., & Cooper, T. (2008). Generalising the pattern rule for visual growth patterns: Strategies that support 8 year olds' thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 171-185.

Ο γεωπίνακας ως μέσο κατασκευής επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, kara@aegean.gr
Κτιστάκη Κων. Σοφία, Απόφοιτη Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, sofiakt18@gmail.com

Περίληψη: Η γεωμετρική σκέψη των παιδιών επηρεάζεται από τη διδασκαλία και το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό. Επομένως, για να γίνει κατανοητή η έννοια των επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων και να αναπτυχθεί η γεωμετρική σκέψη των παιδιών είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες με χρήση «κατάλληλου» εκπαιδευτικού υλικού. Στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιείται ο γεωπίνακας για να εξοικειώσει δύο νήπια με τα επίπεδα σχήματα. Ο κύριος στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου του γεωπίνακα στην κατασκευή της έννοιας των επίπεδων σχημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα νήπια χρησιμοποίησαν τον γεωπίνακα για να αναγνωρίσουν και να κατασκευάσουν επίπεδα σχήματα, αλλά αντιμετώπισαν και δυσκολίες, εφόσον δεν τους έγινε πλήρως αντιληπτή η λειτουργία του τεχνουργήματος.

Λέξεις-κλειδιά: γεωμετρική σκέψη, επίπεδα σχήματα, εκπαιδευτικό υλικό, γεωπίνακας, νήπια.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν φυσικό ενδιαφέρον για τη Γεωμετρία. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αποκτούν αρκετές εμπειρίες που σχετίζονται με τη γεωμετρία, εφόσον είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η διδασκαλία της γεωμετρίας, λοιπόν, προτείνεται (Clements, 2004a) να αρχίζει από νωρίς, από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, διότι επιτρέπει στα παιδιά να προετοιμάζονται καλύτερα για όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008).

Σύμφωνα με τον van Hiele (1999), η ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης των παιδιών επηρεάζεται περισσότερο από τη διδασκαλία και το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό, παρά από την ηλικία ή τη βιολογική ωριμότητα (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008). Έτσι, κατά τη διδασκαλία των επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων για να γίνει κατανοητή η έννοιά τους είναι απαραίτητη η συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες κατασκευής γεωμετρικών

σχημάτων με «κατάλληλα» βοηθητικά μέσα και όχι μόνο σε δραστηριότητες αναγνώρισης, διάκρισης, ανάλυσης και σύνθεσης σχημάτων (Σκουμπουρδή & Κωσσοπούλου, 2011).

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί τον γεωπίνακα, ως ένα τεχνούργημα το οποίο μπορεί να αποτελέσει ενδιαφέρον εκπαιδευτικό υλικό, για την προσέγγιση των επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων από τα νήπια. Με δεδομένο όμως το γεγονός ότι ο γεωπίνακας δεν είναι ιδιαίτερα γνωστός στα παιδιά, η έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να διερευνηθεί ο ρόλος του στην κατασκευή της έννοιας των επίπεδων σχημάτων από τα νήπια.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης των παιδιών

Τα παιδιά καθημερινά, μέσα από το παιχνίδι και τις άλλες τους δραστηριότητες έρχονται σε επαφή με τα γεωμετρικά σχήματα αποκτώντας έτσι άτυπες γνώσεις για αυτά. Επομένως, τα παιδιά προτού ακόμα πάνε στο σχολείο έχουν αρκετές εμπειρίες με τα σχήματα. Οι έννοιες των επίπεδων σχημάτων αρχίζουν να σχηματίζονται στα χρόνια πριν από το νηπιαγωγείο και σταθεροποιούνται στην ηλικία των 6 ετών (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008).

Σύμφωνα με τον van Hiele (1999), η σκέψη των παιδιών για την κατανόηση της γεωμετρίας εξελίσσεται μέσα από τρία κύρια επίπεδα:

- Το οπτικό (visual level), όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν τα σχήματα από την εικόνα τους.
- Το περιγραφικό (descriptive level), όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν τα σχήματα και αιτιολογούν την κρίση τους αναφέροντας συγκεκριμένες ιδιότητές τους.
- Το άτυπα επαγωγικό (informal deduction level), στο οποίο οι ιδιότητες είναι λογικά ταξινομημένες και προέρχονται η μία από την άλλη. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τις ήδη γνωστές τους ιδιότητες για να φτιάξουν ορισμούς για τα σχήματα τους οποίους χρησιμοποιούν για να αιτιολογήσουν σχέσεις (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008).

Επίσης, οι Clements και Battista (1992) συμπληρωματικά στα παραπάνω επίπεδα, πριν από το οπτικό επίπεδο, προτείνουν ακόμα ένα επίπεδο, το προ-αναγνώρισης (prerecognition). Σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές παρατηρούν μόνο τα οπτικά χαρακτηριστικά των σχημάτων, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην μπορούν να διακρίνουν τα σχήματα (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008).

Η ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών και η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, κατά τον van Hiele, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν σχετίζεται μόνο με την ηλικία, αλλά και με διδακτικούς, εμπειρικούς και άλλους παράγοντες. Η ανάπτυξη της γεωμετρικής

σκέψης δηλαδή, είναι εξαρτημένη από τη διδασκαλία και το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό. Επομένως, ο τύπος της διδασκαλίας μπορεί να ενθαρρύνει ή να εμποδίσει αυτή την ανάπτυξη (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008; Τζεκάκη, 2010).

Τα μικρά παιδιά, σύμφωνα με τον Clements (2004b), είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν τα γεωμετρικά σχήματα, αν το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον περιλαμβάνει τέσσερα χαρακτηριστικά:

- ποικίλα παραδείγματα και αντιπαραδείγματα του σχήματος,
- συζήτηση σχετικά με το σχήμα και τα χαρακτηριστικά του,
- παρουσίαση ευρύτερης ποικιλίας από άλλα είδη σχημάτων και
- ενασχόληση με θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τα μικρά παιδιά (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008).

Τα τέσσερα βασικά σχήματα που περιλαμβάνει το πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης και διδάσκονται τα νήπια είναι: ο κύκλος, το τετράγωνο, το τρίγωνο και το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα περισσότερα παιδιά αναγνωρίζουν χωρίς δυσκολία τις γενικές κατηγορίες σχημάτων, κυρίως τους κύκλους και τα τετράγωνα. Αντίθετα, με λιγότερη ακρίβεια αναγνωρίζουν τα τρίγωνα και τα ορθογώνια παραλληλόγραμμα, καθώς επίσης δεν διαχωρίζουν με ευκολία σχήματα ίδιας κατηγορίας με αυτά. Επιπλέον, όταν τα μεγέθη ή οι γωνίες τροποποιηθούν σημαντικά από τα πρότυπα, τα αρχικά σχήματα δεν είναι πια αναγνωρίσιμα. Ακόμα, έρευνες δείχνουν ότι παιδιά ηλικίας 5 ετών αναπαριστούν με επιτυχία σχήματα, όπως τον κύκλο και το τετράγωνο, ενώ πιο δύσκολα αναπαριστούν το τρίγωνο και τον ρόμβο. Ωστόσο, κάποια παιδιά μπερδεύουν το τετράγωνο με τον ρόμβο, αλλά λιγότεροι είναι οι μαθητές που συγχέουν το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο με το τετράγωνο. Η λανθασμένη θεώρηση ότι το τετράγωνο δεν είναι ορθογώνιο αρχίζει να δημιουργείται στην ηλικία των 5 ετών. Επιπλέον, παιδιά μικρότερα των 6 ετών έχουν την τάση να υποδεικνύουν την έλλειψη ως κύκλο ή να συγχέουν τον κύκλο με άλλα καμπύλα σχήματα (Τζεκάκη, 2010; Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008).

Τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν με ευκολία τα βασικά επίπεδα σχήματα, παρουσιάζουν όμως δυσκολία στην περιγραφή τους. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις ικανότητες των παιδιών διαφορετικών φύλων. Επιπροσθέτως, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά από πολύ μικρά είναι ικανά να ομαδοποιούν σχήματα. Υπάρχουν όμως μαθητές της Α’ και Β’ τάξης του δημοτικού, σύμφωνα με έρευνες, που στην προσπάθειά τους να ομαδοποιήσουν διαφορετικά είδη τριγώνων, έχουν την τάση να αναγνωρίζουν ως τρίγωνα

εκείνα που έχουν την κλασσική τοποθέτηση του τριγώνου, ανεξάρτητα αν οι πλευρές τους δεν είναι ευθείες ή δεν ενώνονται μεταξύ τους. Δεν αναγνωρίζουν όμως ως τρίγωνα αυτά που είναι τοποθετημένα με διαφορετικό τρόπο, από τον οπτικό πρότυπο που έχουν σχηματίσει τα παιδιά για το τρίγωνο. Δημιουργούνται, λοιπόν, ισχυρά οπτικά πρότυπα για το κάθε σχήμα και αν αλλάξει η θέση του οπτικού προτύπου οδηγεί τα παιδιά σε μη αναγνώριση του σχήματος (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008).

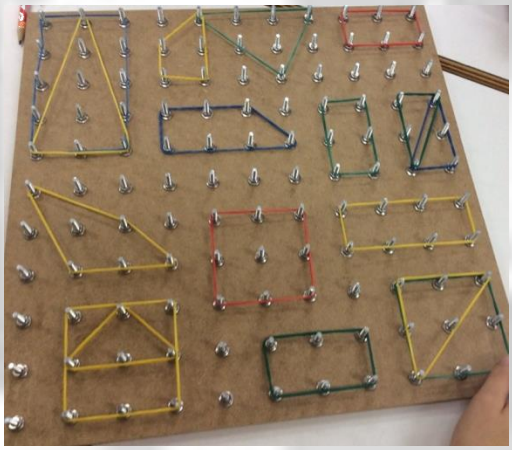
Το εκπαιδευτικό υλικό στη διδακτική και μαθησιακή διδασκαλία

Η χρήση εκπαιδευτικού υλικού, όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, έχει μεγάλη σημασία για τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών. Είναι πιο εύκολο να πραγματοποιηθεί μία δραστηριότητα με τον χειρισμό υλικών, οδηγώντας έτσι και στην καλύτερη και ευκολότερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Επίσης, δημιουργεί ενδιαφέρον και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά. Υπάρχουν βέβαια και εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό απλά για να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους, χωρίς να ασχολούνται με το πώς μπορεί η χρήση του να αλλάξει την κατανόηση των μαθηματικών. Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο επιλέγονται και χρησιμοποιούνται τα εκπαιδευτικά υλικά κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας των μαθηματικών εξαρτάται από τις μαθηματικές και παιδαγωγικές γνώσεις των εκπαιδευτικών (Σκουμπουρδή, 2012).

Ο γεωπίνακας του Cattegno

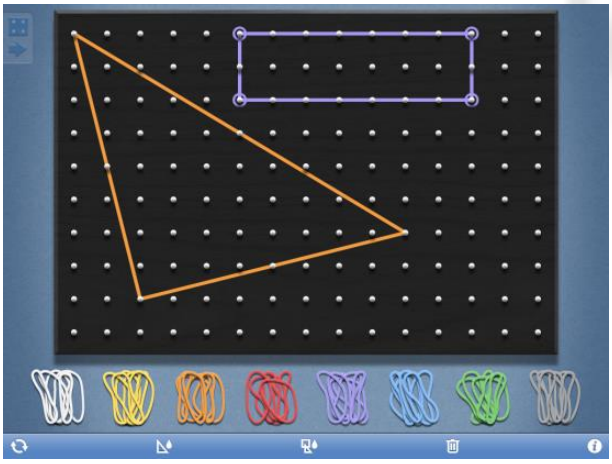
Ο Cattegno (1911-1988), μαθηματικός από την Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου, σχεδίασε και κατασκεύασε τον γεωπίνακα, προκειμένου να υποστηρίξει τις καινοτόμες μεθόδους που υιοθέτησε για τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών. Ο γεωπίνακας αποτελείται από μια πλάκα (πίνακα), ξύλινη ή πλαστική ή άλλου υλικού, πάνω στην οποία προσαρμόζονται μικρά «καρφάκια» ή πινέζες, τα οποία διατάσσονται έτσι ώστε να σχηματίζουν διάφορους σχηματισμούς με βάση το τετράγωνο, το τρίγωνο και τον κύκλο (Σκουμπουρδή, 2012; Σκουμπουρδή & Κωσσοπούλου, 2011) (Εικόνα 1). Την πλάκα με τα καρφάκια συνοδεύουν λαστιχάκια διαφορετικών χρωμάτων που χρησιμεύουν στη δημιουργία γεωμετρικών σχημάτων, στον σχηματισμό γραμμών που τέμνονται και στον σχηματισμό γωνιών κάθε είδους κ.λπ. (Σκουμπουρδή, 2012). Για τους μαθητές του δημοτικού χρησιμεύουν ακόμα, στο να πειραματίζονται με μήκη, τεθλασμένες γραμμές, συντεταγμένες,

περιμέτρους και εμβαδά, καθώς επίσης συμβάλει και στη μύηση τεχνικών μέτρησης και υπολογισμών (Κωσσοπούλου, 2009).



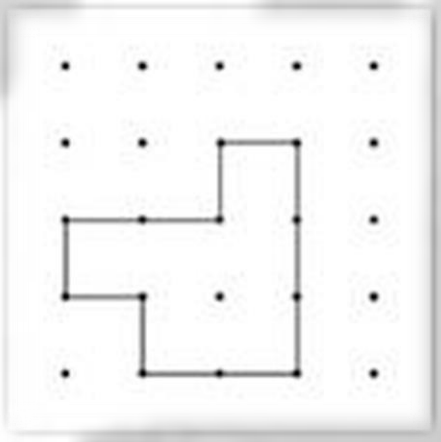
Εικόνα 1: Γεωπίνακας

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι αυτό το πρότυπο του γεωπίνακα έχει μεταφερθεί και στην οθόνη του υπολογιστή, ως ψηφιακός γεωπίνακας (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Ψηφιακός γεωπίνακας

Εκτός από αυτούς όμως, πολλές φορές χρησιμοποιούνται και τα φύλλα με τις κουκίδες σε τετράγωνη δομή, τα οποία αναπαριστούν στο χαρτί τη διάταξη των καρφιών (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Φύλλο με κουκίδες

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω χρησιμοποιώντας κανείς γεωπίνακα μπορεί να αναζητήσει τα συμμετρικά διαφόρων σχημάτων, να διερευνήσει συσχετίσεις εμβαδού και περιμέτρου γεωμετρικών σχημάτων, να επινοήσει αλγορίθμους για την επίλυση γεωμετρικών προβλημάτων, χρησιμοποιώντας λωρίδες διαφορετικού μήκους (strips). Επίσης, μπορεί να κατασκευάσει διάφορα σχήματα και να μελετήσει τις ιδιότητες και τους δυνατούς μετασχηματισμούς τους, χρησιμοποιώντας σχήματα πολλαπλής σύνδεσης, καθώς και να κατασκευάσει διάφορα στερεά και να διερευνήσει όλα τα πιθανά αναπτύγματά τους, με κύβους πολλαπλής σύνδεσης. Τέλος υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των διαφόρων χαρακτηριστικών των επίπεδων κατασκευών (Κωσσοπούλου, 2009).

Σύμφωνα με τον Harkin (1975), η χρήση του γεωπίνακα καλλιεργεί το πνεύμα εξερεύνησης και αναζήτησης, βασικά στοιχεία για τη δημιουργία αυτόνομων μαθητών και μαθητριών στα μαθηματικά. Επίσης, αναγνωρίζει δύο κατηγορίες χρηστών του γεωπίνακα, τους *αποσυνθέτες*, εκείνους δηλαδή που αποσυνθέτουν το σχήμα και τους *εμπεδωτές*, εκείνους δηλαδή που εμπέδωσαν το σχήμα μέσα σε κάποιο άλλο (Σκουμπουρδή, 2012).

Σε άλλη έρευνα (Σκουμπουρδή & Κωσσοπούλου, 2011), προέκυψε ότι τα νήπια μπορούν να μετατρέψουν τον γεωπίνακα από τεχνούργημα σε εργαλείο για την κατασκευή επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων. Αυτό φάνηκε από τις απαντήσεις/κατασκευές των παιδιών, τα οποία χρησιμοποίησαν τον γεωπίνακα ως εργαλείο για την επίτευξη του στόχου τους, δηλαδή την κατασκευή τριγώνων, ορθογώνιων παραλληλογράμμων, τετραγώνων και άλλων επίπεδων σχημάτων. Όλα τα παιδιά ενσωμάτωσαν με επιτυχία τον γεωπίνακα στη δραστηριότητά τους και τον προσάρμοσαν στις ανάγκες τους, δεν αντιλήφθηκαν όμως, όλα τα όρια και τις δυνατότητές του ως εργαλείο. Τα όρια του γεωπίνακα αναφέρονται στο

τέντωμα και στερέωμα του λάστιχου στα καρφιά ως προϋπόθεση για τη δημιουργία κάποιου σχήματος, καθώς και στην επικάλυψη των σχημάτων που δημιουργείται από τη χρήση ίδιων καρφιών για την κατασκευή διαφορετικών σχημάτων. Παράλληλα, παρατηρείται αδυναμία δημιουργίας κύκλου και σύνθεσης σχημάτων. Όσον αφορά στις δυνατότητες του γεωπίνακα, σε αυτές περιλαμβάνονται η δυνατότητα περιστροφής αλλά και αλλαγής ή διόρθωσης του σχήματος και η δυνατότητα σύγκρισης ποικίλων επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων πάνω στο γεωπίνακα (Σκουμπουρδή, 2012; Σκουμπουρδή & Κωσσοπούλου, 2011).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήσαμε τον ρόλο του γεωπίνακα στην κατασκευή της έννοιας των επίπεδων σχημάτων από δύο νήπια. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής:

- Εξοικείωση με τον γεωπίνακα και κατανόηση της λειτουργίας του.
- Δημιουργία κατασκευών και περιγραφή τους (δημιουργία σπιτιών και περιγραφή τους).
- Επιλογή κατασκευών με συγκεκριμένα κριτήρια και ανακατασκευή τους.
- Κατασκευή μικρότερων και μεγαλύτερων κατασκευών από την επιλεγμένη.
- Μεταφορά κατασκευής σε άλλο μέσο (δημιουργία σπιτιών σε φύλλα με κουκίδες).

Μέθοδος

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκαν από τη νηπιαγωγό δημόσιου νηπιαγωγείου της Ρόδου δύο νήπια 5 ετών, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, τα οποία θεώρησε ότι θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της έρευνας. Ο χώρος που διεξήχθη η έρευνα ήταν το γραφείο της νηπιαγωγού και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω σημειώσεων πεδίου και συνέντευξης.

Διαδικασία-Δραστηριότητες

Προκειμένου να διερευνηθεί η ικανότητα των δύο νηπίων να χρησιμοποιούν τον γεωπίνακα για να αναγνωρίζουν και να κατασκευάζουν επίπεδα γεωμετρικά σχήματα αρχικά δόθηκε στα παιδιά ο γεωπίνακας για να τον επεξεργαστούν. Στη συνέχεια τέθηκε το σχεδιασμένο σενάριο-προβληματισμός που είχε ως εξής: *Μια φορά κι έναν καιρό, υπήρχε ένα μέρος πάνω στη γη, το οποίο ήταν όμορφο και ξεχωριστό. Παντού έβλεπες λουλούδια, δέντρα και περίεργα ζώα. Μια μέρα πηγαίνοντας εκδρομή κάποιοι άνθρωποι πέρασαν από*

αυτό το μέρος και τους άρεσε τόσο πολύ που αποφάσισαν να μείνουν για πάντα εκεί. Δεν υπήρχαν όμως σπίτια. Έτσι, αποφάσισαν να τα φτιάξουν μόνοι τους! Θέλετε να τους βοηθήσουμε; Τα δύο νήπια, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, χειρίστηκαν αρχικά μόνα τους την κατάσταση προβληματισμού με τη διαμεσολάβηση του γεωπίνακα και στη συνέχεια σε συνεργασία.

1η δραστηριότητα: Αναθέτουμε στα παιδιά να φτιάξουν το καθένα το δικό του σπίτι πάνω στο γεωπίνακα, όπως το φαντάζεται.

2η δραστηριότητα: Παροτρύνουμε τα παιδιά να μας παρουσιάσουν τα σπιτάκια τους, συγκρίνοντάς τα, έτσι ώστε μέσα από ερωτήσεις να φτάσουν στην αναγνώριση των σχημάτων.

3η δραστηριότητα: Από την παρουσίαση και σύγκριση αναδεικνύονται οι διαφορές στις κατασκευές των παιδιών και έτσι μέσα από συζήτηση αποφάσισαν να ξαναφτιάξουν σπίτια τα οποία να είναι παρόμοια. Τα παιδιά ανακατασκευάζουν το σπίτι τους ώστε να είναι παρόμοιο με αυτό που επιλέξανε. Έπειτα, συγκρίνουν τα καινούρια σπίτια μεταξύ τους.

4η δραστηριότητα: Τη συζήτηση και τη σύγκριση των καινούριων σπιτιών της Σχηματούπολης ακολουθεί ο επόμενος προβληματισμός: *Μα σαν κάτι να πηγαίνει στραβά. Κάποιοι άνθρωποι είναι πιο ψηλοί και άλλοι πιο μικρόσωμοι, με αποτέλεσμα τα σπιτάκια που έχουμε κατασκευάσει να είναι μικρά ή μεγάλα για αυτούς. Θέλετε να φτιάξουμε μικρότερα και μεγαλύτερα σπιτάκια για να μείνουν αυτοί οι άνθρωποι;* Τα παιδιά φτιάχνουν μικρότερα και μεγαλύτερα σπίτια, από αυτά που διάλεξαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Σε περίπτωση που τα σπίτια της προηγούμενης δραστηριότητας είναι πολύ μεγάλα ή πολύ μικρά και δεν υπάρχουν περιθώρια για πιο μεγάλο ή πιο μικρό, τότε τους δείχνουμε ένα πρωτότυπο.

5η δραστηριότητα: *Με τη βοήθειά σας φτιάχτηκε μια πολύ όμορφη πόλη και όλοι οι κάτοικοι ζουν ευτυχισμένοι σε αυτήν! Θέλετε να φτιάξουμε τώρα και τη δική μας πόλη;* Μοιράζουμε σε όλα τα παιδιά από ένα φύλλο με κουκίδες και ζητάμε σε κάθε ένα από αυτά να φτιάξει το δικό του σπίτι.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την έρευνα προέκυψε ότι ο γεωπίνακας ήταν άγνωστος για τα νήπια, δεν τον είχαν ξαναδεί και δεν γνώριζαν πώς θα μπορούσαν να τον χρησιμοποιήσουν. Αυτό παρατηρήθηκε όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν σχήματα με τα λαστιχάκια και εκείνα δεν ήξεραν πώς να το κάνουν. Στην αρχή και τα δύο παιδιά απλά τέντωναν τα λάστιχα

και τα τοποθετούσαν στα καρφιά σχηματίζοντας μόνο γραμμές. Έπειτα από αρκετές προσπάθειες και αφού η ερευνήτρια έδειξε στα νήπια πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο γεωπίνακας, το κορίτσι άρχισε να κατασκευάζει σχήματα σε αντίθεση με το αγόρι (Εικόνα 4).

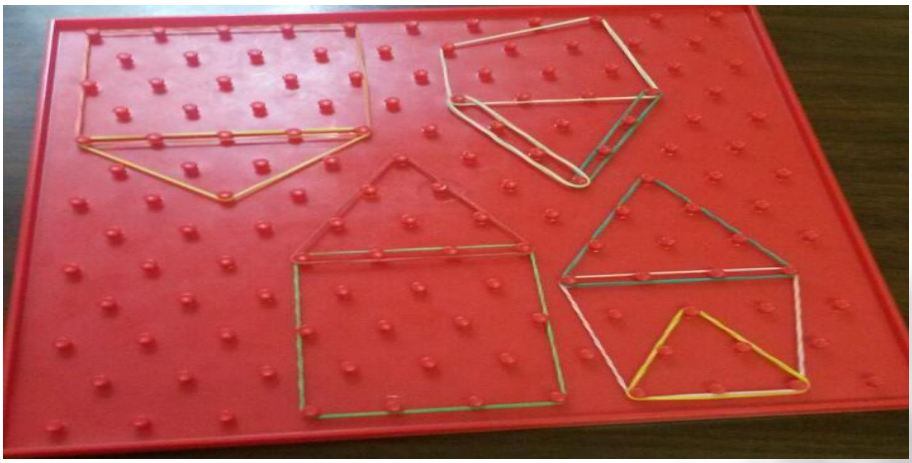
Εικόνα 4: Εξοικείωση με τον γεωπίνακα

Στην πρώτη δραστηριότητα, κατά την οποία ανατέθηκε στα παιδιά να φτιάξουν το καθένα το δικό του σπίτι, πάνω στον γεωπίνακα, τα νήπια κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν τον γεωπίνακα για να δημιουργήσουν τις κατασκευές τους (Εικόνα 5). Μάλιστα το κορίτσι επιβεβαιώνοντας την ικανότητά της να φτιάχνει σπίτια, αναφέρθηκε και στα επίπεδα σχήματα. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω διάλογος [Ε: ερευνήτρια, Ν1: αγόρι, Ν2: κορίτσι, Ν: απάντηση και από τα δύο νήπια ταυτόχρονα, (): σχόλια και διευκρινίσεις ερευνήτριας]:

Ε: *Θέλετε να τους βοηθήσουμε να φτιάξουν σπίτια;*

Ν2: *Εγώ ξέρω να φτιάχνω σπίτια. Κάνω μόνο ένα τρίγωνο και ένα ορθογώνιο.*

Ν1: *Και εγώ ξέρω!*



Εικόνα 5: Σπίτια στον γεωπίνακα

Τα νήπια, λοιπόν, ξεκίνησαν να κατασκευάζουν τα σπίτια τους. Το αγόρι όμως συνέχισε να χρησιμοποιεί τα λαστιχάκια με έναν δικό του τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, τη σκεπή του πρώτου του σπιτιού την κατασκεύασε με παραπάνω από ένα λάστιχα. Για την κατασκευή, δηλαδή ενός τριγώνου χρησιμοποιούσε ένα λάστιχο για την κάθε πλευρά. Έπειτα, όμως παρατηρώντας τον τρόπο που κατασκεύαζε το κορίτσι το σπίτι του και με τη βοήθειά της κατάλαβε τη χρήση του λάστιχου. Έτσι, αφού εξοικειώθηκε με τη χρήση του γεωπίνακα, συνέχισε να κατασκευάζει τα σπίτια του τεντώνοντας το λάστιχο και σχηματίζοντας το επιθυμητό σχήμα.

Από την πρώτη δραστηριότητα γίνεται φανερό ότι το κορίτσι γνώριζε τα βασικά χαρακτηριστικά του ορθογώνιου παραλληλόγραμμου και του τριγώνου και είχε την ικανότητα να τα χρησιμοποιήσει για να κατασκευάσει σωστά τα σχήματα στον γεωπίνακα και μάλιστα σε σύνθεση και σε διαφορετικά μεγέθη. Από την άλλη το αγόρι, ενώ φαίνεται να είναι εξοικειωμένο με τα ονόματα των σχημάτων αυτών, στις κατασκευές του φαίνεται ότι χρησιμοποιεί εν μέρει τα χαρακτηριστικά του ορθογώνιου παραλληλόγραμμου (π.χ. τις τέσσερις πλευρές και όχι την παραλληλία των απέναντι πλευρών).

Μετά την ολοκλήρωση των σπιτιών τους, στη δεύτερη δραστηριότητα, ξεκίνησε συζήτηση προκειμένου τα παιδιά να βρουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των σπιτιών, μέσα από ερωτήσεις, με σκοπό την αναγνώριση των σχημάτων. Χωρίς καμία δυσκολία έγινε η σύγκριση και η αναγνώριση των σχημάτων. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω διάλογος:

Ε: *Πώς σας φαίνονται τα σπίτια σας; Σε τι μοιάζουν μεταξύ τους;*

Ν1: *Μοιάζουν οι σκεπές.*

Ε: *Εσένα μοιάζουν Κατερίνα;*

Ν2: *Μοιάζουν, αφού είναι τρίγωνα.*

Ε: *Έχουν κάτι διαφορετικό;*

Ν2: *Αυτό είναι πιο μακρύ και αυτό είναι πιο χοντρό* (δείχνει το κορίτσι ένα δικό της σπίτι που είναι πιο ψηλό σε σύγκριση με το ένα σπίτι του αγοριού που είναι πιο κοντό και πιο πλατύ).

Ε: *Ξέρουμε τι σχήμα είναι;*

Ν1: *Ναι. Τετράγωνο, αφού ένα, δύο, τρεις, τέσσερις.*

Από τη δεύτερη δραστηριότητα γίνεται φανερό ότι το κορίτσι αναγνωρίζει ότι όλες οι σκεπές είναι τρίγωνα παρόλο που αυτά τα τρίγωνα έχουν διαφορετική μορφή, μέγεθος και προσανατολισμό. Από την άλλη μεριά το αγόρι αναφέρει το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο ως τετράγωνο τεκμηριώνοντας την απάντησή του εστιαζόμενος στην ποσότητα των πλευρών του. Χαρακτηριστικά, όπως η παραλληλία και η ανισότητα των πλευρών δεν φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη από το νήπιο για τον χαρακτηρισμό του σχήματος.

Από την παρουσίαση και τη σύγκριση των κατασκευών, αναδείχθηκαν οι διαφορές στις δημιουργίες των παιδιών και έτσι μέσα από συζήτηση αποφάσισαν να ξαναφτιάξουν σπίτια τα οποία να είναι παρόμοια μεταξύ τους, πραγματοποιώντας την τρίτη δραστηριότητα. Η επιλογή του σπιτιού, δεν ήταν εύκολη για τα παιδιά και τα προβλημάτισε. Η ερευνήτρια παρότρυνε κάθε νήπιο να επιλέξει ένα από τα δύο σπίτια που είχαν δημιουργήσει προηγουμένως και να το ανακατασκευάσει. Τελικά, και τα δύο νήπια επέλεξαν να ανακατασκευάσουν το ίδιο σπίτι. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω διάλογος:

Ε: *Θέλετε να επιλέξουμε δύο από τα τέσσερα σπιτάκια;*

Ν1: *Ναι. Εγώ θέλω το δικό μου.*

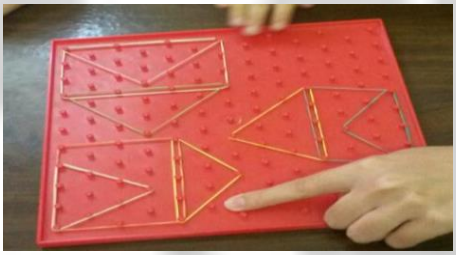
Ν2: *Και εγώ το δικό μου, αυτό με την τρίγωνη πόρτα.*

Ε: *Ποιο από αυτά τα δύο θέλει να ανακατασκευάσει ο καθένας σας;*

Ν1: *Εγώ θα φτιάξω το δικό σου.*

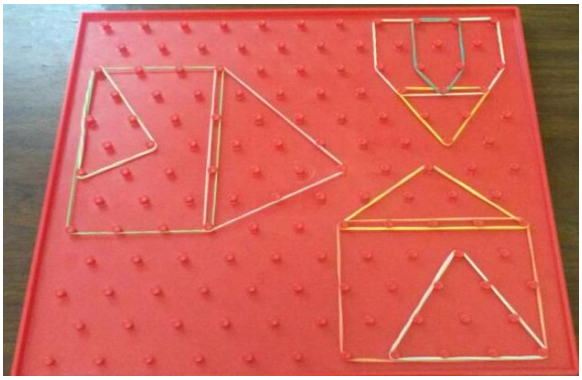
Ν2: *Εντάξει κι εγώ το ίδιο με τον Στέφανο θα κάνω.*

Τα παιδιά επέλεξαν ένα από τα σπίτια που είχαν κατασκευάσει και το ανακατασκεύασαν. Προσπάθησαν, όσο μπορούσαν καλύτερα, να κατασκευάσουν σπίτι όμοιο με το πρωτότυπο (Εικόνα 6). Τα σπιτάκια τελικά δεν ήταν ακριβώς ίδια, είτε λόγω του χώρου που υπήρχε στον γεωπίνακα είτε λόγω της κατασκευής του γεωπίνακα. Τα καρφιά του γεωπίνακα ήταν 11Χ7, επομένως η κάθε γραμμή έχει την ίδια δομή με τη μεθεπόμενη και όχι με την επόμενη. Έτσι, η κατασκευή του τριγώνου δυσκόλεψε τα νήπια και τα σπίτια τους διέφεραν λίγο. Παρόλα αυτά στις κατασκευές των παιδιών διακρίνονταν σωστά κατασκευασμένα τρίγωνα και ορθογώνια παραλληλόγραμμα σχήματα.



Εικόνα 6: Όμοια σπίτια

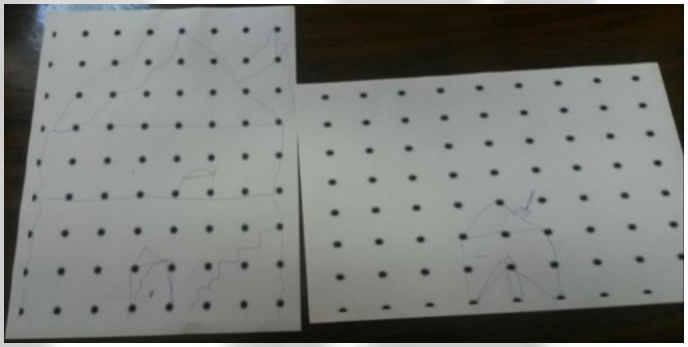
Στην τέταρτη δραστηριότητα, και αφού η Σχηματούπολη ετοιμάστηκε, τέθηκε ο επόμενος προβληματισμός για την κατασκευή μεγαλύτερων και μικρότερων σπιτιών. Μέσω κλήρωσης αποφασίστηκε ποιο παιδί θα φτιάξει το μεγαλύτερο και ποιο το μικρότερο σπίτι, καθώς και τα δύο ήθελαν να φτιάξουν το μεγαλύτερο. Το νήπιο που είχε αναλάβει να κατασκευάσει το μεγαλύτερο σπίτι κατάφερε, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, και το έκανε μεγαλύτερο ως προς το ύψος. Αντίθετα, το νήπιο που είχε αναλάβει την κατασκευή μικρότερου σπιτιού αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες λόγω του μεγέθους των λάστιχων. Στην προσπάθειά του να κατασκευάσει ένα μικρότερο σπίτι και να στερεώσει τα λάστιχα στα καρφιά, χωρίς να πέφτουν στο ταμπλό, άλλαξε κάπως τη μορφή του σπιτιού σε σχέση με το πρωτότυπο.



Εικόνα 7: Σπίτια διαφορετικών μεγεθών

Αφού τα νήπια κατασκεύασαν τα σπίτια τα σύγκριναν μεταξύ τους ώστε να παρατηρηθεί αν είχε γίνει αντιληπτή η διαφορά στο μέγεθός τους (Εικόνα 7). Πράγματι τα νήπια αντιλήφθηκαν και επεσήμαναν ότι *το ένα είναι πιο μεγάλο και το άλλο πιο μικρό*.

Στην πέμπτη δραστηριότητα, μοιράστηκαν στα νήπια φύλλα χαρτί με κουκίδες σε τετράγωνη δομή ώστε να κατασκευάσουν σπίτια. Από την προσπάθεια των παιδιών να σχεδιάσουν παρατηρήθηκε ότι και στα φύλλα με τις κουκίδες υπήρχε μία μικρή δυσκολία όσον αφορά στην κατασκευή του τριγώνου (Εικόνα 8). Η ύπαρξη των κουκίδων σε μεγάλη απόσταση δυσκόλεψε στην αντιστοίχισή τους με τις κορυφές του τριγώνου.



Εικόνα 8: Σπίτια στο φύλλο με τις κουκίδες

Στη συνέχεια, αφού κατασκεύασαν τα σπίτια τους, στα φύλλα με τις κουκίδες, παροτρύνθηκαν να τα συγκρίνουν. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω διάλογος:

Ε: *Να δούμε τώρα αν μοιάζουν;*

Ν2: *Έτσι κι έτσι μοιάζουνε.*

Ν1: *Όχι.*

Ε: *Γιατί όχι;*

Ν1: *Γιατί δεν έχουν το ίδιο ύψος.*

Ε: *Ποιο είναι πιο μεγάλο;*

Ν1: *Το δικό μου.*

Ε: *Μοιάζουν με αυτά που κάναμε στον γεωπίνακα;*

Ν: *Ναι.*

Στην πέμπτη δραστηριότητα έγινε φανερό ότι τα νήπια ήταν ικανά να μεταφέρουν την κατασκευή τους σε άλλο μέσο, μία αρκετά απαιτητική διαδικασία, εφόσον κατάφεραν να σχεδιάσουν τις δημιουργίες τους στο φύλλο με τις κουκίδες χρησιμοποιώντας μολύβι. Η ακρίβεια κατασκευής των σχημάτων είναι αναμφισβήτητα μεγαλύτερη στον γεωπίνακα από ότι στο χαρτί με τις κουκίδες, αλλά και στις δύο περιπτώσεις δεν έχουν τη μαθηματική ακρίβεια του γεωμετρικού σχήματος εφόσον δεν κατασκευάζονται με κανόνα και διαβήτη.

Σε γενικές γραμμές τα νήπια συμμετείχαν με ενδιαφέρον στην επίλυση των προβληματισμών που τέθηκαν, κατασκευάζοντας τις δημιουργίες τους στον γεωπίνακα και συζητώντας για τα σχήματα. Το ένα νήπιο βοηθούσε το άλλο και συνεργάζονταν, αφενός για την αντιμετώπιση της δυσκολίας που αντιμετώπιζε το ένα και αφετέρου για την επίτευξη των στόχων των δραστηριοτήτων. Επίσης, εξέφραζαν τις απορίες τους και τις διαφωνίες τους. Η ερευνήτρια από την άλλη πλευρά, τους εξηγούσε τις δραστηριότητες χωρίς να επεμβαίνει

στις δράσεις τους και να διορθώνει τα λάθη τους. Τα άφηνε να εκφραστούν ελεύθερα και ανεξάρτητα και εκείνη απλά επέβλεπε και συζητούσε μαζί τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι ο γεωπίνακας είναι ένα τεχνούργημα, το οποίο δεν είναι ιδιαίτερα γνωστό στα παιδιά, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό υλικό για την προσέγγιση της έννοιας του επίπεδου σχήματος. Αυτό φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας στα οποία, τα νήπια κατάφεραν να κατασκευάσουν και να αναγνωρίσουν επίπεδα σχήματα και συνθέσεις τους χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά χαρακτηριστικά και ιδιότητές τους. Επιπλέον, εξοικειώθηκαν με τον γεωπίνακα, όσο αυτό ήταν δυνατό, στον ελάχιστο χρόνο που υπήρχε, και να λύσουν τους προβληματισμούς του σεναρίου παρόλο που δεν είχαν έρθει ξανά σε επαφή μαζί του. Ενώ όμως ανταπεξήλθαν αρκετά ικανοποιητικά στο σενάριο-προβληματισμό, εφόσον με τα γεωμετρικά σχήματα ήταν αρκετά εξοικειωμένα, δεν αντιλήφθηκαν όλα, τα όρια και τις δυνατότητες του γεωπίνακα, οπότε και υπήρξαν κάποιες δυσκολίες στη χρήση του.

Η ευκολία με την οποία κατασκευάζονται τα επίπεδα σχήματα στον γεωπίνακα μπορεί να επιτρέψει στα παιδιά την αντίληψη των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων των σχημάτων. Με δεδομένο ότι η διαμεσολάβηση του γεωπίνακα στη διαπραγμάτευση ενός σεναρίου-προβληματισμού προκαλεί ενδιαφέρουσα (μαθηματική) συζήτηση με τα παιδιά, η οποία δύναται να τα οδηγήσει στην οικοδόμηση της γνώσης, προτείνεται η χρήση του στις τάξεις των μαθηματικών από ενημερωμένους για τη λειτουργία του τεχνουργήματος εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Clements, H.D. (2004α). Major themes and recommendations. In D. Clements & J. Samara (Eds.), *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education* (pp. 7- 72). USA, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Clements, H.D. (2004b). Geometric and Spatial Thinking in Early Childhood Education. In D.H. Clements & J. Sarama (Eds.), *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education* (pp. 267-297). LEA Publishers.

Clements, H.D. & Battista, M.T. (1992). Geometry and Spatial Reasoning. In D. Grouws (Eds.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 420-464). NY: Macmillan.

Harkin, J.B. (1975). Introducing the geoboard. *Educational Studies in Mathematics*, 6:113-115.

Καφούση, Σ. & Σκουμπουρδή, Χ. (2008). *Τα μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών: αριθμοί και χώρος,* (Πρόλογος Φ. Καλαβάσης). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κωσσοπούλου, Α. (2009). *Η χρήση του γεωπίνακα στην αναγνώριση και κατασκευή σχημάτων από τα νήπια* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

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

Σκουμπουρδή, Χ. & Κωσσοπούλου, Α. (2011). Ο γεωπίνακας ως εργαλείο για την κατασκευή σχημάτων από νήπια. Στο Μ. Καλδρυμίδου & Ξ. Βαμβακούση (επιμ.), *4ο Συνέδριο της Ενωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών: Η τάξη ως πεδίο ανάπτυξης της μαθηματικής δραστηριότητας* (σελ. 441-448) (CD), Ιωάννινα.

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

Van Hiele, P. (1999). Developing Geometric Thinking through Activities That Begin with Play. *Teaching Children Mathematics*, 5(6), 310-316.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Επίμετρο

«Το να βρεθούμε μαζί είναι μια αρχή, το να παραμείνουμε μαζί είναι μια πρόοδος και το να δουλέψουμε παρέα, είναι επιτυχία...» (Henry Ford). Το EduTopia πέτυχε ουσιαστικά αυτό τον στόχο, μια ουσιώδη συλλογική προσπάθεια και μία επιστημονική συνάντηση που επιτρέπει σε φοιτητές, φοιτήτριες, διδάσκοντες και διδάσκουσες να αποκτήσουν μία αλληλεπιδραστική σχέση με την έρευνα και την πρακτική μέσα από διαφορετικά μονοπάτια συνέργειας και συνεργασίας. Ειδικότερα, μέσω της υλοποίησης των δύο Συνεδρίων EduTopia, του 1ου Συνέδριου Προπτυχιακών Φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου και του 2ου Πανελλήνιου Συνέδριου Προπτυχιακών Φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, μετέτρεψε το Πανεπιστήμιο σε «εργαστήρι» διερεύνησης νοημάτων, ανταλλαγής απόψεων και προαγωγής της γνώσης. Συνάμα, ανέδειξε το ταξίδι και τη μοναδικότητα της έρευνας.

Η πολυμορφία, η διεπιστημονικότητα αλλά και η συνύπαρξη ποικίλων επιστημονικών πεδίων που περιστρέφονται γύρω, προς και από την Παιδαγωγική μέσα από 43 εργασίες που εμπεριέχονται στον παρόντα τόμο των Πρακτικών των δύο συνεδρίων πιστοποιούν ότι διασφαλίστηκε με κάθε τρόπο η φιλοσοφία του EduTopia και ότι επιτεύχθηκαν οι δύο βασικοί στόχοι: πρώτον, έδωσε την ευκαιρία στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, αυριανούς και αυριανές εκπαιδευτικούς της χώρας και ερευνητές και ερευνήτριες στο πεδίο της Εκπαίδευσης να συγκροτήσουν λόγο και να αναλάβουν την ευθύνη του και δεύτερον, να δημιουργήσει γέφυρες επιστημονικής συνέργειας τόσο ανάμεσα στα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, όσο και με τα άλλα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας, αναδεικνύοντας το συνεργατικό υπόβαθρο και ήθος στην ακαδημαϊκή και ερευνητική δραστηριότητά τους.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες είχαν τη δυνατότητα να θέσουν ερωτήματα, να διατυπώσουν υποθέσεις, να κρίνουν και να αξιολογήσουν μόνοι ή σε συνεργασίες, να προβληματιστούν και να προβληματοποιήσουν, αφήνοντας μια υψηλών προσδοκιών και επιπέδου παρακαταθήκη στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα. Άλλωστε, *«Καθετί που έκανε, σκέφτηκε, κέρδισε ή δημιούργησε η ανθρωπότητα, όλα αυτά βρίσκονται, σαν μια μαγική παρακαταθήκη, στις σελίδες των βιβλίων. Αποτελούν εκλεκτό κτήμα των ανθρώπων.»* (Τόμας Καρλάιλ)

Εν τέλει, η συλλογική ενασχόληση με τη γνώση και την έρευνα -όπως θεμελίωσε το EduTopia- βιώνεται ως μια ευχάριστη και αποκαλυπτική οδοιπορία αναζήτησης, ανακάλυψης και δημιουργίας που έχει μία αέναη πορεία: *Νέοι στόχοι τίθενται, νέα οράματα και νέες προκλήσεις για νέα συνέδρια Edutopia προβάλλονται.*

Καλή και εποικοδομητική αξιοποίηση του τόμου & Καλές επιστημονικές ανταμώσεις στις εργασίες των επόμενων συνεδρίων EduTopia!!!

Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1ο Συνέδριο Προπτυχιακών φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σ.Α.Ε.
EduTopia
Σάββατο 13 Μάϊου 2017

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ & ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

- **Σκουμιός Μιχαήλ, Κεφάλα Ειρήνη:** *Οι πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*……*σελ. 17*
- **Φωκίδης Εμμανουήλ, Ρουφάνη Μαρία:** *Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων για τη χρήση εργαλείων της Πληροφορικής ως υπηρετούντες δάσκαλοι. Μία προσέγγιση με τη χρήση δομικών μοντέλων εξισώσεων*……σελ.30
- **Σκουμιός Μιχαήλ, Σιαφάκας Βασίλης***: Οι αντιλήψεις των παιδιών για την ταχύτητα των σωμάτων* ……..σελ.46
- **Φεσάκης Γιώργος, Σταματίου Αναστασία:** *Η χρήση των Τ.Π.Ε. από Παιδιά Προσχολικής ηλικίας εκτός Νηπιαγωγείου*……*σελ.69*

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

- **Νικολάου Ελένη, Καρανάσου Μαρία:** *Αντιλήψεις γονέων για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών*……*σελ.98*
- **Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μασάλα Δήμητρα:** *Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση και δημιουργική απασχόληση ενηλίκων με αναπηρία*……σελ.110
- **Νικολάου Ελένη, Παπανελοπούλου Ζωή:** *Αντιλήψεις γονέων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία*……*σελ.132*
- **Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Πέρου Παρασκευή:** *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης στην ειδική αγωγή: μελέτη περίπτωσης*……σελ.145

- **Νικολάου Ελένη Τσελεπή Αγοραστή:** *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών……σελ.176*

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ, & ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

- **Κιμουρτζής Παναγιώτης, Καπαρουδάκη Κατερίνα**: *Η νεότητα και τα κινήματα αμφισβήτησης στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ κατά την δεκαετία του 1960: η προσέγγιση από τον κινηματογράφο……σελ.189*
- **Σοφός Αλιβίζος, Κορωναίου Χριστίνα***: Ο θεσμός των πειραματικών σχολείων στην πορεία της ιστορίας……..σελ.212*
- **Σταμάτης Παναγιώτης Ι, Παπαμανώλη Μαρία, Πέπη Καλλιόπη – Δωροθέα:** *Παιδαγωγικές διαστάσεις του εξωτερικού χώρου των νηπιαγωγείων της πόλεως και των χωριών της Ρόδου*……σελ.230
- **Γουβιάς Διονύσης Φρυγανά Παρασκευή:** *Τα δύο φύλα (πρέπει να) προέρχονται από δύο διαφορετικούς κόσμους; Μύθοι και αλήθειες!*.....σελ.240

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

- **Χριστοδουλίδου Λουίζα, Κογιάμη Άννα:** *Ο «Τιθωνός» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη: μια διακειμενική ανάγνωση……..σελ.260*
- **Χριστοδουλίδου Λουίζα Μαγκαφά Ζωοπηγή :** *Ο Κόσμος της Κύπρου» του Γιώργου Σεφέρη και του Αδαμάντιου Διαμαντή, μέσα από την αλληλογραφία και το έργο τους……σελ.271*
- **Χριστοδουλίδου Λουίζα, Σιδέρη Ευαγγελία:** *Προσεγγίσεις σε διηγήματα του Νίκου Νικολαϊδη: χαρακτήρες και μοτίβα……..σελ.278*
- **Χριστοδουλίδου Λουίζα, Τσέντη Ζωή:** *Ο Διόνυσος» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη*……..σελ.291

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Τ.Π.Ε.-ΓΛΩΣΣΑ

- **Φωκίδης Εμμανουήλ, Ειρήνη Μαλλιά:** *Αποτελέσματα από τη χρήση τρισδιάστατων εκπαιδευτικών παιχνιδιών για την διδασκαλία ενοτήτων της Μελέτης του Περιβάλλοντος σε μαθητές της Γ τάξης……..σελ.298*

Τ.Π.Ε.-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- **Φωκίδης Εμμανουήλ, Σαββάτη Αναστασία:** *Αποτελέσματα από τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών με τη χρήση τρισδιάστατου εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Αποτελέσματα από πιλοτική εφαρμογή*.....*σελ.315*

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ-Τ.Π.Ε.-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- **Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Χαϊτόγλου Σοφία***: Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ήπια νοητική υστέρηση και νευρική ανορεξία στην εκμάθηση μαθηματικών μέσω ΤΠΕ*.....*σελ.330*

ΛΑΟΓΡΑΦΙΑ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ

- **Κατσαδώρος Γεώργιος, Γαλάνη Σεβαστή:** *Η συμβολή του δασκάλου στη διατήρηση των εθίμων της Απειράνθου Νάξου*.....σελ.346

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ-ΘΕΑΤΡΟ

- **Θεοδωροπούλου Έλενα, Μπαχούμα-Παπαδάκη Μάρω:** *Παιδικό ή παιδ-αγωγικό θέατρο;*.....σελ.366

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

- **Θεοδωροπούλου Έλενα, Αγγελίδης Μιλτιάδης, Παλάβρα Ελένη, Τσιμπερόπουλος Πέτρος:** *Η συζήτηση στο Νηπιαγωγείο : καλή πρακτική, συνήθεια ή ψευδο- ανάγκη; (από την παιδαγωγική στη φιλοσοφία)*.....σελ.387

1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προπτυχιακών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων
EduTopia
12 & 13 Μάϊου 2018

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ Α'

- **Σωτηρία Τριαντάρη, Ευδοξία Κωτσαλίδου, Μαλαματή Κυριακίδου:** *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών του 21ου αιώνα για την Προσχολική Ηλικία*.....*σελ.412*

- **Παναγιώτης Σταμάτης Ι, Ρεγγίνα Αραμπατζή**: *Οι αντιλήψεις των νηπίων για το επικοινωνιακό στυλ των νηπιαγωγών……σελ.429*
- **Δόμνα (Μίκα) Κακανά, Νικολέτα Παπαστεργίου:** *Απόψεις και στρατηγικές Εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πειθαρχίας στο νηπιαγωγείο……σελ.460*
- **Παπανδρέου Μαρία, Κωνσταντία Ελπινίκη Δραγούνη:** *Διερευνώντας τις στρατηγικές επικοινωνίας των παιδιών και τις αντιλήψεις τους σε μία πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου……..σελ.489*
- **Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Φλάγκου Αικατερίνη, Λεβέντη Αγγελική, Κογιάμη Άννα, Βαγιάνου Στυλιανή, Αϊβαλιώτη Ανθούλα:** *Εθελοντικές δράσεις φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου……σελ.507*
- **Βασίλειος Παπαβασιλείου, Γαρυφαλλιά Καμπουράκη:** *Περιβαλλοντικά προβλήματα του Δήμου Ελευσίνας: Απόψεις νηπιαγωγών……σελ.526*

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΦΥΛΟΥ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- **Κώστας Μάγος, Κωνσταντίνος Βασιλείου:** *Διερεύνηση έμφυλων στερεοτύπων σε ελληνικά νεανικά περιοδικά……..σελ.540*
- **Απόστολος Μαγουλιώτης, Σωτηρία Τσαντήλα:** *Η κούκλα στο χώρο του νηπιαγωγείου: έμφυλες αντιλήψεις, συμπεριφορές και προτιμήσεις……σελ.551*
- **Μαρία Κλαδάκη, Ζαχαρία Μαρία:** *Η κοινωνική θέση της γυναίκας στο έργο Ο Αρχοντοχωριάτης του Μολιέρου……σελ.560*

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ, ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ

- **Χρυσάνθη Σκουμπουρδή, Παρασκευή Κυρατζή & Τσαμπίκα Κελεπέρα & Μαρία Ιορδανίδου:** *Στερεά γεωμετρικά σχήματα στο νηπιαγωγείο……σελ.566*
- **Χρυσάνθη Σκουμπουρδή, Αντωνία Βογιατζή, Ιωάννης Γεωργιόπουλος, Θάλεια Καραγεωργίου, Εμμανουέλα Κοκολάκη και Μαρία Μιχελάκη:** ***Τα*** *επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και το μήκος μέτρησης……σελ.584*
- **Φεσάκης Γιώργος, Παπαδοπούλου Μαρία & Χονδρέλη Αθηνά:** *Διερεύνηση της ικανότητας ανάγνωσης ψηφιακού ημι-φωτογραφικου χάρτη με GPS από παιδιά νηπιαγωγείου……σελ.602*

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

- **Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αϊβαλιώτη Ανθούλα, Βαγιάνου Στυλιανή, Κογιάμη Άννα, Λεβέντη Αγγελική, Φλάγκου Αικατερίνη:** *Εθελοντισμός στην ειδική αγωγή στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου: Περιγραφή και αξιολόγηση……..σελ.621*
- **Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Βαγιάνου Στυλιανή, Θεοχαροπούλου Βαΐα, Κογιάμη Άννα, Λεβέντη Αγγελική, Λίσγου Μαρία-Ευαγγελία, Τσιώτση Ιωάννα, Φλάγκου Αικατερίνη:** *+Δημιουργώ για το παιδί και την οικογένεια: Ένα πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης στην ειδική αγωγή……..σελ.642*

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ Β'

- **Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Μαριάνθη Οικονομάκου, Μαρία Ζαχαρία:** *Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες……σελ.654*

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ / ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

- **Ελένη Νικολάου, Αγαπίου Σεμίραμις:** *Αντιλήψεις γονέων για τις αγχώδεις διαταραχές των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας……..σελ.664*
- **Παπαηλιού Χριστίνα, Κόντρα Παναγιώτα:** *Αφηγήματα Παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)……σελ.687*
- **Παπαηλιού Χριστίνα, Κατερίνα Τσακκίρη:** *Έκφραση συναισθήματος και συμβολικές ικανότητες σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)……..σελ.717*

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ

- **Έλενα Θεοδωροπούλου, Ανθούλα-Βαρβάρα Καπέλλα, Στυλιανή Μπινούση, Νικήτας Κατσουράκης:** *Τα φιλοσοφικά ερωτήματα, η αναγνώριση τους & η συζήτηση μέσα στην τάξη: απόψεις φοιτητριών/ών……..σελ.737*

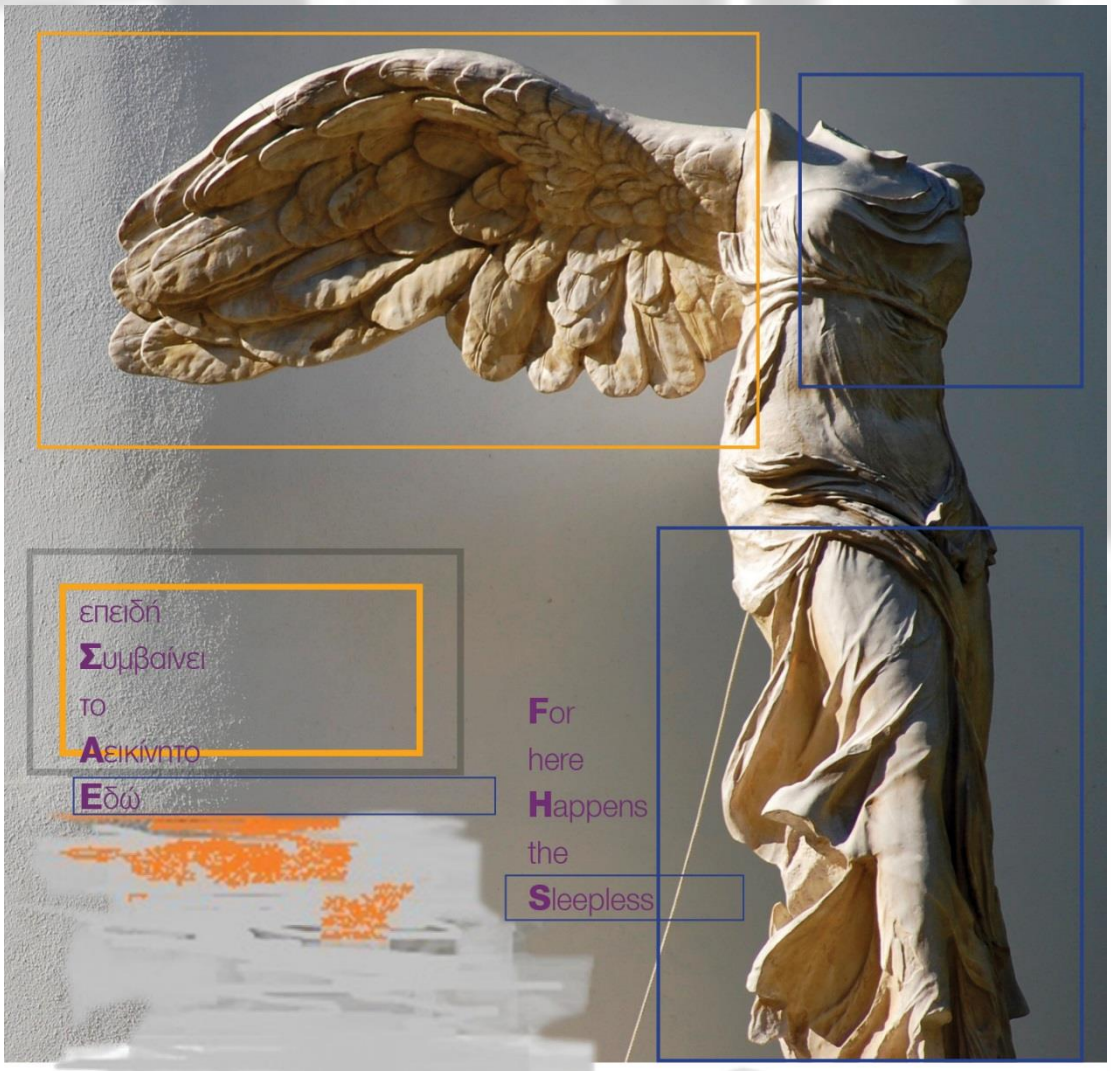
ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΤΕΘΗΚΑΝ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΗΚΑΝ ΣΤΟ 1ο Συνέδριο Προπτυχιακών φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σ.Α.Ε.
EduTopia
Σάββατο 13 Μάϊου 2017

- **Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Βαρβαρέσος Παναγιώτης, Λαός Δημήτριος:** *«Ο βασιλιάς και οι επτά πύλες»: εικονογραφημένο σενάριο για την προσέγγιση του μοτίβου στο νηπιαγωγείο……σελ.839*

- **Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Κτιστάκη Κων. Σοφία:** *Ο γεωπίνακας ως μέσο κατασκευής επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων……..σελ.855*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
Σχολη Ανθρωπιστικων Επιστημων
20 χρόνια 1997 - 2017
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Κόσμοι Μορφές Πράξεις Εμπειρίες
Κατασκευάζοντας το Αεικίνητο
www.sae.aegean.gr

Department of Pre School Education & Educational Design
School of Humanities, University of The Aegean
VOCAL ENSEMBLE
Corpus Musicae



ΣΧΟΛΗ
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

SCHOOL OF HUMANITIES
University of the Aegean

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (Σ.Α.Ε.)
UNIVERSITY OF THE AEGEAN SCHOOL OF HUMANITIES (S.H.)
Κόσμοι Μορφές Πράξεις Εμπειρίες
Κατασκευάζοντας το Αεικίνητο
Worlds Forms Acts Experiences
Constructing The Restless
20 ΧΡΟΝΙΑ Σ.Α.Ε. 1997-2017 . 20 YEARS S.H. 1997-2017