



# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του  
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

και

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

## EduTopia

### ΠΡΑΚΤΙΚΑ

3<sup>ου</sup> Συνεδρίου Προπτυχιακών Φοιτητριών και  
Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

(2021-2022)

Επιμέλεια:

Θεοδωρούλου Έλενα

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Ρόδος, 2022

*EduToria / ΠΡΑΚΤΙΚΑ 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου Προπτυχιακών φοιτητριών/των των  
Παιδαγωγικών Τμημάτων - Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
(2021-22)*

*Επιμέλεια:*

*Θεοδωροπούλου Έλενα*

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

*Τσιμπιδάκη Ασημίνα*

*Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

©: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού &  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2022

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

ISBN: 978-618-84330-9-0

**3ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ**  
**ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ**  
**ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ &**  
**ΦΟΙΤΗΤΩΝ**  
**ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑΤΩΝ**  
**ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**2021-2022**

**Οργάνωση:**

**Τμήμα Επιστημών της**  
**Προσχολικής Αγωγής & του**  
**Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού**  
**Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών**

**21-22 Μαΐου 2022**  
**Αίθουσα ΚορνήλιοςΚαστοριάδης**



**E**  
**d**  
**U**  
**t**  
**o**  
**p**  
**i**  
**a**

## Επιστημονική Επιτροπή

### Μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ)

**Θεοδωροπούλου Έλενα**, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Αντιπρυτάνισσα Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Καφούση Σόνια**, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Κοντάκος Αναστάσιος**, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Νικολάου Ελένη**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Παπαβασιλείου Βασίλης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Σκουμπουρδή Χρυσάνθη**, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Τσιμπιδάκη Ασημίνα**, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

### Μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) & Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.ΔΙ.Π.)

**Αργυρίου Μαρία**, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Κουρουτσίδου Μαρία**, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Μίσσιου Μαριάννα**, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Μαστρογιάννη Ασπασία**, Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Τσέβης Άκης**, Ε.Ε.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Χατζηδιάκου Ντέπη**, Ε.Ε.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

## Οργανωτική Επιτροπή

**Θεοδωροπούλου Έλενα**, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Αντιπρυτάνισσα Ακαδημαϊκών Υποθέσεων & Φοιτητικής Μέριμνας Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Τσιμπιδάκη Ασημίνα**, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Σοφός Αλιβίζος**, Καθηγητής, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Τσιγάρος Άκης**, Ε.Δι.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Νικολακοπούλου Έλενα**, Υποψ. διδ/σα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Πάττα Ευγενία**, Υποψ. Διδάσκουσα, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Τρέχα Στεργούλα**, Υποψ. Διδάσκουσα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Καραγιάννη Έφη**, Μ.Εδ., Αποσπασμένη Εκπαιδευτικός, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Κωνσταντίνου Μαίρη**, Προϊσταμένη Γραμματείας, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Ζουμπά Χρυσούλα**, Προϊσταμένη Γραμματείας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Καντίνου Κατερίνα**, Γραμματεία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Σέλληνα Χριστίνα**, Γραμματεία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

## Γραμματειακή υποστήριξη

### Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.:

**Απομάχου Αθηνά**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Βανδώρου Μαρία**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Κάππα Φωτεινή**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Κώστογλου Ευαγγελία**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Λαδιάς Επαμεινώνδας**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Μουζάκη Βασιλική-Νεφέλη**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Οικονόμου Μελπομένη**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Παπαδογεώργου Χριστίνα**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Περράκης Δημόκριτος Δημήτριος**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Πολύζος Σπυρίδων**, Προπτυχιακός Φοιτητής, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Τσακουμάκης Ιωάννης**, Προπτυχιακός Φοιτητής, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

#### **Π.Τ.Δ.Ε.:**

**Βενιού Μαρία-Διονυσία**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Βογιατζή Ευτέρπη**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Καλιδώνη Ειρήνη**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Καμάρη Πουλχερία**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Καστρουνή Σεβαστή**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Κουτσουράη Πετρούλα**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Κουφού Μιχαλίτσα-Σαββίνα**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Μαργαρίτη Νίκη**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Ονικιάν Λαμπρινή Αλεξία**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Παροικάκη-Καρρά Ιωάννα**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Πετρά Χριστίνα-Αικατερίνη**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Σβύνου Νομική**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Τσιόκανου Χρυσούλα**, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου



# Περιεχόμενα

<b>ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ</b> <i>Θεοδωροπούλου Έλενα</i> .....	9
<b>ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΕΠΙΜΕΛΗΤΡΙΩΝ</b> <i>Θεοδωροπούλου Έλενα &amp; Τιμπιδάκη Ασημίνα</i> .....	14
<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ</b> .....	21
<b>Σχεδιασμός και ανάπτυξη επιτραπέζιου παιχνιδιού για τη μέτρηση μήκους</b> <i>Σκουμπουρδή Χρυσάνθη &amp; Κομπογιάννη Ιουλία</i> .....	21
<b>Ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο</b> <i>Σκουμπουρδή Χρυσάνθη &amp; Μερζιώτη Ιωάννα</i> .....	47
<b>Διερευνώντας πτυχές της έμμεσης γονικής συμμετοχής στα μαθηματικά σε παιδιά νηπιαγωγείου (Α' Μέρος)</b> <i>Καφούση Σόνια, Απατσίδου Κυριακή, Διβάρη Ελευθερία, Ζερβού Βικτωρία-Άννα &amp; Στασινού Μαρία</i> .....	66
<b>Διερευνώντας πτυχές της άμεσης γονικής συμμετοχής στα μαθηματικά σε παιδιά νηπιαγωγείου (Β' Μέρος)</b> <i>Καφούση Σόνια, Καρύδη Παρασκευή, Μπαλάρη Μαρία, Μπιμπίκα Παρασκευή &amp; Μπούμπα Βασιλεία</i> .....	93
<b>ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ</b> .....	122
<b>Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση και εκπαίδευση μαθητών/τριών δημοτικού με τραυλισμό</b> <i>Τιμπιδάκη Ασημίνα &amp; Μάντικα Βασιλική</i> .....	122
<b>Απόψεις γονέων για τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών</b> <i>Κυριάκου Ελευθερία &amp; Νικολάου Ελένη</i> .....	143
<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ / ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b> .....	154
<b>Συστημική σχολική ανάπτυξη: Εκπόνηση και πιλοτική εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης στην Ηπειρωτική Ελλάδα</b> <i>Μαγγανά Δροσούλα, Λιάκου Μαρία-Ουρανία, Ροντζιώκου Αναστασία, Γεωργοπούλου Λάουρα, Καρρά Ναταλία, Παπαγεωργίου Τριανταφυλλιά &amp; Κοντάκος Αναστάσιος</i> .....	154
<b>Συστημική σχολική ανάπτυξη: Εκπόνηση και πιλοτική εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης στη Ρόδο</b> <i>Πατσαή Αργυρώ, Σέντη Καθολική-Βασιλεία, Δουκιανού Δέσποινα-Ελεονώρα, Καρακοντοπούλου Σταυρούλα &amp; Κοντάκος Αναστάσιος</i> .....	204

<b>Διερεύνηση των απόψεων των αντρών για τον ρόλο των γυναικών στην τοπική αειφορική ανάπτυξη</b> <i>Παπαβασιλείου Βασιλίας &amp; Πισσά Έλλη</i> .....	222
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ / ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΦΥΛΟΥ</b> .....	222
<b>Έμφυλα στερεότυπα και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού</b> <i>Κουρουτσίδου Μαρία, Απομάχου Αθηνά &amp; Παπαγεώργου Χριστίνα</i> .....	244
<b>Από την έμφυλη και τη σεξουαλική βία στη γυναικοκτονία</b> <i>Κουρουτσίδου Μαρία, Οικονόμου Μελπομένη &amp; Τσακουμάκη Ιωάννη</i> .....	262
<b>ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ / ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ</b>	
<b>Graphic medicine: Όταν τα κόμικς μιλούν για την ασθένεια</b> <i>Μίσιου Μαριάννα, Αλευροφά Ελπινίκη &amp; Ζαχαριάδη Άννα</i> .....	282
<b>Ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον ως πεδία ηχητικών ερεθισμάτων: Ο ρόλος της μουσικής στην ανάπτυξη του νηπίου</b> <i>Αργυρίου Μαρία &amp; Κάππα Φωτεινή</i> .....	293
<b>Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής</b> <i>Αργυρίου Μαρία &amp; Κώστογλου Ευαγγελία</i> .....	314
<b>Η κούκλα ως μέσο εμπύχωσης μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων για νήπια: Παιδαγωγικό πλαίσιο και εφαρμογές</b> <i>Αργυρίου Μαρία &amp; Βανδώρου Μαρία</i> .....	329
<b>Μπροστά από τη χορωδία. Προετοιμάζοντας τη θεματολογία διδακτικών αντικειμένων μέσα από το ρεπερτόριο [κείμενο αναφοράς]</b> <i>Αργυρίου Μαρία &amp; Σιτώτης Γιώργος</i> .....	339
<b>ΕΠΙΜΕΤΡΟ</b>	
<i>Τσιμπιδάκη Ασημίνα</i> .....	349



## Προλογικό σημείωμα

Το 3ο Συνέδριο Προπτυχιακών Φοιτητριών και Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, με τίτλο *EduTopia* αποτελεί ένα ακόμα προϊόν της αρχικής εκείνης έμπνευσης, που, το 2016, βασίστηκε στην ανάγκη να αναφανεί καταρχήν η σύνδεση ανάμεσα στους φοιτητές & τις φοιτήτριες και 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, άλλοτε εντός των ορίων των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, άλλοτε στο επίπεδο των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας, 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 αμφίδρομο 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 του Αιγαϊακού Πανεπιστημίου. 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 θέλουν να συλλάβουν τα Συνέδριο EduTopia φέρνοντας στο φως τη σημαντική, κομβική σχέση ανάμεσα σε διδάσκοντες/ουσες και φοιτητές/τριες ως σχέση κριτική, δημιουργική και (ανα)στοχαστική. Παράλληλα, μέσα από το πρόγραμμα των Συνεδρίων 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 φανταστική 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 προσώπια 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 συνήθειες 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 και τους συναδέλφους των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα και στήριξαν εξ αρχής την ιδέα συνοδεύοντάς την μέχρι σήμερα, τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και 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 γέφυρες γνώσης και έρευνας που μας ενώνουν σε κοινές πορείες. Ευχαριστίες οφείλω, επίσης, για την πολύ καλή συνεργασία και τη θετική της διάθεση, στη συναδέλφισσα κ. Ασημίνα Τσιμπιδάκη που από την πρώτη στιγμή ανέλαβε να υποστηρίξει την προσπάθεια από μέρους του Π.Τ.Δ.Ε

***Καθηγήτρια Θεοδωροπούλου Έλενα, Ρόδος, 2022***

## Σημείωμα επιμελητριών

Ο τόμος *Πρακτικών EduTopia 2021-2022* παρουσιάζει τις εργασίες του 3ου Συνεδρίου Προπτυχιακών Φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών. Στις σελίδες αυτού του τόμου αναπτύσσονται ποικίλοι προβληματισμοί και μελέτες σχετικές με την εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται έξι (06) θεματικές ενότητες με δεκαπέντε (15) εργασίες προπτυχιακών φοιτητών/τριών με διακριτές θεματικές διαστάσεις, οι οποίες βασίζονται κυρίως στην παιδαγωγική εμπειρική έρευνα, την πρακτική και τη μελέτη περιπτώσεων, συμβάλλοντας έτσι στην τεκμηριωμένη διατύπωση απαντήσεων, που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ειδικότερα:

Στην ενότητα «*Διδακτική των μαθηματικών*» περιλαμβάνονται τα άρθρα:

- *Σχεδιασμός και ανάπτυξη επιτραπέζιου παιχνιδιού για τη μέτρηση μήκους* των Σκουμπουρδή Χρυσάνθης και Κομπογιάννη Ιουλίας, το οποίο παρουσιάζει τον σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στη διδασκαλία της μέτρησης μήκους, που έχει μεγάλη σημασία για τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, εφόσον η μέτρηση μήκους αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό για την οικοδόμηση άλλων μετρήσεων. Η εργασία υποστηρίζει την παροχή συστηματικών και κατάλληλων εκπαιδευτικών εμπειριών τέτοιων, ώστε να τυποποιηθούν οι διαισθητικές και άτυπες γνώσεις των μικρών παιδιών για το μήκος και τη μέτρησή του. Ένα τέτοιο πλαίσιο αποτελεί το επιτραπέζιο παιχνίδι. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται και αναλύονται κριτήρια σχεδιασμού επιτραπέζιων παιχνιδιών και αναλύεται πώς χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου παιχνιδιού.
- *Ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο* των Σκουμπουρδή Χρυσάνθης και Μερζιώτη Ιωάννας, που επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό ρόλο του παιχνιδιού στα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο μελετά, μέσω συνεντεύξεων με νήπια και την νηπιαγωγό του τμήματος, τις αντιλήψεις των νηπίων για το παιχνίδι και τον ρόλο του στη τάξη των μαθηματικών. Τα συμπεράσματα της μελέτης επεσήμαναν ότι στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο αναγνωρίζεται ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού, τόσο από τα παιδιά όσο και από τη νηπιαγωγό του τμήματος.
- *Διερευνώντας πτυχές της έμμεσης γονικής συμμετοχής στα μαθηματικά σε παιδιά νηπιαγωγείου (Α' Μέρος)* των Καφούση Σόνιας, Απατσίδου Κυριακής, Διβάρη Ελευθερίας, Ζερβού Βικτωρίας-Άννας και Στασινού Μαρίας. Το

συγκεκριμένο άρθρο εξετάζει τον ρόλο της γονικής συμμετοχής στη διαμόρφωση της σχέσης των παιδιών με τα μαθηματικά, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Στην παρούσα εργασία διερευνούνται μέσω ερωτηματολογίου βασικά στοιχεία για την έμμεση γονική συμμετοχή στη χώρα μας. Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν ότι οι μητέρες είναι εκείνες, που ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά τους με μαθηματικές δραστηριότητες στο σπίτι, θεωρούν σημαντική την ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά καθώς σχετίζονται με την καθημερινότητα του παιδιού, έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους και συνεργάζονται αποτελεσματικά μαζί τους.

- *Διερευνώντας πτυχές της άμεσης γονικής συμμετοχής στα μαθηματικά σε παιδιά νηπιαγωγείου (Β' Μέρος)* των Καφούση Σόνιας, Καρύδη Παρασκευής, Μπαλάρη Μαρίας, Μπιμπίκα Παρασκευής και Μπούμπα Βασιλείας. Το άρθρο έχει ως αντικείμενο μελέτης την παρουσίαση του ρόλου της γονικής συμμετοχής στη διαμόρφωση της σχέσης των παιδιών με τα μαθηματικά, και κυρίως στις μικρές ηλικίες. Πιο αναλυτικά, διερεύνησε την άμεση γονική συμμετοχή μέσω μίας μαθηματικής δραστηριότητας, για την πραγματοποίηση της οποίας ήταν απαραίτητη η συνεργασία γονιού και νηπίου. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν ότι η συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων γράφτηκε από τους γονείς, και συγκεκριμένα από τις μητέρες, με διάφορους τρόπους (γραπτές εκφράσεις, σύμβολα, ζωγραφιές).

Η ενότητα «*Ειδική αγωγή / Ψυχολογία*» περιλαμβάνει τα ακόλουθα άρθρα:

- *Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση και εκπαίδευση μαθητών/τριών δημοτικού με τραυλισμό* των Τσιμπιδάκη Ασημίνας και Μάντικα Βασιλικής, που αναδεικνύει μέσω συστημικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης τον πολυδιάστατο ρόλο των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση παιδιών με τραυλισμό στο σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη ανέδειξε ότι τα παιδιά με τραυλισμό νιώθουν άγχος εξαιτίας των απαιτήσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν και ότι οι αρνητικές αντιδράσεις του σχολικού τους περιγύρου επιδρούν αρνητικά στην κοινωνικοποίησή τους. Βρέθηκε, επίσης, ότι το σχολείο και ο/η εκπαιδευτικός κατέχουν βασικό ρόλο στην εφαρμογή ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, που στοχεύουν στην αποδοχή των παιδιών με αυτήν τη διαταραχή, τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στη μελλοντική ενήλικη ζωή. Αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού προέκυψε ότι κρίνεται αναγκαία η υιοθέτηση ενός προγράμματος διαχείρισης,

που θα ενσωματώνει όλες τις πτυχές της διαταραχής και ενός προγράμματος συνεργασίας των εκπαιδευτικών με λογοπαθολόγους.

- *Απόψεις γονέων για τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών των Κυριάκου Ελευθερίας και Νικολάου Ελένης.* Το άρθρο αυτό αναλύει τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο στην παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στα παιδιά αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο θα υποστηρίζει την ψυχική ευημερία των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, διερευνά τις απόψεις των γονέων για τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών που υπογραμμίζουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτελέσουν το έργο τους οι εκπαιδευτικοί είναι το γνήσιο ενδιαφέρον τους για τα παιδιά και τις ανάγκες τους με σκοπό να νιώθουν ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη επεσήμανε ότι οι γονείς προτείνουν, σχετικά με τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκουν έναν ξεχωριστό τρόπο προσέγγισης των παιδιών και να συμβάλλουν τόσο στη συναισθηματική τους ανάπτυξη όσο και στη γνωστική. Συνάμα, να παρέχουν ενημέρωση στους γονείς σχετικά με το παιδί, και να δείχνουν ενδιαφέρον και ενθάρρυνση σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Στην ενότητα «*Σχολική ανάπτυξη/Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*» εμπεριέχονται τα άρθρα:

- *Συστημική σχολική ανάπτυξη: Εκπόνηση και πιλοτική εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης στην Ηπειρωτική Ελλάδα* των Μαγγανά Δροσούλας, Λιάκου Μαρίας-Ουρανίας, Ροντζιώκου Αναστασίας, Γεωργοπούλου Λάουρας, Καρρά Ναταλίας και Παπαγεωργίου Τριανταφυλλιάς, με επιβλέποντα τον Κοντάκο Αναστάσιο. Το άρθρο αυτό προσεγγίζει τις συστημικές και πολύπλοκες προσεγγίσεις, οι οποίες δοκιμάζονται και στην εκπαίδευση με εστίαση στο μοντέλο των πέντε διαστάσεων της πολυπλοκότητας στα κοινωνικά συστήματα του Willke. Ειδικότερα, η εργασία επιδιώκει να αποτυπώσει το επίπεδο της πολυπλοκής σχολικής ανάπτυξης νηπιαγωγείων της ηπειρωτικής Ελλάδας εστιάζοντας σε τέσσερις επιλεγμένους λειτουργικούς τομείς της σχολικής μονάδας: Τομέα διδασκαλίας, τομέα ηγεσίας και μάνατζμεντ, τομέας προσωπικού και τομέα εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων.



- *Συστημική σχολική ανάπτυξη: Εκπόνηση και πιλοτική εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης στη Ρόδο των Πατσαή Αργυρώς, Σέντη Καθολικής-Βασιλείας, Δουκιανού Δέσποινας-Ελεονώρας και Καρακοντοπούλου Σταυρούλας, με επιβλέποντα τον Κοντάκο Αναστάσιο, το οποίο εστιάζει, όπως και το έβδομο κεφάλαιο, στο μοντέλο των πέντε διαστάσεων της πολυπλοκότητας στα κοινωνικά συστήματα του Willke, με στόχο να μελετηθεί το επίπεδο της πολύπλοκης σχολικής ανάπτυξης νηπιαγωγείων της Ρόδου σε τέσσερις επιλεγμένους λειτουργικούς τομείς της σχολικής μονάδας: Τομέα διδασκαλίας, τομέα ηγεσίας και μανάτζμεντ, τομέας προσωπικού και τομέα εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων.*
- *Διερεύνηση των απόψεων των αντρών για τον ρόλο των γυναικών στην τοπική αειφορική ανάπτυξη των Παπαβασιλείου Βασίλη και Πισσά Έλλης, που περιγράφει μια πολύπλευρη και πολυδιάστατη έννοια, την αειφόρο ανάπτυξη της Ρόδου, μέσω των απόψεων των ανδρών. Η εργασία προτείνει τη σημαντική συνεισφορά των γυναικών στην τοπική αειφορική ανάπτυξη. Οι γυναίκες, τα προηγούμενα χρόνια, παρόλο που ήταν κοινωνικά αρκετά περιορισμένες και πολύ επιβαρυνμένες με διάφορες εργασίες, τόσο στο σπίτι όσο και έξω από αυτό, είχαν μια φιλοπεριβαλλοντική κουλτούρα, η οποία έχει συμβάλει στην προστασία του περιβάλλοντος και τη συνετή διαχείριση των φυσικών πόρων, όσο και στην γενικότερη οικονομία του οίκου τους αλλά και της τοπικής κοινωνίας, όπως, επίσης, στη σύσφιξη των διαπροσωπικών κοινωνικών σχέσεων και στη διαφύλαξη της παράδοσης και της πολιτισμικής κληρονομιάς.*

*Η ενότητα «Κοινωνικές επιστήμες /Ζητήματα φύλου» περιέχει τα άρθρα:*

- *Έμφυλα στερεότυπα και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού των Κουρουτσίδου Μαρίας, Απομάχου Αθηνάς και Παπαγεώργου Χριστίνας, το οποίο αναφέρεται στην ύπαρξη έμφυλων ρόλων και στον ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της ισότητας των δύο φύλων. Η εργασία προσεγγίζει θεωρητικά τις έννοιες φύλο, στερεότυπα και έμφυλα στερεότυπα, καθώς και τον ρόλο της εκπαίδευσης ως παράγοντα δόμησης έμφυλων στερεοτύπων. Συνάμα, αναδεικνύει τα έμφυλα στερεότυπα στο σχολικό περιβάλλον και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού αφενός στη προαγωγή έμφυλων διακρίσεων, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από τη διαχείριση και τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού και από καθημερινές πρακτικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις, και αφετέρου στην άρση των έμφυλων στερεοτύπων.*

- Από την έμφυλη και τη σεξουαλική βία στη γυναικοκτονία των Κουρουτσίδου Μαρίας, Οικονόμου Μελλομένης και Τσακουμάκη Ιωάννη καταγράφει βασικές παραμέτρους της έμφυλης, δηλαδή, της βίας κατά των γυναικών. Πιο αναλυτικά, στο παρόν άρθρο εξετάζονται οι συνιστώσες που οδηγούν στο φαινόμενο της γυναικοκτονίας και σχολιάζεται η «ασύμμετρη σχέση» μεταξύ των φύλων, μέσα από ενδεικτικά αποσπάσματα που καταδεικνύουν τη φυλετική ανισότητα, κατά το πέρας του χρόνου. Συνάμα, παρατίθενται και αναλύονται επιστημονικά τεκμήρια που επαληθεύουν την έξαρση τόσο της έμφυλης όσο και της σεξουαλικής βίας.

Στην ενότητα «Λογοτεχνία / Μουσική παιδαγωγική» βρίσκουμε τα άρθρα:

- *Graphic medicine: Όταν τα κόμικς μιλούν για την ασθένεια* των Μίσιου Μαριάννας, Αλευροφά Ελπινίκης και Ζαχαριάδη Άννας. Το συγκεκριμένο άρθρο πραγματεύεται την καταγραφή της αναδυόμενης κατηγορίας των κόμικς, αυτή των graphic medicine. Πιο αναλυτικά, εντοπίζονται τα πρώτα δείγματα του είδους, αναλύονται οι λόγοι που ευνόησαν την ανάπτυξή του και παρουσιάζονται οι πρωτοπόροι του κινήματος. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά σε δημιουργούς graphic medicine, που βίωσαν την ασθένεια από διαφορετικές οπτικές. Συγκεκριμένα, από την οπτική των επαγγελματιών του υγειονομικού τομέα (ιατρών, νοσοκόμων και διοικητικού προσωπικού), την οπτική των ασθενών και τέλος, αυτήν των φροντιστών/τριών τους.
- *Ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον ως πεδία ηχητικών ερεθισμάτων: Ο ρόλος της μουσικής στην ανάπτυξη του νηπίου* των Αργυρίου Μαρίας και Κάππα Φωτεινής. Το άρθρο αυτό οποίο παρουσιάζει την επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του νηπίου, καθώς και τα ηχητικά ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί από το περιβάλλον και τη φύση. Παράλληλα, επιχειρεί να αναδείξει τη σχέση την οποία έχουν το ανθρωπογενές και το φυσικό περιβάλλον με την πρόσληψη των ήχων που λαμβάνει το κάθε παιδί, καθώς και ότι η μουσική, σε όλες τις εκφάνσεις της, επηρεάζει καθοριστικά την εξέλιξη του παιδιού.
- *Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής* των Αργυρίου Μαρίας και Κώστογλου Ευαγγελίας, το οποίο εμβαθύνει στη δημόσια συζήτηση για τη σχολική μουσική εκπαίδευση και τους στόχους της μουσικής με έντονη αναφορά στις προσωπικές αντιλήψεις τους για τη θέση και τον ρόλο της παράδοσης στη μουσική εκπαίδευση. Η εργασία παρουσιάζει τον προβληματισμό για την

ένταξη της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στα σχολεία και η οποία προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής των μικρών μαθητών/τριών καθώς διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία η μουσική εκπαίδευση δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτιστικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.

- *Η κούκλα ως μέσο εμπύχωσης μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων για νήπια: Παιδαγωγικό πλαίσιο και εφαρμογές των Αργυρίου Μαρίας και Βανδώρου Μαρίας.* Αυτό συνιστά ένα άρθρο που υπερθεματίζει για την απαραίτητη και σταθερή σχέση που θα πρέπει να κατέχει η κούκλα στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και τη συμβολή της ως μέσο εμπύχωσης και μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων για νήπια. Ειδικότερα, εμβαθύνει στην ιδιότητα της ψυχοσυναισθηματικής, κοινωνικής, μαθησιακής ανάπτυξης του νηπίου, καθώς και της μουσικοκινητικής του εξέλιξης με την παράλληλη χρήση της κούκλας, όπως, επίσης, και στην αρμονική ανάπτυξη των έμφυτων ικανοτήτων του παιδιού, το οποίο καλείται να προσαρμοστεί σε ένα κόσμο ενηλίκων διαφορετικό από τον δικό τους.

Το άρθρο των Αργυρίου Μαρίας και Σιτώτη Γιώργου, *Μπροστά από τη χορωδία. Προετοιμάζοντας τη θεματολογία διδακτικών αντικειμένων μέσα από το ρεπερτόριο*, αποτελεί ένα κείμενο θεωρητικής πλαισίωσης του Workshop Φωνής *From the front of the choir – Cross Curricula Settings* (όπως οργανώθηκε στο πλαίσιο του Συνεδρίου) και παρουσιάζει μία βιωματική προσέγγιση ενός εργαστηρίου, που οδηγεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην κατανόηση των ικανοτήτων της φωνής τους. Με τον τρόπο αυτό είναι σε θέση να αυτοσχεδιάσουν και να «διορθώσουν» τυχόν φωνητικά «λάθη», που θα εντοπίσουν. Βασικοί στόχοι του εργαστηρίου ήταν οι συμμετέχοντες/ουσες να κατανοήσουν ότι όλοι/ες μπορούν να χρησιμοποιήσουν σωστά τη φωνή τους σε ανάλογη φωνητική διαδικασία, και αφετέρου, να εμπλουτίσουν το μουσικό ρεπερτόριό τους τραγουδώντας και συμμετέχοντας ενεργά, με τραγούδια που έχουν δοκιμαστεί σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο.

Φιλοδοξούμε ότι ο παρών τόμος θα συμβάλλει στην προαγωγή της έρευνας στην περιοχή των επιστημών της Εκπαίδευσης, κυρίως, όμως, ότι αναδεικνύει τη σημαντική και παραγωγική συνέργεια ανάμεσα στις διδάσκουσες, τους διδάσκοντες, τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, εφόσον 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 εκπαίδευσής τους στην προετοιμασία ανακοίνωσης σε συνέδριο και στη συγγραφή επιστημονικής εργασίας.

Και με αυτήν την έννοια, οι τόμοι των Πρακτικών EduTopia δεν μπορούν παρά να αποτελούν την αποτύπωση ενός σημαντικού για την πανεπιστημιακή κοινότητα πειράματος και ένα ενδιαφέρον υλικό για τη μελέτη των δυνατοτήτων μιας παρόμοιας συνέργειας.

**Οι επιμελήτριες του τόμου**

**Έλενα Θεοδωροπούλου, Ασημίνα Τσιμπιδάκη**

---

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

---

### Σχεδιασμός και ανάπτυξη επιτραπέζιου παιχνιδιού για τη μέτρηση μήκους

**Σκουμπορδή Χρυσάνθη**  
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[kara@aegean.gr](mailto:kara@aegean.gr)

**Κομπογιάννη Ιουλία**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18103@aegean.gr](mailto:pse18103@aegean.gr)

#### **Περίληψη**

Το παιχνίδι αποτελεί ένα δυναμικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης εφόσον μέσω αυτού τα νήπια αναπτύσσουν βασικές ικανότητες, όπως τη συνεργασία, την επικοινωνία, την έκφραση, την αναπαράσταση της σκέψης και των συναισθημάτων τους. Επίσης, μαθαίνουν να λειτουργούν αυτόνομα, να θέτουν ερωτήματα, να λύνουν προβλήματα και να εφαρμόζουν δημιουργικά τις γνώσεις τους. Μέσω του παιχνιδιού, προσεγγίζουν γνώσεις και δεξιότητες από διαφορετικές μαθησιακές περιοχές και παίζοντας ανακαλύπτουν χαρακτηριστικά του κόσμου που τα περιβάλλει ενώ παράλληλα αναπτύσσουν θετικές στάσεις και εμπειρίες για τη μάθηση. Επιπλέον, το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συλλέξουν στοιχεία της προσωπικότητας των παιδιών, να αναγνωρίσουν τα ενδιαφέροντά τους, να διαπιστώσουν γνώσεις και δεξιότητες που κατέχουν ή και στάσεις που έχουν υιοθετήσει. (ΠΣΝ, 2014). Η ικανότητα μέτρησης μήκους έχει μεγάλη σημασία για τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, η οποία επικεντρώνεται στο γεγονός ότι αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό για την οικοδόμηση άλλων μετρήσεων. Μέσω της μέτρησης μήκους, η οποία αποτελεί την απλούστερη μορφή μέτρησης συνεχούς ποσότητας (Bragg & Outhred, 2000), οικοδομούν οι μαθητές/τριες τις κύριες ιδέες και δεξιότητες σχετικά με τη μέτρηση επιφάνειας/εμβαδού και τη μέτρηση όγκου (Tan-Sisman & Aksu, 2012). Ωστόσο, παρά τη σημασία της μέτρησης μήκους και τη χρησιμότητά της στην καθημερινή ζωή, στην εκπαίδευση και στην επιστήμη δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της (Benz, 2012). Επιπλέον, η διδασκαλία της

μέτρησης βασίζεται περισσότερο σε διαδικαστικές προσεγγίσεις παρά σε εννοιολογικές και έτσι τα παιδιά συναντάνε σημαντικές δυσκολίες στην κατανόησή της (Smith et al., 2011). Για τους παραπάνω λόγους προτείνεται η παροχή συστηματικών και κατάλληλων εκπαιδευτικών εμπειριών τέτοιων ώστε να τυποποιηθούν οι διαισθητικές και άτυπες γνώσεις των μικρών παιδιών για το μήκος και τη μέτρησή του (Ebersbach, 2009· Sarama et al., 2011). Ένα τέτοιο πλαίσιο αποτελεί το επιτραπέζιο παιχνίδι. Στη συγκεκριμένη εργασία, παρουσιάζονται και αναλύονται κριτήρια σχεδιασμού επιτραπέζιων παιχνιδιών (Σκουμπούρδη, 2015) και εξηγείται πώς χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου παιχνιδιού.

***Λέξεις κλειδιά:** Επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι, μέτρηση μήκους, προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*

### **Abstract**

Play is a dynamic framework for learning and development since through it toddlers develop basic skills such as cooperation, communication, expression, representation of their thoughts and feelings. They also learn to work independently, ask questions, solve problems and apply their knowledge creatively. Through play, they approach knowledge and skills from different learning areas and through play they discover features of the world around them while developing positive attitudes and experiences for learning. In addition, the game enables teachers to collect information about children's personalities, to identify their interests, knowledge and skills they possess or attitudes they have adopted. The ability to measure length is of great importance for children of early school age, which focuses on the fact that it is a fundamental characteristic for building other measurements. Through length measurement, which is the simplest form of continuous quantity measurement (Bragg & Outhred, 2000), students build the main ideas and skills about surface area/area measurement and volume measurement (Tan-Sisman & Aksu, 2012). However, despite the importance of length measurement and its usefulness in everyday life, in education and science there is little emphasis on teaching it (Benz, 2012). Moreover, the teaching of measurement is based more on procedural approaches than on conceptual approaches and thus children encounter significant difficulties in understanding it (Smith et al., 2011). For these reasons, it is suggested that systematic and appropriate educational experiences should be provided to standardize young children's intuitive and informal knowledge of length and its measurement (Ebersbach, 2009· Sarama et al., 2011). One such context is the board game. In this paper, we present and analyze board game design criteria (Skoumbourdi, 2015) and explain how they were used for the development of this game.

***Keywords:** Educational board game, measuring length, preschool and early school age*

## **Εισαγωγή**

Μέσα από έρευνες έχει τονιστεί διεθνώς η σημασία της μέτρησης και του μήκους στο νηπιαγωγείο. Από τα αποτελέσματα των ερευνών έχει διεξαχθεί το συμπέρασμα ότι τα νήπια είναι ικανά να υλοποιήσουν άμεσες και έμμεσες συγκρίσεις μηκών, στις οποίες χρησιμοποιούν σωστά τυπικές και μη τυπικές μονάδες μέτρησης. Ωστόσο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα νήπια για τη μέτρηση μήκους είναι πολλές. Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι δεν τοποθετούν σωστά τις μονάδες τη μία πίσω από την άλλη ή/και δημιουργούν καμπύλες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρανοήσεις. Επίσης, πολλές φορές τα νήπια θεωρούν ότι το πλήθος των μονάδων υποδεικνύει και το μεγαλύτερο μήκος, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι οι μονάδες πρέπει να είναι ίδιου μεγέθους. Μία ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι ότι δεν αντιλαμβάνονται πως το μήκος ενός αντικειμένου δεν αλλάζει από την τοποθέτηση του στον χώρο. Τέλος, πολλά παιδιά ξεκινούν να μετράνε πριν τοποθετήσουν τον χάρακα στο σωστό σημείο και διαβάζουν απλά τον αριθμό που αναγράφεται στον χάρακα στο τέλος του αντικειμένου (Kilpatrick, Swafford, & Findell, 2001 αναφορά Σκουμπουρδή και συν., 2020). Από όλα τα παραπάνω αναδύεται η σημασία της μέτρησης μήκους στο νηπιαγωγείο, ως μια δύσκολη έννοια που πρέπει να κατανοήσουν τα παιδιά. Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θεωρήσαμε τον σχεδιασμό επιτραπέζιου παιχνιδιού απαραίτητο, καθώς με τον τρόπο αυτό τα νήπια θα εμπλακούν ευχάριστα και με νόημα στην συγκεκριμένη ενότητα. Η θεματική του παιχνιδιού περιστρέφεται γύρω από το χτίσιμο ενός σπιτιού και την συνεργασία τριών απαραίτητων επαγγελματιών: Αρχιτέκτονα, Οικοδόμου και Πολιτικού Μηχανικού. Τα νήπια ενσαρκώνοντας τους αντίστοιχους ρόλους θα αντιληφθούν σημαντικές έννοιες για την ενότητα της μέτρησης μήκους. Τέλος, η έλλειψη που υπάρχει σχετικά με τα επιτραπέζια παιχνίδια του εμπορίου για την συγκεκριμένη μαθηματική ενότητα αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα της επιλογής μου.

## **Θεωρητικό πλαίσιο**

### ***Εκπαιδευτικό παιχνίδι***

Σύμφωνα με τον Huizinga (αναφορά Μάρκου, 2019) «Παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα ή ασχολία που εκτελείται σε συγκεκριμένα χωροχρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απόλυτα δεσμευτικούς, αποτελεί αυτοσκοπό και συνοδεύεται από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και συνείδησης ότι διαφέρει από την καθημερινή ζωή». Η Γκουγκουλή (αναφορά Μάρκου, 2019) διευκρινίζει ότι μιλώντας για το παιχνίδι γίνεται αναφορά στην περιεκτική έννοια της λέξης, η οποία περιλαμβάνει την

γενική έννοια του παίξιν (play), το περιεχόμενο της παιγνιώδους δράσης (παιχνίδια κανόνων, συμβολικό παιχνίδι) και το μέσο με το οποίο πραγματοποιείται το παίξιμο (toy). Κατά τον Caillois (Ρεκαλίδου, 2004 αναφορά Σκουμπουρδή & Καλαβάση, χ.η) το παιχνίδι ορίζεται ως δραστηριότητα ελεύθερη, διαχωρισμένη σε χωρικά και χρονικά πλαίσια, αβέβαιη ως προς την έκβασή του και ρυθμισμένη από κανόνες.

Το παιχνίδι αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα που δίνει στο παιδί την ευκαιρία να εκφραστεί, να αποκτήσει αυτογνωσία αλληλοεπιδρώντας με τον κόσμο γύρω του και μέσω της φαντασίας να προσποιηθεί αυτά που συμβαίνουν στην καθημερινότητα του χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα με συμβολικό τρόπο. Τέλος, ενισχύει την επίλυση προβλήματος, προωθεί την δημιουργική σκέψη, την επικοινωνία και την συνεργασία ενισχύοντας το αίσθημα της ευθύνης (Μουστάκας, 2021).

Προκειμένου μια δραστηριότητα να χαρακτηριστεί ως «παιχνίδι» πρέπει να περιλαμβάνει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Hogle, 1996 σε Κορναράκη 2008). Πιο συγκεκριμένα πρέπει να συνδυάζει φυσικές και πνευματικές δεξιότητες και δυνάμεις, να ακολουθεί μία συγκεκριμένη σειρά κανόνων για την επίτευξη ενός στόχου, να μπορεί να συμπεριλάβει κάποιο στοιχείο φύσης ή φαντασίας, να υπάρχει συναγωνισμός με άλλους ή με τον εαυτό μας, να είναι διασκεδαστικό, να δίνει κίνητρο και να προσφέρει την σωστή δόση πρόκλησης και τέλος να βελτιώνει τις δεξιότητες και τις γνώσεις.

Η βασική διαφορά ανάμεσα σε ένα παιχνίδι και σε ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι είναι ο/η εκπαιδευτικός του χαρακτήρας. Ένα οποιοδήποτε παιχνίδι ίσως διδάξει κάτι αλλά έχει ως κύριο σκοπό την ψυχαγωγία, ενώ ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι μπορεί να είναι διασκεδαστικό αλλά σκοπεύει αποκλειστικά στην εκπαίδευση. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι συμμετέχοντες δεν έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν αν θα παίξουν ή όχι κάποιο εκπαιδευτικό παιχνίδι καθώς συνηθώς απαιτείται στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με μελέτες, τα παιχνίδια δεν μπορούν να αποτελέσουν αποκλειστικά τη μαθησιακή διαδικασία καθώς εκείνη πρέπει να συμπληρώνεται και με άλλες διδακτικές δραστηριότητες όπως θεωρητικές παρουσιάσεις και ανακλαστικές διαδικασίες (Ντάντου, 2019).

### ***Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στο μάθημα των μαθηματικών***

Ο Tapson, 1997 (αναφορά Σκουμπουρδή, 2015), διαχωρίζει τα μαθηματικά παιχνίδια από τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ορίζοντας τις ιδιαιτερότητές τους. Πιο συγκεκριμένα ως εκπαιδευτικά παιχνίδια ορίζει αυτά που έχουν επινοηθεί για διδασκαλία, ανατροφοδότηση και πρακτική συγκεκριμένων εννοιών, ενώ μαθηματικά παιχνίδια ορίζει



αυτά τα οποία επιλέγουμε να παίξουμε στις ελεύθερες ώρες, όπως είναι η τρίλιζα. Τα μαθηματικά παιχνίδια, όπως αναφέρει, έχουν μόνο δύο παίκτες, δεν περιλαμβάνουν φυσική δραστηριότητα, παρά μόνο νοητική ικανότητα, παρέχουν διαρκή πληροφόρηση, συνήθως δεν περιλαμβάνουν την τύχη, για συγκεκριμένα παιχνίδια, όπως το σκάκι και η ντάμα, ολοκληρώνονται σε εύλογο χρονικό διάστημα, έχουν ως κύριο σκοπό την ευχαρίστηση και απαιτούν ελάχιστο ειδικό εξοπλισμό.

Άλλοι ερευνητές, ορίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά για το μαθηματικό παιχνίδι. Σύμφωνα με τους Holton, Ahmed, Williams & Hill, 2001 (αναφορά Σκουμπουρδή, 2015) το μαθηματικό παιχνίδι αποτελεί μια διαδικασία που βασίζεται στον συλλογισμό και ο λύτης είναι υπεύθυνος, χρησιμοποιείται η τρέχουσα γνώση του παίκτη, δημιουργεί συνδέσμους μεταξύ των νοητικών σχημάτων του λύτη, ενισχύεται η τρέχουσα γνώση μέσω αυτών των συνδέσμων, βοηθάει μελλοντικά στην λύση του προβλήματος και στην πρόσβαση της γνώσης και τέλος, τα πλεονεκτήματα επέρχονται ανεξάρτητα από την ηλικία του λύτη.

### ***Το επιτραπέζιο παιχνίδι***

Τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν ένα είδος ομαδικού παιχνιδιού και προκειμένου να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αρχικά, πρέπει να είναι ελκυστικά για τα παιδιά και να θέλουν να ασχοληθούν μαζί τους, να δίνουν τη δυνατότητα στους/ στις παίκτες/ παίκτριες να κρίνουν την επιτυχία τους και να επιτρέπουν σε όλους όσους παίζουν να συμμετέχουν ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια (Kamii & DeVries αναφορά Σκουμπουρδή, 2010).

Χαρακτηριστικό στοιχείο των επιτραπέζιων παιχνιδιών είναι ότι βασίζονται σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα, από το οποίο και καθορίζεται ο μετέπειτα σχεδιασμός του ταμπλό, της διαδρομής, των πιονιών, των κανόνων και των αντικειμένων που χρησιμοποιούνται για να καθορίσουν την σειρά των παικτών. Πιο αναλυτικά το ταμπλό μπορεί να είναι από λιτό έως και περίτεχνο σαν έργο τέχνης. Η διαδρομή, μπορεί να ακολουθεί ελικοειδής μορφή, να εκτείνεται γύρω από τις άκρες του ταμπλό, να κάνει ζιγκ-ζαγκ κ.ά. (Kamii, 1989: 125 αναφορά Σκουμπουρδή, 2010). Τα πιόνια πρέπει να έχουν το κατάλληλο μέγεθος ώστε να χωράνε στα «κουτάκια» του επιτραπέζιου παιχνιδιού, να έχουν διαφορετικά χρώματα μεταξύ τους και να έχουν όψεις απ' όλες τις πλευρές για να μην δημιουργείται πρόβλημα με την κατεύθυνση της επόμενης κίνησης. Τα αντικείμενα που θα καθορίσουν την σειρά των παικτών κυμαίνονται ανάμεσα σε ζάρια, σε περιστρεφόμενο βέλος παιχνιδιού (spinner) και κληρωτίδες ή και συνδυασμός τους. Σύμφωνα με την Bruce,

1991 (αναφορά Σκουμπουρδή, 2010), οι κανόνες αποτελούν μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες στα επιτραπέζια, εφόσον βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τον σκοπό και το νόημα του παιχνιδιού, επικοινωνώντας καλύτερα με τους συμπαίκτες τους. Επίσης, είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι οι κανόνες μπορούν να δημιουργηθούν, να τροποποιηθούν, να αγνοηθούν ή να διατηρηθούν. Αν οι κανόνες είναι πολύ δύσκολοι για τα παιδιά προσαρμόζονται ανάλογα, όπως και στην περίπτωση που είναι υπερβολικά εύκολοι.

Τα επιτραπέζια μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με την ηλικία, τον αριθμό των παικτών και το θέμα που διαπραγματεύεται το παιχνίδι. Σύμφωνα με τους Kamii & DeVries. 1980 (αναφορά Σκουμπουρδή, 2010) εξίσου σημαντικό κριτήριο αποτελεί και ο τρόπος με τον οποίο θα παίξουν οι μαθητές/τριες και δημιουργούνται επομένως οι εξής τέσσερις κατηγορίες: 1. τα παιχνίδια στα οποία οι παίκτες κινούνται πάνω σε μια συγκεκριμένη διαδρομή, 2. τα παιχνίδια που οι παίκτες προσπαθούν να γεμίσουν κενά με συγκεκριμένο τρόπο, 3. τα παιχνίδια στα οποία οι παίκτες προσπαθούν να συλλέξουν πολλά κομμάτια και τέλος, 4. τα παιχνίδια στα οποία οι παίκτες προσπαθούν να κινήσουν τα πιόνια σε διάφορες διαδρομές. Μια άλλη κατηγοριοποίηση των επιτραπέζιων παιχνιδιών σχετίζεται με το αν είναι παιχνίδια τύχης, στρατηγικής ή τακτικής. Αν είναι παιχνίδι τύχης, τότε τα παιδιά αφήνονται σε αυτή, εφαρμόζοντας ό, τι τους λέει. Στα παιχνίδια στρατηγικής, δίνεται το κίνητρο στα παιδιά να σκεφτούν εναλλακτικές κινήσεις και να μπουκ στην θέση του αντίπαλου προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας. Τέλος, στο παιχνίδι τακτικής, ο παίκτης ενεργεί χωρίς κάποιο προκαθορισμένο σχέδιο, απαιτεί γρήγορη σκέψη και προσαρμογή σε νέες συνθήκες (Levy, 2002 αναφορά Σκουμπουρδή, 2010).

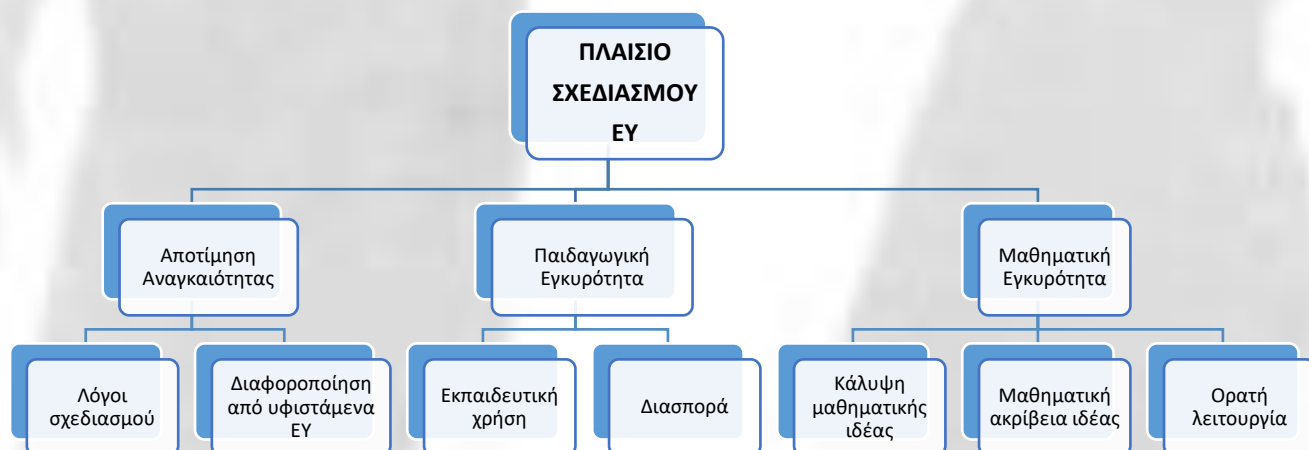
### ***Κριτήρια σχεδιασμού εκπαιδευτικού παιχνιδιού***

Συχνά οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτύχουν μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και να καλύψουν συγκεκριμένες ανάγκες, σχεδιάζουν και αναπτύσσουν νέο εκπαιδευτικό υλικό. Ωστόσο, με την κατασκευή κάθε νέου εκπαιδευτικού υλικού, προκύπτουν και ερωτήματα που δημιουργούν προβληματισμό και σχετίζονται (α) με την αποτίμηση της αναγκαιότητάς ενός νέου εκπαιδευτικού υλικού, (β) με το αν είναι βασισμένο σε θεωρητικά και ερευνητικά αποτελέσματα, (γ) με το αν έχει σχεδιαστεί ο τρόπος ένταξής τους στην εκπαιδευτική πράξη, (δ) και τέλος, κατά πόσο είναι εφικτό να προμηθευτούν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό και άλλοι ενδιαφερόμενοι. Προκειμένου να διασαφηνιστούν τα παραπάνω ερωτήματα, θα πρέπει ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού να βασίζεται στα ακόλουθα κριτήρια (Σκουμπουρδή, 2022).

Σύμφωνα με τη σειρά μεθοδολογιών του Romberg (1992) αναφορά Σκουμπουρδή 2022, για την ανάπτυξη νέων προϊόντων, κριτήρια σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού θα μπορούσαν να αποτελέσουν η αποτίμηση της ανάγκης (needs assessment): Προκειμένου να θεωρηθεί απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός νέου προϊόντος, πρέπει να καθοριστεί η ανάγκη δημιουργίας του, ερευνώντας και αξιολογώντας τυχόν αντίστοιχα ή παρόμοια προϊόντα. Αν αυτά δεν καλύπτουν τον στόχο του ενδιαφερόμενου, τότε δημιουργείται και η ανάγκη ενός νέου προϊόντος. Επιπλέον, διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation): Για να πετύχει ένα νέο προϊόν τον εκπαιδευτικό του σκοπό, τότε αυτό θα πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας, να παρέχεται υποστηρικτικό υλικό για τη χρήση του και να επιτυγχάνονται με τη χρήση του τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Και τέλος η συνολική αξιολόγηση (summative evaluation): Για να σχεδιαστεί και να χρησιμοποιηθεί ένα νέο προϊόν, πρέπει να γίνεται σαφές σε τι διαφέρει από τα όμοιά του, σε τι διαφέρει αναφορικά με το αποτέλεσμα της χρήσης του, καθώς και ποια διαφορά υπάρχει στο κόστος του σε σχέση με όμοια προϊόντα.

Επιπλέον, κριτήρια σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού, μπορούν να αποτελέσουν τα κριτήρια των αξόνων του «Πλαισίου Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Υλικού» και πιο συγκεκριμένα αυτά που αφορούν στην «παιδαγωγική» και τη «μαθηματική εγκυρότητα» του υλικού. Συνθέτοντας τα παραπάνω, προκύπτει το «Πλαίσιο Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Υλικού», το οποίο αναπτύσσεται στους τρεις ακόλουθους άξονες (Σκουμπουρδή, 2022):

- 1) Τον σχεδιασμό υλικού μετά από αποτίμηση της αναγκαιότητάς του: Συνδιαμορφώνεται με την παράθεση των λόγων σχεδιασμού ενός νέου προϊόντος καθώς και την τεκμηρίωση των διαφοροποιήσεών του από υφιστάμενα προϊόντα.
- 2) Τον σχεδιασμό παιδαγωγικά έγκυρου υλικού: Ο συγκεκριμένος άξονας συνδιαμορφώνεται από την τεκμηρίωση της καταλληλότητάς του για εκπαιδευτική χρήση (ποιοτικό, ασφαλές, ανθεκτικό, κατάλληλο μέγεθος για την τάξη), καθώς και της διασποράς του (αν θα είναι διαθέσιμο, προσβάσιμο και προσιτό στην υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα).
- 3) Τον σχεδιασμό μαθηματικά έγκυρου υλικού: συνδιαμορφώνεται από την τεκμηρίωση της κάλυψης της μαθηματικής ιδέας, της αναπαράστασης της ιδέας με μαθηματική ακρίβεια και της ορατής λειτουργίας του νέου εκπαιδευτικού υλικού.



**Σχήμα 1:** Πλαίσιο σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού

## Η μέτρηση μήκους στο νηπιαγωγείο

### Η έννοια της μέτρησης- ορισμός

Ο Piaget όρισε τη μέτρηση ως τη διαδικασία απόστασης από την ολότητα ενός στοιχείου που λαμβάνεται ως μονάδα και η μεταφορά της μονάδας αυτής πάνω στο μέρος της ολότητας που απομένει (Ζαχάρος, 1997 αναφορά Κουτσούκου, 2019). Τα επόμενα χρόνια διατυπώθηκε ένας πιο απλός ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο ως «μέτρηση» ορίζεται η σύγκριση της ποσότητας κάποιου φυσικού μεγέθους, με ένα πρότυπο που θα χρησιμοποιηθεί ως μονάδα μέτρησης και η έκφραση ενός συμπεράσματος που γίνεται στην βάση ενός λογικού συμπεράσματος (Ζαχάρος, 1997 αναφορά Κουτσούκου, 2019). Προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την έννοια της μέτρησης, είναι σημαντικό να έχουν αναπτύξει τη δυνατότητα των λογικών συλλογισμών σε σχέση με τα μεγέθη. Στην πρώτη επαφή τους με την έννοια της μέτρησης οι μαθητές/τριες συγκρίνουν αποστάσεις και μήκη διαισθητικά. Στις μετέπειτα δεξιότητές τους κρίνεται απαραίτητο να αποκτήσουν εκπαιδευτικές εμπειρίες που θα τους επιτρέπουν να ευθυγραμμίζουν τα άκρα, να τοποθετούν τις μονάδες μέτρησης κατά μήκος του μετρούμενου αντικειμένου, να κατανοούν την ανάγκη για ίσου μήκους μονάδες, να χρησιμοποιούν τα εργαλεία μέτρησης με ακρίβεια και να διατυπώνουν συμπεράσματα για το μέγεθος των αντικειμένων (Sarama et al., 2011 αναφορά Κουτσούκου, 2019).

Τέλος, ο Piaget διατύπωσε κάποιες αρχές που επηρεάζουν τη μέτρηση και επιδρούν στην ανάπτυξη (Λεμονίδης 2013· Κουτσούκου, 2019· Φιλίππου & Χρίστου, 2002): Αναφέρθηκε στη διατήρηση, η οποία αφορά την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι φυσικές ιδιότητες των αντικειμένων παραμένουν σταθερές, παρά τις αλλαγές που συντελούνται στην εξωτερική τους εμφάνιση. Την αποκέντρωση που αφορά την ικανότητα

του παιδιού για ταυτόχρονη αντίληψη περισσότερων του ενός χαρακτηριστικού ενός αντικειμένου και την *αντιστρεψιμότητα*, η οποία αφορά μια εσωτερική νοητική πράξη η οποία μπορεί να αντιστραφεί.

### **Η διάσταση του μήκους**

Το μήκος, είναι το πρώτο που μαθαίνουν οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες και με την έννοια αυτή αναφερόμαστε στο χαρακτηριστικό κάποιου αντικειμένου που το εντοπίζουμε θεωρώντας δύο σημεία ως τα άκρα και ελέγχοντας πόσο απέχει το ένα σημείο από το άλλο. Επιπλέον, το μήκος σύμφωνα με τους Tan-Sisman & Aksu, 2012 (αναφορά Κουτσούκου, 2019), αποτελεί τη βάση των άλλων μετρήσεων και είναι η απλούστερη μορφή μέτρησης.

Τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι για να μετρήσουμε το μήκος ενός αντικειμένου, επιλέγουμε μία μονάδα μέτρησης και την αντιστοιχίζουμε κατ' επανάληψη στο αντικείμενο που μας ενδιαφέρει. Τα νήπια, συνήθως δυσκολεύονται στο να χρησιμοποιήσουν μονάδες για να διεξάγουν συμπεράσματα για το μήκος ενός αντικειμένου (Barrett et al., 2003· Clark, Cheeseman et al., 2003 αναφορά Κουτσούκου, 2019). Οι συνηθέστερες παρανοήσεις των νηπίων για τη μέτρηση του μήκους, σύμφωνα με έρευνες, είναι οι εξής: Αρχικά, αφήνουν κενά μεταξύ των μονάδων ή επικαλύπτουν τις μονάδες. Επιπλέον, ενώ χρησιμοποιούν διαφορετικού τύπου μονάδες, τις θεωρούν ίδιες και τέλος όταν κάνουν σύγκριση του μήκους δύο αντικειμένων, συγκρίνουν μόνο την άκρη τους (Clements & Sarama, 2009· Curry et al., 2006 αναφορά Κουτσούκου, 2019).

Το μήκος ενός ευθύγραμμου τμήματος, είναι σημαντικό να κατανοηθεί από διάφορες σκοπιές: Ως μήκος ή πλάτος σχήματος ή ύψος στερεού, ως απόσταση δύο σημείων που έχουν διανυθεί, ως κίνηση από το ένα σημείο στο άλλο (Clements & Sarama, 2009; Curry, Mitchelmore, & Outhred, 2006 σε Κουτσούκου, 2019).

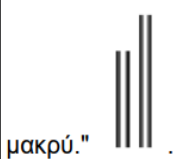
Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η μέτρηση του μήκους ενός ευθύγραμμου τμήματος, απαιτεί τα εξής στάδια (Boulton-Lewis, 1987· Clements & Sarama, 2007, 2009· Lehrer, 2003 αναφορά Σκουμπουρδή, 2022):

- Το χωρισμό σε τμήματα.
- Τη συνεχή επανάληψη της μονάδας, δηλαδή τη θεώρηση της μονάδας ως τμήματος του μήκους του προς μέτρηση αντικειμένου, με τρόπο ώστε η αρχή κάθε μονάδας να συμπίπτει με το τέλος της προηγούμενης.
- Τη μεταβατικότητα: Η κατανόηση ότι αν το μήκος ενός αντικειμένου είναι ίσο (μεγαλύτερο ή μικρότερο) με το μήκος ενός άλλου αντικειμένου και το δεύτερο

αντικείμενο έχει το ίδιο μήκος (μεγαλύτερο ή μικρότερο) με κάποιο τρίτο αντικείμενο, τότε το πρώτο αντικείμενο έχει το ίδιο μήκος (μεγαλύτερο ή μικρότερο) με το τρίτο αντικείμενο (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008, Τζεκάκη, 1998, Λεμονίδης 2013 αναφορά Κουτσούκου, 2019).

- Τη διατήρηση, σύμφωνα με την οποία το μήκος ενός αντικειμένου δεν αλλάζει από διαφορετικές τοποθετήσεις στον χώρο.
- Τη συσσώρευση της απόστασης, δηλαδή την κατανόηση ότι καθώς επανατοποθετείται η μονάδα κατά μήκος του αντικειμένου και μετριέται ο αριθμός των τοποθετήσεων, η αριθμολέξη δηλώνει το χώρο που έχει καλυφθεί από όλες τις μονάδες που έχουν μετρηθεί μέχρι αυτό το σημείο.
- Τη συσχέτιση του αριθμού με τη μέτρηση, όπου τα νήπια θεωρούν σε δύο σειρές ίδιου μήκους, ότι πιο μεγάλη είναι αυτή που απαρτίζεται από περισσότερα αντικείμενα.

**Τροχιές μάθησης μαθηματικών για την ενότητα «Μέτρηση Μήκους»** (Clements & Sarama, 2009):

Ηλικία	Αναπτυξιακή πορεία
2	<p><b>Πρώιμη αναγνώριση της ποσότητας του μήκους (Pre-Length Quantity Recognizer)</b></p> <p>Δεν προσδιορίζει το μήκος ως χαρακτηριστικό. Π.χ. "Αυτό είναι μακρύ" Για τα παιδιά ότι είναι "ίσιο" είναι μακρύ. Αν δεν είναι ίσιο, δεν μπορεί να είναι μακρύ.</p>
3	<p><b>Αναγνώριση ποσότητας μήκους (Length Quantity Recognizer)</b></p> <p>Αναγνωρίζει το μήκος/απόσταση ως χαρακτηριστικό. Μπορεί να αντιλαμβάνεται το μήκος ως απόλυτο μέσο περιγραφής (π.χ., όλοι οι ενήλικες είναι ψηλοί), αλλά όχι ως συγκριτικό (π.χ., ένα άτομο είναι ψηλότερο από το άλλο). Π.χ. "Είμαι ψηλός, βλέπεις;"</p> <p>Το παιδί μπορεί να συγκρίνει τα μη αντιστοιχίσιμα μέρη του σχήματος για να καθορίσει του δευτερεύοντος μήκους.</p>
4	<p><b>Άμεση σύγκριση μήκους (Length Direct Comparer)</b></p> <p>Το παιδί είναι σε θέση να ευθυγραμμίζει δύο αντικείμενα για να καθορίσει ποιο είναι το μακρύτερο ή αν έχουν το ίδιο μήκος.</p> <p>Π.χ. Βάζει δύο μπαστούνια το ένα δίπλα στον άλλο και λέει, "Αυτό είναι πιο μακρύ."</p> 

	<p><b>Έμμεση σύγκριση μήκους (Indirect Length Comparer)</b></p> <p>Συγκρίνει το μήκος δύο αντικειμένων αντιπροσωπεύοντας τα με ένα τρίτο αντικείμενο. Π.χ. Συγκρίνει το μήκος δύο αντικειμένων χρησιμοποιώντας ένα κορδόνι.</p> <p>Όταν καλείται να μετρήσει, μπορεί να αποδώσει το μήκος, με μαντεπιές, ή κατά την μέτρηση κάνει λάθη όπως, να κινείται χάνοντας το σημείο αναφοράς, ή να μην χρησιμοποιεί ίσες μονάδες μέτρησης . Π.χ. Το παιδί μετρά κινώντας το δάχτυλό του κατά μήκος ενός τμήματος γραμμής, λέγοντας "10, 20, 30, 31, 32". Μπορεί να είναι σε θέση να μετρήσει με χάρακα, αλλά συχνά στερείται κατανόησης ή δεξιοτήτων (π.χ., αγνοεί το σημείο εκκίνησης). Π.χ. Μετρά δύο αντικείμενα με χάρακα για να ελέγξει αν έχουν το ίδιο μήκος, αλλά δεν έχει ορίσει με ακρίβεια το "σημείο εκκίνησης".</p>
5-6	<p><b>Σειριακή ταξινόμηση μήκους έως 6 (Serial Orderer to 6)</b></p> <p>Ταξινομεί τα μήκη, που σημειώνονται σε μία έως έξι μονάδες. (αυτό αναπτύσσεται παράλληλα με το «μετρητή μήκους από άκρο σε άκρο») Π.χ. Δίνουμε στο παιδί πύργους με ένα έως έξι κυβάρια και τα τοποθετεί από το κοντότερο (ένα) στο πιο ψηλό (έξι).</p> <p><b>Μετρητή μήκους από άκρο σε άκρο (End-to-End Length Measurer)</b></p> <p>Τοποθετεί τις μονάδες από άκρη σε άκρη. Μπορεί ωστόσο να μην αναγνωρίζει την ανάγκη για μονάδες ίσου μήκους. Η δυνατότητα να κάνει αποτελεσματικές μετρήσεις αναπτύσσεται αργότερα. (το επίπεδο αυτό αναπτύσσεται παράλληλα με το επίπεδο "Serial Orderer to 6+"). Π.χ. Τοποθετεί πύργο 9 κύβων παράλληλα σε ένα βιβλίο για να το μετρήσει.</p>

## Στόχοι Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού για την ενότητα «Μέτρηση Μήκους»

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014), η ενότητα της μέτρησης μήκους οργανώνεται ως εξής:

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Χώρος και Γεωμετρία – Μέτρηση			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	
Μέτρηση μήκους: Άμεσες και έμμεσες συγκρίσεις	<p>M1 Να πραγματοποιούν άμεσες και έμμεσες συγκρίσεις όπως και διατάξεις ίσων και άνισων μηκών</p> <p>M2 Να αναλύουν και να συνθέτουν μήκη σε δύο μέρη</p>	<p>M1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- πραγματοποιούν αρχικά άμεσες συγκρίσεις μηκών (π.χ. συγκρίνουν το ύψος τους, ή τα αποτυπώματα της πατούσας τους) και στη συνέχεια συγκρίσεις με τη βοήθεια ενός ενδιάμεσου (μιας κορδέλας, ράβδων κ.ά.).</li> <li>- υλοποιούν διατάξεις άνισων μηκών (π.χ. ποια ομάδα θα βάλει πιο γρήγορα στη σειρά τις κορδέλες της).</li> </ul> <p>M2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- καλούνται να συνδυάσουν ζεύγη μεγεθών για να είναι ίσα με το πρότυπο μέγεθος (πχ. κορδέλες που είναι ίσες με ένα μήκος, ράβδους).</li> </ul>	<p>M1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- αξιοποιούν συγκρίσεις που εμπλέκονται στην καθημερινή λειτουργία των παιδιών (π.χ. ποιος έκανε το ψηλότερο άλμα, ποιος έριξε την πιο μακρινή βολή).</li> <li>- εμπλέκουν τα παιδιά αρχικά σε δράσεις σύγκρισης χαρακτηριστικών που συνδέονται με το σώμα τους (π.χ. ύψος, μήκη χεριών και ποδιών, πόσο μεγάλο βήμα μπορούν να κάνουν) και στη συνέχεια οργανώνουν παιχνίδια σύγκρισης μηκών με διάφορα υλικά.</li> <li>- παρουσιάζουν καταστάσεις-προβλήματα στις οποίες τα παιδιά οδηγούνται αβίαστα στη μεταφορά του μεγέθους σε άλλο μέσο (κορδέλα, σπάγκος). (Δραστηριότητα ΜΔ1)</li> </ul> <p>M2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- οργανώνουν παιχνίδια ταχύτητας σε ομάδες για τέτοιες δράσεις προτείνοντας ποικιλία υλικών (π.χ. χαρτόνια στα δύο, κορδέλες στα δύο, ράβδους). (Δραστηριότητα ΜΔ2)</li> </ul>
Μέτρηση με επικαλύψεις, με και χωρίς επανάληψη μονάδας	<p>M3 Να πραγματοποιούν επικαλύψεις μηκών και στη συνέχεια επικαλύψεις με επαναλήψεις με μη τυπικές και τυπικές μονάδες</p>	<p>M3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- πραγματοποιούν επικαλύψεις αποστάσεων με τυπικές και μη τυπικές μονάδες (π.χ. με μαρκαδόρους, καλαμάκια, τουβλάκια). Στο παιχνίδι τους με το οικοδομικό υλικό δημιουργούν διαδρομές με ισομεγέθη τουβλάκια και συγκρίνουν αυτές τις αποστάσεις.</li> <li>- ανακαλύπτουν τρόπους και εργαλεία για να συγκρίνουν έμμεσα μήκη αντικειμένων και αποστάσεις που δεν μπορούν να συγκριθούν άμεσα.</li> </ul>	<p>M3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- οργανώνουν παιχνίδια υπολογισμού αποστάσεων που δεν μπορούν να συγκριθούν άμεσα. Ενθαρρύνουν τα παιδιά να κάνουν εκτιμήσεις και στη συνέχεια να βρουν τρόπους να 'μετρήσουν' χρησιμοποιώντας άτυπες (π.χ. με βήματα, παλάμες, ξυλάκια) αλλά και τυπικές μονάδες (πχ. ένα μέτρο).</li> <li>- ενθαρρύνουν συζητήσεις για τα αποτελέσματα των μετρήσεων ανάλογα με τα εργαλεία (μονάδες) που χρησιμοποίησαν τα παιδιά.</li> <li>- παρουσιάζουν καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά έχουν έναν ενδιάμεσο και πρέπει να συγκρίνουν μεγέθη που χρειάζονται περισσότερους, έτσι ώστε να προκύψει φυσικά η ανάγκη επανάληψης της μονάδας. (Δραστηριότητες ΜΔ3, ΜΔ4)</li> <li>- ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνδέσουν τις επικαλύψεις ή τις επαναλήψεις με το αριθμητικό αποτέλεσμα.</li> </ul>



Χρήση τυπικών οργάνων μέτρησης μήκους	M4 Να προσεγγίζουν τη χρήση τυπικών εργαλείων μέτρησης	M4 - επιχειρούν μετρήσεις με μη τυπικά και με τυπικά εργαλεία μέτρησης και συγκρίνουν τα αποτελέσματα των μετρήσεών τους.	M4 - εμπλουτίζουν τη γωνιά των μαθηματικών αλλά και άλλες γωνιές της τάξης (π.χ. σπιτάκι) με διάφορα συμβατικά εργαλεία μέτρησης του μήκους (χάρακες, ταινίες μέτρησης, μέτρο του 'ξύλουργου').
Εκτιμήσεις αποστάσεων και μηκών	M5 Να κάνουν απλές εκτιμήσεις και συγκρίσεις		

### Σύντομη επισκόπηση επιτραπέζιων του εμπορίου για τη μέτρηση μήκους στο νηπιαγωγείο

Η ενότητα της μέτρησης μήκους στο νηπιαγωγείο αποτελεί σημαντική μαθηματική ενότητα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Όμως, παρά την βαρύτητα που έχει, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που έχουν σχεδιαστεί προκειμένου να αφομοιωθεί η ενότητα αυτή καλύτερα, είναι ελάχιστα. Διερευνώντας τη θεματική διαπιστώθηκε ότι τα μόνα παιχνίδια που υπάρχουν για τη μέτρηση μήκους στο νηπιαγωγείο, παίζονται μόνο μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή είτε αφορούν μετατροπές μονάδων. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκαν τα εξής εκπαιδευτικά παιχνίδια:

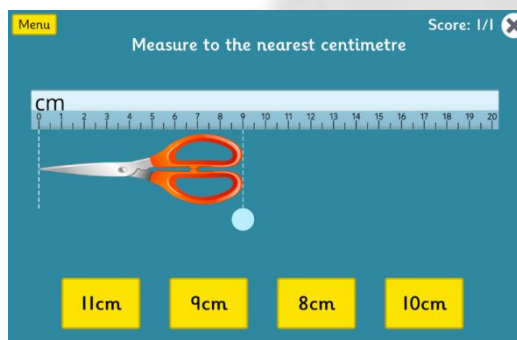
- Μονάδες Μήκους:** Το συγκεκριμένο παιχνίδι (βλ. Εικόνα 1) είναι το μοναδικό που βρέθηκε στο εμπόριο ως επιτραπέζιο παιχνίδι για την ενότητα «μέτρηση μήκους». Αφορά μόνο την ισότητα και την ισοδυναμία μεταξύ των μονάδων μέτρησης του μήκους. Το παιδί μαθαίνει πόσα mm έχει 1 cm και πως από το μέτρο μπορεί να υπολογίσει τα δεκατόμετρα. Επίσης αντιλαμβάνεται την

έννοια της κλίμακας μέσα από κάρτες με αντικείμενα όπως ένα πορτοκάλι, έναν πιγκουίνο, ένα αυτοκίνητο, ένα αεροπλάνο, κτλ. (Διερευνητική Μάθηση- Κατάστημα με εκπαιδευτικά παιχνίδια).



**Εικόνα 1.** Επιτραπέζιο παιχνίδι μαθηματικών Μονάδες Μήκους

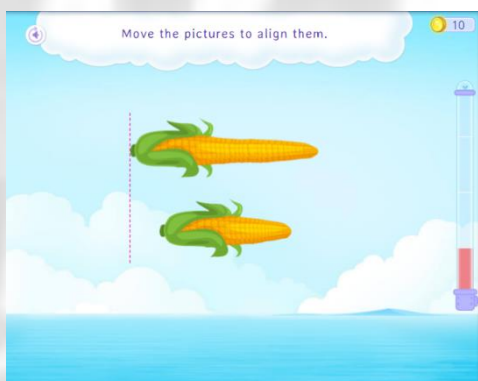
- **Μετρώντας σε εκατοστά:** Είναι ένα διαδικτυακό παιχνίδι μέτρησης (βλ. Εικόνα 2) για παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών. Αποτελεί εισαγωγικό παιχνίδι για τη χρήση χάρακα. Χρησιμοποιείται



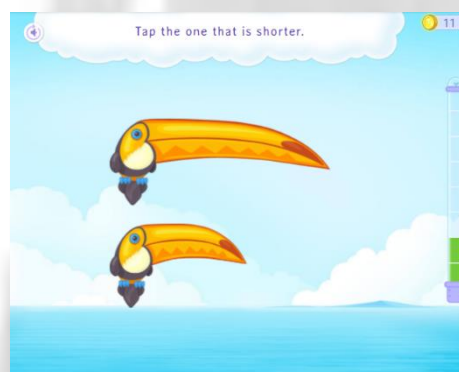
**Εικόνα 2.** Μετρώντας σε εκατοστά

αποτελεσματικότερα με διαδραστικό πίνακα ώστε οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν την τοποθέτηση των αντικειμένων στην αρχή της κλίμακας παρά στο τέλος του χάρακα. Υπάρχουν δύο επίπεδα, το ένα με ακέραιους αριθμούς εκατοστών και το άλλο με μικτά παραδείγματα που περιλαμβάνουν ακέραιους αριθμούς και μισά. (<https://www.topmarks.co.uk/>)

- **Εκτιμήσεις μηκών:** Διαδικτυακό παιχνίδι για τη σύγκριση μηκών. Το παιδί καλείται να διαλέξει πιο αντικείμενο είναι πιο κοντό, πιο μακρύ ή να δηλώσει αν τα αντικείμενα είναι ίσα (βλ. Εικόνα 3). Επιπλέον, σε πολλά παραδείγματα το νήπιο πρέπει να μετακινήσει το αντικείμενο και να το τοποθετήσει στην σωστή θέση προκειμένου να συγκριθούν (βλ. Εικόνα 4) (<https://www.splashlearn.com/math-games-for-kindergarteners>).



**Εικόνα 3.** Σύγκριση μηκών



**Εικόνα 4.** Άμεση σύγκριση μήκους

## Μεθοδολογία

### Σκοπός και Στόχοι

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού για το μήκος και τη μέτρησή του με στόχο μέσω

αυτού τα παιδιά να αναπτυχθούν γνωστικά για τη συγκεκριμένη μαθηματική ενότητα, κοινωνικοσυναισθηματικά και μεταγνωστικά.

### **Σχεδιασμός νέου εκπαιδευτικού υλικού**

Αντλώντας από το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την υποενότητα «Κριτήρια σχεδιασμού εκπαιδευτικού παιχνιδιού», προέκυψαν τα ακόλουθα στάδια προκειμένου να δημιουργηθεί το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο «Χτίσε το πρώτος-η...».

- **Αποτίμηση της ανάγκης:** Διερευνώντας την θεματική «μέτρηση μήκους», διαπιστώθηκε πως στο εμπόριο δεν υπήρχε κανένα επιτραπέζιο παιχνίδι που να καλύπτει τους επιθυμητούς στόχους για τη συγκεκριμένη ενότητα, επομένως θεωρήθηκε απαραίτητος ο σχεδιασμός του.
- **Παιδαγωγική Εγκυρότητα:** Το επιτραπέζιο σχεδιάστηκε σε μεγάλες διαστάσεις προκειμένου να είναι ορατό και εύχρηστο από όλη την τάξη. Επίσης, είναι φτιαγμένο από ανθεκτικά υλικά και ασφαλή για τα παιδιά. Θεωρείται έγκυρο και ποιοτικό. Αναφορικά με τη διασπορά του, το επιτραπέζιο θα μπορούσε να δανείζεται σε ενδιαφερόμενα νηπιαγωγεία και να χρησιμοποιείται.
- **Μαθηματική εγκυρότητα:** Οι κάρτες του παιχνιδιού, οι οποίες και σχετίζονται με την μαθηματική ενότητα «μέτρηση μήκους», θεωρούνται μαθηματικά έγκυρες εφόσον οι στόχοι αυτών, είναι οι στόχοι του προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου της συγκεκριμένης μαθηματικής ενότητας. Το παιχνίδι καλύπτει όλη τη μαθηματική ενότητα «μέτρηση μήκους», εφόσον γίνεται αναφορά σε όλους τους στόχους του προγράμματος σπουδών. Επίσης, χρησιμοποιείται και επιπλέον μαθηματικό υλικό, τυπικό και μη για την καλύτερη διεξαγωγή και κατανόηση του παιχνιδιού.
- **Παιδαγωγική διαχείριση:** Για το συγκεκριμένο επιτραπέζιο και προκειμένου να γίνει σωστή και αποτελεσματικότερη η διαχείρισή του μέσα στην τάξη, ήταν απαραίτητο να κατασκευαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να μην βαριούνται όσο περιμένουν την σειρά τους αλλά και να συνεργάζονται. Επομένως, αποφασίστηκε να χωρίζεται η τάξη σε τρεις ή τέσσερις ομάδες οι οποίες θα παίζουν διαδοχικά και τα μέλη της κάθε ομάδας θα συνεργάζονται για τη λύση των ερωτήσεων των καρτών. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή όλων, καθώς και η αναμονή της κάθε ομάδας είναι μικρή. Επιπλέον, ήταν απαραίτητο οι κανόνες του παιχνιδιού να είναι απλοί και κατανοητοί. Σημασία δόθηκε, επίσης, στον ρόλο εξουσίας των παιδιών και όχι

της νηπιαγωγού. Επομένως, έπρεπε οι κάρτες να έχουν πολλές εικόνες και σύμβολα ώστε να μπορούν να τις διαχειρίζονται και τα νήπια μόνα τους, περιορίζοντας το ρόλο της νηπιαγωγού στο ελάχιστο. Για τον ίδιο λόγο, η φιλοσοφία του παιχνιδιού είναι να μη δίνει την τελική σωστή απάντηση η νηπιαγωγός αλλά να αποφασίζει η ολομέλεια της ομάδας. Τέλος, κάποια εκπαιδευτικά υλικά (χάρακας και κορδέλα) και κάρτες είναι μεγαλύτερης δυσκολίας ώστε τα παιδιά να προβληματιστούν και να επινοήσουν τις δικές τους στρατηγικές επίλυσης αλλά και επικοινωνίας με την ομάδα τους.

### **Αναλυτική περιγραφή παιχνιδιού**

Στη συγκεκριμένη υποενότητα παρατίθενται αναλυτικότερα πληροφορίες για το περιεχόμενο του επιτραπέζιου παιχνιδιού.

#### **A. Θεματολογία παιχνιδιού**

Σκοπός του παιχνιδιού είναι να χτίσουν τα νήπια ένα σπίτι πάνω στο ταμπλό-οικοδομή, αφού πρώτα απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις των καρτών. Σκοπός της κάθε ομάδας είναι να μαζέψει τα περισσότερα τουβλάκια ώστε να αναδειχθεί νικήτρια.

Οι επιμέρους στόχοι του παιχνιδιού είναι:

**Γνωστικοί** (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014):

- Να πραγματοποιούν άμεσες και έμμεσες συγκρίσεις όπως και διατάξεις ίσων και άνισων μηκών.
- Να αναλύουν και να συνθέτουν μήκη σε δύο μέρη.
- Να πραγματοποιούν επικαλύψεις μηκών και στη συνέχεια επικαλύψεις με επαναλήψεις με μη τυπικές και τυπικές μονάδες.
- Να προσεγγίζουν τυπικών χρήση τυπικών εργαλείων μέτρησης.
- Να κάνουν απλές εκτιμήσεις και συγκρίσεις.
- Να εξοικειωθούν με εκπαιδευτικά υλικά και όργανα μέτρησης.

**Κοινωνικοσυναισθηματικοί:**

- Να διασκεδάσουν.
- Να αναπτύξουν αισθήματα συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας.
- Να λειτουργούν αρμονικά μέσα στην ομάδα.
- Να διαχειρίζονται την ήττα και την νίκη.
- Να εξασκηθούν ώστε να περιμένουν την σειρά τους.

### **Μεταγνωστικοί:**

- Να γνωρίσουν το επάγγελμά του αρχιτέκτονα, του οικοδόμου και του πολιτικού μηχανικού.
- Να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές επίλυσης τόσο για τη μαθηματική έννοια όσο και για τη χρήση των τυπικών και μη εκπαιδευτικών υλικών του παιχνιδιού.

Η θεματική του παιχνιδιού αφορά την οικοδόμηση ενός σπιτιού, καθώς θεωρήθηκε κατάλληλο για τον σχεδιασμό μαθηματικών ερωτήσεων που σχετίζονται με τη μέτρηση μήκους. Επομένως, μέσα από το συγκεκριμένο επιτραπέζιο παιχνίδι τα νήπια θα ανακαλύψουν το επάγγελμα του αρχιτέκτονα, του οικοδόμου και του πολιτικού μηχανικού, οι οποίοι αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους προκειμένου να χτιστεί κάποιο κτήριο. Τα νήπια θα γνωρίσουν τα κύρια χαρακτηριστικά του κάθε επαγγέλματος βασιζόμενα σε αληθινές παραμέτρους και όχι σε ψευδοσενάρια. Θα συνειδητοποιήσουν την σημασία του κάθε κλάδου ως ίσου ενσαρκώνοντας τον εκάστοτε ρόλο.

### **Β. Οι κάρτες**

Οι κάρτες χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες, υπάρχουν αυτές που αναφέρονται στην αρχιτεκτόνισσα και στις οποίες κατά κύριο λόγο τα παιδιά σχεδιάζουν<sup>1</sup>, υπάρχουν οι κάρτες της οικοδόμου, στις οποίες τα παιδιά καλούνται να χτίσουν και οι κάρτες του πολιτικού μηχανικού όπου τα παιδιά μετρούν. Υπάρχουν επίσης και οι κάρτες έκπληξη οι οποίες βοηθούν στην εξέλιξη του παιχνιδιού και δεν σχετίζονται με τη μαθηματική ενότητα (βλ. παραδείγματα καρτών παράρτημα σελ. 24-25).

### **Γ. Το ταμπλό**

Το ταμπλό του παιχνιδιού (βλ. παράρτημα σελ. 25) είναι ένα ορθογώνιο μακετόχαρτο το οποίο είναι χωρισμένο σε 44 αριθμημένα κουτάκια στα οποία πραγματοποιείται και η περιμετρική διαδρομή από τους παίκτες. Τα κουτάκια είναι έντεκα πορτοκαλί, έντεκα κίτρινα, δέκα πράσινα και έντεκα μπλε και το κάθε χρώμα υποδεικνύει την κατηγορία της κάρτας που πρέπει να απαντήσει η κάθε ομάδα στον κάθε γύρο. Στις άκρες και εσωτερικά του ταμπλό υπάρχουν τέσσερις ορθογώνιοι χώροι στους οποίους θα

---

<sup>1</sup> Όπου αναφέρεται ότι τα νήπια πρέπει να σχεδιάσουν κάτι, τότε σχεδιάζουν στο πίσω μέρος της κάρτας με τους μαρκαδόρους για ασπροπίνακα. Αν ο/η νηπιαγωγός κρίνει πως κάτι τέτοιο είναι δύσκολο για τα παιδιά, τότε σχεδιάζουν στο μπροστινό μέρος της κάρτας.

τοποθετηθούν οι κάρτες. Μέσα σε αυτούς τους ορθογώνιους χώρους υπάρχουν και οι ήρωες του παιχνιδιού οι οποίοι αναφέρουν και την αρμοδιότητα του κάθε επαγγέλματος. Κεντρικά του ταμπλό υπάρχει ένας χώρος ώστε να χτιστεί το σπίτι από τα παιδιά. Οι παίκτες κινούνται στο ταμπλό ανάλογα με τον αριθμό που θα φέρουν στο ζάρι και ξεκινάνε από την αφετηρία, η οποία ξεχωρίζει από τα άλλα κουτάκια και συμβολίζεται με μωβ χρώμα.

#### **Δ. Τα απαραίτητα υλικά για το παιχνίδι**

Το επιτραπέζιο διαθέτει 4 πιόνια (βλ. παράρτημα σελ. 26) σε σχήμα προστατευτικού καπέλου για οικοδομή και κάθε πιόνι έχει διαφορετικό χρώμα για να ξεχωρίζει, 80 τουβλάκια Lego τεσσάρων χρωμάτων (πράσινο, κόκκινο, ροζ, άσπρο) (βλ. παράρτημα σελ. 26), αλληλοσυνδεδεμένους κύβους (βλ. παράρτημα σελ. 26), 1 κορδέλα (βλ. παράρτημα σελ. 26), 1 χάρακα (βλ. παράρτημα σελ. 26), 1 ζάρι (βλ. παράρτημα σελ. 26), 1 χρονόμετρο (βλ. παράρτημα σελ. 26), 2 μαρκαδόρους για ασπροπίνακα (βλ. παράρτημα σελ. 26), 1 περιστρεφόμενο βέλος (βλ. παράρτημα σελ. 26), και τους κανόνες (βλ. παράρτημα σελ. 27). Τέλος, έχει κατασκευαστεί και ένα κουτί (βλ. παράρτημα σελ. 26) στο οποίο βρίσκεται μέσα το παιχνίδι και όλα τα προαναφερθέντα υλικά. Το κουτί στο εξωτερικό του γράφει το όνομα του παιχνιδιού, το ηλικιακό επίπεδο στο οποίο απευθύνεται, έχει φωτογραφίες από τους ήρωες, τις κάρτες, τα υλικά και το ταμπλό του παιχνιδιού και αναγράφει όλα όσα περιέχει στο εσωτερικό του.

Σημείωση: Το παιχνίδι δοκιμάστηκε πιλοτικά πριν υλοποιηθεί στα νηπιαγωγεία και ως εκ τούτου προέκυψαν κάποιες αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, το περιστρεφόμενο βέλος που υποδείκνυε τον αριθμό των βημάτων (0-4) αντικαταστάθηκε από ζάρι ώστε το παιχνίδι να εξελίσσεται γρηγορότερα. Επιπλέον, με κάθε σωστή απάντηση οι παίκτες θα τοποθετούν δύο έξτρα τουβλάκια στο σπίτι, αντί για ένα. Επίσης, δίνεται η ευχέρεια στον/στην νηπιαγωγό να δημιουργήσει και πάνω από τρεις ομάδες αν τα παιδιά της τάξης είναι πολλά (ιδανικά πρέπει να υπάρχουν έως 6 παίκτες σε κάθε ομάδα).

#### **Διαδικασία και κανόνες επιτραπέζιου παιχνιδιού «Χτίσε το πρώτος-η...»**

Το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι σχεδιασμένο για τάξη και παίζεται με τους δύο ακόλουθους τρόπους:

### **Α' τρόπος: Με ταμπλό**

Οι παίκτες χωρίζονται σε τρεις ή τέσσερις ομάδες. Αν η τάξη όμως έχει πολλούς μαθητές/τριες και μαθήτριες, τότε οι ομάδες αυξάνονται. Ιδανικά πρέπει να υπάρχουν σε κάθε ομάδα έως έξι παιδιά. Σκοπός της κάθε ομάδας είναι να βάλει όσα περισσότερα τουβλάκια μπορεί στο σπίτι όπου θα χτιστεί πάνω στο ταμπλό από όλες τις ομάδες παράλληλα. Ξεκινάει η ομάδα που θα φέρει το μεγαλύτερο αριθμό στο ζάρι και έπειτα οι ομάδες παίζουν με τη φορά του ρολογιού. Πριν τοποθετηθούν οι κάρτες πάνω στο ταμπλό και μέσα στα αντίστοιχα ορθογώνια, τα νήπια διαβάζουν, με την βοήθεια της/του νηπιαγωγού τα ποιηματάκια που αναφέρονται στις αρμοδιότητες του κάθε επαγγέλματος και βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους ήρωες και πάνω στο ταμπλό, στα ορθογώνια των καρτών. Η κάθε ομάδα έχει στην κατοχή της από 20 τουβλάκια Lego (κάθε ομάδα έχει και διαφορετικό χρώμα) και από ένα πιόνι. Όλα τα πιόνια τοποθετούνται στην αφετηρία πριν την έναρξη του παιχνιδιού. Ανάλογα με τον αριθμό που θα φέρει η κάθε ομάδα στο ζάρι, προχωράει και τα αντίστοιχα βήματα, ακολουθώντας την περιμετρική διαδρομή πάνω στο ταμπλό. Κάθε «κουτάκι» υποδεικνύει και την κατηγορία καρτών που πρέπει να απαντήσει η ομάδα στον εκάστοτε γύρο: Κίτρινο για την Αρχιτεκτόνισσα, πορτοκαλί για την Οικοδόμο, μπλε για τον Πολιτικό Μηχανικό και πράσινο για τις Ερωτήσεις Έκπληξη<sup>2</sup>. Αν για κάποια κάρτα είναι απαραίτητη η χρήση κάποιου εκπαιδευτικού υλικού, τότε αυτό απεικονίζεται κάτω δεξιά. Τα εκπαιδευτικά υλικά που διατίθενται είναι μία κορδέλα, ένας χάρακας, δύο μαρκαδόροι για ασπροπίνακα και αλληλοσυνδεόμενοι κύβοι. Με κάθε σωστή απάντηση η ομάδα τοποθετεί δύο τουβλάκια Lego στο «οικόπεδο» που βρίσκεται κεντρικά του ταμπλό. Το σπίτι χτίζεται από κοινού από όλες τις ομάδες, κάθε ομάδα όμως έχει διαφορετικό χρώμα τουβλάκια για να ξεχωρίζει. Στο τέλος, οι παίκτες μετρούν πόσα τουβλάκια έχουν βάλει στο σπίτι, ώστε να αναδειχθεί η νικήτρια ομάδα. Στην κάθε ομάδα δίνεται περιθώριο έως 2 λεπτών για να απαντήσει στην ερώτηση. Αν η/ο νηπιαγωγός κρίνει ότι τα παιδιά χρειάζονται περισσότερα ή λιγότερα λεπτά προσαρμόζει το χρονόμετρο ανάλογα, ο χρόνος όμως δεν πρέπει να ξεπερνάει τα τρία λεπτά. Το παιχνίδι τελειώνει όταν τελειώσουν όλα τα τουβλάκια από τουλάχιστον μία ομάδα. Αν κάποια ομάδα περάσει από την αφετηρία κερδίζει επιπλέον δύο τουβλάκια.

---

<sup>2</sup> Η κατηγορία των καρτών «ερωτήσεις έκπληξη» μπορούν να χρησιμοποιηθούν πάνω από μια φορά.

### **Β' τρόπος: Χωρίς Ταμπλό**

Ο δεύτερος τρόπος δεν διαφέρει σημαντικά από τον πρώτο. Η διαφορά έγκειται στο ότι δεν χρησιμοποιείται το ταμπλό, αλλά οι παίκτες απαντούν στις ερωτήσεις των καρτών ανάλογα με την κατηγορία που θα τους τύχει στο περιστρεφόμενο βέλος. Σε αυτό τον τρόπο παιχνιδιού, δεν θα υπάρχει το ζάρι που θα υποδεικνύει τα βήματα, αλλά θα υπάρχει περιστρεφόμενο βέλος που θα δείχνει τις τέσσερις κατηγορίες των παικτών (αρχιτέκτονας, οικοδόμος, πολιτικός μηχανικός, κάρτες έκπληξη). Οι κανόνες σχετικά με τη νίκη, την ήττα και το σκοπό του παιχνιδιού είναι οι ίδιοι με τον πρώτο τρόπο παιχνιδιού.

### **Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά και όπως προκύπτει από τα παραπάνω, προκειμένου να σχεδιαστεί ένα νέο εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη τα κριτήρια σχεδιασμού εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Αρχικά, πρέπει να καθοριστεί η ανάγκη που δημιουργείται για την ανάπτυξη ενός νέου εκπαιδευτικού υλικού. Στην συνέχεια είναι απαραίτητο να αξιολογηθεί διαμορφωτικά και συνολικά. Εξίσου σημαντικό είναι το νέο εκπαιδευτικό παιχνίδι να αποτελεί ένα έγκυρο παιδαγωγικά υλικό που διασφαλίζει τόσο την εκπαιδευτική του χρήση, όσο και τη διασπορά του. Απαραίτητο παράγοντα διαδραματίζει επίσης και ο σχεδιασμός ενός μαθηματικά έγκυρου υλικού που θα καλύπτει την μαθηματική ιδέα, θα την αναπαριστά με ακρίβεια και η λειτουργία του θα γίνεται ορατή.

Το παιχνίδι βρίσκεται στην φάση της υλοποίησης στα νηπιαγωγεία και καταγράφονται τα αποτελέσματα σε γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Αναφορικά με την συνέχεια της έρευνας, προτείνεται να υλοποιηθεί το επιτραπέζιο παιχνίδι σε περισσότερες τάξεις νηπιαγωγείου, ώστε να καταγραφούν περισσότερα αποτελέσματα για τον γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα είχε να παιχθεί σε τάξη νηπιαγωγείου πάνω από μία φορά ώστε να αξιολογηθεί και ο μεταγνωστικός τομέας. Τέλος, το επιτραπέζιο προτείνεται να παιχθεί και σε τάξεις δημοτικού, κυρίως στην πρώτη και στη δεύτερα τάξη, ώστε να συγκριθούν οι απαντήσεις των παιδιών του δημοτικού με αυτές του νηπιαγωγείου και να αξιολογηθεί ο τρόπος σκέψης των παιδιών σε γνωστικό επίπεδο αλλά και η κοινωνικοσυναισθηματική τους αλληλεπίδραση.



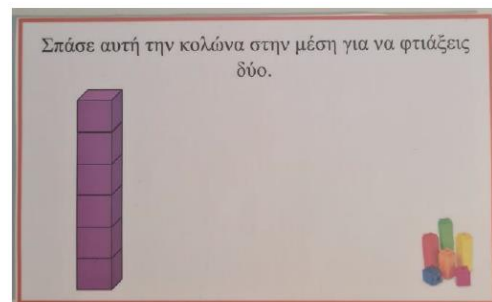
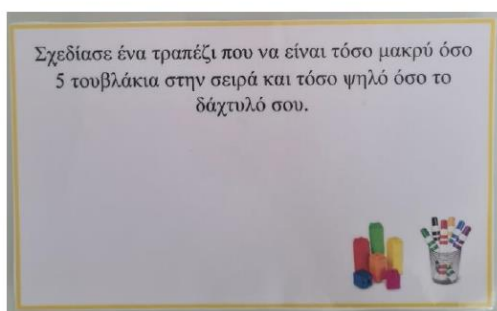
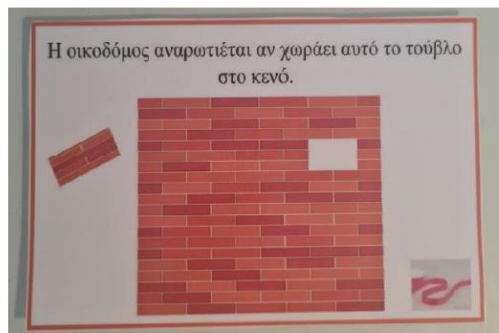
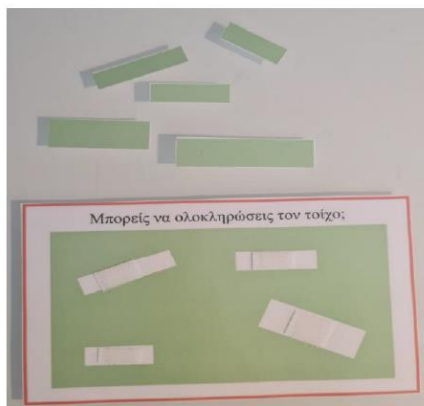
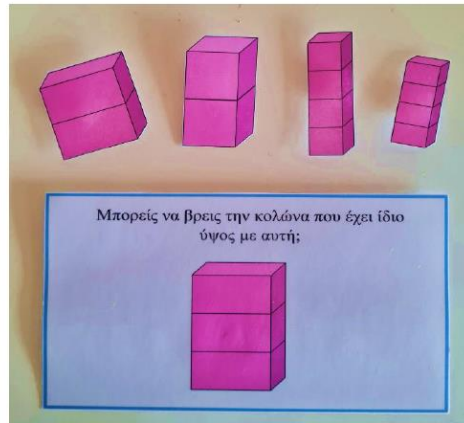
## Βιβλιογραφία

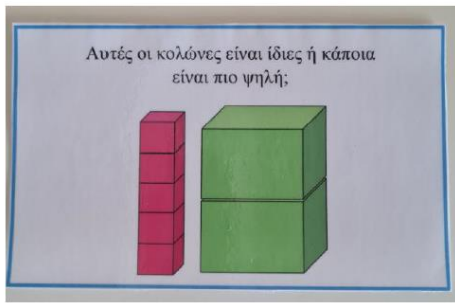
- Benz, C. (2012). Attitudes of kindergarten educators about math. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33(2), 203-232.
- Bragg, P. & Outhred, L. (2000). Students' knowledge of length units: do they know more than rules about rulers? In T. Nakahara & M. Koyama (Eds.), *Proceedings of the 24th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 97-104). Hiroshima, Japan: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Clements, D. H., και Sarama, J. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children & Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*.
- Ebersbach, M. (2009). Achieving a new dimension: Children integrate three stimulus dimensions in volume estimations. *Developmental Psychology*, 45(3), 877-883
- Sarama, J., Clements, D. Barrett, J., Van Dine, D. & McDonel, J. (2011). Evaluation of a learning trajectory for length in the early years. *ZDM Mathematics Education*, 43, 667-680.
- Smith, J., van den Heuvel-Panhuizen, M. & Teppo, A. (2011). Learning, teaching, and using measurement: introduction to the issue. *ZDM Mathematics Education*, 43(5), 667-820.
- Tan-Sisman, G., & Aksu, M. (2012). The length measurement in the Turkish mathematics curriculum: It's potential to contribute to students' learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 363-385.
- Καφούση, Σ., & Σκουμπορδή, Χ. (2017). *Τα μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών: Αριθμοί και χώρος*. Πατάκη.
- Κορναράκη, Κ. (2008). *Δυσαριθμήςια: Συνδυαστική θεωρητική προσέγγιση και καθορισμός μεθοδολογικού πλαισίου ανάπτυξης εκπαιδευτικού παιχνιδιού*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων και Συστημάτων, Σύρος.
- Κουτσούκου, Α. (2019). *Δραστηριότητες μέτρησης μήκους στο νηπιαγωγείο* (Αδημοσίευτη πτυχιακή Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.
- Λουκρέζη, Σ. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής- Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Μάρκου, Δ. (2019). *Από το παραδοσιακό παιχνίδι στο ηλεκτρονικό: Κοινωνική και εκπαιδευτική προσέγγιση και αντίκτυπος στην παιδική ηλικία*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.
- Μουστάκας, Λ. (2021). *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. «Εκπαιδευτικό Παιχνίδι- Δια βίου μάθηση». <https://aegeanmoodle.aegean.gr/course/view.php?id=3068>
- Ντάντου, Α. (2019). *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της εσωτερικής παρακίνησης στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση: μια μελέτη περίπτωσης σε βιωματική μάθηση* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- ΠΣΝ (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου) (2011). Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Σιώμου, Β. (2018). *Διαδικτυακά παιχνίδια τέχνης και πολιτισμού και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Σκουμπορδή, Χ., & Καλαβάσης, Φ. (2007). *Ταξινόμηση εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Σύνδεση με την θεωρία παιγνίων*. 22<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας.
- Σκουμπορδή, Χ. (2010). *Το παιχνίδι ως πλαίσιο για την προσέγγιση των μαθηματικών της πρώτης σχολικής ηλικίας: Σχεδιασμός επιτραπέζιων παιχνιδιών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 162, 82- 99.
- Σκουμπορδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στην μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Σκουμπορδή, Χ. (2022). *Διερευνητική προσέγγιση των μαθηματικών της πρώτης σχολικής ηλικίας: Κριτήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων και αξιολόγησης υλικών*. [ηλεκτρονικό βιβλίο] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Υπό ανάρτηση.].
- Σκουμπορδή, Χ., Δανιήλ, Σ. Τριανταφύλλου, Α. (2020). *Διδακτική παρέμβαση μέτρησης μήκους σε νηπιαγωγείο*. 2ο Edutopia, 46-64.

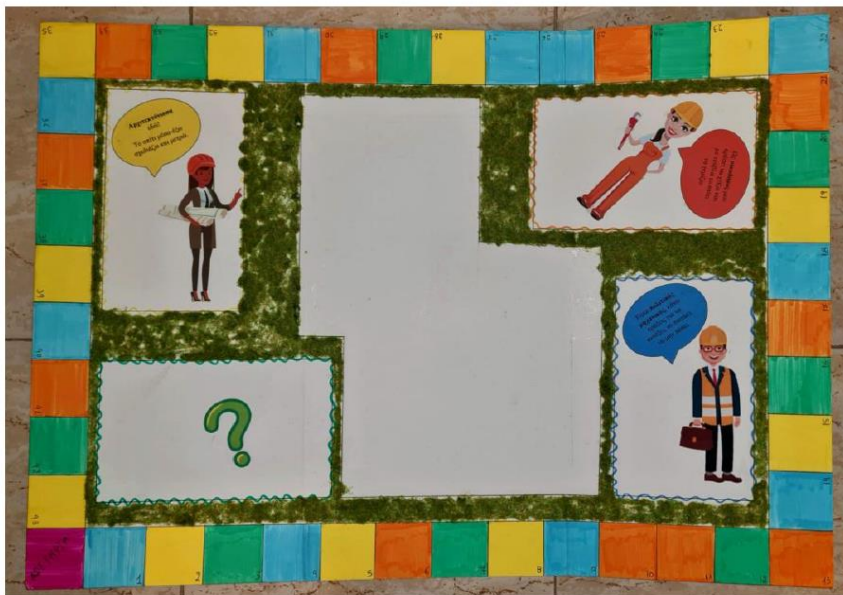
## Παράρτημα

### Α. Παραδείγματα καρτών





Β. Το ταμπλό



Γ. Τα απαραίτητα υλικά για το παιχνίδι



Τα πόνια



Τα Lego



Το περιστρεφόμενο βέλος



Οι αλληλοσυνδεόμενοι κύβοι



Μαρκαδόροι, ζάρι, χρονόμετρο, κορδέλα, χάρακας.



Το κουτί του παιχνιδιού

## Χτίσε το πρώτος-η... Πως παίζεται;

### Α' τρόπος: Με ταμπλό

Οι παίκτες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Ξεκινάει η ομάδα που θα φέρει τον μεγαλύτερο αριθμό στο ζάρι και έπειτα οι ομάδες παίζουν με την φορά του ρολογιού. Πριν τοποθετηθούν οι κάρτες πάνω στο ταμπλό και μέσω στα αντίστοιχα ορθογώνια, η νηπιαγωγός διαβάζει τα ποιηματάκια που αναφέρονται στις αρμοδιότητες του κάθε επαγγέλματος. Η κάθε ομάδα έχει στην κατοχή της από 20 τουβλάκια Lego και από ένα πιόνι. Και τα τέσσερα πιόνια τοποθετούνται στην αφετηρία. Η ομάδες παίζουν με την σειρά και η καθεμία ρίχνει το ζάρι όταν έρθει η σειρά της. Ανάλογα τον αριθμό που θα φέρει, προχωράει και τα αντίστοιχα βήματα. Κάθε «κουτάκι» υποδεικνύει και την κάρτα που πρέπει να απαντήσει η ομάδα και το επάγγελμα το οποίο αναλαμβάνει στον εκάστοτε γύρο:

**Ερωτήσεις / Οικοδόμος / Πολιτικός Μηχανικός / Ερωτήσεις έκπληξη.**

Αν για κάποια κάρτα είναι απαραίτητη η χρήση κάποιου εκπαιδευτικού υλικού, τότε αυτό απεικονίζεται κάτω δεξιά. Με κάθε σωστή απάντηση η ομάδα τοποθετεί δύο τουβλάκια στο «οικόπεδο» που βρίσκεται κεντρικά του ταμπλό. **Σκοπός της κάθε ομάδας είναι να βάλει πρώτη όλα τα τουβλάκια της στο σπίτι.** Το σπίτι χτίζεται από κοινού από όλες τις ομάδες, κάθε ομάδα όμως έχει διαφορετικό χρώμα τουβλάκια για να ξεχωρίζει. Στο τέλος, οι παίκτες μετρούν πόσα τουβλάκια έχουν βάλει στο σπίτι ώστε να αναδειχθεί η νικήτρια ομάδα. Στην κάθε ομάδα δίνεται περιθώριο έως 2 λεπτών για να απαντήσει στην ερώτηση. Αν η/ο νηπιαγωγός κρίνει ότι τα παιδιά χρειάζονται περισσότερα ή λιγότερα λεπτά προσαρμόζει το χρονόμετρο ανάλογα, ο χρόνος όμως δεν πρέπει να ξεπερνάει τα τρία λεπτά.

### Σημειώσεις:

1. Όπου αναφέρεται ότι τα νήπια πρέπει να σχεδιάσουν κάτι, τότε σχεδιάζουν στο πίσω μέρος της κάρτας με τους μαρκαδόρους για ασπροπίνακα. Αν δυσκολεύονται σχεδιάζουν στο μπροστινό.
2. Το παιχνίδι τελειώνει όταν τελειώσουν όλα τα τουβλάκια από τουλάχιστον μία ομάδα. Αν κάποια ομάδα περάσει από την αφετηρία κερδίζει επιπλέον δύο τουβλάκια.
3. Οι κάρτες «ερωτήσεις έκπληξη» μπορούν να χρησιμοποιηθούν πάνω από μια φορά.

### Β' τρόπος: Χωρίς Ταμπλό

Το επιτραπέζιο παίζεται και μόνο με κάρτες. Ισχύουν οι ίδιοι κανόνες με την διαφορά ότι δεν υπάρχει ζάρι, αλλά περιστρεφόμενο βέλος που απεικονίζει τους ήρωες με τα επαγγέλματα και ένα ερωτηματικό για τις κάρτες έκπληξη. Ανάλογα με το επάγγελμα που θα δείξει το βέλος, οι παίκτες απαντούν και στην αντίστοιχη κάρτα. Το σπίτι δεν χτίζεται στο ταμπλό αλλά στο πάτωμα ή στο τραπέζι. Το παιχνίδι τελειώνει όταν τελειώσουν όλα τα τουβλάκια τουλάχιστον μίας ομάδας.

### Σημείωση:

1. Για την κατηγορία «ερωτήσεις έκπληξη», οι κάρτες που έχουν οδηγία κίνησης στο ταμπλό, αντικαθίστανται με το να πάρουν ή να αφήσουν οι παίκτες τουβλάκια. Π.χ.: «Πήγαινε 3 βήματα μπροστά= πάρε 3 τουβλάκια», «πήγαινε 3 βήματα πίσω= άφησε 3 τουβλάκια».

Οι κανόνες

## Ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο

**Σκουμπουρδή Χρυσάνθη**  
**Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[kara@rhodes.aegean.gr](mailto:kara@rhodes.aegean.gr)

**Μερζιώτη Ιωάννα**  
**Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[pse18146@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18146@rhodes.aegean.gr)

### **Περίληψη**

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι είναι από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας των μαθηματικών, διότι συμβάλει στην οικοδόμηση των μαθηματικών εννοιών. Το «παιχνίδι» δεν επιδέχεται συγκεκριμένο ορισμό, παρόλο που πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να το ορίσουν. Συγκεκριμένα, για το «μαθηματικό παιχνίδι» ο Gardner (1986), οι Harvey και Bright (1985), ο Oldfield (1991) κ.α. έχουν δώσει διαφορετικούς ορισμούς. Ωστόσο, όλοι καταλήγουν στα κοινά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (Σκουμπουρδή, 2015). Ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού συναντάται στην ιστορία για το εκπαιδευτικό παιχνίδι. Η εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού είναι εμφανής στην αρχαία Ελλάδα, στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, στην εποχή της Αναγέννησης και στον 18ο, 19ο αιώνα. Από την δεκαετία του 70' και μετά το παιχνίδι και ο/η εκπαιδευτικός ρόλος τους παιχνιδιού αναγνωρίζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα ως σημαντικό μέσο για στην ανάπτυξη του παιδιού (Σκουμπουρδή, Καλαβάσης, 2005). Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού υποστηρίζεται από τις παιδαγωγικές θεωρίες, για το παιχνίδι και από τις έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το θέμα αυτό (Σκουμπουρδή, 2015). Ακόμα, στα ΠΣ και κυρίως στο Ν.Π.Σ για τον νηπιαγωγείο το παιχνίδι υποστηρίζεται παιδαγωγικά, από ενδεικτικά παιχνίδια και τρόπους διαχείρισης ενός παιχνιδιού (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002· ΝΠΣ, 2014). Μέσα από την αναζήτηση στη βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό ρόλο του παιχνιδιού στα μαθηματικά, διαμορφώθηκε η έρευνα, με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των νηπίων για το παιχνίδι και τον ρόλο του στη τάξη των μαθηματικών. Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική, με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η ανάγκη της έρευνας για έγκυρα αποτελέσματα, οδήγησε και σε μία δεύτερη συνέντευξη που απευθύνεται στη νηπιαγωγό του τμήματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι, τι είναι για τα παιδιά παιχνίδι και τι για τη νηπιαγωγό, τι θεωρεί η νηπιαγωγός ότι μαθαίνουν τα παιδιά από τα παιχνίδια στην τάξη των μαθηματικών και τι θεωρούν τα παιδιά ότι μαθαίνουν από τα παιχνίδια στην τάξη των μαθηματικών. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουν στο ότι στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο αναγνωρίζεται ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού τόσο από τα παιδιά όσο και από τη νηπιαγωγό του τμήματος.

**Λέξεις κλειδιά:** Παιχνίδι, μαθηματικά, εκπαίδευση, νηπιαγωγείο

## **Abstract**

The educational play is one of the most effective ways of teaching mathematics because it contributes to the development of mathematical concepts. "Play" is not a definite definition, although many researchers have tried to define it. Specifically, for the "mathematical game" Gardner (1986), Harvey and Bright (1985), Oldfield et.al. (1991) have given different definitions. However, they all end up with the common features of the game (Skoubourdi, 2015). The educational role of the game is found in the story of the educational play. The educational value of the game is evident in ancient Greece, in the Roman Empire, in the Renaissance, and the 18th, and 19th centuries. From the '70s onwards, play and the educational role of play is recognized by the educational community as an important tool for the development of the child (Skoubourdi, Kalavasis, 2005). Also, the educational role of the game is supported by pedagogical theories about the game and the research that has been done on this subject (Skoubourdi, 2015). Also, in curriculum and mainly in the new curriculum for the kindergarten, the game is supported pedagogically, by indicative games and ways of managing a game (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002· ΝΠΣ, 2014). Through the search in the literature for the educational role of the game in mathematics, the research was formed, in order to explore the infants' perceptions about the game and its role in the mathematics class. The present research is qualitative, with open and closed questions. The need for the research for valid results, led to a second interview addressed to the kindergarten teacher of the department. The research questions are, "what is play for children, and what is for a kindergarten teacher?", "what does the kindergarten teacher think children learn from games in the math class?" and "what do children think they learn from games in the math class?". The research concludes that in this kindergarten the educational role of play is recognized by both children and the kindergarten teacher of the department.

**Keywords:** *Play, mathematics, education, kindergarten*

## **Εισαγωγή**

Ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στα μαθηματικά είναι ένα σύγχρονο θέμα προς μελέτη, καθώς έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και παιδαγωγούς (Σκουμπουρδή, 2015). Το παιχνίδι στην τάξη των μαθηματικών βοηθάει τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να αντιμετωπίσουν τον φόβο και τις δυσκολίες τους για τα μαθηματικά. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά είναι πιο εύκολο να συγκρατήσουν πράξεις όπως η πρόσθεση, η αφαίρεση, ο πολλαπλασιασμός και η διαίρεση αλλά και να επιλύσουν προβλήματα με αποτελεσματικό τρόπο. Ακόμα, βοηθάει στην οικοδόμηση των εννοιών της συμμετρίας, της αναπαράστασης, της ταξινόμησης, της σειροθετήσεως, του χρόνου, των αριθμητικών σχέσεων, των σχέσεων του χώρου αλλά και στην ανάπτυξη της συνδυαστικής, της πιθανολογικής και της λογικής σκέψης (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2007).



Με αφορμή τα πάρα πάνω καταγράφηκαν οι ορισμοί για το παιχνίδι, ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στην ιστορική εξέλιξη για το παιχνίδι, στις παιδαγωγικές θεωρίες, στις έρευνες για το παιχνίδι και στα ΠΣ των μαθηματικών του νηπιαγωγείου και των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού. Ακόμα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των παιδιών του νηπιαγωγείου, για το παιχνίδι στη τάξη των μαθηματικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ποιοτική έρευνα η οποία εμπεριείχε ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις.

## **Θεωρητικό πλαίσιο**

### **Ορισμοί για το παιχνίδι**

Για τη διερεύνηση του/της εκπαιδευτικού ρόλου του παιχνιδιού στα μαθηματικά, πρέπει πρώτα απ' όλα να αποσαφηνιστεί ο όρος παιχνίδι. Το ερώτημα «τι είναι παιχνίδι», έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και θεωρητικούς. Αρκετοί μελετητές έχουν την άποψη ότι το παιχνίδι δεν μπορεί να επιδέχεται έναν ορισμό και άλλοι προσπαθούν να ορίσουν με ακρίβεια το παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001: 13-14). Στη συγκεκριμένη εργασία αναγράφονται κάποιοι από τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί στο «παιχνίδι». Ο Dewey (1859-1952) ορίζει το παιχνίδι ως δραστηριότητα που στηρίζεται στην φαντασία και την επινόηση και βοηθάει στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Ο μαθηματικός Gardner (1986) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν μπορεί να οριστεί και ότι είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος για να προσεγγίσει κάποιος το ενδιαφέρον των παιδιών στα μαθηματικά. Ο Van Oers το 2014 ορίζει το παιχνίδι με βάση τα κύρια χαρακτηριστικά του, τους κανόνες, την συμμετοχή και την ελευθερία. Οι Harvey και Bright (1985) ορίζουν τρία χαρακτηριστικά στο μαθηματικό παιχνίδι. Το πρώτο είναι ότι ένα το παιχνίδι θα πρέπει να έχει μία πρόκληση ενάντια σε μία δράση ή σε έναν αντίπαλο. Το δεύτερο είναι ότι το παιχνίδι χρειάζεται να έχει ορισμένους κανόνες και το τρίτο ότι το παιχνίδι είναι επιλογή των παιδιών. Ο Oldfield (1991) διακρίνει δύο βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα παιχνίδι. Για τον ερευνητή αυτό το παιχνίδι ορίζεται ως δραστηριότητα η οποία, έχει ένα προκαθορισμένο σημείο τερματισμού και έχει διδακτικούς στόχους για τα μαθηματικά. Ο Gough (1993) τονίζει τον κοινωνικό χαρακτήρα των παιχνιδιών και ορίζει το παιχνίδι ως συλλογική δράση (Σκουμπουρδή, 2015: 68-69).

Από όλα αυτά που αναγράφονται πάρα πάνω είναι εμφανές ότι το παιχνίδι μπορεί να οριστεί με πολλούς τρόπους, αφού ο εκάστοτε που το εξετάζει το βλέπει με διαφορετικά κριτήρια και διάφορες οπτικές. Όλοι οι ορισμοί, όμως, καταλήγουν σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ότι το παιχνίδι πρέπει να είναι

διασκεδαστικό για τους/τις μαθητές/τριες. Είναι απαραίτητο να είναι εθελοντική δραστηριότητα και να επιλέγεται από τα παιδιά. Ακόμη, στο παιχνίδι πρέπει να υπάρχουν κανόνες. Το βασικό κίνητρο που πρέπει να έχει το παιχνίδι είναι η διαδικασία αυτή καθαυτή και όχι η ύπαρξη εξωτερικών στόχων. Επιπλέον, το παιχνίδι είναι μια πρόκληση προς έναν ή περισσότερους. Βασική είναι η κοινωνικοποίηση μεταξύ των παικτών. Ένα παιχνίδι δεν είναι δυνατό να στηρίζεται μόνο στην τύχη, αλλά να εμπεριέχει την στρατηγική και τις ικανότητες. Το σημείο τερματισμού του παιχνιδιού χρειάζεται να είναι ξεκάθαρο και τέλος στο παιχνίδι υπάρχει πιθανότητα ένας παίκτης να εξαπατήσει με σκοπό την νίκη (Σκουμπουρδή, 2015:69).

Πολλές φορές στην τάξη των μαθηματικών χρησιμοποιείται ο όρος «παιχνίδι» για όλες τις δραστηριότητες. Το περιεχόμενο και ο τρόπος διαπραγμάτευσης του παιχνιδιού, διαφέρει από αυτόν της τυπικής δραστηριότητας. Η μαθηματική δραστηριότητα επιλέγεται και φτιάχνεται από τον εκπαιδευτικό, είναι υποχρεωτική η συμμετοχή των παιδιών και αυτός καθοδηγεί τις δράσεις των παιδιών. Επιπρόσθετα, υπάρχει καθορισμένος μαθησιακός στόχος και δίνονται οδηγίες για την εκπόνησή της. Η δραστηριότητα γίνεται ατομικά, με περιορισμένη ανατροφοδότηση. Στην τάξη το περιβάλλον είναι ήσυχο και η μάθηση επέρχεται παθητικά. Ωστόσο υπάρχουν γνωστικά οφέλη και βέβαιη έκβαση της δραστηριότητας (Σκουμπουρδή, 2015: 70).

### ***Ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στην ιστορία (από την αρχαία Ελλάδα έως την σύγχρονη εποχή)***

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στην ιστορία (από την αρχαία Ελλάδα έως την σύγχρονη εποχή). Αναλυτικότερα, ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού είναι εμφανής ήδη από την αρχαιότητα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απασχολούνταν παιδαγωγικά στον κήπο του γυναικωνίτη με δραστηριότητες-παιχνίδια, όπως ήταν οι κατασκευές και το χτίσιμο. Τα παιχνίδια αυτά καλλιεργούσαν την ικανότητα χειρισμού των χεριών (Παπαμιχαήλ, 2007). Ακόμη, ο Πλάτωνας, διατεινόταν ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο στην παιδική ηλικία, διότι τα παιδιά προετοιμάζονταν για να γίνουν αυριανοί πολίτες (Λάζος, 2002: 35). Άρα, το παιχνίδι αποκτάει παιδαγωγική διάσταση στην αρχαιότητα. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού είναι εμφανής, στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία. Με την έναρξη του δημοκρατικού πολιτεύματος, εμφανίστηκαν τα πρώτα σχολεία «ludi» (παιχνίδια) (Vankúš, 2005 αναφορά Σκουμπουρδή, 2015: 13). Σκοπός των σχολείων αυτών ήταν η διαπαιδαγώγηση των παιδιών ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αυτοκρατορίας για πολεμιστές, μέσα από τα παιχνίδια μαχών. Άρα, τα

παιχνίδια αυτά είχαν παιδαγωγικό σκοπό για τα παιδιά, καθώς προετοιμάζονταν για να γίνουν αυριανοί πολεμιστές (Σκουμπουρδή, 2015: 13). Από τον 18ο στον 19ο αιώνα, το παιχνίδι θεωρείται σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντούτοις υπάρχει, ακόμα, η διάκριση της ψυχαγωγικής δραστηριότητας και της εργασίας στην σχολική τάξη. Από την δεκαετία του 70' και μετά αναγνωρίζεται το παιχνίδι και εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2005).

### ***Ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στις θεωρίες***

Για τη διερεύνηση του/της εκπαιδευτικού ρόλου του παιχνιδιού είναι σημαντικό να μελετηθούν οι θεωρίες που αναδεικνύουν το εκπαιδευτικό παιχνίδι και τη συνεισφορά του. Αυτές είναι οι παιδαγωγικές θεωρίες, στις οποίες το παιχνίδι θεωρείται ως βασικό εργαλείο οικοδόμησης δεξιοτήτων στα παιδιά. Αναλυτικότερα, επισημαίνεται η παιδαγωγική διάσταση που έχει και η θετική του επίδραση στα παιδιά. Συγκεκριμένα, σπουδαίοι παιδαγωγοί έχουν υποστηρίξει την εκπαιδευτική αξία του.

Ο Comenius (1592-1670) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι μία παιχνιδώδης διαδικασία που να προτρέπει να παιδιά να μάθουν μέσα από διασκεδαστικό τρόπο. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο για ευχάριστη μάθηση, αφού είναι η φυσική προδιάθεση των παιδιών. Μέσα από αυτό καλλιεργούν τις αισθήσεις, τη μνήμη, τη νόηση, τον λόγο και την διάθεση τους στην εργασία. Ακόμα, τονίζει πως το παιχνίδι είναι ευεργετικό στην προετοιμασία των παιδιών για την μελλοντική τους εργασία, επειδή μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι και την κατάλληλη καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού σε δομημένη εργασία τα παιδιά προετοιμάζονται για την μελλοντική τους δουλειά. Η ομαδικότητα στα παιχνίδια αυτά είναι πολύ χρήσιμη, διότι προάγει την κοινωνικότητα των μικρών παιδιών (Σκουμπουρδή, 2015: 20). Ο Fröbel (1782-1852), ο ιδρυτής των πρώτων «σχολικών παιχνιδιών (δώρα)», δεν χρησιμοποίησε τις αίθουσες του σχολείου για να διδάξει στα μικρά παιδιά, αλλά ειδικούς χώρους κατάλληλα διαμορφωμένους γι' αυτά. Σημαντικό γι' αυτόν στην διδασκαλία είναι ότι το κάθε παιδί έχει έναν δικό του τρόπο να μαθαίνει μέσω του παιχνιδιού και θα πρέπει να το καθοδηγεί κάποιος μεγαλύτερος ώστε να εξερευνάει και να χειρίζεται με τον σωστό τρόπο τα αντικείμενα (Manning, 2005 αναφορά Σκουμπουρδή, 2015: 20). Ο Dewey (1859-1952) επισήμανε ότι τα παιχνίδια αποτελούν έναν από τους καλύτερους τρόπους μάθησης, διότι είναι βιωματικά και συμβάλουν στην γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Η Montessori (1870-1952), ως παιδαγωγός προώθησε το υλικό της «μοντεσοριανό υλικό», στις τάξεις των νηπιαγωγών. Η ίδια με την ιδιότητα της παιδαγωγού, υποστήριξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό,

αρκεί να παρέχεται ο απαιτούμενος χρόνος που χρειάζονται. Το παιχνίδι βοηθάει στην επίλυση των προβλημάτων στον πειραματισμό και στην δημιουργικότητα των παιδιών, σε μία σχολική τάξη (Σκουμπουρδή, 2015: 20).

### ***Ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στις έρευνες***

Από έρευνες που έχουν γίνει, αναδεικνύεται ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού, διότι συμβάλει στην μάθηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Wood & Bennett, 2001 στο Σκουμπουρδή 2015: 30). Στην παρούσα εργασία αναγράφονται μερικές από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τον εκπαιδευτικό ρόλο του παιχνιδιού. Ειδικότερα, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, αντιλαμβάνονται το παιχνίδι με βάση την εμπειρία τους ως δραστηριότητα ανάμεσα στην πραγματικότητα και την φαντασία αλλά και ως αυτοσκοπό. Στόχος τους είναι να κερδίσουν ή να επιτύχουν τον σκοπό του παιχνιδιού (ανάλογα το παιχνίδι). Το συμπέρασμα είναι ότι, τα παιδιά, δεν αντιλαμβάνονται το παιχνίδι ως μαθησιακή δραστηριότητα και δεν γνωρίζουν ότι πρέπει να επιτύχουν κάποιον μαθηματικό στόχο που έχει τεθεί από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτός άλλωστε είναι και ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού, τα παιδιά να μάθουν μαθηματικά με έναν τρόπο ευχάριστο γι' αυτά, χωρίς να ξέρουν ότι υπάρχει συγκεκριμένος σκοπός (Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993· Vogel, 2013 αναφορά Σκουμπουρδή 2015: 30). Οτιδήποτε κάνουν τα παιδιά γνωρίζοντας ότι πρέπει να πετύχουν έναν μαθησιακό στόχο, δεν αποτελεί παιχνίδι γι' αυτά και έτσι χάνουν το ενδιαφέρον τους (Kostelnik et al., 1993· Vogel, 2013 στο Σκουμπουρδή, 2015: 30).

Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο άρθρο «Ο ρόλος του παιχνιδιού στην μαθηματική εκπαίδευση, ανταγωνιστικές στάσεις και ψευδαίσθηση ομοθυμίας των Σκουμπουρδή και Καλαβάση, 2009» γίνεται η καταγραφή και η συσχέτιση απόψεων μαθητών, γονέων και παιδιών για την αξία του/της εκπαιδευτικού παιχνιδιού με σκοπό την ανάδειξη αναπαραστάσεων για το ίδιο θέμα. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι οπτικές των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, παρουσιάζουν ομοιότητες αλλά και διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πιθανόν να μην κατανοούν πλήρως τον εκπαιδευτικό ρόλο του παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί δεν ήξεραν τα παιχνίδια των μαθητών τους στο σπίτι και χρησιμοποιούσαν τα παιχνίδια στην τάξη με σκοπό την επίτευξη των στόχων. Γι' αυτούς το εκπαιδευτικό παιχνίδι βοηθάει στην γνωστική στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά οι απόψεις τους για την ευχαρίστηση που παίρνουν μέσα από το παιχνίδι και την χαρά που παίρνουν τα παιδιά είναι διαφορετικές από ότι συμβαίνει στην πραγματικότητα. Συνεπώς, φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται τον

εκπαιδευτικό ρόλο του παιχνιδιού, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ως στόχο τα παιδιά να περάσουν ευχάριστα μέσα από το παιχνίδι και παράλληλα να οικοδομήσουν τη γνώση. Οι μαθητές/τριες ανέφεραν τα παιχνίδια που παίζουν στο σπίτι και έχουν σχέση με τα μαθηματικά και τα παιχνίδια που παίζουν κατά την διάρκεια του μαθήματος των μαθηματικών, αλλά διέφεραν από αυτά που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Αυτό συμβαίνει, λογικά, διότι οι μαθητές/τριες βλέπουν το παιχνίδι στην τάξη ως δομημένη δραστηριότητα, αφού ο σκοπός του είναι η επίτευξη των στόχων. Τέλος, οι γονείς, σημείωσαν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά τους στο σπίτι που ήταν πάλι διαφορετικά από αυτά που ανέφεραν τα παιδιά. Επιπλέον, δεν ήταν ενημερωμένοι για τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά τους στην τάξη των μαθηματικών και δεν πιστεύουν ότι το παιχνίδι στην τάξη βοηθάει στα μαθηματικά (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009).

Σε άλλη έρευνα καταγράφηκαν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι γονείς για το σπίτι σε σχέση με τα μαθηματικά, όταν τα παιδιά τους πάνε στο νηπιαγωγείο και πως οι δραστηριότητες αυτές σχετίζονται με τα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς γνωρίζουν την αξία των Μαθηματικών και το πως αυτά υπάρχουν σε πολλά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στο σπίτι αλλά και στο σχολείο, άρα αναγνώρισαν και τον εκπαιδευτικό ρόλο του παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, οι γονείς μπορούσαν να αντιληφθούν σε καθημερινές δραστηριότητες τις μαθηματικές έννοιες και τις διαδικασίες που εμπεριέχουν. Η στάση αυτή των γονέων δείχνει ότι οι γονείς συνειδητοποιούν τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και με την κατάλληλη ενημέρωση μπορούν να στηρίξουν την μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών τους (Σκουμπουρδή και συν., 2009).

Ακόμα, άλλη έρευνα είχε ως θέμα την διερεύνηση της αντίληψης που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μεταξύ Ολλανδίας, Ουαλίας, Γερμανίας και Φινλανδίας για τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και ποιος είναι ο ρόλος τους στο παιχνίδι των παιδιών. Κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τέσσερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν παιχνίδια κατά Kwakkel-Scheffer (2006 αναφορά Van Der Aalsvoort et al., 2015). Οι κατηγορίες αυτές ήταν η διασκέδαση, οι κανόνες, το να μην υπάρχει εσωτερικός στόχος και ότι είναι εθελοντικό ως προς τα παιδιά, δηλαδή χαρακτηριστικά που έχει ένα παιχνίδι. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πολλές διαφορετικές απόψεις ως προς την οπτική και τις θεωρίες των εκπαιδευτικών και αυτό οφείλεται στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα που έχει κάθε χώρα. Τα βασικά σημεία ήταν ότι η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για τον ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζει τον

διδακτικό τους σχεδιασμό και την εμπλοκή τους σε παιχνίδια στην τάξη. Οι ερευνητές υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να μάθουν να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και εξασκηθούν στο να βρίσκουν καλές αφορμές για την πρόκληση ενός παιχνιδιού (Σκουμπουρδή, 2015).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό την συμπερίληψη απαντήσεων για τον διδακτικό σχεδιασμό προπτυχιακού μαθήματος νηπιαγωγών (Σκουμπουρδή, 2015) καταγράφηκαν αντιλήψεις υποψήφιων νηπιαγωγών για το παιχνίδι και τον εκπαιδευτικό του ρόλο στην μαθηματική εκπαίδευση. Τα θέματα προς διερεύνηση ήταν το τι είναι παιχνίδι, τι διαφορά έχει το παιχνίδι από την τυπική μαθηματική δραστηριότητα, πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα παιχνίδια στην διδασκαλία των μαθηματικών και πως γίνεται αντιληπτή η μάθηση των μαθηματικών με την χρήση του παιχνιδιού. Οι απαντήσεις έδειξαν ότι η προσέγγιση των παρά πάνω θεμάτων ήταν ασαφής. Οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί όρισαν το παιχνίδι με βάση τα κύρια χαρακτηριστικά του, αλλά ανέφεραν και την μάθηση, που δεν είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Επιπλέον, με βάση τους ορισμούς που έδωσαν αντιλήφθηκαν την συνεισφορά του παιχνιδιού και την αφορμή που δίνει στα παιδιά για μάθηση, αλλά δεν προσδιόρισαν πως μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση μέσω παιχνιδιού. Οι τρόποι που πρότειναν οι φοιτήτριες την εφαρμογή του στην τάξη εμπειρείχαν μεγάλο βαθμό ελέγχου, που παραπέμπει σε τυπική δραστηριότητα. Η διαφορά του παιχνιδιού από την τυπική μαθηματική δραστηριότητα δεν ήταν παντού διακριτή. Γενικότερα, από τις απαντήσεις των φοιτητριών διαμορφώθηκε μια νέα μορφή μαθηματικού παιχνιδιού. Παιχνίδι, το οποίο συχνά ταυτίζεται με την τυπική μαθηματική δραστηριότητα, στοχεύει κυρίως στην εκπλήρωση μαθηματικών στόχων και οδηγεί στη μάθηση με ευχάριστο, διασκεδαστικό και εύκολο τρόπο (Σκουμπουρδή, 2015).

#### ***Ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στα προγράμματα σπουδών***

Η ύπαρξη του παιχνιδιού στο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο επισημοποιεί την σημαντικότητα του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς είναι σημαντικό για να καλλιεργηθούν συγκεκριμένες δεξιότητες. Ακόμα, βοηθάει τα μικρά παιδιά να οικοδομήσουν ορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Συγκεκριμένα, στο ΔΕΠΠΣ, υπάρχει μία ενότητα της μεθοδολογίας, που αναφέρεται αποκλειστικά το ελεύθερο παιχνίδι Δ. «ΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ». Σύμφωνα με την ενότητα αυτή το ΔΕΠΠΣ προτρέπει τις νηπιαγωγούς να επιδιώκουν το ελεύθερο παιχνίδι σε γωνιές μέσα στην τάξη κατάλληλα διαμορφωμένες στα ενδιαφέροντα των παιδιών ή στον χώρο του προαυλίου. Το παιχνίδι μπορεί να είναι είτε ατομικό, είτε ομαδικό και καθιστά δυνατόν στα νήπια «να

αναπτύσσονται, να ανακαλύπτουν, να χρησιμοποιούν δημιουργικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται». Στους στόχους του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τα μαθηματικά αναφέρεται ο παιδαγωγικός ρόλος του παιχνιδιού αλλά δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος στόχος που να προτρέπει τους εκπαιδευτικούς για το ατομικό ή ομαδικό παιχνίδι την ώρα των μαθηματικών. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού δεν αναφέρεται το παιχνίδι στο πρόγραμμα σπουδών. Υπάρχουν ενδεικτικές δραστηριότητες για τους στόχους που πρέπει να υλοποιηθούν. Συγκεκριμένα, στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τους στόχους που έχουν τεθεί οι ενδεικτικές δραστηριότητες εμπεριέχουν παιγνιώδη υλικό όπως τα «ζάρια», αλλά δεν χρησιμοποιείται για το παιχνίδι. Φαίνεται μια πρώτη προσπάθεια παρακίνησης των παιδιών με ενδιαφέρον υλικό γι' αυτά, καθώς έρχονται σε επαφή με αυτό στην καθημερινότητα τους (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002).

Στο ΝΠΣ (2014: 29) για το νηπιαγωγείο φαίνεται αισθητά η ιδιαίτερη σημασία που έχει δοθεί στο παιχνίδι. Σε όλο το πρόγραμμα σπουδών τονίζεται η σημασία του παιχνιδιού. Το παιχνίδι στο πρόγραμμα σπουδών στην καθημερινή πρακτική θεωρείται «κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο» (ΝΠΣ, 2014: 30) . Αναλυτικότερα, βασικό στόχο της μαθηματικής εκπαίδευσης, δεν αποτελεί πλέον η τυπική μάθηση, αλλά η ανάπτυξη και στη συνέχεια η ενδυνάμωση του τρόπου σκέψης των μικρών παιδιών στα μαθηματικά. Έτσι, λοιπόν, συγχρόνως με την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη αρχίζει να αναπτύσσεται και η νόηση (ΝΠΣ, 2014: 30-31). Οι άξονες που αναπτύσσονται στο νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου στα μαθηματικά είναι, οι αριθμοί και οι πράξεις που περιλαμβάνουν φυσικούς αριθμούς και πράξεις ως το 10. Επιπλέον, ο χώρος και η γεωμετρία που σχετίζονται με τον προσανατολισμό στον χώρο, τα γεωμετρικά σχήματα, τους μετασχηματισμούς και την οπτικοποίηση. Η εισαγωγή στην αλγεβρική σκέψη με τις κανονικότητες και ισότητες. Οι μετρήσεις, δηλαδή η εισαγωγή στη μέτρηση μήκους, επιφάνειας, όγκου και χωρητικότητας και τα στοχαστικά μαθηματικά που στοχεύουν στην οργάνωση δεδομένων και την εισαγωγή στην πιθανότητα. Στο ΝΠΣ επισημαίνεται ότι τα μαθητικά αυτά δεν «διδάσκονται και δεν μαθαίνονται». Σκοπός είναι τα παιδιά να κάνουν μία πρώτη γνωριμία μαζί τους μέσα από ατομική αναζήτηση ή παιγνιώδης διαδικασίες σε ένα σύνολο δράσεων και περιβαλλόντων. Σημαντικό είναι επίσης να αναφερθεί ότι ένα από τα βασικά διδακτικά χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος σπουδών είναι η επιλογή και ενασχόληση των παιδιών με ενδιαφέρουσες «δραστηριότητες» για τα ίδια και ο/η εκπαιδευτικός τα βοηθάει για να οδηγηθούν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (ΝΠΣ, 2014: 163-188).

### **Η παρούσα έρευνα**

Προκειμένου να διερευνηθεί το πως αντιλαμβάνονται τα παιδιά του νηπιαγωγείου το παιχνίδι και τον ρόλο του στη τάξη των μαθηματικών σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα. Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα παρακάτω:

- 1) *Τι είναι για τα παιδιά παιχνίδι και τι για τη νηπιαγωγό;*
- 2) *Τι θεωρεί η νηπιαγωγός ότι μαθαίνουν τα παιδιά από τα παιχνίδια στην τάξη των μαθηματικών;*
- 3) *Τι θεωρούν τα παιδιά ότι μαθαίνουν από τα παιχνίδια στην τάξη των μαθηματικών;*

### **Μεθοδολογία**

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική. Το εργαλείο που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι η συνέντευξη. Ο λόγος επιλογής της συνέντευξης ως ερευνητικής μεθόδου, στοχεύει στην συλλογή έγκυρων αποτελεσμάτων, αφού η έρευνα απευθύνεται σε παιδιά του νηπιαγωγείου τα οποία δεν γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν. Η συνέντευξη σε παιδιά του νηπιαγωγείου είναι προτιμότερη από άλλα ερευνητικά εργαλεία, έτσι ώστε να συλλεχθούν και να καταγραφούν οι απαντήσεις τους. Οι συνεντεύξεις βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο που αναγράφεται στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, η συνέντευξη απευθύνεται στα παιδιά προσχολικής αγωγής και είναι φτιαγμένη ειδικά για τα νήπια. Οι ερωτήσεις είναι δομημένες απλά και κατανοητά χωρίς περίπλοκες λέξεις με σκοπό να καταλάβουν τα νήπια τις ερωτήσεις και να απαντήσουν σύμφωνα με την προσωπική τους άποψη. Μέσα από τις συνεντεύξεις διερευνήθηκε εάν τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούν να αντιληφθούν τον εκπαιδευτικό ρόλο του παιχνιδιού, όταν παίζουν με τους φίλους τους στο νηπιαγωγείο, όταν παίζουν στο σπίτι και όταν παίζουν στην τάξη του νηπιαγωγείου με τη δασκάλα τους.

Η ανάγκη της έρευνας για έγκυρα αποτελέσματα οδήγησε και σε μία δεύτερη συνέντευξη που απευθύνεται στην νηπιαγωγό του τμήματος. Η συνέντευξη αυτή σκοπεύει στο να διασταυρώσει τις πληροφορίες των νηπίων με αυτές της νηπιαγωγού και είναι περισσότερο πληροφοριακή. Μέσα από τη συνέντευξη, της νηπιαγωγού, διερευνήθηκε εάν η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί το παιχνίδι στην τάξη των μαθηματικών και για ποιον σκοπό και εάν χρησιμοποιεί τα παιχνίδια ως παιδαγωγικό εργαλείο για να εξακριβωθεί αν αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ρόλο τους.



Το δείγμα αποτελούν 19 παιδιά του 22ου νηπιαγωγείου και η νηπιαγωγός του τμήματος. Πρώτα, πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη με τη νηπιαγωγό, στο γραφείο της και οι απαντήσεις της καταγράφηκαν σε έντυπη μορφή. Σκοπός της συνέντευξης είναι να δοθούν οι απαραίτητες και χρήσιμες πληροφορίες για τα νήπια, αλλά και να διασταυρωθούν οι απόψεις της νηπιαγωγού για το παιχνίδι με αυτές των παιδιών. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι συνεντεύξεις των παιδιών, οι οποίες έγιναν στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Όλες οι απαντήσεις των παιδιών, καταγράφηκαν σε έντυπη μορφή.

## **Ευρήματα**

### **Αποτελέσματα συνέντευξης νηπιαγωγού**

Το παιχνίδι για την νηπιαγωγό είναι «ένα μέσο για την διδασκαλία της έτσι ώστε να οδηγήσει τα παιδιά στην μάθηση». Η νηπιαγωγός στις ερωτήσεις «Χρησιμοποιείτε παιχνίδια στη διδασκαλία σας;» και «Χρησιμοποιείτε παιχνίδια για τη διδασκαλία των μαθηματικών» απάντησε ότι χρησιμοποιεί τόσο παιχνίδια στη διδασκαλίας της, γενικά, όσο και στη διδασκαλία των μαθηματικών.

Στην ερώτηση «Σε τι διαφοροποιείται το παιχνίδι για τα μαθηματικά από μία δραστηριότητα για τα μαθηματικά;» απάντησε ότι, το παιχνίδι στα μαθηματικά διαφοροποιείται από τη δραστηριότητα, διότι το παιχνίδι είναι περισσότερο για την διασκέδαση ενώ οι δραστηριότητες εμπεριέχουν γνωστικά στοιχεία.

Επιπρόσθετα, στην ερώτηση «Μέσω του παιχνιδιού ή μέσω της δραστηριότητας μαθαίνουν τα παιδιά πιο εύκολα μια μαθηματική έννοια; Γιατί;» και στην ερώτηση «Χρησιμοποιείτε παιχνίδια για τη διδασκαλία των μαθηματικών;» απάντησε ότι μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα μια μαθηματική έννοια από ότι σε μία δραστηριότητα, γιατί ο παιγνιώδης τρόπος είναι πιο οικείος στα παιδιά και ότι χρησιμοποιεί εκπαιδευτικά παιχνίδια, για να εντάξει μία μαθηματική έννοια.

Επιπλέον, στην ερώτηση «Ποια παιχνίδια χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία των μαθηματικών» και «Ποιο είναι το αγαπημένο τους παιχνίδι την ώρα των μαθηματικών;» απάντησε ότι χρησιμοποιεί παιχνίδια που φτιάχνει η ίδια (κυρίως με το ζάρι) αλλά και online παιχνίδια, το επιτραπέζιο παιχνίδι φιδάκι, το μπόουλινγκ και την τράπουλα τη μεγάλη, που είναι και το αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών. Μάλιστα σε άλλη ερώτηση: «Πιστεύετε ότι αρέσουν αυτά τα παιχνίδια στα παιδιά;» υποστήριξε ότι τα παιχνίδια αυτά αρέσουν στα παιδιά.

Στην ερώτηση «*Τι θεωρείτε ότι μαθαίνουν τα παιδιά μέσα από αυτά τα παιχνίδια;*», η νηπιαγωγός απαντάει ότι *τα παιδιά μαθαίνουν να αναπτύσσουν την ικανότητα τους για συνεργασία, μέσα από το να απαντούν σε ερωτήματα για να φτάσουν στον τελικό στόχο, παίζοντας ομαδικά και με το να συνεργάζονται μεταξύ τους.*

Ακόμα, στις ερωτήσεις «*Θεωρείτε ότι αναπτύσσουν την ικανότητα τους για επικοινωνία; Πώς;*», «*Θεωρείται ότι αναπτύσσουν την ικανότητά τους για συνεργασία; Πώς;*» και «*Θεωρείτε ότι αναπτύσσουν την ικανότητά τους για κοινωνικοποίηση; Πώς;*». Η νηπιαγωγός απάντησε ότι, *αναπτύσσουν την ικανότητά τους για κοινωνικοποίηση μέσα από τη συνεργασία, τον σεβασμό στον συμπαίκτη τους και θέτοντας σειρά προτεραιότητας στα παιδιά που είναι πιο μικρά από αυτά. Επιπρόσθετα, αναπτύσσουν την ικανότητα για επικοινωνία, αφού θέτουν τα ίδια τους κανόνες του παιχνιδιού και περιμένουν τη σειρά τους.*

Στην ερώτηση «*Ποιος επιλέγει τι παιχνίδι θα παίξετε την ώρα των μαθηματικών; (εσείς, τα παιδιά, και οι δύο;)*» απάντησε ότι πολλές φορές είναι επιλογή των παιδιών και της νηπιαγωγού. Η νηπιαγωγός, δηλαδή, εισάγει το πλαίσιο για την προσέγγιση μίας έννοιας, με το παιχνίδι, και την επόμενη φορά τα παιδιά της ζητάνε να παίξουν το συγκεκριμένο παιχνίδι.

Τέλος, στις ερωτήσεις «*Συμμετέχετε στο παιχνίδι των παιδιών; Τι συμμετοχή έχετε;*» και «*Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού συμμετέχουν όλα τα παιδιά ενεργά*», απάντησε ότι, στα παιχνίδια αυτά έχει τη θέση της σύμβουλου και τα παροτρύνει όταν χρειάζεται και όταν κάποιο παιδί δεν συμμετέχει το ενθαρρύνει όλη η τάξη.

#### **Αποτελέσματα συνεντεύξεων παιδιών.**

Σε όλα τα παιδιά του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου αρέσουν τα παιχνίδια, και αυτό φάνηκε από τις θετικές τους απαντήσεις στο ερώτημα: «*Σου αρέσει να παίζεις παιχνίδια;*» Επίσης, από τις θετικές τους απαντήσεις στα ερωτήματα «*Παίζεις παιχνίδια με τους φίλους σου στο σχολείο;*». Επιπρόσθετα, από τα ερωτήματα, «*Παίζεις παιχνίδια στο σπίτι σου;*», «*Παίζετε παιχνίδια στη τάξη, στη παρεούλα ή στις γωνιές, με τη δασκάλα και τους/ις συμμαθητές/τριες σου;*» φάνηκε ότι όχι μόνο τους αρέσουν τα παιχνίδια, αλλά παίζουν και παιχνίδια τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο σε διαλλείματα με τους φίλους και στην τάξη με την νηπιαγωγό.

Στην ερώτηση «*Τι είναι για εσένα παιχνίδι;*» τα νήπια απάντησαν είτε με περιγραφές συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης είτε με παραδείγματα παιχνιδιών. Στο συναισθηματικό πλαίσιο ανήκουν οι απαντήσεις των παιδιών όπως: «*Μου αρέσει να*

παίζω», «Να παίζω όμορφα», «Είμαι διασκεδαστικά», «Να παίζω», «Είμαι χαρούμενη γιατί μου αρέσουν», «Η αγάπη μου». Στο κοινωνικό πλαίσιο κατατάσσονται απαντήσεις παιδιών: «Γιατί μπορώ να παίξω με τους φίλους μου», «Να παίζω με την μαμά μου και τον μπαμπά μου» και «Θέλω να παίζω παιχνίδια μόνη μου». Τέλος, υπήρχαν παιδιά που απάντησαν με παραδείγματα παιχνιδιών όπως : «Ο υπολογιστής», «Το ποδήλατο», και «Το πατάρι».

Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση «*Ποια/Τι παιχνίδια παίζεις με τους φίλους σου στο σχολείο;*», μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε: *Παιχνίδια στις γωνιές του νηπιαγωγείου, σε παιχνίδια ρόλων, σε κινητικά παιχνίδια, σε μουσικοκινητικά παιχνίδια και σε κατασκευαστικά*. Αναφορικά με τα παιχνίδια στις γωνιές του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει απαντήσεις όπως: «Βιντεοπαιχνίδια στο μικρό υπολογιστή», «Παίζουμε στην κουζινούλα και στο πατάρι», «Μαγαζί» και «Μανάβικο». Τα παιχνίδια ρόλων περιλαμβάνουν απαντήσεις με παιχνίδια όπως: «Με τα μωρά», «Αμαξάκια», «Φαραώ», «Μπάτμαν και δεινόσαυρους». Τα κινητικά παιχνίδια που ανέφεραν τα παιδιά είναι παιχνίδια όπως: «Κυνηγητό», «Αούπερ αγκαλίτσα», «Τσουλήθρα, κούνιες», «Ψαράκια και καρχαρίες». Στα μουσικοκινητικά παιχνίδια, ανήκει το παιχνίδι: «μουσικές καρέκλες». Τέλος, στα κατασκευαστικά παιχνίδια υπάρχουν απαντήσεις με τα παιχνίδια: «τουβλάκια», «ζωγραφική» και «χειροτεχνίες».

Οι απαντήσεις των νηπίων στο ερώτημα «*Τι μαθαίνεις από τα παιχνίδια που παίζεις με τους φίλους σου*», δύναται να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: στο συναισθηματικό πλαίσιο, σε γνώσεις και σε κατασκευαστικές ικανότητες. Τα συναισθηματικό πλαίσιο περιλαμβάνει νηπίων απαντήσεις όπως: «διασκέδαση», «η φιλία είναι πολύ καλή», «είναι ωραία», «να αγκαλιάζω», «μου αρέσουν», «παίζω καλά με τους φίλους μου». Οι γνώσεις περιλαμβάνουν απαντήσεις νηπίων όπως: «μαθαίνω να τρέχω πολύ γρήγορα από το κυνηγητό», «μαθαίνω να κυνηγάω», «να κάθομαι γρήγορα», «να κάνω κούνια, να μαγειρεύω και να ταΐζω τα μωράκια», «μαθαίνω να τους δίνω κρέμα, να μαγειρεύω», «μαθαίνω τα ζωάκια», «μαθαίνω φρούτα, μαθαίνω τα λεφτά» και «τους δεινόσαυρους». Οι κατασκευαστικές ικανότητες περιλαμβάνουν απαντήσεις νηπίων όπως: «έμαθα να φτιάχνω πολύ ωραία ρομπότ με τα τουβλάκια» και «μαθαίνουμε να φτιάχνουμε πύργους».

Από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερώτημα «*Ποια/Τι παιχνίδια παίζεις στο σπίτι σου;*» προκύπτουν οι κατηγορίες παιχνιδιών: *Κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων και κατασκευαστικά παιχνίδια*. Τα κατασκευαστικά παιχνίδια, περιλαμβάνουν απαντήσεις νηπίων όπως: «Παίζω lego», «Φτιάχνω παζλ» και «Τουβλάκια». Τα κινητικά παιχνίδια εμπεριέχουν απαντήσεις νηπίων με παιχνίδια όπως: «Κυνηγητό και κρυφτό»,

«Ποδόσφαιρο», «Σβούρα» και «Ποδήλατο». Τέλος, στα παιχνίδια ρόλων περιλαμβάνονται απαντήσεις παιδιών με παιχνίδια: «Μακουίν», «Μωρά», «Playmobil», «Αρκουδάκια, μπάρμπι», «Αυτοκινητάκια πολεμικά, γρήγορα αστυνομικά, μπάτμαν, πυροσβέστη και μεγάλα αυτοκινητάκια και μικρά», «Ιπερατού, (έναν δεινόσαυρο από τα γενέθλιά μου)», «Λούνα ο μονόκερος», «Αεροπλάνο», «Κουκλάκια και playmobil», «Πειρατές, με αμάξια, με πο-πατρόλ», «Μονόκερο, ωραίες κοιμωμένες, Ελίζα», «Το σπίτι της μπάρμπι» «Κουζινούλα», «Δεινόσαυρους».

Στην ερώτηση «*Τι μαθαίνεις από τα παιχνίδια που παίζεις στο σπίτι σου;*», τα νήπια απάντησαν είτε με περιγραφές συναισθηματικής φύσης είτε με βάση τις κατασκευαστικές ικανότητες και τις γνώσεις. Όσον αφορά το *συναισθηματικό πλαίσιο* περιέχει απαντήσεις παιδιών όπως: «μου αρέσει να τα παίζω», «είναι ωραία», «τίποτα, απλά παίζω» και «να παίζω ήρεμα και να είμαι καλό παιδί». Οι *κατασκευαστικές ικανότητες* προκύπτουν από τις απαντήσεις των παιδιών: «Βάζω το σωστό παζλ, με τα κομμάτια του παζλ», «φτιάχνω πύργο, να φτιάχνω βάλιτσα (τουβλάκια)». Τέλος, οι *γνώσεις*, περιλαμβάνουν απαντήσεις νηπίων όπως: «Μαθαίνω να μετράω», «Μαθαίνω τα αεροπλάνα, τους δεινόσαυρους και τα ζώα», «να ταΐζω την Λούνα και να κυνηγάω», «Να τα ταΐζω, να τους δίνω φρουτόκρεμα και γάλα. (τα κουκλάκια)» και «Μαθαίνω τους δεινόσαυρους».

Στην ερώτηση «*Ποια/Τι παιχνίδια παίζετε στη τάξη, στη παρεούλα ή στις γωνιές, με τη δασκάλα και τους/τις συμμαθητές/τριες σου;*» από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτουν έξι κατηγορίες παιχνιδιών: *Κατασκευαστικά παιχνίδια, παιχνίδια στις γωνιές του νηπιαγωγείου, παιχνίδια στην παρεούλα, μουσικοκινητικά παιχνίδια, επιτραπέζια και παιχνίδια ρόλων*. Στα *κατασκευαστικά παιχνίδια* υπάγονται απαντήσεις με τα παιχνίδια: «Τουβλάκια» και «Ζωγραφιές». Στα *παιχνίδια στις γωνιές του νηπιαγωγείου* κατατάσσονται απαντήσεις νηπίων με τα παιχνίδια: «Τράπουλα, τουβλάκια, υπολογιστή, κουζινούλα και μαγαζάκι», «Κάστρο». Στα *παιχνίδια στην παρεούλα* υπάρχουν απαντήσεις νηπίων με τα παιχνίδια: «Ένα παιδικό με τα γράμματα και γράψαμε και την λέξη ντομάτα», «Τράπουλα», «Τραγουδάμε τραγούδια», «Πιάσε το ποντίκι, παίζουμε κορδόνι κορδόνι», «Με γράμματα, με λέξεις, με αριθμούς». Στα *μουσικοκινητικά παιχνίδια* εντάσσονται απαντήσεις νηπίων με το παιχνίδι: «Μουσικές καρέκλες». Στα *επιτραπέζια παιχνίδια* υπάρχει η απάντηση νηπίου με το επιτραπέζιο: «Κάνουμε κάτι που γυρνάς και πρέπει να βρει ένας ποιος άνθρωπος είναι (Επιτραπέζιο: μάντεψε ποιος)». Τέλος, στα *παιχνίδια ρόλων* κατατάσσεται απάντηση παιδιού με το παιχνίδι: «Κάνουμε τους μπαμπάδες και τα κορίτσια τις μαμάδες».

Στην ερώτηση «*Τι μαθαίνεις από τα παιχνίδια που παίζετε στη τάξη, στη παρεούλα ή στις γωνιές, με τη δασκάλα και τους/τις συμμαθητές/τριες σου;*» τα νήπια απάντησαν είτε

με περιγραφές κοινωνικής φύσης είτε με βάση τις κατασκευαστικές ικανότητες και τις γνώσεις. Οι γνώσεις εμπεριέχουν απαντήσεις παιδιών: «Μαθαίνουμε την Άλφα Βήτα», «Μαθαίνω τους αριθμούς», «Στη τράπουλα αριθμούς», «Μαθαίνω να τραγουδάω», «Να κάθομαι γρήγορα», «Να σκέφτομαι πολύ», «Φτιάχνουμε σε σειρά, σε κάστρα, τα μετράμε», «Μαθαίνω να γράφω λέξεις, μαθαίνω τους αριθμούς, τους μήνες», «Τα φτιάχνουμε κάστρο και μπορεί και τα μετράμε (τουβλάκια)», «Να κοιτάζουμε τα μωρά και να τους δίνουμε γάλα». Οι κατασκευαστικές ικανότητες περιλαμβάνουν απαντήσεις παιδιών «Να γκρεμίζω», «Να φτιάχνω πύργους», «Τα φτιάχνουμε κάστρο», «Μαθαίνουμε να κάνουμε πύργους», «Φτιάχνω πύργους», «Να ζωγραφίζω». Τέλος, το κοινωνικό πλαίσιο περιέχει απαντήσεις παιδιών όπως: «Δεν μαθαίνω κάτι αισθάνομαι καλά που παίζω με τους φίλους μου» και «Μαθαίνω να παίζω με τους συμμαθητές/τριες μου γιατί μου αρέσει όταν παίζουμε».

Στην ερώτηση «*Παίζετε το επιτραπέζιο παιχνίδι φιδάκι; Τι μαθαίνεις από αυτό το παιχνίδι;*» στο πρώτο σκέλος της ερώτησης «*Παίζετε το επιτραπέζιο παιχνίδι φιδάκι;*» φάνηκε ότι τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν το συγκεκριμένο επιτραπέζιο σε απαντήσεις όπως «Φιδάκι παίζω και στο σπίτι και στο σχολείο. Εεε...εεε...το ζάρι που έχει 1,2,3,4,5,6.», «Θυμάμαι που το παίζουμε στο ολόημερο.», «ναι» αλλά υπήρχαν και κάποια παιδιά που δεν το γνώριζαν. Παράδειγμα απαντήσεων είναι «Φιδάκι όχι δεν ξέρω.», «Όχι δεν το θυμάμαι αυτό το παιχνίδι δεν έχουμε τέτοιο», «Δεν το έχουμε παίξει», «Δεν το έχω ξανά δει στο σχολείο». Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης «*Τι μαθαίνεις από αυτό το παιχνίδι;*» οι απαντήσεις των παιδιών μπορούν να ενταχθούν στις εξής κατηγορίες: *Μέτρηση και άμεση αναγνώριση ποσοτήτων*. Η μέτρηση περιλαμβάνει απαντήσεις παιδιών: «Μετρώ να κουνήσω το πιόνι μου», «Μετράμε πόντους». Η άμεση αναγνώριση ποσοτήτων περιλαμβάνει απαντήσεις παιδιών «Αριθμούς βλέπω που ρίχνω το ζάρι», «Μαθαίνω αριθμούς στο ζάρι», «Προσπαθώ να ανέβω στις σκάλες», «Το ζάρι έχει πάνω αριθμούς 1,2,3,4,5,6», «Τους αριθμούς με το ζάρι», «Βλέπω τι λέει τους αριθμούς και κουνάω το πιόνι μου», «Μαθαίνω να νικήσω με το ζάρι» και «Μαθαίνω να παίζω όμορφα με τα ζάρια και τους αριθμούς, 1,2,3,4,5,6.».

Στην ερώτηση «*Παίζετε παιχνίδια με την τράπουλα την μεγάλη; Τι μαθαίνεις;*» στο πρώτο σκέλος της «*Παίζετε παιχνίδια με την τράπουλα την μεγάλη;*» σχεδόν όλα τα παιδιά φάνηκε να γνωρίζουν το παιχνίδι που είχε αναφέρει η νηπιαγωγός ότι είναι και το αγαπημένο τους. Παράδειγμα απαντήσεων αποτελούν: «ναι.» και «ναι, μου αρέσει.». Βέβαια, υπήρχαν ελάχιστα παιδιά που δεν ήξεραν το συγκεκριμένο παιχνίδι σε απαντήσεις όπως: «δεν ξέρω». Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης «*Τι μαθαίνεις;*» οι απαντήσεις των νηπίων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε: *αριθμούς και μέτρηση*. Οι αριθμοί

περιλαμβάνουν απαντήσεις νηπίων: «τους αριθμούς», «αριθμούς», «όποιος έχει μεγάλο αριθμό νικάει», «πρέπει να έχουμε τις κάρτες με μεγάλο αριθμό», «μπορεί αριθμούς», «τους αριθμούς», «τους αριθμούς έχει» και «αυτό που έχει μεγάλους αριθμούς». Η μέτρηση περιλαμβάνει απαντήσεις παιδιών όπως: «Μαθαίνω να μετράω και να μετράω τι κάνει 6+6 με τις τράπουλες κάνει 12», «Να μετράω», «Να μετράω τους αριθμούς», «Να μετράω την τράπουλα», «Να μετράω με αριθμούς», «Μετράμε μεγάλα φύλλα» και «Να μετράω».

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστούν τα παιχνίδια που ανέφερε η νηπιαγωγός ότι παίζουν τα παιδιά την ώρα των μαθηματικών. Αυτά είναι το «Επιτραπέζιο παιχνίδι φιδάκι» και η «Τράπουλα». Το «επιτραπέζιο παιχνίδι φιδάκι» είναι το γνωστό σε όλους μας παιχνίδι τύχης και εμπεριέχει βασικά στοιχεία από τους ορισμούς για το παιχνίδι, που είναι οι κανόνες και ο νικητής. Η «τράπουλα» αποτελείται από μεγάλα και ευδιάκριτα φύλλα τράπουλας και είναι το αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών την ώρα των μαθηματικών. Το συγκεκριμένο παιχνίδι πληροί τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Με την τράπουλα παίζουν διάφορα παιχνίδια. Ένα παιχνίδι που ανέφερε η νηπιαγωγός ότι παίζουν με την τράπουλα είναι ότι μοιράζει τυχαία φύλα της τράπουλας στο κάθε παιδί και στη συνέχεια, τα ανοίγουν μπροστά τους. Έπειτα θα πρέπει να απαντήσει κάποιος ποιο είναι το μεγαλύτερο φύλλο και ποιο το μικρότερο. Όποιο παιδί το κάνει πιο γρήγορα κερδίζει. Σε άλλο παιχνίδι μοιράζει η νηπιαγωγός χαρτιά στα παιδιά και βάζει και χαρτιά κάτω. Τα παιδιά, λοιπόν, καλούνται να αντιστοιχήσουν τα όμοια χαρτιά που έχουν στα χέρια τους με αυτά που υπάρχουν κάτω. Σύμφωνα με την νηπιαγωγό, οι γνωστικές ικανότητες που καλλιεργούν τα παιδιά με αυτά τα παιχνίδια είναι η άμεση εκτίμηση ποσοτήτων, οι αριθμοί, ποιος είναι μεγαλύτερος και ποιος μικρότερος και η μέτρηση.

### **Συμπεράσματα**

Από την έρευνα που διεξάχθηκε στο νηπιαγωγείο, δίνονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, στο ερευνητικό ερώτημα «τι είναι για τη νηπιαγωγό παιχνίδι», η νηπιαγωγός ορίζει το παιχνίδι ως ένα μέσο για τη διδασκαλία της με το οποίο μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στη μάθηση. Τα παιχνίδια τα χρησιμοποιεί εισαγωγικά και μέσα από αυτά κάνει τη διδασκαλία της. Ο ορισμός αυτός παραπέμπει και σε εκείνον που έδωσε ο μαθηματικός Gardner, ο οποίος υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος για να προσεγγίσει κάποιος το ενδιαφέρον των παιδιών στα

μαθηματικά. Έτσι, λοιπόν, και η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί το παιχνίδι ,παιδαγωγικά, ως μέσο για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα οδηγήσει στην μάθηση. Σημαντικό είναι ότι στην ερώτηση που αναφέρει τη διαφοροποίηση του μαθηματικού παιχνιδιού από τη μαθηματική δραστηριότητα, η νηπιαγωγός ξεχώρισε το παιχνίδι, αλλά δεν τεκμηρίωσε απόλυτα τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο παιχνίδι και στη μαθηματική δραστηριότητα. Η απάντηση που έδωσε παραπέμπει στο συμπέρασμα, ότι το παιχνίδι είναι για την διασκέδαση ενώ οι δραστηριότητες εμπεριέχουν γνωστικά στοιχεία.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις απαντήσεις της συνέντευξης της νηπιαγωγού συνολικά για το ερευνητικό ερώτημα «τι είναι για τη νηπιαγωγό παιχνίδι» είναι ότι αντιλαμβάνεται το παιχνίδι και τα χαρακτηριστικά του. Ειδικότερα, δεν συγχέει το παιχνίδι με τη μαθηματική δραστηριότητα, αφού αναφέρει βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού όπως είναι οι κανόνες. Επίσης, αναγνωρίζει μαθηματικές έννοιες στα παιχνίδια που ανέφερε ότι παίζουν στην τάξη των μαθηματικών. Το γεγονός αυτό έρχεται να συμπληρώσει την έρευνα των Griffiths, 1994 et al. (αναφορά Σκουμπουρδή 2015), όπου αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν παιχνίδια στη διδασκαλία των μαθηματικών, διότι δεν αναγνωρίζουν ότι τα παιχνίδια εμπεριέχουν μαθηματική σκέψη.

Στο ερευνητικό ερώτημα «*Τι θεωρεί η νηπιαγωγός ότι μαθαίνουν τα παιδιά από τα παιχνίδια στην τάξη των μαθηματικών;*», προκύπτει ότι η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί τα παιχνίδια ως εισαγωγή, για να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών και να εισάγει μία καινούρια μαθηματική έννοια. Στην ερώτηση για το αν αναπτύσσουν κάποια άλλη δεξιότητα ή ικανότητα η νηπιαγωγός υποστήριξε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες, δίνοντας παραδείγματα. Ακόμα, στις ερωτήσεις, για το αν θεωρεί ότι τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητά τους για επικοινωνία, συνεργασία και κοινωνικοποίηση και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται, η νηπιαγωγός απάντησε, ότι αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες μέσα από το παιχνίδι, δίνοντας παραδείγματα. Συνεπώς, η νηπιαγωγός φαίνεται να αναγνωρίζει την συμβολή και τον ρόλο του παιχνιδιού στην τάξη των μαθηματικών.

Στο ερευνητικό ερώτημα «*Τι είναι για τα παιδιά παιχνίδι*», βλέπουμε μία διαφορετική οπτική για το παιχνίδι. Ειδικότερα, από τη μία πλευρά τα παιδιά βλέπουν το παιχνίδι πιο αυθόρμητα με βάση το συναισθηματικό πλαίσιο, το κοινωνικό πλαίσιο(το οποίο είχε αναφέρει και η νηπιαγωγός) και τα παιχνίδια τους, δηλαδή τα αντικείμενα-παιχνίδια που έρχονται σε επαφή καθημερινά. Υπάρχει, λοιπόν, μια οπτική του παιχνιδιού, που βασίζεται στις εμπειρίες που αποκομίζουν από αυτό. Το γεγονός αυτό συναντάται και σε έρευνα των Kostelnik et al., 1993· Vogel, 2013 αναφορά Σκουμπουρδή, 2015: 30, όπου αναφέρεται ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται το παιχνίδι με βάση την εμπειρία τους, σαν να

είναι μία δραστηριότητα ανάμεσα στην πραγματικότητα και στην φαντασία αλλά και ως αυτοσκοπό. Από την άλλη πλευρά, η νηπιαγωγός βλέπει το παιχνίδι ως ένα μέσο με το οποίο μπορεί να εισάγει στα παιδιά μαθηματικές έννοιες. Το συμπέρασμα που προκύπτει από τις παραπάνω δηλώσεις είναι ότι η νηπιαγωγός βλέπει το παιχνίδι παιδαγωγικά ως εργαλείο εκμάθησης γνώσεων, ενώ τα παιδιά αντιλαμβάνονται το παιχνίδι ως αυτοσκοπό και τα ενδιαφέρει περισσότερο να περνάνε τον χρόνο τους διασκεδαστικά μέσα από αυτό.

Επιπρόσθετα, στο ερευνητικό ερώτημα «Τι θεωρούν τα παιδιά ότι μαθαίνουν από τα παιχνίδια στην τάξη των μαθηματικών;», τα παιδιά φάνηκε να αναγνωρίζουν τον εκπαιδευτικό ρόλο του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις απαντήσεις τους υποστήριξαν ότι αναπτύσσουν ικανότητες στα παιχνίδια που παίζουν, στο σπίτι, στο σχολείο με τους φίλους τους και στο νηπιαγωγείο με την δασκάλα τους. Ακόμα, κάποια παιδιά στην ερώτηση για το τι παιχνίδια παίζεις με τους φίλους σου στο σχολείο δήλωσαν ότι παίζουν το παιχνίδι «τράπουλα», δηλαδή το παιχνίδι που ανέφερε η νηπιαγωγός. Άρα, το αναγνωρίζουν ως παιχνίδι. Όταν ρωτήθηκαν, συγκεκριμένα, τι μαθαίνουν από τα παιχνίδια στα μαθηματικά «Τράπουλα» και «Φιδάκι», που παίζουν στο σχολείο με την δασκάλα και τους συμμαθητές/τριες τους, τα παιδιά ανέφεραν τον εκπαιδευτικό σκοπό του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, στο επιτραπέζιο παιχνίδι φιδάκι τα παιδιά αναγνώρισαν ότι αποκτούν ικανότητες «μέτρησης» και «άμεσης εκτίμησης ποσοτήτων». Αντίστοιχα, στην τράπουλα αναγνώρισαν τους «αριθμούς» και τη «μέτρηση». Το παιχνίδι «τράπουλα», το αναγνώρισαν όλα τα παιδιά και φάνηκε να τους αρέσει. Η άποψη αυτή συμπίπτει με της νηπιαγωγού, η οποία ανέφερε ότι το αγαπημένο τους παιχνίδι είναι η «τράπουλα» και ότι αυτό το παιχνίδι πληροί τα χαρακτηριστικά που παιχνιδιού, αλλά έχει και εκπαιδευτικό σκοπό. Σε αυτό το σημείο να αναφερθεί, ότι τα περισσότερα παιδιά στα παιχνίδια που παίζουν στο σπίτι και στο σχολείο με τους φίλους τους αναγνώριζαν περισσότερο τη «διασκέδαση» και την «ευχαρίστηση», ενώ στα παιχνίδια στην παρεούλα με την δασκάλα και τους συμμαθητές/τριες αναγνώρισαν μαθηματικούς στόχους.

Συνεπώς, στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο αναγνωρίζεται ο/η εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού, τόσο από τη νηπιαγωγό όσο και από τα παιδιά. Αυτό φάνηκε από τις απαντήσεις στη συνέντευξη της νηπιαγωγού οι οποίες συμπίπτουν με τις συνεντεύξεις των παιδιών, για τον εκπαιδευτικό ρόλο του παιχνιδιού.



## Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το Παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Τυπωθήτω.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (χ.η.). [www.pi-schools.gr/programs/deeps/](http://www.pi-schools.gr/programs/deeps/)
- Ίσαρη, Φ, & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, εφαρμογές στην ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327_Isari-KOY.pdf)
- Λάζος, Δ. Λ. (2002) *Παίζοντας στον χρόνο*. Αίολος.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (χ.η.) [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/1947\\_1o\\_meros\\_pps\\_nipiagogeioy.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/1947_1o_meros_pps_nipiagogeioy.pdf)
- Παπαμηχαήλ, Μ.Δ. (2007) *Τα Παιχνίδια του αρχαίου ελληνικού κόσμου και ο ρόλος τους στην αγωγή* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κομοτηνή: 2007.
- Σκουμπορδή, Χ., & Καλαβάσης, Φ. (2005). *Ταξινόμηση του/της εκπαιδευτικού παιχνιδιού: Σύνδεση με τη Θεωρία Παιγνίων*. 22ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας (ΕΜΕ): *Οι Σύγχρονες Εφαρμογές των Μαθηματικών και η Αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση* (σελ. 504-514), Λαμία.
- Σκουμπορδή, Χ., & Καλαβάσης, Φ. (2007). *Σχεδιασμός ένταξης του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού* (τόμ. 1, σσ.137-156). Ατραπός.
- Σκουμπορδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2009). Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση: ανταγωνιστικές στάσεις και ψευδαίσθηση ομοθυμίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 139-154.
- Σκουμπορδή, Χ. (2010). Το παιχνίδι ως πλαίσιο για την προσέγγιση των μαθηματικών της πρώτης σχολικής ηλικίας: Σχεδιασμός επιτραπέζιων παιχνιδιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 162, 82-99.
- Σκουμπορδή, Χ. (2012). *Οι κανόνες του παιχνιδιού*. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ.) *Το παιχνίδι στη μάθηση και στη διδασκαλία των Μαθηματικών: 10ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών* (σελ. 263-292), Αθήνα.
- Σκουμπορδή, Χ (2015) *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Κάλυπτος.

## **Διερευνώντας πτυχές της έμμεσης γονικής συμμετοχής στα μαθηματικά σε παιδιά νηπιαγωγείου (Α' Μέρος)**

**Καφούση Σόνια**  
**Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[kafoussi@aegean.gr](mailto:kafoussi@aegean.gr)

**Απατσίδου Κυριακή**  
**Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[kikeapatsidou95@gmail.com](mailto:kikeapatsidou95@gmail.com)

**Διθάρη Ελευθερία**  
**Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[eleftheria\\_divari7@hotmail.gr](mailto:eleftheria_divari7@hotmail.gr)

**Ζερβού Βικτωρία- Άννα**  
**Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[zervouvictoria@gmail.com](mailto:zervouvictoria@gmail.com)

**Στασινού Μαρία**  
**Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[maria.stasinou00@gmail.com](mailto:maria.stasinou00@gmail.com)

### **Περίληψη**

Τα τελευταία χρόνια πολλές μελέτες διερευνούν το ρόλο της γονικής συμμετοχής στη διαμόρφωση της σχέσης των παιδιών με τα μαθηματικά, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (Di Paola, 2016· Lenvenson et al., 2021). Η γονική συμμετοχή στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να είναι έμμεση ή/και άμεση (Cao et al., 2006). Η έμμεση συμμετοχή συνδέεται με τις προσδοκίες των γονιών για την επίδοση του παιδιού, τη γονική ενθάρρυνση, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των γονιών για τα μαθηματικά, ενώ η άμεση συμμετοχή αφορά στους τρόπους αλληλεπίδρασης των γονιών με τα παιδιά τους κατά την ενασχόλησή τους με μαθηματικές δραστηριότητες στο σπίτι. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται στοιχεία για την έμμεση γονική συμμετοχή στη χώρα μας. Για τη διερεύνηση του θέματος συλλέχθηκαν δεδομένα από 51 γονείς της πόλης της Ρόδου μέσω ενός ερωτηματολογίου που δόθηκε το διάστημα από 22 Νοεμβρίου έως 3 Δεκεμβρίου 2021 στο πλαίσιο του μαθήματος έρευνας «Επικοινωνία στη σχολική τάξη των μαθηματικών». Το μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε την έμμεση γονική συμμετοχή περιλάμβανε 5 ερωτήσεις σχετικά με την ταυτότητα των ερωτηθέντων και 11 ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις πεποιθήσεις τους για την αξία των μαθηματικών, τις προσδοκίες τους, τη συνεργασία με τα παιδιά τους, καθώς και την αντίδρασή τους σε πιθανά μαθηματικά λάθη. Επιπλέον, οι γονείς ρωτήθηκαν σχετικά με θέματα που

συνδέονται με την επικοινωνία τους με τον/την νηπιαγωγό για τα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η πλειονότητα των γονιών που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο ήταν μητέρες ελληνικής καταγωγής, ηλικιακής ομάδας 36-40 ετών με πτυχίο ΑΕΙ που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα. Οι μητέρες είναι εκείνες που ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά τους με μαθηματικές δραστηριότητες στο σπίτι, θεωρούν σημαντική την ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά καθώς σχετίζονται με την καθημερινότητα του παιδιού, έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους και συνεργάζονται αποτελεσματικά μαζί τους. Παρότι δεν υπάρχει συχνή επικοινωνία με τον/την νηπιαγωγό για τα μαθηματικά, οι περισσότεροι γονείς θεωρούν απαραίτητη την ενασχόλησή τους με αυτά.

**Λέξεις κλειδιά:** Γονική συμμετοχή, μαθηματική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο

### **Abstract**

Over the last few years many researches analyse the role of parental involvement in the conformation of the connection of the children with mathematics, especially when they are young (Di Paola, 2016· Lenvenson et al., 2021). Parental involvement in the mathematic education of their children can be indirect or/and direct (Cao et al., 2006). On the one hand the direct participation is connected to the parents' expectations of their children's performance, the parental encouragement, the parents' beliefs and attitudes towards maths. On the other hand, the direct participation has to do with the parents' interaction with their children while they are occupied with mathematic activities at home. In this paper many characteristics arise about the indirect parental participation in our country. Data were gathered about the in depth examination from 51 parents in the town of Rhodes through a questionnaire that was distributed between November 22<sup>nd</sup> and December 3<sup>rd</sup> 2021 in the subject of "Communication in the class of mathematics". The part of the questionnaire that had to do with the indirect parental participation contained 5 questions that had to do with the identity of the people questioned and 11 questions that had to do with their beliefs about the importance of mathematics, their expectations, their cooperation with their children, as well as their reaction to possible mathematical errors. Moreover, parents were asked about subjects that had to do with their communication with the kindergarten teacher as far as Maths are concerned. The results of the survey showed that the majority of the parents that completed the questionnaire were mothers of Greek origin, age 36-40, that had graduated from a university and work in the private sector. The mothers' are the ones that are involved in mathematical activities at home, they believe that it is important to be engaged to Maths as they are connected with their everyday life , they have great expectations and they cooperate thoroughly with them. Despite of the fact that there is no regular communication with the teacher about Maths, most parents believe that the involvement with them is of great importance.

**Keywords:** Parental participation, mathematical education, kindergarten

## **Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η μαθηματική γνώση των παιδιών κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο αποτελεί δείκτη πρόγνωσης της μελλοντικής επίδοσής τους στα μαθηματικά (βλ. ενδεικτικά Zippert & Rittle-Johnson 2020). Επιπλέον, οι υψηλές μαθηματικές επιδόσεις φαίνεται να αυξάνουν την πιθανότητα για πολλούς/ές νέους/νέες να συνεχίσουν με περαιτέρω σπουδές σε κρίσιμους τομείς για την παραγωγή επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης (Valero, 2015). Ένας καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της σχέσης των παιδιών με τα μαθηματικά είναι οι αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς τους στο σπίτι. Η γονική συμμετοχή στη μαθηματική εκπαίδευση των μαθητών/τριών είναι πιο έντονη στις μικρές ηλικίες και τα τελευταία χρόνια πολλές μελέτες διερευνούν το ρόλο της σε διαφορετικές χώρες ή/και σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες στην ίδια χώρα (βλ. ενδεικτικά Di Paola 2016· LeFevre et al., 2009· Lenvenson et al., 2021· Zhu & Chiu, 2019· Zippert & Rittle-Johnson, 2020).

Η γονική συμμετοχή στο σπίτι στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να είναι έμμεση ή/και άμεση (βλ. Cao et al., 2006). Η έμμεση συμμετοχή συνδέεται με τις προσδοκίες των γονιών για την επίδοση του παιδιού, τη γονική ενθάρρυνση, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των γονιών για τα μαθηματικά, ενώ η άμεση συμμετοχή αφορά στους τρόπους αλληλεπίδρασης των γονιών με τα παιδιά τους κατά την ενασχόλησή τους με μαθηματικές δραστηριότητες στο σπίτι.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Επικοινωνία στη σχολική τάξη των μαθηματικών» κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022. Σκοπός της ήταν να βοηθήσει στην ανάπτυξη ενός προβληματισμού για την καλύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στο σπίτι για τα μαθηματικά (home math environment) στη χώρα μας σε παιδιά νηπιαγωγείου. Η έρευνα θα παρουσιαστεί σε δύο μέρη. Στο Α' μέρος παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων καθώς και θέματα που σχετίζονται με την έμμεση γονική συμμετοχή στη μαθηματική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Στο Β' μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν σε πτυχές της άμεσης γονικής συμμετοχής (βλ. Διερευνώντας πτυχές της άμεσης γονικής συμμετοχής στα μαθηματικά σε παιδιά νηπιαγωγείου (Β' Μέρος).

## **Ενδεικτικές έρευνες για την έμμεση γονική συμμετοχή**

Σχετικά με την έμμεση συμμετοχή τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών σε πολλές χώρες αναγνωρίζουν τη θετική της συσχέτιση με τις επιδόσεις και τις στάσεις των

παιδιών στα μαθηματικά σε όλες τις ηλικίες, από 6 μέχρι 18 ετών (βλ. ενδεικτικές έρευνες αναφορά Boonk et al., 2018). Όπως έχει επισημανθεί, οι υψηλές προσδοκίες των γονιών για την επίδοση των παιδιών τους και η ενθάρρυνσή τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν στα μαθηματικά φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τόσο την επίδοση όσο και την αυτοπεποίθηση των παιδιών (Καφούση, 2022). Ίσως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς με υψηλές προσδοκίες εμπλέκονται πιο συστηματικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους (βλ. ενδεικτικά Phillipson & Phillipso, 2012· Zippert & Rittle-Johnson, 2020).

Επιπλέον, όταν οι γονείς έχουν θετικές πεποιθήσεις για την αξία της μαθηματικής γνώσης και θετικές στάσεις για το συγκεκριμένο μάθημα φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη στάση των παιδιών τους στα μαθηματικά (βλ. σχετικές έρευνες αναφορά Καφούση & Χαβιάρης, 2013). Οι αντιλήψεις των γονιών για την αξία της μαθηματικής γνώσης επηρεάζουν τις στάσεις των παιδιών τους για το συγκεκριμένο μάθημα, ενώ οι στάσεις τους για τα μαθηματικά επηρεάζουν το εύρος των γνώσεων που αποκτά ένα παιδί στο σπίτι, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Για παράδειγμα, έχει φανεί ότι όταν οι γονείς έχουν άγχος για τα μαθηματικά στις μικρές ηλικίες και εμπλέκονται συχνά στη σχολική εργασία των παιδιών τους στο σπίτι, υπάρχει αρνητική συσχέτιση με την επίδοση των παιδιών, ενώ δημιουργείται άγχος και στα παιδιά (Maloney et al., 2015). Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών (και ιδιαίτερα της μητέρας) επηρεάζει τη μαθηματική επίδοση των παιδιών τους και τη δημιουργία κατάλληλων περιβαλλόντων για μάθηση.

Καθώς πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. Κίνα, ΗΠΑ, Αυστραλία), φαίνεται να υπάρχουν διαφορές στη γονική συμμετοχή από χώρα σε χώρα (βλ. ενδεικτικά Cao et al., 2006· Stevenson & Lee 1990). Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι οι γονείς των μαθητών/τριών των ασιατικών χωρών έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τη μαθηματική επίδοση των παιδιών τους σε σχέση με τους γονείς των μαθητών/τριών των ΗΠΑ. Επίσης, ενώ οι γονείς των μαθητών/τριών στις ΗΠΑ αποδίδουν την καλή επίδοση στα μαθηματικά στην «φυσική» ικανότητα των παιδιών τους και στην προσπάθεια, οι γονείς στις ασιατικές χώρες εστιάζουν στην προσπάθεια και στη σκληρή εργασία (Stevenson & Lee 1990). Επιπλέον, γονείς διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων αξιολογούν ως σημαντικά διαφορετικά μαθηματικά θέματα που θεωρούν ότι η οικογένεια είναι υπεύθυνη να διδάξει στα παιδιά (βλ. ενδεικτικά Abreu et al., 2002· Crafter, 2012).

Στη χώρα μας οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν ότι αφιερώνουν αρκετό χρόνο με τα παιδιά τους στο σπίτι για τα μαθηματικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα η

πλειονότητα δηλώνει ότι ο χρόνος αυτός είναι μεγαλύτερος συγκριτικά με τα άλλα μαθήματα, ενώ θεωρούν ότι οι μαθηματικές τους γνώσεις είναι ικανοποιητικές για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις εργασίες των μαθηματικών (βλ. ενδεικτικά Δεσλή & Σαραήογλου, 2009· Κασσώτη & Κλιάπης, 2009· Ντζιαχρήστος & Καφούση, 2003· Τσουρέλη 2021· Χασάπης & Ζαχάρος, 2009). Επίσης, αρκετοί γονείς δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σχολικά βοηθήματα για να συζητούν με τα παιδιά τους πρόσθετες ασκήσεις στα μαθηματικά (βλ. ενδεικτικά Κασσώτη & Κλιάπης, 2009). Σε έρευνα για τις αντιλήψεις γονιών και εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις των παιδιών τους όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο (Καφούση, Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2005), φάνηκε ότι αν και οι άτυπες γνώσεις των παιδιών δεν ανταποκρίνονται πάντα στις προσδοκίες των γονιών τους, ωστόσο τις περισσότερες φορές ξεπερνούν τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών (δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα νήπια λιγότερες ικανότητες και γνώσεις κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο σε σχέση με αυτές που τα ίδια τα παιδιά διαθέτουν).

Καθώς στη χώρα μας είναι περιορισμένες οι έρευνες για τη γονική συμμετοχή για τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο, στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε πτυχές της έμμεσης γονικής συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν θέματα σχετικά με τις πεποιθήσεις των γονιών για την αξία των μαθηματικών, τις προσδοκίες τους, τη συνεργασία με τα παιδιά τους και την επικοινωνία τους με τον/την νηπιαγωγό για τα μαθηματικά.

### **Μεθοδολογία**

Στην έρευνα συμμετείχαν 51 γονείς της πόλης της Ρόδου από πέντε διαφορετικά νηπιαγωγεία. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία και η συλλογή των δεδομένων στηρίχθηκε στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε 3 μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις σχετικά με την ταυτότητα των ερωτηθέντων και στο δεύτερο μέρος ερωτήσεις για την έμμεση συμμετοχή. Τέλος, στο τρίτο μέρος υπήρχαν δραστηριότητες που αφορούσαν στη συνεργασία των γονιών με τα παιδιά τους (άμεση συμμετοχή). Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στο πρώτο και δεύτερο μέρος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 22 Νοεμβρίου έως 3 Δεκεμβρίου του σχολικού έτους 2021-2022.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτιζόταν από πέντε ερωτήσεις που σχετίζονταν με το δημογραφικό προφίλ των ερωτηθέντων. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούσαν στο πρόσωπο που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, την ηλικιακή του ομάδα, τις σπουδές του, τη χώρα καταγωγής και το επάγγελμά του (βλ. Παράρτημα).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 11 ερωτήσεις, από τις οποίες 6 ήταν ανοιχτού τύπου και 5 κλειστού (βλ. παράρτημα). Οι ερωτήσεις αφορούσαν στα ακόλουθα θέματα:

- τις πεποιθήσεις των γονιών για την αξία του μαθήματος των μαθηματικών (ερ. 1, 7),
- τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους στο συγκεκριμένο μάθημα (ερ. 2),
- τη συχνότητα που ασχολούνται με τα παιδιά τους με δραστηριότητες σχετικά με τα μαθηματικά στο σπίτι (ερ. 3),
- τη συνεργασία τους με τα παιδιά τους σε προβλήματα μαθηματικών στο σπίτι (ερ. 4),
- τη διαχείριση του λάθους σε ένα μαθηματικό πρόβλημα (ερ. 5),
- το πρόσωπο που ασχολείται περισσότερο με το παιδί στο σπίτι στα μαθηματικά (ερ. 6),
- την επικοινωνία τους με τον/την εκπαιδευτικό (ερ. 8,9 10),
- τα χαρακτηριστικά των μαθηματικών δραστηριοτήτων στο σπίτι (ερ. 11).

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους γονείς στο σπίτι. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων στηρίχθηκε στην ανάλυση του περιεχομένου των ανοιχτών ερωτήσεων. Η παρουσίαση όλων των απαντήσεων βασίστηκε σε μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής.

### **Ευρήματα**

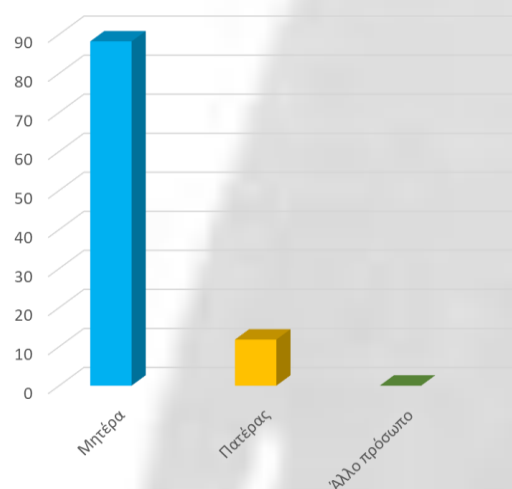
Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αρχικά τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου για το δημογραφικό προφίλ των ερωτηθέντων και στη συνέχεια τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους για την έμμεση συμμετοχή.

### **Ταυτότητα δείγματος**

Ο Πίνακας 1 δείχνει τα αποτελέσματα σχετικά με το πρόσωπο που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο.

**Πίνακας 1.** Πρόσωπα

Πρόσωπο	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
Μητέρα	45	88,2
Πατέρας	6	11,8
Άλλο πρόσωπο	0	0
Σύνολο	51	100



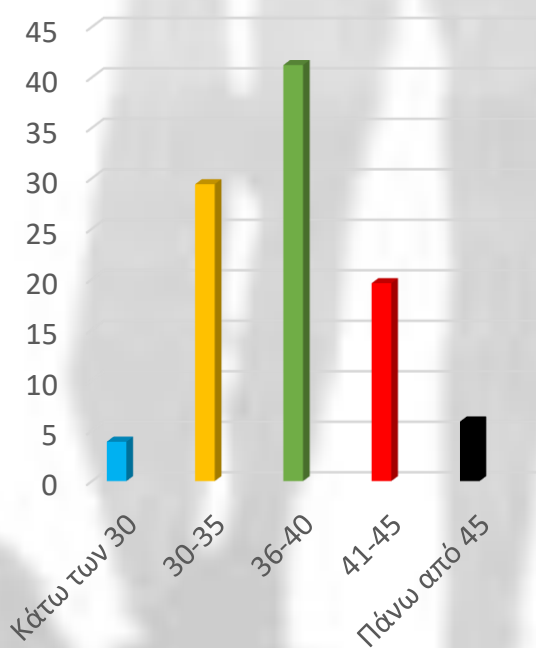
**Διάγραμμα 1.**

Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε ότι το 88,2% του ποσοστού των προσώπων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ήταν μητέρες, ενώ το υπόλοιπο 11,8% πατέρες.

Στον Πίνακα 2. φαίνονται οι ηλικίες των ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

**Πίνακας 2.** Ηλικιακή ομάδα γονιών

Ηλικιακή ομάδα	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Κάτω από 30	2	3,9
30-35	15	29,4
36-40	21	41,2
41-45	10	19,6
Πάνω από 45	3	5,9
Σύνολο	51	100





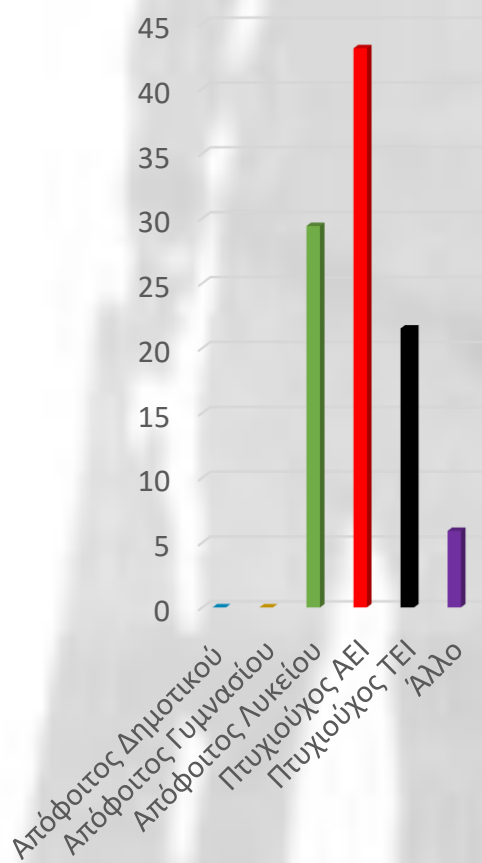
## Διάγραμμα 2.

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 36-40 ετών (41,2%). Επίσης, 15 γονείς ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 30-35 ετών (29,4%) και 10 γονείς (19,6%) είχαν ηλικία 41-45 ετών. Τέλος, τρεις γονείς απάντησαν ότι η ηλικία τους είναι πάνω από 45 ετών (5,9%) και δύο γονείς ότι είναι κάτω από 30 (3,9%).

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3.** Σπουδές γονιών

Σπουδές	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	0	0
Απόφοιτος Γυμνασίου	0	0
Απόφοιτος Λυκείου	15	29,4
Πτυχιούχος ΑΕΙ	22	43,1
Πτυχιούχος ΤΕΙ	11	21,5
Άλλο	3	5,9
Σύνολο	51	100



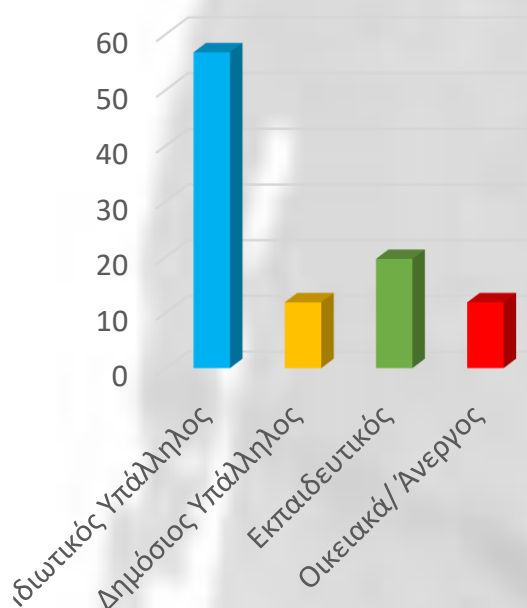
**Διάγραμμα 3.**

Το μεγαλύτερο ποσοστό από τους γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ (43,1%), ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό απόφοιτοι Λυκείου (29,4%). Επιπλέον, το ποσοστό των πτυχιούχων ΤΕΙ είναι 21,5%, ενώ το 5,9% των ερωτηθέντων απάντησαν πως ανήκουν σε κάποια άλλη κατηγορία.

Όσοι γονείς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κατάγονταν από την Ελλάδα (100%). Επίσης, οι απαντήσεις τους σχετικά με το επάγγελμά τους εντάχθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: ιδιωτικός υπάλληλος, δημόσιος υπάλληλος, εκπαιδευτικός, και άνεργος/οικιακά. Ο επόμενος Πίνακας 4 παρουσιάζει την κατανομή συχνότητας των απαντήσεων.

**Πίνακας 4.** Επάγγελμα γονιών

Επάγγελμα	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Ιδιωτικός Υπάλληλος	29	56,7
Δημόσιος Υπάλληλος	6	11,8
Εκπ/κός	10	19,6
Οικιακά/ Άνεργος	6	11,8
Σύνολο	51	100



**Διάγραμμα 4.**

Στο πλήθος των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν, 29 άτομα (56,7%) απάντησαν ότι εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα. Στον τομέα αυτό ανήκουν επαγγέλματα όπως κομμώτρια, τοπογράφος μηχανικός, ξενοδοχοϋπάλληλος, διαιτολόγος, λογίστρια, τραπεζικός υπάλληλος, οδοντοτεχνίτρια, δικηγόρος. Στον δημόσιο τομέα (11,8%) εργάζονταν 6 άτομα (ως κοινωνική λειτουργός, νοσηλεύτρια, στρατιωτικός, λιμενικός). Επίσης, 19,6 % των γονιών ήταν εκπαιδευτικοί και θεωρήθηκαν ως ξεχωριστή κατηγορία λόγω των εξειδικευμένων γνώσεων που έχουν. Τέλος, 11,8% των γονιών δήλωσαν οικιακά ή άνεργοι.

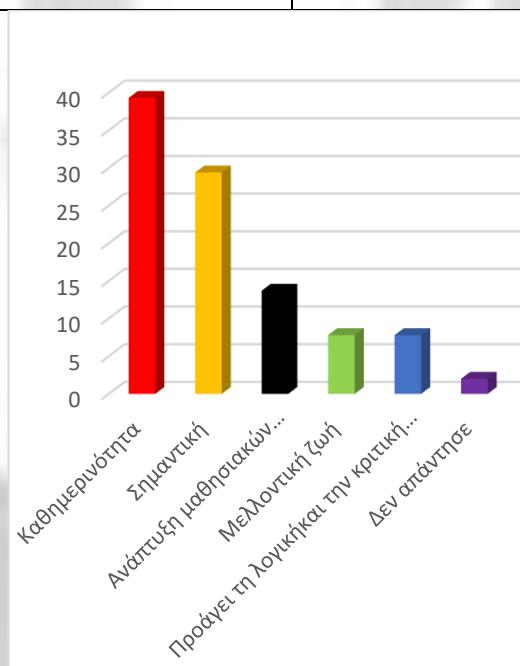
#### **Αποτελέσματα για την έμμεση συμμετοχή**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την έμμεση συμμετοχή ανά ερώτημα.

Ο επόμενος Πίνακας 5 δείχνει τις απαντήσεις των γονιών στην πρώτη ερώτηση σχετικά με την αξία του μαθήματος των μαθηματικών.

**Πίνακας 5.** Απαντήσεις γονιών για την αξία του μαθήματος των μαθηματικών

<i>Αξία μαθηματικών</i>	<i>Απόλυτες Συχνότητες</i>	<i>Σχετικές Συχνότητες (%)</i>
Καθημερινότητα	20	39,3
Σημαντική (χωρίς αιτιολόγηση)	15	29,4
Ανάπτυξη μαθηματικών δραστηριοτήτων (δίνονται περισσότερες δραστηριότητες γιατί το θεωρούν σημαντικό μάθημα)	7	13,7
Μελλοντική ζωή	4	7,8
Προάγει τη λογική και την κριτική σκέψη	4	7,8
Δεν απάντησε	1	2
Σύνολο	51	100



**Διάγραμμα 5.**

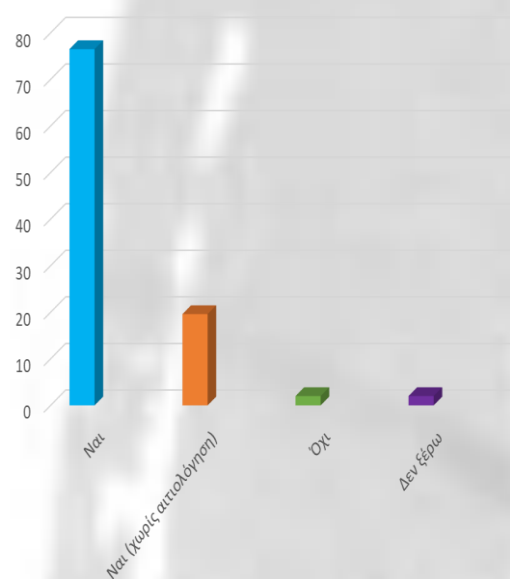
Όπως φαίνεται, οι περισσότεροι γονείς απάντησαν ότι είναι χρήσιμα για την καθημερινότητα (39,3%). Επίσης, 13,7% των γονιών θεωρεί ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης μέσω πολλών μαθηματικών δραστηριοτήτων καθώς το θεωρούν

σημαντικό μάθημα και 7,8% ότι τα μαθηματικά προάγουν την λογική και την κριτική σκέψη. Επιπλέον 7,8% των γονιών απάντησαν ότι είναι απαραίτητα στη μελλοντική ζωή του παιδιού. Τέλος, σε ποσοστό 29,4% οι γονείς απάντησαν ότι τα μαθηματικά είναι σημαντικά στη ζωή του ανθρώπου χωρίς αιτιολόγηση και ένα άτομο δεν απάντησε τη συγκεκριμένη ερώτηση.

Στη δεύτερη ερώτηση που αφορούσε στις προσδοκίες των γονιών, σχεδόν όλοι οι γονείς απάντησαν ότι το παιδί τους μπορεί να τα πηγαίνει καλά στα μαθηματικά.

**Πίνακας 6.** Προσδοκίες γονιών

Προσδοκίες γονιών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
Θετικές	39	76,5
Θετικές (χωρίς αιτιολόγηση)	10	19,6
Αρνητικές	1	2
Δεν ξέρω	1	2
Σύνολο	51	100



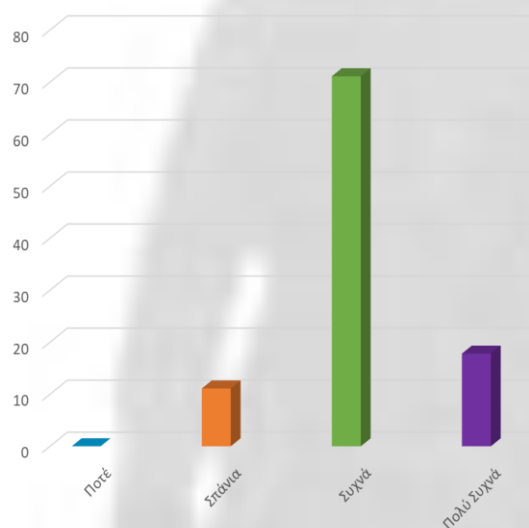
**Διάγραμμα 6.**

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αιτιολογήσεις των γονιών για τις θετικές προσδοκίες τους. Η συνηθέστερη αιτιολόγηση στην απάντηση «Ναι» που δόθηκε ήταν «επειδή του/της αρέσει» (22 γονείς, 56,4%) και η αμέσως επόμενη ήταν ότι τα μαθηματικά υπάρχουν στην «καθημερινότητα» (π.χ. «Ναι, καθώς τα έχουμε βάλει στη ζωή μας μέσω της μουσικής, της συναλλαγής, μέσω της ζωγραφικής κ.ά.») (12 γονείς, 30,7%). Ακολουθούν αιτιολογήσεις οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τους και τον τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών (π.χ. «Ναι, αρκεί να γίνεται σωστή και κατανοητή διδασκαλία») με ποσοστό 12,8% (5 γονείς). Επομένως οι γονείς συνδέουν τις προσδοκίες τους κυρίως με τις αντιλαμβανόμενες στάσεις των παιδιών τους όταν συζητούν για τα μαθηματικά και με τη χρησιμότητα των μαθηματικών («Ναι, λόγω ότι συζητάμε πολύ στο σπίτι και κάνουμε αρκετά παραδείγματα είτε παιχνίδια είτε ακόμα και για χρήματα που θα χρειαστεί π.χ. στο κυλικείο του σχολείου»).

Ο επόμενος Πίνακας 7 δείχνει τα αποτελέσματα της έρευνας στην ερώτηση που αφορούσε τη συχνότητα ενασχόλησης των γονιών με τα παιδιά τους στο σπίτι σε δραστηριότητες μαθηματικών.

**Πίνακας 7.** Συχνότητα ενασχόλησης

Συχνότητα ενασχόλησης	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
Ποτέ	0	0
Σπάνια	5	9,8
Συχνά	37	72,5
Πολύ Συχνά	9	17,6
Σύνολο	51	100



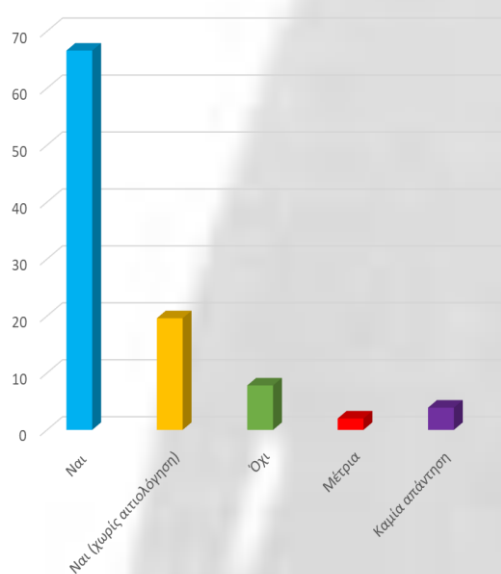
**Διάγραμμα 7 .**

Στον παραπάνω πίνακα γίνεται –ευχάριστα- φανερό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό έχει απαντήσει ότι ασχολείται συχνά με μαθηματικές δραστηριότητες στο σπίτι (72,5%), ενώ ακολουθεί η απάντηση «πολύ συχνά» με ποσοστό 17,6%. Μόνο ένα ποσοστό 9,8% των γονιών δήλωσε ότι ασχολούνται «σπάνια» με μαθηματικές δραστηριότητες στο σπίτι.

Στο τέταρτο ερώτημα «Είναι καλή η συνεργασία με το παιδί σας όταν ασχολείστε με προβλήματα μαθηματικών στο σπίτι; Ναι, όχι και γιατί;», η μεγάλη πλειονότητα των γονιών (86,2%) απάντησαν θετικά («ναι» με αιτιολόγηση σε ποσοστό 66,6% και «ναι» χωρίς αιτιολόγηση σε ποσοστό 19,6%) όπως φαίνεται στον Πίνακα 8. Το 7,8% απάντησε «όχι», ενώ το 2% «μέτρια» και το 3,9% δεν έδωσε καμία απάντηση.

**Πίνακας 8.** Ποιότητα συνεργασίας

Ποιότητα συνεργασίας	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
Θετική	34	66,6
Θετική (χωρίς αιτιολόγηση)	10	19,6
Αρνητική	4	7,8
Μέτρια	1	2
Καμία απάντηση	2	3,9
Σύνολο	51	100



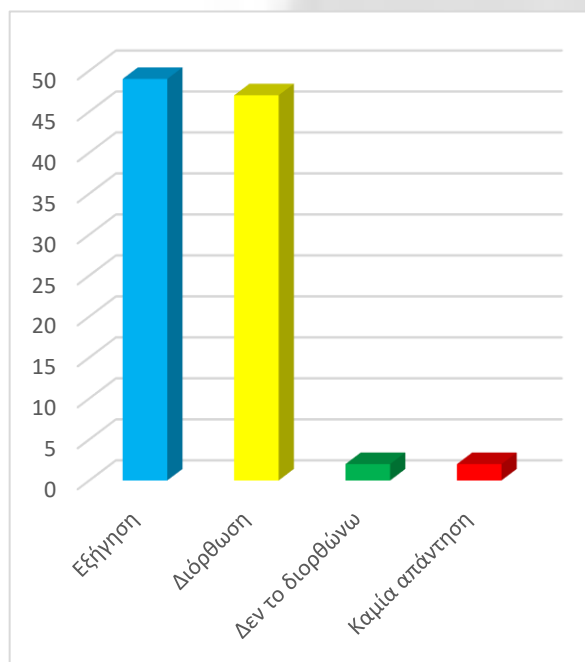
**Διάγραμμα 8.**

Από τους γονείς που έδωσαν θετική απάντηση,, σε ποσοστό 50% αιτιολόγησαν την απάντησή τους αναφερόμενοι στη στάση των παιδιών τους για τα μαθηματικά (ότι δηλαδή τους αρέσουν τα μαθηματικά, 17 γονείς) και οι υπόλοιποι με αναφορά στην καθημερινότητα (50%, 17 γονείς). Στις αρνητικές απαντήσεις οι αιτιολογήσεις που έδωσαν οι γονείς είναι ότι δεν ξέρει να μετράει. Ένας γονιός έγραψε ότι είναι δύσκολος ο ρόλος του και υπάρχουν συγκρούσεις, ενώ δύο γονείς έγραψαν ότι είναι προνήπιο.

Το πέμπτο ερώτημα αφορούσε στη διαχείριση του λάθους («Τι κάνετε αν το παιδί σας κάνει λάθος σε ένα μαθηματικό πρόβλημα;»). Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 9.

**Πίνακας 9.** Διαχείριση λάθους

Διαχείριση λάθους	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
Εξήγηση	25	49
Διόρθωση	24	47
Δεν το διορθώνω	1	2
Καμία απάντηση	1	2
Σύνολο	51	100



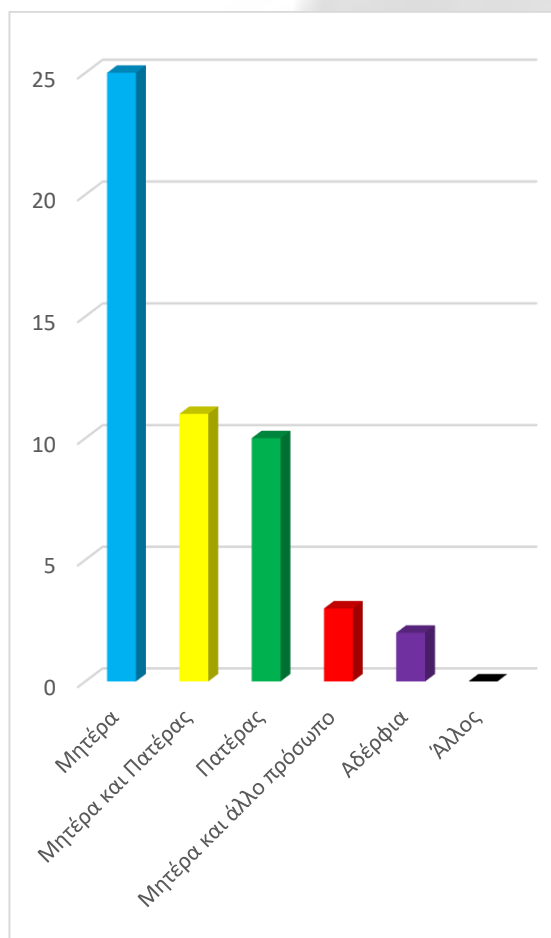
**Διάγραμμα 9.**

Οι απαντήσεις των γονιών μοιράστηκαν ανάμεσα στην εξήγηση και τη διόρθωση. Το 49% απάντησε ότι εξηγεί το πρόβλημα στο παιδί του (π.χ. «Του το εξηγώ από την αρχή»), ενώ το 47,6 % ότι το παιδί διορθώνει μόνο του το λάθος του ή το διορθώνει με τη βοήθεια του γονιού ( π.χ. «Του απαντώ πολύ καλή προσπάθεια! Όμως ας δούμε πόσα είναι τελικά! Άρα το επιβραβεύω που προσπάθησε και έπειτα δείχνουμε τη λύση»). Το 2% των γονιών δήλωσε ότι δεν το διορθώνει και το 2% δεν έδωσε κάποια απάντηση.

Ο επόμενος Πίνακας 10. δείχνει τις απαντήσεις των γονιών στο ερώτημα: Ποιος/ποια ασχολείται περισσότερο με το παιδί σας στα μαθηματικά στο σπίτι;

**Πίνακας 10.** Πρόσωπα ενασχόλησης

Πρόσωπα ενασχόλησης	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
Μητέρα	25	49
Μητέρα και Πατέρας	11	21,5
Πατέρας	10	19,6
Μητέρα και άλλο πρόσωπο	3	5,9
Αδέρφια	2	3,9
Άλλος	0	0
Σύνολο	51	100



**Διάγραμμα 10.**

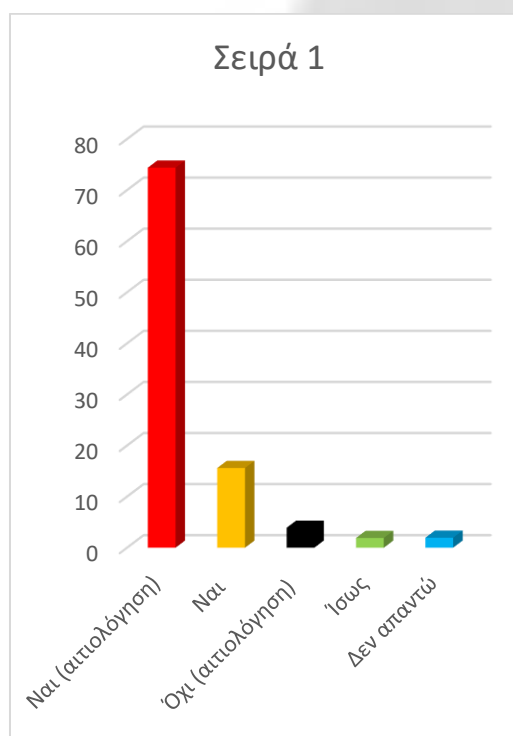
Στον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι η μητέρα είναι εκείνη η οποία ασχολείται περισσότερο με το παιδί στα μαθηματικά (49%). Οι επόμενες απαντήσεις που ακολουθούν είναι: η μητέρα μαζί με τον πατέρα (21,6%), ο πατέρας (19,6%), η μητέρα σε συνδυασμό με κάποιο άλλο πρόσωπο σε ποσοστό 5,9% και τέλος τα αδέρφια (3,9%).

Η έβδομη ερώτηση αφορούσε στην αναγκαιότητα της ενασχόλησης των παιδιών με τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο. Η πλειονότητα των γονιών απάντησε θετικά (βλ. Πίνακα 11). Ο ένας από τους δυο γονείς που απάντησαν ότι τα μαθηματικά δεν είναι απαραίτητα στο νηπιαγωγείο, ανέφερε ότι σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η κοινωνικοποίηση και το παιχνίδι. Ο δεύτερος απάντησε ότι πιστεύει ότι τα μαθηματικά δεν είναι κατάλληλα στο νηπιαγωγείο, διότι τα παιδιά δεν έχουν μάθει τους αριθμούς και την αλφάβητο. Ένας γονιός ο οποίος απάντησε «ίσως» τόνισε ότι τα μαθηματικά χρειάζονται μόνο ως παιχνίδι.



**Πίνακας 11.** Αναγκαιότητα ενασχόλησης

Αναγκαιότητα ενασχόλησης	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
Ναι	8	15,6
Ναι (αιτιολόγηση)	39	74,4
Όχι (αιτιολόγηση)	2	3,9
Ίσως	1	1,96
Δεν απαντώ	1	1,96
Σύνολο	51	100



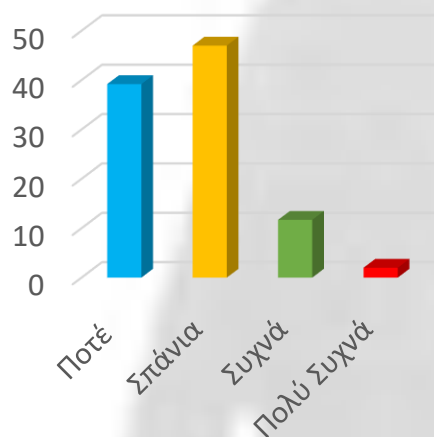
**Διάγραμμα 11.**

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12 οι 39 γονείς ανέφεραν κάποια αιτιολόγηση για τη συγκεκριμένη ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα 17 γονείς θεωρούν ότι τα μαθηματικά πρέπει να υπάρχουν στο νηπιαγωγείο καθώς αναπτύσσουν τις μαθηματικές ικανότητες των παιδιών. Οι 15 γονείς έδωσαν την απάντηση πως είναι χρήσιμα για το μέλλον και όσο πιο μικρά ξεκινήσουν τόσο το καλύτερο. Οι υπόλοιποι 6 γονείς απάντησαν πως αποκτούν θετική στάση προς τα μαθηματικά, καλλιεργούν την φαντασία, την δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Τέλος, 3 γονείς χαρακτήρισαν τα μαθηματικά χρήσιμα για την καθημερινότητα και γι αυτό πρέπει να υπάρχουν στο νηπιαγωγείο.

Τα ερωτήματα 8, 9 και 10 αφορούσαν στην επικοινωνία των γονιών με τους/τις νηπιαγωγούς. Το πρώτο ερώτημα αφορούσε στη συχνότητα της επικοινωνίας (Πόσο συχνά επικοινωνείτε με την/ τον νηπιαγωγό για τα μαθηματικά;).

**Πίνακας 12.** Συχνότητα επικοινωνίας

Συχνότητα επικοινωνίας	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
Ποτέ	20	39,2
Σπάνια	24	47
Συχνά	6	11,7
Πολύ Συχνά	1	2
Σύνολο	51	100



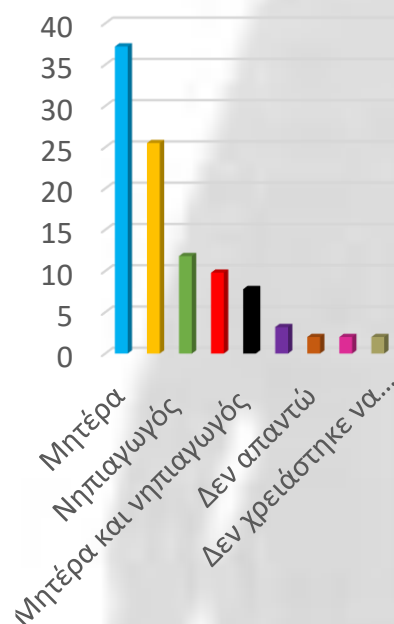
**Διάγραμμα 12.**

Στον παραπάνω Πίνακα 12 γίνεται φανερό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονιών έχει απαντήσει ότι επικοινωνεί με τον/ την νηπιαγωγό για τα μαθηματικά σπάνια (47%). Σε εξίσου μεγάλο ποσοστό απάντησε ποτέ (39,7%). Το 11,7% επικοινωνεί συχνά, ενώ το 2% πολύ συχνά.

Την παραπάνω ερώτηση έρχεται να την συμπληρώσει η ερώτηση εννιά για το πρόσωπο που παίρνει την πρωτοβουλία να επικοινωνήσει με τον/την νηπιαγωγό για τα μαθηματικά.

**Πίνακας 13.** Πρωτοβουλία επικοινωνίας

Πρωτοβουλία επικοινωνίας	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
Μητέρα	19	37,2
Νηπιαγωγός	13	25,5
Καμία απάντηση	6	11,8
Μητέρα και νηπιαγωγός	5	9,8
Κανένας	4	7,8
Πατέρας	2	3,2
Δεν χρειάστηκε να ρωτήσω	1	2
Μητέρα και πατέρας	1	2
Άλλο πρόσωπο	1	2
Σύνολο	51	100



**Διάγραμμα 13.**

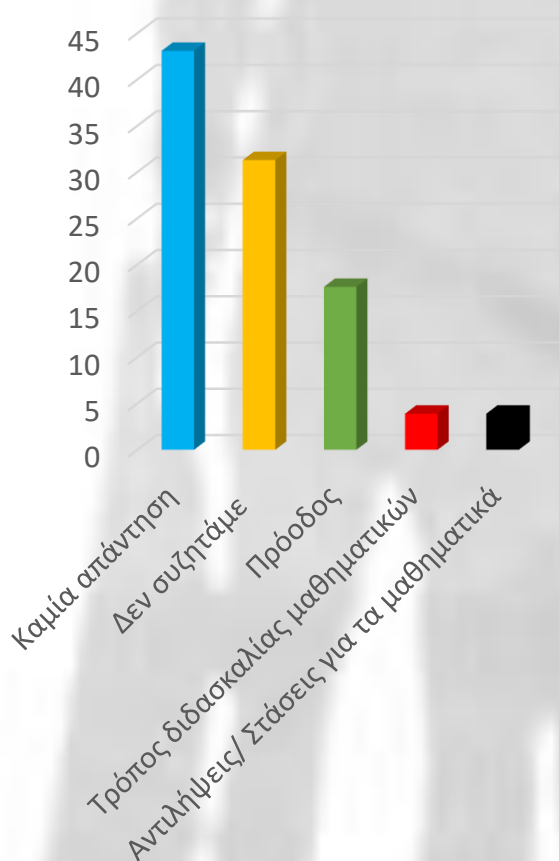
Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14 οι πιο πολλοί γονείς απάντησαν ότι την πρωτοβουλία για την επικοινωνία στα μαθηματικά την παίρνει η μητέρα. Αμέσως μετά η πιο συχνή απάντηση ήταν η νηπιαγωγός (26%). Σε αρκετά υψηλό ποσοστό (11,8%) ανήκουν οι γονείς που δεν απάντησαν καθόλου την ερώτηση και άλλοι οι οποίοι θέλοντας να δώσουν έμφαση στην απουσία της επικοινωνίας μας απάντησαν «κανένας» (7,8%). Μια μητέρα η οποία απάντησε στην ερώτηση πόσο συχνά επικοινωνεί με την/τον απάντησε «ποτέ» στην ερώτηση ποιος παίρνει την πρωτοβουλία απάντησε «νηπιαγωγός» και έκανε μια υποσημείωση «Δεν έχει τύχει, αλλά η νηπιαγωγός μας έχει αναφέρει ότι κάνουν μαθηματικά (πέρυσι)». Η απάντηση «δεν χρειάστηκε να ρωτήσω» προέκυψε από ένα γονιό

ο οποίος πρώτα είχε σημειώσει ότι ήταν η μητέρα εκείνη που παίρνει την πρωτοβουλία, αλλά μετά το διόρθωσε γράφοντας στον κενό χώρο ότι δεν χρειάστηκε να ρωτήσει ποτέ. Το 9,8% αντιστοιχεί σε πέντε απαντήσεις για το γεγονός ότι η μητέρα και ο/η νηπιαγωγός είναι εκείνες που παίρνουν από κοινού την πρωτοβουλία για επικοινωνία σχετικά με τα μαθηματικά και το 3,2% αντιστοιχεί σε δύο απαντήσεις για το ότι ο πατέρας είναι εκείνος που παίρνει τη πρωτοβουλία.

Τέλος, στην ερώτηση «Ποια θέματα συζητάτε με τον/την νηπιαγωγό για τα μαθηματικά;», οι απαντήσεις φαίνονται στον επόμενο Πίνακα 14.

**Πίνακας 14.** Θέματα συζήτησης

Θέματα συζήτησης	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
Καμία απάντηση	22	43,1
Δεν συζητάμε	16	31,3
Πρόοδος	9	17,6
Τρόπος διδασκαλίας μαθηματικών	2	3,9
Αντιλήψεις/ Στάσεις για τα μαθηματικά	2	3,9
Σύνολο	51	100



**Διάγραμμα 14.**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονιών είτε δεν είχε απαντήσει στην ερώτηση (43,1%) είτε έγραψε ότι δεν συζητάνε σε αυτή την ηλικία για τα μαθηματικά (31,3%). Ένας γονέας που έδωσε την απάντηση ότι δεν συζητά με τον/την νηπιαγωγό σχολίασε ότι βλέπει την εξέλιξη του παιδιού του στο σπίτι. Εννιά γονείς απάντησαν σχετικά με την πρόοδο των

παιδιών τους (π.χ. «Γενικά για την πρόοδο»), δύο γονείς απάντησαν ότι τα θέματα που συζητούν με τον/ την νηπιαγωγό σχετίζονται με τον τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών (π.χ. «Αναγνώριση αριθμών και αρίθμηση») και δύο γονείς για τις αντιλήψεις/ στάσεις για τα μαθηματικά (π.χ. «Δεξιότητες, στάσεις»).

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στα χαρακτηριστικά των μαθηματικών δραστηριοτήτων στο σπίτι. Καθώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες επέλεξαν παραπάνω από μία απαντήσεις, ο επόμενος Πίνακας 15 παρουσιάζει μόνο τις απόλυτες συχνότητες. Με βάση αυτόν προκύπτει ότι οι καθημερινές δραστηριότητες (32 φορές) και τα παιχνίδια (35 φορές) επιλέχθηκαν από τους περισσότερους γονείς. Ακολουθούν τα παραμύθια (15), τα βιβλία γνώσεων (14), και οι δραστηριότητες με υπολογιστή (8). Ένας συμμετέχοντας δεν απάντησε στην συγκεκριμένη ερώτηση.

**Πίνακας 15.** Χαρακτηριστικά μαθηματικών δραστηριοτήτων

<i>Χαρακτηριστικά δραστηριοτήτων</i>	<i>μαθηματικών</i>	<i>Απόλυτες Συχνότητες</i>
Παιχνίδια		35
Παραμύθια		15
Βιβλία γνώσεων		14
Δραστηριότητες		8
Καθημερινές δραστηριότητες		32
Δεν απάντησε		1

### **Συμπεράσματα**

Τα παραπάνω αποτελέσματα αποκαλύπτουν ενδιαφέρουσες πτυχές της έμμεσης γονικής συμμετοχής στο νηπιαγωγείο για τα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα:

- Το πρώτο μέρος το ερωτηματολογίου ανέδειξε ότι οι μητέρες κυριαρχούν στη συμπλήρωσή του και είναι αυτές που ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι όπως φαίνεται και στο έκτο ερώτημα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου.

- Οι γονείς θεωρούν σημαντική την αξία των μαθηματικών κυρίως στην καθημερινή ζωή των παιδιών και πιστεύουν ότι η ενασχόληση των νηπίων με μαθηματικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο είναι απαραίτητη.
- Οι προσδοκίες των γονιών είναι υψηλές, καθώς θεωρούν ότι το μάθημα των μαθηματικών φαίνεται να αρέσει στα παιδιά τους.
- Η μεγάλη πλειονότητα των γονιών δήλωσε ότι ασχολούνται συχνά με τα μαθηματικά στο σπίτι με μια ποικιλία δραστηριοτήτων και η συνεργασία με το παιδί τους είναι καλή. Σε περίπτωση λάθους συνήθως εξηγούν πάλι το πρόβλημα στο παιδί τους ή το βοηθούν για να το διορθώσει μόνο του.
- Δεν υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των γονιών και των εκπαιδευτικών για τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο. Η επικοινωνία είναι πολύ σπάνια και στην περίπτωση που υπάρχει ξεκινά συνήθως με πρωτοβουλία της μητέρας.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε αναδεικνύουν ότι οι Έλληνες γονείς φαίνεται να διατηρούν θετικές πεποιθήσεις για τη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και να εμπλέκονται ενεργά σε αυτήν. Επίσης, οι προσδοκίες των γονιών είναι υψηλές και η συνεργασία με τα παιδιά τους είναι συχνή μέσω παιχνιδιών και καθημερινών δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με έρευνες που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας σχετικά με την ουσιαστική συμμετοχή των Ελλήνων γονιών με μαθηματικές δραστηριότητες στο σπίτι, δίνοντας αρκετές πληροφορίες για την προσχολική εκπαίδευση.


Έναν σημαντικό περιορισμό στην έρευνά μας αποτέλεσε το μικρό ποσοστό ανταπόκρισης από τους γονείς, καθώς παρότι μοιράσαμε αρκετά ερωτηματολόγια επιστράφηκαν μόνο 51. Οι προτάσεις μας για μια μελλοντική έρευνα είναι να πραγματοποιηθούν έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα γονιών, αλλά και να υπάρξει συλλογή ποιοτικών στοιχείων μέσω συνεντεύξεων.

## Βιβλιογραφία

- Abreu, G. de, Cline, T., & Shamsi, T. (2002). Exploring ways parents participate in their children's school mathematical learning: Cases studies in multiethnic primary schools. In G. de Abreu, A. Bishop & N. Presmeg (Eds.), *Transitions between contexts of mathematical practices* (pp. 123-147). Kluwer.
- Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Cao, Z., Bishop, A., & Forgasz, H. (2006). Perceived parental influence on mathematics learning: a comparison among students in China and Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 64(1), 85-106.
- Crafter, S. (2012). Parental cultural models and resources for understanding mathematical achievement in culturally diverse school settings. *Educational Studies in Mathematics*, 81(1), 31-46.
- Δεσλή, Δ., & Σαραήογλου Π. (2009). Η εμπλοκή των γονέων στα μαθηματικά του σχολείου. Στο Φ. Καλαβάσης, Σ. Καφούση, Μ. Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Χ. Σκουμπουρδή & Γ. Φεσάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΕΝΕΔΙΜ, Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές* (σσ. 121-130). Ρόδος.
- Di Paola, B. (2016). Why Asian children outperform students from other countries? Linguistic and parental influences comparing Chinese and Italian children in Preschool Education. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11 (9), 3351-3359.
- Κασσώτη, Ο., & Κλιάπης, Π. (2009). Γονεϊκή συμμετοχή στη μελέτη των μαθηματικών στην περιοχή της Αλεξάνδρειας Ημαθίας. Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο Φ. Καλαβάσης, Σ. Καφούση, Μ. Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Χ. Σκουμπουρδή & Γ. Φεσάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> συνεδρίου ΕΝΕΔΙΜ: Μαθηματική εκπαίδευση και οικογενειακές πρακτικές* (μσ. 111-120). Ρόδος.
- Καφούση, Σ. (2022). Διερευνώντας το ρόλο της γονικής συμμετοχής στη μαθηματική εκπαίδευση. Στο Χ. Σταθοπούλου, Τ. Τριανταφυλλίδης, Κ. Χατζηκυριακού, Α. Χρονάκη, Β. Χρυσικού (Επιμ.), *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου ΕΝΕΔΙΜ* (σσ. 31-48). Βόλος.
- Καφούση, Σ. & Χαβιάρης, Π. (2013). *Σχολική τάξη, οικογένεια, κοινωνία και μαθηματική εκπαίδευση*. Πατάκη.

- Καφούση, Σ., Σκουμπουρδή, Χ., & Καλαβάσης, Φ. (2005). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονιών για τις άτυπες γνώσεις των νηπίων στα μαθηματικά. *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> συνεδρίου της Εν.Ε.Δι.Μ.*, 313-321. Αθήνα.
- LeFevre, J., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., and Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(2), 55-66.
- Lenvenson, S. E., Barkai, R., Tirosh, D. & Tsasmir, P. (2021). Exploring adults' awareness of and suggestions for early childhood numerical activities. *Educational Studies in Mathematics*, <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10063-y>
- Maloney, E., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. & Beilock, S. (2015). Intergenerational Effects of Parents' Math Anxiety on Children's Math Achievement and Anxiety. *Psychological Science*, 26(9), 1480–1488.
- Ντζιαχρήστος, Β., & Καφούση, Σ. (2003). Γονείς, μαθητές/τριες, δάσκαλοι και μαθηματικά. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 60, 63-84.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2012). Children's cognitive ability and their academic achievement: The mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Educational Review*, 13, 495-508.
- Stevenson, H.W. & Lee, S. Y. (1990). *Contexts of achievement: a study of American, Chinese and Japanese Children*. University of Chicago Press.
- Τσουρέλη Δ. (2021). *Ο ρόλος του πλαισίου της οικογένειας και των γονιών στη μάθηση των μαθηματικών: Μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την ενασχόληση των γονέων και οι επιπτώσεις αυτής*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Valero, P. (2015). In(ex)clusion in mathematics education and the fabrication of the modern citizen. Στο Δ. Δεσλή, Ι. Παπαδόπουλος, Μ. Τζεκάκη (Επιμ.), *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΕΝΕΔΙΜ*, Μαθηματικά ΜΕ διάκριση και ΧΩΡΙΣ διακρίσεις (σ. 35-52). Θεσσαλονίκη.
- Χασάπης, Δ., & Ζαχάρος, Κ. (2009). Μια Διερεύνηση της Εμπλοκής Γονέων Μαθητών του Δημοτικού στη Μαθηματική Εκπαίδευση των Παιδιών τους. Στο Φ. Καλαβάσης, Σ. Καφούση, Μ. Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Χ. Σκουμπουρδή & Γ. Φεσάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> συνεδρίου ΕΝΕΔΙΜ*, Μαθηματική εκπαίδευση και οικογενειακές πρακτικές (σσ. 101-109). Ρόδος.



A faded, grayscale background image showing the lower legs and feet of two children walking. The child on the left is wearing shorts and the child on the right is wearing pants. They appear to be walking on a light-colored surface.

Zhu, J. & Chiu, M.M. (2019). Early home numeracy activities and later mathematics achievement: early numeracy, interest and self-efficacy as mediators. *Educational Studies in Mathematics*, 102, 173-191.

Zippert, E. & Rittle-Johnson, B. (2020). The home math environment: more than numeracy. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 4–15.

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### Α' ΜΕΡΟΣ

Παρακαλούμε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι:

#### 1. ΠΟΙΟΣ/ΠΟΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΗΤΕΡΑ  ΠΑΤΕΡΑΣ

ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΟ.....

#### 2. ΗΛΙΚΙΑ:

ΚΑΤΩ ΑΠΟ 30

30-35

36- 40

41-45

ΠΑΝΩ ΑΠΟ 45

#### 3. ΣΠΟΥΔΕΣ:

ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ  ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ  ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΣ ΤΕΙ

ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΣ ΑΕΙ

Πτυχιούχος του Τμήματος .....

ΑΛΛΟ.....

4. ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ .....

5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ .....

## Β' ΜΕΡΟΣ

1. Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η αξία του μαθήματος των μαθηματικών;

.....  
.....  
.....

2. Κατά τη γνώμη σας, το παιδί σας μπορεί να τα πηγαίνει καλά στα μαθηματικά στο σχολείο; Ναι ή όχι και γιατί;

.....  
.....  
.....

3. Πόσο συχνά ασχολείστε με δραστηριότητες με το παιδί σας στο σπίτι που σχετίζονται με τα μαθηματικά;;

ΠΟΤΕ  ΣΠΑΝΙΑ  ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ  ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

4. Είναι καλή η συνεργασία με το παιδί σας όταν ασχολείστε με προβλήματα μαθηματικών στο σπίτι; Ναι ή όχι και γιατί;

.....  
.....  
.....

5. Τι κάνετε εάν το παιδί σας κάνει λάθος σε ένα μαθηματικό πρόβλημα;

.....  
.....  
.....

6. Ποιος/ποια ασχολείται περισσότερο με το παιδί σας στα μαθηματικά στο σπίτι;

ΜΗΤΕΡΑ  ΠΑΤΕΡΑΣ

ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΟ.....

7. Θεωρείτε απαραίτητη την ενασχόληση των παιδιών σας με τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο; Ναι ή όχι και γιατί;

.....  
.....  
.....

8. Πόσο συχνά επικοινωνείτε με την/τον νηπιαγωγό για τα μαθηματικά;

ΠΟΤΕ  ΣΠΑΝΙΑ  ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ  ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

9. Ποιος/ποια παίρνει τη πρωτοβουλία για την επικοινωνία με τον/την νηπιαγωγό για τα μαθηματικά;

ΜΗΤΕΡΑ  ΠΑΤΕΡΑΣ  ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ

ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΟ.....

10. Ποια θέματα συζητάτε με τον/την νηπιαγωγό για τα μαθηματικά;

.....  
.....  
.....

11. Όταν συζητάτε προβλήματα μαθηματικών στο σπίτι με το παιδί σας, με ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες ασχολείστε;

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ  ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ  ΒΙΒΛΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ   
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ  ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

## **Διερευνώντας πτυχές της άμεσης γονικής συμμετοχής στα μαθηματικά σε παιδιά νηπιαγωγείου (Β' Μέρος)**

**Καρούση Σόνια**  
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[kafoussi@aegean.gr](mailto:kafoussi@aegean.gr)

**Καρύδη Παρασκευή**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18089@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18089@rhodes.aegean.gr)

**Μπαλάρη Μαρία**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18163@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18163@rhodes.aegean.gr)

**Μπιμπίκα Παρασκευή**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18168@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18168@rhodes.aegean.gr)

**Μπούμπα Βασιλεία**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18170@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18170@rhodes.aegean.gr)

### **Περίληψη**

Τα τελευταία χρόνια πολλές μελέτες διερευνούν το ρόλο της γονικής συμμετοχής στη διαμόρφωση της σχέσης των παιδιών με τα μαθηματικά, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (βλ. ενδεικτικά Lenvenson, Barkai, Tirosh & Tsasmir 2021· Zippert & Rittle-Johnson 2020). Η γονική συμμετοχή στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να είναι έμμεση ή/και άμεση (Cao, Bishop & Forgasz 2006). Η έμμεση συμμετοχή συνδέεται με τις προσδοκίες των γονιών για την επίδοση του παιδιού, τη γονική ενθάρρυνση, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των γονιών για τα μαθηματικά, ενώ η άμεση συμμετοχή αφορά στους τρόπους αλληλεπίδρασης των γονιών με τα παιδιά τους κατά την ενασχόλησή τους με μαθηματικές δραστηριότητες στο σπίτι. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται στοιχεία για την άμεση γονική συμμετοχή στη χώρα μας. Για τη διερεύνηση του θέματος συλλέχθηκαν δεδομένα από 51 γονείς της πόλης της Ρόδου μέσω ενός ερωτηματολογίου που δόθηκε το διάστημα από 22 Νοεμβρίου έως 3 Δεκεμβρίου 2021 στο πλαίσιο του μαθήματος έρευνας «Επικοινωνία στη σχολική τάξη των μαθηματικών». Το μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε στην άμεση γονική συμμετοχή, περιλάμβανε μία μαθηματική δραστηριότητα με 4 ερωτήσεις, για την πραγματοποίηση της οποίας ήταν απαραίτητη η συνεργασία γονιού και νηπίου. Το θέμα της δραστηριότητας ήταν η οργάνωση ενός πάρτι, αποσκοπώντας στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Επίσης, οι

γονείς έπρεπε να απαντήσουν σε 3 ερωτήσεις αναστοχασμού, αναφορικά με τους τρόπους λύσης του παιδιού, τις δυσκολίες και τις προτεινόμενες αλλαγές. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων γράφτηκε από τους γονείς, και συγκεκριμένα από τις μητέρες, με διάφορους τρόπους (γραπτές εκφράσεις, σύμβολα, ζωγραφιές). Επίσης, τα μαθηματικά προβλήματα που κατασκευάστηκαν στο σπίτι στηρίζονταν κυρίως στην αρίθμηση, αλλά και σε άλλες μαθηματικές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση). Τέλος, οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τρόπους λύσης των παιδιών που τους εντυπωσίασαν, έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις για τις απαιτήσεις της δραστηριότητας, ενώ κάποιοι παρουσίασαν και προτάσεις για αλλαγές στη συγκεκριμένη δραστηριότητα που αφορούσαν κυρίως στο μέγεθος των αριθμών.

**Λέξεις κλειδιά:** Γονική συμμετοχή, μαθηματική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο

### **Abstract**

In recent years, many studies have explored the role of parental involvement in shaping children's relationship with mathematics, particularly at early ages (Lenvenson, Barkai, Tirosh & Tsasmir 2021; Zippert & Rittle-Johnson 2020). Parental involvement in children's mathematical education can be indirect and/or direct (Cao, Bishop & Forgasz 2006). Indirect involvement is related to parents' expectations of their child's achievement, parental encouragement, and parents' beliefs and attitudes about mathematics, while direct involvement relates to the ways in which parents interact with their children when engaging in mathematical activities at home. This paper presents data on direct parental involvement in our country. To investigate this issue, data were collected from 51 parents of the city of Rhodes through a questionnaire given between 22 November and 3 December 2021 in the context of the research course "Communication in the mathematics classroom". The part of the questionnaire concerning direct parental involvement included a 4-question mathematical activity, for which the cooperation of parent and infant was necessary. The theme of the activity was to organise a party, aiming to arouse the children's interest. Parents also had to answer 3 reflection questions regarding the child's solutions, difficulties and suggested changes. The results of the study showed that the vast majority of the responses were written by parents, specifically mothers, in various ways (written expressions, symbols, drawings). Also, the mathematical problems constructed at home were mainly based on counting, but also on other mathematical operations (addition, subtraction, multiplication, division). Finally, participants described ways of solving children's problems that impressed them, gave different answers about the requirements of the activity, and some of them presented suggestions for changes to the activity, mainly related to the size of the numbers.

**Key words:** Parental involvement, math education, kindergarten

## **Εισαγωγή**

Η γονική συμμετοχή στη σχολική εκπαίδευση των μαθητών/τριών είναι εξαιρετικά σημαντική και έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Από την πλευρά των παιδιών φαίνεται να συμβάλλει θετικά στη σχολική επίδοσή τους, βελτιώνει τη συμπεριφορά τους, αυξάνει τα κίνητρά τους για μάθηση και συντελεί στην έγκαιρη παρέμβαση των προβλημάτων που ίσως αντιμετωπίζουν (μάθησης και συμπεριφοράς). Από την πλευρά των γονιών τους βοηθά να ενημερώνονται για τις δραστηριότητες που συμμετέχει το παιδί τους, δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και αισθάνονται χρήσιμοι διαμορφώνοντας θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κολέτσου, 2018). Ωστόσο, προκειμένου να μπορέσουν να καταστούν αυτά δυνατά, σημαντικές παράμετροι αποτελούν η ηλικία του παιδιού, το κοινωνικό, το οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, αλλά και οι πιθανές προσδοκίες για τα παιδιά τους, καθώς και το σχολικό κλίμα και η στάση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (Σακελαρίου, 2009).

Προς την κατεύθυνση αυτή τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η μαθηματική γνώση των παιδιών κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο αποτελεί δείκτη πρόγνωσης της μελλοντικής επίδοσής τους και ότι ένας καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της σχέσης των παιδιών με τα μαθηματικά είναι οι αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς τους στο σπίτι (βλ. ενδεικτικά Zippert & Rittle-Johnson 2020). Η γονική συμμετοχή στη μαθηματική εκπαίδευση των μαθητών/τριών είναι πιο έντονη στις μικρές ηλικίες και τα τελευταία χρόνια πολλές μελέτες διερευνούν το ρόλο της σε διαφορετικές χώρες ή/και σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες στην ίδια χώρα (βλ. ενδεικτικά Di Paola 2016· LeFevre et al., 2009· Lenvenson et al., 2021· Zhu & Chiu, 2019· Zippert & Rittle-Johnson, 2020).

Η γονική συμμετοχή στο σπίτι στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να είναι έμμεση ή/και άμεση (βλ. Cao et al., 2006). Η έμμεση συμμετοχή συνδέεται με τις προσδοκίες των γονιών για την επίδοση του παιδιού, τη γονική ενθάρρυνση, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των γονιών για τα μαθηματικά, ενώ η άμεση συμμετοχή αφορά στους τρόπους αλληλεπίδρασης των γονιών με τα παιδιά τους κατά την ενασχόλησή τους με μαθηματικές δραστηριότητες στο σπίτι.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Επικοινωνία στη σχολική τάξη των μαθηματικών» κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022. Σκοπός της ήταν να βοηθήσει στην ανάπτυξη ενός προβληματισμού για την καλύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στο σπίτι για τα μαθηματικά (home math environment) στη χώρα μας σε παιδιά νηπιαγωγείου. Η έρευνα θα

παρουσιαστεί σε δύο μέρη. Στο Α΄ Μέρος παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων καθώς και θέματα που σχετίζονται με την έμμεση γονική συμμετοχή στη μαθηματική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο (βλ. Διερευνώντας πτυχές της έμμεσης γονικής συμμετοχής στα μαθηματικά σε παιδιά νηπιαγωγείου (Α΄ Μέρος). Στο Β΄ Μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν σε πτυχές της άμεσης γονικής συμμετοχής.

### **Ενδεικτικές έρευνες για την άμεση γονική συμμετοχή**

Η ενασχόληση των παιδιών με μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι θεωρείται σημαντική, καθώς εξασφαλίζει ένα είδος αποπλαισιοποίησης των γνώσεων, επιτρέποντας στον/την μαθητή/τρια να συμμετέχει σε δράσεις όχι μόνο μέσα στη σχολική τάξη αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον, όπου μπορεί να συζητά ό,τι έμαθε με άλλους ανθρώπους (Fort, 1994). Στις μικρές ηλικίες (έως 6 ετών) η άμεση γονική συμμετοχή έχει θετική επιρροή στη μάθηση των παιδιών στα μαθηματικά, όπως έχει φανεί σε πολλές έρευνες που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες (βλ. ενδεικτικά LeFevre et al., 2009· Skwarchuk, 2009· Zhu & Chiu, 2019). Αν και το θέμα των ποιοτικών χαρακτηριστικών των μαθηματικών έργων στα οποία εμπλέκονται οι γονείς με τα παιδιά τους στις μικρές ηλικίες εξακολουθεί να παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον (βλ. ενδεικτικά Andrews et al., 2021· Lenvenson et al., 2021), η ενασχόληση των γονιών με τα παιδιά τους για θέματα σχετικά με τις βασικές αριθμητικές δεξιότητες, την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και παιχνίδια που περιλαμβάνουν μαθηματικά φαίνεται να συνδέονται με θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των παιδιών τους. Επίσης, οι γονείς φαίνεται να εμπλέκουν περισσότερο στο σπίτι τα παιδιά τους σε έργα αρίθμησης σε σχέση με έργα που αναφέρονται σε άλλα θέματα των μαθηματικών (π.χ. μοτίβα, σύνθεση και ανάλυση αριθμών, χωρικές έννοιες) και η ενασχόλησή τους με διάφορα έργα επηρεάζεται από τις απόψεις τους για το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά τους στα μαθηματικά σε αυτές τις ηλικίες (βλ. Καφούση, 2022).

Στη χώρα μας οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι χρησιμοποιώντας μια ποικιλία δραστηριοτήτων στα μαθηματικά, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (βλ. ενδεικτικά Σκουμπουρδή και συν., 2009). Οι λόγοι της άμεσης συμμετοχής των Ελλήνων γονιών στα μαθηματικά στο σπίτι συνδέονται κυρίως με την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος, την αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών και την εξάσκηση (βλ. ενδεικτικά Ντζιαχρήστος & Καφούση, 2003· Χασάπης & Ζαχάρος, 2009). Οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται με τα παιδιά τους στα μαθηματικά στο σπίτι ποικίλουν. Ο ρόλος του γονιού μπορεί να είναι βοηθητικός (να εξηγεί και να ενθαρρύνει το παιδί), υποστηρικτικός



(να παρέχει ευκαιρίες αυτονομίας), αλλά και παρεμβατικός (περιορίζοντας την αυτονομία του παιδιού του).

Επιπλέον, σύμφωνα με την Herworth-Berger (2004) οι δραστηριότητες για το σπίτι είναι πρόσφορες, όταν συνδέονται με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και προκαλούν το ενδιαφέρον γονιών και παιδιών. Τα προτεινόμενα μαθηματικά προβλήματα για το σπίτι μπορεί να είναι άμεσα συνδεδεμένα με την καθημερινή ζωή της οικογένειας (όπως η προετοιμασία φαγητού, αγορές, παιχνίδια, κλπ.), να χρησιμοποιούν ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού (χειραπτικού, τεχνολογικού κ.ά.) και να παρέχονται σαφείς οδηγίες προς τους γονείς για την πραγματοποίησή τους (Καφούση & Χαβιάρης, 2013).

Καθώς στη χώρα μας είναι περιορισμένες οι έρευνες για τη γονική συμμετοχή για τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο, στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε πτυχές της άμεσης γονικής συμμετοχής, δηλαδή την αλληλεπίδραση των γονιών με τα παιδιά τους κατά την ενασχόλησή τους με μαθηματικές δραστηριότητες. Για την πραγμάτωσή της δόθηκαν κάποια μαθηματικά προβλήματα τα οποία έλυσαν τα παιδιά με τους γονείς τους στο σπίτι και διερευνήθηκαν θέματα σχετικά με την επιλογή των αριθμών και των πράξεων, τους τρόπους γραφής των απαντήσεων και τα πρόσωπα γραφής, καθώς και τον αναστοχασμό των γονιών για την εμπειρία τους μετά από την πραγματοποίηση της δραστηριότητας με το παιδί τους.

## **Μεθοδολογία**

Στην έρευνα συμμετείχαν 51 γονείς της πόλης της Ρόδου από πέντε διαφορετικά νηπιαγωγεία. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία και η συλλογή των δεδομένων στηρίχθηκε στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε 3 μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις σχετικά με την ταυτότητα των ερωτηθέντων και στο δεύτερο μέρος ερωτήσεις για την έμμεση συμμετοχή. Τέλος, στο τρίτο μέρος υπήρχαν δραστηριότητες που αφορούσαν στη συνεργασία των γονιών με τα παιδιά τους (άμεση συμμετοχή). Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε το τρίτο μέρος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 22 Νοεμβρίου έως 3 Δεκεμβρίου του σχολικού έτους 2021-2022. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν είτε από τη νηπιαγωγό στους γονείς των νηπίων, είτε απευθείας από τις φοιτήτριες στους γονείς. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους γονείς στο σπίτι.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε την άμεση συμμετοχή των γονιών με δύο δράσεις (βλ. Παράρτημα). Αρχικά δόθηκε μία μαθηματική δραστηριότητα

που αποσκοπούσε στη συνεργασία των γονιών με τα παιδιά τους για να τη διαχειριστούν. Η δραστηριότητα αφορούσε ερωτήματα σχετικά με την οργάνωση ενός πάρτι γενεθλίων και περιλάμβανε τέσσερα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, το πρώτο ερώτημα (Πόσα παιδιά θα καλέσετε στο πάρτι σας;) ζητούσε από τους γονείς και τα παιδιά να καταγράψουν τον αριθμό των παιδιών που θα καλέσουν στο πάρτι τους. Ο αριθμός αυτός συνδεόταν με την επόμενη ερώτηση. Με βάση τον αριθμό τον οποίο επέλεξαν οι συμμετέχοντες, έπρεπε να επιλύσουν το ακόλουθο πρόβλημα: «Το κάθε παιδί θα χρειαστεί δύο πλαστικά ποτήρια (ένα για νερό και ένα για χυμό). Πόσα ποτήρια πρέπει να αγοράσετε;». Έπειτα, στο τρίτο ερώτημα τους ζητήθηκε να 'δημιουργήσουν' δύο φρουτοσαλάτες και να καταγράψουν την απάντησή τους («Θέλετε να φτιάξετε δύο μεγάλες φρουτοσαλάτες. Για κάθε φρουτοσαλάτα θα χρειαστείτε: 1 μπανάνα, 3 ροδάκινα, 4 κεράσια. Πόσα φρούτα χρειάζονται για τις δύο φρουτοσαλάτες;»). Στο τελευταίο ερώτημα, δόθηκε η ευκαιρία για την διατύπωση και επίλυση ενός ερωτήματος από τους ίδιους τους συμμετέχοντες με θέμα το πάρτι («Να διατυπώσετε ένα δικό σας ερώτημα για το πάρτι και να απαντήσετε σε αυτό.»).

Μετά από την πραγματοποίηση της δραστηριότητας, οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρία ερωτήματα αναστοχασμού που αφορούσαν στη συνεργασία που είχαν με τα παιδιά τους σχετικά με: α) τους τρόπους λύσης, β) τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και γ) τις πιθανές αλλαγές που θα έκαναν στη δραστηριότητα που τους δόθηκε.

Σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων από την πραγματοποίηση της δραστηριότητας στα τρία πρώτα ερωτήματα μελετήθηκαν οι απαντήσεις που δόθηκαν, τα πρόσωπα που έγραψαν τις απαντήσεις και ο τύπος απάντησης ανάλογα με τον τρόπο γραφής τους (π.χ. εικόνες, σύμβολα κλπ.). Στο τέταρτο ερώτημα αναλύθηκε η επιλογή των πράξεων για την κατασκευή προβλήματος από τους γονείς. Στα ερωτήματα αναστοχασμού η ανάλυση των αποτελεσμάτων στηρίχθηκε στην ανάλυση του περιεχομένου των ανοιχτών ερωτήσεων. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων βασίστηκε σε μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής.

### **Ευρήματα**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αρχικά τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούσε στην πραγματοποίηση της δραστηριότητας και στη συνέχεια τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους για τον αναστοχασμό των γονιών.

#### ***Πραγματοποίηση δραστηριότητας***

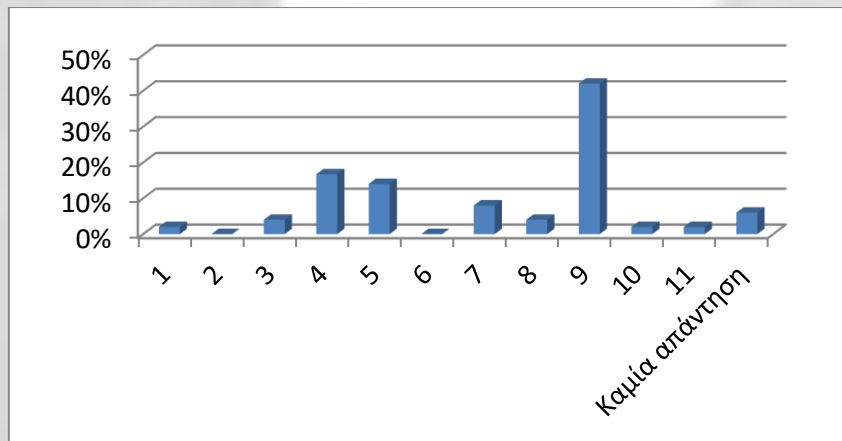
Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά ερώτημα.

**Α. Πόσα παιδιά θα καλέσετε στο πάρτι σας;**

Στο πρώτο ερώτημα της δραστηριότητας, που ζητούσε από τους γονείς και τα νήπια να καταγράψουν τον αριθμό των παιδιών που θα καλέσουν στο πάρτι τους, υπήρχε μια ποικιλία απαντήσεων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Αριθμός παιδιών

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
1	1	2%
2	0	0%
3	2	4%
4	8	16%
5	7	14%
6	0	0%
7	4	8%
8	2	4%
9	21	42%
10	1	2%
11	1	2%
Καμία απάντηση	4	8%
ΣΥΝΟΛΟ	51	100%



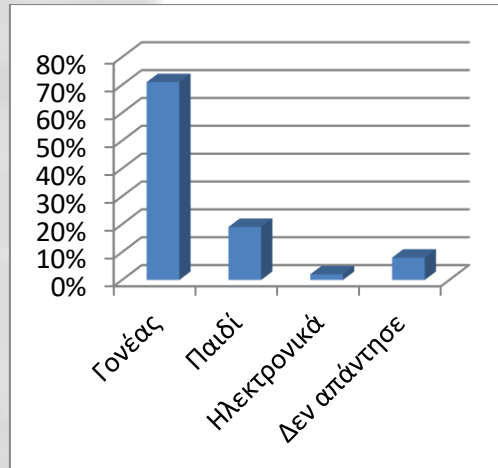
**Διάγραμμα 1.**

Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε ο αριθμός «9» με 21 απαντήσεις (42%), ο οποίος ήταν και ο μεγαλύτερος αριθμός που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν. Ακολουθούν οι αριθμοί «4» με 8 απαντήσεις (16%) και «5» με 7 απαντήσεις (14%), ενώ οι αριθμοί «1», «2», «6», «10» και «11» είχαν μία ή καμία απάντηση. Αν και το ερώτημα έθετε περιορισμό έως 9 καλεσμένους, δόθηκαν ως απαντήσεις από 2 συμμετέχοντες, ο «10» και ο «11». Οι παραπάνω αριθμοί που επιλέχθηκαν επηρέασαν άμεσα τα επόμενα προβλήματα. Επομένως οι περισσότεροι γονείς ( 58%) με τα παιδιά τους αποφάσισαν να συζητήσουν το πρόβλημα χρησιμοποιώντας μεγάλους αριθμούς (6-11). Επίσης να σημειωθεί ότι 4 γονείς δεν συμπλήρωσαν το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου.

Σχετικά με το πρόσωπο καταγραφής των αριθμητικών απαντήσεων, η συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων γράφτηκε από τους γονείς (71%) (βλ. Πίνακα 2). Μόνο 10 από τις 51 απαντήσεις (19%) φαίνεται να γράφτηκαν από το ίδιο το παιδί.

**Πίνακας 2.** Πρόσωπο καταγραφής

ΠΡΟΣΩΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
Γραφή από γονέα	36	71%
Γραφή από παιδί	10	19%
Γραφή σε ψηφιακή μορφή	1	2%
Δεν απάντησε	4	8%
ΣΥΝΟΛΟ	51	100%



**Διάγραμμα 1.**

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα.

Α. Πόσα παιδιά θα καλέσετε στο πάρτι σας;

**Εικόνα 1.** Από γονέα

Α. Πόσα παιδιά θα καλέσετε στο πάρτι σας;

**Εικόνα 2.** Από παιδί

Α. Πόσα παιδιά θα καλέσετε στο πάρτι σας;

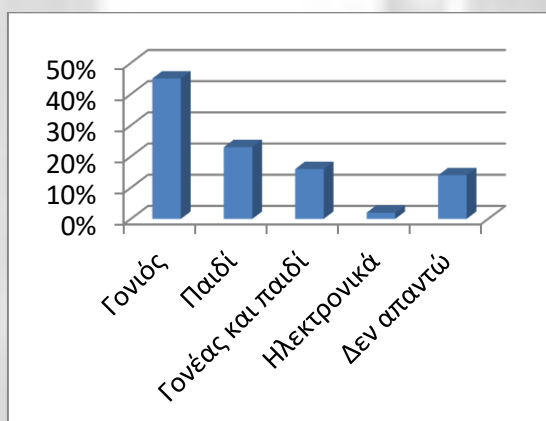
**Εικόνα 3.** Ηλεκτρονική καταγραφή

**Β. Το κάθε παιδί θα χρειαστεί δύο πλαστικά ποτήρια (ένα για νερό και ένα για χυμό). Πόσα ποτήρια πρέπει να αγοράσετε;**

Οι περισσότερες απαντήσεις και σε αυτήν την ερώτηση γράφτηκαν από τους γονείς (45%), ενώ 23% των απαντήσεων γράφτηκαν από τα παιδιά και 16% φαίνεται να γράφτηκαν και από τους δύο.

**Πίνακας 3.** Πρόσωπο καταγραφής

ΠΡΟΣΩΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
Γονιός	23	45%
Παιδί	12	23%
Γονέας και παιδί	8	16%
Γραφή σε ηλεκτρονική μορφή	1	2%
Δεν απαντώ	7	14%
ΣΥΝΟΛΟ	51	100%

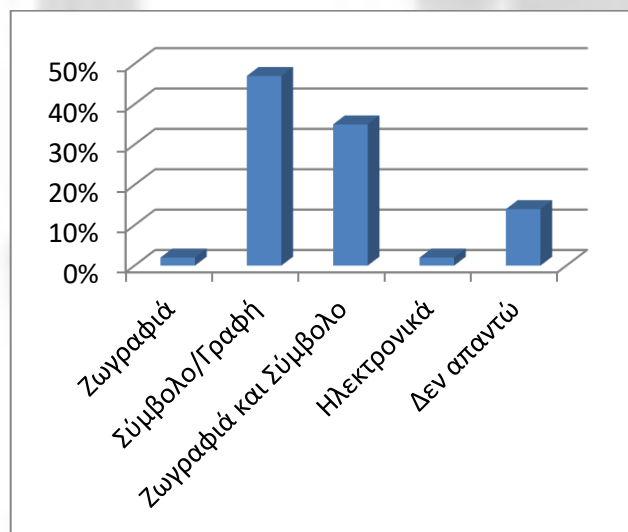


**Διάγραμμα 2.**

Ο τρόπος με τον οποίο απαντήθηκε η παραπάνω ερώτηση ήταν, ως επί το πλείστον, με την χρήση συμβόλων/γραφής (47%). Εξίσου μεγάλο ποσοστό (35%) των απαντήσεων καταγράφηκαν με τη χρήση συνδυασμού ζωγραφιάς και συμβόλου.

**Πίνακας 4.** Τύπος απάντησης

ΤΥΠΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
Ζωγραφιά	1	2%
Σύμβολο/γραφή	24	47%
Ζωγραφιά και σύμβολο	18	35%
Ηλεκτρονικά	1	2%
Δεν απαντώ	7	14%
ΣΥΝΟΛΟ	51	100%

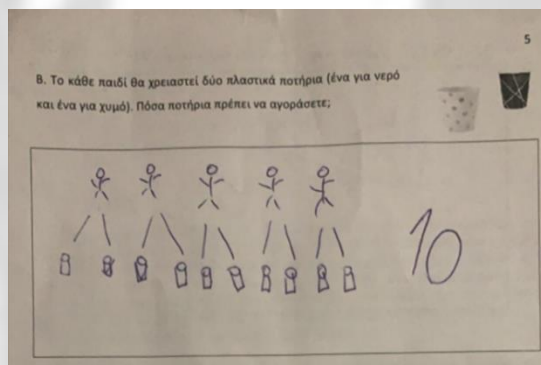


**Διάγραμμα 3.**

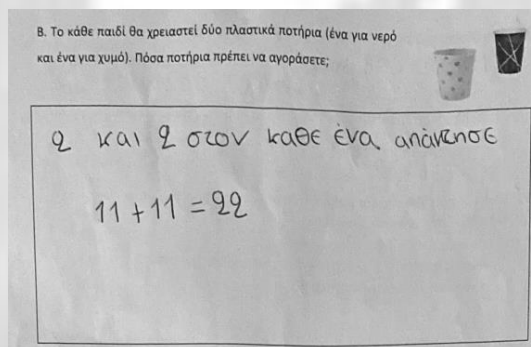
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα για κάθε κατηγορία.



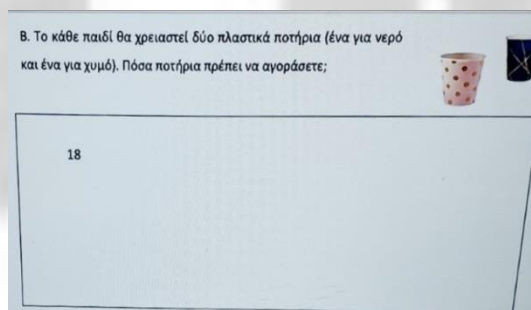
Εικόνα 4. Ζωγραφιά (από παιδί)



Εικόνα 5. Ζωγραφιά και σύμβολο (από παιδί και γονιό)



Εικόνα 6. Σύμβολο/Γραφή (από γονιό)



Εικόνα 7. Ηλεκτρονική καταγραφή



Γ. Θέλετε να φτιάξετε δύο μεγάλες φρουτοσαλάτες. Για κάθε φρουτοσαλάτα θα χρειαστείτε: 1 μπανάνα, 3 ροδάκινα, 4 κεράσια. Πόσα φρούτα χρειάζονται για τις δύο φρουτοσαλάτες;

Ο επόμενος Πίνακας 5 δείχνει το πρόσωπο καταγραφής της απάντησης στην τρίτη ερώτηση της δραστηριότητας.

**Πίνακας 5.** Πρόσωπο καταγραφής

ΠΡΟΣΩΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
Γονέας	25	49%
Παιδί	15	29%
Γονέας και παιδί	2	4%
Ηλεκτρονικά	1	2%
Δεν απαντήθηκε	8	16%
Σύνολο	51	100%



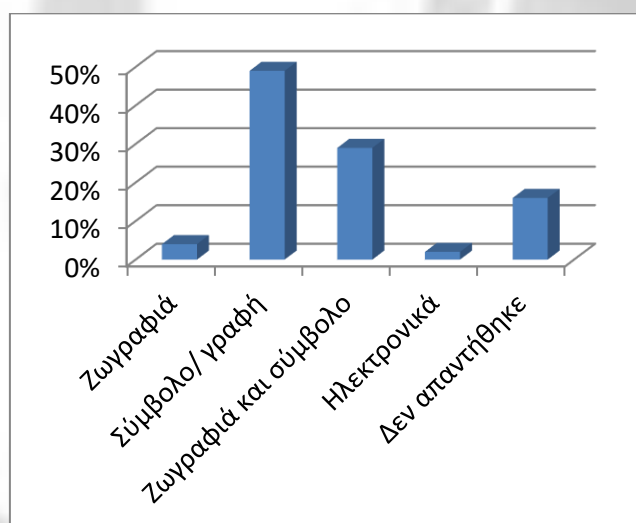
**Διάγραμμα 4.**

Οι περισσότερες απαντήσεις και στην τρίτη ερώτηση γράφτηκαν από τους γονείς (49%), ενώ το 29% των απαντήσεων γράφτηκαν από τα παιδιά και 4% γράφτηκαν και από τους δύο. Επίσης, οι μισές σχεδόν απαντήσεις διατυπώθηκαν με την μορφή συμβόλου/

γραφής. Πολλές ήταν και οι απαντήσεις που χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ζωγραφιάς και συμβόλου (29%).

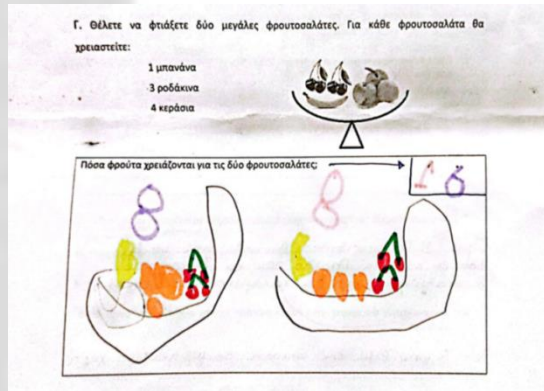
**Πίνακας 6.** Τύπος απάντησης

ΤΥΠΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
Ζωγραφιά	2	4%
Σύμβολο/ γραφή	25	49%
Ζωγραφιά και σύμβολο	15	29%
Ηλεκτρονικά	1	2%
Δεν απαντήθηκε	8	16%
ΣΥΝΟΛΟ	51	100%

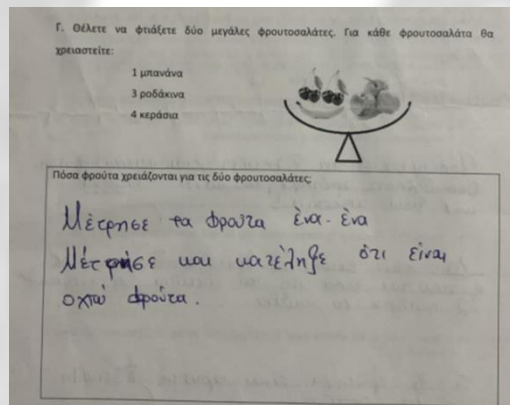


**Διάγραμμα 5.**

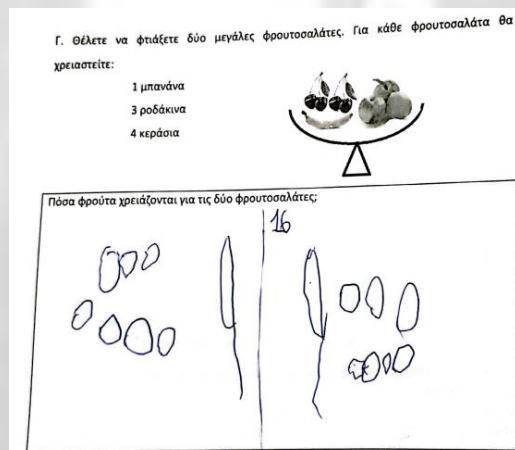
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα για κάθε κατηγορία.



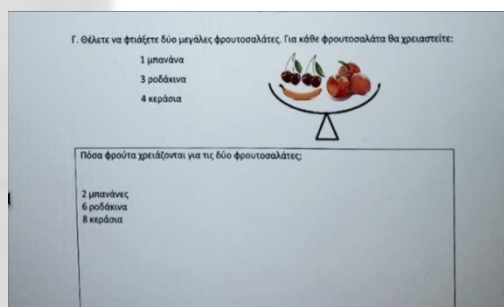
Εικόνα 8: Ζωγραφιά/Σύμβολο (από παιδί)



Εικόνα 9: Σύμβολο/Γραφή (από γονιό)



Εικόνα 10: Ζωγραφιά/Σύμβολο (από παιδί και γονιό)



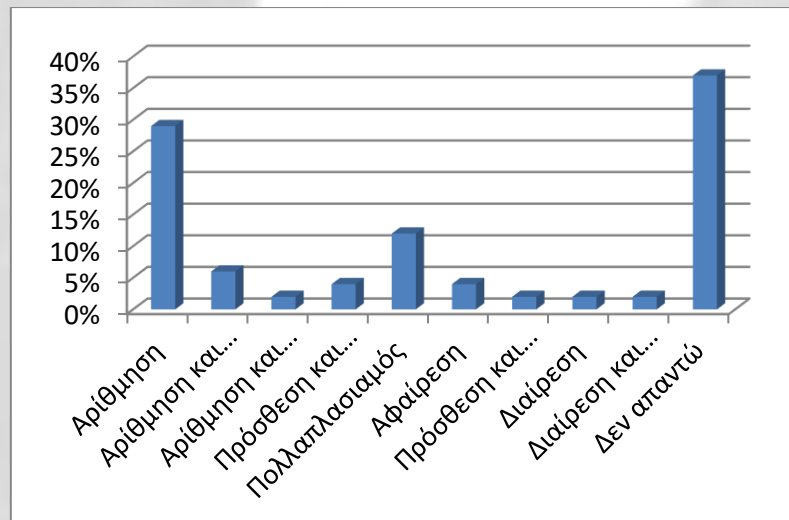
**Εικόνα 11.** Ηλεκτρονική καταγραφή

**Δ. Να διατυπώσετε ένα δικό σας ερώτημα για το πάρτι και να απαντήσετε σε αυτό.**

Στο τέταρτο ερώτημα αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν τα ερωτήματα που δημιουργήθηκαν από τους συμμετέχοντες, αναφορικά με το μαθηματικό τους περιεχόμενο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.

**Πίνακας 7.** Μαθηματικό περιεχόμενο απάντησης

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
Αρίθμηση	15	29%
Αρίθμηση και πρόσθεση	3	6%
Αρίθμηση και πολλαπλασιασμός	1	2%
Πρόσθεση και πολλαπλασιασμός	2	4%
Πολλαπλασιασμός	6	12%
Αφαίρεση	2	4%
Πρόσθεση και αφαίρεση	1	2%
Διαίρεση	1	2%
Διαίρεση και πολλαπλασιασμός	1	2%
Δεν απαντώ	19	37%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>



**Διάγραμμα 6.**

Οι γονείς έδωσαν μια ποικιλία απαντήσεων σε αυτό το ερώτημα. Οι περισσότερες απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν αφορούσαν προβλήματα αρίθμησης και προβλήματα πολλαπλασιασμού. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι τα 2/3 των συμμετεχόντων απάντησαν στο ερώτημα, αλλά αυξήθηκε και το ποσοστό των συμμετεχόντων που δεν απάντησαν.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά ερωτήματα της συνεργασίας γονιών-παιδιών:

**Αρίθμηση:** «Το κάθε παιδάκι θα πάρει δώρο από τον Μανώλη ένα αυτοκινητάκι. Πόσα αυτοκινητάκια θα δώσει στα παιδάκια;»

**Αρίθμηση και πρόσθεση:** «Θα δώσουμε μπαλόνια στα παιδιά. Πόσα θα πάρουμε; Κι αν πάρω κι εγώ;»

**Αρίθμηση και πολλαπλασιασμός:** «Κάθε παιδάκι χρειάζεται ένα πιατάκι. Πόσα πιάτα θα χρειαστούν;» «Κάθε πιάτο έχει 3 γλυκά μέσα. Πόσα γλυκά θα χρειαστούν για όλα τα παιδάκια;» «Όλα μαζί;»

**Πρόσθεση και πολλαπλασιασμός:** «Το κάθε παιδί θα πάρει για δωράκι 1 μολύβι και 2 αυτοκόλλητα. Πόσα θα χρειαστούν για όλα τα παιδιά;»

**Πολλαπλασιασμός:** «Στο πάρτι θα έρθουν 9 παιδιά και θέλεις να δώσεις 3 καραμέλες στο κάθε παιδί. Πόσες καραμέλες χρειάζεσαι συνολικά;»

**Πρόσθεση και αφαίρεση:** «Είχαμε μια τούρτα με 6 κομμάτια τα 4 παιδάκια έφαγαν από ένα κομμάτι και ένα κομμάτι έφαγε η Παναγιώτα που είχε γενέθλια. Πόσα κομμάτια έμειναν;»

**Αφαίρεση:** «Αν 2 παιδιά δεν έρθουν στο πάρτι πόσα ποτήρια θα χρειαστούμε;»

**Διαίρεση:** «Η τούρτα έχει 10 κομμάτια. Από πόσα δικαιούμαστε αφού θα είμαστε 5 παιδιά, 5 γονείς; Σύνολο δηλαδή 10 άτομα.»

**Διαίρεση και πολλαπλασιασμός:** «Εάν καλέσουμε 9 παιδιά στο πάρτι, πόσα κιλά τούρτα θα πρέπει να φτιάξουμε, εάν το ένα κιλό βγάζει 4 κομμάτια;»

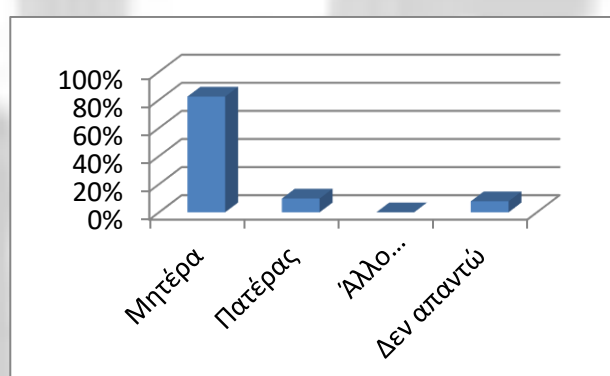
**Αναστοχασμός των γονιών μετά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας με το παιδί τους**

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά ερώτημα.

**1. Ποιος πραγματοποίησε με το παιδί σας τη δραστηριότητα;**

**Πίνακας 8.** Πρόσωπο

ΠΡΟΣΩΠΟ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΜΗΤΕΡΑ	42	82 %
ΠΑΤΕΡΑΣ	5	10%
ΆΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΟ	0	0%
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	4	8%
ΣΥΝΟΛΟ	51	100%



**Διάγραμμα 8.**

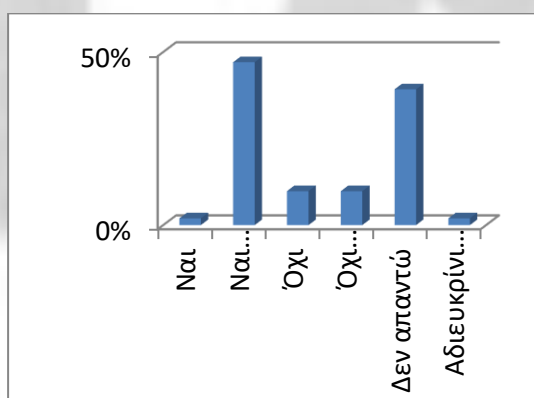
Η συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων ήταν «Μητέρα» με ποσοστό 82%, σε αντίθεση με την απάντηση «Πατέρας» που συγκέντρωσε μόλις το 10%. Η επιλογή «Άλλο πρόσωπο» δεν συμπληρώθηκε από κανέναν.

**2. Υπήρχαν τρόποι λύσης που συζητήσατε με το παιδί σας και οι οποίοι σας εντυπωσίασαν; Να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα.**

Αρχικά οι απαντήσεις των γονιών κατηγοριοποιήθηκαν σε θετικές και αρνητικές και στη συνέχεια αναλύθηκαν οι αιτιολογήσεις που δόθηκαν στις θετικές απαντήσεις.

**Πίνακας 9.** Θετικές-Αρνητικές απαντήσεις γονιών

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
Ναι	1	2%
Ναι (αιτιολόγηση)	24	47%
Όχι	5	10%
Όχι (αιτιολόγηση)	0	0%
Δεν απαντώ	20	39%
Αδιευκρίνιστο	1	2%
ΣΥΝΟΛΟ	51	100%



**Διάγραμμα 9.**

Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες απάντησαν θετικά και αιτιολόγησαν την απάντησή τους (47%), ενώ εξίσου μεγάλο ήταν και το ποσοστό των συμμετεχόντων που δεν απάντησαν καθόλου στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Ο επόμενος Πίνακας 10 δείχνει ότι από τους γονείς που απάντησαν θετικά, σχεδόν οι μισοί έγραψαν πως εκείνο που τους εντυπωσίασε ήταν ο τρόπος σκέψης του παιδιού και η συζήτηση που ακολούθησε. Αρκετά ενδιαφέρουσα υπήρξε η απάντηση που δόθηκε από μία μητέρα σύμφωνα με την οποία το παιδί θέλησε να χρησιμοποιήσει τα μέλη της οικογένειάς του ως «ζωντανό παράδειγμα» για να κατανοήσει καλύτερα το πρόβλημα.

**Πίνακας 10.** Αιτιολογήσεις θετικών απαντήσεων

ΤΡΟΠΟΙ ΛΥΣΗΣ ΠΟΥ ΕΝΤΥΠΩΣΙΑΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
Χωρισμός φρουτοσαλατών για εκείνο και ένα άλλο πρόσωπο.	2
Αποτύπωση του προβλήματος σε ζωγραφιά.	4
Ο τρόπος σκέψης και η συζήτηση του παιδιού	10
Αντίστροφη -και μη- μέτρηση με τη χρήση δαχτύλων	3
Καταμέτρηση και ζωγραφιά	3
Μέτρηση μεγάλων αριθμών	2
ΣΥΝΟΛΟ	24

Συγκεκριμένα, κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι παρακάτω:

- **Χωρισμός φρουτοσαλατών για εκείνο και ένα άλλο πρόσωπο:** «Χωρίσαμε τις φρουτοσαλάτες μία για το ίδιο παιδί και μία για το αδερφάκι του.».
- **Αποτύπωση του προβλήματος σε ζωγραφιά:** «Χρησιμοποιεί τα δάχτυλα για καταμέτρηση. Οποιοδήποτε ερώτημα το κάνει εικόνα και μετά απαντάει!», «Ήθελε πολύ να ζωγραφίσει το πρόβλημα, γιατί έτσι θα το κατανοούσε καλύτερα».
- **Ο τρόπος σκέψης του παιδιού:** «Ο τρόπος σκέψης του.».
- **Αντίστροφη μέτρηση με τη χρήση δαχτύλων:** «Ξεκίνησε να μετράει ανάποδα από το 20 ανοίγοντας επτά δάχτυλα για να πάει στο 13. Μετά το σκέφτηκε καλύτερα και έβαλε άλλα 2 για την ίδια και τον αδερφό της παρόλο που δεν τον είχα αναφέρει.».



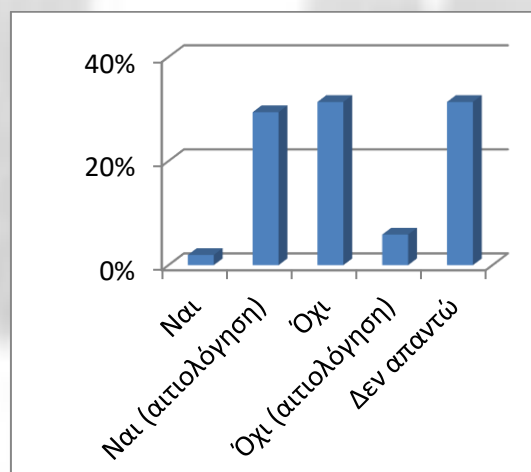
- **Καταμέτρηση και ζωγραφιά:** «Ήταν αναμενόμενη η διαδικασία. Στην αρχή ξεκίνησα να ζωγραφίζω εγώ τα παιδάκια, αλλά μου πήρε το μολύβι και συνέχισε όλα τα υπόλοιπα μόνη της.»

### 3. Υπήρχαν στοιχεία της δραστηριότητας που δυσκόλεψαν τη συζήτηση με το παιδί σας;

Ο επόμενος Πίνακας 11 δείχνει ότι το συνολικό ποσοστό ισομοιράστηκε μεταξύ τριών επιλογών απάντησης (ναι με αιτιολόγηση, όχι, καμία απάντηση), πλησιάζοντας το 30% κάθε φορά.

**Πίνακας 11.** Θετικές-Αρνητικές απαντήσεις γονέων

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
Ναι	1	2%
Ναι (αιτιολόγηση)	15	30%
Όχι	16	31%
Όχι (αιτιολόγηση)	3	6%
Δεν απαντώ	16	31%
ΣΥΝΟΛΟ	51	100%



**Διάγραμμα 10.**

Επίσης, στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τύποι των δυσκολιών στις οποίες αναφέρθηκαν οι γονείς.

**Πίνακας 12.** Τύποι δυσκολιών

ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
Δυσκολία στους μεγάλους αριθμούς	4
Το παράδειγμα της φρουτοσαλάτας	2
Έλλειψη ενδιαφέροντος και διακοπή δραστηριότητας	2
Περιορισμένες γνώσεις και αδυναμία στην κατανόηση λόγω ηλικίας	7
ΣΥΝΟΛΟ	15

Οι 7 από τους 15 συμμετέχοντες κατέγραψαν ότι η δυσκολία που εντόπισαν αφορούσε στις περιορισμένες γνώσεις και την αδυναμία του παιδιού στην κατανόηση του προβλήματος λόγω της ηλικίας του.

Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «Δεν ήταν εύκολο να βρει το διπλάσιο του 9 όταν του είπα ότι τα παιδιά θα χρειαστούν 2 ποτήρια το καθένα.», «Το παράδειγμα με τη φρουτοσαλάτα.», «Στη Γ και Δ ερώτηση βαρέθηκε και ενώ έφτασε μέχρι ένα καλό σημείο μετά δεν ξανά ασχολήθηκε.».

#### **4. Ποιες αλλαγές θα κάνατε στη δραστηριότητα, αν τη συζητούσατε ξανά με το παιδί σας;**

Αρκετές ήταν οι απόψεις που συνέκλιναν στην ανάγκη για απλούστευση των δραστηριοτήτων, με σκοπό να ανταποκρίνονται καλύτερα στην ηλικία του παιδιού. Εξίσου πολλές ήταν οι απαντήσεις που θέλησαν την προσθήκη νέων ερωτημάτων ή άλλων (μεγαλύτερων) αριθμών. Στον επόμενο Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι αλλαγές που προτάθηκαν από τους γονείς σχετικά με το σύνολο των ερωτημάτων.

**Πίνακας 13.** Προτεινόμενες αλλαγές

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
Πιο απλή/ λιγότερο δύσκολο για την ηλικία του παιδιού	7
Χρήση περισσότερων παραδειγμάτων/ αντικειμένων	3
Σχεδιασμός ποσοτήτων στην αρχή της δραστηριότητας	1
Περισσότερη καθοδήγηση	4
Χρονικό περιθώριο μεταξύ των δραστηριοτήτων	1
Προσθήκη ερωτημάτων και αλλαγή αριθμών	6
Προσθήκη περισσότερου χώρου	1
Καμία	12
Δεν απαντώ	16
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>51</b>

Ενδεικτικές Απαντήσεις Προτεινόμενων Αλλαγών:

- «Θα άλλαζα τις ερωτήσεις με πολύ πιο εύκολες.»
- «Σε περίπτωση που δυσκολευότανε θα της έδινα πραγματικά αντικείμενα (ποτήρια) για να είναι πιο εύκολο.»
- «Να ζωγραφίζαμε την άσκηση σε μεγαλύτερο χαρτί.»
- «Θα την έκανα πιο απλή ώστε να καταλαβαίνουν παιδιά της ηλικίας αυτής.»
- «Το Β ερώτημα είναι αρκετά δύσκολο για τα προνήπια.»
- «Θα προσπαθούσα περισσότερες φορές να την καθοδηγήσω στη σωστή απάντηση.»
- «Θα πρόσθετα ερωτήματα, θα άλλαζα τον αριθμό των παιδιών και των φρούτων.»

## Συμπεράσματα

Τα παραπάνω αποτελέσματα ανέδειξαν ενδιαφέρουσες πτυχές της άμεσης γονικής συμμετοχής στο νηπιαγωγείο για τα μαθηματικά. Στην έρευνά μας παρατηρήθηκε πως οι γονείς με τα νήπια έδωσαν μία μεγάλη ποικιλία απαντήσεων σχετικά με τις δραστηριότητες που απαιτούσαν επίλυση και κατασκευή μαθηματικών προβλημάτων. Τις διαχειρίστηκαν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τύπους καταγραφής της απάντησης και τρόπους επίλυσης (π.χ. με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, χρήση αντικειμένων κλπ), όπως φάνηκε μέσα από τα σχετικές απαντήσεις που έδωσαν και στις ερωτήσεις αναστοχασμού.

Πιο αναλυτικά:

- Η προτεινόμενη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε κυρίως με τη συνεργασία των παιδιών με τις μητέρες τους.
- Η καταγραφή των σχετικών απαντήσεων στα μαθηματικά προβλήματα έγινε στην πλειονότητά τους από τους γονείς.
- Οι τύποι απάντησης που κυριάρχησαν ήταν τα σύμβολα ή ο συνδυασμός συμβόλων με την κατασκευή ζωγραφιάς.
- Πολλοί γονείς, κατά τις ερωτήσεις αναστοχασμού, διέκριναν δυσκολίες στην επίλυση της δραστηριότητας με την φρουτοσαλάτα, καθώς, σύμφωνα με εκείνους, οι αριθμοί που επιλέχθηκαν ήταν μεγάλοι και δεν αντιστοιχούσαν στην ηλικία των παιδιών τους. Κατά συνέπεια πρότειναν την απλούστευσή της.
- Τέλος, κάποιοι από τους τρόπους λύσης των νηπίων στο σύνολο των δραστηριοτήτων ενθουσίασαν τους γονείς.

Κατά τη γνώμη μας, η παραπάνω έρευνα ανέδειξε την ανάγκη για συνεργασία γονιών με εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο, ώστε να υπάρξουν συνθήκες κοινού επικοινωνιακού πλαισίου αναφορικά με τον τύπο των εργασιών και των παρουσιάσεών τους που μπορεί να δίνονται ως εργασία στο σπίτι.

Κάποιοι περιορισμοί που ελήφθησαν υπόψη για την πραγματοποίηση της έρευνας αποτέλεσαν η παροχή ερωτηματολογίων μόνο σε γονείς από το νησί της Ρόδου. Οι προτάσεις μας για μια μελλοντική έρευνα είναι να πραγματοποιηθούν έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα γονιών, αλλά και να υπάρξει συλλογή ποιοτικών στοιχείων μέσω συνεντεύξεων. Επίσης, η έρευνα σχετικά με το θέμα της άμεσης συμμετοχής των γονιών στα μαθηματικά μπορεί να εστιάσει στη μελέτη της πολιτισμικής ταυτότητας των γονιών και στον τρόπο που αυτή επηρεάζει τις πρακτικές, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους στο συγκεκριμένο μάθημα.

## Βιβλιογραφία

- Andrews, P. Petersson, J., & Sayers, J. (2021). A methodological critique of research on parent-initiated mathematics activities and young children's attainment. *Educational Studies in Mathematics*. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10080-x>
- Cao, Z., Bishop, A., & Forgasz, H. (2006). Perceived parental influence on mathematics learning: a comparison among students in China and Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 64(1), 85-106.
- Di Paola, B. (2016). Why Asian children outperform students from other countries? Linguistic and parental influences comparing Chinese and Italian children in Preschool Education. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11 (9), 3351-3359.
- Hepworth-Berger, E. (2004). *Parents as partners in education*. Pearson Prentice Hall.
- Καφούση, Σ. (2022). Διερευνώντας το ρόλο της γονικής συμμετοχής στη μαθηματική εκπαίδευση. Στο Χ. Σταθοπούλου, Τ. Τριανταφυλλίδης, Κ. Χατζηκυριακού, Α. Χρονάκη, Β. Χρυσικού (Επιμ.), *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου ΕΝΕΔΙΜ* (σσ. 31-48). Βόλος.
- Καφούση, Σ. & Χαβιάρης, Π. (2013). *Σχολική τάξη, οικογένεια, κοινωνία και μαθηματική εκπαίδευση*. Πατάκη.
- Κολέτσου, Γ. (2018). *Η γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο: Η πρόσληψη της προσχολικής αγωγής από τους γονείς* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ντζιαχρήστος, Β., & Καφούση, Σ. (2003). Γονείς, μαθητές/τριες, δάσκαλοι και μαθηματικά. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 60, 63-84.
- LeFevre, J., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(2), 55-66.
- Lenvenson, S. E., Barkai, R., Tirosh, D. & Tsasmir, P. (2021). Exploring adults' awareness of and suggestions for early childhood numerical activities. *Educational Studies in Mathematics*, 109(1), 5–21. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10063-y>
- Σακελλαρίου, Μ. (2009). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου*. Μαρία Ι. Σακελλαρίου. (Αυτοέκδοση).
- Σκουμπουρδή, Χ., Τάτσης, Κ., & Καφούση, Σ. (2009). Απόψεις γονέων, παιδιών νηπιαγωγείου, για την εμπλοκή των Μαθηματικών σε καθημερινές δραστηριότητες και παιχνίδια. Στο Φ. Καλαβάσης, Σ. Καφούση, Μ. Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Χ.

- Σκουμπουρδή & Γ. Φεσάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> συνεδρίου ΕΝΕΔΙΜ, Μαθηματική εκπαίδευση και οικογενειακές πρακτικές* (σσ. 131-140). Ρόδος.
- Skwarchuk, S. L. (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home? *Early Childhood Educational Journal*, 37(3), 189-197.
- Fort, M. (1994). Σχολική και εξωσχολική μαθηματική εκπαίδευση: Ο ρόλος της Επιμόρφωσης. Στο Φ. Καλαβάσης & Μ. Μειμάρης (Επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II* (σσ. 55-66). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χασάπης Δ., & Ζαχάρος, Κ. (2009). Μια Διερεύνηση της Εμπλοκής Γονέων Μαθητών του Δημοτικού στη Μαθηματική Εκπαίδευση των Παιδιών τους. Στο Φ. Καλαβάσης, Σ. Καφούση, Μ. Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Χ. Σκουμπουρδή & Γ. Φεσάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> συνεδρίου ΕΝΕΔΙΜ, Μαθηματική εκπαίδευση και οικογενειακές πρακτικές* (σσ. 101-109). Ρόδος.
- Zhu, J. & Chiu, M. M. (2019). Early home numeracy activities and later mathematics achievement: early numeracy, interest and self-efficacy as mediators. *Educational Studies in Mathematics*, 102, 173-191.
- Zippert, E. & Rittle-Johnson, B. (2020). The home math environment: more than numeracy. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 4-15.

## Παράρτημα

### Γ' ΜΕΡΟΣ

Παρακαλούμε να πραγματοποιήσετε με το παιδί σας την προτεινόμενη δραστηριότητα, ακολουθώντας τις οδηγίες:

- Η δραστηριότητα συνδέεται με την αρίθμηση.
- Συζητάμε με τα παιδιά το κάθε ερώτημα του προβλήματος και καταγράφουμε τους τρόπους λύσης στο χώρο κάτω από κάθε ερώτημα (γονέας ή παιδί).
- Μπορεί να γίνει χρήση αντικειμένων.

## Οργανώνοντας ένα πάρτι γενεθλίων

Φανταστείτε ότι θέλετε να οργανώσετε ένα πάρτι για τα γενέθλιά σας και θα καλέσετε τους φίλους και τις φίλες σας. Λόγω της πανδημίας μπορείτε να καλέσετε μέχρι 9 παιδιά.



A. Πόσα παιδιά θα καλέσετε στο πάρτι σας;

B. Το κάθε παιδί θα χρειαστεί δύο πλαστικά ποτήρια (ένα για νερό και ένα για χυμό). Πόσα ποτήρια πρέπει να αγοράσετε;

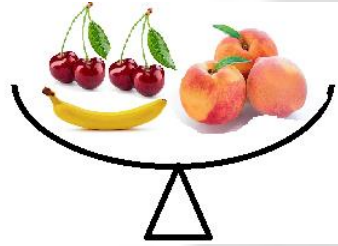


Γ. Θέλετε να φτιάξετε δύο μεγάλες φρουτοσαλάτες. Για κάθε φρουτοσαλάτα θα χρειαστείτε:

1 μπανάνα

3 ροδάκινα

4 κεράσια



Πόσα φρούτα χρειάζονται για τις δύο φρουτοσαλάτες;

Δ. Να διατυπώσετε ένα δικό σας ερώτημα για το πάρτι και να απαντήσετε σε αυτό.



**Αφού πραγματοποιήσετε με το παιδί σας τη δραστηριότητα, παρακαλούμε να απαντήσετε στις επόμενες ερωτήσεις:**

1. Ποιος συνεργάστηκε με το παιδί σας για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας;  
ΜΗΤΕΡΑ  ΠΑΤΕΡΑΣ  ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΟ.....

2. Υπήρχαν τρόποι λύσης που συζητήσατε με το παιδί σας και οι οποίοι σας εντυπωσίασαν; Να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα.

.....  
.....  
.....

3. Υπήρχαν στοιχεία της δραστηριότητας που δυσκόλεψαν τη συζήτηση με το παιδί σας;

.....  
.....  
.....

4. Ποιες αλλαγές θα κάνατε στην δραστηριότητα, αν την συζητούσατε ξανά με το παιδί σας;

.....  
.....  
.....

---

## ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

---

### Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση και εκπαίδευση μαθητών/τριών δημοτικού με τραυλισμό

*Τσιμπιδάκη Ασημίνα*  
*Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.*  
*[tsibidaki@raegean.gr](mailto:tsibidaki@raegean.gr)*

*Μάντικα Βασιλική*  
*Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.*  
*[vasilikimantika@gmail.com](mailto:vasilikimantika@gmail.com)*

#### **Περίληψη**

Τα παιδιά δημοτικού με τραυλισμό είναι συχνά αποδέκτες αρνητικών αντιδράσεων από τον περίγυρό τους. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση και στη διαχείριση της διαταραχής τους. Μολονότι αυτό τεκμαίρεται σε ποικίλες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι περιορισμένες οι έρευνες που εστιάζουν στον ρόλο των εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στην εκπαίδευση παιδιών με τραυλισμό. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση μαθητών/τριών δημοτικού με τραυλισμό. Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη εξετάζει την παρουσία ενός παιδιού με τραυλισμό στο σχολείο, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και του σχολείου σε παιδιά με τραυλισμό, καθώς και τις στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης. Η έρευνα συνιστά μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση 20 άρθρων, τα όποια έχουν δημοσιευθεί σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά την τελευταία δεκαετία. Η ανάλυση των δεδομένων ήταν μεικτή συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι τα παιδιά με τραυλισμό νιώθουν άγχος εξαιτίας των απαιτήσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν και ότι οι αρνητικές αντιδράσεις του σχολικού τους περιγύρου επιδρούν αρνητικά στην κοινωνικοποίησή τους. Βρέθηκε, επίσης, ότι το

σχολείο και ο/η εκπαιδευτικός κατέχουν βασικό ρόλο στην εφαρμογή ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, που στοχεύουν στην αποδοχή των παιδιών με αυτήν την διαταραχή, τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στη μελλοντική ενήλικη ζωή. Αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού προέκυψε ότι κρίνεται αναγκαία η υιοθέτηση ενός προγράμματος διαχείρισης, που θα ενσωματώνει όλες τις πτυχές της διαταραχής και ενός προγράμματος συνεργασίας των εκπαιδευτικών με λογοπαθολόγους. Το γενικό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός στην εκπαίδευση παιδιών με τραυλισμό, και ειδικότερα, στην αντιμετώπιση της διαταραχής τους στο σχολικό περιβάλλον.

***Λέξεις κλειδιά:** Τραυλισμός, μαθητές/τριες δημοτικού, εκπαιδευτικός, σχολείο, αντιμετώπιση, συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση*

### **Abstract**

Primary school children with stuttering are often the recipients of negative reactions from their surroundings. Teachers play an important role in treating and managing their disorder. Although this is presumed in a variety of studies in international literature, there is limited research focusing on the role of teachers and the strategies they use in educating children with stuttering. This study aims to investigate the role of the teacher in dealing with stuttering students. In particular, this study examines the presence of a child with stuttering at school, the role of the teacher and the school in children with stuttering, and the strategies for managing and dealing with stuttering in primary school children. This research is a systematic bibliographic review of 20 articles, which have been published in reputable scientific journals in the last decade. Data analysis was mixed, combining qualitative and quantitative methods. The findings showed that children with stuttering feel anxiety because of the demands they have to face and that the (negative) adverse reactions of their school environment negatively affect their socializing. It was also found that the school and the teacher play an important role in the implementation of psychosocial interventions aimed at accepting of children with this disorder, both in the school context and in future adulthood. With regard to strategies for managing and dealing with stuttering, it emerged that it was necessary to adopt a management programme that would integrate all aspects of the disorder and a programme of cooperation between teachers and speech pathologists. The general conclusion of the study is that the role of the teacher is catalytic in the education of children with stuttering, and especially, in the treatment of their disorder in the school environment.

***Keywords:** Stuttering, primary school students, teacher, school, treatment, systematic literature review*

## Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν έναν πολυδιάστατο ρόλο στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (ε.ε.α./α.), και ειδικά αυτών με τραυλισμό, όπου αποτελούν το 1% του γενικού πληθυσμού (Bloodstein & Bernstein Ratner, 2008· Proctor et al., 2008). Ο τραυλισμός εμπίπτει στην κατηγορία επιλεξιμότητας των Διαταραχών Ομιλίας και Γλώσσας. Η νομοθεσία και οι σύγχρονες νομοθετικές ρυθμίσεις στην εκπαίδευση διασφαλίζουν ότι κάθε μαθητής/τρια/τρια με ε.ε.α./α. δικαιούται να έχει πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών με στόχο τη βέλτιστη εκπαιδευτική του ανάπτυξη και την επαρκή προετοιμασία για μελλοντικές ευκαιρίες απασχόλησης. Αν και ο πρωταρχικός ρόλος ενός/μίας εκπαιδευτικού είναι να εκπαιδεύει, πιθανότατα δεν γνωρίζει πώς οι πεποιθήσεις ή οι στάσεις του/της σχετικά με τον τραυλισμό μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τον/την μαθητή/τρια στην απόδοση και τη διαχείρισή του/της στη σχολική τάξη (British Stammering Association, 2006· Stewart & Turnbull, 2007). Μολονότι η έρευνα είναι σε εξέλιξη, η πλειονότητα των πορισμάτων έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανόν να έχουν αρνητικές αντιλήψεις ή να συσχετίζουν αρνητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας με άτομα που τραυλίζουν (Guenther, 2000· Rusting et al., 2001). Αυτό είναι ανησυχητικό καθώς, σύμφωνα με την έρευνα των Marshall, Stojanovic και Ralph (2002) οι στάσεις και οι ενέργειες των συμμαθητών/τριών συχνά μπορούν να επηρεαστούν από τις ενέργειες και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά που τραυλίζουν (Marshall et al., 2002).

Οι περισσότερες έρευνες μάλιστα, που σχετίζονται με τη θέση του/της μαθητή/τριας που τραυλίζει στο σχολείο, έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν αρνητικές στάσεις επικοινωνίας και συχνά οι αρνητικές αντιδράσεις από το κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον, δρουν αρνητικά στην κοινωνικοποίησή τους (Rocha et al., 2019· Dimoski & Stojković, 2015· Guttormsen et al., 2015). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Guttormsen et al. (2015) έδειξαν ότι το παιδί που τραυλίζει εμφανίζει περισσότερες αρνητικές στάσεις επικοινωνίας από το παιδί που δεν τραυλίζει, ήδη από την προσχολική ηλικία. Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων αυξάνονταν με την ηλικία, αλλά δεν επηρεάστηκαν από το φύλο. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν ότι οι αρνητικές στάσεις επικοινωνίας μπορεί να είναι αποτέλεσμα του τραυλισμού (Guttormsen et al., 2015).

Οι περισσότερες έρευνες που σχετίζονται με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και του σχολείου σε παιδιά με τραυλισμό έδειξαν ότι κρίνεται απαραίτητη η χρήση νέων προσεγγίσεων και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων με στόχο την τωρινή και μελλοντική διαχείριση των παιδιών με τραυλισμό σε επίπεδο κοινωνικό-συναισθηματικό και

ακαδημαϊκό (Brignell et al., 2021· Mallick et al., 2021· Rocha et al., 2019· Westby, 2019· Shields, 2018· Dimoski & Stojković, 2015). Αυτές οι νέες προσεγγίσεις, οι οποίες δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά και μόνο στις κινητικές πτυχές της ομιλίας, μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη επιτυχία τα παιδιά που τραυλίζουν, με αποτέλεσμα να είναι ομιλητές/τριες που επικοινωνούν ανοιχτά και αποτελεσματικά (Shields, 2018).

Επίσης, οι περισσότερες έρευνες, που αναφέρονται σε στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο, θεωρούν σπουδαία την υιοθέτηση ενός προγράμματος συνεργασίας εκπαιδευτικών και λογοπαθολόγων (Cozart & Wilson, 2022· Yates et al., 2019· Davidow et al., 2016). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της μελέτης των Yates et al. (2019) αναφέρουν ότι οι σύμβουλοι – συντονιστές/τριες εκπαίδευσης, που εργάζονται μαζί με τους/τις γλωσσοπαθολόγους μπορούν να αναπτύξουν ολιστικές υπηρεσίες για να αντιμετωπίσουν τις πολλές πτυχές του τραυλισμού με αποτέλεσμα, αυτή η συνεργασία, να βοηθήσει στην ενίσχυση της κοινωνικής/συναισθηματικής και ακαδημαϊκής επιτυχίας για τα παιδιά που τραυλίζουν (Yates et al., 2019). Επιπρόσθετα, μια εξίσου σημαντική στρατηγική αναφέρεται στην έρευνα των Sidavi και Fabus (2010). Τα ευρήματα αυτής, αναφέρουν την υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό, ενός καλά ανεπτυγμένου, βασισμένου σε στοιχεία εργαλείου αξιολόγησης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τους στόχους του πελάτη (Sidavi & Fabus, 2010). Τέλος, τα ευρήματα σε μία άλλη έρευνα, αυτή των Berchiatti et al. (2020), προτείνουν στους/στις εκπαιδευτικούς την ανάγκη προσεκτικής μελέτης για τη σχολική ευημερία των παιδιών που τραυλίζουν προκειμένου να βελτιωθεί η κοινωνική τους ένταξη στην ομάδα συμμαθητών/τριών και να παρέχουν στους/στις ερευνητές/τριες μια εις βάθος γνώση σχετικά με την επίδραση του τραυλισμού στη σχολική προσαρμογή των παιδιών.

### ***Η παρούσα έρευνα***

Ο τραυλισμός στη σχολική ηλικία έχει τη λεκτική διάσταση, αλλά ταυτόχρονα, έχει και ψυχολογικές και λειτουργικές διαστάσεις για το παιδί που τραυλίζει, και ο/η εκπαιδευτικός έχει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των παιδιών αυτής της ηλικίας (Shields, 2018). Ωστόσο, παρόλο που αυτό είναι αποδεδειγμένο, υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών σχετικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και τις τεχνικές που αυτός πρέπει να υιοθετεί στη διδασκαλία του για παιδιά με τραυλισμό (British Stammering Association, 2006). Αυτό, λοιπόν, καθιστά αναγκαία και συνάμα πρωτότυπη την παρούσα έρευνα. Ο βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση μαθητών/τριών δημοτικού με τραυλισμό. Επιμέρους στόχοι της έρευνας, είναι:

- Να εξεταστεί η θέση ενός παιδιού με τραυλισμό στο σχολείο.
- Να εξεταστεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και του σχολείου σε παιδιά με τραυλισμό.
- Να εξεταστούν οι στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης εργασίας είναι τα εξής:

- *Ποια είναι η θέση του παιδιού με τραυλισμό στο σύγχρονο σχολείο;*
- *Ποιος είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και σχολείου σε παιδιά με τραυλισμό;*
- *Ποιες είναι οι στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο;*

### **Μεθοδολογία έρευνας**

#### **Ερευνητικός σχεδιασμός**

Η παρούσα μελέτη συνιστά μία ποιοτική έρευνα, η οποία αποτελεί μια ερευνητική μέθοδο, που χρησιμοποιείται σε διαφορετικούς ακαδημαϊκούς κλάδους, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών και των φυσικών επιστημών, αλλά και σε ακαδημαϊκά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων των ερευνών αγοράς, των επιχειρήσεων και των υπηρεσιών που προσφέρονται από μη κερδοσκοπικά ιδρύματα. Η ποιοτική έρευνα είναι μια ευρεία μεθοδολογική προσέγγιση που περιλαμβάνει ποικίλες μεθόδους έρευνας. Ο στόχος της ποιοτικής έρευνας μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το υπόβαθρο της έρευνας. Οι ποιοτικές μέθοδοι εξετάζουν το γιατί και τον τρόπο λήψης αποφάσεων και όχι μόνο τι, πού, πότε ή ποιος έχει ισχυρή βάση στον τομέα της κοινωνιολογίας για να κατανοήσει κάποια πολιτικά και κοινωνικά προγράμματα. Η ποιοτική έρευνα είναι ευρέως διαδεδομένη μεταξύ των πολιτικών επιστημών, της κοινωνικής εργασίας και των ειδικών εκπαιδευτικών ερευνητών. Τέλος, οι ποιοτικές μέθοδοι αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο των πέντε σημείων ανάλυσης που προωθούνται από τη μεθοδολογία της ανάλυσης των δεδομένων, η οποία περιλαμβάνει επίσης ποσοτικές μεθόδους, ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας (συμπεριλαμβανομένων των επιστημονικών), συνεντεύξεις με εμπειρογνώμονες και προσομοίωση ηλεκτρονικών υπολογιστών και η οποία αποτελεί επέκταση τριγωνισμού δεδομένων (Cohen et al., 2011).

Ειδικότερα, η εργασία συνιστά μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Γενικότερα, οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, αποτελούν δευτερογενή δημοσιεύματα και σκοπό έχουν την παρουσίαση ήδη δημοσιευμένων δεδομένων συγκεντρωτικά, προκειμένου να διερευνηθεί ένα αντικείμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να γίνει σύγκριση και ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων διαφορετικών ερευνών και να αναδειχθεί το συγκεκριμένο θέμα σε όλες του τις διαστάσεις, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Τα κύρια είδη των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων είναι οι περιγραφικές (ή αφηγηματικές) και οι συστηματικές ανασκοπήσεις (Day & Gastel, 2012).

### **Δείγμα**

Για την παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση συγκεντρώθηκαν και επεξεργαστήκαν επιστημονικά άρθρα σχετιζόμενα με τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του τραυλισμού και τα οποία φοιτούν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν δημοσιευτεί σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά, από το 2010 έως το 2022. Η αναζήτηση των άρθρων έγινε μέσω του Google Scholar, καθώς και μέσω Web of Knowledge, PubMed, PsycINFO και ScienceDirect. Η επιλογή των άρθρων έχει πραγματοποιηθεί μέσα από την εξέταση των τίτλων και των περιλήψεών τους για να αποκλειστούν όσες έρευνες είναι εκτός πεδίου. Πιο αναλυτικά, τα κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού:

Τα κριτήρια επιλογής των άρθρων ήταν:

- Η γλώσσα συγγραφής των άρθρων να είναι η ελληνική και η αγγλική.
- Η χρονολογία συγγραφής των άρθρων να εκτείνεται από το 2010 μέχρι το 2022.
- Οι λέξεις κλειδιά που θα χρησιμοποιηθούν, θα αφορούν στην αναζήτηση στον τίτλο, την περίληψη και την εμφάνιση σε άρθρα και δημοσιεύσεις από το 2010 έως το 2022.

Κριτήρια αποκλεισμού ήταν τα ακόλουθα:

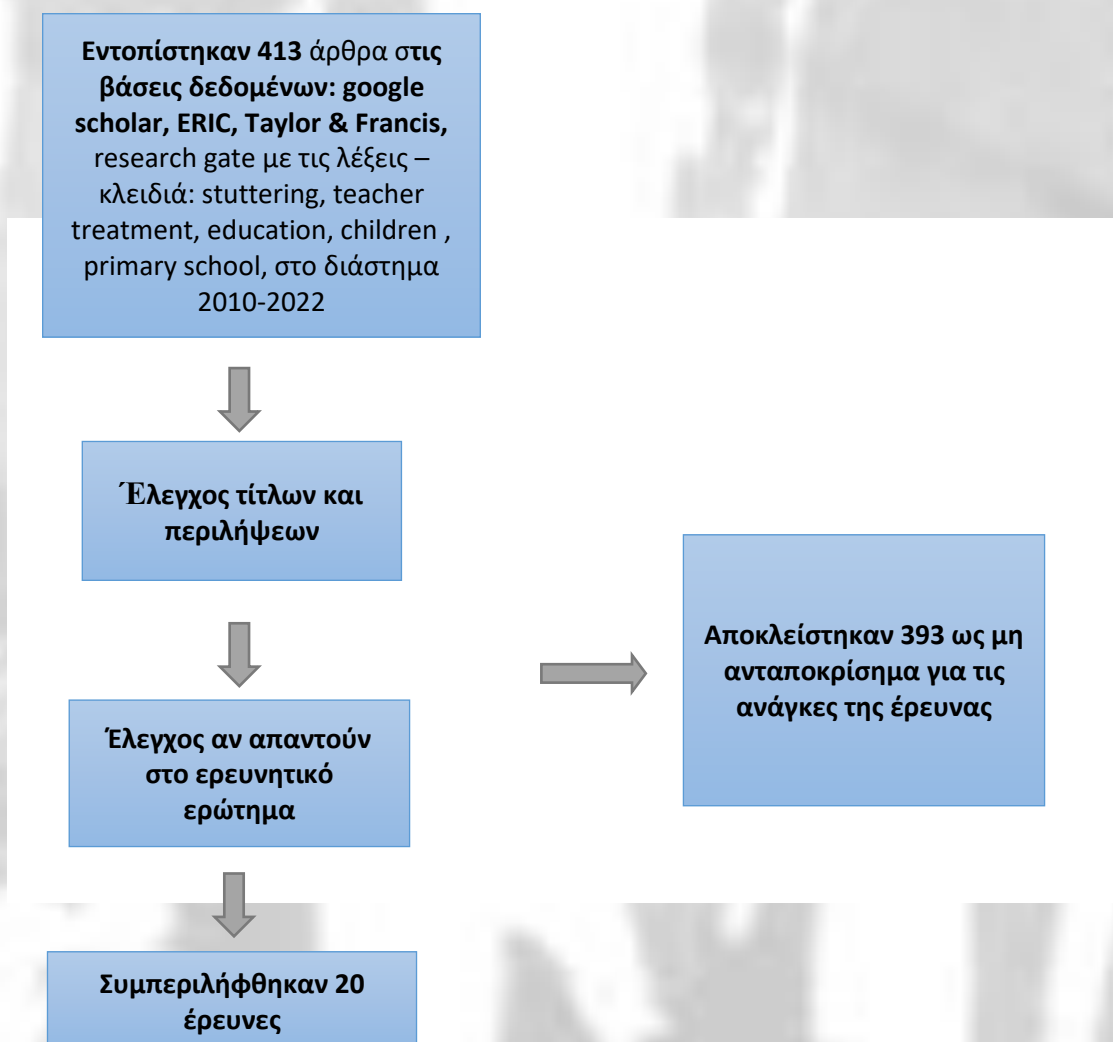
- Μελέτες που έχουν δημοσιευτεί σε επιμέλειες τόμων και πρακτικά συνεδρίων.
- Διδακτορικές, μεταπτυχιακές και πτυχιακές εργασίες.
- Άρθρα που δεν δημοσιεύτηκαν στα αγγλικά.

Για την παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση συγκεντρώθηκαν και επεξεργαστήκαν 20 επιστημονικά άρθρα σχετιζόμενα με τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του τραυλισμού και τα οποία φοιτούν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αναζήτηση και επιλογή των ερευνών πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια, τα οποία καταγράφονται στο Γράφημα 1.

Κριτήρια επιλογής ερευνών	
<b>Βασικά ερευνητικά ερωτήματα</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ποια είναι η θέση του παιδιού με τραυλισμό στο σύγχρονο σχολείο;</li> <li>2. Ποιος είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και σχολείου σε παιδιά με τραυλισμό;</li> <li>3. Ποιες είναι οι στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο;</li> </ol>
<b>Γεωγραφική Κατανομή</b>	Παγκόσμια
<b>Έτος Δημοσίευσης</b>	2000-2022
<b>Γλώσσα</b>	Αγγλικά
<b>Είδος έρευνας</b>	Εμπειρική

**Γράφημα 1.** Κριτήρια επιλογής ερευνών

Το Γράφημα 2 παρουσιάζει το διάγραμμα ροής της μεθοδολογίας, που ακολουθήθηκε στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση.

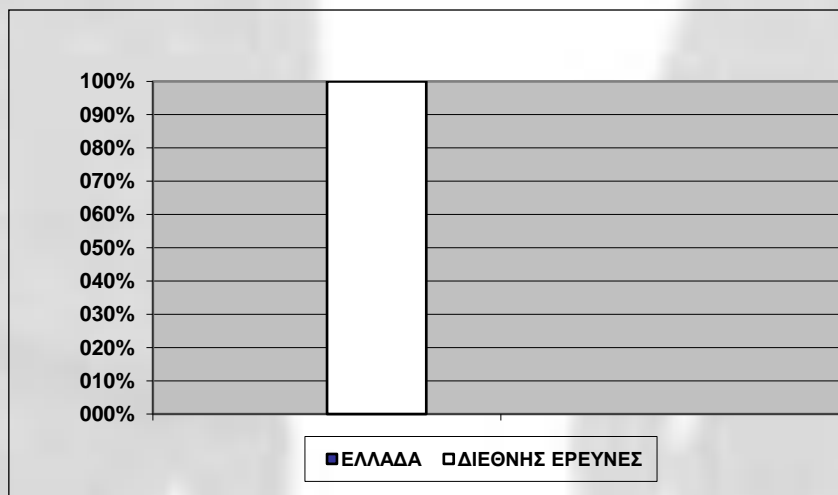


**Γράφημα 2.** Διάγραμμα ροής της μεθοδολογίας



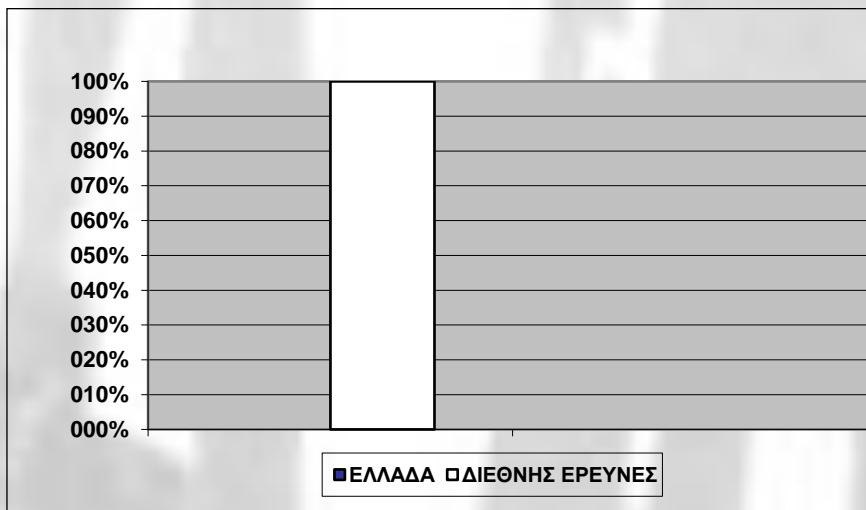
### Συγκεντρωτικά στοιχεία έρευνας

Τα συγκεντρωτικά στοιχεία της παρούσης έρευνας σχετικά με τον αριθμό των ερευνών στην Ελλάδα και τον διεθνή χώρο αναδεικνύουν ότι όλες (100%) προέρχονται από διεθνείς έρευνες (Γράφημα 3).



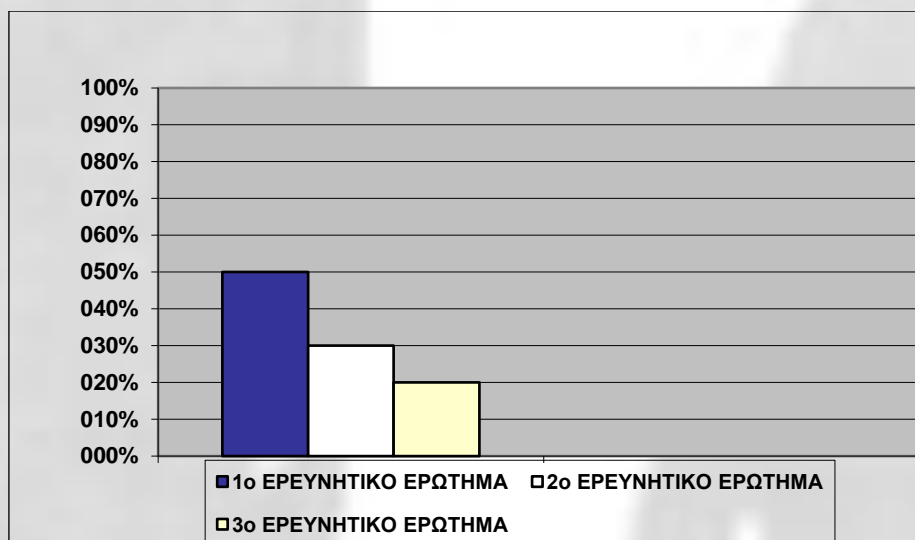
**Γράφημα 3.** Αριθμός ερευνών στην Ελλάδα και τον διεθνή χώρο

Ειδικότερα, το 80% των ερευνών έχουν διεξαχθεί στις ΗΠΑ, το 10% στην Ιταλία, το 5% στη Νέα Ζηλανδία και το 5% στην Ιαπωνία (Γράφημα 4).



**Γράφημα 4.** Αριθμός ερευνών ανά χώρα

Επιπρόσθετα, το υψηλότερο ποσοστό των ερευνών του δείγματος (50%) καλύπτει το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, το 30% απαντά συνολικά στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα και το 20% στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα (Γράφημα 5).



**Γράφημα 5.** Αριθμός ερευνών ανά ερευνητικό ερώτημα

### Συγκεντρωτικά αποτελέσματα των ερευνών

Στον Πίνακα 1 δίνονται συγκεντρωτικά τα βασικά χαρακτηριστικά των άρθρων όσον αφορά στα ακόλουθα στοιχεία: Συγγραφείς, Χρονολογία δημοσίευσης, Δείγμα μελέτης, Σκοπός και Αποτελέσματα.

**Πίνακας 1.** Αποτελέσματα ερευνών

Συγγραφείς	Χρονολογία Χώρα	Δείγμα Μελέτης	Σκοπός	Αποτελέσματα
Sidavi & Fabus	2010 ΗΠΑ	Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	Να αυξήσει τη βάση γνώσεων του κλινικού γιατρού σχετικά με τις διαφορετικές προσεγγίσεις παρέμβασης που χρησιμοποιούνται σε παιδιά που τραυλίζουν	Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα στη τάξη, θα πρέπει να ενσωματώνει όλες αυτές τις πτυχές της διαταραχής. Για αυτούς τους λόγους, το καθήκον του/της εκπαιδευτικού συνίσταται στην επιλογή ενός καλά ανεπτυγμένου, βασισμένου σε στοιχεία εργαλείου αξιολόγησης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τους στόχους του πελάτη.
Panico et al.	2011 Ιταλία	Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	Αυτό το άρθρο προσφέρει μια επισκόπηση του τραυλισμού και παρουσιάζει αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης στην τάξη για την υποστήριξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μικρών παιδιών μεταξύ 3 και 8 ετών.	Οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας μπορεί να παρατηρήσουν διαφορές μεταξύ των παιδιών στο πρόγραμμά τους και είναι πιθανό κάποια στιγμή να αλληλεπιδράσουν με μικρά παιδιά, ιδιαίτερα με παιδιά 3 έως 8 ετών, που παρουσιάζουν διαταραχές ομιλίας ή/και επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου του τραυλισμού.
Blomgren	2013 ΗΠΑ	Ποιοτική Μελέτη	Το άρθρο παρέχει μια σύντομη επισκόπηση του τραυλισμού, ακολουθούμενη από μια σύνοψη των τρεχουσών προσεγγίσεων για τη θεραπεία του σε παιδιά και ενήλικες.	Συζητούνται ολοκληρωμένες ή ολιστικές προσεγγίσεις για τη θεραπεία του τραυλισμού. Οι ολοκληρωμένες προσεγγίσεις για τη θεραπεία του τραυλισμού σε ενήλικες, αφορούν τόσο τη βελτιωμένη ευχέρεια ομιλίας όσο και τη διαχείριση του τραυλισμού.

Dimoski & Stojković	2015 ΗΠΑ	Ποιοτική Ανάλυση	Η σχετική εργασία παρέχει μια επισκόπηση της σύγχρονης έρευνας για τα ψυχοκοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των παιδιών που τραυλίζουν.	Τα ευρήματα της έρευνας δεν συμφωνούν σχετικά με την παρουσία άγχους, κοινωνικού άγχους, αυτοεκτίμησης και κατάθλιψης σε παιδιά που τραυλίζουν. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί δείκτες που υποδηλώνουν ότι η ψυχολογική λειτουργία των παιδιών που τραυλίζουν είναι συγκεκριμένη, ανεξάρτητα από το αν κάποιοι από τους ψυχολογικούς παράγοντες θεωρούνται αιτίες ή συνέπειες του τραυλισμού.
Guttormsen et al.	2015 ΗΠΑ	Ανασκόπηση	Το άρθρο παρουσιάζει μια μετα-αναλυτική ανασκόπηση των διαφορών στις επικοινωνιακές στάσεις μεταξύ παιδιών που τραυλίζουν και παιδιών που δεν τραυλίζουν .	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που τραυλίζουν περισσότερες αρνητικές στάσεις επικοινωνίας συγκριτικά με παιδιά που δεν τραυλίζουν από την προσχολική ηλικία. Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων αυξάνονταν με την ηλικία, αλλά δεν επηρεάστηκαν από το φύλο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι αρνητικές στάσεις επικοινωνίας μπορεί να είναι αποτέλεσμα του τραυλισμού.
Davidow et al.	2016 ΗΠΑ	Αναφέρονται οι τέσσερις πιο συχνά προτεινόμενες στρατηγικές για εκπαιδευτικούς	Η υπογράμμιση της ανάγκης για μελλοντική έρευνα που περιλαμβάνει τρόπους βοήθειας των παιδιών που τραυλίζουν στην τάξη	Ως συμπέρασμα, υπάρχει ανάγκη για ερευνητές και λογοπαθολόγους στα σχολεία να μελετήσουν τα αποτελέσματα των στρατηγικών των δασκάλων στην τάξη για παιδιά που τραυλίζουν
Swift et al.	2017 ΗΠΑ	Τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές	Η κριτική ρεαλιστική αξιολόγηση βασίζεται στην προϋπόθεση ότι μια συμπεριφορική παρέμβαση δεν μπορεί να αξιολογηθεί χωρίς να ληφθεί υπόψη το πλαίσιο στο οποίο παρεχόταν.	Η δυνατότητα για θετικές αλλαγές στην εφαρμογή και την ανάπτυξη θεραπειών για τον τραυλισμό σε σχολική ηλικία που προκύπτει από την έρευνα αυτή, χρησιμοποιεί τη μεθοδολογία κριτικής ρεαλιστικής αξιολόγησης.
Harley	2018 ΗΠΑ	Η μελέτη βασίζεται στην βιβλιογραφική έρευνα και την κλινική πρακτική που ενημερώνονται από την μέθοδο CBT και MBI.	Να εξεταστεί ο ρόλος της προσοχής στη θεραπεία για παιδιά και εφήβους που τραυλίζουν από την οπτική γωνία της γνωσιακής συμπεριφορικής θεραπείας και των παρεμβάσεων που βασίζονται στην ενσυνειδητότητα .	Η ενσυνειδητότητα μπορεί να είναι χρήσιμη ως μέρος της θεραπείας για παιδιά και εφήβους που τραυλίζουν. Οι έννοιες που επισημαίνονται από την ενσυνειδητότητα, μπορεί επίσης να βοηθήσουν στην επίλυση ορισμένων κλινικών ζητημάτων
Shields	2018 ΗΠΑ	Ποιοτική μελέτη	Στόχος του άρθρου είναι να εξετάσει αν η θεραπεία που επικεντρώνεται αποκλειστικά στις κινητικές πτυχές της ομιλίας, μπορεί να είναι ανεπαρκής για να τα βοηθήσει να διαχειριστούν με επιτυχία τον τραυλισμό τους.	Μια τέτοια προσέγγιση οδηγεί σε μεγαλύτερη επιτυχία για τα παιδιά που τραυλίζουν με τελικό αποτέλεσμα να είναι ομιλητές που επικοινωνούν ανοιχτά και αποτελεσματικά.
Rocha et al.	2019 ΗΠΑ	Ποιοτική Ανάλυση	Στους στόχους της εργασίας, αναφέρονται στη σύνοψη και στην ανάλυση κάποιας προηγούμενης δημοσιευμένης έρευνας που θεωρεί τον τραυλισμό ως μια δυναμική διαταραχή που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες.	Στα αποτελέσματα σημειώνεται πως λόγω της συνεχώς αυξανόμενης βιβλιογραφίας στον τομέα του τραυλισμού, η ανασκόπηση πραγματοποιείται τις διαδικασίες αξιολόγησης και την αντίληψη για τον αντίκτυπο του τραυλισμού στην καθημερινή ζωή των παιδιών.

Westby	2019 ΗΠΑ	Ανάλυση με το μοντέλο CALMS	Αναλύονται τα συναισθήματα και οι στάσεις του παιδιού που σχετίζονται με τον τραυλισμό του.	Οι σκέψεις και τα συναισθήματα, με τη σειρά τους, πιθανότατα θα επηρεάσουν εάν ένα παιδί που τραυλίζει θα είναι ικανό να μιλήσει καθαρά σε μια δεδομένη κατάσταση και αν θα περιορίσει τον βαθμό κατά πόσο πρόθυμο θα είναι να μιλήσει. Αυτές οι επιλογές από την πλευρά του παιδιού μπορούν να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνική του ανάπτυξη.
Yates et al.	2019 ΗΠΑ	Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	Οι συγγραφείς εξετάζουν τα κοινά στοιχεία του τραυλισμού στα παιδιά και παρέχουν προτάσεις για ενισχυμένη συνεργασία μεταξύ σχολικών συμβούλων και γλωσσοπαθολόγων	Οι συντονιστές/τριες εκπαίδευσης που εργάζονται μαζί με τους/τις γλωσσοπαθολόγους μπορούν να αναπτύξουν ολιστικές υπηρεσίες για να αντιμετωπίσουν τις πολλές πτυχές του τραυλισμού. Αυτή η συνεργασία μπορεί τελικά να βοηθήσει στην ενίσχυση της κοινωνικής/συναισθηματικής και ακαδημαϊκής επιτυχίας για τα παιδιά που τραυλίζουν
Berchiatti et al.	2020 Ιταλία	Ποσοτική Εργασία	Να διερευνήσει την ποιότητα της σχέσης μαθητή-δασκάλου, τη σχέση συνομηλίκων, τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις στη σχολική προσαρμογή των παιδιών που τραυλίζουν.	Τα ευρήματα προτείνουν στους/στις εκπαιδευτικούς την ανάγκη για προβληματισμό σχετικά με τη σχολική ευημερία των παιδιών που τραυλίζουν, προκειμένου να βελτιωθεί η κοινωνική τους ένταξη στην ομάδα συμμαθητών/τριών.
Brignell et al.	2021 ΗΠΑ	Συστηματική Ανασκόπηση	Κριτική αξιολόγηση και χαρτογράφηση στα στοιχεία για παρεμβάσεις τραυλισμού στην παιδική και εφηβική ηλικία.	Τα ευρήματα αυτής της συστηματικής ανασκόπησης είναι χρήσιμα για κλινικούς γιατρούς, ερευνητές και παρόχους υπηρεσιών που επιδιώκουν να κατανοήσουν την υπάρχουσα έρευνα για την υποστήριξη της προώθησης των παρεμβάσεων για παιδιά και εφήβους/ες που τραυλίζουν.
Jones et al.	2021 ΗΠΑ	Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	Να συζητήσει και να σχολιάσει σχετικά με την πρόσφατη έρευνα η οποία έχει δείξει ότι ορισμένα παιδιά σχολικής ηλικίας που τραυλίζουν, μπορεί να έχουν άγχος που σχετίζεται με την ομιλία.	Στα αποτελέσματα της εργασίας προτείνεται πως παρά την ολοκληρωμένη στρατηγική αναζήτησης, εντοπίστηκαν μόνο έξι μέτρα για την αξιολόγηση της ποιότητας.
Mallick et al.	2021 ΗΠΑ	Συστηματική Επισκόπηση	Οι συγγραφείς εξερευνούν τις παρεμβάσεις τραυλισμού παιδιών σχολικής ηλικίας (6-14 ετών) για παιδιά που τραυλίζουν, χρησιμοποιώντας μια επισκόπηση του σχετικού εύρους.	Τα ευρήματα οδηγούν τους/τις συγγραφείς να αμφισβητούν την παραγωγή γνώσης και την επιρροή της στη βιβλιογραφία και τις πρακτικές που βασίζονται σε υπάρχοντα δεδομένα.
Hearne et al.	2021 Νέα Ζηλανδία	Ποσοτική έρευνα	Αυτή η μελέτη (i) διερεύνησε τις στάσεις και τις γνώσεις των δασκάλων της Νέας Ζηλανδίας και (ii) δημιούργησε πιλοτικά ένα διαδικτυακό εκπαιδευτικό πακέτο για εκπαιδευτικούς	Ως γενικό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της Νέας Ζηλανδίας είχαν θετικές στάσεις, αλλά περιορισμένες γνώσεις. Η εργασία τους με κατάλληλες στρατηγικές στην τάξη ήταν περιορισμένη.

Hofslundsengen et al.	2022 ΗΠΑ	Αφηγηματική συστηματική ανασκόπηση	Η διερεύνηση της ποιότητας εφαρμογής προηγούμενων δημοσιευμένων ομαδικών συγκριτικών κλινικών δοκιμών σε παρεμβάσεις τραυλισμού για παιδιά και εφήβους (κάτω των 18 ετών).	Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για μελλοντικές κλινικές δοκιμές παρεμβάσεων στον τραυλισμό με στόχο την τήρηση συστηματικών κατευθυντήριων γραμμών για την αναφορά της ποιότητας εφαρμογής, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των δοκιμών δοκιμών σε παρεμβάσεις τραυλισμού
Limura et al.	2022 Ιαπωνία	Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	Η συστηματική ανασκόπηση η οποία εντόπισε και συνέθεσε δημοσιευμένα ερευνητικά άρθρα, γραμμένα στα Ιαπωνικά, σχετικά με την κλινική αποτελεσματικότητα ενός ευρέος φάσματος μη φαρμακολογικών παρεμβάσεων για παιδιά σχολικής ηλικίας που τραυλίζουν.	Στα συμπεράσματα της εργασίας σημειώνεται πως η συστηματική αυτή ανασκόπηση παρείχε μια ευρεία επισκόπηση των θεραπειών που χρησιμοποιούνται για παιδιά σχολικής ηλικίας που τραυλίζουν στην Ιαπωνία.
Cozart & Wilson	2022 ΗΠΑ	Ποσοτική έρευνα	Η έρευνα αξιολόγησε πως οι γλωσσοπαθολόγοι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν καλύτερα τα παιδιά σχολικής ηλικίας που τραυλίζουν στην τάξη.	Τα ευρήματα αυτής της μελέτης συμβάλλουν στη βιβλιογραφική εργασία για την υποστήριξη των παιδιών με προβλήματα τραυλισμού και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για τη σχολική τάξη.

### **Ανάλυση των δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε μια 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/τριες να τα ερμηνεύσουν και να αποδώσουν τα νοήματα τους. Συνιστά μια 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 (Βρασίδης, 2014). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της αναλυτικής επαγωγικής προσέγγισης της ανάλυσης περιεχομένου (Berg, 1995), σύμφωνα με την οποία εντοπίστηκαν φράσεις-κλειδιά ανάλογα με τη συχνότητα που παρουσιάζονταν στις συνεντεύξεις. Όλες οι φράσεις- κλειδιά μαζεύτηκαν συνολικά και δημιουργήθηκαν οι εξής κατηγορίες:

1η κατηγορία: Ρόλος παιδιού με τραυλισμό στο σχολείο

2η κατηγορία: Ρόλος εκπαιδευτικού

3η κατηγορία: Στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού.

## Ευρήματα

Η παρουσίαση των ευρημάτων έρευνας, σύμφωνα με τα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, αναφέρονται σχετικά ως εξής στους ακόλουθους Πίνακες 2, 3 και 4.

### **Η θέση του παιδιού με τραυλισμό στο σύγχρονο σχολείο**

Πέντε άρθρα πραγματεύονται τη θέση του/της μαθητή/μαθήτριας με τραυλισμό στο σχολείο. Σύμφωνα με τα ευρήματα, δύο άρθρα (20%) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες με τραυλισμό στο σχολείο υφίστανται τις αρνητικές αντιδράσεις από το κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα αυτό να έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνικοποίηση τους. Άλλα δύο (20%) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες με τραυλισμό στο σχολείο συχνά νιώθουν άγχος καθώς οι γονείς τους έχουν πολλές απαιτήσεις από αυτούς και έτσι το άγχος αυτό τους συνοδεύει και στην σχολική τάξη. Τέλος, ένα άρθρο (10%) τονίζει ότι οι μαθητές/τριες με τραυλισμό στο σχολείο παρουσιάζουν αρνητικές στάσεις επικοινωνίας, σημείο που έχει αρνητικές συνέπειες στη βελτίωση του τραυλισμού τους.

**Πίνακας 2.** Η απεικόνιση του/της μαθητή/τριας με τραυλισμό στο σχολείο

<b>Οι μαθητές/τριες με τραυλισμό στο σχολείο</b>	<b>N (%)</b>	<b>Άρθρα</b>
Υφίστανται τις αρνητικές αντιδράσεις από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με αρνητική επίδραση στην κοινωνικοποίησή τους	2 (20%)	Rocha et al. (2019) Dimoski & Stojković(2015)
Νιώθουν άγχος, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν πληθώρα απαιτήσεων κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον	2 (20%)	Hofslundsengen et al. (2022) Blomgren (2013)
Εμφανίζουν αρνητικές στάσεις επικοινωνίας στο σχολείο με αρνητικές συνέπειες στη βελτίωση του τραυλισμού	1 (10%)	Guttormsen et al. (2015)

### **Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και του σχολείου σε παιδιά με τραυλισμό**

Έντεκα άρθρα κάνουν αναφορά στον ρόλο του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού σε παιδιά με τραυλισμό. Ειδικότερα, το 50% αναφέρει ότι ο ρόλος του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού είναι να χρησιμοποιεί νέες προσεγγίσεις και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην τωρινή και μελλοντική διαχείριση των παιδιών με τραυλισμό τόσο σε επίπεδο κοινωνικό συναισθηματικό όσο και ακαδημαϊκό. Ένα άλλο ποσοστό (30%)

υπογραμμίζει ότι το σχολείο πρέπει να δημιουργεί τα πλαίσια συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών για την στήριξη των παιδιών με τραυλισμό. Δύο άρθρα (20%) αναφέρουν ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει για τη διδασκαλία του/της ένα καλά ανεπτυγμένο εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού που τραυλίζει. Τέλος, σε ποσοστό 10%, υποστηρίζεται ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει συνεχώς να επιμορφώνεται για τις εκπαιδευτικές του γνώσεις και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει στη διαχείριση και αντιμετώπιση του τραυλισμού στα παιδιά, και ότι οφείλει να εστιάζει σε όλους τους παράγοντες ανάπτυξης του τραυλισμού του παιδιού και όχι αποκλειστικά στις κινητικές πτυχές της ομιλίας του.

**Πίνακας 3.** Ο ρόλος του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού σε παιδιά με τραυλισμό

<b>Ο ρόλος του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού</b>	<b>N (%)</b>	<b>Άρθρα</b>
Χρήση νέων προσεγγίσεων και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων με στόχο την τωρινή και μελλοντική διαχείριση των παιδιών με τραυλισμό σε επίπεδο κοινωνικό-συναισθηματικό και ακαδημαϊκό	5 (50%)	Brignell et al. (2021) Mallick et al. (2021) Rocha, Yaruss & Rato (2019) Westby (2019) Dimoski & Stojković (2015)
Συνεργασία των γονέων με το σχολείο για τη στήριξη των παιδιών με τραυλισμό	3 (30%)	Hofslundsengen et al., (2022) Harley (2018) Blomgren (2013)
Επιλογή ενός καλά ανεπτυγμένου, βασισμένου σε στοιχεία εργαλείου αξιολόγησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας που τραυλίζει	2 (20%)	Westby (2019) Sidavi & Fabus (2010)
Συνέχιση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις γνώσεις και τα εργαλεία για τον τραυλισμό	1 (10%)	Hearne et al. (2021)
Εστίαση σε όλους τους παράγοντες ανάπτυξης του τραυλισμού, όχι αποκλειστικά στις κινητικές πτυχές της ομιλίας	1 (10%)	Shields (2018)

### **Στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο**

Εννέα άρθρα εστιάζουν στις στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο. Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των άρθρων (σε ποσοστό 30%) αναφέρει ως στρατηγική αντιμετώπισης του τραυλισμού αφενός την

υιοθέτηση ενός προγράμματος διαχείρισης, που ενσωματώνει όλες τις πτυχές διαταραχής, και αφετέρου την υιοθέτηση ενός προγράμματος μέσα στο οποίο θα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με τους λογοπαθολόγους. Ένα άλλο ποσοστό (20%) αναφέρει ότι για την αντιμετώπιση του τραυλισμού πρέπει να υιοθετηθούν οι στρατηγικές, οι οποίες στοχεύουν στην ψυχική ηρεμία των παιδιών με αυτήν τη διαταραχή. Τέλος, ένα άρθρο (10%) προτείνει τις στρατηγικές παρέμβασης, που υποστηρίζουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με τραυλισμό.

**Πίνακας 4.** Στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο

<b>Στρατηγικές αντιμετώπισης του τραυλισμού στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο</b>	<b>διαχείρισης και</b>	<b>N (%)</b>	<b>Άρθρα</b>
Υιοθέτηση προγράμματος διαχείρισης, που θα ενσωματώνει όλες τις πτυχές της διαταραχής		3 (30%)	Limura et al. (2022) Swift et al. (2017) Sidavi & Fabus (2010)
Πρόγραμμα εκπαιδευτικών με λογοπαθολόγους	συνεργασίας	3 (30%)	Cozart & Wilson (2022) Yates et al. (2019) Davidow et al. (2016)
Στρατηγικές που στοχεύουν στην ψυχική ηρεμία των παιδιών με τραυλισμό		2 (20%)	Berchiatti et al. (2020) Jones et al. (2021)
Στρατηγικές παρέμβασης, για την υποστήριξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μικρών παιδιών		1 (10%)	Panico et al. (2011)

### **Συζήτηση**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση μαθητών/τριών δημοτικού με τραυλισμό.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη θέση του μαθητή/τρια με τραυλισμό στο σχολείο βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες με τραυλισμό στο σχολείο υφίστανται τις αρνητικές αντιδράσεις από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, γεγονός που έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνικοποίησή τους. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν αρνητικές στάσεις για επικοινωνία στο σχολείο και βιώνουν άγχος. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν την υπάρχουσα ερευνητική εργασία που αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες με τραυλισμό υφίστανται τις αρνητικές αντιδράσεις από το σχολικό περιβάλλον (Rocha et al.,



2019; Dimoski & Stojković, 2015· Guttormsen et al., 2015). Σύμφωνα με άλλες έρευνες, οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί και άλλοι/ες για τους/τις μαθητές/τριες που τραυλίζουν, είναι πιθανό να έχουν επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους τα άτομα αυτά και έτσι να απομακρύνονται από τους γύρω τους. Οι μαθητές/τριες που τραυλίζουν συχνά εσωτερικεύουν, θεωρώντας ως αλήθεια, τα στερεότυπα που αισθάνονται ότι έχουν οι άλλοι προς τα άτομα με τραυλισμό (Smart, 2001), και ζουν σε ένα περιβάλλον όπου το ευρύ κοινό συχνά τους/τις στιγματίζει ή έχει στερεότυπα λόγω του τραυλισμού τους (Blood et al., 2003). Μάλιστα, οι μαθητές/τριες σχολικής ηλικίας βρέθηκε να έχουν αρνητικές αντιλήψεις για τον τραυλισμό, να κάνουν αρνητικά σχόλια σχετικά με τον τραυλισμό ή να γελούν κοροϊδευτικά όταν έβλεπαν ένα βίντεο κλιπ ενός άνδρα που τραύλιζε, καθώς διάβαζε ένα ποίημα (Franck et al., 2003).

*Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον ρόλο του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού σε παιδιά με τραυλισμό εντοπίστηκαν ενδιαφέροντα ευρήματα. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και του σχολείου είναι να χρησιμοποιεί νέες προσεγγίσεις και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, οι οποίες έχουν στόχο την τωρινή και μελλοντική διαχείριση των παιδιών με τραυλισμό σε επίπεδο κοινωνικό-συναισθηματικό αλλά και ακαδημαϊκό. Μάλιστα, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να επιμορφώνεται συνεχώς σε νέες γνώσεις και εργαλεία, που θα χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του, ώστε αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί αποτελεσματικά τον τραυλισμό ενός παιδιού. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Brignell et al., 2021· Mallick et al., 2021· Rocha et al., 2019· Westby, 2019· Shields, 2018· Dimoski & Stojković, 2015). Οι έρευνες αναδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τον τραυλισμό ή που είχαν επιμορφωθεί σε θέματα διαταραχών λόγου και ομιλίας είχαν καλύτερες αντιλήψεις για ένα άτομο που τραυλίζει (Yeakle & Cooper, 1986). Ωστόσο, υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται έτοιμοι/ες να εργαστούν με μαθητές/τριες με τραυλισμό και κατά πόσο έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα για αυτό (Pachigar et al., 2011). Εντούτοις, είναι επιτακτική η ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τραυλισμό, εφόσον ποικίλες έρευνες έχουν αναδείξει την αρνητική στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά που τραυλίζουν, και αυτό οφείλεται στην άγνοια διαχείρισης αυτής της διαταραχής. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των ερευνών έχει αναδείξει ότι και οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικές αντιλήψεις ή συσχετίζουν αρνητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας με άτομα που τραυλίζουν. Μάλιστα, αποδίδουν χαρακτηριστικά σε μαθητές/τριες που τραυλίζουν, όπως*

«ανήσυχος/η», «ντροπαλός/ή», «αποτραβηγμένος/η», «τεταμένος/η», «λιγότερο ικανός/ή», «διστακτικός/ή» και «ανασφαλής» (Dorsey & Guenther, 2000· Rustin et al., 2001).

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του τραυλισμού στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο βρέθηκε ως βασική στρατηγική αντιμετώπισης του τραυλισμού η υιοθέτηση ενός προγράμματος διαχείρισης που θα ενσωματώνει όλες τις πτυχές της διαταραχής και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους/τις λογοπαθολόγους. Το εύρημα αυτό συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών (Cozart & Wilson, 2022; Yates et al., 2019· Davidow et al., 2016). Οι λογοπαθολόγοι στα σχολεία μπορούν να έχουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο βοηθώντας τους/τις εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης, μέσα σε ένα καλά σχεδιασμένο, βασισμένο σε στοιχεία, εξατομικευμένο σχέδιο που στοχεύει σε συγκεκριμένες ανάγκες του παιδιού με τραυλισμό και χρησιμοποιεί ολιστικές προσεγγίσεις (Yates et al., 2019).

### **Συμβολή παρούσας έρευνας**

Η παρούσα έρευνα προτείνει την ανάγκη για αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα και τεχνικές διαχείρισης μαθητών/τριών με τραυλισμό. Ταυτόχρονα, επισημαίνει ως απαραίτητη την εισαγωγή νέων προγραμμάτων παρέμβασης, έτσι ώστε η συνδρομή τους να είναι στοχευμένη στην ολόπλευρη ανάπτυξη και εκπαίδευση των μαθητών/τριών με τραυλισμό. Επίσης, υπογραμμίζει ότι κρίνεται ζωτικής σημασίας να παρέχουν στα παιδιά με τραυλισμό ένα περιβάλλον χωρίς περιθωριοποίηση και εκφοβισμό, αλλά ένα περιβάλλον για μία πετυχημένη σχολική και ενήλικη ένταξη.

### **Συμπεράσματα**

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι τα παιδιά με τραυλισμό βιώνουν αρνητικές εμπειρίες στα σχολεία και ότι το σχολείο και ο/η εκπαιδευτικός κατέχει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων για τα παιδιά με τραυλισμό, με στόχο την αποδοχή αυτών των παιδιών, τόσο στο σχολικό πλαίσιο, όσο και στη μελλοντική ενήλικη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία στρατηγικών στην εργασία τους με τα παιδιά με τραυλισμό. Η αντιμετώπιση του τραυλισμού οφείλει να είναι εξατομικευμένη και ολιστική.

Επίσης, τα παιδιά με τραυλισμό είναι συχνά στόχοι εκφοβισμού από συνομηλίκους/ες, και έχει αποδειχθεί ότι αυτό επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, την αυτοεκτίμηση και τις σχέσεις τους με τους/τις άλλους/ες, και αυξάνει τον βαθμό τραυλισμού τους. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες και τη σχολική κοινότητα σχετικά με τον τραυλισμό ως μέρος μιας προσέγγισης κατά του εκφοβισμού.

### ***Περιορισμοί έρευνας***

Οι περιορισμοί της παρούσης έρευνας εστιάζουν στο μικρό δείγμα έρευνας λόγω του περιορισμένου αριθμού ερευνών σχετικών με το θέμα, και ειδικά στην ελληνική βιβλιογραφία, καθώς του περιορισμένου αριθμού ερευνών που μελετούν παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών .

### ***Προτάσεις έρευνας***

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εστιάσει στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στα εξής πεδία έρευνας:

- Εξελικτικά, σε μαθητές/τριες όλων των σχολικών τάξεων του δημοτικού.
- Σε μαθητές/τριες με διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας τραυλισμού.
- Σε μαθητές/τριες με συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές.
- Σε συγκριτική μελέτη σε διάφορες χώρες.

## Βιβλιογραφία

- Berchiatti, M. et al., (2020). School adjustment in children who stutter: The quality of the student-teacher relationship, peer relationships, and children's academic and behavioral competence. *Children and Youth Services Review*, 116(C). <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.105226>
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Blomgren, M. (2013). Behavioral treatments for children and adults who stutter: a review. *Psychology research and behavior management*, 10(6), 9-19. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S31450>
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tellis, G. M., & Gabel, R. M. (2003). A preliminary study of self-esteem, stigma, and disclosure in adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 28, 143–159.
- Bloodstein, O., & Bernstein Ratner, N. (2008). *A handbook of stuttering* (6th ed.). Thomson Delmar Learning.
- Brignell, A., Krahe, M., Downes, M., Kefalianos, E., Reilly, S., & Morgan, A. (2021). Interventions for children and adolescents who stutter: A systematic review, meta-analysis, and evidence map. *Journal of Fluency Disorders*, 70, 105843.
- British Stammering Association (2006). *A chance to speak*. <http://www.stammering.org/chance-to-speak.html>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Cozart, G., Wilson, L., (2022). Strategies for teachers to support children who stutter – *Prospectives of Speech-Language Pathologists*, 73-86. [https://doi.org/10.1044/2021\\_PERSP-20-00281](https://doi.org/10.1044/2021_PERSP-20-00281)
- Davidow, J. H., Zaroogian, L., & Garcia-Barrera, M. A. (2016). Strategies for teachers to manage stuttering in the classroom: A call for research. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 283-296
- Day, R. A., & Gastel, B. (2012). *How to write and publish a scientific paper*. Cambridge University Press
- Dimoski, S., & Stojković, I. (2015). Stuttering in children: A review of psychological theoretical and treatment approaches with an emphasis on the role of school

- environment. *Primenjena psihologija*, 8(1), 47-65.  
<https://doi.org/10.19090/pp.2015.1.47-65>
- Dorsey, M., & Guenther, R. K. (2000). Attitudes of professors and students toward college students who stutter. *Journal of Fluency Disorders: Official Journal of the International Fluency Association*, 25(1), 77-83.
- Franck, A.L., Jackson, R.A., Pimentel, J.T., & Greenwood, G.S. (2003). School-age children's perceptions of a person who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 28, 1-15.  
[https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(03\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(03)00002-0)
- Guttormsen, L. S., Kefalianos, E., & Næss, K. A. B. (2015). Communication attitudes in children who stutter: A meta-analytic review. *Journal of fluency disorders*, 46, 1-14.  
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2015.08.001>
- 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). Ίων.
- Mallick, R., Kathard, H., Thabane, L., & Pillay, M. (2021). A scoping review of the school-aged stuttering intervention literature. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17489539.2021.1976964>
- Marshall, J., Stojanovik, V., & Ralph, S. (2002). 'I never even gave it a second thought': PGCE students' attitudes towards the inclusion of children with speech and language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37, 474-489. <https://doi.org/10.1080/1368282021000008892>
- Pachigar, V., Stansfield, J., & Goldbart, J. (2011). Beliefs and attitudes of primary school teachers in Mumbai, India towards children who stutter. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 287-302.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598664>
- Proctor, A., Yairi, E., Duff, M.C., & Zhang, J. (2008). Prevalence of stuttering in African American preschoolers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 51(6), 1-15. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0057\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0057))
- Rocha, M. S., Yaruss, J. S., & Rato, J. R. (2019). Stuttering in children: A literature review update. *Cadernos de Saúde*, 11(2), 12-20.  
<https://doi.org/10.34632/cadernosdesaude.2019.5950>

- Rustin, L., Cook, F., Botterill, W., Hughes, C., & Kelman, E. (2001). *Stammering: A practical guide for teachers and other professionals*. David Fulton.
- Shields, L. W. (2018). What constitutes a multidimensional treatment approach for school-age children who stutter? In *Seminars in Speech and Language* (Vol. 39, No. 04, pp. 333-341). Thieme Medical Publishers.
- Sidavi, A., & Fabus, R. (2010). A review of stuttering intervention approaches for preschool age and elementary school – age children. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 37, 14-26. 1092-5171/10/3701-0014
- Stewart, T., & Turnbull, J. (2007). *Working with dysfluent children. Practical approaches to assessment and therapy*. Speechmark Publishing Ltd.
- Westby, C. (2019). A multidimensional approach to stuttering. *Word of Mouth*, 30(4), 7-10. <https://doi.org/10.1177/1048395019833703b>
- Yaruss, J. S., Murphy, W. P., Quesal, R.W., & Reardon, N.A. (2004). *Bullying and teasing: Helping children who stutter*. National Stuttering Association.
- Yates, C. et al. (2019). Helping students who stutter: Interprofessional collaboration between speech-language pathologists and school counselors. *Professional School Counseling*, 22 (1), 1-7. <https://doi.org/10.1177/2156759X19844506>

# Απόψεις γονέων για τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών

**Κυριάκου Ελευθερία**  
**Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[pse19137@rhodes.aegean.gr](mailto:pse19137@rhodes.aegean.gr)

**Νικολάου Ελένη**  
**Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[enikolaou@aegean.gr](mailto:enikolaou@aegean.gr)

## Περίληψη

Το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο στην παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στα παιδιά αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα υποστηρίζει την ψυχική ευημερία των μαθητών/τριών. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτελέσουν το έργο τους οι εκπαιδευτικοί είναι το γνήσιο ενδιαφέρον τους για τα παιδιά και τις ανάγκες τους με σκοπό να νιώθουν ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον. Εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν η συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν γονείς με παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά ευρήματα της έρευνας αυτής είναι τα ακόλουθα: Οι γονείς του δείγματος θεωρούν ότι όσον αφορά στον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να βρίσκουν έναν ξεχωριστό τρόπο προσέγγισης των παιδιών και να συμβάλλουν τόσο στη συναισθηματική τους ανάπτυξη όσο και στη γνωστική, να ενημερώνουν τους γονείς για οτιδήποτε αφορά το παιδί τους, να δείχνουν ενδιαφέρον για όλους/ες τους /τις μαθητές/τριες, καθώς και να επιδεικνύουν στάση ενθάρρυνσης απέναντι τους και να συμβάλλουν στην εξέλιξή τους. Η άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτύχει αρκετούς στόχους όπως η διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός παιδιού και η ψυχική υγεία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκδηλώνουν συναισθηματική ζεστασιά, αποδοχή και διαθεσιμότητα για να διαμορφωθεί μια υποστηρικτική σχέση ανάμεσα τους και να εντοπίζουν έγκαιρα προβλήματα που είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με απώτερο σκοπό την έγκαιρη επίλυσή τους. Πολλά μπορεί να είναι τα οφέλη ασκώντας τον συμβουλευτικό τους ρόλο όπως η αύξηση της κινητοποίησης των μαθητών/τριών για γνώση, η ενίσχυση της επικοινωνίας και η κατανόηση μεταξύ εκπαιδευτικών μαθητών/τριών και η σωστή διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών. Συμπερασματικά, για να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί στο συμβουλευτικό τους ρόλο πρέπει να διαμορφωθεί μια σωστή επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, ώστε οι γονείς να ενημερώνονται για το παιδί τους με διάφορους τρόπους, όπως μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων και δια ζώσης συναντήσεις στο σχολικό περιβάλλον καθώς και να εστιάσουν περισσότερο στα δυνατά

σημεία των παιδιών, έτσι ώστε να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσφέρουν καθοδήγηση και να γνωρίζουν πώς να καθοδηγήσουν τον κάθε μαθητή/τρια με στόχο να εξελιχθούν και να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις.

**Λέξεις κλειδιά:** Συμβουλευτική, σχολείο, εκπαιδευτικοί, απόψεις γονέων

### **Abstract**

School can play an important role in providing mental health services to children by creating a school environment that supports the psychological well-being of students. The aim of this research is to explore parents' views on the counselling role of teachers. A necessary condition for the implementation of the counselling role of teachers is their genuine interest in children and their needs in order to feel safe within the context of the school environment. The data collection tool of the present research was a semi-structured interview. The sample consisted of parents with children in primary education. Indicative findings of this research are the following: The parents of the sample consider that regarding the counselling role of teachers, it is important that teachers find a special way of approaching them and contribute both to their emotional and cognitive development. They also assert that teachers should provide parents with information concerning their children's functioning at school, show interest in all students, as well as exhibiting an attitude of encouragement towards them and contributing to their development. Exercising the counselling role, teachers can achieve several goals such as the development of children's character and the promotion of their mental health. Teachers should show emotional warmth, acceptance and availability in order to form supportive relationships with students and identify problems that students are likely to face with the ultimate goal of their timely resolution. The benefits of their counselling role include increasing the motivation of students for knowledge, strengthening communication and understanding between students and the development of their character. Positive communication between parents and teachers should be established so that parents can be informed about their children in various ways, such as through electronic messages and face-to-face meetings in the school environment, as well as focusing more on children's strengths so that they develop self-confidence. Finally, teachers should offer guidance and be aware of how to guide each student in order to develop and acquire the appropriate knowledge.

**Key words:** *Counselling, teachers, school, parent views*



## **Εισαγωγή**

Στο πλαίσιο των μεταβαλλόμενων κοινωνικών συνθηκών και των προβλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει τη σπουδαιότητα του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών και να καταγράψει τις απόψεις των γονέων για τον συμβουλευτικό ρόλο που καλούνται να ασκήσουν οι εκπαιδευτικοί.

### ***Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών***

Η συμβουλευτική στο χώρο του σχολείου αποτελεί μια επαγγελματική δραστηριότητα η οποία παρέχεται από εκπαιδευμένους επαγγελματίες στα σχολεία που παρέχει στους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να διερευνήσουν και να κατανοήσουν τις δυσκολίες στο πλαίσιο μιας σχέσης όπου υπάρχει εχεμύθεια (BACP, 2015).

Η συμβουλευτική είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου στο πλαίσιο της οποίας το άτομο συζητά τα θέματα που τον/την προβληματίζουν με απώτερο στόχο την προσωπική ανάπτυξη, την επίλυση κρίσεων, την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων (Χατζηχρήστου, 2014). Η συμβουλευτική στο σχολικό περιβάλλον επικεντρώνεται σε ζητήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Μαλικιώση-Λοίζου, 2011).

Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/μαθητριών, την ανίχνευση προβλημάτων ψυχικής υγείας των παιδιών, και τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που προάγει την ψυχική ευεξία (Νικολάου, 2018). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην υλοποίηση παρεμβάσεων πρόληψης στο σχολικό περιβάλλον. Η πρόληψη συνδέεται με την ενίσχυση των παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών (Νικολάου και συν., 2021). Οι γονείς συχνά καταφεύγουν στους εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν ανησυχίες που μπορεί να έχουν για τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη των παιδιών τους. Η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς συγκαταλέγεται επίσης στο συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, όπως και η εδραίωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Η ενίσχυση του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες (Νικολάου, 2019).

Η άσκηση συμβουλευτικού έργου από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει την εφαρμογή των θεωριών της συμβουλευτικής, των συμβουλευτικών δεξιοτήτων και των

αρχών στις οποίες στηρίζεται η συμβουλευτική (Σταμάτης & Νικολάου, 2022). Η συμβουλευτική στηρίζεται στη συστηματική χρήση των ψυχολογικών αρχών με απώτερο στόχο την υποστήριξη και την προαγωγή της ευημερίας των ατόμων. Οι σύμβουλοι πρέπει να είναι σε θέση να παραπέμπουν σε άλλους επαγγελματίες ή υπηρεσίες όταν η περίπτωση το απαιτεί (Nor, 2019).

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα παιδιών που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία αναφορικά με την παροχή ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία και τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

### **Μεθοδολογία**

Η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει ενδεικτικά ευρήματα από την έρευνα που διεξήχθη σε γονείς με παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών και την παροχή ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία. Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε η συνέντευξη. Πρόκειται για μια πιλοτική μελέτη. Τα παρακάτω αποτελέσματα βασίζονται στην ανάλυση πέντε συνεντεύξεων. Στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διερευνήθηκαν συγκαταλέγονται οι απόψεις των γονέων για την παροχή ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία, τη συχνότητα με την οποία παρέχονται και από ποιες ειδικότητες, καθώς τις απόψεις τους για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο χώρο του σχολείου. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

### **Ευρήματα**

Η ανάλυση των συνεντεύξεων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση. Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται τα θέματα τα οποία αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων καθώς και ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των γονέων στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν.

Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αρχικά κατά πόσο παρέχονται συμβουλευτικές-ψυχολογικές υπηρεσίες στο χώρο του σχολείου των παιδιών τους. Από την ανάλυση προέκυψαν δύο κατηγορίες απαντήσεων οι οποίες είναι οι ακόλουθες: 1) Ναι παρέχονται, 2) Όχι, δεν παρέχονται. Στη συνέχεια, παρατίθεται ένα ενδεικτικό απόσπασμα από τις απαντήσεις. «Ναι παρέχονται, επειδή η κόρη μου πηγαίνει σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο, ναι,

υπάρχει ψυχολόγος και έχουμε καθημερινή επαφή ομολογώ, «ναι, στο σχολείο μας παρέχονται συμβουλευτικές υπηρεσίες απλά όχι σε τακτό χρονικό διάστημα, καθώς πηγαίνω τα παιδιά μου σε δημόσιο σχολείο». Οι συμμετέχοντες που απάντησαν ότι στο σχολείο παρέχονται συμβουλευτικές υπηρεσίες είχαν παιδιά τα οποία φοιτούσαν σε ιδιωτικό σχολείο ή σε σχολείο όπου παρείχαν τις υπηρεσίες τους οι επιτροπές ΕΔΕΑΥ. Στη συνέχεια ετέθη το ερώτημα από ποιους παρέχονται οι ψυχολογικές-συμβουλευτικές υπηρεσίες. Ερωτήθηκαν λοιπόν από ποιες υπηρεσίες και ποιες ειδικότητες παρέχονται αυτές οι υπηρεσίες. Οι απαντήσεις έχουν ως εξής: 1) από ψυχολόγο, 2) από παιδοψυχολόγο. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: «Το σχολείο αυτό έχει μια ψυχολόγο, η ειδικότητα που έχει το δικό μας το σχολείο είναι μια παιδοψυχολόγος και κατά διαστήματα έρχεται και μια κοινωνική λειτουργός και πιστεύω η υπηρεσία πρέπει να είναι από το υπουργείο παιδείας». Κατόπιν ερωτήθηκαν με ποια συχνότητα οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας παρέχουν αυτές τις υπηρεσίες. Οι κατηγορίες των απαντήσεων σ' αυτό το ερώτημα ήταν οι ακόλουθες: 1) καθημερινά, 2) 1-2 φορές, 3) Δεν παρέχονται. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: «Η συχνότητα είναι μία φορά την εβδομάδα», «η παιδοψυχολόγος είναι καθημερινά στο χώρο του σχολείου», «έχουμε κάθε πέμπτη τη ψυχολόγο, έρχεται κάθε Πέμπτη». Στη συνέχεια οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα ερωτήθηκαν εάν έχουν χρησιμοποιήσει αυτές τις υπηρεσίες. Οι απαντήσεις σ' αυτό το ερώτημα είναι οι ακόλουθες: 1) Ναι, 2) όχι, εντός σχολείου. Επίσης, ερωτήθηκαν ποιες προτάσεις θα θέλανε να κάνουν στους αρμόδιους για τη θέσπιση θεσμών που αφορούν στην παροχή ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ενδεικτικές προτάσεις οι οποίες προέκυψαν από τις απαντήσεις τους είναι οι ακόλουθες: 1) περισσότερο ενεργός ρόλος των ψυχολόγων, 2) σωστή και γρήγορη ενημέρωση, 3) έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων σε σχέση με πιθανές δυσκολίες που θα προκύψουν, 4) συνεχείς συνεδρίες ανά τακτά χρονικά διαστήματα, 5) ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα: «οι προτάσεις μου είναι ότι πρέπει να υπάρχει πιο ενεργός ρόλος των παιδοψυχολόγων μέσα στην τάξη και όχι να πηγαίνουμε εμείς να κάνουμε τις ερωτήσεις στην παιδοψυχολόγο. Το ίδιο πρέπει να ισχύει και από τη μεριά της δασκάλας, να μας ενημερώνει». Παράλληλα, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα: «Ωραία. Ισχύει αυτό το ότι θα θέλαμε να είναι ενεργός, να μην απευθυνόμαστε εμείς, να μας προλαβαίνει ας πούμε σε κάποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε. Να υπάρχει ενημέρωση από εκείνον, από τη μεριά του σε διάφορα ζητήματα που αντιμετωπίζουμε και στην εποχή που διανύουμε που βγαίνουν τώρα λίγο πολύ». «Αυτό που θα πρότεινα είναι η ενημέρωση των ψυχολόγων

στους γονείς, δηλαδή να κάνουν σε μηνιαία βάση συνεδρίες, να μας ενημερώνουν πως να διαχειριζόμαστε κάποια προβλήματα που έχουν οι μαθητές/τριες, για παράδειγμα η κόρη μου επειδή είναι δυσλεκτική αγχώνεται πάρα πολύ με την επίδοσή της, γιατί δεν μπορεί πολλές φορές να φτάσει, να το πω έτσι πιο απλά, τα άλλα παιδιά της τάξης της και αγχώνεται και παθαίνει κρίσεις άγχους και με τη ψυχολόγο μιλάμε καθημερινά και προσπαθούμε να τη βοηθήσουμε». Επιπλέον, οι γονείς ερωτήθηκαν με ποιον τρόπο γίνεται η ενημέρωση για την παροχή συμβουλευτικών-ψυχολογικών υπηρεσιών στο χώρο του σχολείου». Οι κατηγορίες απαντήσεων ήταν οι ακόλουθες: 1) Γίνεται μέσω τηλεφώνου, 2) μέσω κάποιου γραπτού μηνύματος, 3) μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, 4) δια ζώσης, αφού έχει προηγηθεί ενημέρωση για να προσέλθει ο γονέας στο σχολείο. Ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα: «Μας ειδοποιούν. Με ειδοποιούν παίρνοντας τηλέφωνο και πηγαίνω από κοντά και με ενημερώνουν από κοντά. Πάω στο σχολείο και μου κλείνουν ραντεβού και με ενημερώνουν από κοντά». «Οι ψυχολόγοι ενημερώνουν εμάς τους γονείς εάν υπάρξει κάποιο θέμα μέσω τηλεφώνου ή email και πηγαίνουμε στο σχολείο να μιλήσουμε κατ' ιδίαν με τη παιδοψυχολόγο». Στη συνέχεια οι γονείς ερωτήθηκαν σχετικά με τα ζητήματα στα οποία προσφέρουν βοήθεια οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας στα σχολεία. Οι κατηγορίες των απαντήσεων στο παραπάνω ερώτημα ήταν οι ακόλουθες: 1) Ψυχολογική υποστήριξη στα παιδιά, 2) κατανόηση των αναγκών των παιδιών, 3) να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να έχουν περισσότερες γνώσεις και να κάνουν παρέες, 3) να κοινωνικοποιηθούν, 4) να μην νιώθουν άσχημα για τα μαθησιακά προβλήματα ή και άλλα προβλήματα που μπορεί να έχουν τα παιδιά, 5) να διαθέτει το παιδί ψυχική υγεία. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: «Ψυχολογική υποστήριξη, αυτό που θέλουμε. Και με τη δασκάλα της έχουμε συζητήσει, έχουμε κάνει και οι τρεις μια συνάντηση, εγώ, η γυναίκα μου, η ψυχολόγος και η δασκάλα, τι ασκήσεις να της βάζουμε, πως να την διορθώνουμε, πως να της ενισχύουμε την αυτοπεποίθηση, αυτό είναι το πιο βασικό». «Ε, κυρίως στο να αποκτήσει το παιδί μου αυτοπεποίθηση, να νιώσει ασφάλεια να μπορέσει να ανοιχτεί και να πει αυτό που νιώθει γιατί ξέρετε, πολλές φορές τα παιδιά δεν μας τα λένε όλα και μπορεί στη ψυχολόγο να πει κάτι το οποίο να μας βοηθήσει να το λύσουμε».

Επιπλέον, διερευνήθηκε το αν θα προτιμούσαν να κάνουν χρήση των υπηρεσιών αυτών εντός του σχολικού περιβάλλοντος ή στο πλαίσιο κάποιας υπηρεσίας της κοινότητας ή της πόλης που ζουν. Οι κατηγορίες των απαντήσεων ήταν οι ακόλουθες: 1) Είναι προτιμότερο και τα δύο, 2) μόνο στο σχολείο για να νιώθουν ασφάλεια, 3) καλύτερη ενημέρωση εντός σχολικού περιβάλλοντος γιατί όλα επιβλέπονται εκεί, 4) Το παιδί νιώθει πιο άνετα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, 5) μπορεί να ανοιχτεί και να μην νιώσει

μειονεκτικά που μιλάει σε ψυχολόγο. Ενδεικτικά αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα: «Εγώ πιστεύω και τα δύο, να υπάρχει μέσα στο σχολικό περιβάλλον μια παιδοψυχολόγος, να ερχόμαστε σε πιο άμεση επαφή, αλλά και ο δήμος για το παιδί μας που θα το βλέπουν καθημερινά και να υπάρχει μέσα στο δήμο, μια υπηρεσία ώστε να πηγαίνουμε εμείς σαν γονείς και να μαθαίνουμε κάποια πράγματα παραπάνω, να μας δίνουν τα «φώτα τους» οι παιδοψυχολόγοι». «Κοιτάξτε, το έχουμε προσπαθήσει και αυτό, θεωρώ όμως ότι επειδή η μαθήτρια ανήκει στο σχολικό πλαίσιο ως μια κοινότητα θα ήθελα αυτό να μένει στο σχολείο γιατί εκεί νιώθει περισσότερο ασφάλεια. Αν το παιδί πηγαίνει σε πολλούς ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς θεωρώ χάνεται η πληροφορία ενώ όταν είναι μέσα στο σχολείο γίνεται ένα θέμα, την παρακολουθούν θεωρώ λύνεται πιο εύκολα γιατί μην ξεχνάμε ότι είναι παιδιά και ότι χρειάζονται την ασφάλεια».

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων για τα πλεονεκτήματα της χρήσης ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός του σχολείου. Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε τις ακόλουθες κατηγορίες απαντήσεων. 1) σωστή διαχείριση των θεμάτων στο οικογενειακό περιβάλλον και στο σχολείο, 2) έγκαιρη αντιμετώπιση δυσκολιών για να μην φτάσει κάποιο παιδί σε ακραίο σημείο, 3) ενσωμάτωση του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό να κοινωνικοποιηθεί, 4) να νιώθει άνετα με τον εαυτό του. Ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις είναι τα ακόλουθα: «Πιστεύω ότι μας βοηθάνε περισσότερο οι παιδοψυχολόγοι με δύο συμβουλές παραπάνω πως να διαχειριστούμε κάποια θέματα μέσα στο χώρο του σπιτιού και μέσα στο χώρο του σχολείου».

«Ε, να αντιμετωπιστούν εγκαίρως κάποιες δυσκολίες για να μην φτάνουμε σε ακραία σημεία σε καταστάσεις που δεν μπορούμε να τις επανορθώσουμε, ας πούμε. Να βοηθάμε έγκαιρα το παιδί σε ζητήματα, ας πούμε αυτές τις μέρες, σε θέματα εκφοβισμού, όλη αυτή η κατάσταση νομίζω ότι δεν θα συνέβαινε κάτι τέτοιο, αν την είχαμε αντιμετωπίσει στην ώρα της».

Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για τα μειονεκτήματα της χρήσης συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός του σχολείου. Η ανάλυση ανέδειξε τις ακόλουθες κατηγορίες απαντήσεων: 1) Η ταμπέλα του να πηγαίνεις σε ψυχολόγο είναι ένα μειονέκτημα, 2) περιθωριοποίηση από τα άλλα παιδιά, 3) το ίδιο το παιδί μπορεί να νιώσει μειονεκτικά και ανασφάλεια, 4) ο σχολιασμός ακόμη και από γονείς για την χρήση αυτών των υπηρεσιών, 5) τα παιδιά να μην νιώθουν άνετα να μιλήσουν ακόμη και να μην συμπαθούν τη ψυχολόγο, 6) έγκαιρη και άμεση ενημέρωση του τι συμβαίνει με το παιδί του κάθε γονέα. Ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα: «Σίγουρα θα υπάρχουν

κάποια μειονεκτήματα, εννοείται εντός του σχολείου, ε, σίγουρα θα υπάρχουν όπως το να δεχτεί μια ταμπέλα, ας πούμε ότι αυτό το παιδί συμβουλευεται μονίμως ψυχολόγο και ότι κάποιο θέμα υπάρχει. Όχι μόνο από τα παιδιά αλλά και από τους υπόλοιπους γονείς πιστεύω ότι θα υπάρχει κάποιο θέμα, αλλά σε μικρότερο βαθμό από το να συμβουλευόταν εκτός του σχολείου πιστεύω».

«Έχουμε κοινούς στόχους, αυτό που θέλω να τονίσω σε αυτήν την συνέντευξη είναι και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το παιδί σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα. Όταν αυτά τα περιβάλλοντα ενωθούν και ανταλλάσσουν πληροφορίες η μια πλευρά με την άλλη τότε έχουμε αυτό το αποτέλεσμα που σας περιγράφω εγώ τώρα. Οπότε έχουμε τον ίδιο στόχο όλοι». Επιπρόσθετα, οι γονείς ερωτήθηκαν αναφορικά με ποιο τρόπο θα ήθελαν να τους ενημέρωναν οι εκπαιδευτικοί για πιθανές ανησυχίες που μπορεί να έχουν για το παιδί τους. Στο ερώτημα αυτό προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες απαντήσεων: 1) Μέσω κάποιου ηλεκτρονικού μηνύματος, 2) μέσω κάποιου χειρόγραφου ή ηλεκτρονικού μηνύματος, 3) μέσω τηλεφώνου, 4) το ιδανικότερο θα ήταν δια ζώσης στο σχολείο, 5) να δείχνουν εκείνοι ενδιαφέρον για τα παιδιά. Ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

«Εγώ είμαι του άμεσου, να με πάρουν τηλέφωνο, εγώ τους έχω ζητήσει στις δασκάλες και στους ψυχολόγους και γενικά σε όποιον έχω δει ότι αν δείτε κάτι καλύτερα να προλαμβάνουμε, δεν έχουμε πρόβλημα, δεν είναι ντροπή, παρά να τρέχουμε και να μην ξέρουμε τι γίνεται. Έχω πει σε όλους να με ενημερώνουν κατευθείαν ό,τι θέλουν, με παίρνουν τηλέφωνο και πηγαίνω αμέσως και μου λένε, όποτε είμαι εύκαιρη και έτσι μπορούμε να προχωρήσουμε για το καλύτερο των παιδιών».

#### ***Απόψεις γονέων για τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών***

Ακολούθως οι γονείς ερωτήθηκαν πως αντιλαμβάνονται τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των απαντήσεων ανέδειξε τις ακόλουθες κατηγορίες. 1) επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες, 2) έγκαιρη στήριξη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, 3) ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, ενθάρρυνση, 3) διαμόρφωση της προσωπικότητας, 4) ανάπτυξη της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων. Ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα: «Να μπορεί να επικοινωνεί άμεσα με τα παιδιά, να τα βοηθάει να εντοπίζουν τα λάθη τους, να νιώθει την αγάπη του δασκάλου του, να νιώθει ο γιος μου ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται για εκείνο, οι δασκάλες ενδυνάμωναν τον γιο μου και του έλεγαν «μπράβο, μπορείς, άφηνε χρόνο στον γιο μου να διορθώσει τα λάθη μέχρι να ελέγξει τα άλλα παιδιά». Επίσης, ερωτήθηκαν σε σχέση με τα ζητήματα στα οποία μπορούν να συνδράμουν οι εκπαιδευτικοί ασκώντας τον συμβουλευτικό τους ρόλο. Οι

γονείς αναφέρθηκαν: 1) στην έγκαιρη παρέμβαση σε ζητήματα εκφοβισμού, 2) στα οικογενειακά προβλήματα που επηρεάζουν το παιδί, 3) στην ενθάρρυνση στη μάθηση, 4) στη σωστή διαχείριση των προβλημάτων στην τάξη με υπομονή, 4) και σε θέματα διδασκαλίας. Ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα: «Τα παιδιά θέτουν στόχους με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών όπως η κόρη μου θέλει να διορθώσει την ταχύτητα ανάγνωσής της», «βοήθησε το παιδί μου να μη νιώθει άσχημα για τον τραυλισμό του, να νιώθει πιο δυνατός, πιο άνετος με τον εαυτό του, να μη νιώθει μειονεκτικά, να έχει θάρρος να πηγαίνει να μπαίνει σε παρέες», να μην τον πιέζουν αλλά να ενθαρρύνουν τον γιο μου και το παιδί μου προσπαθούσε μετά από μόνο του γιατί ήθελε έτσι να ευχαριστήσει τη δασκάλα».

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων για τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν: 1) στην ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών, 2) στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, 3) στην απόκτηση των εκπαιδευτικών βάσεων, 3) στην απόκτηση ψυχικών βάσεων, 4) στην ασφάλεια μέσα στην τάξη, 5) στο ενδιαφέρον για περαιτέρω μάθηση, 5) στη δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ γονέων - εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: «Η διάθεση της κόρης μου ανέβηκε αρκετά, ανέβηκε η ψυχολογία και συμμετέχει περισσότερο στο μάθημα γιατί η ψυχική υγεία είναι το κλειδί για την κατάκτηση των γνώσεων, διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του παιδιού, βλέπω το παιδί μου να ανθίζει και να έχει ανεβασμένη ψυχολογία»,

«Το παιδί συμμετέχει πιο πολύ, χαίρεται που πάει στο σχολείο», «Νιώθει περισσότερη ασφάλεια, είναι πιο χαρούμενη», «η ψυχολογική βοήθεια στο παιδί για να ενσωματωθεί και να μη νιώθει άσχημα με τον εαυτό του».

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι προϋποθέσεις επιτυχίας των εκπαιδευτικών στον συμβουλευτικό τους ρόλο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων. Οι κατηγορίες των απαντήσεων ήταν οι ακόλουθες: 1) σωστή καθοδήγηση, 2) συνεχής ενημέρωση στους γονείς και επικοινωνία, 3) επιβράβευση, 4) έγκαιρη αναγνώριση του προβλήματος. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: «παιίζει σημαντικό ρόλο να νιώθει πολύ αγάπη και να έχει ανεβασμένη την ψυχολογία του, γιατί πηγαίνει στο σχολείο με χαρά, να υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς όπως π.χ. έχουμε πλέον τα email», γονείς και εκπαιδευτικοί βλέπουμε το παιδί σε δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ανταλλάζουμε πληροφορίες η μια πλευρά με την άλλη, έχουμε κοινό στόχο».

## Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων για την παροχή ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία και τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι γονείς απάντησαν ότι οι ψυχολογικές συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται σε ιδιωτικά σχολεία καθώς και σε δημόσια σχολεία από τις επιτροπές ΕΔΕΑΥ. Η συχνότητα παροχής των υπηρεσιών αυτών διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Οι υπηρεσίες αυτές παρέχονται από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Όσον αφορά στον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, οι γονείς αναφέρθηκαν στην επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες, την έγκαιρη στήριξη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, ενθάρρυνση, διαμόρφωση της προσωπικότητας, ανάπτυξη δημιουργικότητας και δεξιοτήτων. Τα ζητήματα στα οποία μπορούν να συνδράμουν οι εκπαιδευτικοί ασκώντας τον συμβουλευτικό τους ρόλο είναι η έγκαιρη παρέμβαση σε ζητήματα εκφοβισμού, τα οικογενειακά προβλήματα που επηρεάζουν το παιδί, η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών και η σωστή διαχείριση των προβλημάτων στην τάξη. Τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών είναι η ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών, η απόκτηση εκπαιδευτικών και ψυχικών εφοδίων, η ασφάλεια μέσα στην τάξη, το ενδιαφέρον για περαιτέρω μάθηση, η διαμόρφωση υγιών σχέσεων μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών και μεταξύ των μαθητών.

Από τη σκοπιά των γονέων, επισημαίνεται πως πρέπει να υπάρχει τακτική επικοινωνία, υπομονή και κατανόηση ώστε το παιδί να μπορέσει να βοηθηθεί και να αναπτυχθεί η προσωπικότητά του. Τα ψυχικά υγιή παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, να επιδείξουν ενσυναίσθηση, να παίζουν και να μαθαίνουν αλλά και να αναπτύξουν το αίσθημα του σωστού και του λάθους. Οι γονείς θεωρούν πως η καλή μαθησιακή απόδοση συνδέεται άμεσα με την ψυχική υγεία και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το αν το παιδί έχει θετικά συναισθήματα και θετική στάση απέναντι στο σχολείο και νιώθει την ασφάλεια να εκφραστεί ελεύθερα, καθώς η ψυχική υγεία ενός παιδιού αποτελεί το κλειδί για να συνεχίσει να εξελίσσεται σε μαθησιακό επίπεδο.



## Βιβλιογραφία

- BACP, (2015). *British Association for Counselling and Psychotherapy*. <https://www.bacp.co.uk>
- Μαλικιώση-Λοϊζου (2012). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Πεδίο.
- Νικολάου, Ε., & Μαρκογιαννάκης, Γ. (2019). Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού ως παράγοντα ενδυνάμωσης των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Ε. Σκούρτου, Β. Κούρτη-Καζούλλη & Π. Τρύφωνας (Επιμ.), *Ζητήματα γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (σσ. 638-651). Gutenberg.
- Νικολάου, Ε. (2018). Η συμβολή της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Β. Παπαβασιλείου, Ν. Ανδρεαδάκης, Γ. Παπαδομαρκάκης & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Αειφορία, αειφόρος ανάπτυξη, φύση και ανθρώπινη φύση: Ο κόσμος μας ; Quo Vadis ?* Διάδραση.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Πεδίο.
- Νικολάου, Ε., Παπαβασιλείου, Β., Ανδρεαδάκης, Ν., Ξάνθης, Α., Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ., & (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Στο Β. Παπαβασιλείου, Ε. Νικολάου, Χ. Χατζηνικόλα, & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Βιοποικιλότητα, κοινωνική και πολιτισμική πολυπικυλιότητα*. Διάδραση.
- Nor, M.Z.M., (2019). Counselling: What and how. In S.G. Taukeni (Eds), *Counselling and therapy*. InTechOpen.
- Σταμάτης, Π., & Νικολάου, Ε. (2022). *Το νηπιαγωγείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Θέματα επικοινωνίας και συμβουλευτικής στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Η συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Gutenberg.

---

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**  
**ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

---

**Συστημική σχολική ανάπτυξη: Εκπόνηση και πιλοτική εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης στην Ηπειρωτική Ελλάδα**

*Μαγγανά Δροσούλα*  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18136@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18136@rhodes.aegean.gr)

*Λιάκου Μαρία-Ουρανία*  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse19146@rhodes.aegean.gr](mailto:pse19146@rhodes.aegean.gr)

*Ροντζιώκου Αναστασία*  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18216@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18216@rhodes.aegean.gr)

*Γεωργοπούλου Λάουρα*  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse19033@rhodes.aegean.gr](mailto:pse19033@rhodes.aegean.gr)

*Καρρά Ναταλία*  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18088@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18088@rhodes.aegean.gr)

*Παπαγεωργίου Τριανταφυλλιά*  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse19202@rhodes.aegean.gr](mailto:pse19202@rhodes.aegean.gr)

**Επιβλέπων:**  
**Κοντάκος Αναστάσιος**  
**Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[kodak@aegean.gr](mailto:kodak@aegean.gr)

### **Περίληψη**

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εν μέσω της ραγδαίας και πολυεπίπεδης τεχνολογικής και επιστημονικής ανάπτυξης και των συνακόλουθων κοινωνικών μεταβολών, οι κλασσικές αναλυτικές προσεγγίσεις αποδείχθηκαν ανεπαρκείς. Νέες προσεγγίσεις που υποστήριζαν την υπέρβαση των επιστημονικών συνόρων και τη σύναψη δεσμών μεταξύ των επιστημονικών κλάδων προς επίλυση παρόμοιων προβλημάτων επεκτάθηκαν σταδιακά στον επιστημονικό κόσμο και συνεχίζουν, μέχρι και σήμερα, να κερδίζουν έδαφος σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Κύρια επιστημονικά ρεύματα της διεπιστημονικής αυτής τάσης είναι η συστημική προσέγγιση και οι θεωρίες της πολυπλοκότητας. Τα τελευταία χρόνια, οι συστημικές και πολύπλοκες προσεγγίσεις δοκιμάζονται και στην εκπαίδευση. Μια θεωρία σχολείου βασισμένη στη συστημική θεωρία και τις θεωρίες πολυπλοκότητας απαιτεί τη στροφή του/της εκπαιδευτικού διαλόγου και του/της εκπαιδευτικού σχεδιασμού από απλουστευτικές ερμηνείες του σχολικού έργου στη σύνθετη μοντελοποίηση των σχολικών μονάδων που θα ανταποκρίνεται επαρκώς στην πολύπλοκη εσωτερική και εξωτερική τους πραγματικότητα. Οι παραπάνω θεωρίες αναγνωρίζουν ότι για τη διαχείριση του πολύπλοκου περιβάλλοντος εντός του οποίου λειτουργούν και την ταυτόχρονη ανάπτυξη του έργου τους, οι σχολικές μονάδες οφείλουν να αναπτύξουν την δική τους πολυπλοκότητα-να αναπτύξουν, δηλαδή, τις ικανότητες επιλογής, διαφοροποίησης και πολλαπλασιασμού των στοιχείων τους. Παράδειγμα ενός τέτοιου μοντέλου ανάπτυξης της πολυπλοκότητας είναι το μοντέλο των πέντε διαστάσεων της πολυπλοκότητας στα κοινωνικά συστήματα του Willke (1996). Η αποτύπωση της κατάστασης και της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας, επομένως, μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός ερευνητικού εργαλείου που να λαμβάνει υπόψη αυτές τις διαστάσεις της πολυπλοκότητας: την αντικειμενική, την κοινωνική, τη χρονική, την τελεστική και την γνωσιακή. Το μοντέλο αυτό δύναται να εφαρμοστεί τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και στους επιμέρους λειτουργικούς της τομείς. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι τέσσερα (4) μέρη των δεκαπέντε (15) κλειστών ερωτήσεων, που αντιστοιχούν σε τέσσερις (4) επιλεγμένους λειτουργικούς τομείς της σχολικής μονάδας: 1. Τομέας Διδασκαλίας 2. Τομέας Ηγεσίας και Μάνατζμεντ 3. Τομέας Προσωπικού 4. Τομέας Εσωτερικών και Εξωτερικών Συμπράξεων. Οι ερωτήσεις αυτές, που βασίζονται στις προαναφερθείσες διαστάσεις της πολυπλοκότητας, επιδιώκουν να αποτυπώσουν το επίπεδο ανάπτυξης της κάθε διάστασης και, εν συνεχεία, του κάθε λειτουργικού τομέα. Στην παρούσα έρευνα, μελετάται το επίπεδο της πολύπλοκης σχολικής ανάπτυξης νηπιαγωγείων της ηπειρωτικής Ελλάδας και οι απαντήσεις συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικής φόρμας.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολική μονάδα, σχολική ανάπτυξη, πολυπλοκότητα, νηπιαγωγείο

### **Abstract**

At the beginning of the 20th century, amid rapid and multilevel technological and scientific development and the following social changes, classical analytical approaches proved to be inadequate. New approaches that supported the transcendence of scientific boundaries and the

establishment of links among scientific disciplines aiming to solve similar problems gradually expanded in the scientific world and continue, to this day, to gain ground in all scientific fields. The main scientific currents of this interdisciplinary trend are the systemic approach and the theories of complexity. In recent years, systemic and complex approaches have also been tested in education. A school theory based on systemic theory and complexity theories requires the shift of educational dialogue and educational design from simplistic interpretations of school function to complex modeling of school units that adequately responds to their internal and external complex reality. The above theories recognize that in order to manage the complex environment in which they operate and the simultaneous development of their work, school units must develop their own complexity - that is, to develop the selection, differentiation and multiplication abilities of their elements. An example of such a model of complexity development is Willke's five-dimensional model of complexity in social systems (1996). The mapping of the situation and quality of a school unit, therefore, can be achieved through a research tool that considers these dimensions of complexity as following: the objective, the social, the temporal, the operative and the cognitive dimension. This model can be applied both at a school unit level and in its individual functional areas. The purpose of this thesis is to test such a research tool to capture the level of systemic or complex development of the functional areas of teaching, leadership, staff and internal and external partnerships and as a result, the entire school organization. This research tool consists of four (4) parts of fifteen (15) closed questions, corresponding to four (4) selected functional areas of the school unit: 1. Teaching Sector 2. Leadership and Management Section 3. Personnel Section 4. Internal and External Partnerships Section. These questions, which are based on the dimensions of complexity, seek to capture the level of development of each dimension and, subsequently, of each functional sector. In this research, the level of complex school development of kindergartens is studied in mainland Greece and the answers were collected through an online form.

**Keywords:** *school, school development, complexity, kindergarten*

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

#### ***Διατύπωση/Καθορισμός του γενικού προβληματισμού και επισκόπηση της βιβλιογραφίας***

Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, μεταβολές εκδηλώνονται σε όλα τα λειτουργικά συστήματα: οικονομία, ιδεολογία, εκπαίδευση, κουλτούρα. Στο κατώφλι του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι μεταβολές σε αυτά τα επίπεδα (τεχνολογικό, οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό) δημιούργησαν στο χώρο της εκπαίδευσης νέα δεδομένα, επηρεάζοντας όχι μόνο την παιδαγωγική σκέψη αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική.

### **1Α. Ορισμός και αποστολή σχολικής μονάδας:**

Η σχολική μονάδα, αποτελεί το βασικό κύτταρο κάθε οργανωμένης κοινωνίας και είναι από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης ενός νέου ατόμου (Τσαούσης, 1983). Σήμερα είναι γενικώς αποδεκτό ότι το σχολείο αποτελεί σημαντικό και αναντικατάστατο θεσμό από τη μία συνδεδεμένο με το κοινωνικό σύστημα και από την άλλη εκφράζοντας έναν συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην ιστορική παράδοση στο παρόν και στο μέλλον (Μπίκος, 2004). Το σχολείο είναι μία οργανωμένη κοινωνική οντότητα, που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους για την προώθηση των οποίων διαθέτει κατάλληλη δομή και οργάνωση. Το έργο που επιτελείται στο σχολείο εκτείνεται στις ακόλουθες 3 διαστάσεις: την παιδαγωγική, την εκπαιδευτική και την διοικητική (Σαϊτής, 2008). Μία βασική κινητήριος δύναμη της προόδου και της κοινωνικής συνοχής, είναι αδιαμφισβήτητο, ότι αποτελεί η παιδεία και οι φορείς όλων των βαθμίδων, αυτής. Ακόμη, η αποστολή των φορέων δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά συμβάλλει και στην ανάπτυξη κοινωνικών αξιών και κουλτούρας, όπως είναι η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η κοινωνική ευθύνη και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Άλλες αξίες στις οποίες στοχεύει κάθε σχολική μονάδα, είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας, της δημιουργικής σκέψης, της αυτοπεποίθησης, της αυτοκυριαρχίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συνεργασίας. Με άλλα λόγια, το σχολείο έχει ως αποστολή και ευθύνη, να δημιουργεί ένα περιβάλλον, όπου διαρκώς αναπτύσσονται οι μη έμφυτες θεμελιώδεις ικανότητες και αρετές, πέραν των προσφερόμενων γνώσεων, για μία περισσότερο επιτυχημένη, μελλοντικά, προσωπική και επαγγελματική ζωή. Κύριος πυλώνας για την επιτυχή αποστολή του σχολείου, αποτελούν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων. Αναλυτικότερα, βαρυσήμαντο ρόλο έχει ο εκπαιδευτής, ο ηγέτης και ο σύμβουλος της μαθησιακής διαδικασίας.

### **1Β. Θεωρίες και μοντέλα σχολικής μονάδας:**

#### **Θεωρίες σχολείου:**

##### **1. Το σχολείο σε επίπεδο γενικής κοινωνίας**

Όπως ορίζεται από το άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελλάδος, η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους, σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Το σχολείο, αποτελεί τον έναν εκ των δύο σημαντικότερων φορέων κοινωνικοποίησης, καθώς το παιδί αφιερώνει μεγάλο μέρος του χρόνου του εκεί και είναι ένα σύστημα, το οποίο προωθεί αξίες και

συμπεριφορές, με σκοπό την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. «Το σχολείο, είναι επιφορτισμένο με ορισμένες λειτουργίες: την κοινωνικοποιητική, την μαθησιακή, την επιλεκτική και την κουστωδιακή» (Κιρκιγιάννη, 2012).

## **2. Το σχολείο σε επίπεδο του/της εκπαιδευτικού συστήματος**

Το εκπαιδευτικό σύστημα και συνεπώς το σχολείο, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «υποσύστημα» ενός ευρύτερου συστήματος, το οποίο αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα υποσυστήματα και συστήματα, όπως είναι η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό να επιτύχει καθορισμένους από την κάθε σχολική μονάδα, στόχους. Το κάθε σχολείο, αποτελείται από τα εσωτερικά(πχ. μαθητικό προσωπικό) και τα εξωτερικά υποσυστήματα(πχ. οικογενειακό περιβάλλον), ενώ και τα δύο αυτά υποσυστήματα, ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους.

## **3. Το σχολείο σε επίπεδο οργάνωσης**

Η οργάνωση ενός σχολείου, παραπέμπει στο σύνολο των κανόνων και των αξιών που έχει το συγκεκριμένο σύστημα, με σκοπό να συμβιώνουν και να συνεργάζονται τα μέλη του, καθώς και να επιτυγχάνονται οι εκάστοτε στόχοι του. Υπάρχουν δύο είδη οργάνωσης σε κάθε μαθησιακή μονάδα, με το πρώτο να είναι η τυπική οργάνωση που καθορίζεται από την νομοθεσία ή τα κοινωνικά πρότυπα και η άτυπη οργάνωση, που διαμορφώνεται από τα μέλη του σχολείου. Στην παρούσα εργασία, θα αναφερθούμε σε ένα οργανωμένο σε βαθμίδες σχολείο(Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια κλπ.), οι οποίες έχουν κοινό στόχο να επιμορφώσουν το παιδί, μέσω μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ακόμη, η σχολική μονάδα, είναι οργανωμένη διοικητικά, με όργανα διοίκησης τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο των διδασκόντων, των οποίων οι αρμοδιότητες, ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.

## **4. Το σχολείο σε επίπεδο λειτουργίας**

Το σχολείο, ως μέρος του/της εκπαιδευτικού συστήματος που αποτελεί υποσύστημα της ευρύτερης κοινωνίας, καθορίζεται από συγκεκριμένους κανόνες και λειτουργίες, οι οποίες χωρίζονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. «Ο όρος λειτουργίες υποδηλώνει ένα πλαίσιο αλληλένδετων στοιχείων και παραγόντων που συνεργάζονται αποσκοπώντας στην επίτευξη ενός κοινού σκοπού»(Σαϊτής, 2007). Επομένως, διαθέτει λειτουργίες, που πρωτίστως αφορούν την συναισθηματική και την μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών και έπειτα, την κοινωνική και την διοικητική ανάπτυξη του οργανισμού.

## **5. Το σχολείο σε επίπεδο διάδρασης**

Με τον όρο διάδραση σε ένα σχολείο, αναφερόμαστε στις πληροφορίες και τα μηνύματα που ανταλλάσσονται, καθώς αλληλεπιδρούν ένα ή περισσότερα συστήματα μεταξύ τους. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας, θα πρέπει να υπάρχει η διάδραση, έννοια που σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνία μεταξύ των εσωτερικών και των εξωτερικών παραγόντων του σχολείου. «Για να μπορέσει το σχολείο να καταστήσει σαφέστερη την επικοινωνία με άλλα περιβάλλοντα, θα πρέπει, αρχικά, να κατανοηθεί η έννοια της επικοινωνίας από όλα τα μέλη του οργανισμού και με τη συμμετοχή όλων των συνεργατών, να εφαρμοστούν οι παρακάτω αρχές: της σαφήνειας (ο πομπός έχει καθήκον να είναι σαφείς οι πληροφορίες που στέλνει), του στόχου (μεταβίβαση της πληροφορίας με σκοπό κάποιο αποτέλεσμα), της προσοχής (πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά το περιεχόμενο της πληροφορίας) και της αμφιδρόμησης (αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας μεταξύ πομπού-δέκτη)» (Δαρσίνος, 2011).

### **1Γ. Σχολική Ανάπτυξη (ορισμός, θεωρίες, μοντέλα):**

**Ορισμός:** Σχολική ανάπτυξη θεωρείται «μια συστηματική, στενευμένη και αυτοαναφορική διαδικασία, με την οποία επιδιώκεται συνειδητά από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας μια αλλαγή “επί τα βελτίω” στη λειτουργία του οργανισμού και στην αυτοπηδαλιούχηση /αυτοκυβέρνησή του» (Αγγελάκου, 2018). Με απλά λόγια, ως σχολική ανάπτυξη ορίζεται «μια επιλογή διαδικασιών στο τέλος των οποίων τα σχολεία οφείλουν να έχουν αναπτύξει μια νέα κατάσταση λειτουργίας ως οργανισμοί που είναι σε θέση να διαχειρίζονται μόνοι τους όλα τα θέματα που τους αφορούν [...]» (Χατζόπουλος, 2017). Οι διάφορες θεωρίες που αναπτύσσονται τάσσουν την σχολική ανάπτυξη σε δύο κατηγορίες, σύμφωνα με τον Κοντάκο (2018):

1. Ανάπτυξη των οργανώσεων και ταύτιση της σχολικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων και
2. Ανάπτυξη των σχολικών μονάδων σε συστημικό επίπεδο.

### **Θεωρίες και μοντέλα:**

#### **1. Σχολική Αποτελεσματικότητα**

Ο όρος σχολική αποτελεσματικότητα, εξετάζει την απόδοση και την επιτυχία των μαθητών στην μαθητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών μάθησης, ώστε να αποδώσουν οι μαθητές/τριες και επιτυγχάνεται μέσω της συνέπειας στην εκπαιδευτική διαδικασία και της παροχής ίσων ευκαιριών σε

όλους τους/τις μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο. Ακόμη, «για να δώσουμε το χαρακτηρισμό αποτελεσματική σε μία σχολική μονάδα είναι αναγκαίο εκείνη να λειτουργεί ως ανοικτό σύστημα και να διαδρά με τα υπόλοιπα συστήματα και υποσυστήματα» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Η επιτυχία των παιδιών, διαπιστώνεται μέσω τυπικών και άτυπων διαγωνισμάτων.

## **2. Σχολική Βελτίωση**

Ο όρος εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '70 και σχετίζεται με την απόδοση των μαθητών, την ανάπτυξη ικανοτήτων, την διαδικασία προσέγγισης της μάθησης, τις καινοτόμες εκπαιδευτικές προτάσεις, καθώς και την στρατηγική δράσης μίας εκπαιδευτικής μονάδας. Η σχολική βελτίωση, «περιλαμβάνει τη στρατηγική των εκπαιδευτικών αλλαγών, έχοντας ως κύριο στόχο τους τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της μάθησης των μαθητών μέσω βελτιωμένων διδασκαλιών και μάθησης και την ενδυνάμωση της ικανότητας του σχολείου να διαχειριστεί την αλλαγή και τις καινοτόμες δράσεις» (Hopkins et al., 1994).

## **3. Ποιοτικό ή καλό σχολείο**

Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο, καλό ή ποιοτικό, θα πρέπει να διασφαλιστεί πρώτα η ποιότητα και η οργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας, όπως ορίζουν τα διοικητικά της μέλη, ανάλογα με τους στόχους που έχουν θέσει. Για την εξασφάλιση της ποιοτικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να διαμορφωθούν κατάλληλες συνθήκες μάθησης, οι οποίες θα υποστηρίζουν το υπόβαθρο των μαθητών, το σχολικό περιβάλλον, το περιεχόμενο, καθώς και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Ένα καλό σχολείο, προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες του, ως υπεύθυνους μελλοντικούς πολίτες, με ολοκληρωμένη προσωπικότητα και κριτική σκέψη.

## **4. Συστημική ή πολύπλοκη σχολική ανάπτυξη**

Το σχολείο, είναι ένα σύστημα και όπως κάθε σύστημα, χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, ως προς την ικανοποίηση και την πρόοδο όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και ταυτόχρονα, την επίτευξη των εκάστοτε στόχων της. «Με βάση τη συστημική θεωρία, οι σχολικές μονάδες ως ανοικτά συστήματα, έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με άλλα συστήματα, ώστε να αναπτύσσονται, να εξελίσσονται και να επιβιώνουν, κρατώντας όμως παράλληλα, την ταυτότητά τους» (Κοντάκος, 2011), ενώ προσπαθούν να προσεγγίσουν τα τυχόν προβλήματα που



αντιμετωπίζουν από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε να τα μειώσουν χωρίς να δημιουργήσουν πρόβλημα στα μέλη του σχολείου.

Τα μοντέλα σχολικής ανάπτυξης συνδέονται με τα επίπεδα ανάπτυξης, την οργανωσιακή αλλαγή, την οργανωσιακή ανάπτυξη, όπως επίσης και με την πολύπλοκη σχολική ανάπτυξη. Διάφορα Μοντέλα, σύμφωνα με την Αγγελάκου (2018) παρατίθεται ονομαστικά παρακάτω:

- Μοντέλο Παιδαγωγικής Οργανωσιακής Ανάπτυξης
- Μοντέλο Παιδαγωγικής Σχολικής Ανάπτυξης
- Μοντέλο Σχολικής Ανάπτυξης ως Συστημική Συνάφεια
- Μοντέλο Μανθάνοντος ή Ευφυούς σχολείου ή Μοντέλο Οργανωσιακής Μάθησης
- Μοντέλο Σχολικής Ανάπτυξης ως Διαχείριση Αλλαγής
- Μοντέλα Πολύπλοκης Σχολικής Ανάπτυξης ή Μοντέλα Σχολικής Ανάπτυξης 3ης Τάξης.

#### **1Δ. Συστημική ή πολύπλοκη σχολική ανάπτυξη (διαστάσεις συστημικής πολυπλοκότητας των σχολικών μονάδων):**

##### **Διαστάσεις συστημικής πολυπλοκότητας:**

###### **Αντικειμενική διάσταση**

Διάσταση της πολυπλοκότητας που σχετίζεται με την ανταγωνιστικότητα των σχολικών μονάδων και την πίεση για την απόκτηση και την κατανομή των πόρων. Η αντικειμενική διάσταση, αφορά σε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό από ενότητες, οι οποίες αλληλεπιδρούν. Ως ενότητες, ορίζονται οι κοινωνίες, οι άνθρωποι, οι οργανισμοί, οι ομάδες, οι θεσμοί κτλ. Ταυτόχρονα, σχετίζεται με τους πόρους, την πίεση και τον ανταγωνισμό που γεννούν οι προσδόκιμες μορφές απόκτησης και κατανομής τους, με τους πόρους να διακρίνονται σε μέλη(εκπαιδευτικοί), σε εξοπλισμό(τεχνολογικό και μη) και σε κτηριακή υποδομή.

###### **Κοινωνική διάσταση**

Διάσταση της πολυπλοκότητας που σχετίζεται με την εσωτερική λειτουργική διαφοροποίηση των ρόλων και τον καταμερισμό των εργασιών.

###### **Χρονική διάσταση**

Διάσταση της πολυπλοκότητας που σχετίζεται με τη δυνατότητα επικαιροποίησης παρελθόντων και μελλοντικών παρόντων, βάσει των στόχων και των προσδοκιών του συστήματος σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, το σύστημα είναι ικανό να αξιολογεί και να συγχρονίζεται σε ένα δεσμευτικό για αυτό σύστημα χρόνου. Ακόμη,

περιλαμβάνει τον περιορισμό των λειτουργικά διαφοροποιημένων ρόλων και απαιτεί συγκεκριμένους δομημένους τύπους διεκπεραίωσης και συντονισμένες διαδικασίες.

### ***Τελεστική διάσταση***

Διάσταση της πολυπλοκότητας που σχετίζεται με την αυτόνομη θέσπιση ή μεταβολή σκοπών και στόχων από το ίδιο το σύστημα. Συγκεκριμένα, δηλώνει την ικανότητα αυτόπηδαλιούχησης, αυτοστοχασμού, ενσυνείδητης αναμόρφωσης δομών, ρόλων, διαδικασιών. Η δράση, γίνεται αντιληπτή ως αντίδραση του συστήματος, σε οτιδήποτε συμβαίνει στο περιβάλλον.

### ***Γνωσιακή διάσταση***

Διάσταση της πολυπλοκότητας που σχετίζεται με την ικανότητα αυτόπηδαλιούχησης και αυτοελέγχου, μέσω της γνώσης. Με την γνωσιακή διάσταση, αναπαρίσταται η πραγματικότητα και υποβάλλεται σε έλεγχο, με αποτέλεσμα τον σχηματισμό μίας επιστημονικής κοινωνίας. Το σύστημα, βασίζεται στην γνώση, μέσω της οποίας αναπτύσσει στρατηγικές δράσεις βάσει των στόχων.

## **Μεθοδολογία**

### ***Διατύπωση του προβληματισμού της έρευνας***

Κύρια υπόθεση και προβληματική της παρούσας έρευνας, αποτελεί το επίπεδο της πολύπλοκης σχολικής ανάπτυξης των νηπιαγωγείων της ηπειρωτικής Ελλάδας.

Το ερευνητικό πεδίο που έχει επιλεγεί είναι αυτό της Σχολικής Ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διερευνηθεί ο τρόπος (μεθοδολογία) αξιολόγησης του επιπέδου της συστημικής ανάπτυξης μια σχολικής μονάδας. Το δείγμα της παρούσας ποσοτικής και δειγματοληπτικής έρευνας συλλέχθηκε από την χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το θεμελιώδες στοιχείο σε κάθε δειγματοληπτική έρευνα και για την σύνταξη του απαιτείται να ληφθούν υπόψη, η διατύπωση απλών και μονοσήμαντων ερωτήσεων, η αποφυγή διφορούμενων ερωτήσεων, η αντίληψη της ικανότητας απάντησης των ερωτώμενων, η παράλειψη προκατειλημμένων και μεροληπτικών ερωτήσεων και όρων και η διάταξη των ερωτήσεων. Επομένως, ο στόχος είναι η περιγραφή μίας ή περισσότερων μεταβλητών, ενώ οι ερωτώμενοι εκτίθενται σε στοιχεία και αναλόγως τα επιβεβαιώνουν ή τα απορρίπτουν. Στο παρόν ερωτηματολόγιο, γίνεται έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων για τους τομείς της διδασκαλίας, της ηγεσίας, του προσωπικού και των

εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων, όπου υποθέσεις είναι οι προτάσεις που προβλέπουν την σχέση μεταξύ των μεταβλητών και παραμένουν σταθερές κατά την διάρκεια της ποσοτικής έρευνας.

### **Σκοπιμότητα της έρευνας**

Είναι να εκπονηθεί και να δοκιμαστεί ένα ερευνητικό εργαλείο αποτύπωσης του επιπέδου συστημικής ή πολύπλοκης ανάπτυξης των λειτουργικών τομέων της διδασκαλίας, της ηγεσίας, του προσωπικού και εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων και εν τέλει του συνολικού σχολικού οργανισμού, ενώ **σκοπός** της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου και η πιλοτική χρήση/εφαρμογή αυτού, για την αποτύπωση του «πορτραίτου» των σχολικών μονάδων.

Επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση της κατάστασης και της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας, η αξιοποίηση των συστημικών θεωριών και των θεωριών της πολυπλοκότητας στο εκπαιδευτικό πεδίο και η αποτύπωση του επιπέδου συστημικής ή πολύπλοκης ανάπτυξης των λειτουργικών τομέων της διδασκαλίας, της ηγεσίας, του προσωπικού, των εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων και συνεπώς, ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο μας αποτελείται από τους εξής 4 τομείς :

1. Τομέας Διδασκαλίας
2. Τομέας Ηγεσίας
3. Τομέας Προσωπικού
4. Τομέας Εσωτερικών και Εξωτερικών Συμπράξεων

Ο κάθε τομέας περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις. Ο τρόπος απάντησης τους θα είναι σύντομος με απαντήσεις όπως : **Ανεπαρκής/μη ανεπαρκής , Αυτόνομος/ μη αυτόνομος** κλπ. Η περιοχή ευθύνης μας είναι η Ηπειρωτική Ελλάδα. Το δείγμα μας θα προκύψει από την ταχυδρομική αποστολή ερωτηματολογίων στα νηπιαγωγεία ενδιαφέροντος και θα φτάνει περίπου τις 15 απαντήσεις.

### **Διατύπωση υπόθεσης/υποθέσεων**

Η διατύπωση των υποθέσεων θα πρέπει να είναι συγκεκριμένη, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι μετρήσιμα, καθώς και οι υποθέσεις θα πρέπει να εξετάζουν την σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

**Υπόθεση 1:** Η αποτύπωση της κατάστασης και της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός ερωτηματολογίου που να λαμβάνει υπόψη όλες τις διαστάσεις της πολυπλοκότητας.

**Υπόθεση 2:** Η ανάπτυξη όλων των διαστάσεων της πολυπλοκότητας συνδέεται άμεσα με την ποιότητα λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

**Ερευνητικά ερωτήματα:** Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν το κύριο μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού και θα πρέπει να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια, νοηματικά αξιολογικά και να μπορούν να διερευνηθούν.

**Πώς χαρακτηρίζονται στον τομέα της διδασκαλίας (Επαρκής, ανεπαρκής, μερικώς ανεπαρκής ή πλήρως αυτόνομοι/ες, μερικώς αυτόνομοι/ες, καθόλου αυτόνομοι/ες):**

- Η κατανομή διαθέσιμου διδακτικού υλικού
- Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας σε σχέση με την απόκτηση διδακτικού υλικού
- Η διαχείριση της σχολικής μονάδας
- Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την κατανομή αρμοδιοτήτων
- Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την ανάπτυξη συνεργασίας
- Η επίλυση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς
- Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη σύνταξη χρονοδιαγραμμάτων
- Η αξιοποίηση καλής παρελθοντικής πρακτικής
- Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την θέσπιση σκοπών και στόχων
- Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την οργάνωση και την καινοτομία στην διδασκαλία
- Ο έλεγχος της γνώσης των μαθητών/τριών
- Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις συλλογικές δράσεις και την επάρκεια των μέσων επικοινωνίας

**Πώς χαρακτηρίζονται στον τομέα της ηγεσίας (Επαρκής, ανεπαρκής, μερικώς ανεπαρκής ή πλήρως αυτόνομοι/ες, μερικώς αυτόνομοι/ες, καθόλου αυτόνομοι/ες):**

- Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ως προς την εξασφάλιση προσωπικού και των υλικών πόρων, την διαχείριση της σχολικής μονάδας και τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων
- Η σύνδεση των ρόλων με την διεύθυνση
- Η διεύθυνση σε σχέση με τις συγκρούσεις των ρόλων

- Η ηγεσία σε σχέση με τα ειδικά προγράμματα
- Η διεύθυνση σε σχέση με τις προσδοκίες, τους φόβους, τα χρονοδιαγράμματα των διαδικασιών, τις δράσεις, τους σκοπούς και τους στόχους και τις αποφάσεις της σχολικής μονάδας
- Η διεύθυνση σε σχέση με τις συλλογικές δράσεις
- Η διεύθυνση σε σχέση με την ανάπτυξη δίαυλων επικοινωνίας

**Πώς χαρακτηρίζονται στον τομέα του προσωπικού (Επαρκής, ανεπαρκής, μερικώς ανεπαρκής ή πλήρως αυτόνομοι/ες, μερικώς αυτόνομοι/ες, καθόλου αυτόνομοι/ες):**

- Η σχολική μονάδα σε σχέση με την επιλογή προσωπικού και υλικών
- Η σχολική μονάδα σε σχέση με την κατανομή των ρόλων και αρμοδιοτήτων
- Η σχολική μονάδα σε σχέση με την σύνταξη πλαισίου λειτουργίας
- Η συνεργασία και τη επίλυση των ζητημάτων του προσωπικού
- Η δυνατότητα της στοχοθεσίας από το κάθε μέλος στην αρχή της σχολικής χρονιάς (ανάλογα με την ιδιότητα)
- Η έκφραση φόβων και προσδοκιών του προσωπικού
- Η οργάνωση και διαφοροποίηση του έργου κάθε μέλους
- Η λήψη αποφάσεων από τα μέλη
- Η ανάληψη πρωτοβουλίας, η εισαγωγή αλλαγών, η ανάπτυξη επικοινωνίας, ο έλεγχος της γνώσης και η επίλυση προβλημάτων από τα μέλη του προσωπικού

**Πώς χαρακτηρίζονται στον τομέα των εσωτερικών και εξωτερικών(Επαρκής, ανεπαρκής, μερικώς ανεπαρκής ή πλήρως αυτόνομοι/ες, μερικώς αυτόνομοι/ες, καθόλου αυτόνομοι/ες):**

- Η σχολική μονάδα σε σχέση με την απόκτηση προσωπικών και υλικών πόρων , την ανάπτυξη δράσεων και συνεργασίας μέσω των εξωτερικών συμπράξεων
- Η κατανομή αρμοδιοτήτων σε φορείς εκτός σχολικής μονάδας
- Η επίλυση συγκρούσεων με εξωτερικούς συνεργάτες
- Ο συγχρονισμός του προγράμματος και των προσδοκιών της σχολικής μονάδας με τους εξωτερικούς συνεργάτες
- Η έκφραση των φόβων και των προσδοκιών των εξωτερικών συνεργατών
- Η σχολική μονάδα σε σχέση με την επιλογή και διαχείριση καινοτομιών, εξωτερικών συνεργασιών και διαχείριση εξωτερικών συνεργασιών που αφορούν στην ανάπτυξη και ενίσχυση των μελών της

- Η σχολική μονάδα σε σχέση με το γνωστικό αποθετήριο, τις συλλογικές δράσεις και τα μέσα που χρησιμοποιεί για την επικοινωνία με εξωτερικούς συνεργάτες.

### **Κατά πόσο μια σχολική μονάδα αναπτύσσει τις πέντε διαστάσεις της πολυπλοκότητας:**

Οι διαστάσεις της πολυπλοκότητας είναι:

1. Αντικειμενική=Έντονες προσπάθειες για απόκτηση και κατανομή των πόρων στο σύστημα
2. Κοινωνική=Καταμερισμός εργασιών και απόδοση ρόλων στα μέλη του συστήματος
3. Χρονική=Στόχοι και προσδοκίες του συστήματος σε καθορισμένο χρονικό πλαίσιο
4. Τελεστική=Θέσπιση και αλλαγή σκοπών και στόχων από το σύστημα
5. Γνωσιακή=Ικανότητες αυτό-πηδαλούχησης και αυτό-παρατήρησης βάσει των γνώσεων του συστήματος.

Η πιστότητα των κατηγοριών αναφέρεται στο κατά πόσο όλοι/ες οι ερευνητές/ερευνητρίες ερμηνεύουν τις κατηγορίες κατά τον ίδιο τρόπο κατατάσσοντας τις ίδιες ενότητες μέσα σε κατηγορίες.

### **Σχεδιασμός της Έρευνας**

Η μέθοδος που θα χρησιμοποιήσουμε είναι ποσοτική έρευνα με δειγματοληψία. Σκοπός της είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, δίνοντας έμφαση στην διατύπωση και τον έλεγχο των υποθέσεων- θεωριών. Αποτελεί την πιο δομημένη και γραμμική μορφή της ερευνητικής διαδικασίας και απευθύνεται συνήθως σε μεγάλο πλήθος ερωτώμενων.

Θα χρησιμοποιηθούν η τεχνική: Του ερωτηματολογίου: Κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό και την διεξαγωγή της έρευνας, θα χρησιμοποιήσουμε την τεχνική του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά την σχεδίαση του εργαλείου, επιλέγονται περιεχόμενο και λεξιλόγιο ανάλογα με την ομάδα που απευθύνονται οι ερωτήσεις(στην συγκεκριμένη περίπτωση αφορούν εκπαιδευτικούς). Ακόμη, για την μορφή του ερωτηματολογίου, χρήσιμο θα ήταν να μελετηθούν παρόμοια εργαλεία από το διαδίκτυο. Οι τύποι των ερωτήσεων διακρίνονται σε ανοιχτές και κλειστές. Οι κλειστές ερωτήσεις, διευκολύνουν την ανάλυση των αποτελεσμάτων και χρήζουν μονολεκτικών απαντήσεων. Αντίθετα, στις ανοιχτές ερωτήσεις, οι απαντήσεις είναι ελεύθερες και στηρίζονται στην ανάλυση, όπου η απάντηση δεν είναι καθορισμένη και μπορεί να επιλέξει κάποιος πάνω από μία αιτιολόγηση. Επίσης, η διατύπωση των ερωτήσεων, στηρίζεται στον σαφή καθορισμό των θεμάτων, στην αντικειμενικότητα, στις θετικές και αρνητικές ερωτήσεις, στην χρήση απλών

εκφράσεων, στην αποφυγή πολύπλοκων ερωτήσεων, στην συγκεκριμένη διατύπωση και τον έλεγχο της ικανότητας του ερωτώμενου να απαντήσει. Τέλος, η διαδοχή των ερωτήσεων τίθεται ως εξής:

1. Εισαγωγικές ερωτήσεις= Εύκολες και κατανοητές
2. Δύσκολες ερωτήσεις στην μέση ή το τέλος

### **Δείγμα**

Αποτελεί το πλήθος των ατόμων που ανταποκρίθηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα. Η περιοχή ευθύνης μας είναι η Ηπειρωτική Ελλάδα και το δείγμα μας προκύπτει από την αποστολή ερωτηματολογίων στα νηπιαγωγεία ενδιαφέροντος και πρόκειται να φτάσει περίπου στις 15 ερωτήσεις.

### **Εργαλείο έρευνας**

Για την επίτευξη του σκοπού και την αποτύπωση του βαθμού ανάπτυξης της πολυπλοκότητας μιας σχολικής μονάδας (ανά τομέα αλλά και στο σύνολό του) θα αναπτυχθεί ένα μοντέλο και θα σχεδιαστεί ένα ερωτηματολόγιο αποτύπωσης της συστημικής επάρκειας και της αυτονομίας των σχολικών μονάδων.

### **Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων**

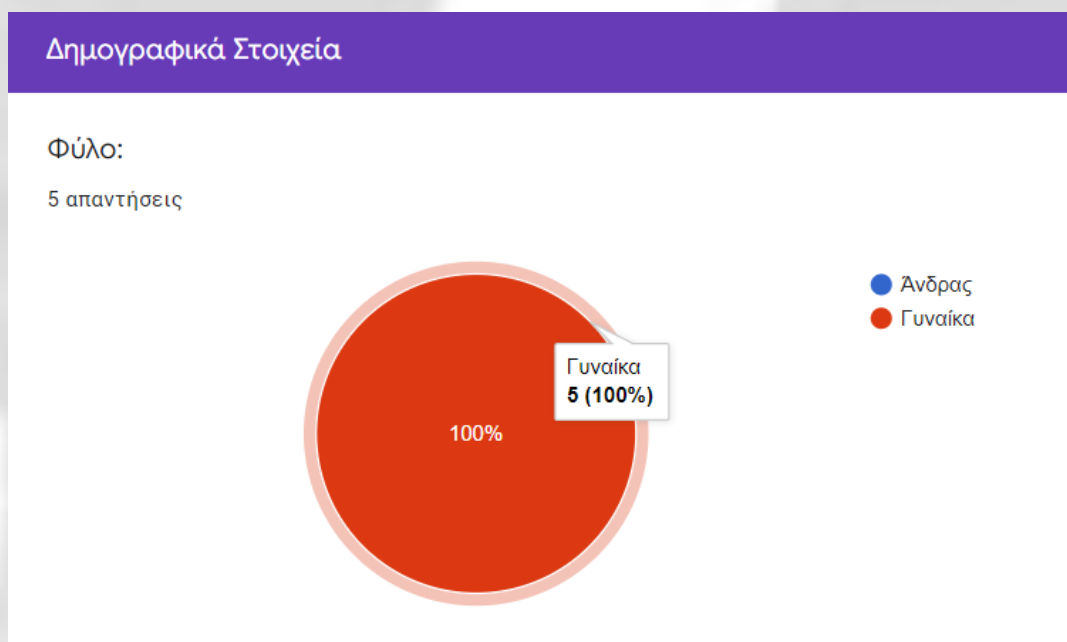
Για την ανάλυση δεδομένων θα αξιοποιηθούν τόσο ποσοτικές (στατιστική ανάλυση) όσο και ποιοτικές (ερμηνευτικές) μέθοδοι. Οι διαδικασίες της ανάλυσης των δεδομένων όχι μόνο είναι αναγκαία, αλλά κατά κάποιο τρόπο δίνει νόημα στην όλη έρευνα και αποτελεί τον απώτερο στόχο της έρευνας, αφού τα δεδομένα από μόνα τους δε μιλούν, αλλά απαιτούν πάντοτε από τον ερευνητή να δώσει νόημα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα σημεία, να ερμηνεύσει τα αίτια πίσω από τα δεδομένα και τελικά να δημιουργήσει καινούργια γνώση. Τα αποτελέσματα στην ποσοτική έρευνα, προκύπτουν μέσα από στατιστικές αναλύσεις και συγκριτικά γραφήματα, ενώ στην ποιοτική έρευνα, προκύπτουν μέσα από παρατηρήσεις και συνεντεύξεις.

### **Έρευνα πεδίου**

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συλλογή του δείγματος έδειξαν τα εξής:

1. Το ποσοστό των γυναικών που απάντησε το ερωτηματολόγιο ήταν 100%, εκ των οποίων το 100% ήταν προϊστάμενες με διάκριση 40% σε μεταπτυχιακές σπουδές και 60% σε πτυχίο ΑΕΙ.

2. Τα χρόνια υπηρεσίας ήταν κατά Μ.Ο 15, με την πλειονότητα του δείγματος να προέρχεται από 80% Ηπειρωτική Ελλάδα σε αστική περιοχή και 20% Θεσσαλία σε ημιαστική περιοχή.
3. Σχετικά με την οργάνωση, διακρίνουμε 80% διθέσια σχολεία και 20% τετραθέσια με αριθμό μαθητών, κατά Μ.Ο 29.



**Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας** (Επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την έρευνα, δηλ. ανάλυση, συσχέτιση και ερμηνεία των δεδομένων/ στοιχείων που συνελέγησαν κατά την έρευνα)



Το παρόν ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε περίπου 60 σχολεία της Ηπειρωτικής Ελλάδας, ενώ απαντήθηκε από μόλις 5 εκπαιδευτικούς. Οι επιλογές απάντησης σε κάθε ερώτηση ήταν: «Επαρκής», «Μερικώς επαρκής» και «Ανεπαρκής», και «Πλήρως αυτόνομοι/ες», «Μερικώς αυτόνομοι/ες», «Καθόλου αυτόνομοι/ες».

1.Στον τομέα διδασκαλίας, το 40% των ερωτηθέντων απάντησε «Μερικώς αυτόνομοι/ες», το 40% απάντησε «Πλήρως αυτόνομοι/ες» και το 20% «Καθόλου αυτόνομοι/ες». Σχετικά με την επάρκεια, το 40% απάντησε «Επαρκής», το 40% απάντησε «Ανεπαρκής» και το 20% «Μερικώς επαρκής».

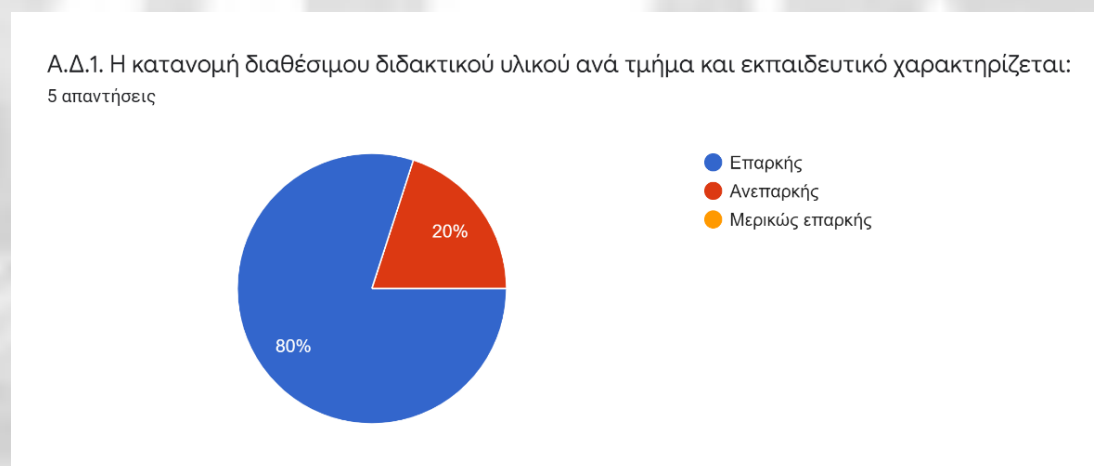
2.Στον τομέα της ηγεσίας, το 20% απάντησε «Πλήρως αυτόνομοι/ες», το 40% απάντησε «Μερικώς αυτόνομοι/ες» και το 40% «Καθόλου αυτόνομοι/ες». Σε σχέση με την επάρκεια, απάντησε με 80% «Επαρκής» και 20% «Μερικώς επαρκής».

3.Στον τομέα του προσωπικού, το 40% απάντησε «Πλήρως αυτόνομοι/ες», το 40% «Μερικώς αυτόνομοι/ες» και το 20% απάντησε «Καθόλου αυτόνομοι/ες». Αναφορικά με την επάρκεια, απάντησε 80% «Επαρκής» και 20% «Μερικώς επαρκής».

4.Στον τομέα των εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων, το 60% του πλήθους απάντησε «Μερικώς αυτόνομοι/ες» και το 40% «Καθόλου αυτόνομοι/ες». Σε σχέση με την επάρκεια, το 60% απάντησε «Επαρκής», ενώ το 40% απάντησε «Ανεπαρκής».

#### **Συγκεκριμένα:**

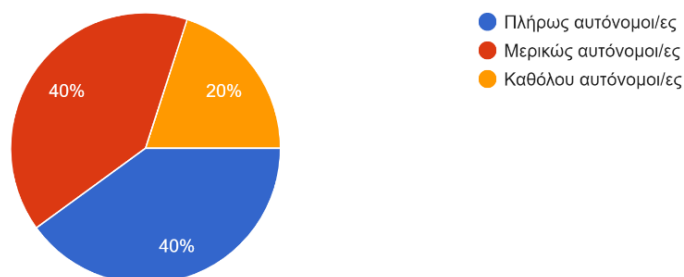
#### **ΤΟΜΕΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ /ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα παρατηρείται ότι η κατανομή διαθέσιμου διδακτικού υλικού είναι «επαρκής» κατά 80%, ενώ μόνο ένα 20% την χαρακτήρισε «ανεπαρκή».

Α.Δ.2. Σε σχέση με την απόκτηση διδακτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας είναι:

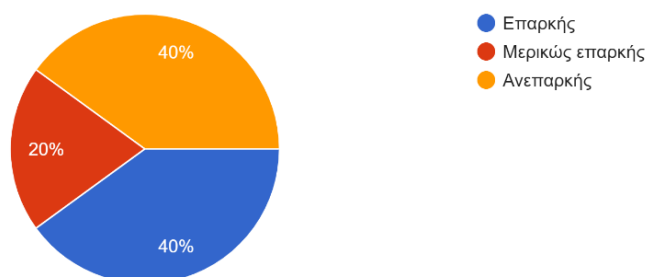
5 απαντήσεις



Στην παρούσα ερώτηση που αφορά στην αντικειμενική διάσταση της πολυπλοκότητας παρατηρείται ότι σχετικά με την απόκτηση του διδακτικού υλικού οι εκπαιδευτικοί είναι κατά 40% «πλήρως αυτόνομοι», 40% «μερικώς» και 20% «καθόλου». Διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά πλήρους αυτονομίας και μερικής αυτονομίας είναι ίσα.

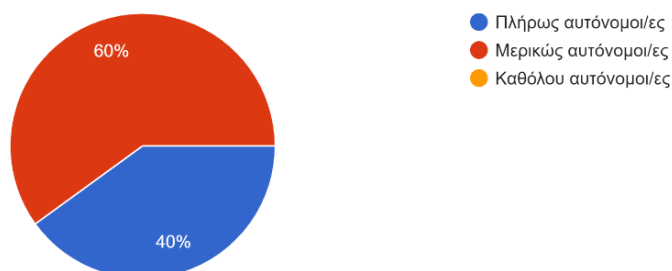
Α.Δ.3. Η διαχείριση της σχολικής μονάδας για τις περιστασιακές ή μόνιμες ελλείψεις εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται:

5 απαντήσεις



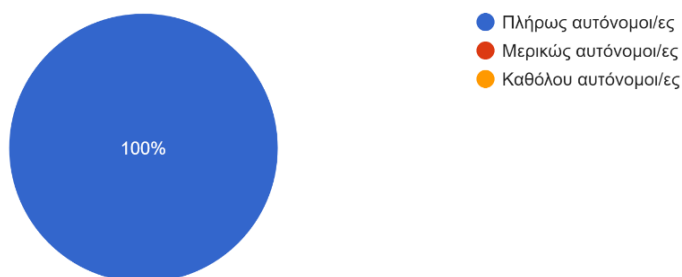
Σχετικά με τις περιστασιακές ή μόνιμες ελλείψεις εκπαιδευτικών η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται 40% «επαρκής», 40% «μη επαρκής» και 20% «καθόλου». Διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά επάρκειας και μη επάρκειας είναι ίσα.

Β.Δ.1. Σε σχέση με τη σύνταξη και αξιοποίηση των πλαισίων λειτουργίας για την κατανομή αρμοδιοτήτων, που αφορούν το έργο τους, οι εκπαιδευτικοί είναι:  
5 απαντήσεις



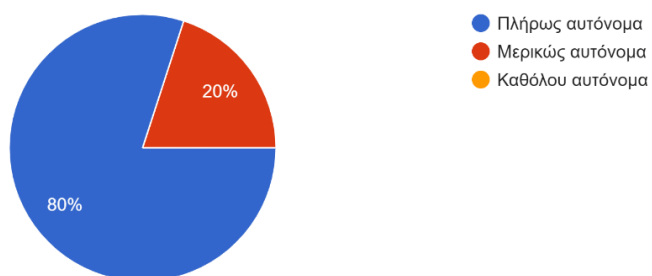
Στην παρούσα ερώτηση που αφορά στην κοινωνική διάσταση της πολυπλοκότητας παρατηρείται ότι σχετικά με την σύνταξη και την αξιοποίηση των πλαισίων λειτουργίας για την κατανομή αρμοδιοτήτων οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται κατά 60% «μερικώς αυτόνομοι», ενώ μόνο το 40% είναι «πλήρως αυτόνομοι».

Β.Δ.2. Σε σχέση με την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί είναι:  
5 απαντήσεις



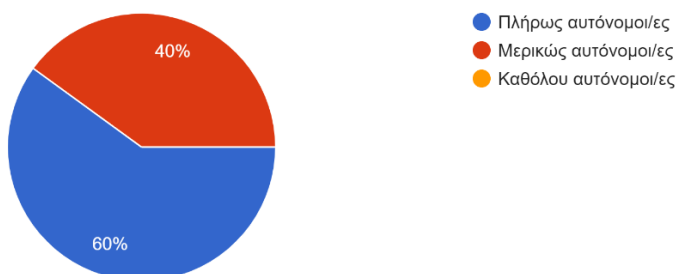
Στην παρούσα ερώτηση σε σχέση με την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι 100% «πλήρως αυτόνομοι».

Β.Δ.3. Σε περίπτωση συγκρούσεων, κατά το εκπαιδευτικό έργο, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να επιλύσουν τη σύγκρουση αυτή:  
5 απαντήσεις



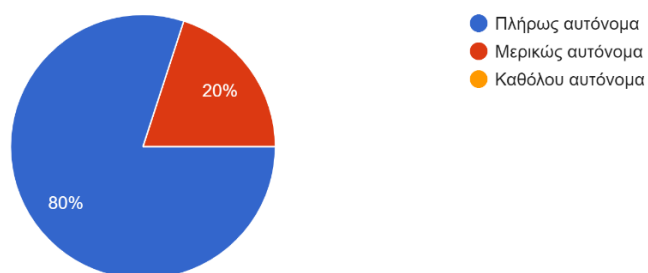
Όπως παρατηρείται από το παραπάνω διάγραμμα σχετικά με τις συγκρούσεις κατά το εκπαιδευτικό έργο οι εκπαιδευτικοί τις επιλύουν 80% «πλήρως αυτόνομα» και 20% «μερικώς αυτόνομα».

Γ.Δ.1. Ως προς τη σύνταξη χρονοδιαγραμμάτων που αφορούν στο διδακτικό έργο, οι εκπαιδευτικοί είναι:  
5 απαντήσεις



Σύμφωνα με την χρονική διάσταση της πολυπλοκότητας για την ερώτηση που αφορά τη σύνταξη χρονοδιαγραμμάτων στο διδακτικό έργο οι εκπαιδευτικοί είναι κατά 60% «πλήρως αυτόνομο» και 40% «μερικώς αυτόνομοι».

Γ.Δ.2. Ως προς τα χρονοδιαγράμματα που αφορούν στους διδακτικούς στόχους, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να οργανωθούν:  
5 απαντήσεις



Σχετικά με τα χρονοδιαγράμματα που αφορούν στους διδακτικούς στόχους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να οργανώνονται κατά 80% «πλήρως αυτόνομα» και κατά 20% «μερικώς αυτόνομα».

Γ.Δ.3. Κατά την οργάνωση της διδασκαλίας, το αρχείο καλών παρελθοντικών πρακτικών αξιοποιείται:  
5 απαντήσεις



Στη συγκεκριμένη ερώτηση κατά πόσο αξιοποιείται το αρχείο καλών παρελθοντικών πρακτικών φαίνεται να γίνεται «επαρκής» αξιοποίηση με ποσοστό 100%.

Δ.Δ.1. Σε σχέση με τη θέσπιση σκοπών και στόχων για την διδασκαλία των μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί είναι:

5 απαντήσεις



Στην παρούσα ερώτηση που αφορά στην τελεστική διάσταση της πολυπλοκότητας παρατηρείται ότι σχετικά με την θέσπιση σκοπών και στόχων για την διδασκαλία των μαθημάτων οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από 100% «αυτονομία».

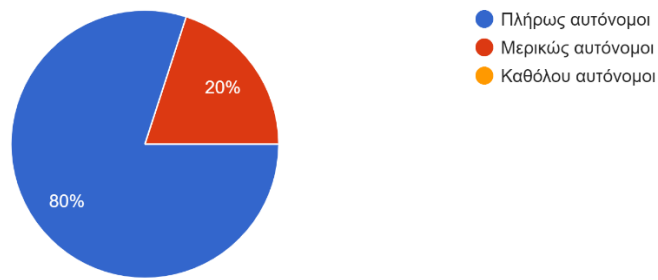
Δ.Δ.2. Σε σχέση με την οργάνωση της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί είναι:

5 απαντήσεις



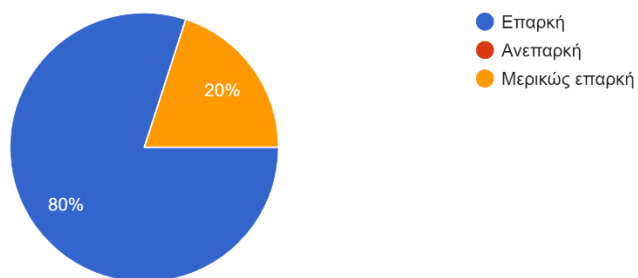
Σχετικά με την ερώτηση που ανταποκρίνεται στην οργάνωση της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι «πλήρως αυτόνομοι» με ποσοστό 100%.

Δ.Δ.3. Σε σχέση με την εισαγωγή καινοτομιών στην διδασκαλία τους, οι εκπαιδευτικοί είναι:  
5 απαντήσεις



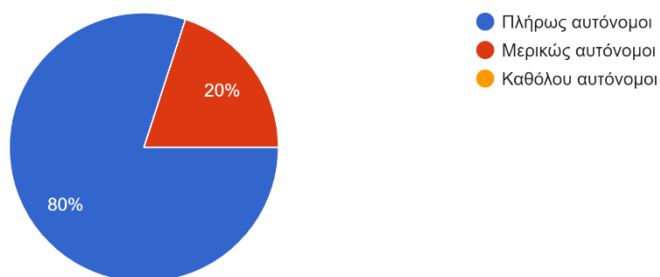
Στην ερώτηση που αφορά στην εισαγωγή των καινοτομιών στη διδασκαλία τους φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κατά 80% «πλήρως αυτόνομοι» και 20% «μερικώς αυτόνομοι».

Ε.Δ.1. Ο έλεγχος που γίνεται ως προς τη γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από τη διδασκαλία χαρακτηρίζεται:  
5 απαντήσεις



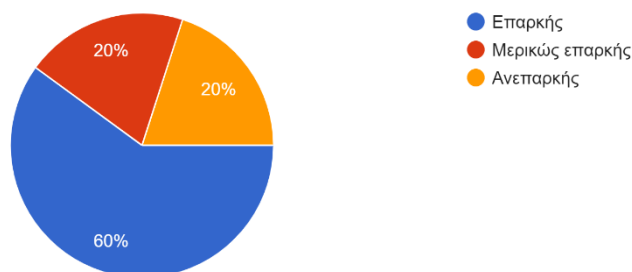
Στην παρούσα ερώτηση που αφορά στη γνωσιακή διάσταση της πολυπλοκότητας παρατηρείται ότι ο έλεγχος που γίνεται ως προς την γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από τη διδασκαλία χαρακτηρίζεται 80% «επαρκής» και 20% «μερικώς επαρκής».

Ε.Δ.2. Σε σχέση με την προώθηση της συλλογικής δράσης στο πλαίσιο της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί είναι:  
5 απαντήσεις



Από το παραπάνω διάγραμμα φαίνεται ότι σε σχέση με την προώθηση της συλλογικής δράσης στο πλαίσιο της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται 80% «πλήρως αυτόνομοι» και 20% «μερικώς αυτόνομοι».

Ε.Δ.3. Σε σχέση με την επάρκεια των μέσων επικοινωνίας που σχετίζονται με τη διδασκαλία, η σχολική μονάδα είναι:  
5 απαντήσεις

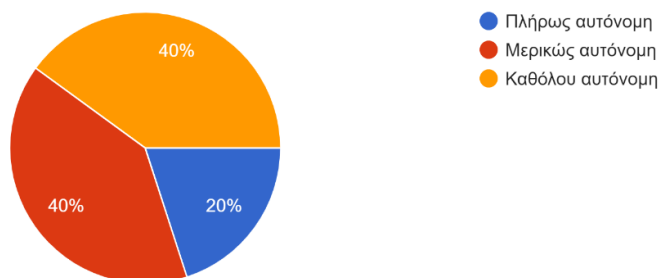


Τέλος, στον τομέα της διδασκαλίας και στην ερώτηση που σχετίζεται με την επάρκεια των μέσων επικοινωνίας στη διδασκαλία η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται κατά 60% «επαρκής», 20% «μερικώς επαρκής» και 20% «ανεπαρκής». Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά μερικής επάρκειας και ανεπάρκειας είναι ίσα.



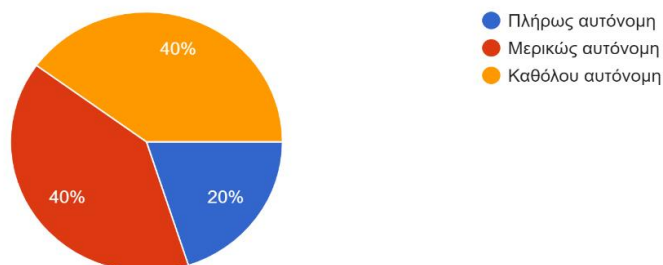
## ΤΟΜΕΑΣ ΗΓΕΣΙΑΣ/ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Α.Η.1. Ως προς την εξασφάλιση προσωπικού, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι:  
5 απαντήσεις



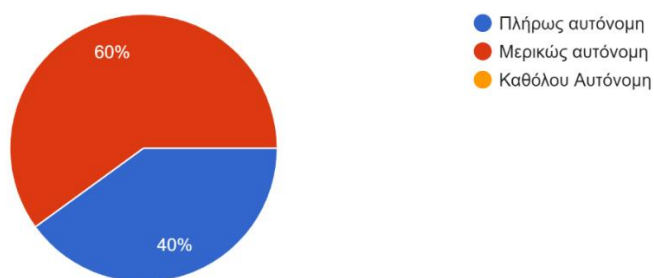
Αναφορικά με τον τομέα ηγεσίας και την αντικειμενική διάσταση της πολυπλοκότητας, ως προς την εξασφάλιση του προσωπικού από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έλαβαν το ίδιο ποσοστό «Μερικώς και Καθόλου αυτόνομη», δηλαδή 40%. Ένα μικρό ποσοστό, 20%, απάντησε «Πλήρως αυτόνομη».

Α.Η.2. Ως προς την εξασφάλιση υλικών πόρων, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι:  
5 απαντήσεις



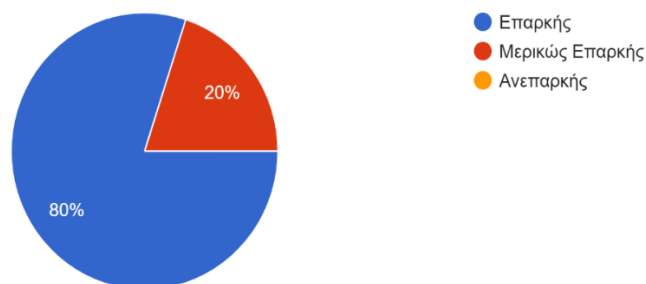
Σχετικά με την εξασφάλιση των υλικών πόρων από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, λάβαμε τις απαντήσεις «Πλήρως αυτόνομη» και με ποσοστό 20%, ενώ οι απαντήσεις «Μερικώς αυτόνομη» και «Καθόλου αυτόνομη», έλαβαν το ίδιο ποσοστό, δηλαδή 40%.

A.H.3. Σε σχέση με τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, η σχολική διεύθυνση είναι:  
5 απαντήσεις



Σε σχέση με την διαχείριση της σχολικής μονάδας από τη διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο με απαντήσεις που διακρίνονται σε 40% «Πλήρως αυτόνομη» και 60% «Μερικώς αυτόνομη».

B.H.1. Ο καταμερισμός καθηκόντων – αρμοδιοτήτων στα μέλη της με βάση την ιδιότητά τους, από πλευράς διεύθυνσης είναι:  
5 απαντήσεις



Στον τομέα της ηγεσίας και την κοινωνική διάσταση της πολυπλοκότητας, ο καταμερισμός των εργασιών στα μέλη της σχολικής μονάδας με βάση την ιδιότητά τους από την διεύθυνση, έλαβε την απάντηση «Επαρκής», με ποσοστό 80%, ενώ έλαβε την απάντηση «Μερικώς επαρκής», με ποσοστό 20%.

Β.Η.2. Βάσει των πλαισίων λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η σύνδεση των υπόλοιπων ρόλων με την διεύθυνση είναι σαφής:

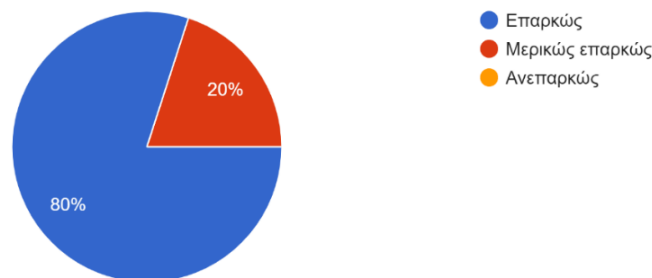
5 απαντήσεις



Η σύνδεση των υπόλοιπων ρόλων με την διεύθυνση, σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου, έλαβε την απάντηση «Πλήρως επαρκώς», με ποσοστό 100%. Επομένως, η σύνδεση των μελών με την διεύθυνση, διακρίνεται από επάρκεια, αναφορικά με την κοινωνική διάσταση της πολυπλοκότητας.

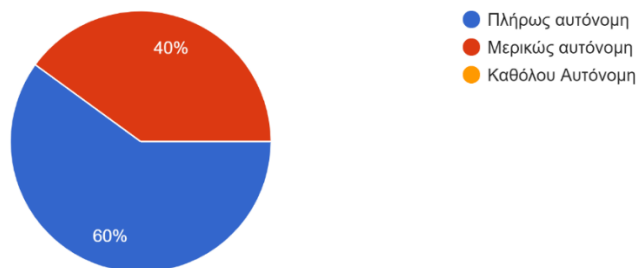
Β.Η.3. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας συμμετέχει στην επίλυση τυχόν συγκρούσεων μεταξύ των διάφορων ρόλων:

5 απαντήσεις



Η συμμετοχή της διεύθυνσης του σχολείου στην επίλυση συγκρούσεων, καθιστά τον τομέα της ηγεσίας Επαρκή, λαμβάνοντας στο μεγαλύτερο ποσοστό την απάντηση «Επαρκώς» με 80%, ενώ «Μερικώς επαρκώς» με 20%.

Η.Γ.1. Σε θέματα που αφορούν την κατάρτιση ειδικών προγραμμάτων για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η ηγεσία είναι:  
5 απαντήσεις



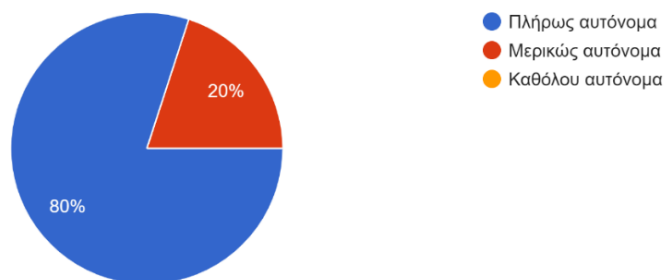
Όσον αφορά στη χρονική διάσταση της πολυπλοκότητας, η ηγεσία συμβάλλει στην βελτίωση του/της εκπαιδευτικού έργου, μέσω προγραμμάτων, με ποσοστό αυτονομίας 60%, ενώ με 40%, κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς ως «Μερικώς αυτόνομη».

Γ.Η.2. Η διεύθυνση εκφράζει τις προσδοκίες και τους φόβους της για το μέλλον της σχολικής μονάδας:  
5 απαντήσεις



Στον τομέα της ηγεσίας και σχετικά με την έκφραση μελλοντικών φόβων και προσδοκιών από την διεύθυνση, οι απαντήσεις που λάβαμε από το ερωτηματολόγιο, εξασφαλίζουν την πλήρη επάρκεια των σχολικών μονάδων και της διεύθυνσης στον παρόν τομέα.

Γ.Η.3. Η διεύθυνση είναι σε θέση να προσαρμόζει τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια:  
5 απαντήσεις



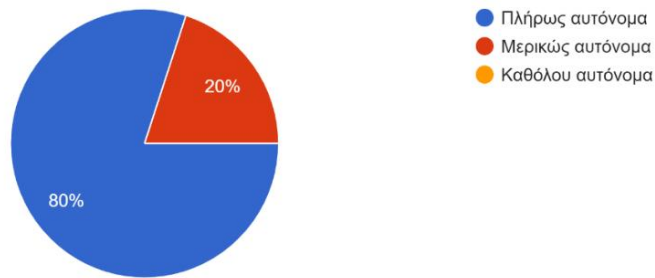
Η συγκεκριμένη ερώτηση που αφορά στην ευχέρεια της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, να προσαρμόζει τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο, έλαβε την απάντηση «Πλήρως αυτόνομα», με ποσοστό 80% και «Μερικώς αυτόνομα», με ποσοστό 20%.

Δ.Η.1. Η διεύθυνση είναι σε θέση να διαμορφώνει πρόγραμμα δράσης βάσει σκοπών και στόχων που θέτει:  
5 απαντήσεις



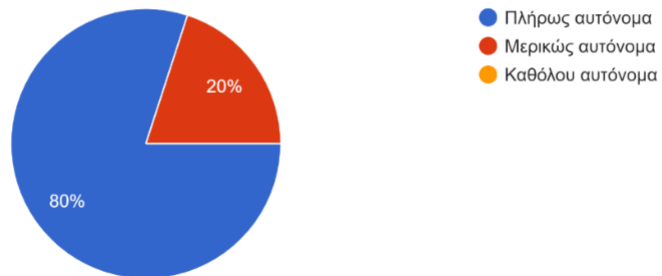
Σύμφωνα με την τελεστική διάσταση της πολυπλοκότητας, η διεύθυνση διαθέτει πλήρη αυτονομία στην διαμόρφωση προγράμματος δράσεις με βάση τη σκοποθεσία και την στοχοθεσία που θέτει. Με άλλα λόγια, η ερώτηση έλαβε την απάντηση «Πλήρως αυτόνομα», από το 100% των ερωτηθέντων.

Δ.Η.2. Η διεύθυνση έχει την ικανότητα να λαμβάνει τις αποφάσεις της:  
5 απαντήσεις



Στον τομέα της ηγεσίας, η διεύθυνση φαίνεται να διαθέτει κατά πλειονότητα, πλήρη αυτονομία στην ικανότητά της να λαμβάνει αποφάσεις. Δηλαδή, η παραπάνω ερώτηση, απαντήθηκε κατά 80% με «Πλήρως αυτόνομα» και κατά 20% με «Μερικώς αυτόνομα».

Δ.Η.3. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι σε θέση να αναζητά και να εφαρμόζει δράσεις με σκοπό την ανάπτυξη της:  
5 απαντήσεις



Στην παρούσα ερώτηση, η οποία αφορά στην ευχέρεια της διεύθυνσης να αναζητά και να εφαρμόζει δράσεις με σκοπό την ανάπτυξή της, οι ερωτώμενοι έδωσαν την απάντηση «Πλήρως αυτόνομα» με ποσοστό 80% και «Μερικώς αυτόνομα» μόλις το 20%

Ε.Η.1. Η μέριμνα από την πλευρά της διεύθυνσης για την διαχείριση τυχόν προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν εντός σχολικής μονάδας είναι:  
5 απαντήσεις



Στην παρούσα ερώτηση που αφορά την γνωσιακή διάσταση της πολυπλοκότητας φαίνεται ότι η μέριμνα από την πλευρά της διεύθυνσης σχετικά με την διαχείριση τυχόν προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν εντός σχολικής μονάδας χαρακτηρίζονται 100% Επαρκής.

Ε.Η.2. Η πρωτοβουλία από την πλευρά της διεύθυνσης, για την ανάπτυξη συλλογικής δράσης μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών της είναι:  
5 απαντήσεις



Στο παραπάνω διάγραμμα το οποίο αναφέρεται στην πρωτοβουλία από την πλευρά της διεύθυνσης σχετικά με την ανάπτυξη συλλογικής δράσης μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών της το ποσοστό «Επάρκειας» ανέρχεται στο 100%.

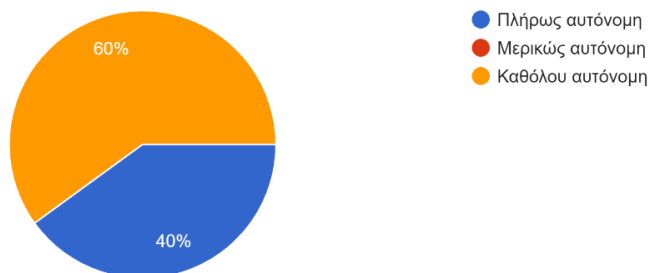
Ε.Η.3. Η ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, από πλευράς διεύθυνσης, είναι :  
5 απαντήσεις



Στην παρούσα ερώτηση σχετικά με την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας από πλευράς διεύθυνσης το ποσοστό χαρακτηρίζεται από 100% «Επάρκεια».

#### ΤΟΜΕΑΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ/ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

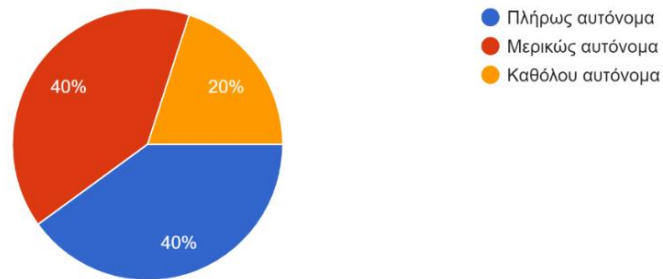
Α.Π.1. Σε σχέση με την επιλογή των μελών (εκπαιδευτικοί, μαθητές κλπ.), η σχολική μονάδα είναι:  
5 απαντήσεις



Σύμφωνα με την αντικειμενική διάσταση της πολυπλοκότητας από το παραπάνω διάγραμμα φαίνεται ότι σε σχέση με την επιλογή των μελών, η σχολική μονάδα είναι κατά 60% «καθόλου αυτόνομη» ενώ σε ποσοστό 40% μόλις «πλήρως αυτόνομη».



Α.Π.2. Σε σχέση με την επιλογή και απόκτηση του υλικού, τα μέλη της σχολικής μονάδας είναι:  
5 απαντήσεις



Στην παρούσα ερώτηση που αφορά στην επιλογή και απόκτηση του υλικού τα μέλη της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζονται κατά 40% «Πλήρως αυτόνομα», σε ποσοστό 40% «Μερικώς αυτόνομα» και 20% «Καθόλου αυτόνομα».

Α.Π.3. Η σχολική μονάδα είναι σε θέση να κατανέμει ρόλους (π.χ. τμήματα) και αρμοδιότητες βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων:  
5 απαντήσεις



Η παραπάνω ερώτηση, η οποία αφορά στην ευχέρεια της σχολικής μονάδας, να κατανέμει ρόλους και αρμοδιότητες βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, οι ερωτώμενοι απάντησαν με ποσοστό 100% «Πλήρως αυτόνομα». Επομένως, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, απέδωσαν πλήρη αυτονομία στην σχολική μονάδα, στην οποία ανήκουν, σχετικά με το περιεχόμενο της παρούσας ερώτησης.

Β.Π.1. Η σχολική μονάδα είναι σε θέση να συντάσσει πλαίσιο λειτουργίας με σαφώς ορισμένες αρμοδιότητες για το κάθε μέλος:

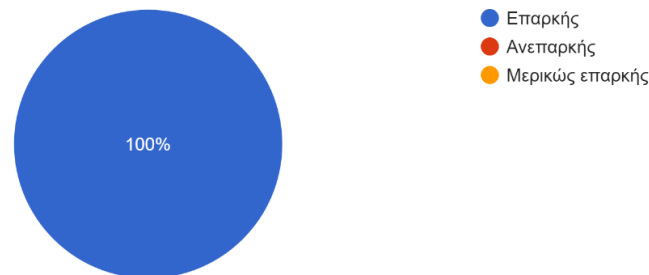
5 απαντήσεις



Σύμφωνα με την κοινωνική διάσταση της πολυπλοκότητας και το διάγραμμα της παραπάνω ερώτησης, η οποία αφορά την δυνατότητα της σχολικής μονάδας να συντάσσει πλαίσιο λειτουργίας με σαφώς ορισμένες δυνατότητες για το κάθε μέλος, το 100% των ερωτηθέντων απάντησε «Πλήρως αυτόνομα».

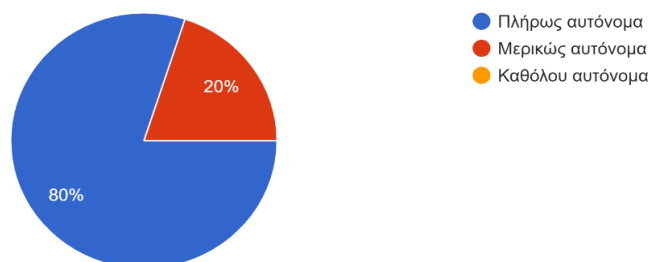
Β.Π.2. Η συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού στη σχολική μονάδα, ως προς την ομαλή λειτουργία της, είναι:

5 απαντήσεις



Στην παρούσα ερώτηση που έχει να κάνει με την συνεργασία των μελών του προσωπικού στη σχολική μονάδα, ως προς την ομαλή λειτουργία της το 100% των ερωτηθέντων απάντησε «Επαρκής».

Β.Π.3. Τα σχολικά ζητήματα επιλύονται, βάσει των ρόλων/ιδιοτήτων των μελών του προσωπικού (υπηρεσιακά), από το κάθε μέλος:  
5 απαντήσεις



Στο παραπάνω ερώτημα που αφορά στην επίλυση των σχολικών ζητημάτων, βάσει των ρόλων/ιδιοτήτων των μελών του προσωπικού (υπηρεσιακά), από το κάθε μέλος το 80% των ερωτηθέντων απάντησε «Πλήρως αυτόνομα», ενώ μόλις το 20% «Μερικώς αυτόνομα».

Γ.Π.1. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, το κάθε μέλος έχει τη δυνατότητα να θέτει στόχους αναφορικά με το μάθημα/γνωστικό αντικείμενο που εμπίπτει στην ιδιότητά του:  
5 απαντήσεις



Σύμφωνα με τη χρονική διάσταση της πολυπλοκότητας, το κάθε μέλος του σχολείου, έχει τη δυνατότητα από την αρχή της σχολικής χρονιάς να θέσει τους στόχους του, ανάλογα με την ιδιότητά του, πλήρως αυτόνομα. Επομένως, η απάντηση που δόθηκε από τους ερωτώμενους, ήταν «Πλήρως αυτόνομα» και με ποσοστό 100%.

Γ.Π.2. Το προσωπικό εκφράζει την ύπαρξη φόβων, προσδοκιών, ελπίδων ως προς ένα σχολικό ζήτημα:

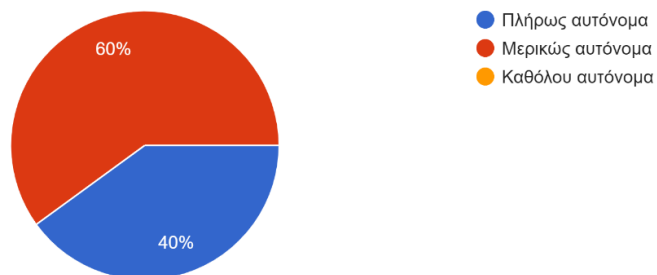
5 απαντήσεις



Από την παραπάνω ερώτηση, φαίνεται ότι το προσωπικό εκφράζει επαρκώς την ύπαρξη φόβων, προσδοκιών και ελπίδων σε ένα σχολικό ζήτημα. Δηλαδή, οι απάντηση στην συγκεκριμένη ερώτηση, περιορίστηκε ως «Επαρκώς» και με ποσοστό 100%.

Γ.Π.3. Σε σχέση με τη δυνατότητα διαφοροποίησης του έργου του σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, το κάθε μέλος οργανώνεται:

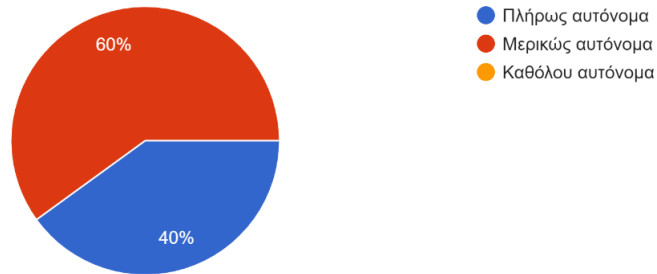
5 απαντήσεις



Σε σχέση με την δυνατότητα διαφοροποίησης του έργου κάθε μέλους, σε καθορισμένο χρόνο, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σχετική αυτονομία. Με άλλα λόγια, το 60% των ερωτηθέντων απάντησε «Μερικώς αυτόνομα» στην παραπάνω ερώτηση, ενώ το 40% απάντησε «Πλήρως αυτόνομα».

Δ.Π.1. Σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα που εμπίπτουν στα καθήκοντά του το κάθε μέλος μπορεί να αποφασίσει:

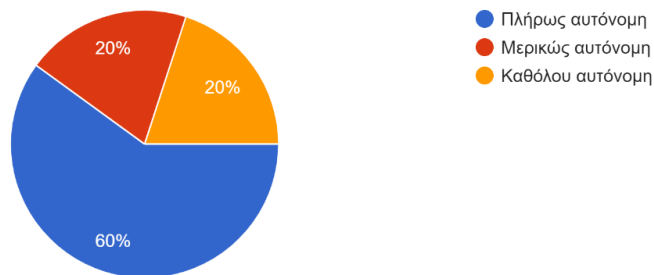
5 απαντήσεις



Σύμφωνα με την τελεστική διάσταση της πολυπλοκότητας, η λήψη αποφάσεων σε ζητήματα που αφορούν στα καθήκοντα κάθε μέλους, δεν παρουσιάζει πλήρη αυτονομία, κατά πλειονότητα. Δηλαδή, στην ερώτηση οι απαντήσεις διακρίνονται από 60% «Μερικώς αυτόνομα» και από 40% «Πλήρως αυτόνομα».

Δ.Π.2. Σε σχέση με την ανάληψη πρωτοβουλίας για την ανάπτυξη του προσωπικού, η σχολική μονάδα είναι:

5 απαντήσεις



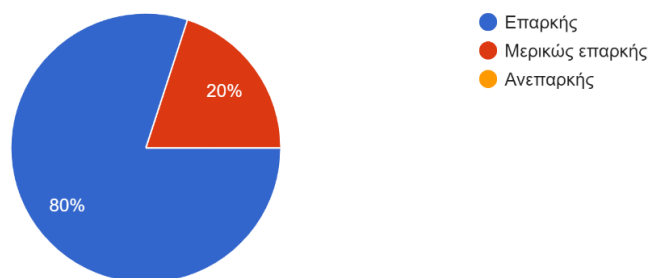
Στην δεύτερη ερώτηση του τομέα του προσωπικού, που αφορά την τελεστική διάσταση πολυπλοκότητας και σχετικά με την ανάληψη πρωτοβουλίας για την ανάπτυξη του προσωπικού από την σχολική μονάδα, διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις διίστανται. Με άλλα λόγια, το 60% των ερωτηθέντων, απάντησε «Πλήρως αυτόνομη», το 20% απάντησε «Μερικώς αυτόνομη» και το υπόλοιπο 20%, απάντησε «Καθόλου αυτόνομη».

Δ.Π.3. Σε σχέση με την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών, η σχολική μονάδα είναι:  
5 απαντήσεις



Στη συγκεκριμένη ερώτηση που αφορά στη σχέση της σχολικής μονάδας με την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στο σχολείο, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει πλήρη αυτονομία. Δηλαδή, όλοι οι ερωτώμενοι, με ποσοστό 100%, απάντησαν «Πλήρως αυτόνομη».

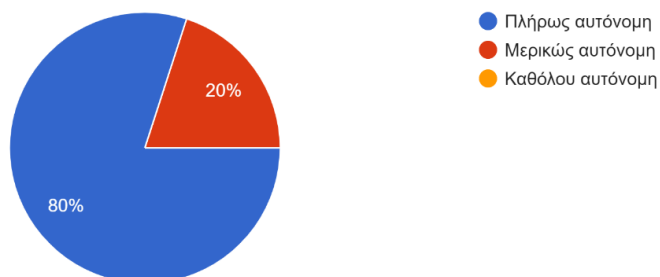
Ε.Π.1. Η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας είναι:  
5 απαντήσεις



Σύμφωνα με τη γνωσιακή διάσταση της πολυπλοκότητας, η ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ των μελών του προσωπικού, φαίνεται να είναι σχετικά επαρκής, καθώς οι περισσότεροι ερωτώμενοι με ποσοστό 80% απάντησαν «Επαρκής», ενώ μόνο το 20% των ερωτώμενων απάντησε «Μερικώς επαρκής».

Ε.Π.2. Σε σχέση με τον έλεγχο και την επικαιροποίηση της γνώσης των μελών της, η σχολική μονάδα είναι:

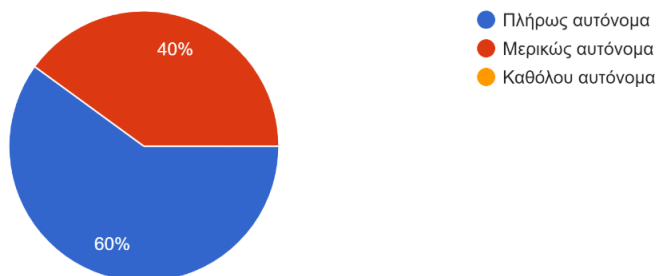
5 απαντήσεις



Σε σχέση με τον έλεγχο και την επικαιροποίηση της γνώσης των μελών της σχολικής μονάδας, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σχετική αυτονομία, καθώς το 80% των ερωτηθέντων, απάντησε «Πλήρως αυτόνομη», ενώ μόνο το 20% απάντησε «Μερικώς αυτόνομη».

Ε.Π.3. Σε σχέση με την επίλυση προβλημάτων σε ζητήματα που εμπίπτουν στα καθήκοντά του το κάθε μέλος μπορεί να δράσει:

5 απαντήσεις

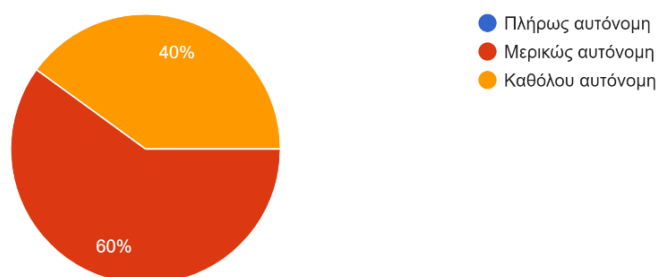


Το κάθε μέλος μπορεί να δράσει, σχετικά με την επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν στα καθήκοντά του, σχετικά αυτόνομα, καθώς η ερώτηση απαντήθηκε από το 60% των εκπαιδευτικών με «Πλήρως αυτόνομα» και από το 40% με «Μερικώς αυτόνομα».

## ΤΟΜΕΑΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ/ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Α.Σ.1. Σε σχέση με την απόκτηση προσωπικών πόρων (και χρηματοδότησης) μέσω εξωτερικών συνεργασιών, η σχολική μονάδα είναι:

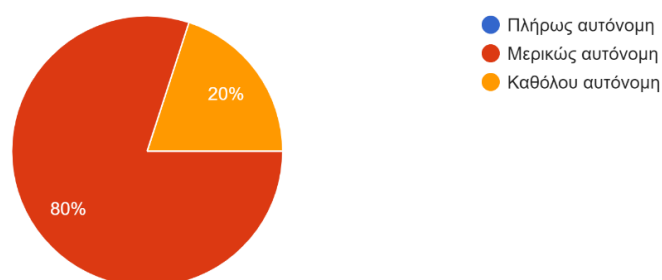
5 απαντήσεις



Σύμφωνα με την αντικειμενική διάσταση της πολυπλοκότητας, η σχολική μονάδα ως προς την απόκτηση προσωπικών πόρων (και χρηματοδότησης) μέσω εξωτερικών συνεργασιών, χαρακτηρίζεται ως «Μερικώς αυτόνομη» από το 60% των ερωτηθέντων και ως «Καθόλου αυτόνομη» από το 40%.

Α.Σ.2. Σε σχέση με την απόκτηση υλικών πόρων (και χρηματοδότησης) μέσω εξωτερικών συνεργασιών, η σχολική μονάδα είναι:

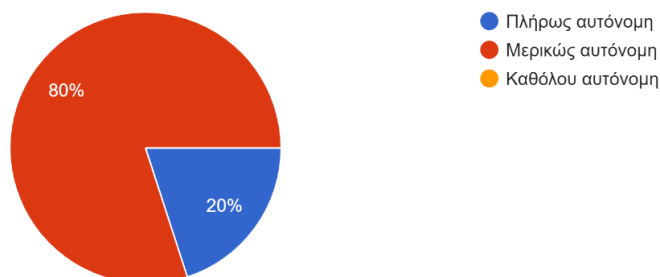
5 απαντήσεις



Σε σχέση με την απόκτηση υλικών πόρων(και χρηματοδότησης), μέσω εξωτερικών συμπράξεων, η σχολική μονάδα φαίνεται να μην είναι αρκετά αυτόνομη, καθώς το 80% των ερωτηθέντων απάντησε με «Μερικώς αυτόνομη», ενώ το 20% απάντησε με «Καθόλου αυτόνομη».

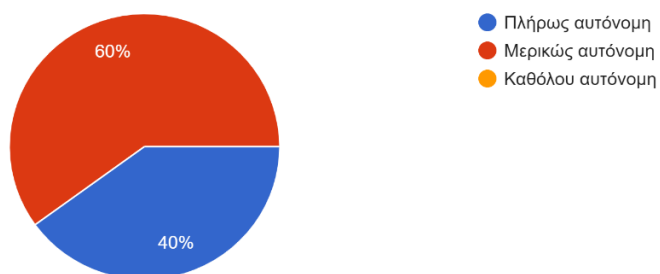


Α.Σ.3. Σχετικά με την ανάπτυξη δράσεων που την καθιστούν ελκυστική σε εξωτερικές συνεργασίες, η σχολική μονάδα είναι:  
5 απαντήσεις



Η σχολική μονάδα, παρουσιάζει σχετική αυτονομία, αναφορικά με την ανάπτυξη δράσεων που την καθιστούν ελκυστική σε εξωτερικές συνεργασίες. Με άλλα λόγια, το 80% των εκπαιδευτικών απάντησε με «Μερικώς αυτόνομη» και το υπόλοιπο 20% απάντησε με «Πλήρως αυτόνομη», στην παρούσα ερώτηση.

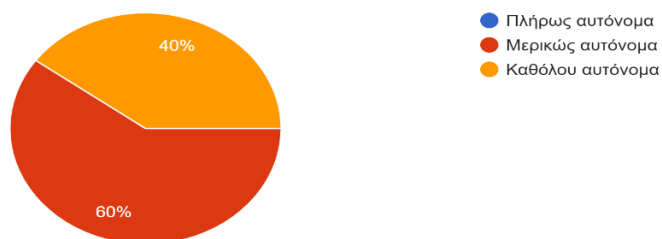
Β.Σ.1. Σχετικά με την ανάπτυξη συνεργασίας με εξωτερικούς συνεργάτες, η σχολική μονάδα είναι:  
5 απαντήσεις



Σύμφωνα με την κοινωνική διάσταση της πολυπλοκότητας και σχετικά με την ανάπτυξη συνεργασίας με εξωτερικούς συνεργάτες, η σχολική μονάδα παρουσιάζεται σε ποσοστό 60% «Μερικώς αυτόνομη» από τους ερωτηθέντες ενώ σε ποσοστό 40% «Πλήρως αυτόνομη».

Β.Σ.2. Η σχολική μονάδα είναι σε θέση να καταναίμει αρμοδιότητες σε ρόλους/φορείς εκτός σχολικής μονάδας:

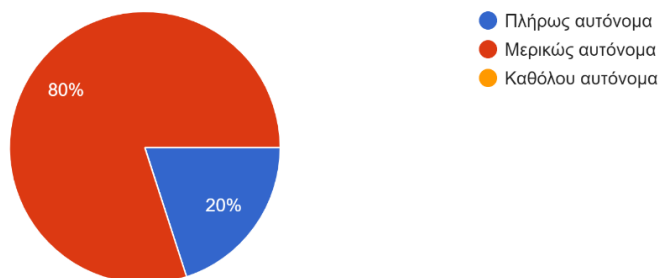
5 απαντήσεις



Στην παρούσα ερώτηση σχετικά με τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να καταναίμει αρμοδιότητες σε ρόλους/φορείς εκτός σχολικής μονάδας, το 60% των ερωτηθέντων απάντησε «Μερικώς αυτόνομα» ενώ το 40% «Καθόλου αυτόνομα».

Β.Σ.3. Η σχολική μονάδα είναι σε θέση να επιλύει συγκρούσεις με τους εξωτερικούς της συνεργάτες:

5 απαντήσεις



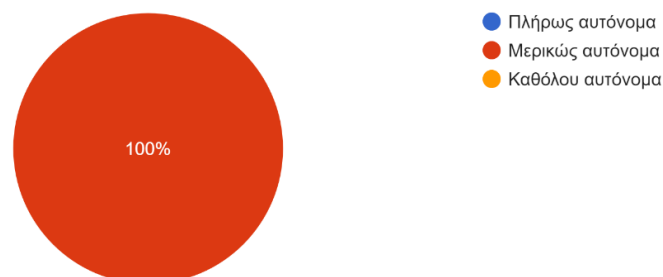
Στο παραπάνω διάγραμμα σχετικά με την δυνατότητα της σχολικής μονάδας να επιλύει συγκρούσεις με τους εξωτερικούς της συνεργάτες, το 80% των ερωτηθέντων απάντησε «Μερικώς αυτόνομα» ενώ το 20% «Πλήρως αυτόνομα».

Γ.Σ.1. Η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να συγχρονίζει το πρόγραμμα της με το πρόγραμμα των εξωτερικών της συνεργατών:  
5 απαντήσεις



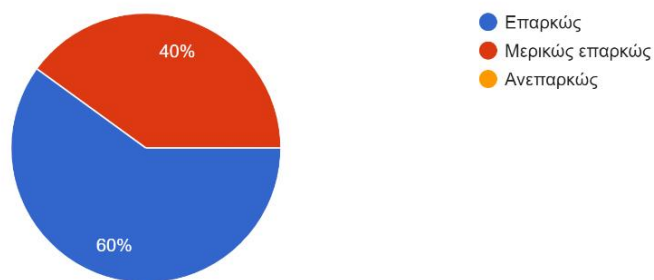
Σύμφωνα με την χρονική διάσταση της πολυπλοκότητας και σχετικά με την δυνατότητα της σχολικής μονάδας να συγχρονίζει το πρόγραμμα της με το πρόγραμμα των εξωτερικών της συνεργατών, το 100% των ερωτηθέντων απάντησε «Μερικώς αυτόνομα».

Γ.Σ.2. Η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να συγχρονίζει τις προσδοκίες της με τις προσδοκίες των εξωτερικών της συνεργατών:  
5 απαντήσεις



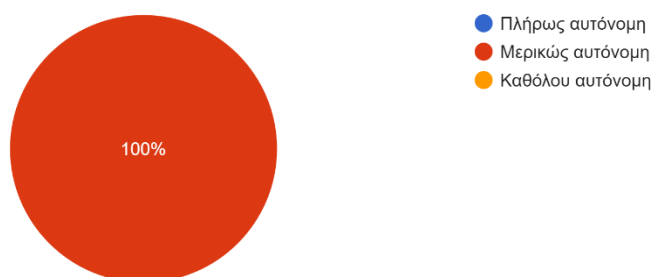
Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα διαπιστώνεται ότι η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να συγχρονίζει τις προσδοκίες της με τις προσδοκίες των εξωτερικών της συνεργατών 100% «μερικώς αυτόνομα».

Γ.Σ.3. Οι εξωτερικοί συνεργάτες εκφράζουν ελεύθερα τις προσδοκίες και τους φόβους τους:  
5 απαντήσεις



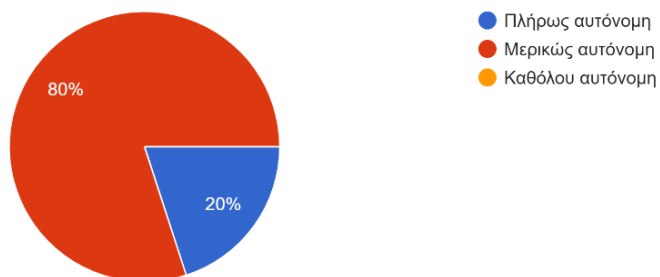
Στην ερώτηση αν οι εξωτερικοί συνεργάτες εκφράζουν ελεύθερα τις προσδοκίες και τους φόβους τους το 60% απάντησε «επαρκώς», ενώ το 40% «μερικώς ανεπαρκώς».

Δ.Σ.1. Σε σχέση με την επιλογή και διαχείριση των εξωτερικών συνεργασιών, η σχολική μονάδα είναι:  
5 απαντήσεις



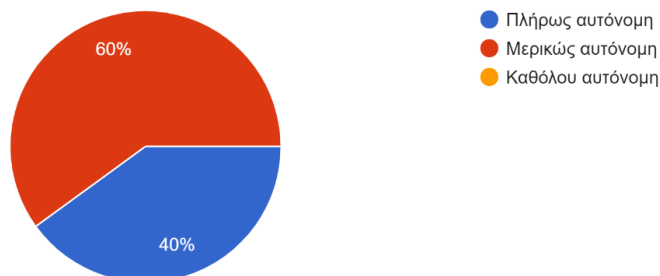
Στο παραπάνω διάγραμμα σύμφωνα με την τελεστική διάσταση της πολυπλοκότητας φαίνεται πως η σχέση με την επιλογή και διαχείριση των εξωτερικών συνεργασιών, η σχολική μονάδα είναι 100% «μερικώς αυτόνομη».

Δ.Σ.3. Σε σχέση με την επιλογή και διαχείριση εξωτερικών συνεργασιών που αφορούν στην ανάπτυξη και ενίσχυση των μελών της, η σχολική μονάδα είναι:  
5 απαντήσεις



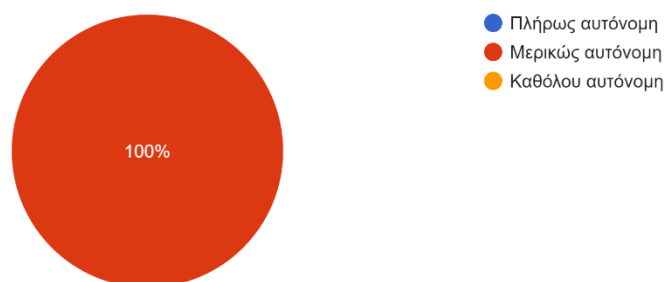
Σχετικά με την ερώτηση για τη σχέση επιλογής και διαχείρισης εξωτερικών συνεργασιών που αφορούν στην ανάπτυξη και ενίσχυση των μελών της, η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται ως 80% «μερικώς αυτόνομη» και 20% «πλήρως αυτόνομη».

Ε.Σ.1. Σε σχέση με την ενίσχυση του γνωστικού της αποθετηρίου μέσω εξωτερικών συνεργασιών, η σχολική μονάδα είναι:  
5 απαντήσεις



Σχετικά με τη γνωσιακή διάσταση της πολυπλοκότητας φαίνεται ότι στη σχέση με την ενίσχυση του γνωστικού της αποθετηρίου μέσω εξωτερικών συνεργασιών, η σχολική μονάδα είναι κατά 60% «μερικώς αυτόνομη» και 40% «πλήρως αυτόνομη».

Ε.Σ.2. Σε σχέση με την δυνατότητα που έχει για συλλογική δράση με τους συνεργάτες εκτός της σχολικής μονάδας, η σχολική μονάδα κρίνεται:  
5 απαντήσεις



Στο παραπάνω διάγραμμα διαπιστώνεται ότι η σχολική μονάδα σε σχέση με την δυνατότητα που έχει για συλλογική δράση με συνεργάτες εκτός αυτής είναι σε ποσοστό 100% «μερικώς αυτόνομη».

Ε.Σ.3. Τα μέσα που χρησιμοποιεί η σχολική μονάδα για την επικοινωνία της με τους εξωτερικούς συνεργάτες είναι:  
5 απαντήσεις



Στην ερώτηση για το εάν τα μέσα που χρησιμοποιεί η σχολική μονάδα για την επικοινωνία της με τους εξωτερικούς συνεργάτες φαίνεται να είναι 100% «επαρκή».

## Συμπεράσματα

- Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε κατά πλειονότητα από γυναίκες.
- Η ιδιότητα όλων των ερωτηθέντων ήταν προϊστάμενες.
- Το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων χαρακτηρίστηκε κατά πλειονότητα με την απάντηση «πτυχίο ΑΕΙ».
- Οι περιοχές ευθύνης ανήκαν κυρίως σε αστικά περιβάλλοντα.
- Τα περισσότερα σχολεία ήταν διθέσια.
- Ο τομέας της διδασκαλίας χαρακτηρίστηκε κατά πλειονότητα ως πλήρως αυτόνομος και επαρκής.
- Ο τομέας της ηγεσίας χαρακτηρίστηκε κατά πλειονότητα ως μερικώς αυτόνομος και επαρκής.
- Ο τομέας του προσωπικού χαρακτηρίστηκε κατά πλειονότητα ως πλήρως ή μερικώς αυτόνομος.
- Ο τομέας των εσωτερικών και των εξωτερικών συμπράξεων χαρακτηρίστηκε κατά πλειονότητα ως μερικώς αυτόνομος και επαρκής.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε με επιτυχία, αφού η μελέτη έγινε σε σχολικές μονάδες της Ηπειρωτικής Ελλάδας και από αυτήν προέκυψαν αποτελέσματα για τους σχολικούς οργανισμούς, οι οποίοι αναλύθηκαν ως προς την επάρκεια και την αυτονομία τους. Οι ερωτήσεις, καλύπτουν όλες τις διαστάσεις της πολυπλοκότητας και τους 4 βασικούς τομείς της διδασκαλίας, της ηγεσίας, του προσωπικού, των εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων. Ως ένα μέρος, αντιμετωπίστηκε δυσκολία, εφόσον το δείγμα που προέκυψε ήταν αρκετά μικρό και συνεπώς, όχι αρκετά αντιπροσωπευτικό.

Η πρώτη υπόθεση αποδεικνύεται μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, μέσω του ερωτηματολογίου, όπου λαμβάνονται υπόψη όλες οι διαστάσεις της πολυπλοκότητας για να αποτυπωθεί επιτυχώς η κατάσταση και η ποιότητα μιας σχολικής μονάδας.

Η δεύτερη υπόθεση της έρευνας δεν επιβεβαιώνεται, καθώς οι τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας, δεν αναπτύσσονται με ισορροπία. Λιγότερη επάρκεια και αυτονομία, διαπιστώνεται στον 4<sup>ο</sup> τομέα της έρευνας, τον τομέα των εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων. Συνεπώς, δεν ολοκληρώνεται η αναπτυξιακή διαδικασία της μετάβασης της σχολικής μονάδας σε ώριμο ή μανθάνον σύστημα.

### **Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

1. Θα μπορούσε να διερευνηθεί η αναλογία ανάμεσα σε μαθητές/τριες και διδάσκοντες /ουσες και στο ποσοστό προαγωγής.
2. Το δείγμα να είναι πολυπολιτισμικό προωθώντας το εργαλείο σε άλλες χώρες είτε εντός Ευρώπης είτε εκτός.
3. Θα μπορούσε να διερευνηθεί εκτενέστερα το έτος γέννησης των μαθητών, συγκρίνοντας το με άλλα έτη για να διαπιστωθεί αν η διαφοροποίηση της χρονολογίας, επηρεάζει τους τομείς και τις διαστάσεις της πολυπλοκότητας.
4. Το δείγμα θα μπορούσε να καλύπτει μεγαλύτερο εύρος, εξετάζοντας και τις 3 βαθμίδες εκπαίδευσης.
5. Θα μπορούσαμε να προωθήσουμε το ερωτηματολόγιο, εκτός από τα νηπιαγωγεία, στην πρώτη τάξη του Δημοτικού, ώστε να συγκρίνουμε τις διαστάσεις της πολυπλοκότητας.
6. Το δείγμα θα μπορούσε να καλύπτει περισσότερες περιοχές τις Ελλάδας ή να γίνεται σύγκριση μεταξύ 2 περιοχών.
7. Το ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να προωθηθεί, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, σε γονείς και μαθητές/τριες, σχετικά με το πώς κρίνουν εκείνοι την επάρκεια και την αυτονομία της σχολικής μονάδας.

### **Βιβλιογραφία**

- Αγγελάκου, Ε.Π. (2018). *Ανάπτυξη σχολικών μονάδων ως αυτοαναφορική διαδικασία βελτίωσης της οργανωσιακής μάθησης και νοημοσύνης: Το παράδειγμα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας*. ΤΕΠΑΕΣ.
- Βερλούτη, Ε. (2020). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια μελέτη περίπτωσης*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βουγάς, Φ. (2020). *Η οργανωσιακή επικοινωνία ως παράγοντας ανάπτυξης του σχολικού κλίματος: Μια συστημική προσέγγιση* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γαϊτανίδη, Α. (2018). *Πολύπλοκη σχολική ανάπτυξη. Μοντέλο μέτρησης συστημικής επάρκειας σχολικών μονάδων*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γιολλάσης, Γ. (2018). *Μοντέλα διοίκησης στην επαγγελματική εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.



- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχιμο.
- Ηλιάδης, Ν. (2018). *Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στο δημοτικό σχολείο από την οπτική γωνία των διευθυντών σχολικών μονάδων* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.  
<http://www.exelixa-psychotherapy.gr/el/products/details/Systimiki-theoria/Systimiki-theoria>  
-<https://socialpolicy.gr/2016/11/>  
[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%B9%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CE%BD\\_%CE%A7%CE%AC%CE%BC%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CF%82](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%B9%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CE%BD_%CE%A7%CE%AC%CE%BC%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CF%82) -<https://www.foreignaffairs.gr/articles/69620/manos-spyridakis/theories-koinonikon-systimaton?page=show>  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Ludwig\\_von\\_Bertalanffy](https://en.wikipedia.org/wiki/Ludwig_von_Bertalanffy)  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Open\\_system\\_\(systems\\_theory\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Open_system_(systems_theory))  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Paul\\_Watzlawick](https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Watzlawick) -<https://el.wikipedia.org/wiki>  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Viable\\_system\\_theory](https://en.wikipedia.org/wiki/Viable_system_theory)
- Θεοδώρου, Ι. (2019). *Σχολική κοινότητα και αυτοαξιολόγηση σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του: Μία έρευνα δράσης εστιασμένη στον σχολικό εκφοβισμό* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κατσιφού, Τ. (2008). *Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Θεοδωρίδης, Α. (2010). *Παιδαγωγική ηγεσία και βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική
- Κοντάκος, Αν., & Καλαβάσης, Φρ. (Επιμ.) (2016), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 8. Συστημική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων: Τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση*. Διάδραση.
- Κοντάκος, Αν., & Σταμάτης, Π. (2016). *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Διάδραση.
- Κορονέλλο, Ε. (2019). *Διερεύνηση των δυνατοτήτων αξιοποίησης των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας στην επικοινωνία της σχολικής μονάδας* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Κουτούβελα, Χ. (2015). *Από την σχολική αποτελεσματικότητα στην «ποιότητα της σχολικής ζωής»*: Εμπειρική προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία: Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές ως τις μέρες μας*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα (Πάτρα).
- Luhmann, N. (1987). «*Rechtssoziologie*. 3». Στο Α. Κοντάκος (2014) (Επιμ.), *Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας*. Διάδραση.
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία κοινωνικών συστημάτων*. Σάκκουλα.
- Μακράκης, Β.Γ. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζακίτης, Α. (2011). Πέραν της Ουσίας; Προβλήματα και προοπτικές της συστημικής θεωρίας του N. Luhmann. *Intellectum*, 8, Δεκέμβριος 2011.
- Μπρίνια, Β. (2009). *Βασικά στοιχεία της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Μεταίχιμο.
- Παπαδάτος, Ι., Μπαστέα, Α., & Νικολόπουλος, Ι. (2017). Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα. 7<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 570-582). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2015). *Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Θράκη.
- Σκεπετάρη, Μ. (2019). *Συστημική σχολική ανάπτυξη: Το παράδειγμα της διδασκαλίας* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σταμάτης, Π. (2014). *Η συμβολή της επικοινωνίας, στη μετεξέλιξη του παραδοσιακού σχολείου σε νοήμονα οργανισμό: Από τη γνώση στην επίγνωση και τη συναισθηματική νοημοσύνη*. Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Η Σχολική Γνώση στην ατομική, ομαδική και κοινωνική νοημοσύνη (1-12). Πάτρα.
- Τάσης, Θ. (2014). *Η συστημική θεωρία του Λούμαν: Πολυπλοκότητα, προσδοκίες και αυτοποιητικά συστήματα*. [http://weltschmerz.k.blogspot.gr/2014/01/blog-post\\_30.html](http://weltschmerz.k.blogspot.gr/2014/01/blog-post_30.html).

- Τάσης, Θ. (2012). Ο διάλογος Habermas και Luhmann. *Θέσεις*, 119, 1-9.
- Τσαμπαζή, Χ. (2018). Αλλαγή σχολικής κουλτούρας και μετασχηματιστική ηγεσία (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Gutenberg.
- Χατζόπουλος, Ι. (2017). Σχολική ανάπτυξη ως ανάπτυξη ηγεσίας και μάνατζμεντ: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

# Συστημική σχολική ανάπτυξη: Εκπόνηση και πιλοτική εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης στη Ρόδο

**Πατσαή Αργυρώ**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse17202@rhodes.aegean.gr](mailto:pse17202@rhodes.aegean.gr)

**Σέντη Καθολική-Βασιλεία**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse19230@rhodes.aegean.gr](mailto:pse19230@rhodes.aegean.gr)

**Δουκιανού Δέσποινα-Ελεονώρα**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse19059@rhodes.aegean.gr](mailto:pse19059@rhodes.aegean.gr)

**Σταυρούλα Καρακοντοπούλου**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse19108@rhodes.aegean.gr](mailto:pse19108@rhodes.aegean.gr)

**Επιβλέπων:**  
**Κοντάκος Αναστάσιος**  
Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[kodak@aegean.gr](mailto:kodak@aegean.gr)

## Περίληψη

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εν μέσω της ραγδαίας και πολυεπίπεδης τεχνολογικής και επιστημονικής ανάπτυξης και των συνακόλουθων κοινωνικών μεταβολών, οι κλασσικές αναλυτικές προσεγγίσεις αποδείχθηκαν ανεπαρκείς. Νέες προσεγγίσεις που υποστήριζαν την υπέρβαση των επιστημονικών συνόρων και τη σύναψη δεσμών μεταξύ των επιστημονικών κλάδων προς επίλυση παρόμοιων προβλημάτων επεκτάθηκαν σταδιακά στον επιστημονικό κόσμο και συνεχίζουν, μέχρι και σήμερα, να κερδίζουν έδαφος σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Κύρια επιστημονικά ρεύματα της διεπιστημονικής αυτής τάσης είναι η συστημική προσέγγιση και οι θεωρίες της πολυπλοκότητας. Τα τελευταία χρόνια, οι συστημικές και πολύπλοκες προσεγγίσεις δοκιμάζονται και στην εκπαίδευση. Μια θεωρία σχολείου βασισμένη στη συστημική θεωρία και τις θεωρίες πολυπλοκότητας απαιτεί τη στροφή του/της εκπαιδευτικού διαλόγου και του/της εκπαιδευτικού σχεδιασμού από απλουστευτικές ερμηνείες του σχολικού έργου στη σύνθετη μοντελοποίηση των σχολικών μονάδων που θα ανταποκρίνεται επαρκώς στην πολύπλοκη εσωτερική και εξωτερική τους πραγματικότητα. Οι παραπάνω θεωρίες αναγνωρίζουν ότι για τη διαχείριση του πολύπλοκου περιβάλλοντος εντός του οποίου λειτουργούν και την ταυτόχρονη ανάπτυξη του έργου τους, οι σχολικές μονάδες οφείλουν να

αναπτύξουν την δική τους πολυπλοκότητα-να αναπτύξουν, δηλαδή, τις ικανότητες επιλογής, διαφοροποίησης και πολλαπλασιασμού των στοιχείων τους. Παράδειγμα ενός τέτοιου μοντέλου ανάπτυξης της πολυπλοκότητας είναι το μοντέλο των πέντε διαστάσεων της πολυπλοκότητας στα κοινωνικά συστήματα του H.Willke (1996). Η αποτύπωση της κατάστασης και της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας, επομένως, μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός ερευνητικού εργαλείου που να λαμβάνει υπόψη αυτές τις διαστάσεις της πολυπλοκότητας: την αντικειμενική, την κοινωνική, τη χρονική, την τελεστική και την γνωσιακή. Το μοντέλο αυτό δύναται να εφαρμοστεί τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και στους επιμέρους λειτουργικούς της τομείς. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η δοκιμή ενός τέτοιου ερευνητικού εργαλείου αποτύπωσης του επιπέδου συστημικής ή πολύπλοκης ανάπτυξης των λειτουργικών τομέων της διδασκαλίας, της ηγεσίας, του προσωπικού και εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων και, αναδυτικά, ολόκληρου του σχολικού οργανισμού. Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από τέσσερα (4) μέρη των δεκαπέντε (15) κλειστών ερωτήσεων, που αντιστοιχούν σε τέσσερις (4) επιλεγμένους λειτουργικούς τομείς της σχολικής μονάδας: 1.Τομέας Διδασκαλίας 2.Τομέας Ηγεσίας και Μάνατζμεντ 3.Τομέας Προσωπικού 4.Τομέας Εσωτερικών και Εξωτερικών Συμπράξεων. Οι ερωτήσεις αυτές, που βασίζονται στις προαναφερθείσες διαστάσεις της πολυπλοκότητας, επιδιώκουν να αποτυπώσουν το επίπεδο ανάπτυξης της κάθε διάστασης και, εν συνεχεία, του κάθε λειτουργικού τομέα. Στην παρούσα έρευνα, μελετάται το επίπεδο της πολύπλοκης σχολικής ανάπτυξης νηπιαγωγείων της Ρόδου και οι απαντήσεις συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικής φόρμας.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολική μονάδα, σχολική ανάπτυξη, πολυπλοκότητα, νηπιαγωγείο

### **Abstract**

At the beginning of the 20th century, in the midst of the rapid and multifaceted technological and scientific development and the consequent social changes, the classical analytical approaches proved to be insufficient. New approaches that supported the transcendence of scientific boundaries and establishing links between disciplines to solve similar problems gradually expanded into the scientific world and continue, to this day, to gain ground in all scientific fields. The main scientific currents of this interdisciplinary trend are systemic approach and theories of complexity. In recent years, systemic and complex approaches are also tested in education. A school theory based on systemic theory and complexity theories requires a turn of educational dialogue and educational planning from simplistic interpretations of the school project in the complex modeling of school units that will adequately meet their complex internal and external reality. The above theories recognize that for the management of the complex environment in which they operate and its simultaneous development of their work, school units must develop their own complexity-to develop, in other word, the abilities of selection, differentiation and multiplication of their elements. An example of such a complexity development model is the five-dimensional model of complexity in social systems by H.Willke (1996). The capture of the situation and quality of a school unit, therefore, can be achieved through a research tool that takes into account these dimensions of complexity: the

objective, the social, the temporal, the operational and the cognitive. This model can be applied at both school level unit as well as in its individual operational areas. The purpose of this paper is to test such a research tool level of systemic or complex development of the functional areas of teaching, leadership, staff and internal and external partnerships and, emerging, the whole school organization. This research tool consists of four (4) parts of fifteen (15) closed questions, corresponding to four (4) selected functional areas of the school Unit: 1. Teaching Sector 2. Leadership and Management Sector 3. Staff Sector 4. Sector of Internal and External Partnerships. These questions, which are based on the above dimensions of complexity, seek to capture the level of development of each dimension and, subsequently, of each functional sector. In the present research, the level of complex school development of Rhodes kindergartens is studied and the answers were collected via electronic form.

**Keywords:** School unit, school development, complexity, kindergarten

## **Θεωρητικό πλαίσιο**

### **Επιστημονικό υπόβαθρο**

Η επιστημονική έρευνα έχει ως βασικό σκοπό να δώσει απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα, χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους. Τα τρία ερωτηματικά που καλούνται να απαντηθούν σε μια έρευνα είναι το «τι» (αντικείμενο της έρευνας), το «γιατί» (σκοπιμότητα διεξαγωγής έρευνας) και το «πως» (μεθοδολογία έρευνας) (Μακράκης, 1997; Φίλιας, 1998). Έρευνα είναι η εργασία που έχει σκοπό να παράγει επιστημονική γνώση μέσω επιστημονικών αποδεκτών θεωριών ή μέσω της επεξεργασίας νέων θεωριών. Επίσης, ο όρος έρευνα αναφέρεται στη συστηματική και καλά σχεδιασμένη διαδικασία με σκοπό την επίλυση προβλημάτων βάσει εμπειρικής πραγματικότητας. Τέλος, αναφέρεται ακόμη και στη συστηματική εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης. Τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής έρευνας είναι η στήριξή της αποκλειστικά στην εμπειρική μελέτη, η ενασχόλησή της με την ανακάλυψη νέων γνώσεων, η χρήση ειδικών μέσων, η αντικειμενικότητά της, η έμφαση στην ανακάλυψη νέων γενικών αρχών, η μη τελεσίδικη γνώση που προκύπτει από αυτήν και η κατάληξή της σε γραπτή αναφορά. (Λαγουμιντζής, 2015)

Υπάρχουν δύο είδη ερευνητικών προσεγγίσεων: **α.** η ποσοτική και **β.** η ποιοτική προσέγγιση.

**A. Η ποσοτική προσέγγιση:** αναφέρεται στην εύρεση στοιχείων μεταξύ διαφορετικών παραγόντων. Αποτελεί συστηματική διερεύνηση φαινομένων μέσω στατιστικών μεθόδων μαθησιακών μοντέλων και αριθμητικών δεδομένων. Χρησιμοποιεί αντιπροσωπευτικό δείγμα και επιδιώκεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο

φάσμα. Η συλλογή των δεδομένων γίνεται με τη χρήση δομημένων πρωτοκόλλων όπως τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες ή τα δοκίμια επιτευγμάτων. (Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ)

**Β. Η ποιοτική προσέγγιση** λειτουργεί συμπληρωματικά της ποσοτικής έρευνας και στοχεύει στη διερεύνηση σε βάθος ενός θέματος. Δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να εξετάσει διεξοδικά ένα θέμα, βρίσκοντας την απάντηση σε ερωτήματα όπως «Γιατί;» και «Πώς;». Βασική επιδίωξή της είναι η ανάδυση νέων μοντέλων και τυποποιήσεων ενώ θεωρείται λιγότερο κατάλληλη για την επαλήθευση υποθέσεων και την γενίκευση σε μεγαλύτερο αριθμό ατόμων. Χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία και θεωρείται η πλέον κατάλληλη για τη διερεύνηση αναπαραστάσεων, στάσεων αντιλήψεων, κινήτρων, συμβολικών ή φανταστικών φαινομένων ή δεδομένων για τη συμπεριφορά των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής προσέγγισης αποτελεί η ολιστική κατανόηση ενός θέματος και χαρακτηριστικά της είναι το μικρό δείγμα συμμετεχόντων και η ανάλυση λόγου και κειμένων (Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.η.).

**Εννοιολόγηση όρων στη βάση της Θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann** (Κοντάκος, 2022):

**Σχολική μονάδα:** είναι μια πολύπλοκη, κοινωνική οντότητα, η οποία δέχεται και χειρίζεται μια ποικιλία στοιχείων από το περιβάλλον της (εισροές), ώστε να παράγει τα αναγκαία αποτελέσματα (εκροές), που απαιτούνται για την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συστήματος.

**Σχολική ανάπτυξη:** Ως σχολική ανάπτυξη ορίζεται η συνεχής και συνειδητή διαδικασία, με την οποία επιδιώκουν τα μέλη της σχολικής μονάδας, μια αλλαγή στην λειτουργία του οργανισμού τους, με σκοπό μια νέα βελτιωμένη κατάσταση.

**Αυτοποιητικό σύστημα:** Σύστημα που αναπαράγει συνεχώς την οργάνωση και τα στοιχεία του (δηλαδή, τον εαυτό του) μέσα από ένα τελεστικά κλειστό κύκλο εσωτερικών διαδράσεων (ενδοσυστημικών επικοινωνιών), ο οποίος του επιτρέπει να παραμένει «ανοικτό» ως προς τα περιβάλλοντα συστήματα.

**Διαδικασίες:** Σύνολο μεθοδευμένων ενεργειών με καθορισμένη σειρά, που αφορούν σε κάποιο σκοπό και οδηγούν σε ορισμένο αποτέλεσμα.

**Διάδραση:** πρόκειται για την ανταλλαγή πληροφοριών και μηνυμάτων, δηλαδή την επικοινωνιακή ανταπόκριση, βάσει των οποίων δομούνται τα κοινωνικά συστήματα.

**Διδασκαλία:** Ένα ζωντανό πλέγμα/δίκτυο επικοινωνίας διαφορετικών συστημάτων, όπου το ένα είναι περιβάλλον για το άλλο.

**Διπλή ενδεχομενικότητα:** Κάθε ψυχικό ή κοινωνικό σύστημα βιώνει την ενδεχομενικότητα των άλλων συστημάτων ως πρόβλημα ελλιπούς ασφάλειας στις προσδοκίες του· αντίθετα βιώνει τη δική του ενδεχομενικότητα ως βαθμό ελευθερίας και ως πεδίο εναλλακτικών επιλογών.

**Δομές:** είναι το σύνολο των συστατικών μερών και των σχέσεων που συγκροτούν τη σχολική μονάδα με συγκεκριμένο τρόπο κατά την πραγμάτωση της οργάνωσής της. Δηλαδή, η εσωτερική διάρθρωση του συστήματος.

**Δομική σύζευξη:** Η σχέση ενός συστήματος με το περιβάλλον του, από το οποίο αντλεί όλα εκείνα τα στοιχεία (υλικά και άυλα) που του είναι απαραίτητα για τη συνέχιση της αυτοποίησής του.

**Λειτουργίες:** Ο όρος λειτουργίες υποδηλώνει ένα πλαίσιο αλληλένδετων στοιχείων και παραγόντων που συνεργάζονται αποσκοπώντας στην επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Σαϊτής, 2007)

**Μάθηση ατομική:** Διαδικασία που υποβοηθά το άτομο να τροποποιήσει ή να αλλάξει τη συμπεριφορά του σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα ως αποτέλεσμα εμπειρίας ή/και ενισχυμένης πράξης/πρακτικής.

**Μάθηση ομαδική-συλλογική:** Μάθηση που συντελείται σε ομάδες και συνεπάγεται αλλαγές στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας.

**Μάθηση οργανωσιακή:** Υψηλού επιπέδου μάθηση, που αφορά διαδικασίες τόσο ατομικής όσο και συλλογικής μάθησης, οι οποίες λαμβάνουν χώρα και στο εσωτερικό του οργανισμού αλλά και μεταξύ των οργανισμών.

**Μανθάνων Οργανισμός:** Ένα μοντέλο οργανισμού, που είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να απορροφά τη γνώση για να ευνοείται η καινοτομία, η ευελιξία και η πρόοδος αλλά και να ενισχύει και να διευκολύνει τη μαθησιακή ικανότητα των μελών του μέσα από μια αδιάκοπη διαδικασία μετασχηματισμού του, αποβλέποντας στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς του.

**Οργανισμός:** Ένα κοινωνικό σύστημα ή μια οργανωμένη, κοινωνική οντότητα, που δημιουργείται είτε νομικά είτε συμβατικά, αποσκοπώντας στην εκπλήρωση καθορισμένων σκοπών και στόχων.

**Οργάνωση:** Συλλογική οντότητα, που ενεργεί στον κοινωνικό χώρο και η οποία διαθέτει αντικειμενικούς σκοπούς, οργανωτική δομή και έμπυχο υλικό, ανθρώπους δηλαδή, που εργάζονται με περισσότερο ή λιγότερο συντονισμένο τρόπο υπό συνθήκες σχέσεων εξουσίας για την υλοποίηση του σκοπού που έχει τεθεί.



**(Εσωτερική) Οργάνωση ενός οργανισμού:** Ρυθμιστική ενέργεια ή λειτουργία, που αναφέρεται στην ορθολογική οργάνωση: α. των δομών (πχ. κατανομή των θέσεων εργασίας, των σχέσεων εξουσίας, των ευθυνών), β. της ροής των πληροφοριών, γ. των μέσων, δ. των διαδικασιών, ε. των κανόνων/κανονισμών και των αρχών λειτουργίας ενός οργανισμού.

**Όριο:** Τα όρια των φυσικών και των χημικών συστημάτων μπορούν να προσδιορισθούν σύμφωνα με την τάξη των δυνάμεων που επιδρούν επ' αυτών.

**Πολυπλοκότητα:** η έννοια της πολυπλοκότητας αφορά τη σχέση ανάμεσα στο σύστημα και το περιβάλλον. Όσο πιο περίπλοκο είναι ένα σύστημα τόσο περισσότερες πληροφορίες περιέχει. Πιο συγκεκριμένα ως πολυπλοκότητα ορίζεται η ιδιότητα ενός συστήματος που αναφέρεται είτε στον αριθμό των αντικειμένων ή των στοιχείων του συστήματος (ποικιλομορφία), είτε στον βαθμό πρόβλεψης της συμπεριφοράς του συστήματος (ποικιλοτροπία).

**Πόροι:** Τα μέσα και τα στοιχεία που διαθέτει μια σχολική μονάδα. Πόροι μιας σχολικής μονάδας αποτελούν: α. τα μέλη της (πχ. διευθυντής/ντρια, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς κλπ.), β. ο εξοπλισμός της (τεχνολογικός και μη) και γ. η κτιριακή υποδομή της.

**Ρόλος-Ιδιότητα:** Η θέση που κατέχει κάποιο μέλος της σχολικής μονάδας και από την οποία πηγάζει κάποιο δικαίωμα, υποχρέωση, προσόν, δύναμη. Πχ. η ιδιότητα του/της μαθητή/τριας, του/της εκπαιδευτικού κλπ.

**Σύστημα:** Θεωρητικό πρότυπο/σχήμα/μοντέλο που κατασκευάζει ο/η επιστήμονας-παρατηρητής, προκειμένου να σχηματοποιήσει ένα αντικείμενο, ένα σύνολο αντικειμένων ή ένα φαινόμενο (πχ. έναν οργανισμό) πρώτα ιδεατά και μετά επιστημονικά, αποβλέποντας στην κατανόηση του πραγματικού, πολύπλοκου κόσμου μέσω της οργάνωσης και της απλοποίησής του.

**Σχολική αποτελεσματικότητα:** Προσπάθεια που στοχεύει στην παραγωγή έργου, καλύτερου και ποιοτικότερου από εκείνο που αρχικά εθεωρείτο αναμενόμενο.

**Σχολική βελτίωση:** Συστηματική, διαρκής προσπάθεια που στοχεύει στην αλλαγή και διαμόρφωση των μαθησιακών και άλλων εσωτερικών συνθηκών στη σχολική μονάδα, που θα επιτρέπουν την αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

**Σχολική κουλτούρα:** Η ιδεολογία του σχολικού οργανισμού, που περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειες του και τον διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους οργανισμούς.

**Σχολικό κλίμα:** Το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ακαδημαϊκών και των φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Κοντάκος, 2022).

### **Διατύπωση/Καθορισμός του γενικού προβληματισμού και επισκόπηση της βιβλιογραφίας**

Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, μεταβολές εκδηλώνονται σε όλα τα λειτουργικά συστήματα: οικονομία, ιδεολογία, εκπαίδευση, κουλτούρα. Στο κατώφλι του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι μεταβολές σε αυτά τα επίπεδα (τεχνολογικό, οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό) δημιούργησαν στο χώρο της εκπαίδευσης νέα δεδομένα, επηρεάζοντας όχι μόνο την παιδαγωγική σκέψη αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική. Οι κλασικές αναλυτικές προσεγγίσεις θεωρήθηκαν ανεπαρκείς και έτσι αναπτύχθηκαν νέες προσεγγίσεις που στόχευαν στην υπέρβαση των επιστημονικών συνόρων και τη σύναψη δεσμών μεταξύ των επιστημονικών κλάδων. Κύρια επιστημονικά ρεύματα της διεπιστημονικής αυτής τάσης είναι η συστημική προσέγγιση και οι θεωρίες της πολυπλοκότητας. Μια θεωρία σχολείου η οποία βασίζεται στη συστημική θεωρία και στη θεωρία πολυπλοκότητας απαιτεί μια πολύπλοκη μοντελοποίηση των σχολικών μονάδων η οποία θα ανταποκρίνεται στην εσωτερική και εξωτερική πολύπλοκη ανάπτυξη.

### **Ορισμός και αποστολή σχολικής μονάδας**

Ως σχολική μονάδα ορίζεται ένα ανοικτό δυναμικό και λειτουργικό σύστημα με ιδιαίτερο σκοπό την προετοιμασία των νέων για την ένταξη τους στην κοινωνία. Αυτή η προετοιμασία θα πρέπει να γίνεται βάσει κάποιου σχεδίου, να διαθέτει σύστημα και διάρκεια. Αυτό, προϋποθέτει την ύπαρξη σχολείων τα οποία είναι λειτουργικά και εργασιακά διαφοροποιημένα και φροντίζουν για τη λειτουργία τους ανεξαρτήτως των αλλαγών (Σαϊτής, 2007).

Η σχολική μονάδα έχει διπλή κοινωνική αποστολή. Αφενός την ατομική προαγωγή και μάθηση και αφετέρου τη διαφύλαξη και ανάπτυξη του πολιτισμού. Το κάθε σχολείο αντιδρά διαφορετικά και οργανώνει με διαφορετικό τρόπο αυτή του την αποστολή.

### **Θεωρίες και μοντέλα σχολικής μονάδας**

Το σχολείο σύμφωνα με τη Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων, αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας που περιλαμβάνει πολλά υποσυστήματα και αλληλοεπιδρά με πολλά περιβάλλοντα. Για την ακρίβεια, το σχολείο είναι:

- Η διδασκαλία
- Η οργάνωση
- Η υλικοτεχνική υποδομή
- Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ρόλων
- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και πολλά ακόμα.

Όλα τα παραπάνω που αποτελούν μέρη του εν λόγω συστήματος, του δίνουν μια νέα δυναμική και ιδιότητες που ξεπερνούν τις ιδιότητες που διαθέτουν αθροιστικά τα μέρη του. Το σχολείο σε επίπεδο κοινωνίας αποτελεί συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στο άτομο και την οργανωμένη κοινωνία είναι το σχολείο, καθώς μέσω των λειτουργιών του καταφέρνει να εντάξει τα παιδιά -μελλοντικούς ενεργούς πολίτες- σε αυτήν.

Το σχολείο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος όπως αναφέρουν οι Κοντάκος και Αγγελάκου (2016) είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, καθώς υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον. Το σχολείο σε επίπεδο οργάνωσης συνδέεται με την έννοια της οργάνωσης ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, κομβικό σημείο το οποίο είναι αποτέλεσμα συνεργασίας δύο ή περισσότερων ατόμων (Σαΐτης, 2008). Η σχολική μονάδα ως ένας αυτοτελής και αυτοδύναμος οργανισμός διαθέτει τυπική οργάνωση που έχει καθορισμένη αποστολή και επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους.

Το σχολείο σε επίπεδο διάδρασης, λειτουργεί ως ένας θεσμοθετημένος οργανισμός που εντάσσεται στην κοινωνία και επιτελεί έργο προς κάλυψη μείζονων αναγκών της, διακρίνεται από κάποιες λειτουργίες. Ο όρος λειτουργίες υποδηλώνει ένα πλαίσιο αλληλένδετων στοιχείων και παραγόντων που συνεργάζονται αποσκοπώντας στην επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Σαΐτης, 2007)

### **Σχολική Ανάπτυξη**

Ως σχολική ανάπτυξη ορίζεται η συνεχής και συνειδητή διαδικασία, με την οποία επιδιώκουν τα μέλη της σχολικής μονάδας, μια αλλαγή στην λειτουργία του οργανισμού τους, με σκοπό μια νέα βελτιωμένη κατάσταση. Με το πέρασμα των χρόνων αναπτύχθηκαν θεωρίες και μοντέλα που προσπάθησαν να εμπλακούν στα σχολικά θέματα, όμως η σύγχρονη εποχή απαιτεί πολύπλοκες θεωρίες. Σήμερα, η σχολική πραγματικότητα επενδύει στη διαφορά, την ανοικτότητα, την ποικιλία και την πολυπλοκότητα. Το σχολείο προσαρμόζεται μέσα από διαδικασίες οργανωσιακής μάθησης (Κοντάκος, 2022· Σαΐτη & Σαΐτης, 2020)

### **Συστημική ή πολύπλοκη σχολική ανάπτυξη**

Σύμφωνα με τη Συστημική Θωρία ένα σύστημα χαρακτηρίζεται από αλληλεπιδράσεις των συστατικών του στοιχείων και την μη γραμμικότητα αυτών των αλληλεπιδράσεων (Κοντάκος, 2022). Τα συστήματα διακρίνονται σε ανοικτά και κλειστά. Τα ανοικτά συστήματα ανταλλάσσουν ύλη, ενέργεια και πληροφορίες με τα υπόλοιπα συστήματα ώστε να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται. Τα κλειστά συστήματα είναι οι

συμβατικές μηχανές. Οι βασικότερες ιδιότητες ενός συστήματος είναι: η σταθερότητα, η οποία είναι αποτέλεσμα συνδυασμού της ρύθμισης και του ελέγχου, η προσαρμογή, η οποία συνδέεται με τη σταθεροποίηση του οργανισμού πέρα από τις περιβαλλοντικές συνθήκες και αλλαγές και η ευφυΐα, που αναφέρεται στην ικανότητα του οργανισμού να βρίσκει περιβάλλον ή να δημιουργεί ένα αλλά και να οργανώνει και να διαφοροποιεί τις δομές του αν χρειαστεί (Τάσης, 2014).

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των οργανισμών είναι η πολυπλοκότητα που τα χαρακτηρίζει. Αυτή χωρίζεται σε πέντε διαστάσεις: την αντικειμενική που σχετίζεται με την κατανομή των πόρων. Τα μέλη (οι εκπαιδευτικοί), ο εξοπλισμός, η κτιριακή υποδομή, την κοινωνική, η οποία αναφέρεται στον καταμερισμό εργασιών και διαφοροποίηση των ρόλων, τη χρονική, η οποία είμαι η υλοποίηση των στόχων του συστήματος σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, την τελεστική, που ορίζεται ως η αυτόνομη θέσπιση και μεταβολή σκοπών και στόχων από το ίδιο το σύστημα. Τέλος, ακολουθεί η γνωσιακή που αποτελεί την ικανότητα αυτό-πηδαλιούχησης και αυτοελέγχου μέσω της γνώσης (Αγγελάκου και συν., 2016).

#### ***Διατύπωση του προβληματισμού της έρευνας***

Το ερευνητικό πεδίο που έχει επιλεγεί είναι αυτό της Σχολικής Ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διερευνηθεί ο τρόπος (μεθοδολογία) αξιολόγησης του επιπέδου της συστημικής ανάπτυξης μια σχολικής μονάδας. Επίσης, μέσω ειδικού εργαλείου έρευνας επιδιώκουμε να ελέγξουμε αν οι διαφορετικοί τομείς λειτουργίας μιας σχολική μονάδας αναπτύσσονται ισότιμα. Επιδιώκεται επίσης να ανακαλυφθεί πόσο ανεπτυγμένοι είναι οι λειτουργικοί της τομείς αναφορικά με την επάρκεια και την αυτονομία των μονάδων.

#### ***Σκοπιμότητα της έρευνας***

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός εργαλείου και η πιλοτική χρήση/εφαρμογή αυτού, για την αποτύπωση του «πορτραίτου» των σχολικών μονάδων. Επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί κατά πόσο αναπτύσσονται ισόρροπα οι πέντε τομείς της πολυπλοκότητας στις σύγχρονες σχολικές μονάδες.

## **Μεθοδολογία**

### **Διατύπωση υπόθεσης/υποθέσεων**

- Υπόθεση 1: Η αποτύπωση της κατάστασης και της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός ερευνητικού εργαλείου που να λαμβάνει υπόψη όλες τις διαστάσεις της πολυπλοκότητας.
- Υπόθεση 2: Η ανάπτυξη όλων των διαστάσεων της πολυπλοκότητας συνδέεται άμεσα με την ποιότητα λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Μέσω των ερωτήσεων ελέγχεται κατά πόσο μια σχολική μονάδα αναπτύσσει τις πέντε διαστάσεις της πολυπλοκότητας ανά τομέα. Ελέγχεται κατά βάση η αυτονομία και η επάρκεια της σχολικής μονάδας ανά τομέα. (Κοντάκος & Καλαβάσης, 2016) Πιο συγκεκριμένα:

Στον τομέα της διδασκαλίας εξετάζεται το πως χαρακτηρίζονται οι μονάδες προσχολικής αγωγής ως προς:

1. Την κατανομή διαθέσιμου διδακτικού υλικού
2. Την κατανομή αρμοδιοτήτων και την ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα στα μέλη της
3. Τον συντονισμό βάσει χρονοδιαγράμματος
4. Τον ορισμό σκοπών και στόχων
5. Τον έλεγχο της γνώσης των μαθητών/τριών
6. Τις δράσεις και την επάρκεια των μέσων επικοινωνίας

Στον τομέα της ηγεσίας εξετάζεται:

- Η εξασφάλιση προσωπικού και υλικών πόρων
- Η διαχείριση της σχολικής μονάδας και ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων
- Τα χρονοδιαγράμματα των διαδικασιών
- Η λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών
- Η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας

Στον τομέα του προσωπικού ερευνάται:

- Η επιλογή προσωπικού
- Η κατανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων
- Η σύνταξη πλαισίου λειτουργίας
- Η συνεργασία του προσωπικού και η επίλυση προβλημάτων

- Η δυνατότητα στοχοθεσίας από κάθε μέλος στην αρχή της σχολικής χρονιάς
- Την έκφραση φόβων και προσδοκιών από το προσωπικό
- Την ανάληψη πρωτοβουλιών, την εισαγωγή αλλαγών, η ανάπτυξη επικοινωνίας και η επίλυση προβλημάτων από τα μέλη

Στον τομέα των εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων ελέγχεται:

- Η απόκτηση προσωπικού και υλικών πόρων και την ανάπτυξη συνεργασίας μέσω των εξωτερικών συμπράξεων
- Η κατανομή αρμοδιοτήτων σε φορείς εκτός σχολικής μονάδας
- Η επίλυση συγκρούσεων με εξωτερικούς συνεργάτες
- Ο συγχρονισμός του προγράμματος και των προσδοκιών με εξωτερικούς συνεργάτες
- Η έκφραση φόβων και προσδοκιών από εξωτερικούς συνεργάτες
- Η επιλογή και διαχείριση καινοτομιών και εξωτερικών συνεργασιών
- Το γνωστικό αποθετήριο, οι συλλογικές δράσεις και τα μέσα που χρησιμοποιεί για την επικοινωνία με εξωτερικούς συνεργάτες

### **Μέθοδος**

Ως μέθοδος επιστημονικής έρευνας ορίζεται ένα σύστημα κανόνων οι οποίοι οργανώνονται για την απόκτηση νέων γνώσεων. Μέθοδος, δηλαδή, είναι η πορεία και οι τρόποι που ακολουθούν οι μελετητές για να αντλήσουν πληροφορίες για την έρευνα του. Μόνο αν επιλεγεί η σωστή μέθοδος μπορούν να έχουν ισχύ τα συμπεράσματά της.

Θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική:

- του ερωτηματολογίου ορίζεται ως ένα σύνολο γραπτών (ή σε ηλεκτρονική μορφή) ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνεται στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες πληροφορίες. Οι ερωτήσεις μπορεί να απευθύνονται σε στάσεις, απόψεις, αξίες, συμπεριφορές συναισθήματα, προσδοκίες κ.λπ. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού, κλειστού τύπου ή σύντομης απάντησης. (Κοντάκος, 2022). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει την συλλογή μεγάλου αριθμού απαντήσεων και είναι το οικονομικότερο εργαλείο έρευνας. Παρέχει τη δυνατότητα ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας και διατηρεί την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Απαιτεί μεγάλο σχεδιασμό και κατάλληλη διαδικασία εφαρμογής. Η συμπλήρωση ενός

ερωτηματολογίου μπορεί να γίνει μέσω έντυπης ή ηλεκτρονικής μορφής, έμμεσα με τη μορφή συνέντευξης ή αυτοματοποιημένα μέσω κατάλληλη φόρμας.

### **Δείγμα**

Στην παρούσα έρευνα, μελετάται το επίπεδο της πολύπλοκης σχολικής ανάπτυξης νηπιαγωγείων της Ρόδου και οι απαντήσεις συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικής φόρμας. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε 60 νηπιαγωγεία της Ρόδου, τόσο σε αστικές όσο και σε ημιαστικές περιοχές.

### **Εργαλείο έρευνας**

Για την επίτευξη του σκοπού και την αποτύπωση του βαθμού ανάπτυξης της πολυπλοκότητας μιας σχολικής μονάδας (ανά τομέα αλλά και στο σύνολό του) θα αναπτυχθεί ένα μοντέλο και θα σχεδιαστεί ένα εργαλείο αποτύπωσης της συστημικής επάρκειας σχολικών μονάδων.

### **Πιλοτική Δοκιμή**

Πιλοτική δοκιμή είναι το δοκιμαστικό τεστ το οποίο χρησιμοποιείται για τον έλεγχο ενός οργάνου μέτρησης και όχι για τη συλλογή δεδομένων. Η πιλοτική δοκιμή είναι ένα κρίσιμο στάδιο κατά το οποίο διορθώνονται διάφορα λάθη του ίδιου του οργάνου με σκοπό να δοθεί άρτιο στους συμμετέχοντες (Συμεωνίδου, 2009). Η ομάδα μας διεξήγε πιλοτική δοκιμή. Δοκιμάσαμε να απαντήσουμε οι ίδια τις ερωτήσεις και να εντοπίσουμε τυχόν λάθη που χρήζουν διόρθωση.

### **Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων**

Για την ανάλυση δεδομένων θα αξιοποιηθούν τόσο ποσοτικές (στατιστική ανάλυση) όσο και ποιοτικές (ερμηνευτικές) μέθοδοι.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Για την ορθή ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας φροντίσαμε να διατυπώσουμε ερωτήσεις, οι οποίες θα ήταν σαφείς και κατανοητές από τους αναγνώστες, ώστε να μπορέσουμε να έχουμε ακριβείς απαντήσεις και συμπεράσματα. Το ερευνητικό μας κομμάτι αφορούσε την επάρκεια και την αυτονομία και εστιάσαμε στους τομείς της διδασκαλίας, της ηγεσίας, του προσωπικού και των εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων της σχολικής μονάδας. Το ερωτηματολόγιο που ετοιμάσαμε απευθύνεται σε

εν ενεργεία νηπιαγωγούς/προϊσταμένους,-νες/διευθυντές,-τριες σχολικής μονάδας. Ακόμα, ευθύνη μας ήταν να ασχοληθούμε με εκπαιδευτικούς από το νησί της Ρόδου. Το δείγμα μας ήταν αρκετό ώστε να μπορούσε να αναλύσουμε τα δεδομένα και να φτάσουμε σε τελικά συμπεράσματα. Επιπλέον, επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο με αφορμή την αντικειμενικότητα, την ακρίβεια και την σαφήνεια.

### ***Επιπτώσεις από τη διεξαγωγή και την πιθανή γενίκευση της έρευνας***

#### ***Έρευνα πεδίου***

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 60 νηπιαγωγεία της ρόδου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Συλλέξαμε 12 απαντήσεις ως και τις 26 Μαΐου.

#### ***Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας***

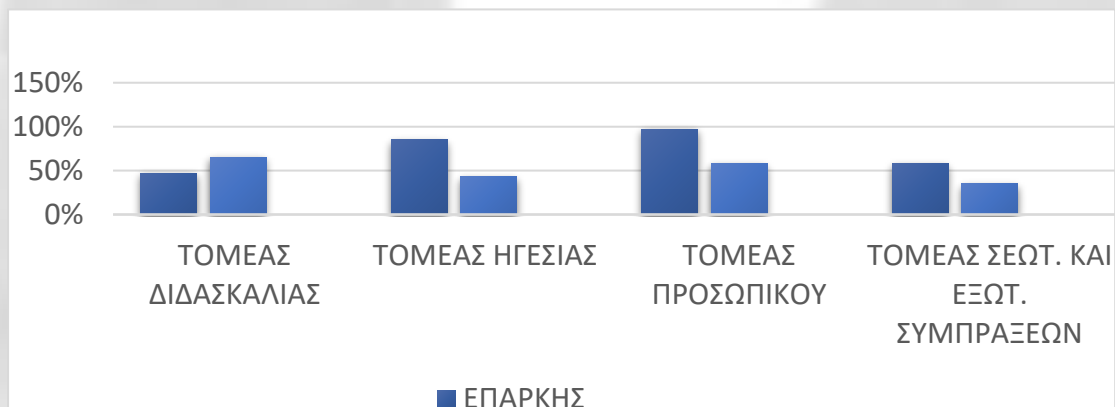
Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν ελέγχθηκαν μια προς μια και ελέγξαμε επίσης αν έχουν απαντηθεί όλες οι ερωτήσεις ανά ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, για να έχουμε γενικά συμπεράσματα ελέγξαμε τις ερωτήσεις ανά τομέα και βγάλαμε το ποσοστό επάρκειας και αυτονομίας σε κάθε ένα από αυτούς.

#### ***Συμπεράσματα***

Στον τομέα της διδασκαλίας το 45% απάντησε πως η σχολική μονάδα κρίνεται επαρκής, το 33% την χαρακτήρισε μερικώς επαρκή και μόλις το 8,3%, την έκρινε ανεπαρκή. Σε σχέση με την αυτονομία, η σχολική μονάδα κρίθηκε πλήρως αυτόνομη με ποσοστό 65%, μερικώς αυτόνομη με ποσοστό 33% και καθόλου αυτόνομη με ποσοστό 8%. Στον τομέα της ηγεσίας το 85% απάντησε πως η σχολική μονάδα κρίνεται επαρκής, το 10% απάντησε μερικώς επαρκή και το 4% την έκρινε ανεπαρκή. Όσο αφορά την αυτονομία, το 43% την έκρινε πλήρως αυτόνομη και το 47% την έκρινε μερικώς αυτόνομη. Τέλος, το 66% την έκρινε ως καθόλου αυτόνομη. Στον τομέα του προσωπικού το 97% απάντησε πως η σχολική μονάδα κρίνεται επαρκής και μόνο το 8% την έκρινε μερικώς επαρκή. Το 58% την έκρινε πλήρως αυτόνομη, το 34% την έκρινε μερικώς αυτόνομη και μόλις το 4% την χαρακτήρισε καθόλου αυτόνομη. Στον τομέα των εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων το 58% απάντησε πως η σχολική μονάδα είναι επαρκής και το 41% την χαρακτήρισε μερικώς επαρκή. Το 35% έκρινε την σχολική μονάδα πλήρως αυτόνομη, το 56% την έκρινε μερικώς αυτόνομη και το 11% την χαρακτήρισε καθόλου αυτόνομη.



Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα οι τομείς της πολυπλοκότητας φαίνεται να είναι ανεπτυγμένοι σχετικά ανάλογα. Παρακάτω αναπαρίστανται γενικά αποτελέσματα της έρευνας ανά τομέα σε σχέση με την επάρκεια και την αυτονομία.



Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας της διδασκαλίας κρίθηκε 40% επαρκής και 60% μερικώς αυτόνομη. Ο τομέας της ηγεσίας κρίθηκε 80% επαρκής και 40% πλήρως αυτόνομη. Ο τομέας του προσωπικού κρίθηκε 90% επαρκής και 60% πλήρως αυτόνομη. Τέλος, ο τομέας εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων χαρακτηρίστηκε 60% επαρκής και 30% πλήρως αυτόνομη. Έτσι, από την ισότιμη ανάπτυξη των τομέων, διαφαίνεται και η συνολική ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Ίσως να παρατηρείται μια ελαφρώς μεγαλύτερη απόκλιση στον τομέα του προσωπικού, αλλά αυτό σχετίζεται με τις σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας.

Ενδεικτικά δίνονται πίνακες με κάποιες απαντήσεις ανά τομέα λειτουργίας των σχολικών μονάδων:

Στον τομέα της διδασκαλίας:

**Πίνακας 1.** Τομέας διδασκαλίας - επάρκεια

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	ΕΠΑΡΚΗΣ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΕΠΑΡΚΗΣ	ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ
1. Η κατανομή διαθέσιμου διδακτικού υλικού ανά τμήμα και εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται	7	5	0
2. Ο έλεγχος που γίνεται ως προς τη γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από τη διδασκαλία χαρακτηρίζεται	10	2	0

**Πίνακας 2.** Τομέας διδασκαλίας - αυτονομία

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	ΠΛΗΡΩΣ ΑΥΤΟΝΟΜΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΑΥΤΟΝΟΜΗ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΥΤΟΝΟΜΗ
1. Σε σχέση με την απόκτηση διδακτικού υλικού οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας είναι	5	7	0
2. Σε σχέση με την σύνταξη και αξιοποίηση των πλαισίων λειτουργίας για την κατανομή αρμοδιοτήτων, που αφορούν το έργο τους, οι εκπαιδευτικοί είναι	7	5	0

**Πίνακας 3.** Τομέας ηγεσίας – επάρκεια

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	ΕΠΑΡΚΗΣ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΕΠΑΡΚΗΣ	ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ
Ο καταμερισμός καθηκόντων-αρμοδιοτήτων στα μέλη του συστήματος, με βάση την ιδιότητά τους, από πλευράς διεύθυνσης.	10	1	1
Η συμμετοχή της διεύθυνσης στην επίλυση τυχόν συγκρούσεων μεταξύ των μελών του συστήματος	10	1	1

**Πίνακας 4.** Τομέας ηγεσίας - αυτονομία

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	ΠΛΗΡΩΣ ΑΥΤΟΝΟΜΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΑΥΤΟΝΟΜΗ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΥΤΟΝΟΜΗ
Σε σχέση με την εξασφάλιση πόρων, η σχολική διεύθυνση είναι:	2	6	2
Σε θέματα που αφορούν την κατάρτιση ειδικών προγραμμάτων για την βελτίωση του/της εκπαιδευτικού έργου, η σχολική διεύθυνση είναι:	7	4	1

**Πίνακας 5.** Τομέας προσωπικού - επάρκεια

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	ΕΠΑΡΚΗΣ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΕΠΑΡΚΗΣ	ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ
1. Η συνεργασία των μελών του προσωπικού της σχολικής μονάδας ως προς την ομαλή λειτουργία της είναι	11	1	0
2. Το προσωπικό εκφράζει την ύπαρξη φόβων προσδοκιών και ελπίδων ως προς ένα σχολικό ζήτημα	12	0	0

**Πίνακας 6.** Τομέας προσωπικού - αυτονομία

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	ΠΛΗΡΩΣ ΑΥΤΟΝΟΜΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΑΥΤΟΝΟΜΗ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΥΤΟΝΟΜΗ
1. Σε σχέση με την επιλογή των μελών (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες κλπ.), η σχολική μονάδα είναι	2	6	4
2. Σε σχέση με την ανάληψη πρωτοβουλίας για την ανάπτυξη του προσωπικού, η σχολική μονάδα είναι:	7	2	2

**Πίνακας 7.** Τομέας εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων - επάρκεια

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	ΕΠΑΡΚΗΣ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΕΠΑΡΚΗΣ	ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ
1.Τα μέσα που χρησιμοποιεί η σχολική μονάδα για την επικοινωνία της με τους εξωτερικούς συνεργάτες:	7	5	0
2. Οι εξωτερικοί συνεργάτες εκφράζουν ελεύθερα τις προσδοκίες και τους φόβους τους	7	5	0

**Πίνακας 8.** Τομέας εσωτερικών και εξωτερικών συμπράξεων - αυτονομία

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	ΠΛΗΡΩΣ ΑΥΤΟΝΟΜΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΑΥΤΟΝΟΜΗ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΥΤΟΝΟΜΗ
.Σε σχέση με την απόκτηση υλικών πόρων(και χρηματοδότησης)μέσω εξωτερικών συνεργασιών, η σχολική μονάδα είναι:	2	6	4
2. Σε σχέση με την δυνατότητα που έχει για συλλογική δράση με τους συνεργάτες εκτός της σχολικής μονάδας, η σχολική μονάδα κρίνεται	4	6	2

### **Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να μελετηθεί σε πανελλήνιο επίπεδο η ανάπτυξη των σχολικών μονάδων βάσει της θεωρίας της πολυπλοκότητας και τα αποτελέσματα να παραταθούν συγκριτικά. Θα είχαμε έτσι μια συνολική εικόνα της ανάπτυξης των σχολικών μονάδων σε όλη την Ελλάδα.

### **Βιβλιογραφία**

- Γαϊτανίδη, Λ.Α. (2018). *Πολύπλοκη σχολική ανάπτυξη. Μοντέλο μέτρησης συστημικής επάρκειας σχολικών μονάδων* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κοντάκος, Αν. (2022). *Θεωρίες και μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης σχολικών μονάδων*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κοντάκος, Αν., & Καλαβάσης, Φρ. (Επιμ.) (2016). *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού 8. Συστημική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων: Τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση*. Διάδραση.
- Κοντάκος, Αν., & Σταμάτης, Π. (2016). *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Διάδραση.
- Λαγουμιντζής, Γ. (2015). *Εισαγωγή στην επιστημονική έρευνα*. [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5357/2/01\\_chapter\\_01.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5357/2/01_chapter_01.pdf)
- Luhmann, N. (1987). *Rechtssoziologie*. 3. Στο Α. Κοντάκος (2014) (Επιμ.), *Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας*. Διάδραση.

- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία κοινωνικών συστημάτων*. Σάκκουλα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Ατραπός.
- Πανεπιστήμιο Κύπρου (χ.η.). Είδη ερευνών. <https://www.ucy.ac.cy/pakepe/el/research-services/research-kind>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αυτοέκδοση.
- Τάσης, Θ. (2014). *Η συστημική θεωρία του Λούμαν: Πολυπλοκότητα, προσδοκίες και αυτοποιητικά συστήματα*. [http://weltschmerz.k.blogspot.gr/2014/01/blog-post\\_30.html](http://weltschmerz.k.blogspot.gr/2014/01/blog-post_30.html)

# Διερεύνηση των απόψεων των αντρών για τον ρόλο των γυναικών στην τοπική αειφορική ανάπτυξη

**Παπαβασιλείου Βασίλης**  
**Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[vraranasileiou@aegean.gr](mailto:vraranasileiou@aegean.gr)

**Πισσά Έλλη**  
**Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[pse18290@aegean.gr](mailto:pse18290@aegean.gr)

## **Περίληψη**

Η «αειφόρος ανάπτυξη» είναι μια πολύπλευρη και πολυδιάστατη έννοια η οποία συνδέεται με την προστασία του περιβάλλοντος και τη διαχείριση των φυσικών πόρων, την οικονομική ευημερία, την κοινωνική συνοχή και την πολιτισμική πρόοδο. Στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης, έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες που μελετούν την σχέση φύλου – αειφορίας. Από τα πορίσματα των περισσότερων ερευνών προκύπτει πως ο ρόλος των γυναικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, κυρίως σε επίπεδο φιλοπεριβαλλοντικών δράσεων, καθώς επίσης ότι διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο περιβαλλοντικής συνείδησης και συμπεριφοράς συγκριτικά με τους άντρες. Με βάση το ανωτέρω θεωρητικό πλαίσιο πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα, σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των αντρών της Ρόδου που ζουν τόσο σε χωριά όσο και στην πόλη και είναι ηλικίας 65 ετών και άνω, για τον ρόλο των γυναικών στην τοπική αειφορική ανάπτυξη του νησιού. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους αφορούσαν και τους αλληλένδετους άξονες της αειφορίας, ήτοι τον περιβαλλοντικό, τον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον πολιτισμικό. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει η σημαντική συνεισφορά των γυναικών στην τοπική αειφορική ανάπτυξη. Σύμφωνα με δεδομένα των απαντήσεων, οι γυναίκες εκείνης της εποχής, παρόλο που ήταν κοινωνικά αρκετά περιορισμένες και πολύ επιβαρυνμένες με διάφορες εργασίες, τόσο στο σπίτι όσο και έξω από αυτό, είχαν μια φιλοπεριβαλλοντική κουλτούρα, η οποία είχε συμβάλει στην προστασία του περιβάλλοντος και τη συνετή διαχείριση των φυσικών πόρων, όσο και στην γενικότερη οικονομία του οίκου τους αλλά και της τοπικής κοινωνίας, όπως επίσης στη σύσφιξη των διαπροσωπικών κοινωνικών σχέσεων και στη διαφύλαξη της παράδοσης και της πολιτισμικής κληρονομιάς. Γενικότερα, η συμβολή τους στην αειφόρο ανάπτυξη του νησιού ήταν καθοριστική.

**Λέξεις κλειδιά:** *Γυναίκα, περιβάλλον, τοπική αειφόρος ανάπτυξη*

## **Abstract**

"Sustainable development" is a multi-faceted and multi-dimensional concept which is linked to the protection of the environment and the management of natural resources, economic prosperity, social cohesion and cultural progress. Within the context of sustainable development, various researches have been conducted that study the relationship between gender and sustainability. Most research findings indicate that the role of women is particularly important, mainly in terms of pro-environmental actions, as well as indicating a higher level of environmental consciousness and behavior compared to men. Based on the above theoretical framework, a relevant research study was carried out, which aimed to explore the views of men on the island of Rhodes who live both in villages and in the city and are aged 65 and above, on the role of women in the local sustainable development of the island. The research carried out was qualitative and a semi-structured interview method was used. The questions asked to the interviewees also concerned the interrelated axes of sustainability, i.e., environmental, economic, social and cultural. The results of this research study show the significant contribution of women to local sustainable development. According to the research data, women of that time, although they were socially quite restricted and heavily burdened with various tasks, both in the home and outside it, had pro-environmental culture, which had contributed both to environmental protection and prudent management of natural resources, and to the general economy of their home and local community as well as to strengthening of interpersonal social relations and preserving the tradition and cultural heritage. In general, their contribution to the sustainable development of the island was decisive.

**Keywords:** *Women, environment, local sustainable development*

## **Θεωρητικό πλαίσιο**

Η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια έννοια πολύπλευρη και πολυδιάστατη, η οποία συνδέεται με την προστασία του περιβάλλοντος και τη διαχείριση των φυσικών πόρων, την οικονομική ευημερία, την κοινωνική συνοχή και την πολιτισμική πρόοδο. Συνιστά ένα μακρόπνοο όραμα για μια κοινωνία πιο δίκαιη μέσα σ' ένα πιο καθαρό, πιο ασφαλές και πιο υγιές περιβάλλον - μιας κοινωνίας η οποία θα παρέχει καλύτερη ποιότητα ζωής, για μας, τα παιδιά μας και τα εγγόνια μας (Green et al., 2021). Συνδέεται με τις ανάγκες, τις σημερινές και τις μελλοντικές, καθώς η κάλυψη των αναγκών του σήμερα θα πρέπει να προνοεί την εξασφάλιση και την κάλυψη των αναγκών των μελλοντικών γενεών, χωρίς διακρίσεις, καθώς οι κοινωνικές ανισότητες υποδαυλίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ενός δίκαιου για όλους μέλλοντος (Lohani & Aburaida, 2017).

Η αειφόρος ανάπτυξη θεμελιώνεται πάνω σε τέσσερις αλληλεξαρτώμενους άξονες: την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική πρόοδο, την περιβαλλοντική προστασία και την

πολιτισμική άνθηση. Γι' αυτό, όταν γίνεται αναφορά στην αειφόρο ανάπτυξη, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη αυτός ο πολύπλευρος, πολυδιάστατος χαρακτήρας της. Ανάμεσα στους στόχους της αειφόρου ανάπτυξης επισημαίνεται η αναγκαιότητα να ενδυναμωθεί η προσπάθεια για την προστασία και τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς. Αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα και προωθείται η άποψη ότι όλοι οι πολιτισμοί μπορούν να συμβάλουν στην πραγμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης (Zheng et al., 2021).

Οι πτυχές της αειφορίας συνδέονται τόσο το περιβάλλον και την οικονομία, όσο την κοινωνία και τον πολιτισμό. Η αειφόρος ανάπτυξη θεμελιώνεται σε αξίες και περικλείει έννοιες σημαντικές, όπως η δημοκρατία, η αλληλεγγύη, η ελευθερία, οι ίσες ευκαιρίες σε σχέση με το φύλο και πολλές άλλες. Συγκεκριμένα, η έμφυλη ισότητα εντάσσεται στην κοινωνική διάσταση της αειφορίας (Grosser, 2009), καθώς η «ισότητα των φύλων» περιλαμβάνεται στους 17 Στόχους (SDGs) της «Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη» του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, ως ο πέμπτος στόχος (SDG5) (Mensah & Casadevall, 2019).

Μια βασική προϋπόθεση, λοιπόν, που πρέπει να εξασφαλιστεί για να καταστεί δυνατή η επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης, είναι η καταπολέμηση των έμφυλων διακρίσεων. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί με σαφήνεια ότι η έμφυλη ισότητα δεν είναι ένας αγώνας μόνο των γυναικών, αλλά μια πρόκληση ολόκληρης της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, μόνο μέσα από μια ολιστική προσέγγιση του ζητήματος, είναι εφικτό να εξευρεθούν αποτελεσματικές λύσεις, που πράγματι θα συμβάλλουν στην εξάλειψη παντός είδους ανισοτήτων. Προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζονται οι προσπάθειες που αφορούν στην ενδυνάμωση του γυναικείου φύλου, οι οποίες δεν έχουν μόνο κοινωνικές ή οικονομικές διαστάσεις ή αλλά αλληλένδετα πολιτισμικές και περιβαλλοντικές (Nikolaou et al., 2019).

Συνήθως, όταν γίνεται λόγος για ίσες ευκαιρίες ανάμεσα στα δύο φύλα, η προσοχή στρέφεται στον εργασιακό χώρο, καθώς η ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας και στα κέντρα λήψης αποφάσεων συμβάλλει στην πρόοδο της κοινωνίας. Οι ίσες ευκαιρίες ενισχύουν τη συνοχή και την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας. Συνεπώς η ισότητα των φύλων έχει θετικές επιδράσεις στη συνολική παραγωγικότητα της οικονομίας (Sawicka & Lagoda, 2015).

Σε σχέση με το περιβάλλον και την προστασία του, που ήταν ανέκαθεν συνδεδεμένα με την παράδοση που φέρει κάθε τόπος, καθοριστικός ήταν και παραμένει ο ρόλος των γυναικών. Με άξονα, λοιπόν, τη διαφύλαξη της παράδοσης, σε συνδυασμό με την προστασία των φυσικών πόρων και του φυσικού μας περιβάλλοντος, οι γυναίκες ανέπτυξαν



καθημερινές συνήθειες που εναρμονίζονται με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης του τόπου τους και προωθούν όλες αυτές τις φιλοπεριβαλλοντικές δράσεις (Mago & Gunwal, 2019).

Η προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς θεωρείται βασική προϋπόθεση για την αειφόρο ανάπτυξη, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολιτισμικής ομογενοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι γυναίκες προστατεύοντας έμπρακτα την παράδοση και δημιουργώντας έργα υψηλής πολιτιστικής αξίας, συμβάλλουν σημαντικά σε θέματα της πολιτιστικής διάστασης της αειφορίας, οπότε προκύπτει η αναγκαιότητα ανάδειξης του σημαντικού πολιτισμικού αειφορικού τους έργου (Xanthacou, Kaila & Papavasileiou, 2019; Papavasileiou et al., 2019).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα ο ρόλος των γυναικών στην αειφόρο ανάπτυξη, σε όλες τις χώρες, τόσο τις αναπτυσσόμενες όσο και τις αναπτυγμένες, είναι σημαντικός. Για παράδειγμα, από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι στη Σρι Λάνκα, η πλειονότητα των γυναικών υποστηρίζει την οικονομία της νησιωτικής αυτής χώρας, προσφέροντας αγαθά και υπηρεσίες καθώς και ευκαιρίες απασχόλησης. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες προάγουν τον πολιτισμό και την παράδοση. Ειδικότερα, οι γυναίκες επιχειρηματίες χρησιμοποιούν περιβαλλοντικά φιλικές δραστηριότητες στις επιχειρήσεις τους, προωθούν πράσινες πρακτικές και εφαρμογές στην παραγωγή και στις υπηρεσίες (Amberitiya, 2013). Αντίστοιχα και στην Ελλάδα, από τα αποτελέσματα έρευνας προκύπτει ότι η συμμετοχή των γυναικών υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική στην αειφόρο τοπική ανάπτυξη (Nikolaou et al., 2019).

Στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης, έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες που μελετούν την σχέση φύλου – αειφορίας. Από τα πορίσματα των περισσότερων ερευνών προκύπτει πως ο ρόλος των γυναικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, κυρίως σε επίπεδο φιλοπεριβαλλοντικών δράσεων, καθώς επίσης ότι διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο περιβαλλοντικής συνείδησης και συμπεριφοράς συγκριτικά με τους άντρες (Folasade, 2016; Khadka & Verma, 2012; Lee, 2009; Torgler et al., 2008; Xiao & Hong, 2010; Zelezny et al., 2019).

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό ότι η συμβολή της γυναίκας στην περιβαλλοντική προστασία, στη διαφύλαξη των φυσικών πόρων και στην αειφόρο ανάπτυξη είναι καθοριστική σε παγκόσμιο επίπεδο. Με τις δράσεις τους, είτε αυτές είναι οργανωμένες είτε αφορούν απλώς στις καθημερινές ασχολίες, οι γυναίκες είναι προσανατολισμένες σε πιο φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές.

## Μεθοδολογία

Η αιεφόρος ανάπτυξη έχει ως στόχο να εξασφαλίσει την οικονομική πρόοδο με σεβασμό στην προστασία του περιβάλλοντος και με κοινωνική δικαιοσύνη. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί, στη διάρκεια των χρόνων, η συμβολή των γυναικών στην αιεφόρο τοπική ανάπτυξη, ώστε να αναδειχθεί η σπουδαιότητα της προσφοράς τους. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των αντρών για τον ρόλο των γυναικών στην αιεφόρο τοπική ανάπτυξη, στο νησί της Ρόδου.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων της παρούσας ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία ήταν αυτοσχέδια και εκπονήθηκε ακριβώς για να καλύψει τις ειδικές ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους αφορούσαν τους αλληλένδετους άξονες της αιεφορίας, ήτοι τον περιβαλλοντικό, τον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον πολιτισμικό. Η έρευνα ήταν επιτόπια και πραγματοποιήθηκε το 2021 στα χωριά του νησιού και στην πόλη της Ρόδου. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν άντρες ηλικίας άνω των 65 ετών και είναι συνολικά 10. Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων επιδιώχθηκε οι συναντήσεις να είναι σε ώρες που ικανοποιούσαν τους ερωτώμενους, οι χώροι κατάλληλοι, οι συνθήκες να είναι άνετες, το περιβάλλον φιλικό και ευχάριστο. Επίσης, υπήρξε φροντίδα για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι αληθή (Silverman, 2010· Bryman, 2016).

Η κωδικοποίηση των απαντήσεων των ανδρών έγινε με αρίθμηση από το 1 έως το 10 (A1, A2... A10). Επίσης, για να έχουμε ερευνητικά δεδομένα από ολόκληρο το νησί της Ρόδου, επιδιώχθηκε οι άντρες του ερευνητικού δείγματος να είναι από όλους, τους δέκα (10) πρώην δήμους της Ρόδου, πριν την ενοποίηση, δηλαδή Αρχαγγέλου, Ατταβύρου, Αφάντου, Ιαλυσού, Καλλιθέας, Καμείρου, Λινδίων, Νοτίας Ρόδου, Πεταλούδων και Ροδίων.

## Ευρήματα

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της ποιοτικής αυτής έρευνας, στο πρώτο ερώτημα σχετικά με τις δραστηριότητες μιας καθημερινής ημέρας για μια γυναίκα κατά το παρελθόν, ομόφωνα και οι δέκα άντρες του ερευνητικού δείγματος απάντησαν πως η γυναίκα μέσα στην ημέρα -και κάθε μέρα- ήταν επιβαρυνόμενη από το πρωί μέχρι το βράδυ με όλες τις δουλειές σχετικά με το σπίτι, τη φροντίδα των παιδιών αλλά και εξωτερικές δουλειές. «*Η γυναίκα είχε να καθαρίσει, να φροντίσει τα παιδιά*» (A1). «*Είχαν πάρα πολύ γεμάτη μέρα*

από το πρωί μέχρι το βράδυ» (A2), «(...) Η δουλειά της μαμάς ήταν το σπίτι και η οικογένεια» (A3), «(...) Έκανε διάφορες δουλειές του σπιτιού» (A5). Συγκεκριμένα, οι υποχρεώσεις της ξεκινούσαν νωρίς το πρωί, η πρώτη βασική μέριμνα που είχε η γυναίκα κάθε μέρα ήταν να φροντίσει τα παιδιά το πρωί, να τους ετοιμάσει πρωινό, να τα πλύνει κ.λπ. «Το πρωί μας ξυπνούσε η μαμά, για να πάμε σχολείο, μας έπλενε, μας τάιζε το πρωινό» (A3), «Το πρωί που ξυπνούσε η συγχωρεμένη η μάνα μου, η πρώτη της δουλειά ήταν να πάει να αρμέξει τις κατσίκες ή τις αγελάδες για να κάνει το γάλα το πρωινό για τα παιδιά. Μετά ξεκινούσε να μας ταΐσει, να στρώσει τα στρωσίδια μας και να βγει να ετοιμάσει το φαγητό της ημέρας» (A4), «Ήμουν μικρός τότε αλλά απ' όσο θυμάμαι σηκωνόταν (η μάνα του) να μας κάνει το γάλα να πάμε στο σχολείο» (A5), «Μας χαιρετούσε για το σχολείο και συνέχιζε με τις δουλειές του σπιτιού» (A6 «Μετά θα έκανε καμιά δουλειά στο σπίτι» (A8), «Πάντα έκανε πρώτα τις δουλειές στο σπίτι» (A9). Ειδικότερα, δόθηκε μεγάλη έμφαση στην ετοιμασία και το μαγείρεμα του φαγητού της ημέρας, το οποίο πολλές φορές ήταν διαφορετικό το μεσημέρι από το βράδυ. «Μετά θα έκανε το φαγητό να φάει όλη η οικογένεια και φρόντιζε όλο το σπίτι» (A1), «(...) Γυρνούσανε το βράδυ κατάκοποι στο σπίτι για να ετοιμάσει πάλι φαΐ για το βράδυ, γιατί δεν τρώγαμε το ίδιο φαΐ το βράδυ» (A4), «Το μεσημέρι πάντοτε θα μαγειρεύε, αλλά και το βράδυ...» (A6), «Στο σπίτι η καθημερινή δουλειά της ήταν να μαγειρέψει» (A7), «Θα μαγειρεύε» (A8), «Έβαζε στο τσουκάλι το φαΐ απ' το πρωί να γίνεται» (A9).

Άλλες δουλειές που έπρεπε η γυναίκα μέσα στην ημέρα να ασχοληθεί ήταν το πλύσιμο στο χέρι, καθώς δεν υπήρχαν τότε τα σύγχρονα μέσα που υπάρχουν σήμερα, να καθαρίσει και γενικά να φροντίσει όλες τις δουλειές στο σπίτι. «Κάθε γυναίκα είχε να πλύνει, γιατί δεν είχε τα μέσα που έχει τώρα, στα χέρια όλα, μετά φρόντιζε όλο το σπίτι» (A1), «Οι γυναίκες είχαν να ασχοληθούν με το σπίτι, με την καθαριότητα, με το πλύσιμο...» (A2), «Να πλύνει με τα χέρια, με το «κόπανο», πήγαιναν και έπλεναν στη βρύση, άναβαν φωτιά, με στάχτη και εκεί στη γούρνα της βρύσης έπλεναν τα ρούχα μας, τα οποία τα άπλωναν πάνω στα κλαδιά των θάμνων, σε ασκινούς και πουρνάρια» (A4), «Μετά έπλενε, τότε ήταν στο χέρι όλα, έπλενε τα ρούχα μας, να τα απλώσει, να μαγειρέψει, να σφουγγαρίσει, έκανε όλες τις δουλειές του σπιτιού» (A5). Εκτός από τις δουλειές που είχαν μέσα στο σπίτι, οι γυναίκες κατά το παρελθόν συμμετείχαν και σε εξωτερικές εργασίες, όπως το να ταΐσουν τα ζώα, να μαζέψουν ξύλα και να ασχοληθούν με τις αγροτικές δουλειές. «Όσον αφορά τις γυναίκες, ήταν πιο επιβαρυνμένο το πρόγραμμά τους, διότι πήγαιναν και στα χωράφια να μαζέψουν ελιές, το καλοκαίρι αν είχαν κανένα αμπελάκι πήγαιναν να μαζέψουν τα σταφύλια, το χειμώνα πορτοκάλια, μανταρίνια, τα οποία τα

πουλούσαν σε εμπόρους που τα έστελναν στην πόλη της Ρόδου, προκειμένου να πουληθούν στην αγορά, πήγαιναν να καλλιεργήσουν και να περιποιηθούν τα χωράφια όσον αφορά τις αγριάδες, τα κλαδέματα συνήθως τα έκαναν οι άντρες αλλά για να καθαρίσουν το χωράφι πήγαιναν οι γυναίκες» (A2), «(...) Πήγαινε πάλι να φέρει τα ζώα, να τα βάλει στο στάβλο, να τα ταΐσει, να τα αρμέξει, το γάλα, όσο έμενε, το έκανε τυρί, σε ένα μαντήλι και το κρεμούσε έξω στην αυλή» (A3), «Πήγαινε στο χωράφι με τον πατέρα μου όταν όργωνε, η μητέρα μου με τον γκασμά, σκάλιζε τις άκρες που δεν έφταναν τα ζώα. Βοηθούσε τον πατέρα μου να σπείρουνε» (A4), «Συνήθιζε να πηγαίνει στο κοτέτσι δίπλα στο σπίτι μας, για να μαζέψει τα αυγά για το πρωινό μας» (A6), «Μετά έφτιαχνε το πρωινό για εμάς τα παιδιά» (A8). Επίσης, ήταν δική τους δουλειά να ζυμώσουν και να ψήσουν το ψωμί για να φάει η οικογένεια τους. «(...) Ήταν επίσης επιβαρυνμένο το πρόγραμμα, κάθε Σάββατο με το να ζυμώσουν το ψωμί για όλη την εβδομάδα» (A2), «Μετά έκανε το ψωμί, καθάριζε το σιτάρι και το έπαιρνε ο πατέρας μου στον μύλο, το άλεθε και η μάνα μου ζύμωνε στη σκάφη μόνη της με τα χέρια της. Κουβαλούσε τα κλαδιά για το φούρνο μόνη της από το δάσος στον ώμο της, άναβε το φούρνο, έψηνε το ψωμί και μας το έφερνε στο σπίτι» (A4). Τέλος, αναφέρεται πώς κάποιες γυναίκες, έπρεπε να βοηθήσουν και τα παιδιά στο διάβασμα τους. «(...) Ήξεραν πάρα πολύ λίγα πράγματα όσον αφορά την αριθμητική, την ορθογραφία, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους» (A2). Τέλος, άλλες περίμεναν τον άντρα τους για να του σερβίρουν το φαγητό «Όταν πια βράδιαζε έβαζε στον πατέρα μου να φάει αφού είχε γυρίσει από τη δουλειά» (A6), «Γυρνούσε ο πατέρας μου από τη δουλειά και καθόταν μαζί του μέχρι να φάει και να της πει τα νέα» (A9), και άλλες ασχολούνταν με το κέντημα πριν κοιμηθούν «Έβαζε εμάς για ύπνο και εκείνη καθόταν καμιά ώρα με ένα κεράκι και κεντούσε» (A6).

Αναφορικά με το ποιες εργασίες ευχαριστούσαν περισσότερο τις γυναίκες, κοινή απάντηση, σχεδόν της πλειονότητας των ερωτηθέντων, ήταν πώς δεν τις ευχαριστούσε καμία δουλειά «Δε χαιρόντουσαν τίποτα», (A2), «Καμία» (A4), «Βασικά δεν τους άρεσε τίποτα, αλλά προσπαθούσαν να είναι τα παιδιά καθαρά, να έχουν το σύζυγο να του βάζουν το κολατσιό να πάει στη δουλειά, είχαν πολλές ασχολίες» (A10). Κάποιες από τις γυναίκες φαίνεται να τις ευχαριστούσε με το μαγείρεμα «Από ότι θυμάμαι στη μητέρα μου άρεσε πολύ να κάθεται με τις ώρες να μαγειρεύει» (A6), «Συνήθως τις δουλειές του σπιτιού, να μαγειρεύουν, αυτό ήταν, δεν είχε εξόδους τότε» (A7). Υποστηρίχθηκε βέβαια και η άποψη ότι υπήρχαν κάποιες δουλειές που τις έκαναν πιο ευχάριστα, όπως το να ράβουν και να κεντάνε εργόχειρα «Να ράβουν και να κεντάνε διάφορα εργόχειρα οι παλιές γυναίκες» (A3), «Στη μητέρα μου άρεσε πολύ να κάθεται με τις ώρες να κεντάει» (A6), «Της άρεσε πάρα

πολύ να κάθεται και να κεντάει τραπεζομάντηλα και κουβέρτες. Έφτιαχνε τα προικιά για τα παιδιά έλεγε» (A8), τους άρεσε να ασχολούνται με την καθαριότητα του σπιτιού τους «Τα θέματα καθαριότητας» (A3), «στη μάνα μου άρεσε πολύ η καθαριότητα» (A5). Τέλος, ιδιαίτερη χαρά αποτελούσε και η ασχολία των γυναικών με τα παιδιά τους «Περισσότερο ας πούμε, όταν πρόσεχαν τα παιδιά τους» (A4).

Στην ερώτηση πώς τακτοποιούσαν το φαγητό της ημέρας και από πού έπαιρναν τα υλικά τους, προέκυψε ότι οι περισσότερες γυναίκες την παλιά εποχή, αγόραζαν τα υλικά για το φαγητό της ημέρας από το μπακάλικο της περιοχής ή του χωριού τους «Είχε και ορισμένα μπακάλικά και ψωνίζανε από εκεί» (A1), «Πήγαιναν και τα έπαιρναν από τα μπακάλικά» (A2), «Υπήρχε ένα μικρό μπακάλικο από το οποίο ψωνίζαμε με πίστωση» (A4), «Ψώνιζε, δίπλα μας ακριβώς μεσοτοιχία, ήταν μπακάλικο» (A5), «Αν κάτι της έλειπε κατέβαιναν συνήθως οι άντρες στη Ρόδο που είχε πιο μεγάλα μπακάλικά και ψώνιζαν δύο τρία πράγματα» (A8), «Εντάξει, είχε μαγαζάκι και παίρνανε το μακαρόνι, το ρύζι, αυτά τα παίρνανε» (A9). Οι περισσότερες οικογένειες, ωστόσο, παρήγαγαν τα δικά τους προϊόντα «Συνήθως οι ίδιοι έβαζαν, φυτεύαμε τα κολοκυθάκια μας, βάζαμε το λάχανο μας» (A1), «Συνήθως τα όσπριά μας, όλα ήταν δικής μας παραγωγής. Είχαμε τους κήπους, παίρναμε τα φασόλια, τις φακές, τα μπιζέλια, τον αρακά, το σιτάρι για το ψωμί» (A4), «Φύτευε βασιλικούς, ρόκα, ραπανάκια, είχε χώμα και έβαζε» (A5), «Συνήθως χρησιμοποιούσε οτιδήποτε έβγαζε από το χωράφι ή τα ζώα μας» (A6), «Στα περισσότερα σπίτια παλιά δεν ήταν όπως τώρα που τα αγοράζουνε, είχαμε τους κήπους μας, το χωράφι, και βγάζανε τις ντομάτες τους, τις μελιτζάνες τους, τις πιπεριές, τα πάντα από εκεί, δεν αγοράζανε τίποτα, πήγαιναν τα μαζεύανε και συνήθως και τα μακαρόνια τα έκαναν οι ίδιες με ζυμάρι και τέτοια» (A7), «Η κάθε γυναίκα στο σπίτι της είχε πάντα τα ζαρζαβατικά, τα όσπρια και ότι άλλο χρειαζόταν από το χωράφι ή τον κήπο της» (A8), «Τα υλικά τότε δεν ήταν έτσι, κατέβαιναν μια φορά τον μήνα στο κέντρο, ότι έβγαζαν και έφτιαχναν μόνες τους» ή έκαναν ανταλλαγές προϊόντων οι οικογένειες μεταξύ τους από το ίδιο χωριό ή από άλλα χωριά «Τα όσπρια τα έπαιρναν ή από γειτόνισσες που έκαναν ανταλλαγή προϊόντων στην Κατταβιά ή στη Λαχανιά που παρήγαγαν αυτοί όσπρια, φασόλια, φακές ρεβίθια κ.λπ., έκαναν ανταλλαγή με λάδι που ήταν η παραγωγή του Αρχαγγέλου, πορτοκάλια και τα έπαιρναν από τις γειτόνισσες» (A2), «Αλλιώς συνήθιζε να κάνει ανταλλαγή με τους γείτονες αυγά και γάλα που είχαμε πολλά» (A6).

Επίσης, στην ερώτηση για το αν μαγείρευαν κάθε μέρα, χωρίς καμία εξαίρεση, απαντήθηκε ότι όλες οι γυναίκες της εποχής μαγείρευαν κάθε μέρα «Ναι, κάθε μέρα» (A1), «Κάθε μέρα»(A2), «Βεβαίως»(A3), «Κάθε μέρα, ένα δύο φαγητά τη μέρα»(A4), «Μαγείρευε

κάθε μέρα» (A5), πολλές φορές παραπάνω από ένα φαγητό, ήτοι άλλο φαγητό το μεσημέρι και άλλο το βράδυ «Ένα δύο φαγητά τη μέρα»(A4), «Μαγείρευε κάθε μέρα και φρόντιζε να φτιάχνει αρκετό για όλους μας» (A6), «Μαγείρευαν κάθε μέρα, αυτή ήταν η δουλειά τους δηλαδή» (A7), «Ναι κάθε μέρα εννοείται. Ήμασταν και φαγανοί όλοι εμείς» (A8), «Εντάξει, κάθε μέρα. Τα παιδιά ήταν εργάτες, έπρεπε να φάνε να πάνε στη δουλειά, με τα ψέματα, χωρίς φαγητό δεν πας στη δουλειά» (A9).

Σχετικά με το τι έκαναν το φαγητό που περίσσευε, η πλειονότητα των ερωτηθέντων αντρών απάντησε ότι φαγητό δεν περίσσευε, γιατί την εποχή εκείνη οι οικογένειες ήταν πολυμελείς «Οικογένειες που ήταν μεγάλες δεν έφτανε» (A1), «Συνήθως όμως το φαγητό δεν έφτανε, διότι οι οικογένειες είχαν από τέσσερα μέχρι και έξι, επτά παιδιά» (A2), «Δεν περίσσευε, ήταν το φαγητό τέτοιο, που έκανε φαΐ να φάμε, ήμασταν 4 εμείς και δύο οι γονείς έξι, τρώγαμε έξι» (A4), «Δεν περίσσευε, με τόσα άτομα στο σπίτι» (A5), «Μα που να περισσέψει, εξαρτάται από την οικογένεια, αν ήταν μεγάλη οικογένεια, τότε ήμασταν πολλά παιδιά, εμείς ήμασταν επτά αδέρφια. «(A7), «Ε παιδί μου δύσκολα να πετάξεις φαγητό τότε, φτωχά τα χρόνια, όχι όπως τώρα που δε τους αρέσει κάτι και το πετάνε στα σκουπίδια» (A8), «Το φαγητό δεν περίσσευε, τι να περίσσευε, όποιος προλάβαινε ήταν, όποιος έτρωγε πιο γρήγορα ήταν τυχερός, όταν έτρωγες σιγά τελείωνε «(A9), «Δεν το πέταγε, ποτέ δεν πετάγαμε φαγητό, τότε υπήρχε πείνα» (A10). Τις λίγες φορές όμως, που μπορεί να περίσσευε φαγητό, το κατανάλωναν το βράδυ «Το αφήνανε για το βράδυ» (A1), ή το έκαναν άλλο φαγητό «τα έκαναν διαφορετικά φαγητά, δηλαδή αν περίσσευε φακή την έκαναν φακόρυζο και διάφορα άλλα» (A3), «Τότε ή αυτό που έμενε το φτιάχνανε κάτι άλλο, π.χ. τις φακές με το ρύζι, ή το τρώγαμε και την επόμενη μέρα» (A8), «Αναλόγως το φαγητό που περίσσευε, τώρα άμα είχαμε φασολάδα και περίσσευε, θα το έκανε φασόλια με το ρύζι» (A10), ή ακόμα μπορεί να το έδιναν σε κάποια οικογένεια που δεν είχε οικονομική άνεση «Δίνανε και σε καμία γειτόνισσα που είχε στέρηση ή ανάγκη από τα τρόφιμα» (A2) ή τέλος, σε σπάνιες περιπτώσεις το κρατούσαν για την επόμενη μέρα «Αν ήταν οικογένειες που ήταν λίγοι και έφτανε να φάνε και την άλλη μέρα» (A1). Όπως αναφέρθηκε, τότε δεν υπήρχαν ψυγεία ή μέσα αποθήκευσης των φαγητών, παρά μόνο τα «φανάκια» που τα κρεμούσαν στην οροφή και προστάτευαν τα τρόφιμα από τις μύγες «Ήταν πιο δύσκολη η αποθήκευση, απλώς είχαν τα φαναράκια, τα κρεμούσαν πάνω στην οροφή και έπαιρναν της ημέρας ψώνια, έπαιρναν δηλαδή φέτα για την ημέρα, για να μην χαλάσει. Γιατί είχαν και τις μύγες και έβαζαν κάτι αυτοκόλλητα πάνω για να μην χαλάνε» (A3), «Δεν υπήρχαν ψυγεία, ούτε πετρογκάζ, υπήρχε ένα φανάρι που βάζαμε το φαγητό μέσα για να μην πάνε οι μύγες» (A4). Έτσι, αν περίσσευε καμία φορά φαγητό, μπορεί να το έδιναν και στα ζώα τους,

προκείμενου να μην το πετάξουν και πάει χαμένο «Τα δίνουμε στα ζώα, είχαμε το σκυλί, το γουρούνι» (A4).

Στην ερώτηση εκτός από την προετοιμασία του φαγητού για ποιες άλλες «δουλειές» ήταν υπεύθυνες οι γυναίκες, οι άντρες που ρωτήθηκαν απάντησαν ότι το μαγείρεμα ήταν η βασική ασχολία μιας γυναίκας εκείνη την εποχή. Εκτός από αυτό όμως, οι γυναίκες συμμετείχαν στις γεωργικές δουλειές «τότε οι γυναίκες πήγαιναν και στα χωράφια και καλλιεργούσαν, είχαμε αμπέλια τότε, είχαν να τα σκάψουν» (A1), είχαν να κάνουν το πλύσιμο στο χέρι «Είχαν το πλύσιμο» (A2), «Πλυσίματα στη σκάφη, δεν υπήρχαν πλυντήρια εκείνη την εποχή» (A3), επίσης έραβαν και μπάλωναν ρούχα «Οι μητέρες εκείνη την εποχή θα κεντούσαν, θα έραβαν κανένα παντελόνι» (A3), «Η γιαγιά μου κεντούσε, {...} Η μάνα μου έραβε τα ρούχα μας. (A5), άσπριζαν τα σπίτια με ασβέστη «Ασπρίζανε επίσης τα σπίτια με ασβέστη, όταν είχαν χρόνο, πριν πιάσουν οι βροχές» (A2) και τέλος κουβαλούσαν ξύλα για να ανάψουν τη φωτιά στο σπίτι τους, «Έκανε μια δεματιά κλαδιά και τα φορτώθηκε από εκεί και έγκυος τα φέραμε στο χωριό να ανάψει το φούρνο. Κουβαλούσαν στην πλάτη τους» (A4).

Σχετικά με τον τρόπο διασκέδασης των γυναικών εκείνης της εποχής, αναφέρθηκε ότι οι γυναίκες τις εποχές εκείνης ήταν κοινωνικά περιορισμένες «Η γιαγιά μου ας πούμε που ήταν γεννημένη το 1905 δεν μπορούσε να διασκεδάσει με τίποτα» (A2). Όταν όμως γίνονταν πανηγύρια, οι γυναίκες μπορούσαν να παραβρεθούν, πάντα, όμως, συνοδευόμενες από τους άντρες τους και τα παιδιά τους «Όχι μόνες τους δεν πήγαιναν, πήγαιναν με τον σύζυγο τους, αν είχαν και παιδιά τα έπαιρναν μαζί τους» (A1), «Πάντοτε, μόνο πήγαιναν σε καμία πανηγυρη και αν είχε δουλειά ο άντρας ερχόταν αργότερα αλλά πάντα έρχονταν συνοδευόμενες» (A2), «Αν υπήρχε πανηγύρι πήγαιναν οικογενειακώς και με τον πατέρα και με τα παιδιά» (A3), Στα πανηγύρια συνήθως φορούσαν τα «καλά» τους ρούχα, που ήταν πάντα σεμνά «Έβαζαν τα φορέματα τους τα μακριά» (A1), «Ντυνόntonτουσαν και πήγαιναν στην πανηγυρη» (A2), «Φορούσαν τα καλά τους ρούχα» (A3), «Ρούχα, τη μάνα μου τη θυμάμαι να φοράει ευρωπαϊκά ρούχα, φουστάνι, τέτοια, η γιαγιά μου φορούσε τα παραδοσιακά. Στολές φορούσανε» (A4), ορισμένες μάλιστα φορούσαν και μαντήλι στο κεφάλι για να είναι καλυμμένο «Φορούσαν μαντήλι άσπρο, το κεφάλι ήταν καλυμμένο. Όλες οι γυναίκες του χωριού είχαν το κεφάλι καλυμμένο» (A4). Οι περισσότερες γυναίκες στα πανηγύρια δεν μπορούσαν να πιουν αλκοόλ «Να πιούνε και λίγο μύρα θεωρείτο λίγο extreme» (A2), «Δεν έπιναν ποτέ» (A4), «Όχι δεν έπιναν αλκοόλ» (A5). Τέλος, στα πανηγύρια και στις κοινωνικές εκδηλώσεις, οι γυναίκες χόρευαν «Άρχιζαν εκεί πέρα και χόρευαν» (A1), «Χόρευαν σε γάμους και λιγότερο σε πανηγύρια» (A2), «Χόρευαν τα

ζευγάρια» (A3), «{...} Χόρευαν. Τότε δεν υπήρχαν ευρωπαϊκοί χοροί, ήταν η σούστα, ο καλαματιανός, χόρευαν» (A4), «Στο πανηγύρι η μητέρα μου χόρευε μέχρι να φύγουμε» (A6), «Χορεύανε» (A7), «Όταν γινόταν πανηγύρι όμως στο χωριό μαζευόντουσαν όλες οι φίλες με τους άνδρες τους και θυμάμαι τους άρεσε να χορεύουν μέχρι το τέλος, παραδοσιακούς χορούς» (A8).

Οι άντρες, ερωτήθηκαν, επίσης, για το αν οι συγχωριανοί τους, κατά το παρελθόν, όταν ετοιμάζαν το κρασί, το μέλι, το τυρί και άλλα πράγματα τα κρατούσαν στο σπίτι ή πουλούσαν κάποια από αυτά και από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι οι οικογένειες των ερωτηθέντων αντρών όσο και οι γείτονές τους ή οι συγχωριανοί τους, στην πλειονότητά τους παρήγαγαν προϊόντα, τα οποία συνήθως τα αποθήκευαν για δική τους κατανάλωση «Δεν τα πουλούσαμε, που να τα πουλήσουμε; Όλοι στα χωριά είχαν τα λάδια τους και κάνανε την κουμπάνια τους» (A1), «Η μόνη παραγωγή που είχαμε στο σπίτι ήταν το λάδι. Το αποθηκεύαμε» (A2), «Αυτοί που είχαν παραγωγή, δηλαδή είχαν χωράφια ή ζώα κρατούσαν για τους ίδιους» (A3), «Τα κρατούσαμε στο σπίτι, δεν μπορούσαμε να πουλήσουμε, γιατί δεν υπήρχαν συγκοινωνίες» (A4), «Ο καθένας ό,τι έφτιαχνε ήταν για τον ίδιο και την οικογένειά του» (A5), «Τα κρατούσαν στο σπίτι, δεν είχε εμπόριο τότε, μόνο το μέλι πουλούσαν» (A7), «Τα πιο πολλά ήταν για το σπίτι. Ο πατέρας μου δεν ήθελε να τα δίνει. Έβγαζε λίγα και καλά για την οικογένεια, έτσι έλεγε πάντα, πως ότι και να γίνει, εμείς δεν θα πεινούσαμε ποτέ» (A8). Ωστόσο, κάποιοι τα πουλούσαν το πλεόνασμα για να συνεισφέρουν οικονομικά στο σπίτι και την οικογένειά τους «Το πλεόνασμα το πουλούσαν οι δικοί μου, προκειμένου να ενισχυθούν οικονομικά» (A2), «Τα υπόλοιπα τα πουλούσαν» (A3), «Από ότι θυμάμαι και από τους γονείς μου, ότι έβγαζαν πρώτα κρατούσαν ένα μέρος για το σπίτι και τα υπόλοιπα τα πουλούσαν ή τα ανταλλάζαν μεταξύ τους» (A6), «Τα πουλούσαν καμιά φορά, άμα είχαν πλεόνασμα και κάνανε ανταλλαγή πολλές φορές. Έρχονταν από άλλα χωριά που είχαν ρόδια, λέω τα ρόδια τώρα γιατί είναι η εποχή τους, και τους δίναμε φακές για παράδειγμα εμείς που είχαμε, φασόλια που είχαμε, και μας φέρνανε πορτοκάλια, γιατί δεν είχε και πολλά νερά, λίγοι είχαν τέτοιες παραγωγές» (A9), «Ναι κρατούσαν και στο σπίτι, αυτά που ήταν να φάει η οικογένεια και το κρασί τους είχαν στο σπίτι, και το αλεύρι θα είχαν στο σπίτι, και τους καρπούς θα είχαν στο σπίτι και καρύδια, όλο το σπίτι ήταν γεμάτο. Χωρίς να είναι το σπίτι γεμάτο εφόδια δεν πουλούσαν τίποτα, αν τους περίσσευε κάτι τότε το εμπορευόντουσαν» (A10). Σε ορισμένες περιπτώσεις, γινόταν και ανταλλαγή των προϊόντων της μιας οικογένειας με την άλλη «Εκείνη την εποχή οι οικογένειες που έμεναν στην πόλη, όσοι είχαν συγγένειες με κάποια χωριά της Ρόδου, είχαν κάποια ανταλλαγή» (A3), «Και γενικά με το χωριό γινόταν ανταλλαγή προϊόντων» (A4).



Αναφορικά με το ποια από τα πράγματα που έφτιαχναν οι γυναίκες τότε έχουν εξαφανιστεί (γλυκά, φαγητά, βότανα, γιατρικά) και θα θέλατε να τα ξαναφτιάξουνε, οι ερωτηθέντες παρέθεσαν μερικά όπως «την αλευριά» (A1), «Γλυκό καρπούζι το έλεγαν. Και θυμάμαι και το περγαμόντο και αυτό το ίδιο» (A3), «Κρέμα με το αλεύρι, νερό και έβαζε και λίγο ελαιόλαδο μέσα και ζάχαρη και το έλεγαν κρέμα» (A5), «Το γλυκό που έχει λείψει σε μένα είναι το μελιτζανάκι και το περγαμόντο. Το έτρωγα πολύ μικρός. Τώρα από γιατρικά θυμάμαι που έφτιαχνε ένα αφέψημα από μαραθόσπορο που είχε μάθει και αυτό βοηθούσε για τους εμετούς, με αυτό περνούσαν. Και ένα άλλο ήταν όταν κάποιος είχε αιμορραγίες του έβραζαν τσουκνίδες και έπιναν το χυμό για να σταματήσουν. «(A8). Όσον αφορά γιατρικά της εποχής αναφέρονται «Εντριβή με οινόπνευμα ή με πετρέλαιο. Δεν υπήρχε τίποτα άλλο. Και ο καμφοράς» (A2), «Έφτιαχναν ένα υγρό και το έλεγαν βάλσαμο» (A4), «Το λαδάκι, το ζέσταιναν λιγάκι και όταν μας έπιαναν πόνοι στα αυτιά όταν ήμασταν μικρά μας έβαζαν λαδάκι» (A5), «Όταν παίζαμε μικρά και μου άνοιγαν το κεφάλι, η μάνα μου έπιανε ένα κρεμμύδι, το έσπαγε, το άνοιγε, έπιανε μια πατσαβούρα και μου το έδενε και το πρωί ήταν εντάξει» (A5), «Αυτό που μου έχει λείψει είναι τα γιατροσόφια, όπως τα έλεγε η μητέρα μου, τα οποία τα έφτιαχνε από διάφορα βότανα που είχε φυτέψει στον κήπο της» (A6), «Γιατρικό είχαν ένα πράγμα που λεγόταν αλισφακιά. Αυτό το έπαιρνες και το έβραζες και το έπινες, είναι το φασκόμηλο, αυτό αν ήσουν κρυωμένος, το έπαιρνες, το έβραζες, έβαζαν και λίγο μέλι μέσα και το έπιναν. Ήταν και το άλλο, αν ήσουν κρυωμένος, τότε έβαζαν βεντούζες που λέγαμε, τα ποτήρια και τους τρίβανε και με πετρέλαιο, υπήρχαν και άλλες που το κάνανε με το ξυραφάκι, για να ξεθυμάνει το αίμα και να φύγει το κρύωμα» (A7), «Γιατρικό, τότε που δεν υπήρχαν τα φάρμακα, δεν υπήρχαν πολλές αλοιφές, κάνανε οι γυναίκες γιατροσόφια και βεντούζες βάζανε ή άμα είχες κανά σφυρί στο πόδι ή καμιά μαυρίλα, τότε έπαιρναν κρεμμύδι και το βάζανε πάνω και το δένανε γύρω γύρω και την άλλη μέρα έβγαινε όλο αυτό» (A10).

Ζητήθηκε, επίσης, από τους ερωτηθέντες να σκεφτούν το πιο σπάνιο φυτό ή δέντρο που είχαν στην αυλή τους ή στον κήπο τους που δεν υπάρχει πια, ποιος φρόντιζε τα φυτά της αυλής και του κήπου και κατά πόσο οι γυναίκες συμμετείχαν στις αγροτικές ασχολίες. Σχετικά με σπάνια φυτά ή δέντρα που υπήρχαν τα παλιά χρόνια στις αυλές και τους κήπους και πια δεν υπάρχουν, αναφέρθηκαν οι ακακίες, οι μπουρνέλες, τα ερίκια, οι κανναβουριές, οι μουριές, ο μουσμουλιές, οι κορομηλιές κ.ά. «Οι ακακίες που σπάνια βλέπω πια» (A2), «Οι μπουρνέλες και τα ερίκια» (A4), «Έβγαιναν οι κανναβουριές» (A5), «Υπάρχουν ακόμα, αυτά τα δέντρα υπάρχουν. Εγώ συγκεκριμένα στην αυλή μου είχα μια κληματαριά, μια μουριά, πιο πέρα είχαμε μουσμουλιά» (A7), «Το πιο ωραίο δέντρο που θυμάμαι εγώ και όποιος

περνούσε από μπροστά το θαύμαζε ήταν το περγαμόντο, ήμασταν από τους πρώτους που είχαν τέτοιο δέντρο στην αυλή» (A8), «Κοίταξε κάποια εποχή τρέφανε μεταξοσκώληκες και φυτέψανε μουριές, που κάνουν και ένα μαύρο μούρο και το τρώνε. Κάθε σπίτι είχε και τη μουριά του, γιατί παίρναν τα φύλα οι μεταξοσκώληκες που τα έτρωγαν πολύ και ερχόταν κάποιος και έπαιρνε την παραγωγή. Έκαναν και σκιά, πολύ σκιά» A9), «Το πιο ωραίο δέντρο που είχαμε ήταν πίσω από το σπίτι μια μεγάλη κορομηλιά που έκανε κάτι κορόμηλα μεγάλα, πάρα πολύ μεγάλα, από την παιδική μου ηλικία τα θυμάμαι αυτά, ανεβαίναμε πάνω και κατεβάζαμε ένα σωρό κορόμηλα, φτιάχνανε μαρμελάδα, τα τρώγαμε, πάρα πολύ ωραίο δέντρο» (A10).

Η φροντίδα των φυτών που υπήρχαν στους κήπους και τις αυλές των σπιτιών τότε, ήταν στις ασχολίες κυρίως της μητέρας «Στο δικό μας κήπο τα φυτά συνήθως τα φύτευε η μαμά» (A4), «Φυσικά και η μητέρα μου φρόντιζε τα φυτά της αυλής και δεν άφηνε κανέναν άλλον να τα ακουμπάει. «(A6), «Οι μητέρες ήταν αυτές που φρόντιζαν τα φυτά της αυλής και του κήπου» (A7), «Τα φυτά της αυλής τα φρόντιζε συνήθως η μητέρα και η αδερφή μου, όλοι οι άλλοι δεν είχαμε σχέση με αυτά» (A8), «Η μαμά» (A9), ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις συμμετείχαν και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας «Περιποίηση χρειάζοντουσαν οι ελιές για τις οποίες είχαν δείξει ενδιαφέρον οι γονείς μου» (A2), «Τα φυτά στον κήπο τα φρόντιζε η μάνα μου αλλά κάποιες φορές και ο πατέρας μου» (A5), ακόμη και τα παιδιά συμμετείχαν στην περιποίηση του κήπου «Και εγώ και η αδελφή μου μερικές φορές τα ποτίζαμε» (A1), «Τη φροντίδα να πάνε να τα ποτίσουν και να τα κάνουν την είχαν τα παιδιά» (A4), «Οι γυναίκες ασχολούνταν με όλα και με τα δέντρα και με τα φυτά και με τα λουλούδια και με όλα. Και εμείς βοηθάγαμε οι άντρες, σε όλα στα πάντα, σε όλες τις γεωργικές εργασίες. Και η γυναίκα και ο άντρας μαζί φρόντιζαν τα φυτά της αυλής» (A10).

Τέλος, αναφορικά με το κατά πόσο συμμετείχαν οι γυναίκες στις αγροτικές εργασίες τότε, ομόφωνα όλοι οι ερωτηθέντες άντρες της έρευνας απάντησαν πως η συνεισφορά των γυναικών στις αγροτικές δουλειές ήταν πολύ μεγάλη «Και οι γυναίκες έκαναν αγροτικές εργασίες» (A1), «Οι γυναίκες συμμετείχαν στις αγροτικές εργασίες κατά 60%» (A2), «Οι γυναίκες ασχολούνταν με τις αγροτικές εργασίες κατά 80 με 90% εκείνη την εποχή» (A3), «Οι γυναίκες συμμετείχαν κάθε μέρα στις αγροτικές ασχολίες» (A4), «Έρχονταν γυναίκες από το χωριό, Μαρितσά νομίζω, με τις άσπρες μαντήλες, φορέματα μέχρι κάτω και με τις αξίνες και τις τσουγκράνες, τα έκαναν και έβγαине ο σπόρος και τον μάζευαν για τα δάση» (A5), «Τώρα σχετικά με τις αγροτικές δουλειές νομίζω όλες οι γυναίκες στο χωριό ασχολιόντουσαν και βοηθούσαν τους άνδρες τους στα χωράφια» (A6), «Οι γυναίκες

βοηθούσαν στις αγροτικές ασχολίες, ότι κάνανε, το κάνανε οι γυναίκες, το θέρος, τις ελιές που μαζεύανε, τα αμπέλια, αυτές ήταν οι δουλειές των γυναικών και το θέρος ήταν δύσκολο» (A7), «Στις αγροτικές δουλειές από όσο θυμάμαι συμμετείχαν όλες, ήταν και αναγκαστικό, ποια δεν πήγαινε να βοηθήσει τον άντρα στο θέρος και στο μάζεμα;» (A8), «Συμμετείχαν πάντα, κυρίως στο θέρος και βοηθούσαν τους άντρες τους» (A9).

Σε σχέση με τα παιδιά, όταν επέστρεφαν στο σπίτι από το σχολείο, ποιος φρόντιζε για το διάβασμα των μαθημάτων και τη μελέτη επόμενης ημέρας, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες άντρες της παρούσας έρευνας, δήλωσαν πώς τα παιδιά εκείνη την εποχή διάβαζαν μόνα τους μετά το σχολείο και δεν τα βοηθούσε κανένας «Μόνα τους» (A1), «80% μόνα μας» (A2), «Κανένας» (A4), «Συνήθως διαβάζαμε και εγώ και οι αδερφές μου μόνοι μας» (A6), «Αυτό ήταν ένα πρόβλημα, γιατί εντάξει και οι μαμάδες δεν είχαν ασχοληθεί, δεν είναι όπως τώρα που υποχρεωτικά πας και στο λύκειο, πας και στο γυμνάσιο, πας και στο πανεπιστήμιο, εκεί ένα δημοτικό και με το ζόρι. Μετά πια εξελίχθηκε η κατάσταση, ήταν λίγο πίσω σε αυτά. Το να στείλεις το παιδί στην πόλη να σπουδάσει ήταν δύσκολο, ήθελε ρευστό, ήθελε χρήμα, δεν ήταν εύκολα όπως σήμερα» (A9), κατά κύριο λόγο επειδή οι γονείς εκείνη την εποχή δούλευαν πολλές ώρες και επιπλέον, οι περισσότεροι δεν ήξεραν γράμματα «Εκείνες δεν ήξεραν, αφού οι περισσότερες δεν είχαν πάει σχολείο» (A1), «Μετά τα 12 που πήγαμε γυμνάσιο στο εξατάξιο δεν είχε τη δυνατότητα κανένας (να βοηθήσει)» (A2), «Ό,τι κάναμε μόνοι μας. Η μάνα μου ήταν αγράμματη, δεν ήξερε ήταν αναλφάβητη» (A4), Εμένα με διάβαζαν οι αδελφές μου, οι γονείς μου δεν ήξεραν γράμματα» (A5). Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που κάποιοι γονείς είχαν πάει σχολείο και μπορούσαν να βοηθήσουν στο διάβασμα των παιδιών τους «20% όσες μητέρες ή πατεράδες είχαν τελειώσει το δημοτικό» (A2), «Η μητέρα. Πάντα η μητέρα. Μας βοηθούσε» (A3), «Κοίταξε να δεις, η μητέρα. Εμένα και η μαμά μου με διάβαζε και η αδερφή μου με διάβαζε, όποιος ήταν πιο μεγάλος κι ήξερε πιο πολλά γράμματα μας διάβαζε» (A10).

Αναφορικά με το πώς περνούσαν τον ελεύθερο χρόνο τους οι άντρες και πώς οι γυναίκες, κατά γενική ομολογία η γυναίκα δεν είχε ελεύθερο χρόνο «Το πρόγραμμα των γυναικών ήταν συνήθως καλυμμένο, δεν υπήρχε χρόνος ελεύθερος» (A2), «Δεν είχε χρόνο, καθόλου» (A4) και ήταν διαρκώς μέσα στο σπίτι «Οι γυναίκες ήταν πάντα στο σπίτι» (A3), «Οι γυναίκες ήταν στο σπίτι μέσα» (A5), απασχολημένες με διάφορες άλλες δουλειές, όπως το μπάλωμα, το κέντημα και τη φροντίδα του σπιτιού «{... ενώ η γυναίκα όλη την ώρα ασχολούταν με το σπίτι, αν είχε τρύπες να μπαλώσει τα ρούχα, να σιδερώσει, τότε είχαμε το σίδερο που βάζαμε τα κάρβουνα μέσα» (A1), «Εάν είχαν ελεύθερο χρόνο θα έβρισκαν να κάνουν κάτι άλλο, να κεντήσουν, να ασπρίσουν, να καθαρίσουν, να σφουγγαρίσουν, να

μπαλώσουν τα ρούχα των παιδιών, τα παπούτσια που τα παιδιά τότε ήταν ξυπόλυτα και δεν είχαν παπούτσια να φορέσουν. Οι γυναίκες τότε ήταν πολυμήχανες. Πάντα έβρισκαν κάτι να κάνουν» (A3), «Η μητέρα μου όταν γύριζε από το χωράφι έπρεπε να σκουπίσει, να κάνει το φαΐ το βραδινό, να μπαλώσει τα ρούχα τα τρύπια, να δει τα ζώα, όλα αυτά» (A4), «Ε να, οι γυναίκες συνήθως καθόντουσαν και έκαναν δουλειές στο σπίτι, μαγείρευαν, καθάριζαν, φρόντιζαν τα παιδιά» (A8), «Επίσης, είχαν το κέντημα. Η κάθε νοικοκυρά είχε το κέντημα της, στο χωριό τότε πλέκαν τα πάντα» (A7), «Οι γυναίκες, όταν είχαν ελεύθερο χρόνο, πλέκανε με το βελονάκι ή πλέκανε πουλόβερ, ή πλέκανε κεντήματα πολλά, αλλά ήταν κι αυτό μια δουλειά, τις ευχαριστούσε» (A10).

Αντιθέτως, ο άντρας, μετά τη δουλειά, συνήθως, είχε ελεύθερο χρόνο και πήγαινε στο καφενείο «Ο άντρας αν είχε ελεύθερο χρόνο πήγαινε στα καφενεία να κάτσει λίγο εκεί πέρα να περάσει η ώρα» (A1), «Οι δε άντρες στο χρόνο τον ελεύθερο, ειδικά τα απογεύματα, όταν σχολούσαν από τις δουλειές τους, πήγαιναν στα καφενεία» (A2), «Οι άντρες έπαιρναν την εφημερίδα τους, πήγαιναν στον καφενέ και έλεγαν τα δικά τους» (A3), «Ο πατέρας μου με το που γυρνούσε από το χωράφι, πλενόταν και πήγαινε στο καφενείο» (A4), «Πήγαινε μετά στα καφενεία της γειτονιάς να πιούμε καμιά μπύρα» (A5), «Οι άντρες συνήθως καθόντουσαν στα καφενεία» (A6), «Οι άντρες σχολούσαν από τη δουλειά, πηγαίνανε στο καφενείο, πίνανε ένα καφέ» (A7), «Οι άντρες την έβγαζαν πιο πολύ στα καφενεία. Έπαιζαν κανά ταβλάκι, έπιναν τίποτα με την παρέα, αυτό είχαν να κάνουν» (A8), «Τώρα οι άντρες στον ελεύθερο χρόνο ήταν πιο ελεύθεροι, μπορεί να βγαίνανε και στο καφενείο, είχε ένα καφενείο εκεί πέρα, πίναμε κανένα καφέ, παίζανε κανένα τάβλι, αυτά» (A10).

Σχετικά με τον ρόλο της μητέρας και ποιος της γιαγιάς στο μεγάλωμα και την ανατροφή των παιδιών, προέκυψε ότι κατά κύριο λόγο την ανατροφή των παιδιών την είχε η μητέρα «Ήταν ενεργές, με συμβουλές, με διάφορα, πάρα πολλά, όπως να είναι ευγενικά τα παιδιά, να μην είναι τεμπέληδες, να είναι εργατικά να μαθαίνουν κάποια τέχνη» (A3), όμως όταν εργαζόταν συνήθως την ανατροφή βοηθούσε και η γιαγιά «Εάν η μητέρα δεν δούλευε εκτός σπιτιού, βοηθούσε κατά 80 με 90% και συμπλήρωνε και κάποια βοήθεια η γιαγιά» (A3), «Πιο πολύ αγαπούσα τη «μάμη» μου παρά τη μάνα μου, γιατί συμμετείχε ενεργά στην ανατροφή μας. Έφευγε η μαμά στο χωράφι, ήταν η γιαγιά εκεί υπεύθυνη, πηγαίναμε στη γιαγιά να φάμε και να κοιμηθούμε» (A4), «Τη μητέρα και τη γιαγιά μου πάντα θυμάμαι να της έχω ίσα, ήταν το ίδιο σημαντικές για εμάς. Η μία βοηθούσε την άλλη στις δουλειές και όποτε η μητέρα μου δεν είχε χρόνο να μας προσέξει, να μας μαγειρέψει και να μας πλύνει τα ρούχα, ήταν πάντα εκεί η γιαγιά για να τα κάνει» (A6), «Ήταν και η

γιαγιά και η μητέρα μέσα στο σπίτι. Η γιαγιά, αν έκανε λάθος η μητέρα, την διόρθωνε σαν μεγαλύτερη που ήταν» (A7), «Η γιαγιά συνήθως βοηθούσε τη μαμά, ή μας κράταγε εμάς τα παιδιά όταν ήταν να πάει στα χωράφια. Πολλές φορές μαγείρευε ή μας έλεγε καμιά ιστορία, της είχαμε αδυναμία εμείς, ήταν δεύτερη μάνα» (A8), «Τα σπίτια τότε δεν ήταν σαν τα σπίτια τα σημερινά που είναι πέντε δωμάτια, έξι δωμάτια, ήταν ένα δωμάτιο και μέσα στο ένα δωμάτιο ήταν όλα. Η γιαγιά μεγάλωνε τα παιδιά, άσε που ήταν και η μαμή του χωριού, δεν είχε νοσοκομεία, η γιαγιά μου π.χ. ήταν αυτή που γεννούσε τα παιδιά του χωριού όλα, ήξερε πέντε πράγματα, όπως βλέπουμε στις ταινίες καμιά φορά, τα ίδια πράγματα έκανε» (A9), «Η γιαγιά έμενε πάντα μέσα στο σπίτι, η γιαγιά ήταν μεγάλη γυναίκα. Την ανατροφή των παιδιών την είχε η μητέρα αλλά συμμετείχε και η γιαγιά, τα παιδιά αγαπάγανε πολύ τη γιαγιά» (A10).

Αναφέρεται και η άποψη ότι οι γονείς της εποχής εκείνης ήταν πολύ κουρασμένοι με τις υποχρεώσεις και τις δουλειές που είχαν, ώστε να ασχοληθούν με την ανατροφή των παιδιών τους «Η ανατροφή των παιδιών τι ήτανε; Αφού πηγαίναμε σε σχολεία ιταλικά τι να κάνανε; Δεν είχαν τίποτα να κάνουνε» (A1), «Δηλαδή από την ταλαιπωρία τους οι γονείς ήταν πιο αυστηροί» (A2). Γενικότερα όμως, υπήρχε συμμετοχή τόσο της μαμάς όσο και της γιαγιάς στο μεγάλωμα των παιδιών «Ήταν αγράμματοι, αλλά μας φέρονταν καλά, μας ανάθρεψαν καλά. Αν πήγαιναν κάπου, ήταν η γιαγιά που μας έβλεπε. Μεγαλώσαμε με την οικογένεια μαζί» (A5) και μάλιστα οι περισσότεροι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι ήταν πιο δεμένοι με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους παρά με τους γονείς τους «Γι' αυτό και τα περισσότερα παιδιά ήταν πιο προσκολλημένα στην γιαγιά και στον παππού» (A2), «Η ανατροφή που πήρα από τη γιαγιά μου ήταν καλύτερη και από αυτή της μάνας μου. Παίρναμε μόνο αγάπη. Οι γιαγιάδες και οι παππούδες ήταν οι δεύτεροι γονείς ή και καλύτεροι από τους γονείς» (A5).

Τέλος, στην ερώτηση για το πόσο σημαντικός θεωρούν οι άντρες ότι ήταν ο ρόλος των γυναικών στην ανάπτυξη του τόπου, συμπερασματικά προέκυψε ότι ο ρόλος της γυναίκας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη του τόπου, παρόλο που η ζωή τους ήταν αρκετά δύσκολη και περιορισμένη κυρίως μέσα στο σπίτι. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες άντρες της παρούσας έρευνας «Είχαν βασικό ρόλο και μέχρι σήμερα η γυναίκα είναι βασική» (A2). «Πάντα η γυναίκα παίζει σημαντικό ρόλο, άσχετα αν είναι αφανής» (A3). «Είχαν πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί συμμετείχαν στις δουλειές του σπιτιού, στην ανατροφή των παιδιών, στα χωράφια και μετά στο τέλος όταν έφυγαν οι γονείς μας και πήγαν στο εξωτερικό, είχαν μείνει το χωριό μόνο με γυναίκες» (A4). «Σίγουρα αν δεν υπήρχαν οι γυναίκες, δεν θα υπήρχε τίποτα. Εκείνες ήταν που κρατούσαν το σπιτικό, που είχαν την

περισσότερη υπομονή και μπορούσαν να κάνουν τόσα πράγματα ταυτόχρονα χωρίς να κουράζονται. Τότε εκείνες ήταν υπεύθυνες για την ανατροφή του παιδιού και τη συντήρηση του σπιτιού και της οικογένειας. Στο χωριό οι γυναίκες ήταν εκείνες που φρόντιζαν να τους προμηθεύουν όλους με ρούχα, τρόφιμα και γιατρικά» (A6), «Οι γυναίκες, ήταν η αλήθεια, ο κορμός του σπιτιού. Αυτές δείχνανε στα παιδιά τους και πως θα μεγαλώσουν και ήταν υπεύθυνες για την ανατροφή τους και στον άντρα τους μερικές φορές τον συμβουλευανε πως θα κάνει, τι θα κάνει. Δεν θα γινόταν τίποτα αν δεν υπήρχαν γυναίκες, τα έκαναν όλα» (A7), «Αν δεν υπήρχαν οι γυναίκες δεν θα ήμασταν τίποτα. Και ο πατέρας βέβαια έπαιζε σημαντικό ρόλο, αλλά χωρίς την μάνα δεν θα κάναμε προκοπή» (A8), «Η γυναίκα είχε συμμετοχή, σε ορισμένες οικογένειες είχε και καταπίεση αλλά χωρίς τη γυναίκα υπήρχε στέρηση, μπορώ να σου πω ότι σε πολλά σπίτια ήταν και ο αρχηγός που κουμάνταρε τα πράγματα, γιατί καμιά φορά έλειπε ο πατέρας, είχαμε και την ξενιτιά και έμενε η μάνα. Που όταν έμενε η μάνα με τέσσερα, πέντε παιδιά γιατί ο πατέρας έλειπε, εκείνη ήταν ο αρχηγός εκεί. Τα έκανε όλα, να μεγαλώσει τα παιδιά, να τα συντηρήσει, να τα ντύσει, να κρατήσει να μην κάνουν βλακείες, για όλα αυτά η μάνα ήταν» (A9), «Οι γυναίκες συμμετείχαν στα πάντα. Η σημαντικότερη πρόοδος του ανθρώπου, εγώ πιστεύω συνδέεται με τις γυναίκες» (A10).

Ιδιαίτερα σημαντικός ήταν ο ρόλος της γυναίκας ως προς την διαφύλαξη αλλά και ανάπτυξη της οικονομίας της οικογένειας τους. Εκείνες είχαν την βασική διαχείριση των οικονομικών του σπιτιού τους «Ο ρόλος της γυναίκας εκείνη την εποχή ήταν ένας γιατί οι ανάγκες της εποχής ήταν μεγάλες, αλλά ο στόχος τους ήταν να έχουν μειωμένα έξοδα και έβρισκαν πάρα πολλούς τρόπους προκειμένου να βοηθήσουν στην οικονομία της οικογένειας» (A2), «Πάντα όμως έδινε συμβουλές στους συζύγους πώς να κάνουν οικονομία, πώς να κάνουν κάποια επένδυση αν είχαν κάποια λεφτά, διότι οι άντρες είμαστε πιο επιπόλαιοι. Η μάνα έπαιζε σημαντικό ρόλο στο θέμα οικονομίας. Διότι οι γυναίκες από τη φύση τους είναι πιο προσγειωμένες» (A3). «Είχαν σημαντικότερο ρόλο και στα χωριά και στη Ρόδο ήταν ενεργές. Και στην οικονομία, εγώ είχα δει γυναίκες στο χωριό να οργώνουν με τα ζώα, να σπέρνουν, να σκάβουν, να κάνουν να δείχνουν» (A4), «Φρόντιζαν για την οικονομία του σπιτιού τους, η μάνα φρόντιζε γι' αυτά. Πάντα ο πατέρας μου τα λεφτά τα έδινε στην μάνα μου» (A5). Καθοριστική ήταν και η συμβολή της γυναίκας στη διαφύλαξη και συνέχιση των παραδόσεων του τόπου «Όσον αφορά στον πολιτισμό, βοήθησαν να υπάρχει μέχρι σήμερα η παράδοση. Αυτό ήταν το πιο βασικό» (A2). Τέλος, σημαντική ήταν και η συνδρομή τους στην προστασία του περιβάλλοντος, καθώς φρόντιζαν πολύ για την καθαριότητα όχι μόνο τους σπιτιού τους, αλλά και της γειτονιάς τους «Πρόσεχαν το

*περιβάλλον, τότε δεν είχε κάδους, περνούσε το απορριμματοφόρο μέσα από τις γειτονιές και τότε δεν είχε πλαστικά, είχε τενεκέδες και έριχναν τα σκουπίδια εκεί. Ήξεραν τι ώρα περνάει. Υπήρχε καθαριότητα, πρόσεχαν» (A5).*

### **Συζήτηση αποτελεσμάτων, Συμπεράσματα, Προτάσεις**

Αναλύοντας τα δεδομένα της έρευνας, σχετικά με τις απόψεις των αντρών για τον ρόλο των γυναικών στην τοπική ανάπτυξη, προκύπτει ότι υπάρχει αναγνώριση από την πλευρά των αντρών για τη συνεισφορά των γυναικών στην αειφορική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα στοιχεία των απαντήσεων, οι γυναίκες εκείνης της εποχής, παρόλο που ήταν πολύ επιβαρυνμένες με διάφορες εργασίες, τόσο στο σπίτι όσο και έξω από αυτό, είχαν μια φιλοπεριβαλλοντική κουλτούρα, η οποία είχε συνδράμει πολύ τόσο στην προστασία του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων, όσο και στην γενικότερη οικονομία του οίκου τους αλλά και της τοπικής κοινωνίας, όπως επίσης στη σύσφιξη διαπροσωπικών κοινωνικών σχέσεων και στην διαφύλαξη της παράδοσης και του πολιτισμού.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην περιβαλλοντική προστασία και τη διαφύλαξη των φυσικών πόρων, οι γυναίκες κατά τα παλιά χρόνια, στην περίπτωση της έρευνας κατά τις δεκαετίες '50 έως '70, είχαν ιδιαίτερο ρόλο στην προστασία του περιβάλλοντος και στην διατήρηση των φυσικών πόρων. Αρχικά, η χρήση του νερού ήταν προσεκτική, το χρησιμοποιούσαν με φειδώ. Επίσης, δεν πετούσαν τα αποφάγια ή τα φαγητά που περίσσευαν από το καθημερινό τραπέζι, με αποτέλεσμα τον γενικότερο περιορισμό των απορριμμάτων στο νησί της Ρόδου. Η χρήση του περίσσιου φαγητού ως φυσικού λιπάσματος στα χωράφια, έναντι χημικών λιπασμάτων που χρησιμοποιούνται σήμερα σε υπερβολικό βαθμό στις αγροτικές εργασίες, σήμαινε περιορισμένη ρύπανση του εδάφους και κατ' επέκταση του νερού. Φρόντιζαν, επίσης, όχι μόνο την καθαριότητα του σπιτιού τους, αλλά όπως αναφέρθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας, διατηρούσαν καθαρή όλη τη γειτονιά τους. Δεν πετούσαν ούτε και τα ρούχα. Κυριαρχούσε η επαναχρησιμοποίηση. Ακόμη, προσπαθούσαν να φέρουν σε πέρας τις καθημερινές σπιτικές δουλειές τους χειρωνακτικά, καθώς ελάχιστα νοικοκυριά είχαν ηλεκτρικές συσκευές. Τέλος, αρκετές γυναίκες χρησιμοποιούσαν τα βότανα ως φάρμακα και έτσι η χρήση των χημικών φαρμάκων ήταν περιορισμένη.

Αξιοσημείωτη ήταν η συμβολή των γυναικών στην οικονομική ευημερία και ανάπτυξη του τόπου, κατά την άποψη των ερωτηθέντων αντρών. Έτσι, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι γυναίκες εργάζονταν αποδοτικά, συνεισφέροντας σημαντικά στα έσοδα του σπιτιού τους. Γενικότερα, ενίσχυσαν την οικονομία της τοπικής κοινότητας αλλά

και της οικογένειας τους, περιορίζοντας τα έξοδα, καθώς ζούσαν με σύνεση και λιτότητα. Για παράδειγμα, αξιοποιούσαν το φαγητό που περίσσευε, ζύμωναν μόνες τους το ψωμί της οικογένειας, αξιοποιούσαν όλα τα κηπευτικά που είχαν στα χωράφια και τους κήπους τους, έκαναν ανταλλαγές προϊόντων με γείτονες, συγχωριανούς ή με κατοίκους γειτονικών χωριών και αγόραζαν από τα μπακάλικα μόνο τα εντελώς απαραίτητα.

Παράλληλα, σημαντική ήταν η βοήθειά τους στις γεωργικές και κτηνοτροφικές δουλειές, όπου με πρωτόγονα μέσα έδιναν τον καθημερινό αγώνα τους και έτσι συνέβαλλαν στην αύξηση της παραγωγής ντόπιων προϊόντων, όπως π.χ. το λάδι, τα όσπρια, το μέλι, τα σταφύλια, τα πορτοκάλια κ.λπ., και στην ανάπτυξη της οικονομίας του νησιού. Τέλος, γεγονός αποτελεί ότι την οικονομική διαχείριση μέσα σε κάθε οικογένεια την είχε η γυναίκα του σπιτιού, ως εκ τούτου, συνάγεται ότι υπήρχε εμπιστοσύνη στη γυναίκα για τον τρόπο που χειριζόταν τα έσοδα και τα έξοδα του σπιτιού της.

Ακόμα ένας τομέας, στον οποίο είχαν σημαντική συμβολή οι γυναίκες της παλιάς εποχής ήταν η κοινωνική συνοχή και ενότητα. Παρόλο που οι γυναίκες τότε ήταν κοινωνικά πολύ περιορισμένες και πάρα πολύ επιβαρυνμένες καθημερινά με πολλές εργασίες, θα έλεγε κανείς ότι αποτελούσαν τον βασικό κρίκο για την ανάπτυξη ή διατήρηση κοινωνικών επαφών και σχέσεων. Έτσι, οι γυναίκες συμμετείχαν ενεργά στα πανηγύρια και γιορτές του τόπου τους. Παράλληλα, κάποιους γείτονες φτωχότερους τους βοηθούσαν, είτε δίνοντας το φαγητό που περίσσευε είτε κάποια ρούχα. Επίσης, συμμετείχαν στον μέγιστο βαθμό, στο μεγάλωμα και την ανατροφή των παιδιών. Οι γιαγιάδες βοηθούσαν τις κόρες τους στις δουλειές του σπιτιού και στο μεγάλωμα των εγγονιών και συμβούλευαν τις κόρες και τις εγγονές τους για το νοικοκυριό και για θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Τέλος, οι γυναίκες των παλιών χρόνων χαρακτηρίζονται από τους άντρες της εποχής τους ως οι βασικοί συνεχιστές των παραδόσεων και της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους. Με τη νοοτροπία τους βοήθησαν, ώστε να διατηρηθούν ήθη και έθιμα της εποχής μέχρι και σήμερα. Κληροδότησαν στις επόμενες γενιές όλες τις εμπειρικές γνώσεις τους για το νοικοκυριό και την τοπική μεσογειακή διατροφή. Φαγητά και γλυκά που μόνο εκείνες ήξεραν να κάνουν τόσο νόστιμα και με μεράκι από αγνά υλικά. Κυρίως όμως, εργόχειρα υφαντά και κεντήματα υψηλής αισθητική αξίας, με τα οποία έχουν στολίσει τα σπίτια τους. Επίσης, οι παραδοσιακές στολές, οι τοπικοί χοροί, τα γιατρικά από βότανα, είναι κάποια άλλα ενδεικτικά στοιχεία, της τοπικής πολιτισμικής μας κληρονομιάς που συνέβαλαν στη διατήρησή τους.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, διαπιστώνει κανείς την καθοριστική συμβολή των γυναικών στην τοπική αειφορική ανάπτυξη. Δεδομένων των δύσκολων συνθηκών που



επικρατούσαν εκείνες τις δεκαετίες, όπως η Ιταλοκρατία, η φτώχεια, οι κοινωνικοί περιορισμοί που υφίσταντο και η έλλειψη σύγχρονων μέσων, διαφαίνεται πολύ καθαρά ο δυναμισμός και η αγωνιστικότητα των γυναικών και ο πολυδιάστατος και δύσκολος ρόλος που είχαν. Χάρη σε αυτές συντελέστηκε οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη, ενισχύθηκε η κοινωνική συνοχή, όπως επίσης διατηρήθηκαν οι φυσικοί μας πόροι, το φυσικό μας περιβάλλον και εξοικονομήθηκε πολύτιμη ενέργεια από διάφορες πηγές, σε αντίθεση με τη σημερινή εποχή, που γίνεται αλόγιστη χρήση της ενέργειας, κατασπατάληση των φυσικών μας πόρων και τεράστια ρύπανση του περιβάλλοντος. Οι άντρες της έρευνας χαρακτήρισαν τις γυναίκες ως επινοητικές και αναγνώρισαν τον σημαντικό τους ρόλο για την τοπική αειφορία.

Αξίζει να επισημανθεί πως μέσα από την παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ο σημαντικός ρόλος της γυναίκας κατά την παλιά εποχή για την αειφορική ανάπτυξη του τόπου. Τα ερευνητικά συμπεράσματα που προέκυψαν θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα με ποικίλους τρόπους, όπως επί παραδείγματι με την οργάνωση μιας δημόσιας εκδήλωσης σχετικά με την τοπική αειφόρο ανάπτυξη, όπου θα μπορούσαν να παρουσιαστούν δημόσια τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής. Μέσα από την έκθεση των αποτελεσμάτων αυτών, θα μπορούσε να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση των νεότερων γενεών σχετικά με την τοπική γνώση, τη διατήρηση, την ανάδειξη και την αξιοποίησή της, αλλά και η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε, επίσης, να μελετηθεί, όχι μόνο σε αειφορικό πλαίσιο, αλλά και σε γλωσσολογικό π.χ. μέσα από τις τοπικά ιδιώματα που χρησιμοποίησαν οι ερωτηθέντες.

Μια ερευνητική πρόταση θα μπορούσε να είναι η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου πάνω στο ίδιο θέμα. Παρεμφερές θέμα ίσως για μελέτη και έρευνα θα ήταν να ερωτηθούν γυναίκες της ίδιας ηλικίας, για τον ρόλο τους στην αειφορική ανάπτυξη ή να πραγματοποιηθεί έρευνα αλλά αυτή τη φορά να ερωτηθούν νεότερα σε ηλικία άτομα, σχετικά με τον ρόλο των γυναικών στην αειφορία του τόπου. Τέλος, μια ακόμη πρόταση είναι να διεξαχθεί έρευνα πιο ολοκληρωμένη, με μεγαλύτερο δείγμα αυτή τη φορά από πιο πολλά χωριά της Ρόδου ή και από όλα τα Δωδεκάνησα, ώστε να προκύψει μια συνολική εικόνα για τις απόψεις των αντρών σχετικά με τον ρόλο των γυναικών στην αειφορική ανάπτυξη του τόπου.

## Βιβλιογραφία

- Ambepitiya, K. (2013). The role of women entrepreneurs in establishing a sustainable development in Sri Lanka. *Kelaniya Journal of Human Resource Management*, 8(2), 149-178.
- Folasade, O. (2016). The role of women in natural resources management. *Continental Journal of Social Sciences*, 9(1), 26-36.
- Green, C., Molloy, O., & Duggan, J. (2021). An Empirical Study of the Impact of Systems Thinking and Simulation on Sustainability Education. *Sustainability*, 14, 394, <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/1/394>
- Grosser, K. (2009). Corporate social responsibility and gender equality: Women as stakeholders and the european union sustainability strategy. *Business Ethics: A European Review*, 18 (3).
- Khadka, M., & Vernua, R., (Eds.). (2012). *Gender and biodiversity management in the greater Himalayas. Towards equitable mountain development*. International Centre for Integrated Mountain Development, Kathmandu .
- Lee, K. (2009). Gender differences in Hong Kong adolescent consumers' green purchasing behavior. *Journal of consumer marketing*, 26(2), 87-96.
- Lohani, M., Aburaida, L. (2017). Women empowerment: A key to sustainable development *The Social Ion*, 6(2), 26-29.
- Mago, P., & Gunwal, I. (2019). *Role of Women in Environment Conservation* (April 8, 2019). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3368066>
- Mensah, J., & Casadevall, S. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review, *Cogent Social Sciences*, 5(1). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311886.2019.1653531>
- Nikolaou, E., Papavasileiou, V., Andreadakis, N., Xanthacou, Y., Matzanos, D., Stefoudi, F., & Kaila, M. (2019). The contribution of women in local sustainable development, *Journal of Advances in Humanities and Social Sciences*, 5(2), 97-105.
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Andreadakis, N., Xanthacou, Y., Matzanos, D., & Kaila, M. (2019). The contribution of women in environmental protection within the context of local sustainable development. *Proceedings of ADVED 2019- 5rd International Conference on Advances in Education and Social Sciences*, (pp. 587-592). Istanbul, Turkey, 21-23 October 2019. [https://www.ocerints.org/adved19\\_e-publication/papers/15.pdf](https://www.ocerints.org/adved19_e-publication/papers/15.pdf)

- Sawicka, J., & Lagoda, J. (2015). Gender and sustainability in the economic development-equal chances for women at the labour market. *Oeconomia*, 14(4), 115-125.
- Torgler, B., García - Valiñas, M.A., & Macintyre, A. (2008). *Differences in preferences towards the environment: The impact of a gender, age and parental effect*. Working paper No. 2008-1, Center for Research in economics, Management, and the Arts, Basel. R <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/6371/2/080018.pdf>
- Xanthacou, Y., Kaila, M., & Papavasileiou, V. (2019). *“Imagination dead imagine” because “You can trap birds with birdlime, but you cannot capture their song”*. New York: Nova Publishers. ISBN: 978-1-53614-324-9.
- Xiao, C., & Hong, D. (2010). Gender differences in environmental behaviors in China. *Population and Environment*, 32, 88-104. <http://dx.doi.org/10.1007/s11111-010-0115-z>
- Zelezny, L., Chua, P.P. & Aldrich, C. (2000). Elaborating on gender differences in environmentalism, *Journal of Social Issues*, 56(3), 443–457.
- Zheng, X., Wang, R., Hoekstra, A.Y., Krol, M.S., Zhang, Y., Guo, K., Sanwal, M., Sun, Z., Zhu, J. Zhang, J., Lounsbury, A., Pan, X., Guan, D., Hertwich, E.G., & Wang, C. (2021). *Consideration of culture is vital if we are to achieve the Sustainable Development Goals*, 4(2), 307-319, <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2021.01.012>.

---

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ - ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΦΥΛΟΥ

---

### Έμφυλα στερεότυπα και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

*Κουρουτσίδου Μαρία*  
Επίκουρη καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[kouroutsidou@aegean.gr](mailto:kouroutsidou@aegean.gr)

*Απομάχου Αθηνά*  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18009@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18009@rhodes.aegean.gr)

*Παπαγεώργου Χριστίνα*  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse17182@rhodes.aegean.gr](mailto:pse17182@rhodes.aegean.gr)

#### Περίληψη

Χαρακτηριστικό όλων των κοινωνιών είναι η ύπαρξη έμφυλων ρόλων, οι οποίοι μεταβάλλονται με τον χρόνο. Η απόκτηση παιδείας αποτελεί θεμελιώδη δικαίωμα για όλους. Ως μηχανισμός κοινωνικής αλλαγής, η εκπαίδευση έχει ως στόχο (θεσμικά) την προώθηση της ισότητας των δύο φύλων. Παρόλα αυτά ως μέσο κοινωνικού ελέγχου είναι εμφανές ότι αναπαράγει κοινωνικές δομές στηριζόμενες στην ανδρική κυριαρχία. Το σχολείο αποτελώντας τη μικρογραφία της κοινωνίας, παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών όσο και στις επιλογές που θα κάνουν για τις σπουδές τους και το μελλοντικό τους επάγγελμα. Αποτελεί το χώρο όπου αναπαράγεται η ανισότητα των δύο φύλων. Τα έμφυλα στερεότυπα, μέσα από την εκπαίδευση, επηρεάζουν τις αποφάσεις των μαθητών/τριών. Ωστόσο, και στο γενικότερο περιβάλλον των παιδιών επικρατούν στερεότυπα φύλου διαφοροποιώντας έτσι τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Κοινωνικό φύλο, στερεότυπα, έμφυλα στερεότυπα, διακρίσεις, εκπαιδευτικοί, ισότητα

### **Abstract**

A characteristic of all societies is the existence of gender roles, which change over time. Getting an education is a fundamental right for everyone. As a mechanism for social change, education aims (institutionally) to promote gender equality. Nevertheless, as a means of social control it is evident that it reproduces social structures based on male dominance. The school, being the micrograph of society, plays a decisive role both in the socialization of the students and in the choices they will make for their studies and their future profession. It is the space where the inequality of the two sexes is reproduced. Gender stereotypes, through education, influence students' decisions. However, even in the general environment of children, gender stereotypes prevail, thus differentiating their opinions and perceptions.

**Key words:** *Social gender, stereotypes, gender stereotypes, discrimination, teachers, equality*

### **Εισαγωγή**

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας ιδεολογικός μηχανισμός της κοινωνίας, μέσω του οποίου μεταβιβάζονται και αναπαράγονται στη νέα γενιά όχι μόνον τυπικές γνώσεις, αλλά και όλες οι αξίες, τα πρότυπα, τα στερεότυπα, οι συμπεριφορές και οι πρακτικές που κρίνονται από την κάθε κοινωνία αποδεκτές και θεμιτές. Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί, εξ' ορισμού, και χώρο αναπαραγωγής κοινωνικών ασυμμετριών και διαιρέσεων, και μεταξύ αυτών, και διαιρέσεων και ασυμμετριών που βασίζονται στο φύλο.

Στο σχολικό περιβάλλον είναι ανιχνεύσιμο και, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, προβάλλεται το σύνολο των κοινωνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων που συνιστούν την κυρίαρχη έμφυλη κοινωνική αντίληψη. Οι προκαταλήψεις αυτές και τα στερεότυπα, μέσα από τα οποία διαγωνίζονται οι έμφυλες ασύμμετρες διαιρέσεις και ανισότητες ανιχνεύονται στη στάση και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τον λόγο που αρθρώνουν στην τάξη.

Η ίδια η οργάνωση και η δομή της σχολικής τάξης, η περιρρέουσα ατμόσφαιρά της, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που παράγονται στο πλαίσió της, ισχυροποιούν τις υφιστάμενες διακρίσεις και «νομιμοποιούνται» από ένα σύνολο μύθων, με πιο γνωστόν αυτόν της «φυσικής» αδυναμίας των κοριτσιών στην ενασχόληση με τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες ευρύτερα, σε σχέση με τα αγόρια.

Από την άλλη, όμως, πλευρά, η εκπαίδευση αποτελεί ένα προνομιούχο πεδίο υπέρβασης των κλασικών στερεοτυπικών αντιλήψεων περί αρσενικού/θηλυκού, προνομιούχο πεδίο προβληματισμού και κριτικού επαναπροσδιορισμού στο πλαίσιο μιας

νέας οπτικής των σχέσεων μεταξύ των φύλων και των επιπτώσεών τους σε τομείς όπως η οικογένεια, η εργασία, η πολιτική κ.λπ.

Στην εργασία αυτή προσεγγίζονται θεωρητικά οι έννοιες φύλο, στερεότυπα και έμφυλα στερεότυπα καθώς και ο ρόλος της εκπαίδευσης ως παράγοντα δόμησης έμφυλων στερεοτύπων. Στη συνέχεια, εξετάζονται τα έμφυλα στερεότυπα στο σχολικό περιβάλλον, όπου αναλύονται τα πιο χαρακτηριστικά έμφυλα στερεότυπα όπως αυτά αποδεικνύονται μέσα από έρευνες. Επίσης, γίνεται λόγος για το ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη προαγωγή έμφυλων διακρίσεων και πιο συγκεκριμένα στις έμφυλες διακρίσεις όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από τη διαχείριση και τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού καθώς και από καθημερινές πρακτικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις. Τέλος, επισημαίνεται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην άρση των έμφυλων στερεοτύπων.

### ***Οι έννοιες φύλο, στερεότυπο και έμφυλα στερεότυπα***

Αρχικά, με τη λέξη «φύλο», ξεχωρίζουμε το αρσενικό από το θηλυκό. Δηλαδή, η διαφοροποίηση αυτή περιγράφει τις βιολογικές (ατομικές και λειτουργικές) διαφορές του κάθε ατόμου. Άρα, προκύπτει το «βιολογικό φύλο». Στη συνέχεια, υπάρχουν διαφορές στους τρόπους συμπεριφοράς, στάσεων και επιλογών των ανδρών και των γυναικών. Έτσι, εκτός από τα βιολογικά χαρακτηριστικά το κάθε άτομο φέρει και το ρόλο του φύλου του, που περιγράφει τις κοινωνικές κατηγορίες της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας (Χαμπίδης, 2012: 20 αναφορά Ψιλού, 2015). Άρα, προκύπτει το «κοινωνικό φύλο».

Μεγαλώνοντας το κάθε άτομο προσαρμόζεται σε ένα σύνολο κοινωνικών κωδικών και συμπεριφορών που το εντάσσουν στο προκαθορισμένο κοινωνικό φύλο (Connell, 1987 αναφορά Δούκα, 2020). Ο κοινωνικός ρόλος του φύλου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης διαφόρων στοιχείων σχετικών με την προσωπικότητα του ατόμου, με τις κοινωνικές σχέσεις, τα ενδιαφέροντα του και τον τρόπο έκφρασης του (Elliott et al., 2008 αναφορά Δούκα, 2020). Όπως αναφέρει η Γκασούκα (2004), το κοινωνικό φύλο είναι η βάση της κοινωνικής οργάνωσης, αποτελεί ένα σύστημα σκέψης και ιδεολογικών αναπαραστάσεων που καθορίζουν το αρσενικό και το θηλυκό, δημιουργώντας τις ταυτότητες του φύλου.

Επίσης, το φύλο προκύπτει και ως πολιτισμικό προϊόν εμπεριέχοντας και την κοινωνική και την βιολογική διάσταση του όρου. Παράλληλα, αποδεικνύει ποια είναι η ιεραρχική θέση του κάθε φύλου στην κοινωνία. Ως μια ταυτότητα μπορεί να προσδιοριστεί το φύλο, η οποία διακρίνει τους ανθρώπους σε κάθε έκφανση της ζωής. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το φύλο δεν αποτελεί μοναδικό στοιχείο της συγκρότησης της

ανθρώπινης προσωπικότητας. «*Το φύλο είναι τμήμα της πολύπτυχης ταυτότητας του ατόμου*» (Δούκα, 2020: 5). Η ταυτότητα του κάθε ανθρώπου καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες (Ελευθερίου, 2020).

Αποτελεί το πιο ισχυρό κριτήριο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και την κοινωνικο-πολιτισμική διαφοροποίηση των ατόμων. Δεν αποτελεί απλά κατασκεύασμα της φύσης αλλά επηρεάζεται από πολιτισμικούς παράγοντες. Αποτελεί προϊόν κοινωνικών και ιστορικών διαδικασιών και αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας (Παπαταξιάρχης, 2006 αναφορά Δούκα, 2020). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το φύλο αποτελεί αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της φύσης, του πολιτισμού και της δράσης του ατόμου (Ψιλού, 2015).

Τα στερεότυπα είναι υπερβολικά απλουστευμένες, αυθαίρετες και γενικευμένες αντιλήψεις ατόμων είτε θετικές είτε αρνητικές, τις οποίες κατασκευάζουν κατά την προσπάθεια τους να κατανοήσουν την πραγματικότητα. Εννοούνται οι ιδέες που είναι στηριγμένες σε διαστρεβλώσεις, υπερβολές και απλοποιήσεις σε υπερβολικό βαθμό, της πολύπλοκης κοινωνικής πραγματικότητας (Γεωργούλας και συν., 2014: 201). Αποτελούν τυποποιημένες και απλουστευμένες θετικές ή αρνητικές σκέψεις, οι οποίες σχηματίζονται για τους/τις άλλους/άλλες (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021: 107). Οι άνθρωποι αποδέχονται τα στερεότυπα χωρίς αμφισβήτηση και αγνοούν τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου.

Τα στερεότυπα είναι πεποιθήσεις που σχετίζονται με χαρακτηριστικά και συμπεριφορές μιας ομάδας (Hilton & von Hippel, 1996 αναφορά Σιακαβάρα, 2019). Μια σειρά απλοποιημένων πεποιθήσεων που επικρατούν αυστηρά. Ο Lippmann (1922) εισήγαγε πρώτος τον όρο στερεότυπο και υποστήριξε ότι τα στερεότυπα αποτελούν εικόνες στο μυαλό ενός ατόμου για τα μέλη μιας ομάδας, οι οποίες μεταβάλλονται όταν προσπαθήσει να τα γνωρίσει. Έρευνες αποδεικνύουν, ότι τα στερεότυπα μαθαίνονται από το κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια, σχολικό περιβάλλον κ.α), κυρίως από μικρή ηλικία. Σύμφωνα με τον Lippmann (1922), κάνουν τον κόσμο να φαίνεται ευκολότερος και τα άτομα να νιώθουν πιο ασφαλή μέσα σ' αυτόν (Ambrosewicz-Jacobs, 2004 αναφορά Χρυσανθακοπούλου, 2008). Έτσι λοιπόν, όταν χρησιμοποιούμε ένα στερεότυπο θεωρούμε ότι το άτομο ή η κατάσταση που αντιμετωπίζουμε κατέχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, επειδή πιστεύουμε ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή κατηγορία. Άρα, οδηγούμαστε σε γενικεύσεις βγάζοντας τα συμπεράσματα μας, τα οποία μπορεί να μας οδήγησαν σε λανθασμένες αποφάσεις. Δημιουργήθηκαν κατά βάση για την κατηγοριοποίηση των

ατόμων και την κατανόηση των συμπεριφορών του, δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να ανήκει κάπου (Σιακαβάρα, 2019).

Ένα είδος στερεότυπου και από τα πιο διαδεδομένα είναι τα έμφυλα στερεότυπα ή στερεότυπα φύλου. Τα έμφυλα στερεότυπα ή στερεότυπα φύλου είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών, συμπεριφορών και αξιών που αναφέρονται στο πως αναμένεται να είναι άνδρες και γυναίκες. Διαφοροποιούνται από πολιτισμό σε πολιτισμό και από κοινωνία σε κοινωνία (Κουρουτσίδου, 2022). Είναι οι πεποιθήσεις για τον τρόπο συμπεριφοράς του κάθε φύλου καθώς και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του (Martin, 1999 αναφορά Σιακαβάρα, 2019). Στα τέλη του προηγούμενου αιώνα υπήρξε αύξηση των στερεοτύπων για τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα των γυναικών (Lueptow et al., 2001 αναφορά Σιακαβάρα, 2019). Παρόλο που επηρεάζουν αρνητικά και τα δύο φύλα αποτελούν εμπόδιο στην ελεύθερη έκφραση και ανάπτυξη του ατόμου, με αρνητικές συνέπειες κυρίως για τις γυναίκες οι οποίες συνδέονται με κατώτερους ρόλους (Flerx et al., 1977 αναφορά Σιακαβάρα, 2019).

#### ***Η εκπαίδευση ως παράγοντας δόμησης έμφυλων στερεοτύπων***

Το σχολείο αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης όπου μέσω της λειτουργίας του μεταφέρει αξίες και μοντέλα συμπεριφοράς προωθώντας έμφυλα στερεότυπα (Φρόση, 2000 αναφορά Ελευθερίου, 2020). Οι αντιλήψεις αυτές προέρχονται και διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των φύλων απέναντι στην εκπαίδευση (Κώστα-Τούσια, 2008 αναφορά Ελευθερίου, 2020).

Παρόλο που η ελληνική εκπαίδευση έχει υιοθετήσει πολιτικές που υποστηρίζουν την παροχή ίσων ευκαιριών, με τα ποσοστά του αναλφαβητισμού να μειώνονται, αυτό δεν φαίνεται στην πράξη καθώς συνεχίζουν να υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν την ύπαρξη έμφυλων διακρίσεων μεταξύ των δύο φύλων (Δεληγιάννη- Κουιμτζή & Φρόση, 2008 αναφορά Μενούνου, 2019· Γουνίας & Alexopoulos 2018). Το σχολείο, ως ένας από τους πιο σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης, παράγει και αναπαράγει στερεότυπα, ενώ αντίθετα θα έπρεπε να αναζητούνται πρακτικές απάλειψης αυτών. Έμμεσα ή άμεσα ωθεί τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύσσουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας, να επιλέγουν τις σπουδές τους δημιουργώντας φιλοδοξίες για το επαγγελματικό τους μέλλον, με βάση παραδοσιακές κοινωνικές αντιλήψεις και αποδοχές για το φύλο τους μέσα στην κοινωνία που ζουν (Μαραγκουδάκη, 2003 αναφορά Χρυσανθακοπούλου, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν προκαταλήψεις που μεταφέρουν ασυνείδητα στους/στις μαθητές/τριες, δημιουργώντας στερεοτυπικές αντιλήψεις (Κανταράκη και συν.,



2008). Παρά την υφιστάμενη και θεσμοθετημένη ισότητα των δύο φύλων στην εκπαίδευση, σε δημόσιο επίπεδο, η κοινωνία διέπεται από στερεοτυπικά παγιωμένες αντιλήψεις όπου επηρεάζουν τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και τους εκπαιδευτικούς (Μοσχοβάκου και συν., 2008 αναφορά Δούκα, 2020). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να επηρεάζεται και κατ'επέκταση το σχολείο να αποτελεί τον φορέα που παράγει διακρίσεις και αναπαράγει συνεχώς στερεότυπα. Παρόλο που στην αρχή οι διακρίσεις δεν είναι τόσο εμφανείς, όσο το παιδί περνά από την παιδική στην εφηβική ηλικία, από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια, τόσο πιο φανερές γίνονται.

Οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην εικόνα την οποία θα αναπτύξει ο μαθητής/τρια τόσο για τον εαυτό του όσο και για τα ενδιαφέροντά του (Φρόση, 2010). Δεν αποτελεί αποτέλεσμα της τυπικής εκπαίδευσης αλλά αποτελεί άτυπη μορφή εκπαίδευσης που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη (Πάσουλα, 2004 αναφορά Δούκα, 2020). Σχετίζεται με τον μαθητή, την μέθοδο διδασκαλίας καθώς και την αντίληψη για την φύση της γνώσης (Χατζηγεωργίου, 2004 αναφορά Δούκα, 2020).

Επομένως προκύπτει ότι παρόλο που το σχολείο παρουσιάζεται ως αποδεσμευμένο από έμφυλες διακρίσεις, εντούτοις σε επίπεδο σχολικού προγράμματος (άτυπου ή επίσημου), μέσω των αντιλήψεων, των ιδεών και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις μαθητές/τριες, τα έμφυλα στερεότυπα διατηρούνται. Σύμφωνα με τον Coleman (Φραγκουδάκη, 1985 στο Δούκα, 2020), η δωρεάν εκπαίδευση και τα κοινά προγράμματα σπουδών για όλους δεν εγγυώνται την ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαραγκουδάκη, 2003 αναφορά Δούκα, 2020).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι, η διαμόρφωση του φύλου αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες του ανθρώπου, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό τόσο την κοινωνική όσο και την προσωπική ζωή (Buchmann et al., 2008 στο Ελευθερίου, 2020). Καθώς τα παιδιά επιχειρούν να καταταχθούν σε ένα από τα δύο φύλα, σχηματίζουν την έμφυλη ταυτότητα σε πρώιμο στάδιο, μέσα από την κοινωνικοποίηση τους. Από νωρίς βιώνονται προσδοκίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγώντας στη δόμηση ενός πλέγματος προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Το σχολείο ως ένας από τους πιο σημαντικούς κοινωνικοποιητικούς θεσμούς έχει σημαντικό ρόλο στον τρόπο διαμόρφωσης των έμφυλων ταυτοτήτων μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών (Ελευθερίου, 2020).

### **Τα έμφυλα στερεότυπα στο σχολικό περιβάλλον**

Το σχολείο είναι ο χώρος όπου αναπαράγεται η ανισότητα των δύο φύλων και οι ηγεμονικές ταυτότητες του ανδρισμού και της θηλυκότητας. Ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί τα τελευταία χρόνια πρόσφορο έδαφος για την διατήρηση και ενίσχυση των έμφυλων στερεοτύπων. Ποικίλοι παράγοντες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, συμβάλλουν στην παγίωση και αποδοχή των παραδοσιακών ρόλων και συμπεριφορών ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες, ένας από αυτούς και οι εκπαιδευτικοί. Έρευνες αποδεικνύουν επιπλέον, ότι η δομή του ίδιου του σχολείου προάγει τον τρόπο συμπεριφοράς των κοριτσιών (Mateju & Smith, 2015 αναφορά Μενούνου, 2019). Η εικόνα τους αρμόζει στο χώρο του σχολείου όπου λειτουργεί με βάση τη συμμόρφωση και την προσπάθεια επίτευξης καλής επίδοσης, δεδομένου ότι τα κορίτσια θεωρούνται πιο ώριμα και συνεργάσιμα απ'ότι τα αγόρια (Grey & Leigh, 2014 αναφορά Μενούνου, 2019).

Μέσα από την εκπαιδευτική πράξη αναπαράγονται συνεχώς παραδοσιακά στερεότυπα με διάφορους τρόπους. Ενδεικτικό παράδειγμα που αποδεικνύεται από ερευνητικά δεδομένα είναι μεγάλο ποσοστό αγοριών, τα οποία αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στο σχολείο. Τα αγόρια γίνονται συχνά αποδέκτες αρνητικών σχολίων, δημιουργώντας αρνητική εικόνα. Αυτό δικαιολογεί και το αυξημένο ενδιαφέρον του/της εκπαιδευτικού, εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ώστε να έχουν καλύτερη επίδοση ( Gray & Leigh, 2004 αναφορά Μενούνου, 2019). Από την άλλη με το αντίθετο φύλο, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να ασχολούνται ιδιαίτερα καθώς τα κορίτσια φέρουν τα χαρακτηριστικά των ήσυχων και πειθαρχημένων τέκνων. Αυτό όμως τις περισσότερες φορές μεταφράζεται ως αδιαφορία από την πλευρά των κοριτσιών. Έτσι, μέσω της συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού αναπαράγονται στερεότυπα μέσα από τα οποία τα αγόρια είναι άτακτα και μη ικανά να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες τους και στις μαθητικές υποχρεώσεις ενώ αντίθετα τα κορίτσια είναι επιμελή και πειθαρχημένα, ικανά να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους (Jones & Myhill, 2004 αναφορά Μενούνου, 2019).

Η παγιωμένη αντίληψη που επικρατεί βασίζεται στο ότι τα κορίτσια θεωρούνται συναισθηματικά πιο ώριμα. Τα αγόρια θεωρούνται πιο ζωντανά από τα κορίτσια και φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο στο συνεργατικό και διαδραστικό πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με την Baxter, έπειτα από έρευνά της, αποδεικνύεται ότι τα κορίτσια υπακούουν περισσότερο από τα αγόρια στους κανόνες της τάξης (Baxter, 2008 στο Κουμανδράκη, 2010). Τα κορίτσια φαίνεται να θέτουν την προσοχή τους ως προς τη συνέπεια τους στις σχολικές τους υποχρεώσεις σε αντίθεση με τα αγόρια. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στη προσήλωση του/της εκπαιδευτικού, όπου είναι μεγαλύτερη

στα αγόρια με στόχο τη διατήρηση της ηρεμίας της τάξης, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα ώστε να μπορεί να συνεχίσει το μάθημα (Mateju & Smith, 2015 αναφορά Μενούου, 2019). Σε άλλη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν να συνεργαστούν με αγόρια όσο αναφορά θέματα διαχείρισης της τάξης, ώστε να αισθανθούν ενεργά μέλη τη τάξης (Sammuelsson & Sammuelsso, 2016 αναφορά Μενούου, 2019). Ο/η εκπαιδευτικός με τη συγκεκριμένη στάση κάνει τα αγόρια να αισθάνονται αυτοπεποίθηση καθώς περνούν περισσότερο χρόνο μαζί τους σε σχέση με τα κορίτσια, με τα παιδιά να έρχονται και να διαφοροποιούν τους ρόλους (Mateju & Smith, 2015 αναφορά Μενούου, 2019). Οι εκπαιδευτικοί εδραιώνουν την αντίληψη ότι τα κορίτσια είναι συναισθηματικά και ψυχολογικά πιο ώριμα αλλά περισσότερο καχύποπτα σε αντίθεση με τα αγόρια που είναι πιο επιθετικά (Φρόση, 2010).

Η διαφοροποίηση του φύλου μέσα στην αίθουσα δημιουργεί άδικες συμπεριφορές προς τους/τις μαθητές/τριες. Έτσι, αναπτύσσονται ανισότητες του φύλου και παρακινούνται από την αντίληψη που επικρατεί ότι τα δύο φύλα διαφέρουν στις διανοητικές και πνευματικές τους ικανότητες (Streitmatter, 1994 αναφορά Χρυσανθακοπούλου, 2008). Αυτό αποδεικνύεται τις τελευταίες δεκαετίες και από το γεγονός ότι μαθήτριες έχουν βελτιωθεί σημαντικά σε μαθήματα στα οποία τα αγόρια παραδοσιακά θεωρούνταν ότι τις ξεπερνούσαν όπως είναι μαθήματα θετικών επιστημών (Gallagher, 2001 αναφορά Χρυσανθακοπούλου, 2008).

Στη συνέχεια, τα δύο φύλα φαίνεται να διαφέρουν στις προτιμήσεις τους για τα μαθήματα. Τα αγόρια ταυτίζουν μαθήματα όπως η λογοτεχνία με τη θηλυκή ταυτότητα (Gilbert, 1998 αναφορά Κουμανδράκη, 2010). Όπως υποστηρίζει έρευνα της Francis, αγόρια και κορίτσια επιλέγουν ως κύριο δημοφιλές μάθημα την Γλώσσα (στην περίπτωση της έρευνας η αγγλική) και ως δεύτερο δημοφιλές τα μαθηματικά. Έπειτα, φαίνονται οι στερεοτυπικές προτιμήσεις καθώς τα αγόρια επιλέγουν τη φυσική και τα μαθηματικά ενώ τα κορίτσια φαίνεται να προτιμούν μαθήματα σχετικά με τις τέχνες και το θέατρο. Στην ίδια έρευνα αποδεικνύεται και η στερεοτυπική επιλογή των μαθημάτων που προτιμούν λιγότερο τα δύο φύλα καθώς τα κορίτσια δεν προτιμούν τη φυσική και αντιστοίχως τα αγόρια τα γαλλικά (Francis, 2008 αναφορά Κουμανδράκη, 2010). Επίσης, τα κορίτσια συχνότερα επιλέγουν περισσότερο γνωστικά αντικείμενα όπως καλλιτεχνικά, γλωσσικά ή κοινωνικές επιστήμες. Όπως αποδεικνύεται, επικρατεί το στερεότυπο ότι μαθήματα όπως η ιστορία, θεωρούνται «γυναικεία μαθήματα» (Παλάζη, 2012). Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που συνήθως ταξινομούν ασυνείδητα τα μαθήματα σε γυναικεία και αντρικά. Θεωρούν τις θετικές επιστήμες να ταιριάζουν περισσότερο στα ενδιαφέροντα των αγοριών

όπως αντίστοιχα αυτό ισχύει και ότι στα κορίτσια ταιριάζουν περισσότερο τα θεωρητικά μαθήματα. Επίσης, θεωρείται ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα στην κατανόηση και τη παραγωγή λόγου και αυτό αποδεικνύει την αντίληψη που επικρατεί να θεωρείται ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα στις θεωρητικές επιστήμες (Δούκα, 2020).

Επιπλέον, μέσα από το περιεχόμενα των μαθημάτων, οι μαθητές/τριες κατακλύζονται από ιστορίες σπουδαίων ανδρών που δραστηριοποιούνται σε διάφορους τομείς, ενώ αντίστοιχα ελάχιστα γίνεται αναφορά σε γυναίκες κυρίως στους εθνικούς αγώνες, διαδραματίζοντας δευτερεύοντα ρόλο στη δημόσια ζωή (Ελευθερίου, 2020).

### ***Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη προαγωγή έμφυλων διακρίσεων***

Από την πλευρά του έργου των εκπαιδευτικών, τα έμφυλα στερεότυπα διατηρούνται καθώς οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τους/τις μαθητές/τριες με τις αντιλήψεις, τις στάσεις τους και τη συμπεριφορά τους πάνω σε διάφορα θέματα, έχοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δύο φύλων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές ως δεδομένες. Έτσι, συντελούν στην άνιση μεταχείριση των δύο φύλων. Όσοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών σε εξωγενείς παράγοντες όπως είναι το φύλο ή η εθνικότητα, είναι πιο πιθανό να μην παράσχουν στους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευόμενες τις κατάλληλες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Auwarter & Arugnete, 2008 αναφορά Μηλιάδης, 2021). Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των κοριτσιών και αγοριών, οι οποίες είναι είτε πραγματικές είτε εικαζόμενες, θα πρέπει να μελετηθούν με προσοχή καθώς επηρεάζουν τις απόψεις, τις στάσεις και την συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών, και την απόδοση τους. Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρότυπα για τους μαθητές και τις μαθήτριάς τους και τους επηρεάζουν άμεσα (Φρόση, 2010 αναφορά Μηλιάδης, 2021).

Σύμφωνα με την έρευνα των Lavy & Sand (2015) αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί μεταχειρίζονται ευνοϊκότερα τα αγόρια στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες και έτσι τα βοηθά να έχουν υψηλή βαθμολογία και επιτυχία στις εξετάσεις, ενώ τα αντίστοιχα αποτελέσματα για τα κορίτσια είναι αρνητικά (Δούκα, 2020). Έρευνες, αποδεικνύουν ότι ανάλογα με το φύλο του/της εκπαιδευτικού διαφέρει και ο χρόνος που αφιερώνει στα δύο φύλα. Φαίνεται ότι γυναίκες εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με τα αγόρια ενώ άντρες εκπαιδευτικοί αφιερώνουν τον ίδιο χρόνο ανεξάρτητα το φύλο του παιδιού. Άρα, φαίνεται ότι οι μαθήτρες ελκύουν την περισσότερη προσοχή τόσο ανδρών εκπαιδευτικών όσο και γυναικών. Τα αγόρια κερδίζουν περισσότερο την προσοχή λόγω των χαμηλών

επιδόσεών τους. Στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και σχολικής τάξης, τα αγόρια δέχονται περισσότερη αρνητική προσοχή αντίθετα με τα κορίτσια που δέχονται περισσότερο θετική. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τα δύο φύλα καθώς αυτό διαφαίνεται από τις πρακτικές που ακολουθούν. Τα δύο φύλα αποτελούν τις περισσότερες φορές για τους εκπαιδευτικούς δύο διαφορετικούς κόσμους που έχουν διαφορετικές στάσεις και απόψεις. Έτσι, προσαρμόζουν ανάλογα και τη συμπεριφορά τους. Ωστόσο, ενώ από μια μεριά οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έμφυλες ανισότητες, παράλληλα όμως διατηρούν προκαταλήψεις που μεταφέρουν κάποιες φορές ασυνείδητα στους/τις μαθητές/τριες (Κανταράκη και συν., 2008).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν ότι οι έμφυλες διακρίσεις υφίστανται κατά την εκπαιδευτική τους διαδικασία. Ευρήματα ερευνών αποδεικνύουν, ότι οι μαθητές/τριες προσεγγίζονται μέσα από παρατήρηση είτε της συμπεριφοράς των αγοριών είτε των ικανοτήτων των κοριτσιών (Jones & Myhill, 2004 αναφορά Μενούνου, 2019). Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι επηρεασμένοι από τα κοινωνικά στερεότυπα φύλου, και έτσι όταν αλληλεπιδρούν με τους/τις μαθητές/τριες τους, εκ τους αποτελέσματος να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους (Engbretson, 2016· Gray & Leigh, 2004· Mateju et al, 2015 αναφορά Μενούνου, 2019). Οι μαθητές/τριες από την άλλη λαμβάνοντας αυτή τη συμπεριφορά (ερέθισμα) προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα (Quenzel & Hurrelmann, 2013 αναφορά Μενούνου, 2019).

Ορισμένα από τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών σχετικά με το φύλο αφορούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Κυρίαρχη είναι η αντίληψη ότι τα κορίτσια είναι προτιμότερα ως μαθητικός πληθυσμός ενώ τα αγόρια πιο προκλητικά για να διδάξεις και ικανά ως προς τη μάθηση (Edge et al., 1997 αναφορά Χαμπίδης, 2011). Επίσης, κυριαρχούν στερεότυπα που αφορούν την διαχείριση και οργάνωση της αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών όσο και μαθητών/τριών μεταξύ τους. Ακόμη, το στερεότυπα του καλού μαθητή, με την ερμηνεία της υψηλής και χαμηλής επίδοσης, με την πρώτη να αποδίδεται συχνότερα στα κορίτσια και τη δεύτερη στα αγόρια (Χαμπίδης, 2011).

Αξίζει να αναφερθούν συνήθεις στερεοτυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές που αντανακλούν τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όπως (Χαμπίδης, 2011):

- η διαπραγμάτευση σε ζητήματα ισχύος,
- η τάση τους να αποδίδουν διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά,
- η αναπαραγωγή στερεοτύπων σχετικά με τους ρόλους και τις σχέσεις των δύο φύλων,

- η προώθηση αντιλήψεων σχετικά με την καταλληλότητα της συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών.
- η επεξήγηση των επιδόσεων των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το φύλο (Φρόση, 2003 αναφορά Παπαδοπούλου, 2020).

Στην καθημερινή πρακτική υιοθετούνται επίσης ανισότητες όπως (Χαμπίδης, 2011):

- η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων ή των μαθημάτων βάσει του φύλου,
- η σεξιστική συμπεριφορά σε ζητήματα ικανοτήτων,
- η αποδοχή της κυριαρχικής συμπεριφοράς των αγοριών και της παθητικής των κοριτσιών,
- η τάση για υιοθέτηση αυστηρών πρακτικών στα αγόρια και υποστηρικτικής θέσης στα κορίτσια,
- η λεκτική και μη λεκτική διαφοροποίηση,
- η στερεοτυπική χρήση του λόγου,
- η χρήση αρσενικού γένους για την αναφορά και στα δύο φύλα
- η διαφοροποίηση στη βαθμολογία.

Όλες οι προαναφερθείσες πρακτικές έρχονται και επικυρώνουν την τάση για προώθηση ανισοτήτων και προσκόλληση στα δασκαλοκεντρικά και παραδοσιακά πρότυπα (Χαμπίδης, 2011).

### ***Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς στάσεων και αναπαραστάσεων***

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα σε όλες τις φάσεις και τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί δρουν ως φορείς παραδοσιακών εικόνων για το φύλο μεταφέροντας έμφυλα στερεότυπα στις επερχόμενες γενιές (Φρόση, 2010 αναφορά Χαμπίδης, 2011). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών έχει τεράστια σημασία καθώς διαμορφώνονται οι κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών (Hopf & Hatzichristou, 1999; Upadaya & Eccles, 2014 στο Νατσίκου, 2019). Μέσω της καθημερινής επαφής και των πρακτικών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, γίνονται φορείς απόψεων και ζητημάτων και πέρα από τα υπόλοιπα και των έμφυλων. Βάσει της προσωπικότητας και των ιδεολογιών τους, αναπαράγουν κοινωνικές αξίες και ασκούν έλεγχο στα μηνύματα που επιθυμούν να μεταβιβάσουν στους/τις μαθητές/τριες τους (Δεληγιάννη-Κουιμπτζή & Αθανασιάδου, 1997 αναφορά Νατσίκου, 2019). Σημαντικό είναι αναφερθεί ότι τα παιδιά κατά την προεφηβική και εφηβική ηλικία επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Μέσα από εικόνες, προσδοκίες για τα δύο φύλα, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές επιφέρουν διατήρηση του στερεοτυπικού ρόλου. Ο ρόλος τους σε καμία περίπτωση δεν είναι παθητικός αλλά αποτελεί τον διαμεσολαβητή πολιτισμικής γνώσης και εν δυνάμει φορέα πιθανών εκπαιδευτικών αλλαγών. Εξάλλου διαθέτει την αυτονομία να δρα ευέλικτα και ενεργητικά στο επαγγελματικό πλαίσιο και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χαμπίδης, 2011).

Επίσης, το κλίμα της τάξης αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει μαθητές και μαθήτριες. Ο τρόπος διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο καθώς καθορίζει τον τρόπο που ο/η μαθητής/τρια θα προσεγγίσει το μάθημα και συνακόλουθα την επίδοσή του (Cummins, 2003 & Φρόση, 2008 αναφορά Μενούνου, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, ως επί το πλείστον, τα έμφυλα στερεότυπα που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο και εκτιμούν ότι επικρατεί σε μεγάλο βαθμό η ισότητα, δηλώνοντας υποστηρικτές της, μολονότι η κατάρτιση τους σε θέματα φύλου είναι ανεπαρκής. Παρόλο που έχουν κάνει σημαντικά βήματα όσο αναφορά την αρχή της ισότητας των φύλων και της προώθησης των ίσων ευκαιριών, έρευνες αποδεικνύουν ότι εμμένουν προσκολλημένοι σε μεγάλο βαθμό στα στερεότυπα φύλου. Δεν τεκμηριώνουν την εφαρμογή της αρχής της ισότητας που τόσο υποστηρίζουν στις καθημερινές τους πρακτικές. Συνεχίζουν να μην κατανοούν τις διαστάσεις της ανισότητας, τις εκδηλώσεις λανθάνουσων μορφών ανισοτήτων και το ρόλο τους στην προαγωγή ανισοτήτων (Χαμπίδης, 2011). Πιστεύουν πολλές φορές ότι είναι απαλλαγμένοι από στερεότυπα φύλου και ότι κατά το έργο τους δεν προωθούν τέτοιου είδους διακρίσεις. Η αντίληψή τους αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τη δράση και το ρόλο τους καθώς οι έμφυλες πρακτικές/διακρίσεις αντιμετωπίζονται ως κάτι το φυσιολογικό (Lumandí & Shongioe, 2010 αναφορά Παπαδοπούλου, 2020).

Οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών οδηγούν στην κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών με βάση το φύλο τους (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2008 αναφορά Παπαδοπούλου, 2020). Η αναντιστοιχία απόψεων και ενεργειών του/της εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη καθώς και η μη συνειδητή αναπαραγωγή κοινωνικών ρόλων και έμφυλων ταξινομήσεων στο καθημερινό λόγο, συμβάλλουν στην αναπαραγωγή έμφυλων διακρίσεων (Φρόση, 2010 στο Παπαδοπούλου, 2020). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες αποδεικνύουν ότι διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα το φύλο του μαθητή/τριας, έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες και απόψεις. Έτσι, οδηγούνται στο να διαφοροποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, αδυνατώντας να αντιληφθούν τις έμφυλες διακρίσεις που προωθούν (Φρόση, 2003 αναφορά Παπαδοπούλου, 2020).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές απορρίπτουν τα στερεότυπα που τα παιδιά μεταφέρουν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, συμβάλλοντας στη συντήρηση αυτών (Ελευθερίου, 2020).

### ***Οι διαφοροποιήσεις και η επίδραση του/της εκπαιδευτικού στις επιδόσεις των μαθητών/τριών***

Μια εμφανής, ακόμα, διάκριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι ως προς την επιτυχία των μαθητών/τριών στα μαθήματα. Τα κορίτσια αποδίδουν καλύτερα σε μαθήματα γλωσσικού περιεχομένου, ενώ αντίθετα τα αγόρια ανταποκρίνονται καλύτερα σε μαθήματα θετικών επιστημών. Αυτή η διάκριση οδηγεί τον εκπαιδευτικό να κατηγοριοποιεί τα δύο φύλα σ' αυτά που αρμόζουν στα στερεότυπα του φύλου τους. Είναι γεγονός ότι τα κορίτσια στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια και αυτό πολλές φορές αποδίδεται στο ότι έχουν περισσότερες ικανότητες και όχι στη προσπάθεια που καταβάλουν (Φρόση, 2010). Ωστόσο, σε έρευνα του Piaget, υποστηρίζεται ότι η διαφοροποίηση στην επίδοση δεν σχετίζεται με τη νοημοσύνη των κοριτσιών αλλά με τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία στο σχολείο (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη και συν., 2001). Ωστόσο, όσο αναφορά το θέμα της επιβράβευσης παρατηρείται να έχει μεγαλύτερη συχνότητα στα κορίτσια (Davis et al., 2006 αναφορά Κουμανδράκη, 2010).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα κορίτσια έχουν την εικόνα που αρμόζει για το χώρο του σχολείου, δηλαδή αυτή του συνεπής και συνεργάσιμου μαθητή, φέρνοντάς την σε αντίθεση με την εικόνα των αγοριών. Αυτό αποδεικνύεται και από την προσέγγιση των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες καθώς και από την αξιολόγηση τους όπου πιο συχνή φαίνεται να είναι η επιβράβευση των κοριτσιών (Μανίκα, 2018· Samuelsson & Samuelsson, 2016 αναφορά Μενούνου, 2019).

Το φύλο αποτελεί ένα παράγοντα που άλλοτε επιδρά θετικά και άλλοτε αρνητικά στην επίδοση. Η επίδραση αυτή αποδεικνύεται με μεγαλύτερη διαφοροποίηση στους/στις μαθητές/τριες παρά στις μαθήτριες. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνεται από διάφορους παράγοντες όπως η διαφορετική στάση και συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού και η διαφορά στις αντιλήψεις του/της εκπαιδευτικού σχετικά με την επίδοση. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν την εκτίμησή τους για τη σχολική αποτυχία, καθώς των αγοριών αποδίδεται στη μειωμένη προσπάθεια ενώ αντίθετα των κοριτσιών στις μειωμένες ικανότητες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σ' αυτή την εκτίμησή τους καθώς λειτουργούν βάση της στερεοτυπικής αντίληψης των αντρικών και



γυναικείων μαθημάτων, με συνέπεια την απώθηση των κοριτσιών κυρίως από τον κλάδο των θετικών επιστημών. Επικρατέστερη επιπλέον στερεοτυπική αντίληψη είναι η ότι η λογική σκέψη δεν θεωρείται θηλυκό χαρακτηριστικό (Tiedemanr & Steimetz, 1997· Tiedemanr, 2000a αναφορά Χαμπίδης, 2011).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν οι Γεωργίου & Τούρβα (2006 αναφορά Ψιλού, 2015), τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η επίδοση των μαθητών και των μαθητριών είναι αποτέλεσμα των έμφυτων ικανοτήτων που έχουν κληρονομηθεί και έτσι χρησιμοποιούν στερεότυπα με βάση το φύλο για να μπορέσουν να ερμηνεύσουν τις ικανότητες αυτές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν τέτοιες αντιλήψεις έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Οι αντιλήψεις αυτές μπορεί να επηρεάζουν τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες όπως αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση ή ανικανότητα απέναντι στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη και συν., 2001:74 αναφορά Ψιλού, 2015).

#### ***Η άρση των έμφυλων στερεοτύπων και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού***

Η εκπαίδευση εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, μπορεί να βοηθήσει στην άρση των έμφυλων στερεοτύπων, τα οποία προωθούν τον έμφυλο διαχωρισμό καλλιεργώντας ανισότητες φύλου. Η άρση ωστόσο απαιτεί σταδιακά βήματα και αρκετό χρονικό διάστημα.

Αρχικά, ο αναπροσδιορισμός των αναπαραστάσεων για το φύλο του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να βασιστεί στην αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων, στάσεων και προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Φρόση, 2001 αναφορά Ελευθερίου, 2020). Έτσι, ωφέλιμη θα ήταν και η συστηματική ενημέρωση, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και η ευαισθητοποίηση τους και η ενίσχυση του προβληματισμού τους σε θέματα φύλου είτε μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα ή μεταπτυχιακές σπουδές. Επιπλέον, η ευαισθητοποίηση αυτή μπορεί να προέλθει μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων με στόχο «*την καλλιέργεια μιας εξορθολογιστικής και μετασχηματιστικής λογικής για τα δύο φύλα και την αξιολόγηση των ρόλων, των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους*» (Ελευθερίου, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους δεν έχουν λάβει την εξειδικευμένη εκείνη εκπαίδευση, ώστε να καθίστανται έτοιμοι να εντοπίσουν και να ανιχνεύσουν τις ανισότητες ειδικά όταν λαμβάνουν μια λανθάνουσα μορφή (Φρόση, 2010 αναφορά Παπαδοπούλου, 2020). Η γνωστικές παρόλα αυτά δεξιότητες θα πρέπει να συνοδεύονται και από εκπαίδευση σε επίπεδο πρακτικών δεξιοτήτων ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μπορεί να τις

εφαρμόσει και στην πράξη. Εν προκειμένω να μπορεί να ανιχνεύσει στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος που ενισχύουν την δυσμενή θέση του ενός από τα δύο φύλα και να μπορεί να σχεδιάσει στοχευμένες δράσεις προάγοντας ισότητα των φύλων τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και κατά το πλαίσιο καθημερινών αλληλεπιδράσεων (Παπαδοπούλου, 2020).

Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός εμπλέκεται μέσω του έργου του σε σημαντικές ψυχοσυναισθηματικές διαδικασίες, όπως η δημιουργία θετικού κλίματος ή η αντιμετώπιση άγχους των μαθητών ή συναισθηματικής δυσφορίας (Ματσόπουλος, 2011 αναφορά Παπαδοπούλου, 2020). Μπορούν να ρυθμίζουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης και την σχολική αποτελεσματικότητα. Τα στοιχεία αυτά του/της εκπαιδευτικού μπορούν να συνδεθούν με την άμβλυνση της έμφυλης σύγκρουσης και στη καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας και ισότητας (Παπαδοπούλου, 2020). Επιπλέον, ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών/τριών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες που έχουν, η στάση τους κρίνονται ιδιαίτερης σημασίας καθώς προβάλλονται συνειδητά ή ασυνείδητα η συναισθηματική κατάσταση του/της εκπαιδευτικού όπου μπορεί να συνεπάγεται την προκατάληψη, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άρα, κρίνεται απαραίτητη η μεταβολή των στάσεων και αντιλήψεων σε θέματα φύλου (Ελευθερίου, 2020).

Από την πλευρά πρακτικών συνηθειών καλό είναι να υιοθετούνται πρακτικές όπως η δημιουργία μεικτών ομάδων σε εργαστηριακές δραστηριότητες, με την προωθητή της τακτικής εναλλαγής ρόλων και να αποφεύγεται η τάση για διαρκής ταξινόμηση με βάση το φύλο (Ελευθερίου, 2020). Η συνεργασία των μαθητών/τριών και η διερευνητική μάθηση οδηγούν σε μαθητές/τριες με αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα στις δυσκολίες γι' αυτό και θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα για τον εκπαιδευτικό (Lighfoot et al., 2014 αναφορά Μενούνου, 2019). Σημαντική επίσης μπορεί να σταθεί η αξιοποίηση του υπάρχοντος υλικού, ώστε οι μαθητές/τριες να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για τις θέσεις ανδρών και γυναικών αλλά και για τον εντοπισμό προκατειλημμένων σχέσεων μεταξύ τους (Φρόση, 2005 αναφορά Ελευθερίου, 2020).

Το σχολείο αποτελεί φορέα ιδεολογικών αξιών. Έτσι θα πρέπει να προχωρήσουν πολιτικές για επαναπροσδιορισμό των σχολικών εγχειριδίων με βασική προϋπόθεση την ανάπτυξη και καλλιέργεια προβληματισμού γύρω από θέματα φύλου, ώστε να αναδειχθεί ο ρόλος τους εκπαιδευτικού στη μετάδοση των κατάλληλων αξιών στα παιδιά. Η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη πνευματικής καλλιέργειας και ηθικής διαπαιδαγώγησης στους/τις μαθητές/τριες και σύγχρονους πολίτες, ώστε να μην διαπνέονται από έμφυλα στερεότυπα (Λαμπρίδης, 2004 αναφορά Ελευθερίου, 2020).

## Συμπεράσματα

Τόσο εξωγενείς όσο και ενδογενείς παράγοντες διαμορφώνουν την ταυτότητα του φύλου και επηρεάζουν τη συνολική ανάπτυξη του ανθρώπου. Προϋπόθεση για την αρμονική συνύπαρξη των δύο φύλων είναι η ανάπτυξη αυτογνωσίας και κριτικής ικανότητας τους ατόμου. Η διαμόρφωση της ταυτότητα φύλου σε αγόρια και κορίτσια να αποτελεί μια πολυσύνθετη και σημαίνουσα υπόθεση με διαφόρους παράγοντες να την επηρεάζουν (Κιούση και συν., 2017).

Συμπερασματικά, σε γενικές γραμμές το σχολείο μπορεί να θεωρείται απαλλαγμένο από στερεότυπα και ανισότητες φύλου παρόλα αυτά είναι εμφανής η παρουσία τους στη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στερεοτυπικές αντιλήψεις που σχετίζονται με το φύλο αναπαράγονται και διατηρούνται, εμποδίζοντας την ισότητα των δύο φύλων. Έτσι, αναγκαία κρίνεται η κάθε μεταβολή σε κοινωνικό και παράλληλα εκπαιδευτικό επίπεδο ώστε να διευκολυνθεί η άρση παρωχημένων σεξιστικών αντιλήψεων και κατ'επέκταση να προωθηθεί η ισότητα των φύλων στο σχολείο. Οι νέοι/ες αποτελούν τη μοναδική ίσως ελπίδα της κοινωνίας που προοδεύει, καθώς είναι οι ενεργοί πολίτες που δρουν δημιουργικά στη διαμόρφωση της πραγματικότητας και όχι ως άβουλα όντα, στα οποία επιβάλλεται η στερεοτυπική διάσταση της πραγματικότητας.

## Βιβλιογραφία

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., & Καπέλλα, Α. (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο*. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης. ΚΕΘΙ. [https://www.kethi.gr/sites/default/files/wp-content/uploads/2009/07/158\\_FYLO\\_EKPAIDEUSI.pdf](https://www.kethi.gr/sites/default/files/wp-content/uploads/2009/07/158_FYLO_EKPAIDEUSI.pdf)
- Γεωργούλας, Σ., Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., & Πράνταλος, Ι. (2014). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γκασούκα, Μ. (2004). Η διάσταση του φύλου στη σχέση οικογένειας και σχολείου. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμνηας (Επιμ.), *Συμβουλευτική γονέων* (σσ. 46-57). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής. [https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/isotita\\_fylou/dimgymn/arxeia/feminismos/biblia/MGasouka\\_DiastasiFilouSxoleio\\_oikogeneia.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/isotita_fylou/dimgymn/arxeia/feminismos/biblia/MGasouka_DiastasiFilouSxoleio_oikogeneia.pdf)
- Ελευθερίου, Μ. (2020). *Διερεύνηση έμφυλων στερεοτύπων παιδιών Α και Β τάξης δημοτικού: Απόψεις-εκτιμήσεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική ανισότητα ως*

- προς το φύλο (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο). <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/48298>
- Δούκα, Α. (2020). *Η επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/48247>
- Κανταράκη, Μ., Μοσχοβάκου, Ν., Παγκάκη, Μ., & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. <https://www.openbook.gr/diakriseis-kai-anisotites-kata-ton-gynaikon-stin-ekpaidey-si/>
- Καραμπάση, Ε., Μάνεσης, Ν., Μαρούλη, Κ., & Χρονόπουλος, Χ. (χ.η). *Φύλο και κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας: Οι αντιλήψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/mkhm/mkhm.pdf>
- Κιούση, Ε., Παπακίτσος, Ε., & Φλωράκος, Γ. (2017). *Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 95-111. <https://tinyurl.com/y2o2742r>
- Κουμανδράκη, Ε. (2010). *Η έμφυλη διάσταση της σχολικής επίδοσης: Μελέτη περίπτωσης* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). <https://ikee.lib.auth.gr/record/126858?ln=el>
- Κουρουτσίδου, Μ. (2022). Διαμόρφωση του ρόλου του φύλου (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του/της εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Χειμερινό εξάμηνο 2022.
- Κουρουτσίδου, Μ., & Γκασούκα, Μ. (2021). *Όψεις φύλου και διακρίσεων*. Γκόννη.
- Μενούνου, Α. (2019). *Στάσεις-Προσδοκίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ως προς τη συμπεριφορά, την επίδοση και την αξιολόγηση μαθητών με βάση έμφυλα στερεότυπα* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/45199>
- Μηλιάδης, Ι. (2021). *Έμφυλα στερεότυπα στην εκπαίδευση: Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Σαντορίνης* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53332>
- Νατσίκου, Κ. (2019). *Έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση: Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών στο μάθημα των μαθηματικών*

- στο δημοτικό σχολείο (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44686>
- Παλάζη, Χ. (2012). *Φύλο και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των φιλολογικών μαθημάτων* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδοπούλου, Α. (2020). Έμφυλες διακρίσεις σε τάξεις υποδοχής στο δημοτικό σχολείο (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/21557>
- Σιακαβάρα, Ι. (2019). *Το παιδικό σχέδιο ως μέσο διερεύνησης έμφυλων στερεοτύπων όσο αναφορά τα συναισθήματα* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49980/18710.pdf?sequence=1>
- Φρόση, Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.
- Χαμπίδης, Θ. (2011). *Ο ρόλος του φύλου (εκπαιδευτικού και μαθητή) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η οπτική των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Χρυσανθακοπούλου, Ν. (2008). «Άλλαξε ο Μανωλιός, έβαλε τη σκούφια του αλλιώς;» Σεξιστικά στερεότυπα στα νέα σχολικά βιβλία των Γ' & ΣΤ' τάξεων του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14083>
- Ψιλού, Ε. (2015). *Φύλο και Εκπαιδευτική διαδικασία: Στάσεις και συμπεριφορές των Ελλήνων δασκάλων ανάλογα με το φύλο τους απέναντι σε μαθητές/τριες και μαθήτριες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

# Από την έμφυλη και τη σεξουαλική βία στη γυναικοκτονία

*Κουρουτσίδου Μαρία*  
*Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.*  
[kouroutsidou@aegean.gr](mailto:kouroutsidou@aegean.gr)

*Οικονόμου Μελομένη*  
*Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.*  
[pse20204@aegean.gr](mailto:pse20204@aegean.gr)

*Τσακουμάκης Ιωάννης*  
*Προπτυχιακός Φοιτητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.*  
[pse20264@aegean.gr](mailto:pse20264@aegean.gr)

## **Περίληψη**

Τι είναι το φύλο; Γενιέσαι, Αισθάνεσαι ή Γίνεσαι; Κι αν κατατάσσεσαι ως γένος θηλυκό ποιος προκαθορίζει τη θέση σου μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι; Η κοινωνία ή τα χρωμοσώματά σου; Η έμφυλη βία και συγκεκριμένα η βία κατά των γυναικών δεν αποτελεί μία σύγχρονη παθογένεια της εποχής μας. Ο επιπολασμός του έμφυλου ζητήματος συνιστά ένα πολυπαραγοντικό και πολύπλοκο φαινόμενο που εκτείνεται χρονικά και γεωγραφικά με πολυεπίπεδες επιπτώσεις στις διάφορες εκφάνσεις της ζωής. Σκοπός της εν λόγω επιστημονικής εργασίας είναι να διερευνήσει μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές και επιστημονικά δεδομένα τις διάφορες συνιστώσες που οδηγούν στο οδυνηρό φαινόμενο της γυναικοκτονίας. Αρχικά, πραγματώνεται μία επισκόπηση των παραγόντων που καθορίζουν τη φυλετική ταυτότητα του ατόμου. Συνακόλουθα, παρατηρείται και σχολιάζεται η «ασύμμετρη σχέση» μεταξύ των φύλων, μέσα από ενδεικτικά αποσπάσματα που καταδεικνύουν τη φυλετική ανισότητα, κατά το πέρασ του χρόνου. Ως εκ τούτου, παρατίθενται και αναλύονται επιστημονικά τεκμήρια που επαληθεύουν την έξαρση τόσο της έμφυλης όσο και της σεξουαλικής βίας. Οι δύο αυτές, συνιστώσες αποτελούν προπομπό του ακραίου αυτού φαινομένου.

**Λέξεις κλειδιά:** Φύλο, έμφυλη βία, σεξουαλική βία, επιστημονικά δεδομένα, γυναικοκτονία

## **Abstract**

What is sex? Are You Born, Feel or Become? And if you are classified as a female gender, who predetermines your position in the social scene? The Society or your chromosomes? Gender-based violence and in particular violence against women is not a modern pathogen of our time. The prevalence of gender issues is a multifactorial and complex phenomenon that spans time and geography with multilevel impacts on various aspects of life. The aim of this scientific work is to explore through literature references and scientific data the various components that lead to the painful phenomenon of femicide. First, an overview of the factors that determine an individual's racial

identity is presented. Consequently, the "asymmetrical relationship" between the sexes is observed and commented on through indicative passages that demonstrate racial inequality over time. Therefore, scientific evidence is presented and analyzed to verify the rise of both gender and sexual violence. These two components are the precursors of this extreme phenomenon.

**Keywords:** *Gender, gender-based violence, sexual violence, scientific evidence, gender violence, femicide*

## **Εισαγωγή**

Με αφορμή το διαχρονικό φαινόμενο της έμφυλης ανισότητας και βίας, που τη δεδομένη στιγμή βρίσκεται σε έξαρση, στο επίκεντρο τίθεται η βία κατά των γυναικών και των κοριτσιών ως ένα μεμονωμένο περιστατικό, που διαπράττεται από έναν συγκεκριμένο κακοποιητή. Επιπρόσθετα, επιτονίζεται η σύνδεση αυτής της πράξης με τη επαναλαμβανόμενη ανοχή στα φαινόμενα βίας που πηγάζουν από την επιθυμία εκπλήρωσης των προσδοκιών που επιβάλλει η κοινωνία σε θέματα έμφυλων ρόλων και συμπεριφορών. οι προσδοκίες αυτές, προέρχονται από την ιδέα ότι συγκεκριμένες ποιότητες, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά, ανάγκες και ρόλοι θεωρούνται «επιτρεπτοί» για τους άντρες και αντίστοιχα κάποιες άλλες τέτοιες ιδιότητες «επιτρεπτές» για τις γυναίκες (Κουρουσίδου & Γκασούκα, 2021).

Η σημερινή κοινωνία, υποστηρίζεται συχνά ότι, συνιστά την Κοινωνία της Ύστερης Νεωτερικότητας, που υπερασπίζεται και προάγει τις αξίες της ισότητας, της ισονομίας και των ίσων ευκαιριών. Παρόλα αυτά, δεν μπόρεσε να αποποιηθεί εύκολα τις προκαταλήψεις, τη μισαλλοδοξία και την κοινωνικά επιτρεπτή πρακτική του αποκλεισμού. Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στη σημερινή κοινωνία ελλοχεύουν τη δημιουργία νεοσύστατων προκαταλήψεων και ανισοτήτων που προστίθενται στις φαινομενικά ξεπερασμένες αντιλήψεις του παρελθόντος (Τριρώνης, 2001).

## **Εννοιολογική Αποσαφήνιση**

### ***Φύλο, ταυτότητα και ρόλος του φύλου***

Ο άνθρωπος θέλησε από νωρίς να οριοθετήσει τον σκοπό της ύπαρξής του καθώς και την θέση του μέσα στην αναπτυσσόμενη κοινωνία. Η εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας του φύλου συνιστά ένα διαχρονικό φαινόμενο που προβληματίζει την επιστημονική κοινότητα και γενικότερα την -κοινωνία (Turner, 2008). Ειδικότερα, ο όρος φύλο κατέχει δυναμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη υπόσταση καθώς οι βιολογικές και

κοινωνικές συνιστώσες που τον απαρτίζουν, συχνά, λειτουργούν ως μανιχαϊστικοί παράγοντες για την οριοθέτησή του (Γκασούκα & Κουρουτσίδου, 2021).

Γενικότερα, οι δύο βασικοί άξονες αποσαφήνισης του όρου είναι ο κοινωνικός και ο βιολογικός. Από τη μία πλευρά, το Βιολογικό Φύλο (sex) έγκειται στον καθορισμό του ατόμου με βάση τα χρωμοσώματα και τα ανατομικά του χαρακτηριστικά.(Turner, 2008). Με άλλα λόγια, αναφέρεται ως το φύλο που αποδίδεται στη γέννηση (Gender Assigned at birth) και περιλαμβάνει τα πρωτογενή και δευτερογενή χαρακτηριστικά του Φύλου (Sex Characteristics) που κατέχουν οι γυναίκες και οι άνδρες .Επομένως, συνδέεται με την υλιστική πλευρά του εαυτού του (Λαγουμίδου,1996).

Σε αντιδιαστολή με το βιολογικό, το κοινωνικό φύλο (gender) αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές κατηγορίες της «αρρενωπότητας» και της «θηλυκότητας», δηλαδή εκείνα τα χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες και την συμπεριφορά που αποδίδονται στο εκάστοτε φύλο. Επομένως, φύλο υπό το πρίσμα της κοινωνικής διάστασης αποτελεί μία πολιτισμική και κοινωνική κατασκευή (Glover & Kaplan, 2000).

Εντούτοις, ο χαρακτηρισμός του ανθρώπου ως άνδρα ή γυναίκα, μέσα από το βιολογικό ή το κοινωνικό φύλο, δεν ολοκληρώνει το φαύλο κύκλο του προσδιορισμού της ταυτότητάς του. Κατά το πέρασμα του χρόνου, οι έρευνες και οι μελέτες ανέδειξαν και άλλους παράγοντες που οριοθετούν την ανθρώπινη ταυτότητα όπως: ο κοινωνικός ρόλος του φύλου, η ταυτότητα του φύλου και ο προσδιορισμός της σεξουαλικής του ταυτότητας (Turner, 2008). Ειδικότερα:

Ο κοινωνικός ρόλος του φύλου συνιστά, τις κοινωνικά επιτρεπτές και κατάλληλες συμπεριφορές, υποχρεώσεις και δικαιώματα που καθορίζονται από την κοινωνία και παράλληλα συντελούν στην οργάνωσή της, έχοντας ως βάση το μοντέλο της δυαδικότητας του φύλου (Turner, 2008· Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021).

Η ταυτότητα του κοινωνικού ρόλου του φύλου, ορίζεται ως η αντίληψη του ίδιου του ατόμου για το φύλο του. Η παραπάνω θέση είναι απόρροια του ατομικού και εσωτερικού τρόπου που βιώνει το κάθε άτομο το φύλο του, ή την έλλειψη του. Επομένως, η διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου ή της έμφυλης ταυτότητας συνιστά προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Turner, 2008).

Ο προσδιορισμός της σεξουαλικής ταυτότητας είναι πολυποίκιλος και πολυπαραγοντικός. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η σεξουαλική προτίμηση, σχετίζεται άμεσα με τις σχέσεις του ατόμου με τους γύρω του, τις συνθήκες ζωής, το γνωστικό επίπεδο και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον του (Λαγουμίδου, 1996).



## **Βία**

Το φαινόμενο της βίας χαρακτηρίζει όλες τις κοινωνίες. Ομολογουμένως, ο όρος βία διακρίνεται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο καθώς αποτελεί ένα γεγονός, μία διεργασία ή μία μεταβολή που προκαλεί ή παρατηρεί ο άνθρωπος τόσο στο φυσικό και στο κοινωνικό περιβάλλον όσο και στις ψυχοπνευματικές του εκδηλώσεις (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008).

Ο άνθρωπος στην πρωτόγονη έκφανση του, χρησιμοποίησε τη βία ως μέσο επιβίωσης και κοινωνικής ανόδου στην αγέλη. Η εξελικτική του πορεία δημιούργησε το σημερινό πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό ον. Τα αρχέγονα ένστικτα της επιβίωσης ως κληροδοτούμενα μέρη της πολυνεοκλεοτιδικής αλυσίδας (DNA) του ανθρώπινου είδους, ενεργοποιούνται σε περιβάλλοντα και καταστάσεις, που τα ενδόμυχα όργανα του υποσυνείδητου κρίνουν ότι υπάρχει απειλή. Εντούτοις, η πολυδιάστατη ανάπτυξη του υπερ-εγώ εγκαθιδρύει ένα σύστημα επεξεργασίας έκφρασης των βασικών ενστίκτων -όπως η βία- εμποδίζοντας την εκδήλωσή της (Freud, 1923).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) ορίζει την βία ως επιτηδευμένη απειλή ή χρήση σωματικής δύναμης ή εξουσίας εναντίον ενός τρίτου ατόμου ή ομάδας ατόμων ή ακόμη και προς τον ίδιο τον δράστη. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Μάνου (1997), αναφέρει την βία ως την επίθεση σε άλλα άτομα. Αναφορικά με τα παραπάνω, ο όρος κατέχει βιολογικό, ψυχολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Εστιάζει στην έκφραση μίσους και οργής, κυρίως, μέσω της σωματικής μυϊκής δύναμης (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008). Η βία είναι μία συμπεριφορά που κατευθύνεται προς τον εαυτό (άτομο που την ασκεί) και προς τον περίγυρό του, εφόσον είναι σχεδόν πάντα ζήτημα συσχέτισης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα άτομα. Οι σχέσεις αναδιοργανώνονται κυρίως λόγω της κατάχρησης εξουσίας ή λόγω της έλλειψης εμπιστοσύνης. Η πολυδιάστατη σύνθεσή της, θέτει σε κίνδυνο την ανθρώπινη ζωή, τη σωματική, ψυχολογική και κοινωνική ακεραιότητα του ατόμου, καθώς και την ευημερία, την υγεία και την ανάπτυξή του. Η βία δεν έγκειται σε μία μοναδική πράξη. Είναι μία επαναλαμβανόμενη διαδοχή ανεξάρτητων φαινομενικά περιστατικών, η οποία απαρτίζεται από ποικίλα είδη, τα οποία εκδηλώνονται με διάφορες μορφές και πραγματοποιείται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Παπαδάκη & Σκαρβελάκη, 2014).

## **Έμφυλη βία**

Με εφόρμηση την έξαρση της έμφυλης βίας που διαδραματίζεται στη διεθνή επικαιρότητα, κρίνεται σκόπιμο να διερευνήσουμε μέσα από μία βιβλιογραφική επισκόπηση τον ορισμό και τα αποτελέσματα της. Όπως αναφέρει το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (2022) η έμφυλη βία ορίζεται ως η βία που ασκείται σε ένα άτομο εξαιτίας του κοινωνικού του φύλου -«*Gender-based violence is violence directed against a person because of their gender*»-. Ειδικότερα, συνιστά τη βία με βάση το φύλο υπό το πρίσμα ότι είναι βία που προέρχεται από τους υφιστάμενους ρόλους που θέτει και προσδιορίζει η κατηγορία του φύλου στην κοινωνία (Russo & Pirlott, 2006). Συγκεκριμένα, τονίζεται το γεγονός ότι, όλα τα άτομα ανεξαρτήτως του βιολογικού ή κοινωνικού τους φύλου, μπορούν να βιώσουν ή βιώνουν την έμφυλη ανισότητα (European Institute for Gender Equality, EIGE, 2022). Δηλαδή, οι συνέπειες του πατριαρχικού μοντέλου δεν μαστίζουν μόνο τον γυναικείο πληθυσμό αλλά δυσχεραίνουν την κοινωνική παραδοχή ενός άνδρα θύματος.

Εντούτοις, το πόρισμα από το Πρόγραμμα Δράσης της Παγκόσμιας Διάσκεψης του Ο.Η.Ε. για τις Γυναίκες, που έλαβε μέρος στο Πεκίνο το 1995, απόδωσε ότι το φαινόμενο της βίας εκπορεύεται από την ιστορική ανάδρομη ανισότητας των φυλών ορίζεται ως εξής: «Η βία κατά των γυναικών είναι η έκφραση της ιστορικά διαπιστωμένης ανισότητας στις σχέσεις ισχύος μεταξύ ανδρών και γυναικών, που οδήγησε στην πατριαρχική επιβολή του άνδρα στην γυναίκα, με αποτέλεσμα τη παρεμπόδιση της ανάπτυξης τους» (UNWomen, 1995, παρ.118).

Υπό αυτό το πρίσμα και σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, αυτή η μορφή βίας επηρεάζει κυρίως γυναίκες και κορίτσια (European Institute for Gender Equality, EIGE, 2022). Υπό αυτό το πρίσμα, ο όρος έμφυλη βία συγχέεται με τον όρο βία κατά των γυναικών, ορίζοντας αυτό το είδος βίας ως «*τη βία που βασίζεται στο φύλο και σημαίνει τη βία η οποία έχει ως αντικείμενο τη γυναίκα για το μόνο λόγο ότι είναι γυναίκα ή η οποία επηρεάζει τη γυναίκα ή που την επηρεάζει κατά τρόπο δυσανάλογο.*» (Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης, Άρθρο 3.δ, 2011). Επομένως, κρίνεται καταλυτικής σημασίας το επίθετο «έμφυλη», καθώς επιτονίζει το γεγονός ότι, η βία κατά των γυναικών είναι «*έκφραση άνισης ισχύος μεταξύ γυναικών και αντρών.*» (SOLWODI, 2019).

Η έμφυλη βία απευθύνεται στην εκδήλωση βίας στοχοποιώντας το φύλο σε βιολογικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο εκφραζόμενο σε όλες της μορφές του (SOLWODI, 2019). Γεγονός που αποκαλύπτει την σημαντικότητα αυτού του φαινομένου με καταστροφικές συνέπειες τόσο για τον άνθρωπο ως μονάδα αλλά και ως μέρος μια

εξελιγμένης κοινωνίας . Σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για την Εξάλειψη της Βίας κατά των Γυναικών (απόφαση 48/104, άρθρο 1, 20 Δεκεμβρίου 1993 αναφορά ΓΠΦ, 2018:52), η έμφυλη βίας συγκροτείται από πράξεις που προκαλούν σωματικά, σεξουαλικά ή ψυχικά τραύματα, απειλές τέτοιων πράξεων, εξαναγκασμό και στέρηση της ελευθερίας του ατόμου τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια ζωή.

### **Είδη (έμφυλης) βίας**

Το διαχρονικό πρόβλημα βίας της κοινωνίας μέσω του ρευστού ρόλου εξουσίας και επιβολής στις σχέσεις των φύλων των πατριαρχικών κοινωνιών αναγνωρίζεται από τις Διεθνείς Συμβάσεις ως μία ακραία μορφή διάκρισης (Γκασούκα, 2020α) με ποικίλες εκφάνσεις και εκδηλώσεις που μαστίζουν μεγάλο ποσοστό του γυναικείου πληθυσμού. (Γκασούκα, 2020α) Η Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης, 2011, για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας, καθώς και η Gender-Based Violence Information Management (GBVIMS), ορίζουν ότι η βία κατά των γυναικών εμπίπτει σε τέσσερις βασικές κατηγορίες-είδη: σωματική, ψυχολογική, οικονομική και σεξουαλική.

#### **α) Σωματική βία (physical violence)**

Η σωματική βία καθίσταται η πιο διαδεδομένη μορφή (έμφυλης) βίας εξαιτίας των εύκολα παρατηρήσιμων επιπτώσεών της. Αυτό το είδος κακοποίησης, χαρακτηρίζεται από κάθε σκόπιμη συμπεριφορά που κατατείνει στην διάπραξη πράξεων σωματικής βίας κατά άλλου προσώπου (Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης, 2011). Κυμαίνεται από ένα χαστούκι στο πρόσωπο μέχρι ένα πνιγμό ως το σημείο απώλειας των αισθήσεων, μαχαιρώματα και ακρωτηριασμούς (Harne & Radford, 2008). Η σωματική βία ασκείται κυρίως από τους άντρες όχι μόνο επειδή είναι πιο δυνατοί σωματικά από τις γυναίκες αλλά, επίσης, επειδή εκπαιδεύονται από την παιδική ηλικία να παλεύουν (World Health Organization, 2012).

#### **β) Συναισθηματική – Ψυχολογική βία (psychological violence)**

Αποτελεί μία υποδόρια μορφή βίας, συνεπώς είναι πολύ πιο δύσκολα προσδιορίσιμη συγκριτικά με τις υπόλοιπες μορφές βίας. Εντούτοις, υπάρχει μια διάκριση μεταξύ συναισθηματικής και ψυχολογικής βίας. Η συναισθηματική περιλαμβάνει συμπεριφορές και δράσεις (όπως παράπονα, κατηγορίες, προσβολές σε δημόσιο χώρο) που ελλοχεύουν την υπονόμηση και την αποδυνάμωση της αυτοεκτίμησης του θύματος, ενώ η

ψυχολογική έχει ως σκοπό να υπονομεύσει τη λογική σκέψη του θύματος, το οποίο αρχίζει να νιώθει ότι χάνει το μυαλό του (Outlaw, 2009). Σύμφωνα με το άρθρο 33 της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης (2011), πρόκειται για ένα είδος έμφυλης βίας και κακοποίησης που ορίζεται ως μία συστηματική, επίπονη και διαβρωτική ακολουθία που οδηγεί το άτομο σε διανοητική και συναισθηματική βλάβη, αφού επηρεάζει καταλυτικά την ακεραιότητά του μέσα από απειλές και καταναγκασμούς.

#### γ) Οικονομική βία (Economic Violence)

Η οικονομική βία ορίζεται ως κάθε πράξη ή συμπεριφορά που προκαλεί οικονομική ζημία σε ένα άτομο. Η οικονομική βία μπορεί να λάβει τη μορφή, για παράδειγμα, υλικών ζημιών, περιορίζοντας την πρόσβαση σε οικονομικούς πόρους, εκπαίδευση ή αγορά εργασίας ή μη συμμόρφωση με οικονομικές ευθύνες, όπως η διατροφή, αποστέρηση πόρων, ευκαιριών, αγαθών και υπηρεσιών, με σκοπό να καταστεί το θύμα εξαρτημένο και χειραγωγήσιμο από το θύτη (EIGE, 2022).

#### δ) Σεξουαλική βία (Sexual violence)

Σεξουαλική βία, χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε κατάσταση στην οποία χρησιμοποιούνται απειλές ή βία για να επιτευχθεί η συμμετοχή σε ανεπιθύμητη (από τη μεριά του θύματος) σεξουαλική πράξη ή απόπειρα απόκτησης σεξουαλικής πράξης, ή ανεπιθύμητα σεξουαλικά σχόλια που στρέφονται κατά της σεξουαλικότητας ενός ατόμου χρησιμοποιώντας εξαναγκασμό από οποιονδήποτε, ανεξάρτητα από τη σχέση του με το θύμα, σε οποιοδήποτε περιβάλλον (World Health Organization, 2012).

Είναι επίσης σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η βία με βάση το φύλο μπορεί να ομαλοποιηθεί και να αναπαραχθεί λόγω δομικών ανισοτήτων, όπως κοινωνικά πρότυπα, στάσεις και στερεότυπα σχετικά με το φύλο γενικά και τη βία κατά των γυναικών ειδικά. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη δομική ή θεσμική βία, η οποία μπορεί να οριστεί ως η υποταγή των γυναικών στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή, όταν προσπαθούμε να εξηγήσουμε την επικράτηση της βίας κατά των γυναικών στις κοινωνίες μας (EIGE, 2022).

### **Μορφές (έμφυλης) βίας**

Σύμφωνα με τις επιστημονικές έρευνες, τις κυριότερες μορφές (έμφυλης) βίας συνιστούν:

1) Η Λεκτική βία, αποτελεί την πιο συχνή μορφή βίας. Αυτή είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ψυχολογική κακοποίηση, καθώς προκαλεί πόνο και ψυχική οδύνη στα θύματα. Η λεκτική κακοποίηση περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών που ξεκινούν από φωνές, απειλές και εξυβρίσεις και κορυφώνονται ως το λεκτικό εξευτελισμό και την τρομοκράτηση του θύματος (European Council, 2022). Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι λέξεις αποτελούν προπομπό της πράξης(Freud, 1923).Ως εκ τούτου λειτουργούν ως ένας δίαυλος της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

2) Ο Σεξισμός, δηλαδή, κάθε έκφραση, όπως εικόνα, λέξη ή πράξη, που θεμελιώνεται στην ιδέα ότι κάποια άτομα, πιο συχνά γυναίκες, είναι κατώτερα από άλλα, εξαιτίας του φύλου τους(Council Of Europe, 2022).

3) Η Ενδοοικογενειακή Βία, συνιστά έναν τρόπο συμπεριφοράς που είναι σωματικά, σεξουαλικά, συναισθηματικά ή ψυχολογικά βίαιος. Με άλλα λόγια, είναι ένας τρόπος ανάδειξης ελέγχου, κυριαρχίας και δημιουργίας φόβου, στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος (GLEN EIRA CITY COUNCIL, 2019). Ειδικότερα συνιστά ποινικό αδίκημα, που τιμωρείται με αυστηρότατες ποινές, σύμφωνα με νόμο που ψηφίστηκε στη χώρα μας, το 2006 (Νόμος 3500/2006 ).

4) Η Σεξουαλική Παρενόχληση ορίζει οποιαδήποτε ανεπιθύμητη λεκτική, μη λεκτική ή σωματική συμπεριφορά σεξουαλικού χαρακτήρα που αποσκοπεί ή έχει ως αποτέλεσμα την προσβολή της αξιοπρέπειας ενός προσώπου, ιδίως με τη δημιουργία εκφοβιστικού, εχθρικού, εξευτελιστικού, ταπεινωτικού ή επιθετικού περιβάλλοντος (Νόμος 3896/2010, άρθρο 2 περ. δ ).

5)Ο Ακρωτηριασμός Γυναικείων Γεννητικών Οργάνων, είναι η διαδικασία μερικής ή ολικής αφαίρεσης ή ο τραυματισμός των εξωτερικών γεννητικών οργάνων των γυναικών για μη-ιατρικούς λόγους, χωρίς αναισθησία. Παρόλο που καταδικάζεται διεθνώς ως παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, περίπου 68 εκατομμύρια κορίτσια σε όλο τον κόσμο διατρέχουν τον κίνδυνο ακρωτηριασμού των γεννητικών τους οργάνων μέχρι το 2030 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020).

6) Το Human Trafficking ή όπως αλλιώς ονομάζεται η Εμπορία ανθρώπων, είναι η στρατολόγηση, η μεταφορά, η στέγαση ή η παραλαβή ανθρώπων μέσω βίας, απάτης ή εξαπάτησης, με σκοπό την εκμετάλλευσή τους για κέρδος. Άνδρες, γυναίκες και παιδιά όλων των ηλικιών και από κάθε υπόβαθρο μπορούν να γίνουν θύματα αυτού του

εγκλήματος, που συμβαίνει σε κάθε περιοχή του κόσμου. Οι διακινητές χρησιμοποιούν συχνά βία και ψεύτικες υποσχέσεις για εκπαίδευση και ευκαιρίες εργασίας για να εξαπατήσουν και να εξαναγκάσουν τα θύματά τους (United Nations, 2022).

7) Ο Βιασμός συνιστά ή περιγράφει μια σεξουαλική δραστηριότητα, ουσιαστικά αποτελεί την εξαναγκαστική σεξουαλική πράξη χωρίς τη συναίνεση η οποία απαντάται κάτω από πραγματικές συνθήκες ή υπό την απειλή βίαιου εξαναγκασμού ενός ατόμου από κάποιον άλλον σε σαρκική εμπειρία» (Γιωτάκος, 2004). Όπως επισημάνει, ο Μαγγανάς, ο βιασμός αποτελεί κατά κύριο λόγο, ένα έγκλημα βίας και επιβολής και όχι σεξουαλικό (Μαγγανάς, 2004).

8) Ο Εξαναγκαστικός Γάμος συντελείται όταν ένα άτομο παντρεύεται χωρίς ελεύθερη και πλήρη συναίνεση, επειδή έχει αναγκασθεί, απειληθεί ή εξαπατηθεί. Ακόμη, περιλαμβάνει συναισθηματική πίεση από μέλη της οικογένειας ή την κοινότητα, τα οποία πιστεύουν ότι ο εξαναγκαστικός γάμος αποτελεί πολιτισμική παράδοση (European Commission, 2014).

9) Το Stalking ή η Παρενοχλητική Παρακολούθηση είναι πράξεις συνεχούς παρενόχλησης όπως απειλές, λεκτικές ύβρεις, παρακολουθήσεις, συνεχή τηλεφωνήματα και αποστολή ανεπιθύμητων μηνυμάτων και πρόκληση ζημιών σε κατοικίες και μεταφορικά μέσα. Αυτές οιαλλεπάλληλες παρενοχλήσεις μπορεί να έχουν μεγάλη διάρκεια ακόμη και για πολύ μακρά χρονικά διαστήματα (πολλά χρόνια) με αποτέλεσμα να προκαλούν στο θύμα αγωνία και φόβο που ενδέχεται να έχουν ως κατάληξη την αδυναμία κανονικής διευθέτησης των καθημερινών δραστηριοτήτων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2010).

### **Στατιστικά έμφυλων διακρίσεων**

Υπό αυτό το πρίσμα, τα ερευνητικά δεδομένα και πορίσματα που προκύπτουν από το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φυλών και συγκεκριμένα από την έρευνα «Gender Equality Index, 2021» αντικατοπτρίζουν την έκφραση της ασύμμετρης σχέσης των φύλων εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κατά αυτόν τον τρόπο προκύπτει ότι:

- Το 2018, πάνω από 600 γυναίκες δολοφονήθηκαν από τον νυν σύντροφό τους, ένα μέλος της οικογένειά τους ή από κάποιον συγγενή τους.
- Το 35% των γυναικών έχει βιώσει ενδοοικογενειακή βία με σωματική ή/ και σεξουαλική μορφή.

- Το 39% των γυναικών έχει υποστεί παρενόχληση τα τελευταία πέντε χρόνια, ενώ σημαντικό παραμένει το ποσοστό των γυναικών με αναπηρία 48% που έχει υποστεί παρενόχληση.
- Το 13% του γυναικείου πληθυσμού υποβλήθηκε σε διαδικτυακή παρενόχληση τα τελευταία πέντε χρόνια, ενώ το ποσοστό ανάμεσα στις ηλικίες 16-29 ανέρχεται στο 25%.

Επιπρόσθετα, το Παρατηρητήριο Ισότητας των Φυλών της ΓΓΔΟΠΙΦ, το οποίο είναι αρμόδιο για την εφαρμογή του άρθρου 11 της Σύμβασης της Ευρώπης για την έμφυλη βία και αφορά στο συντονισμό και στη δημοσιοποίηση των στατιστικών στοιχείων κάθε μορφής που καλύπτεται από τη Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης (παρ. 8 του αρθ. 4 του Ν. 4531/2018), παραθέτει τα ακόλουθα στατιστικά δεδομένα που προκύπτουν με βάση την ποσοτική προσέγγιση του φαινομένου της ενδοοικογενειακής βίας. Ειδικότερα, το έτος 2020 ισχύει ότι:

- 4.264 γυναίκες κατήγγειλαν ενδοοικογενειακή βία στην αστυνομία. Ο αριθμός αυτός έχει αυξηθεί κατά 2.2% σε σχέση με το έτος 2019, όπου ο αντίστοιχος αριθμός θυμάτων ήταν 4.171.
- Σύμφωνα με την καταγραφή περιστατικών και καταγγελιών θυμάτων βίας από την αστυνομία παρατηρείται ότι στο σύνολο των 5.805 θυμάτων, το 73,5 (4.264) είναι γυναίκες ενώ το 13,7% (795) είναι άνδρες και στο 93% των περιπτώσεων οι δράστες είναι άνδρες (3.963). Συνολικά, άνδρες δράστες καταγγέλθηκαν από το 82% του συνόλου των θυμάτων (4.758). Επομένως τεκμηριώνεται ότι η πλειονότητα των θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας είναι γυναίκες, ενώ οι δράστες είναι στην πλειονότητά τους άνδρες.
- Παρατηρείται ότι στο σύνολο των 4.758 θυμάτων ανδρών δραστών βίας το 64.1%, των θυμάτων (3.046), ήταν γυναίκες που βρίσκονταν σε συντροφική σχέση με τους δράστες είτε κατά τη διάρκεια τέλεσης του αδικήματος είτε κατά το παρελθόν. Σε ποσοστό 8,2% (391) ανέρχονται οι γυναίκες θύματα που είχαν συγγενική ή άλλου είδους σχέση με τον δράστη, ενώ σε ποσοστό 5,8% (277) ανέρχονται οι γυναίκες που βίωσαν ενδοοικογενειακή βία από τον πατέρα τους ενώ το 5,2% (249) των γυναικών έπεσαν θύματα ενδοοικογενειακής βίας από το γιό τους.
- Στην αντίπερα όχθη, το σύνολο των θυμάτων γυναικών δραστών βίας, ανέρχεται σε 1.047, εκ των οποίων το 45,5% των θυμάτων (476) ήταν άνδρες που βρίσκονταν σε συντροφική σχέση με τους δράστες είτε κατά τη διάρκεια τέλεσης του αδικήματος είτε κατά το παρελθόν.

- Από τα στοιχεία που παρατίθενται για το έτος 2019 και 2020, έχουν καταγραφεί στην Ελλάδα, 8 δολοφονίες γυναικών από κάποιο μέλος της οικογένειάς τους, ενώ το 2018 οι δολοφονίες γυναικών από κάποιο μέλος της οικογένειάς τους είχαν ανέλθει σε 13.
- Παρατηρώντας τα στατιστικά στοιχεία, της τελευταίας 10ετίας μαρτυρούν ότι οι γυναικοκτονίες ως ποσοστό των γυναικών θυμάτων ανθρωποκτονίας κυμαίνονται από 30,4% έως 50%.
- Υπό αυτό το πρίσμα, το 2020 το ποσοστό των γυναικοκτονιών από μέλος της οικογένειας του θύματος ήταν 44,4%, δηλαδή 18 ανθρωποκτονίες με θύματα γυναίκες, εκ των οποίων γυναικοκτονίες ανήλθαν σε 8.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα που προκύπτουν από την ετήσια έκθεση της Γενικής Γραμματείας Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων που καλύπτει την χρονική περίοδο Νοέμβριος 2020-Σεπτέμβριος 2021, προκύπτει ότι το πιο συχνά καταγεγραμμένο είδος βίας για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα είναι η ενδοοικογενειακή βία με 85% από το σύνολο των καταγεγραμμένων μορφών βίας κατά των γυναικών, ενώ ακολουθούν με ποσοστά 3% η σεξουαλική παρενόχληση και 2% περιστατικά που αφορούν βιασμό (Βλ. Γράφημα 1 στο Παράρτημα) (ΓΓΔΟΠΙΦ, 2021).

Με κεντρικό άξονα τα όσα αναφέρονται παραπάνω προκύπτει ότι το ιστορικά προσδιορισμένο σύστημα της οργανώνει και αναπαράγει σε κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο τις έμφυλες, ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας εις βάρος των γυναικών (Γκασούκα, 2020). Το κοινωνικό φύλο, δημιουργεί ένα πρίσμα στερεοτυπικών αντιλήψεων και σεξισμού, οι οποίες μέσα από τις διαμορφωμένες κοινωνικά πατριαρχικές νόρμες που υιοθετεί η οικογενειακή ηθική διαμορφώνει ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία την υιοθέτηση άκριτων πατριαρχικών αντιλήψεων. Με αποτέλεσμα την υποσυνείδητη και έπειτα συνειδητά υποχρεωτική μίμηση των οικογενειακών προτύπων καθώς επαληθεύονται μέσα από την αλληλεπίδραση των κοινωνικά διαμορφωμένων ομοϊδεατών (Connell, 1944).

Ως εκ τούτου δημιουργήθηκαν τα διάφορα φεμινιστικά κινήματα, ως αντίμετρο της ανεπτυγμένης πατριαρχικής κοινωνίας. Ωστόσο, συχνά παρατηρούνται εξτρεμιστικές αντιλήψεις τόσο στην πατριαρχική όσο και στην φεμινιστική νόρμα. Παρόλα αυτά, η δράση των φεμινιστικών κινήματων τείνει να πραγματώσει ριζικές αλλαγές προς την ισότητα των φύλων (Butler, 1956).



## **Σεξουαλική βία**

Η σεξουαλική βία, όπως ήδη προαναφέραμε ορίζεται ως οποιαδήποτε σεξουαλική πράξη, τα ανεπιθύμητα σεξουαλικάσχόλια ή πράξεις, με χρήση λεκτικού ή μυϊκού εξαναγκασμού, από οποιοδήποτε πρόσωποανεξάρτητα από τη σχέση που έχει με το θύμα, που περιλαμβάνει αλλά που δενπεριορίζεται στο σπίτι και την εργασία. (World Health Organization, 2012). Το φαινόμενο αυτό εκπορεύεται από την απουσία της συγκατάθεση στην οποία πράξη υπονομεύει την γενετησία αξιοπρέπεια καθώς και την ιδιαίτην προσωπικότητα του θύματος από τον δράστη (World Health Organization, 2012). Βασικόςπαράγοντας αποτελεί η άσκηση βίας σε οποιαδήποτε μορφή της κυρίως την ψυχολογική,η οποία οδηγεί στον εξαναγκασμό του θύματος και στον περιορισμό της ελευθερίας καιδιαμόρφωσης βούλησης από μέρους του. Στον αντίποδα του ορισμού η σεξουαλικήκακοποίηση ορίζεται ως η κοινωνικό-ηθική απαξία των διαφορετικών μορφών προσβολήςτης ατομικής αξιοπρέπειας, της γενετήσιας ελευθερίας αλλά, σε κάποιες περιπτώσεις καιτης σωματικής ακεραιότητας (Κοχλιαρίδου & Κωνσταντινού, 2005).

Στον ορισμό της σεξουαλικής κακοποίησης περιλαμβάνονται και άλλες δραστηριότητες που η βία δεν είναι αμιγώς εμφανίσιμη. Ουσιαστικά, η σεξουαλική κακοποίηση περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ενεργειών, με την απαρχή να αποτελεί τον βιασμό. Στον βιασμό μπορούμε να διακρίνουμε διάφορες μορφές όπως ο βιασμός γνωριμίας , ο συζυγικός βιασμός, οβιασμός από άγνωστο, οομαδικός βιασμός, ο βιασμός σε συνθήκες πολέμου, οβιασμός μεταξύ ανδρών, ο βιασμός με δράστη τη γυναίκα, η σεξουαλική κακοποίηση παιδιών, καθώς και η σεξουαλική παρενόχληση (Turner,2008).

## **Παράγοντες που σχετίζονται με τη σεξουαλική βία-επιθετικότητα**

Η σεξουαλική επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων , με διαφορές στο ποσοστό επηρεασμού. Ομολογουμένως, η σεξουαλική βία είναι ένα οικουμενικό φαινόμενο, καθώς παρατηρείται σε διάφορους πολιτισμούς, κοινωνικοοικονομικές τάξεις και σε όλες ηλικιακές ομάδες, με ιδιαίτερες διακυμάνσεις στον επιπολασμό της (World Health Organization, 2002).

Μεταξύ των παραγόντων που αυξάνουν τον κίνδυνο για έναν άνδρα να διαπράξει βία είναι αυτοί που σχετίζονται με στάσεις και πεποιθήσεις, καθώς και η συμπεριφορά που προκύπτει από καταστάσεις και κοινωνικές συνθήκες που παρέχουν ευκαιρίες και την υποστήριξη για κατάχρηση. Ακόμη, ορισμένοι ερευνητές έχουν επισημάνει ότι κατανάλωση οινόπνεύματος μπορεί να δρα ως μία πολιτισμική " ώρα διαλείμματος ", παρέχοντας τη

δυνατότητα για την αντικοινωνική συμπεριφορά. Ωστόσο, Οι άνδρες μπορεί να παρερμηνεύουν τα συνθήματα που δόθηκαν από τις γυναίκες σε κοινωνικές καταστάσεις και μπορεί να έχουν έλλειψη των αναστολών που δρουν για την καταστολή των συσχετίσεων μεταξύ του φύλου και της επιθετικότητας (Γιωτάκος, 2004).

Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές σχέσεις και συγκεκριμένα, η οικογενειακή απόκριση στη σεξουαλική βία που κατηγορεί τις γυναίκες χωρίς να τιμωρεί τους άνδρες, αντίθετα επικεντρώνεται στην επαναφορά της «χαμένης» οικογενειακής τιμής. Επίσης, τα πρώιμα παιδικά περιβάλλοντα που είναι σωματικά βίαια, συναισθηματικά χωρίς υποστήριξη και χαρακτηρίζονται από τον ανταγωνισμό για ανεπαρκείς πόρους έχουν συσχετιστεί με σεξουαλική βία. Παράλληλα, υπάρχει απόδειξη που προτείνει ότι η σεξουαλική βία είναι μια συμπεριφορά, που συνιστά απόρροια μιμητισμού, στα πλαίσια της επίδειξης της ανδρικής κυριαρχίας, υπό το πρίσμα του αντρικού ανταγωνισμού. Ακόμη, η φτώχεια συνδέεται άμεσα τόσο με τη διάπραξη σεξουαλικής βίας όσο και τον κίνδυνο να γίνει κανείς θύμα της (World Report on Violence and Health, 2002).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν σημαντικές διακυμάνσεις μεταξύ των χωρών στην προσέγγιση τους στη σεξουαλική βία. ορισμένες χώρες έχουν εκτεταμένη νομοθεσία και τις νομικές διαδικασίες Στο άλλο άκρο της κλίμακας, υπάρχουν χώρες με πολύ ασθενέστερες προσεγγίσεις στο νομοθετικό τους πλαίσιο (World Report on Violence and Health, 2002).

Συνακόλουθα, σύμφωνα με τη National Sexual Violence Resource Center, εκτιμάται ότι:

- 1 στις 5 γυναίκες έχει υποστεί απόπειρα βιασμού κατά τη διάρκεια τη διάρκεια της ζωής της.
- 1 στις 3 γυναίκες, ηλικίας 11-17 ετών βίωσαν για πρώτη φορά απόπειρα ή ολοκληρωμένο βιασμό.
- Σχεδόν το ένα τέταρτο (24,8%) των ανδρών στις ΗΠΑ βίωσαν κάποια μορφή σεξουαλικής βίας εξ επαφής κατά τη διάρκεια της ζωής τους.
- Περίπου ένα στα τέσσερα αρσενικά θύματα ολοκληρωμένου ή απόπειρας βιασμού τον βίωσε για πρώτη φορά μεταξύ 11 και 17 ετών.
- Σε εθνικό επίπεδο, το 81% των γυναικών και το 43% των ανδρών ανέφεραν ότι βίωσαν κάποια μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης ή/και επίθεσης στη διάρκεια της ζωής τους.
- Υπολογίζεται ότι 734.630 άνθρωποι βιάστηκαν (συμπεριλαμβανομένων απειλών, αποπειρών ή ολοκληρωμένων βιασμών) στις ΗΠΑ το 2018.

- Το 40% των βιασμών και των σεξουαλικών επιθέσεων αναφέρθηκαν στην αστυνομία το 2017, αλλά μόνο το 25% περίπου αναφέρθηκε στην αστυνομία το 2018.
- Ο επιπολασμός των ψευδών καταγγελιών για εγκλήματα σεξουαλικής επίθεσης είναι χαμηλός — μεταξύ δύο τοις εκατό και 10 τοις εκατό.
- Σχεδόν μία στις τέσσερις προπτυχιακές γυναίκες υπέστη σεξουαλική επίθεση ή κακή συμπεριφορά σε 33 από τα μεγαλύτερα πανεπιστήμια των ΗΠΑ.
- Περίπου το μισό ποσοστό (51,1%) των γυναικών θυμάτων βιασμού ανέφεραν ότι βιάστηκαν από οικείο σύντροφο και το 40,8% από γνωστό.
- Πάνω από τα μισά (52,4%) των ανδρών θυμάτων αναφέρουν ότι βιάστηκαν από γνωστό τους και το 15,1% από άγνωστο (National Sexual Violence Resource Center, 2021).

### **Γυναικοκτονία**

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναφερθεί, η έμφυλη βία αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα μορφών βίας που την πραγματώνουν. Η ποικιλία των μορφών έκφρασης της δημιουργεί γόνιμο έδαφος για την ασύμμετρη σχέση των φύλων, με το ανδρικό να περιχαράκωνει το γυναικείο φύλο με τη δαμόκλειο σπάθα της πατριαρχίας (Κακαρούνα, 2021). Όπως αποκαλύπτουν τα ερευνητικά πορίσματα, η σεξουαλική βία συνιστά απόρροια διαφόρων μορφών που συνθεμελιώνουν την έμφυλη βία, ενώ πολύ συχνά καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό έμφυλης βίας, έναντι των υπολοίπων, καθώς διαπράττεται κυρίως από άνδρες σε γυναίκες. Υπό αυτό το πρίσμα, η σεξουαλική βία διέπεται από μία σχέση συν εξάρτησης με τις υπόλοιπες μορφές, η συνοσηρότητα των οποίων, οδηγούν στην τελική έκβαση του φαινομένου, δηλαδή, στη γυναικοκτονία. Με άλλα λόγια η έμφυλη και ειδικότερα η σεξουαλική βία αποτελούν παράγοντα πρόβλεψης της γυναικοκτονίας (ΓΓΔΟΠΙΦ, 2029b).

Η έννοια γυναικοκτονία ορίζεται ως η σκόπιμη δολοφονία μιας γυναίκας επειδή είναι γυναίκα ή επειδή προσδιορίζεται ως γυναίκα (Γκασούκα, 2020). Γενικότερα περιγράφει και συμπεριλαμβάνει τις δολοφονίες γυναικών και κοριτσιών που πραγματώνονται εξαιτίας του φύλου τους και συνιστούν κυρίως αποτέλεσμα άσκησης βίας από τον ερωτικό σύντροφο (United Nations, 2013). Ο όρος «γυναικοκτονία» εισήχθη αρχικά το 1976, από τη φεμινίστρια και ακτιβίστρια Diana Russell, προκειμένου να αναφερθεί με εναλλακτικό τρόπο στην ανθρωποκτονία (Russell, 2008). Η χρήση του όρου από τη Russell,

είχε πολιτική υπόσταση καθώς θέλησε να αναδείξει τις διακρίσεις, την ανισότητα και τη επαναλαμβανόμενη βία κατά των γυναικών (Πετράκη, 2020· Swemmer, 2019). Το 1992, οι Russel και JillRadfold προσδιορίζουν τον όρο ως η μισογυνική δολοφονία γυναικών από άνδρες, κατηγοριοποιώντας την ως μορφή έμφυλης βίας. Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι Jacquelyn Campbell and Carol Runyan ορίζουν την γυναικοκτονία ως όλες τις δολοφονίες γυναικών, ανεξάρτητα από το κίνητρο ή την ιδιότητα του δράστη. Εντούτοις, φτάνοντας στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, ο όρος αποκτά την πιο σύγχρονη εκδοχή του, η οποία επαναπροσδιορίστηκε το 2001 από τη Russell και ορίστηκε ως η δολοφονία γυναικών από άνδρες επειδή είναι γυναίκες (Russell, 2008).

Στη σημερινή κοινωνία, η γυναικοκτονία ορίζεται σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό ενώ προσδιορίζεται διεθνώς με τις έννοιες femicide ή femicidio/feminicidio (Γκασούκα, 2020β.). Η γυναικοκτονία είναι άμεσα και άρρηκτα συνδεδεμένη με την έμφυλη βία. Συγκεκριμένα διαφοροποιείται από την ανθρωποκτονία, αφού κάθε δολοφονία γυναίκας δεν θεωρείται γυναικοκτονία, αλλά μόνο εκείνες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες διαφαίνονται ή υπολανθάνουν σεξιστικά κίνητρα, ενώ στις περισσότερες των περιπτώσεων η γυναίκα-θύμα σχετίζεται στενά με το δράστη (XEN Ελλάδα, 2019). Επομένως επιτονίζεται το πλαίσιο των άνισων σχέσεων μεταξύ των φύλων και της ανδρικής εξουσίας και κυριαρχίας έναντι των γυναικών (PATH et al., 2008).

Σε διεθνές επίπεδο, τα τελευταία στοιχεία του Γραφείου των Ηνωμένων Εθνών για τα Ναρκωτικά και το Έγκλημα που αφορούν το έτος 2017, οι περιπτώσεις γυναικοκτονιών ανέρχονται σε 87.000, το 58% των οποίων ο δράστης είναι πρώην ή νυν σύντροφος ή ακόμη και μέλος της οικογένειας. Υπό αυτό το πρίσμα, ημερησίως 137 γυναίκες σε όλον το κόσμο δολοφονούνται από ένα μέλος της οικογένειάς τους.

## **Επίλογος**

Εν κατακλείδι, αντί επίλογου θα θέλαμε να παρουσιάσουμε τα ερωτήματα που μας δημιουργήθηκαν κατά τη συγγραφή αυτού του επιστημονικού κειμένου και πιστεύουμε ότι θα προσφέρουν γόνιμο έδαφος για σκέψη και αναζήτηση. Ειδικότερα, Κατά πόσο η ισονομία στο νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας εκφράζει και εγκαθιδρύει την ισοτιμία ανάμεσα στα φύλα σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό επίπεδο; Πως και με ποιον τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, προωθεί τις ασύμμετρες σχέσεις σύμφωνα με το δυαδικό μοντέλο του βιολογικού φύλου; Γιατί η γυναίκα δεν κατάφερε να σπάσει τα δεσμά του φαινομένου της γυάλινης

οροφής; Η Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης αποτελεί Ενστερνισμένη Θεωρία της Κοινωνίας ή Θεωρία σε Χρήση; Τελικά, όπως αναφέρει ο Πλάτωνας στην αλληγορία του σπηλαίου πιστεύεται ότι η πραγματικότητα που ζούμε είναι αυτή που βλέπουμε αλυσοδεμένοι με ψεύτικα είδωλα ή ζούμε ελεύθεροι κάτω από το φως του ηλίου;

### **Βιβλιογραφία**

- Butler, J. (2009). *Αναταραχή του φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (Γ. Καράμπελας, Μτφρ.). Αλεξάνδρεια.
- Βία. (2008). Στο Χουντουμίδα & Πατεράκη, *Λεξικό Ψυχολογίας*. Τόπος.
- Γενική Γραμματεία Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων – ΓΓΔΟΠΦ, (2019β). 27ο Ενημερωτικό Σημείωμα για την Έμφυλη βία. <https://www.isotita.gr/wpcontent/uploads/2021/01/27%CE%BF%CE%95%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BC%CE%B1-%CE%88%CE%BC%CF%86%CF%85%CE%BB%CE%B7-%CE%92%CE%AF%CE%B1.pdf>
- Γενική Γραμματεία Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων – ΓΓΔΟΠΦ (2021). 2<sup>η</sup> ετήσια έκθεση για τη βία κατά των γυναικών. <https://isotita.gr/wp-content/uploads/2021/11/2h-ethsia-ekthesi.pdf>
- Γιωτάκος, Ο. (2004). *Σεξουαλική επιθετικότητα και παραφυλίες*. ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Γκασούκα, Μ. (2020α). Όταν ο πολιτισμός υποχωρεί: σκέψεις γύρω από το φαινόμενο της γυναικοκτονίας. Διάλεξη που ανακοινώθηκε στην ημερίδα «Η βία κατά των Γυναικών: Πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης στην εποχή της πανδημίας» του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) (25/11/2020).
- Γκασούκα, Μ. (2020β). Παλιά ιστορία σε σύγχρονα πλαίσια: Θηλυκοκτονία/Γυναικοκτονία. Στο Γ. Πετράκη (Επιμ.), *Γυναικοκτονίες. Διαπιστώσεις, ερωτήματα και ερωτηματικά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκασούκα, Μ. (2013). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του φύλου. Ζητήματα εξουσίας και ιεραρχίας* (3<sup>η</sup> έκδ.). Διάδραση.
- Connell, R.W. (1944). *Gender*. Polity Press.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000). Χάρτης θεμελιωδών Δικαιωμάτων Ευρωπαϊκής Ένωσης: *Απαγόρευση διακρίσεων*. Άρθρο 21/2000.

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2010). *Προστασία από το «stalking» Παρενοχλητική παρακολούθηση*. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-7-2010-6673\\_EL.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-7-2010-6673_EL.html)
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2020). *Ακρωτηριασμός των γυναικείων γεννητικών οργάνων: Πού συμβαίνει, ποιες οι αιτίες και οι συνέπειες*. <https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/society/20200206STO72031/akrotiriasmos-ton-gunaikeion-gennitikon-organon-aities-kai-sunepieies>
- European Commission, (2022). *Rights, equality and citizenship programme*. [https://ec.europa.eu/info/departments/justice-and-consumers/justice-and-consumers-funding-tenders/funding-areas/rights-equality-and-citizenship-programme\\_en](https://ec.europa.eu/info/departments/justice-and-consumers/justice-and-consumers-funding-tenders/funding-areas/rights-equality-and-citizenship-programme_en)
- European Council (2022). *Σεξισμός*. <https://human-rights-channel.coe.int/stop-sexism-el.html>
- European Institute for Gender Equality (2022). *Βία κατά των γυναικών*. violence against women | European Institute for Gender Equality (europa.eu)
- European Institute for Gender Equality – EIGE (2020a). *What is gender-based violence?* <https://eige.europa.eu/gender-based-violence/what-is-gender-based-violence>
- European Institute for Gender Equality - EIGE (2020b). *Gender equality index*. <https://eige.europa.eu/genderequality-index/2020/domain/violence>
- Gender Based Violence Information Management System (2022). *Statistics*. <https://www.gbvims.com/>
- GLEN EIRA CITY COUNCIL (2019). *Ενδοοικογενειακή βία*. <https://www.gleneira.vic.gov.au/media/4980/family-violence-factsheet-greek.pdf>
- Glover, D. & Kaplan, C. (2000). *Genders*. Routledge.
- Ηνωμένα Έθνη, (2017). *Στατιστικά γυναικοκτονιών*. <https://unric.org/el/unodc/%CE%B3p%CE%B1%CF%86%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%B7%CE%BD%CF%89%CE%BC%CE%B5%CE%B%CF%89%CE%BD%CE%B5%CE%B8%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%BD%CE%B1%CF%81-2/>
- Harne, L., & Radford, J. (2008). *Tackling domestic violence: Theories, policies, and practice*. Open University Press.
- Κακαρούνα, Μ. Σ. (2021). *Το φαινόμενο της γυναικοκτονίας στην Ελλάδα (2015- 2020). Η τραγική κατάληξη της έμφυλης βίας στη χώρα»* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/22564>

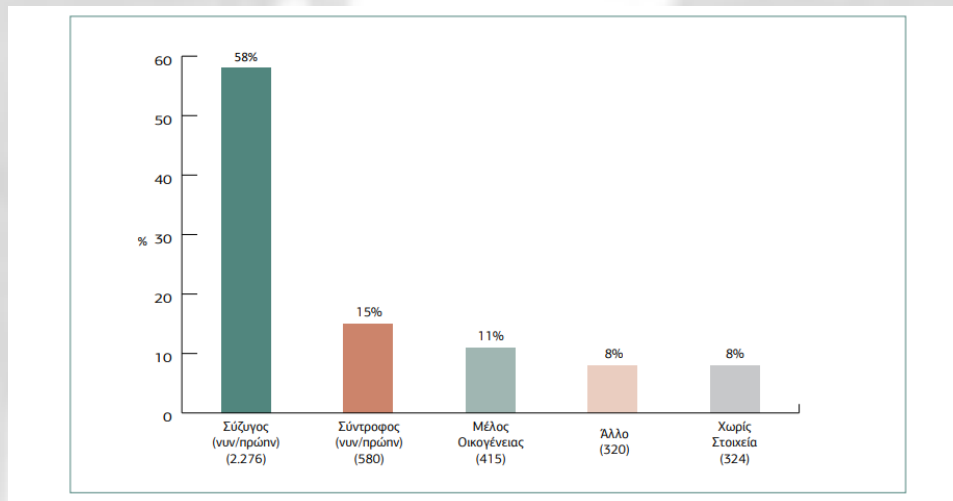
- Κουρουτσίδου, Μ., & Γκασούκα, Μ. (2021). *Όψεις φύλου και διακρίσεων*. Γκόνης.
- Κοχλιάριδου Β. & Κωνσταντινίου Κ. (2020). Βιασμός και η ψυχολογία του θύτη και του θύματος (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. <http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/11749/1/Konstantinou-Kohliaridou.pdf>
- Λαγουμίδου, Μ. (1996). *GAY! Γιατί; Τα αίτια της ομοφυλοφιλίας*. Γρηγόρης.
- Μαγγανάς, Α. Δ. (2004). *Θέματα εγκληματολογικά και ποινικού δικαίου*. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μάνου, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής* (2<sup>η</sup> εκδ.). University Studio Press.
- Νόμος 3500/2006. *Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 232/Α/24-10-2006).
- Νόμος 3896/2010. *Εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα εργασίας και απασχόλησης* (ΦΕΚ 207/Α/8-12-2010).
- Πετράκη, Γ. (2020). Οι Γυναικοκτονίες είναι αόρατοι φόνοι. Στο Γ. Πετράκη (Επιμ.), *Γυναικοκτονίες. Διαπιστώσεις, ερωτήματα και ερωτηματικά*. Gutenberg.
- Turner, P. (2008). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του εγώ* (Ε. Γαλανάκη, Μτφρ.). Ελληνικά Γράμματα.
- National Sexual Violence Research Center, 2022. *Statistics*. <https://www.nsvrc.org/statistics>
- Outlaw, M. (2009). *No one type of intimate partner abuse: Exploring physical and non-physical abuse among intimate partners*. <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9228-5>
- Παπαδάκη, Ε., & Σκαρβελάκη, Μ. (2014). *Ανεπιθύμητη σεξουαλική εμπειρία στους νέους άνδρες και νέες γυναίκες ηλικίας 18 έως 25 ετών στο Νομό Ηρακλείου* (Πτυχιακή Εργασία). ΤΕΙ Κρήτης, Ηράκλειο. <http://docplayer.gr/4721302-Tei-kritis-sholi-epaggelmaton-ygeias-kai-pronoias-s-e-y-p-tmima-koinonikis-ergasias-ptyhiaki-ergasi-a.html>
- PATH, Inter Cambios, MRC, WHO, (2008). Strengthening understanding of femicide: Using research to galvanize action and accountability. <https://www.path.org/resources/strengthening-understanding-of-femicide-using-research-to-galvanize-action-and-accountability/>
- Russell, E. H. (2008). Femicide: Politicizing the killing of females. Strengthening Understanding of femicide. [file:///C:/Users/%CE%9C%CE%AD%CE%BD%CE%B7/Downloads/GVR\\_f\\_emicide\\_rpt.pdf](file:///C:/Users/%CE%9C%CE%AD%CE%BD%CE%B7/Downloads/GVR_f_emicide_rpt.pdf)

- Russo, N. F. & Pirlott, A. (2006). Gender-based violence. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087, 178-205. <https://doi.org/10.1196/annals.1385.024>
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2011). *Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας*. <https://eody.gov.gr/wp-content/uploads/2019/12/symvasi-emfili-via.pdf>.
- SOLWODI (2019). *Η έμφυλη βία κατά γυναικών προσφύγων και αιτουσών άσυλο – Εκπαιδευτικό εργαλείο*. Boppard: SOLWODI – Solidaritywithwomenin distress. [https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/training\\_manual\\_ccm-gbv\\_el.pdf](https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/training_manual_ccm-gbv_el.pdf)
- Swemmer S. (2019) Femicide and the Continuum of Gender Based Violence. In W. Leal Filho, A. Azul, L. Brandli, P. Özuyar P. & T. Wall (Eds), *Gender Equality. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-70060-1\\_44-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70060-1_44-1).
- Τσιρώνης, Χ. (2001). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: Οι προκλήσεις της ύστερης νεωτερικότητας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14585?lang=el#page/2/mode/2up>
- Freud, S. (1923). *The Ego and the ID. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, Volume XIX (1923- 1925): The Ego and the Id and Other Works*, 1-66. [https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdflibrary/Freud\\_SE\\_Ego\\_Id\\_complete.pdf](https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdflibrary/Freud_SE_Ego_Id_complete.pdf)
- United Nations, (2022). *Human Trafficking*. <https://www.unodc.org/unodc/en/human-trafficking/human-trafficking.html>
- United Nations (2013). *Vienna declaration on femicide*. [https://www.unodc.org/documents/commissions/CCPCJ/CCPCJ\\_Sessions/CCPCJ\\_22/\\_E-CN15-2013-NGO1/E-CN15-2013-NGO1\\_E.pdf](https://www.unodc.org/documents/commissions/CCPCJ/CCPCJ_Sessions/CCPCJ_22/_E-CN15-2013-NGO1/E-CN15-2013-NGO1_E.pdf)
- UN Women, (1995). *Beijing declaration and platform for action. Beijing +5 political declaration and outcome*. United Nations. [https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Beijing\\_Declaration\\_and\\_Platform\\_for\\_Action.pdf](https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Beijing_Declaration_and_Platform_for_Action.pdf)
- World Health Organization (2002). *World report on violence and health*. Geneva. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615\\_eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf)
- World Health Organization (2012). *Understanding and addressing violence against women*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77421/WHO\\_RHR\\_12.38\\_eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77421/WHO_RHR_12.38_eng.pdf).



ΧΕΝ Ελλάδα, (2019). *Η συνέντευξη της κ. Γκασούκα στη ΧΕΝ Ελλάδα για τις γυναικοκτονίες.* <https://www.xen.gr/2019/06/06/%CE%B7%CF%83%CF%85%CE%BD%CE>

## Παράρτημα



**Γράφημα 1.**

Πηγή: <https://isotita.gr/wp-content/uploads/2021/11/2h-ethsia-ekthesi.pdf>

### **Graphic medicine: Όταν τα κόμικς μιλούν για την ασθένεια**

**Μίσιου Μαριάννα**  
Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[missiou@aegean.gr](mailto:missiou@aegean.gr)

**Αλευροφά Ελπινίκη**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse19009@aegean.gr](mailto:pse19009@aegean.gr)

**Ζαχαριάδη Άννα**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse19071@aegean.gr](mailto:pse19071@aegean.gr)

#### **Περίληψη**

Σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή της αναδύομενης κατηγορίας των κόμικς, αυτή των *graphic medicine*. Εντοπίζονται τα πρώτα δείγματα του είδους, αναλύονται οι λόγοι που ευνόησαν την ανάπτυξή του και παρουσιάζονται οι πρωτοπόροι του κινήματος. Γίνεται επίσης αναφορά σε δημιουργούς *graphic medicine* που βίωσαν την ασθένεια από διαφορετικές οπτικές. Συγκεκριμένα, από την οπτική των επαγγελματιών του υγειονομικού τομέα (ιατρών, νοσοκόμων και διοικητικού προσωπικού), την οπτική των ασθενών και τέλος, αυτήν των φροντιστών τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Κόμικς, *graphic medicine*, ασθένεια

#### **Abstract**

The purpose of the task is the recording of an emerging category of comics, that of graphic medicine. The first samples of this type are detected, the reasons that favored its development and the pioneers of the movement are presented. There is also a reference made to the creators of graphic medicine that experienced the illness from different perspectives. Specifically, from the perspective of healthcare professionals (doctors, nurses and administrative staff), the perspective of patients and finally, of the patient carers.

**Keywords:** Comics, *graphic medicine*, illness

## Εισαγωγή

Τα κόμικς εξελίσσονται συνεχώς με το να διευρύνουν τη θεματολογία τους σε νέα πεδία εξιστορήσεων, προσφέροντας βήμα έκφρασης σε δημιουργούς από διαφορετικούς χώρους, ενώ ταυτόχρονα συμπαρασύρουν όλο και καινούργιες ομάδες αναγνωστών. Στα πεδία αυτά συγκαταλέγεται και η ιατρική, η οποία αποτελεί τον καμβά πάνω στον οποίο ξετυλίγονται ιατρικές ιστορίες σε μορφή κόμικς, που συγκροτούν το αναπτυσσόμενο είδος *graphic medicine*.

Η χρήση των *graphic medicine*, ως δίαυλου επικοινωνίας μεταξύ των επαγγελματιών της Υγείας και των ασθενών τους, παρουσιάζει αρκετά οφέλη. Από τη μια, χρησιμοποιούνται ως εργαλείο μετάδοσης πληροφοριών, περιγράφοντας οποιοδήποτε ιατρικό θέμα με την αμεσότητα της εικόνας, χωρίς να χρειάζονται πολλές λέξεις. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι στην περίπτωση που οι ασθενείς πρέπει να λάβουν μεγάλο όγκο πληροφοριών για την κατάστασή τους, και επειδή η ανάγνωση εκτεταμένων κειμένων υπό στρεσογόνες συνθήκες δεν ενδείκνυται, τα κόμικς αποτελούν το καλύτερο μέσο, χάρη στην λακωνικότητα και τη συντομία που τα χαρακτηρίζει (Intercultural Talk Inc, 2021). Επιπλέον, τα κόμικς βοηθούν το ιατρικό προσωπικό να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι ασθενείς βιώνουν την ασθένεια, ενώ παράλληλα καλλιεργούν την ενσυναίσθηση απέναντί τους. Οι ασθενείς καθίστανται έτσι «ορατοί» (Lalanda, n.d.<sup>α</sup>). Ακόμη, το νέο αυτό είδος χρησιμοποιείται και ως εργαλείο για την εκπαίδευση των επαγγελματιών της Υγείας (Williams, 2016).

Από την άλλη, τα *graphic medicine* παρέχουν τη δυνατότητα στους ίδιους τους ασθενείς και τις οικογένειές τους να ταυτιστούν με διάφορες ιστορίες που διαβάζουν ή ακόμα και να μοιραστούν τις δικές τους (Lalanda, n.d.<sup>α</sup>). Μάλιστα, τα κόμικς μπορεί να λειτουργήσουν θεραπευτικά, ειδικά στην περίπτωση που κάποιος ασθενής αποφασίσει να δημιουργήσει ένα κόμικς για να περιγράψει την κατάστασή του, ώστε να συνειδητοποιήσει τι ακριβώς του συμβαίνει.

Επιπλέον, αποτελούν ιστορικά ντοκουμέντα, καθώς μέσα από τις ιστορίες των *graphic medicine* αποτυπώνονται οι απόψεις της κάθε κοινωνίας για τον ιατρικό κόσμο (Williams, 2016). Ως εκ τούτου, οι αφηγήσεις τους επαναπροσδιορίζουν τον ιατρικό λόγο, δίνοντας κεντρική θέση στη μέχρι πρότινος περιθωριοποιημένη, έως και ανύπαρκτη, φωνή των ασθενών. Κυρίως αυτοβιογραφική και από την οπτική γωνία των ασθενών, η νέα αυτή κατηγορία διερευνά ποικίλα θέματα, όπως η ταυτότητα του ασθενούς, η σχέση του με το ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό, τα προβλήματα της φροντίδας του, η αρρώστια, ο

πόνος, ο θάνατος και το πένθος, αλλά και ευρύτερα κοινωνικά και ιατρικά θέματα, όπως είναι η εμπορευματοποίηση της υγειονομικής περίθαλψης και οι εναλλακτικές θεραπείες.

Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία αυτή εστιάζει σε μια πρώτη καταγραφή του αναδυόμενου είδους *graphic medicine*. Εντοπίζονται τα πρώτα δείγματά του, αναλύονται οι λόγοι που ευνόησαν την ανάπτυξή του και παρουσιάζονται οι πρωτοπόροι του κινήματος. Γίνεται επίσης αναφορά σε δημιουργούς *graphic medicine* που βίωσαν την ασθένεια από διαφορετικές οπτικές. Συγκεκριμένα, από την οπτική των επαγγελματιών του υγειονομικού τομέα (ιατρών, νοσοκόμων και διοικητικού προσωπικού), την οπτική των ασθενών και τέλος, αυτήν των φροντιστών τους.

### **Ορισμοί και πρωτοπόροι**

Ο όρος *graphic medicine* επινοήθηκε από τον βρετανό ιατρό και δημιουργό κόμικς Ian Williams και περιγράφει κάθε είδους οπτικής αφήγησης, η οποία χρησιμοποιείται για ιατρικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς καθώς και για την υγειονομική περίθαλψη των ασθενών (Balkenhol, 2019). Είναι «[...] η τομή του μέσου των κόμικς και του λόγου της Υγειονομικής Περίθαλψης» (Czerwiec et al., 2015: 1). Περιλαμβάνει βιβλία κόμικς και την υποκατηγορία τους, τα *graphic novels*, μυθιστορήματα δηλαδή σε μορφή κόμικς. Η χρήση του μέσου εφαρμόζεται κυρίως από τους εργαζόμενους στο χώρο της Δημόσιας Υγείας, προς επίλυση επικοινωνιακών θεμάτων σε περιπτώσεις ασθενών νεαρής ηλικίας ή ασθενών που δε γνωρίζουν την τοπική γλώσσα μιας χώρας (Green & Myers, 2010: 574). Εκτός από τον εκπαιδευτικό και πληροφοριακό τους χαρακτήρα (Williams, 2016), επεκτείνονται και στον τομέα της αυτοβιογραφικής γραφής (Πέτρου, 2019). Για παράδειγμα, το κόμικς του Justin Green (1972) *Binky Brown meets the Holy Virgin Mary* [Ο Μπίγκου Μπράουν συναντά την Παρθένο Μαρία] αναφέρεται στα συμπτώματα και τον πόνο που βίωσε ο ίδιος ο καλλιτέχνης εξαιτίας της ψυχικής ασθένειας, ενώ, ταυτόχρονα, αποτελεί μια προσωπική μελέτη περίπτωσης σε μορφή κόμικς για την ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (Williams, 2012: 2· Lewis, 2019).

Τα *graphic medicine* εμπνεύστηκαν εν μέρη από το κίνημα των *underground* κόμικς, ενώ εξερευνούν θέματα ταμπού «που ξεφεύγουν τόσο από την κανονική σφαίρα της ιατρικής όσο και από τις ανέσεις της κανονιστικής λογοτεχνίας» (Squier, 2008: 130). Το είδος αυτό κέρδισε αναγνωρισιμότητα και καθιερώθηκε όταν αναφέρθηκε από διάφορους ερευνητές σε ιατρικά περιοδικά (Williams, 2022). Πρόκειται για μια πολυφωνική κατηγορία των κόμικς, καθώς οι ιστορίες των *graphic medicine* γράφονται από την οπτική των

επαγγελματιών της υγείας, και των ανθρώπων που βιώνουν την ασθένεια άμεσα ή έμμεσα (ασθενής, οικογένεια και φίλοι, φροντιστές).

Αν και ο όρος *graphic medicine* είναι σχετικά πρόσφατος, η πρακτική να χρησιμοποιούνται εικονιστικές αφηγήσεις για την ενημέρωση, πρόληψη και εξήγηση της ασθένειας υιοθετήθηκε πολλά χρόνια πριν. Αναφορές για χρήση κόμικς με ιατρικό περιεχόμενο υπάρχουν ήδη από το 1941. Για παράδειγμα, στο αμερικανικό κόμικς *Yellow Jack* [Κίτρινος Τζακ], εξηγείται στο αναγνωστικό κοινό της εποχής ο κίτρινος πυρετός και ο τρόπος μετάδοσής του (Lalanda, (n.d.<sup>a</sup>). Λίγα χρόνια αργότερα, το Τμήμα Δημόσιας Υγείας της Νέας Υόρκης κυκλοφόρησε το κόμικς *Johnny Gets the Word*. Ο τίτλος ερμηνεύεται ως ο Τζόνι κολλάει τη λέξη, υπονοώντας τη λέξη σύφιλη. Μέσα από την ιστορία του Τζόνι, το νεαρό αναγνωστικό κοινό της εποχής ενημερώνεται για το σεξουαλικά μεταδιδόμενο νόσημα της σύφιλης. Πάλι στις Η.Π.Α., κυκλοφορούν ιστορίες κόμικς με κεντρικούς χαρακτήρες επαγγελματίες της Υγείας, όπως είναι ο χαρακτηριστικός τίτλος *Adventures of Young DR. Masters* [Οι περιπέτειες του νεαρού ιατρού Μάστερς] (Williams, 2021). Στο κόμικς αυτό, ο ομώνυμος πρωταγωνιστής είναι ένας νεαρός γιατρός, ο οποίος αψηφά κινδύνους για να σώσει ζωές, ενώ παράλληλα προσπαθεί να ισορροπήσει τις ευθύνες του ως γιατρού και επιστήμονα.

Για τη σημαντικότητα των *graphic medicine* έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η κατηγορία αυτή τοποθετήθηκε στο πλαίσιο των Ιατρικών Ανθρωπιστικών Επιστημών (Medical Humanities) (Williams, 2012: 1). Πρόκειται για έναν διεπιστημονικό τομέα της ιατρικής, ο οποίος περιλαμβάνει τις τέχνες και τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, ενώ, παράλληλα, μελετά την εφαρμογή τους στην ιατρική εκπαίδευση και πρακτική. Το πεδίο αυτό διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία και χρήση κόμικς από επαγγελματίες της Υγείας. Ημερομηνία ορόσημο αποτέλεσε το έτος 1967, όταν δημιουργείται το πρώτο Τμήμα Ιατρικών Ανθρωπιστικών Επιστημών παγκοσμίως στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Pennsylvania (Health Humanities Consortium, n.d). Σήμερα, στο πλαίσιο των Ιατρικών Ανθρωπιστικών Επιστημών, τα κόμικς διδάσκονται σε διάφορες επιφανείς Ιατρικές Σχολές (Northwestern Medical School, Illinois Medical School, Penn State College of Medicine κ.ά.). Μάλιστα, στην Ισπανία, το Πανεπιστήμιο Universidad Internacional de Andalusia, προσφέρει Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με ειδίκευση στο είδος *graphic medicine* (Lalanda, 2021).

Επιπλέον, γύρω από τα *graphic medicine* έχει συσπειρωθεί μια σημαντική κοινότητα δημιουργών. Η κοινότητα αυτή έκανε την εμφάνισή της το 2007, όταν ο Ian Williams εγκαινίασε την ιστοσελίδα *Graphic Medicine*, την οποία διαχειρίζεται μαζί με την

νοσοκόμα MK Czerwiec (Williams, 2022). Τρία χρόνια αργότερα, το 2010, διοργανώνεται το πρώτο διεθνές συνέδριο στο Λονδίνο, το οποίο, έκτοτε, διεξάγεται σε ετήσια βάση και σε διαφορετικές πόλεις (Williams, 2016). Το 2015, μια ομάδα έξι πρωτοπόρων στο αναπτυσσόμενο αυτό πεδίο, ανάμεσά τους ο Ian Williams και η MK Czerwiec, εκδίδουν το *Graphic Medicine Manifesto*. Σε αυτό τονίζεται, μεταξύ άλλων, η σημαντικότητα της οπτικής αφήγησης ως κοινωνικής πρακτικής σε θέματα υγείας. Θεωρείται μάλιστα ότι η οπτικοποίηση της ασθένειας και η εξιστόρησή της είναι σημαντικά εργαλεία ευαισθητοποίησης του κοινού (ό.π.). Η κοινότητα αυτή σήμερα εξακολουθεί να αναπτύσσεται και να εξαπλώνεται σ' ολόκληρο τον κόσμο. Στην Ισπανία λειτουργεί ανάλογη ιστοσελίδα, με τίτλο *Medicina Graphica*, η οποία δημιουργήθηκε από Ισπανούς επαγγελματίες του χώρου της Υγείας. Κοινά χαρακτηριστικά τους αποτελούν το πάθος για τα κόμικς, τα *graphic novels* και κάθε εικόνα, σε οποιαδήποτε έκφασή της, η οποία χρησιμοποιείται για ιατρικούς σκοπούς (Lalanda, (n.d.<sup>b</sup>). Στη Γερμανία, δραστηριοποιείται η πανεπιστημιακή ομάδα της σχολής Schlegel Graduate School of Literary Studies του Freie Universität Berlin, η οποία μελετά λογοτεχνικά κείμενα και κόμικς που σχετίζονται με την ασθένεια (Freie Universität Berlin, n.d.). Εκτός Ευρώπης, στην Ιαπωνία, δραστηριοποιείται η κοινότητα Japan Graphic Medicine Association μέσω ιστοσελίδας, η οποία στοχεύει, μεταξύ άλλων, στη μελέτη της κοινωνικής και πολιτισμικής συνεισφοράς των *manga*, δηλαδή των ιαπωνικών κόμικς, στο είδος *graphic medicine* (Japan Graphic Medicine Association, 2020).

### **Έργα υπό την οπτική των επαγγελματιών της υγείας**

Παραδείγματα έκφρασης της οπτικής των επαγγελματιών της Υγείας αποτελούν τα έργα των πρωτοπόρων δημιουργών *graphic medicine*, όπως είναι η MK Czerwiec, νοσοκόμα στο επάγγελμα, η οποία αυτοαποκαλείται *Comic Nurse* (Czerwiec, n.d.). Ορμώμενη από την ανάγκη να επεξεργαστεί δύσκολες εμπειρίες από τη θητεία της σε μονάδα HIV/AIDS του Illinois Masonic Medical Center στο Σικάγο, διηγείται την πολυπλοκότητα του Aids και της φροντίδας των ασθενών που πάσχουν από αυτό, στο κόμικς της με τίτλο *Taking Turns - Stories from HIV/AIDS Care Unit 371 [Βάρδιες – Ιστορίες από τη μονάδα περίθαλψης AIDS της πτέρυγας 371]* (2017).

Σημείο αναφοράς συνιστά και το κόμικς του Ian Williams, *The Doctor- The Troubled Life and Times of Dr Iwan James* [Ο Κακός Γιατρός και οι παραγμένες ζωή και μέρες του δόκτορα Iwan James] (2014), το οποίο περιέχει αυτοβιογραφικά στοιχεία. Στο κόμικς αυτό παρελαύνουν διάφοροι ετερόκλητοι χαρακτήρες, όπως ηλικιωμένες γυναίκες, άντρες με

τατουάζ και ψυχολογικά τραυματισμένοι σύζυγοι που χήρεψαν. Οι φιγούρες αυτές είναι όλες τους ασθενείς του πρωταγωνιστή, ο οποίος ταυτίζεται μαζί τους συναισθηματικά. Κάτω από το βάρος των ευθυνών του – από τη διάγνωση διαταραχών προσωπικότητας μέχρι την απόφαση ποιος μπορεί να κατέχει άδεια οπλοφορίας – ο κεντρικός χαρακτήρας αμφιβάλλει για την ικανότητά του να παίρνει αποφάσεις για τις ζωές των άλλων, ενώ παράλληλα ο ίδιος φαίνεται να χρήζει βοήθειας (Myriad, n.d.).

Άλλη περίπτωση είναι αυτής της Cathy Leamy, η οποία, έχοντας εργαστεί ως διοικητικό προσωπικό στον χώρο της υγείας σε διάφορες θέσεις, χρησιμοποιεί την εμπειρία της και δημιουργεί *graphic medicine* (ESRI Blog, 2018). Ένα δείγμα της δουλειάς της είναι το διαδικτυακό κόμικς *Susie and Ray* (2012-2017) σχετικά με τη διαχείριση του διαβήτη, το οποίο δημιουργήθηκε για το blog με την ονομασία Diabetes Views του Γενικού Νοσοκομείου της Μασαχουσέτης (Metrokitty, n.d.). Με σκοπό την εξερεύνηση των εμπειριών των ασθενών, τα κόμικς της στοχεύουν στο να ευαισθητοποιήσουν και να παρέχουν πληροφορίες σε θέματα υγείας.

### **Έργα υπό την οπτική φροντιστών**

Χαρακτηριστική περίπτωση της κατηγορίας αυτής αποτελεί ο αμερικανός Brian Fies, χημικός, πολυγραφότατος συγγραφέας, εικονογράφος και κομίστας. Το έργο του *Mom's Cancer* [Ο καρκίνος της μαμάς] κέρδισε αρκετά βραβεία, μεταξύ των οποίων το βραβείο Eisner για το καλύτερο διαδικτυακό κόμικς (encycloperdia, n.d). Πρόκειται για μια αυτοβιογραφική ιστορία, η οποία περιγράφει τη μάχη της μητέρας του συγγραφέα με τον μεταστατικό καρκίνο του πνεύμονα και την αντίδραση του ίδιου και της οικογένειάς του απέναντι στην ασθένειά της. Στο κόμικς εξετάζεται η επίδραση που έχει ο καρκίνος στους ασθενείς και τις οικογένειές τους, τόσο από πρακτική όσο και από συναισθηματική σκοπιά. Μάλιστα, ο Fies σχεδίαζε το κόμικς σχεδόν σε πραγματικό χρόνο, την ώρα που η μητέρα του κοιμόταν, εξαντλημένη από τις χημειοθεραπείες και την αρρώστια (GoComics, n.d.).

Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Sharon Rosenzweig, η οποία, στο κόμικς με τίτλο *The Judgment Call* [Η κρίσιμη απόφαση] πραγματεύεται τη νόσο Αλτσχάιμερ της μητέρας της. Στις σελίδες του κόμικς παρακολουθούμε την εξέλιξη της αρρώστιας, καθώς η δημιουργός σχεδίαζε τη μητέρα της κάθε μέρα, έως την τελευταία της πνοή, όταν σε ηλικία 87 ετών σταμάτησε η καρδιά της (Intercultural Talk Inc, 2021). Συναισθήματα που θα έμεναν εσωτερικά, εκδηλώθηκαν μέσα από την αποτύπωσή τους στο

χαρτί και απέκτησαν οντότητα, επιτρέποντας έτσι στη δημιουργό να διαχειριστεί τον πόνο και τη θλίψη (Intercultural Talk Inc, 2021).

### **Έργα υπό την οπτική ασθενών**

Στην τελευταία αυτή κατηγορία έχει ενδιαφέρον να αναφέρουμε την περίπτωση του γραφίστα Gordon Shaw (Phyllis, 2018). Σε ηλικία 15 ετών έχασε την μητέρα του από καρκίνο στο μαστό. Ο ίδιος διαγνώστηκε με όγκο στον εγκέφαλο στην ηλικία των 32 ετών, αφού πρώτα του είπαν ότι είχε πιθανώς υποστεί εγκεφαλικό επεισόδιο και ότι ήταν θετικός στον ιό HIV. Τα δυσάρεστα αυτά γεγονότα αποτέλεσαν την αφορμή της ενασχόλησής του με κόμικς του είδους *graphic medicine*. Για τον ίδιο, η δημιουργία κόμικς αποτέλεσε το μέσο απελευθέρωσης και λύτρωσής του από την δύσκολη κατάσταση που βιώνει (Brain Tumour Research, 2018), αλλά και το μέσο να γίνει ο καρκίνος κατανοητός στους φίλους και στην οικογένειά του. Επίσης, εκτός από τη δική του οπτική, παρουσιάζει και αυτήν των φροντιστών, σε μια προσπάθεια να τονίσει όχι μόνο την ψυχική τους κούραση απέναντι στις ανάγκες των ασθενών, αλλά και τη σωματική.

Στην αυτοβιογραφική σειρά κόμικς *RICK*, διαθέσιμη μέσα από την ιστοσελίδα του, ο καλλιτέχνης περιγράφει το θέμα του καρκίνου και απεικονίζει με μια σκοτεινή αίσθηση του χιούμορ τα περίπλοκα συναισθήματα και την αδυναμία διαχείρισής τους. Είναι ένα κολλάζ από τις αντιδράσεις των ανθρώπων στο άκουσμα της κακής είδησης της αρρώστιας, την αποδοχή της πραγματικότητας, τη σχέση που έχουν συγγενείς και φίλοι με τον ασθενή, αλλά και την προετοιμασία τους για την ώρα του αποχωρισμού, όταν επέλθει ο θάνατος. Το κόμικς μιλάει τόσο από την οπτική γωνία του ασθενούς όσο και των αγαπημένων του προσώπων, απεικονίζοντας τον πόνο και των δύο πλευρών και το μοίρασμα ανείπωτων λέξεων. Μιλάει επίσης και για τη δυσκολία του ιατρικού προσωπικού, όταν πρέπει να ανακοινώσουν δυσάρεστα πράγματα στον ασθενή και γενικότερα στην όλη διαχείρισή του. Για παράδειγμα, το δεύτερο τεύχος του *RICK* (όπως αποκαλεί τον καρκίνο του) ανοίγει με μια σκηνή αναμονής στην υποδοχή ενός νοσοκομείου. Η συναισθηματική επιβάρυνση και η αμηχανία του ιατρικού προσωπικού αλλά και των ασθενών αποδίδεται μέσω της απεικόνισης ανθρώπων που έρχονται και φεύγουν από την ρεσεψιόν. Η σκηνή δεν καταδεικνύει μόνο τις ατελείωτες ώρες της αναμονής στο νοσοκομείο, αλλά και το γεγονός ότι η ασθένεια έχει κυριεύσει τη ζωή τόσων ανθρώπων.



## Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν ενδεικτικά ορισμένοι δημιουργοί κόμικς που ασχολούνται με το αναπτυσσόμενο είδος *graphic medicine*, ορμώμενοι από διαφορετικούς λόγους, σκοπούς και πηγή έμπνευσης. Τα *graphic medicine* εμπνέονται από την αυξανόμενη συνειδητοποίηση της αξίας των κόμικς ως σημαντικής πηγής επικοινωνίας για τη σωματική και ψυχική υγεία, τις ασθένειες, τη φροντίδα και την αναπηρία. Το είδος αυτό συνιστά χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο ενημέρωσης και στήριξης, τόσο για τους επαγγελματίες της Υγείας όσο και για τους ασθενείς. Ακολουθώντας τις επιταγές της εξέλιξης της τεχνολογίας και του σύγχρονου τρόπου ζωής, τα *graphic medicine* εντοπίζονται στα περισσότερα ψηφιακά περιβάλλοντα, όπως ιστοσελίδες, ιστολόγια και μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ώστε να διαχέονται γρηγορότερα και αμεσότερα. Διαφαίνεται έτσι η ανάγκη και, θα λέγαμε, η αγωνία των δημιουργών, να ενημερώνουν και να ευαισθητοποιούν το αναγνωστικό κοινό τους στα πολύπλευρα και πολύπλοκα ζητήματα που αφορούν την ασθένεια, ψυχική και σωματική. Από τα παραπάνω, πιστοποιείται η δύναμη της Ένατης Τέχνης, η οποία, μέσα από τους κώδικες και τα οπτικά αφηγηματικά εργαλεία που διαθέτει, αφενός παρουσιάζει δυσάρεστες και τραγικές ιστορίες με τρόπο διαχειρίσιμο και προσβάσιμο, και αφετέρου αγκαλιάζει όλα τα είδη των εξιστορήσεων, σε χαρτί ή σε οθόνες.

## Βιβλιογραφία

- Anon. (1964). *The adventures of young DR masters*. Archie Comics
- Czerwiec, MK. (2017). *Taking turns. Stories from HIV/AIDS care unit 371*. ISBN: 9780271078182. Penn State University Press.
- Fies, B. (2006). *Mom's cancer*. ISBN: 9780810971073. Abrams ComicsArt
- Green, J. (1972). *Binky brown meets the Holy Virgin Mary*. Last Gasp.
- Health Department (1965). *Johnny gets the word*. Government produced Health Department Comic Book on VD.
- Leamy, C. (2012-2017). *Susie and ray*. <http://www.metrokitty.com/>
- Rosenzweig, S. (2016). *The judgment call*. <https://doi.org/10.7326/G16-0010>  
<https://www.sharoncomics.com/judgment-call.html>
- Shaw, G. (n.d.). *RICK*. <https://gordonshaw.co.uk/product/rick-1-3/>
- Williams, I. (2014). *The bad doctor. The troubled life and times of Dr Iwan James*. Myriad Editions.

- Balkenhol, M. (2019). *Graphic medicine: Using comics to understand health*. National Library of Medicine. Network of the National Library of Medicine (NIH) <https://news.nlm.gov/mar/2019/11/04/graphic-medicine-using-comics-to-understand-health/>
- Brain Tumour Research. (2018). *In Hope Stories*. Gordon Shaw. [Web log post] <https://www.braintumourresearch.org/stories/in-hope/in-hope-stories/gordon-shaw>
- Czerwiec, MK. (2021). *MK Czerwiec: Drawing|Teaching|Healing: Graphic medicine in action presentation*. WGSS Stony Brook [Video file] <https://www.youtube.com/watch?v=WBCICn9ByrE>
- Czerwiec, MK. (n.d.) *About. I am a nurse who uses comics to reflect on the complexities of illness and caregiving*. MK Czerwiec [Web log post] <https://comicnurse.com/about/>
- Czerwiec, MK., Williams, I., Squier, S. M., Green, M. J., Myers, K. R., & Smith, S. T. (2015). *Graphic medicine manifesto*. The Pennsylvania State University Press.
- Encyclopedia.com. (n.d). *Fies, Brian*. [Web log post]. <https://www.encyclopedia.com/arts/educational-magazines/fies-brian>
- ESRI Blog. (2018). *A conversation about comics and health with Cathy Leamy and Tony Pickering*. [Web log post]. <http://www.esriblog.info/a-conversation-about-comics-and-health-with-cathy-leamy-and-tony-pickering/>
- Freie Universität Berlin. (n.d.). *About the project*. [Web log post] [https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/friedrichschlegel/assoziierte\\_projekte/Pathographics/sl\\_2\\_ABOUT/index.html](https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/friedrichschlegel/assoziierte_projekte/Pathographics/sl_2_ABOUT/index.html)
- GoComics. (n.d.). *Mom's Cancer*. [Web log post]. <https://www.gocomics.com/moms-cancer/2015/05/25>
- Green, M., & Myers, K. (2010). *Graphic medicine: Use of comics in medical education and patient care*. *BMJ Clinical Research*. <https://doi.org/10.1136/bmj.c863>. [Source PubMed]. [https://www.researchgate.net/publication/41721872\\_Graphic\\_medicine\\_Use\\_of\\_comics\\_in\\_medical\\_education\\_and\\_patient\\_care](https://www.researchgate.net/publication/41721872_Graphic_medicine_Use_of_comics_in_medical_education_and_patient_care)
- Health Humanities Consortium (2014). *Transforming health & health care through the arts & humanities. A brief history of the health humanities*. In V. Bates, A. Bleakley & S. Goodman (Eds.). *Quoted from health and the arts: Approaches to the medical*

- humanities* (pp. 281-283). Routledge. [Web log post].  
<https://healthhumanitiesconsortium.com/about/>
- Intercultural Talk, Inc (2021). *Graphic medicine and comic menopause*. [Video file].  
<https://www.facebook.com/InterculturalTalk/videos/467050641410167>
- Jagers, A. (2019). SCR CONNECTIONS - Graphic medicine (June 12, 2019). Network of the National Library of Medicine [NNLM] [Video File].  
[https://www.youtube.com/watch?v=8x9ASo\\_E598](https://www.youtube.com/watch?v=8x9ASo_E598)
- Japan Graphic Medicine Association. (2020). *About our vision. Greetings from the Japan Graphic Medicine Association* [Web log post]. <https://graphicmedicine.jp/about-en/>
- Kennedy, J. F. (1961, January 20). Presidential inaugural address [Speech audio recording]. American Rhetoric. <https://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkinaugural.htm>
- Lalanda, M. (2021). *Drawing during the pandemia. Lalanda*. [Video file].  
<https://www.youtube.com/watch?v=AwBLPc93C-I&list=PLlscNW5IE8hUN1bov3D9SqbSZB83xRvo&index=4>
- Lalanda, M. (n.d.<sup>a</sup>). *medicina gráfica. El papel de los cómics, las novelas gráficas y las ilustraciones en el mundo sanitario. Qué es medicina gráfica?* [Web log post].  
<https://medicinagrafica.wordpress.com/que-es-medicina-grafica/>
- Lalanda, M. (n.d.<sup>b</sup>). *medicina gráfica. El papel de los cómics, las novelas gráficas y las ilustraciones en el mundo sanitario. QUIÉNES SOMOS*. [Web log post].  
<https://medicinagrafica.wordpress.com/quienes-somos/>
- Lewis, D. (2019). *Graphic Medicine, Lecture 2*. Dr A. David Lewis [Video File].  
<https://www.youtube.com/watch?v=fCGBRWhDMe4&t=203s>
- Metrokitty. (n.d.). *Hello, I'm Cathy Leamy!* <http://www.metrokitty.com/about/>
- Myriad. (n.d.). *Publishers of literary fiction, nonfiction and graphic novels. The bad doctor*. [Web log post]. <https://myriadeditions.com/books/the-bad-doctor/>
- Πέτρου, Θ. (2019). *Αυτοβιογραφικά κόμικς / graphic medicine* [Ηχογραφημένη Ομιλία]. Τα γκράφικ νόβελς: Απαιτητικές αφηγήσεις από μια ώριμη φόρμα των κόμικς. Μουσείο Μπενάκη, Αθήνα. <https://www.blod.gr/lectures/aytobiografika-komiks-graphic-medicine/>
- Phyllis, S. (2018). *Gordon's comic book raising funds for brain tumour research*. The Edinburgh Reporter. <https://theedinburghreporter.co.uk/2018/11/gordons-comic-book-raising-funds-for-brain-tumour-research/>
- Squier, S. M. (2008). Literature and medicine, future tense: Making it graphic. *Literature and medicine*, 27(2), 124–152. <https://doi.org/10.1353/lm.0.0031>

- Williams, I. (2012). *Graphic medicine: Comics as medical narrative*. DOI: 10.1136/medhum-2011-010093. [https://www.academia.edu/24200255/Graphic\\_medicine\\_comics\\_as\\_medical\\_narrative?auto=download&email\\_work\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/24200255/Graphic_medicine_comics_as_medical_narrative?auto=download&email_work_card=download-paper)
- Williams, I. (2016). *Dr Ian Williams*. dotMD 2016 Conference. [Video File]. <https://www.youtube.com/watch?v=jGIHPkag3q0&t=390s>
- Williams, I. (2021). *Como nace Graphic Medicine*. Ian Williams [Video File]. <https://www.youtube.com/watch?v=jOu3PsWZmsw&t=1415s>
- Williams, I. (2022). *How was Graphic Medicine Born? New intro talk 2022*. Ian Williams. [Video File]. [https://www.youtube.com/watch?v=6BbwT\\_jCIKs](https://www.youtube.com/watch?v=6BbwT_jCIKs)

# Ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον ως πεδία ηχητικών ερεθισμάτων: Ο ρόλος της μουσικής στην ανάπτυξη του νηπίου

**Αργυρίου Μαρία**  
Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Δι.Π.) Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[m.argyriou@aegean.gr](mailto:m.argyriou@aegean.gr)

**Κάππα Φωτεινή**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18082@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18082@rhodes.aegean.gr)

## **Περίληψη**

Σύμφωνα με τη Σέργη (1994), η μουσική αγωγή στοχεύει αφενός στη συναισθηματική ανταπόκριση του εσωτερικού – συναισθηματικού κόσμου του ανθρώπου (η οποία εξωτερικεύεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ήχου και του συναισθήματος) και αφετέρου, στην απόκτηση δεξιοτήτων μουσικής έκφρασης (μέσα από τη χρήση του σώματος, της φωνής και των μουσικών οργάνων). Επιπλέον, επιδιώκει την αντίληψη των μουσικών εννοιών (μέσα από διαδικασίες ανακάλυψης και δημιουργίας) όπως, επίσης, στοχεύει στην κατανόηση των στοιχείων της μουσικής, όπως και των συσχετισμών τους (Αργυρίου, 2018). Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του νηπίου, αλλά και τα ηχητικά ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί από το περιβάλλον του και τη φύση. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, τη σχέση που έχουν το Ανθρωπογενές και το Φυσικό Περιβάλλον με την πρόσληψη των ήχων που λαμβάνει το κάθε παιδί, καθώς και να αποδείξει ότι η μουσική σε όλες τις εκφάνσεις της, επηρεάζει καθοριστικά την εξέλιξη του παιδιού. Οι διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της σκέψης του/της παιδαγωγού, ώστε με τη σειρά του/της να διαμορφώσει ανάλογα τη μουσική διδακτική εστιάζουν: Στην «Εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον, στην «Εκπαίδευση μέσα στο περιβάλλον και στην «Εκπαίδευση για το περιβάλλον, καθώς σημειώνεται η κοινωνική ευθύνη του παιδιού ως διευκολυντή της ορθής διαχείρισης των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** Προσχολική αγωγή, νηπιαγωγείο, μουσική, μουσική ακρόαση, μουσικά ερεθίσματα, αυτί, ηχητικά ερεθίσματα, ανθρωπογενές περιβάλλον, φυσικό περιβάλλον

## **Abstract**

According to Sergi (1994), music education aims, on the one hand, at the emotional response of the inner-emotional world of man (which is externalized through the interaction of sound and emotion) and, on the other hand, at the acquisition of musical expression skills (through from the use of the

body, voice and musical instruments). In addition, it seeks the perception of musical concepts (through processes of discovery and creation) as it also aims to understand the elements of music as well as their correlations (Argyriou, 2018). This paper deals with the effect of music on the development of the infant, but also the sound stimuli that the child receives from his environment and nature. The purpose of the work is to highlight, through the bibliographic research and the analysis of the research data, the relationship that the Anthropogenic and the Natural Environment have with the reception of the sounds received by each child as well as to prove that music in all its manifestations, decisively affects the development of the child. The dimensions of Environmental Education that influence the formation of the educator's thinking so that he/she in turn can shape music teaching accordingly focus on: "Education around the environment", "Education within the environment" and "Education for environment, as the child's social responsibility is noted as a facilitator of the proper management of environmental stimuli.

**Keywords:** *Preschool education, kindergarten, music, listening to music, musical stimuli, ear, sound stimuli, man-made environment, natural environment*

## **Εισαγωγή**

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος σχετίζεται με τα πολλαπλά καθημερινά ηχητικά ερεθίσματα που δέχεται ένα παιδί, αφενός από το οικείο περιβάλλον και αφετέρου, από το φυσικό περιβάλλον που έχει ανάγκη να εξερευνήσει αλλά και να κατανοήσει. Η μουσική συστήνει μία ιδιαίτερη τέχνη, καθώς επηρεάζει τις νοητικές διεργασίες του εγκεφάλου, την ψυχολογία και την ανθρώπινη ανάπτυξη ποικιλότροπα. Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο προσλαμβάνει ένα ηχητικό ερέθισμα το ακουστικό σύστημα του ατόμου αλλά και η διαδικασία με την οποία το επεξεργάζεται, έχουν άμεση σχέση με τα ίδια τα ερεθίσματα που έχει δεχθεί από το οικείο περιβάλλον του, διαμορφώνοντας τη δική του μουσική αντίληψη που σταδιακά εξελίσσει.

Η μουσική δημιουργεί συναισθήματα στον άνθρωπο. Συναισθήματα χαράς και ευφορίας, ηρεμίας και χαλάρωσης, τον βοηθά στη συγκέντρωση και επιδρά καταλυτικά στον πνευματικό και εσωτερικό του κόσμο. Τα έντονα αυτά συναισθήματα που προκαλεί η μουσική, εκφράζονται μέσα και από άλλες μορφές τεχνών όπως η δημιουργική κίνηση, ο χορός, η θεατρική έκφραση, και -εκπαιδευτικά- αποτυπώνονται στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου με σκοπό να ενισχύσουν τις μουσικές δεξιότητες των νηπίων και να καλλιεργήσουν την αισθητική παιδεία τους. Εκτός όμως από τους ήχους και τα ερεθίσματα του Ανθρωπογενούς Περιβάλλοντος σημαντική θέση στην εξέλιξη του νηπίου, έχουν και οι ήχοι της φύσης. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να εξερευνήσουν το φυσικό περιβάλλον, τις αλλαγές και τους ήχους του που συναντούν γύρω τους.

### **Ακοή και ακρόαση: Εννοιολογικές διευκρινήσεις και αποσαφηνίσεις**

Είναι γεγονός πως στη σύγχρονη κοινωνία που ζούμε υπάρχει σύγχυση σχετικά με τους όρους ακοή και ακρόαση. Πολλοί είναι αυτοί που συγχέουν τους δύο αυτούς όρους, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο έννοιες αλληλοσυμπληρούμενες με διαφορετική, όμως, σημασία η κάθε μία. Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η διεξοδικότερη ανάλυσή τους. Πιο συγκεκριμένα, η ακοή αποτελεί μία από τις πέντε αισθήσεις και θεωρείται, η πιο σημαντική από τις υπόλοιπες, διότι με αυτή γίνεται άμεσα αντιληπτός ο εξωτερικός χώρος και διευκολύνεται η επικοινωνία.

Όπως αναφέρεται στην Τσαουσίδου (2015), υπάρχουν δύο τρόποι ακουστικής αντίληψης, ένας μέσω του αέρα και ένας μέσω των οστών, οι οποίοι διακρίνουν και δύο τύπους ακοής αντίστοιχα, την αέρινη και την οστέινη ακοή. Κατά την αέρινη ακοή τα ηχητικά σήματα μεταδίδονται στα ακουστικά κέντρα του εγκεφάλου μέσω του αέρα και του αυτιού, ενώ κατά την οστέινη ακοή η μετάδοση των ηχητικών πληροφοριών γίνεται μέσω του σώματος και μέσω των οστών.

Σύμφωνα με τον Paul Madaule, δεν ακούμε μόνο με τα αυτιά αλλά με όλο μας το σώμα (Γκουγκούμη & Καραμπά, 2013). Επομένως, το ακουστικό σύστημα επηρεάζει και επηρεάζεται από άλλα αισθητηριακά συστήματα του σώματός μας, όπως το κινητικό και το σωματοαισθητικό, καθώς επίσης και από άλλα υποστηρικτικά συστήματα, όπως το στόμα και η αναπνοή. Όταν ακούμε μουσική όλο το σώμα συντονίζεται με τις ηχητικές δονήσεις, λόγω του φαινομένου του ιδιοσυντονισμού. Η συχνότητα του ήχου και της μουσικής συντονίζεται με την ατομική συχνότητα του ατόμου ή άλλου αντικειμένου. Οστέινη είναι επίσης και η πρώτη εμβρυακή ακοή. Οι άνθρωποι με φυσιολογική ακοή χρησιμοποιούν και τους δύο αυτούς τρόπους. «Όταν μιλάμε ακούμε τον εαυτό μας μέσω των αυτιών μας (αγωγιμότητα του αέρα) και μέσω των δονήσεων των οστών μας (αγωγιμότητα των οστών)» (Σακαλάκ, 2004 αναφορά Τσαουσίδου, 2015).

Μια απόδειξη της ύπαρξης διαφορετικών τύπων ακοής, ανάλογη με τη διαφορετική γεωγραφική θέση, έφερε στην επιφάνεια ο Alfred Tomatis μέσα από την έρευνα του. Πώς, δηλαδή, κάθε φωνητική ενέργεια αντιστοιχεί σε μια ακουστική ενέργεια και κάθε γλώσσα συνδέεται με ένα αυτί. Συγκεκριμένα, «[...] ο αέρας μεταφέρει και διαμορφώνει τους ήχους με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τις περιοχές. Στην πραγματικότητα υπάρχει μια ολόκληρη ακουστικό-φυσική διαδικασία που διαμορφώνει ήχους, η οποία διαφέρει από το ένα σημείο στο άλλο ανάλογα με το γεωγραφικό μήκος και πλάτος κάθε τόπου, τους τόπους, τα εδάφη, την υγρομετρική κατάσταση, τη θερμοκρασία και πολλές άλλες παραμέτρους. Η συνισταμένη γίνεται αισθητή στην ηχητική αντίσταση του τόπου, που

αμέσως επιδρά στα ηχητικά φαινόμενα που παράγονται εκεί» (Tomatis, 2000). Ο Tomatis κάνει λόγο για “γεωγραφική ακοή”, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο, την μεγάλη επίδραση που ασκεί το φυσικό -ηχητικό περιβάλλον στην φυσιολογία του ατόμου αλλά και του ακουστικού του συστήματος. Οι ήχοι και η ποιότητά τους μορφοποιούν τον ακουστικό μηχανισμό και τη φωνή, η οποία επηρεάζεται από την πρόσληψη των εκάστοτε ηχητικών πληροφοριών. «Οι έντονοι, μόνιμοι και χαρακτηριστικοί ήχοι μορφώνουν και μορφοποιούν ανάλογα την ακοή του νηπίου, μετατρέποντάς τα όλα σε ηχητικές εικόνες που συνοδεύουν και σημαδεύουν τη ζωή του» (Χαραλάμπους, 2004 αναφορά Τσαουσίδου, 2015).

Αντίθετα με την ακοή, η ακρόαση αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία. Πιο αναλυτικά, η ικανότητα της ακρόασης διαφέρει από τον τρόπο λειτουργίας της ακοής, καθώς προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή και προσοχή του ατόμου και την εμφανή θέλησή του καθ’ όλη τη διαδικασία. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Alfred Tomatis, «Ακούω σημαίνει αφήνομαι να με προσεγγίσει ο ήχος..., παραδίδομαι δίχως άμυνα, δίχως πραγματικά να αντιλαμβάνομαι. [...]. Ακρώμαι σημαίνει δεσμεύω απόλυτα το σώμα, ώστε το όν που βρίσκεται μέσα στο εσωτερικό αυτού του σώματος να μπορέσει να επωφεληθεί όσων επιθυμεί να αντιληφθεί» (Tomatis, 1998: 118-119 αναφορά Τσαουσίδου, 2015).

Όταν αναφερόμαστε στην ακρόαση εννοούμε την ενεργητική λήψη ήχων, δηλαδή την ικανότητα χρήσης της ακοής για συγκεκριμένο σκοπό και με τρόπο που είναι αποδεκτός σε συναισθηματικό επίπεδο για τους σκοπούς της εκμάθησης αλλά και της επικοινωνίας. Η ακρόαση είναι μια ενεργητική λειτουργία εστίασης και προσεκτικής επιλογής ενός ακουστικού μηνύματος μεταξύ άλλων, που μας επιτρέπει την αποδοχή ή και την απόρριψη ήχων που δεν είναι σχετικοί με αυτό που μας ενδιαφέρει.

Σύμφωνα με την Καραδήμου Λιάτσου, όπως αναφέρει ο Σακαλάκ (2004) στην Τσαουσίδου (2015), προσθέτει, ότι «η λέξη ακρόαση προέρχεται από το ρήμα ακρώμαι το οποίο σημαίνει “ακούω με μεγάλη προσοχή και συγκέντρωση”. Ενώ το ρήμα ακούω αναφέρεται στη φυσιολογική λειτουργία της αίσθησης της ακοής που υπάρχει στους περισσότερους ανθρώπους, το ρήμα ακρώμαι χρησιμοποιείται για ειδικές λειτουργίες στις οποίες όλη η προσοχή εστιάζεται στο αυτί. Έτσι, η έκφραση “ενεργητική ακρόαση” είναι πλεονασμός που όμως, είναι αναγκαίος για να τονιστεί η μεγάλη σημασία που δίνεται στη συνειδητή και συνεχή παρακολούθηση του μουσικού έργου».

Ένας συμπληρωματικός ορισμός σημειώνεται από τον Paul Madaule (1998) στο έργο «Με Ανοιχτά Αυτιά» καθώς «Ενεργητική ακρόαση, είναι η ικανότητα του ατόμου να συντονίζεται και να εστιάζει την προσοχή του στα ηχητικά μηνύματα, καθώς και να αποσύρει την προσοχή του από αυτά κατά βούληση.[...] Το παράδοξο στην πτωχή



ενεργητική ακρόαση είναι ότι ακούει κανείς πάρα πολύ και αποκωδικοποιεί πολύ λίγο». Η καλή ακοή ως εκ τούτου, δεν σημαίνει και καλή ακρόαση. Ένα άτομο με φυσιολογική ακοή ενδέχεται να παρουσιάζει αδυναμία εστίασης της προσοχής του στο λόγο του άλλου, δηλαδή αδυναμία αποκωδικοποίησης του λόγου, συνειδητής ακρόασης και εννοιολογικής κατανόησής του (Madaule, 1998: 57, 66).

Η συνειδητή ακρόαση ενός ηχητικού ερεθίσματος, έχει ως αποτέλεσμα την, σε βάθος επικοινωνία του ατόμου με τον εαυτό του και με τους άλλους, την ικανότητά του για μάθηση (προφορικός και γραπτός λόγος), για δημιουργία και τη ψυχοσωματική του ευημερία. Η ισορροπία και η αρμονία στο πλαίσιο του διαλόγου ανάμεσα στο γλωσσικό αυτί και το αυτί του σώματος αποτελούν άλλες διαστάσεις της ενεργητικής ακρόασης. Μας δίνουν την αίσθηση της άνεσης, της ευημερίας και της αυτοπεποίθησης. Στην ενεργητική ακρόαση δεν εμπλέκεται μόνο το αυτί και το νευρικό σύστημα, αλλά ουσιαστικά ολόκληρο το σώμα μας. Η ενεργητική ακρόαση απαιτεί τόσο την ακουστική ακρίβεια του κοχλιακού αυτιού όσο και τη σωματική σταθερότητα που προσφέρει το αιθουσαίο αυτί (Τσαουσίδου, 2015). Δύο είναι οι τύποι ακρόασης: α) η *Αντιληπτική Ενεργητική Ακρόαση*, η οποία μας κρατά συντονισμένους με τον κόσμο γύρω μας, και, β) η *Εκφραστική Ενεργητική Ακρόαση*, την οποία χρησιμοποιούμε για τη ρύθμιση της φωνή μας όταν μιλάμε και τραγουδάμε.

Σύμφωνα με τον Madaule (1998), η ενεργητική ακρόαση αφορά μια εκπληκτικά λεπτή δεξιότητα όπου εντοπίζεται στο σημείο διασταύρωσης του σώματος και του νου. Ο κύριος ρόλος της είναι να κρατάει το άτομο συντονισμένο και σε επικοινωνία με τον εξωτερικό και εσωτερικό του κόσμο. Αποτελεί, λοιπόν, μια δεξιότητα που υπάρχει η δυνατότητα βελτίωσης σε κάθε στάδιο της ζωής και με διάφορους τρόπους, όμως είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην νηπιακή ηλικία, όπου αναπτύσσεται και διαπλάθεται η ψυχοσωματική υπόσταση του ατόμου. Η εμπλοκή του παιδιού στην ενεργητική ακρόαση είναι βασική καθώς το κινητοποιεί, δίνοντας του το κίνητρο να αναπτύξει σημαντικές δεξιότητες του, όπως η συγκέντρωση και η προσοχή, η αντίληψη και η μνήμη. Τέλος, μέσω της σωστής παιδαγωγικής προσέγγισης, με πολλαπλά ποιοτικά ηχητικά ερεθίσματα αλλά και με ορθό τρόπο μετάδοσης και πρόσληψής τους, δύναται να διαμορφωθεί μια ενεργητική ακουστική συμπεριφορά, η οποία σε συνδυασμό με τη γνώση και τη βούληση θα οδηγήσουν στη δημιουργία καλών και ευαίσθητων ακροατών και ισορροπημένων ατόμων.

## Μουσική ανάπτυξη

Σύμφωνα με την Μακροπούλου (2004 αναφορά Αργυρίου, 2021), «η απόλυτη ακοή ή τέλεια ακοή είναι η ικανότητα για ακριβή αναγνώριση της μουσικής ονομασίας ή της συχνότητας ενός ήχου, ή για παραγωγή ενός συγκεκριμένου ήχου χωρίς προηγούμενη αναφορά σε ένα γνωστό ήχο» (Μακροπούλου, 2004:119). Η ικανότητα αυτή, αποτελεί ταλέντο για τους μουσικούς, στον κύκλο των οποίων θεωρείται ότι «ο κάτοχος της απόλυτης ακοής μπορεί να ξεκινήσει να τραγουδά χωρίς συνοδεία, ή να παίζει ένα όργανο στο σωστό τόνο, να τραγουδά *prima vista* με ακρίβεια, να “ακούει” τις μουσικές παρτιτούρες χωρίς να τις παίζει, κ.λπ.» (Μακροπούλου, 2004:119). Οι Word και Burns (1982), έχουν αντίθετη άποψη και επικεντρώνονται στα μειονεκτήματα που ενέχει η συγκεκριμένη ικανότητα. Αυτά αφορούν τις ασκήσεις σχετικού ύψους και την ατονική μουσική. Οι αντιφατικές αυτές απόψεις, έδωσαν το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και έτσι προέκυψαν τρία ζητήματα. Αρχικά η σχέση απόλυτης και σχετικής ακοής, και ειδικότερα εάν αυτή κληρονομείται η είναι επίκτητη και, τέλος, η επίδραση της εμπειρίας και της εκπαίδευσης στην απόλυτη ακοή ανθρώπων διαφόρων ηλικιών. Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι άνθρωποι που έχουν μουσικές εμπειρίες και κυρίως οι μουσικοί κατέχουν την σχετική ακοή, έχουν δηλαδή αναπτύξει μία «εσωτερική κλίμακα ήχων που αναπαριστά σωστά τις σχέσεις ανάμεσα στα δώδεκα ημιτόνια της Δυτικοευρωπαϊκής τονικής κλίμακας (Μακροπούλου, 2004: 121).

Σύμφωνα με τον Costall (1982: 121), οι άνθρωποι μπορεί να συγχέουν τις δύο ιδιότητες και ακόμη και όσοι πραγματικά κατέχουν την απόλυτη ακοή να χρησιμοποιούν την σχετική ακοή σε μερικές περιπτώσεις. Η δεύτερη αντίφαση που προκύπτει σχετικά με την απόλυτη ακοή, προέρχεται από την αναπτυξιακή σκοπιά και αφορά τον διχασμό “nurture - nature”, δηλαδή το κατά πόσο είναι έμφυτη ή αποκτάται μέσω της μάθησης. Οι Revesz (1913) και Bachem (1937) υποστηρίζουν ότι κληρονομείται και αποτελεί έμφυτο ταλέντο το οποίο εμφανίζει κάποιος ανεξάρτητα από την εκπαίδευση.

Υπάρχουν τρεις «περιβαλλοντικές» θεωρίες σύμφωνα με τους Word και Burns. Η πρώτη, αφορά την θεωρία μάθησης του Skinner και σύμφωνα με αυτή, η απόκτηση της απόλυτης ακοής είναι αποτέλεσμα ενός κατάλληλου μοτίβου ενίσχυσης από το περιβάλλον. Η δεύτερη, (the unlearning theory) υποστηρίζει πως οι περισσότεροι άνθρωποι διαθέτουν μία έμφυτη τάση για την απόλυτη ακοή, αλλά η ανάπτυξή της παρεμποδίζεται από την μουσική εμπειρία. Οι άνθρωποι εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν μελωδίες σε διαφορετικές τονικότητες και να μελετούν τις νότες με διάφορα συστήματα. Η τρίτη και τελευταία θεωρία, είναι αυτή της αποτύπωσης (the imprinting theory) κατά την οποία υπάρχει μία

κρίσιμη περίοδος στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, που είναι ζωτικής σημασίας για την δημιουργία κάποιων μαθησιακών εμπειριών, και φυσικά για την ανάπτυξη της απόλυτης ακοής (Μακροπούλου, 2004: 122).

Σχετική με τη θεωρία της αποτύπωσης, είναι η έρευνα των Sergeant και Roche (1973: 122), οι οποίοι χρησιμοποίησαν δείγμα παιδιών τριών έως έξι ετών και τα εκπαίδευσαν να τραγουδήσουν συγκεκριμένες μελωδίες μέσα στο χρονικό διάστημα τριών εβδομάδων. Η απόδοση του τονικού ύψους μπορεί να είναι εντονότερη στα μικρότερα παιδιά. Έτσι εξηγούνται και τα αποτελέσματα που περιγράφηκαν ανωτέρω. «Με την πάροδο του χρόνου, η ικανότητα αυτή παραχωρεί την εξέχουσα θέση της στην ικανότητα για επεξεργασία και απομνημόνευση του γενικότερου σχήματος και της τονικότητας μιας μελωδίας» (Μακροπούλου, 2004: 123).

Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής έχει επικεντρωθεί στην έρευνα των μουσικών ικανοτήτων του ατόμου. Θεωρίες και μοντέλα μάθησης, έχουν εστιάσει στην μουσική ανάπτυξη και στις γνωστικές διεργασίες που περιέχει. Οι βασικές μουσικές ικανότητες και δεξιότητες αναπτύσσονται τα πρώτα δέκα χρόνια ανάπτυξης του ανθρώπου. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το ακουστικό σύστημα αναπτύσσεται σταδιακά, ενώ παράλληλα λαμβάνει χώρα και η πολιτισμική αφομοίωση του παιδιού στην κουλτούρα μέσα στην οποία ανήκει (Ρουμελιώτη, 2019).

Όπως καταγράφει η Σέργη (1994), σύμφωνα με τη Ρουμελιώτη (2019), μέσα από τα μουσικά παιχνίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται και κατανοούν όλα τα στοιχεία της μουσικής, ενώ παράλληλα προσπαθούν να εκφραστούν μέσα από πειράματα με το τραγούδι, την κίνηση, το λόγο, τα μουσικά όργανα και τον αυτοσχεδιασμό. Η μουσική ανάπτυξη του παιδιού περιλαμβάνει τη ψυχοκινητική και την νοητική του ανάπτυξη. Ο όρος ψυχοκινητική μουσική ανάπτυξη αναφέρεται άλλωστε σε μουσικές δεξιότητες (όπως η φωνητική και οργανική εκτέλεση, η μουσικοκινητική ανταπόκριση, η ανταπόκριση στον ρυθμό με μέλη του σώματος, κ.ά.). Ο όρος νοητική μουσική ανάπτυξη αναφέρεται σε μουσικές έννοιες που αφορούν τις ιδιότητες του ήχου, όπως την ένταση, τη χροιά, τη διάρκεια του ήχου, την τονικότητα, τη μελωδία, το ρυθμό και την αρμονία.

Η μουσική συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και έχει την ίδια βαρύτητα με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα ή θεματικά πεδία για το νηπιαγωγείο. Έχει τη δική της γλώσσα και φιλοσοφία γι' αυτό η κατανόηση, η ακρόαση, η δημιουργία και η εκτέλεση της απαιτούν πνευματική διεργασία και νοημοσύνη και ευφυΐα. Τα πραγματικά επιτεύγματα στη μουσική απαιτούν από τα νήπια τη χρησιμοποίηση διαφόρων ικανοτήτων, που στην πραγματικότητα αποτελούν λειτουργίες της νοημοσύνης και της ευστροφίας

πνεύματος. Η μουσική εμπεριέχει στοιχεία που σχετίζονται με οπτική, κιναισθητική αίσθηση και φαντασία που εκδηλώνονται συνήθως στη μουσική, την κίνηση, τη μουσική ανάγνωση και με το παίξιμο των οργάνων. Για όλους αυτούς του λόγους η μουσική, άλλοτε αυτόνομα και άλλοτε διαθεματικά ή διεπιστημονικά, περιλαμβάνεται διαχρονικά σε κάθε ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών (Κουϊτζογλου, 2017).

Σύμφωνα με την έρευνα της Κοπαΐλα (2019) αποδεικνύεται πως τα μουσικά ερεθίσματα βοηθούν στην ανάπτυξη των νηπίων. Πιο συγκεκριμένα, η Susan Hallam (2010) εστίασε σε ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ενασχόλησης με τη μουσική. Τονίζει, ότι η μουσική συνδράμει στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων και επισημαίνει τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία 4-5 ετών, που το παιδί ξεκινά να διαβάζει, και την "τονική μνήμη" (tonal memory). Βέβαια, είναι γεγονός πως η αλληλεπίδραση των ικανοτήτων αυτών, εξαρτάται και από την μουσική εμπειρία του κάθε παιδιού και διαφέρει κατά περίπτωση.

Η μουσική, επίσης, παροτρύνει τα παιδιά να εξασκήσουν τις κινητικές τους ικανότητες και αποτελεί, σε πολλές περιπτώσεις, έναυσμα για την προσπάθεια αντιμετώπισης προβλημάτων κινησιολογικής φύσεως. Για παράδειγμα, το τραγούδι μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της ομιλίας των τυφλών παιδιών και η μουσική και κίνηση μπορούν να αποτελέσουν κινητική εξάσκηση των αισθήσεων. Ένας, ακόμα, τρόπος συμβολής της μουσικής στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες, όπως σε περιπτώσεις κωφών, είναι η εισαγωγή ήχων, ως παλμικές δονήσεις μέσω των χεριών και των ποδιών και άλλων κατάλληλων μερών του σώματος που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως καλοί αγωγοί για παλμικές δονήσεις (Κουϊτζογλου, 2017).

Τέλος, τα μουσικά ερεθίσματα αποτελούν μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών, ειδικά όταν προσφέρονται σε δημιουργικές δραστηριότητες, όπως το τραγούδι, το χορό και τα μουσικοκινητικά παιχνίδια, τα οποία βοηθούν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλοκατανόησής των νηπίων μεταξύ τους. Η μεταξύ τους επικοινωνία, σε αυτή την ηλικία, συμβάλλει στην απόκτηση θάρρους και την καλλιέργεια του αισθήματος της συλλογικότητας, της ατομικής ευθύνης και του αυτοελέγχου. Τους μαθαίνει να συνεργάζονται, να μοιράζονται και να συνυπάρχουν αρμονικά σε μία ομάδα. Η μουσική αγωγή στοχεύει στην άνθηση της προσωπικότητας των νηπίων καθώς αναπτύσσει παράλληλα τόσο τις καλλιτεχνικές τους ανησυχίες όσο και την ανάγκη της έκφρασης, ενώ παράλληλα εκπληρώνει και ψυχοπαιδαγωγικούς σκοπούς (Ρουμελιώτη, 2019). Έτσι, παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην κοινωνική ωρίμανση των παιδιών.

## **Η πρόσληψη των ήχων στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου**

Το παιδί ήδη από το προγενετικό του περιβάλλον προσλαμβάνει ήχους και έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται σε αυτούς. Η επαφή που έχει με την ανθρώπινη φωνή συμβάλλει στο να συνηθίζει και να αποτυπώνει ήχους, τόνους, ρυθμούς της μητρικής του γλώσσας και κατ' επέκταση τη μουσική του κουλτούρα. Η μουσική ομιλία, την οποία παράγει η μητέρα όταν επικοινωνεί με το παιδί της, προετοιμάζει το βρέφος, το οποίο δημιουργεί ένα τρόπο επικοινωνίας και συναισθηματικής συναλλαγής με τη μητέρα του στην αρχή και αργότερα με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας (Σταμτσή, 2010).

Τα παιδιά, συνεπώς, όσο μεγαλώνουν αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους. Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή τους θεμελιώνεται μέσα από τη σχέση με την οικογένειά τους αρχικά, ενώ μετέπειτα μέσα από τον κοινωνικό και πολιτιστικό περίγυρό τους, όπως το σχολείο. Η υγιής ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία είναι κρίσιμη και ουσιώδης μεταγενέστερα για την ενήλικη ζωή του και την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο.

Η συναισθηματική ανάπτυξη αφορά τόσο το άτομο ως μονάδα όσο και ως μέλος του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η ανάπτυξη σε αυτούς τους δύο τομείς περιλαμβάνει την ανάπτυξη της εικόνας του εαυτού, της συναισθηματικής έκφρασης, της προσωπικότητας και της ιδιοσυγκρασίας καθώς και των σχέσεων τους άλλους. Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών αποτελεί η αυτοαντίληψη, η οποία αφυπνίζει συναισθήματα και κρίσεις για τον εαυτό τους και διαμορφώνει την αυτοπεποίθησή τους (Τσαουσίδου, 2015).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Carla Giomo (1993) παιδιά πέντε και εννέα ετών άκουσαν δώδεκα επιλεγμένα κομμάτια κλασικής μουσικής, τα οποία είχαν κατηγοριοποιήσει σε ομάδες ανάλογα με τα συναισθήματα που δημιουργούσαν. Ως κοινό κώδικα επικοινωνίας, ώστε να μην υπάρξουν γλωσσικά θέματα λόγω της ηλικιακής απόστασης των παιδιών, χρησιμοποίησαν κάρτες τις οποίες έπρεπε τα παιδιά να αντιστοιχήσουν στο συναίσθημα που η μουσική αντιπροσωπεύει. Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στην αντιστοίχιση που τους ζητήθηκε να εφαρμόσουν. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι το γεγονός ότι ακόμη και παιδιά πέντε χρονών ανταποκρίθηκαν εξίσου καλά με μεγαλύτερα παιδιά του πειράματος. Αυτό αποδεικνύει πως η συναισθηματική ευαισθησία των παιδιών είναι εμφανής ήδη από την ηλικία των πέντε και τα παιδιά κρίνονται ως προετοιμασμένα να δεχθούν μουσικά μηνύματα από πολύ μικρή ηλικία (Σακαλάκ 2004 αναφορά Μπακάτη 2008).

Η θεωρία του Erickson (1950), επίσης, υποστηρίζει ότι το άτομο έχει σε κάθε φάση της ζωής του διαφορετικές συναισθηματικές ανάγκες, τις οποίες και προσπαθεί να ικανοποιήσει. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Epstein, Bauer, Levkovitz Stern, et al, 2021· Savage, Tarr, Schachner, Glowacki, Mithen & Fitch, 2021) τα βρέφη διαθέτουν ενδογενείς μηχανισμούς ρύθμισης της συναισθηματικής τους κατάστασης, αφού από νωρίς έχουν διάφορες εκφράσεις του προσώπου τους. Το χαμόγελο, αρχικά, αποτελεί αντίδραση στο ανθρώπινο πρόσωπο και στην ανθρώπινη φωνή, ενώ αργότερα πρόκειται για αντίδραση στην αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους. Στον 18ο μήνα, το παιδί αποκτά ενσυναίσθηση, τη δεξιότητα σύμφωνα με την οποία, έχει την ικανότητα όταν επικοινωνεί με τους γύρω του, η συναισθηματική κατάσταση του να επηρεάζει τον άλλον (Ζώγαλη, 2018).

Στην ηλικία των τριών, επίσης, αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τις αιτίες που τους προκαλούν τα διάφορα συναισθήματα. Μαθαίνουν σιγά-σιγά πρώτα με την ανάπτυξη της γλώσσας και έπειτα των νοητικών ικανοτήτων, πώς να ελέγχουν αρνητικά συναισθήματα. Παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την αντίδραση των παιδιών προς τα συναισθήματα και τον έλεγχο αυτών είναι τόσο οι πολιτισμικοί όσο και οι ατομικές διαφορές που ο καθένας έχει.

Το παιχνίδι μέσα στο περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως στο νηπιαγωγείο, αποτελεί βασικό μέσο ώστε τα παιδιά να βιώσουν την εμπειρία της δόμησης σχέσεων και να δημιουργήσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους και ενήλικες εκτός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Αποτελεί το μέσο έκφρασης για τα παιδιά της ηλικίας αυτής και είναι ένας πιο ευχάριστος τρόπος για την ευαισθητοποίησή τους στη μουσική αγωγή. Τους παρέχει πολλές ευκαιρίες για τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, μέσα από την κίνηση, το τραγούδι, τα μουσικά όργανα. Επίσης, μέσα από το παιχνίδι, μπορεί να αντιμετωπίζει τυχόν φόβους που έχει και να μάθει να αντιδρά θετικότερα. Η συζήτηση και η διαφωνία που προκύπτουν μέσα από το παιχνίδι, βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων. Αυτή η κατανόηση τους επιτρέπει να αντιληφθούν τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους αλλά και να κατανοήσουν την έννοια της αυτοαντίληψης. Η πρώτη επαφή του παιδιού με ηχητικά ερεθίσματα που λαμβάνει καθορίζει την μουσική ως ευχάριστη διαδικασία. Το ένστικτο του παιδιού για άμεση συμμετοχή και δράση, του δίνει την ευκαιρία να πειραματιστεί και να εκφραστεί μέσω της κίνησης, της φαντασίας και του αυθορμητισμού (Ζώγαλη, 2018).

## Ανθρωπογενές περιβάλλον και ήχοι

Σύμφωνα με τη Βακασίρη (2016), στο Ανθρωπογενές Περιβάλλον συγκαταλέγονται οι αγροτικές εκτάσεις, οι τεχνητές λίμνες, οι ελεγχόμενες δασικές εκτάσεις, η κτηνοτροφία, η εξόρυξη ορυκτών κλπ., όλα όσα ο άνθρωπος εφαρμόζει με στόχο την δική του εξυπηρέτηση και την ικανοποίηση των αναγκών του. Το περιβάλλον μας είναι, κατά κανόνα, ανθρωπογενές, αφού ζούμε σε πόλεις, κατοικούμε σε κτίρια, μετακινούμαστε με αυτοκίνητα. Όλα αυτά είναι έργα του ανθρώπου και σπάνια θα βρεθούμε κάπου όπου δεν θα υπάρχουν παρόμοια έργα. Την πιο έκδηλη μορφή του αποτελεί το οικιστικό περιβάλλον, οι οικισμοί και οι πόλεις που ζούμε, καθώς και οι περιοχές στις οποίες ασκείται εντατική ανθρώπινη δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, το Ανθρωπογενές Περιβάλλον διακρίνεται σε:

- Τεχνολογικό, το οποίο αφορά στην τεχνογνωσία, στην τεχνολογία, στις υποδομές και περιλαμβάνει πόλεις, βιομηχανικά συγκροτήματα, συστήματα μεταφοράς κλπ.
- Κοινωνικό, το οποίο αφορά την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλους ανθρώπους. Το πώς προσαρμόζεται, ενεργεί και οι σχέσεις που συνάπτει είναι αυτά που συντελούν το κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό δημιουργούνται κανόνες, οικονομικοί και κοινωνικοί θεσμοί, νόμοι, τα οποία μεταβάλλονται και εξελίσσονται.
- Πνευματικό, το οποίο είναι αλληλένδετο με την κοσμοθεωρία και τη σχέση με το θείο καθώς περιλαμβάνει και τη φιλοσοφία, τη μεταφυσική, τις θρησκείες και τις αναζητήσεις σε πνευματικό επίπεδο.
- Πολιτιστικό, το οποίο αφορά στη γνώση και την κουλτούρα των ανθρώπων, τις ιδέες που αναπτύσσει και περνούν από γενιά σε γενιά.

Οι ανθρωπογενείς ήχοι χωρίζονται σε βιολογικούς και μηχανικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι βιολογικοί ήχοι απαιτούν τη δύναμη του ίδιου του ανθρώπου, ενώ οι μηχανικοί είναι οι ήχοι που παράγει με τα εργαλεία, τις κατασκευές και τα μηχανήματά του. Το ηχητικό περιβάλλον, το μελετά ο κλάδος της Ακουστικής Οικολογίας, ο οποίος έως σήμερα απασχόλησε μουσικούς, βιολόγους, εκπαιδευτικούς, αρχιτέκτονες και άλλους επιστήμονες από διάφορους κλάδους. τη σχέση που συνάπτει ο άνθρωπος με το περιβάλλον του μέσω του ήχου (Κουλού, 2019).

## **Ακουστική οικολογία και οικολογικός εγγραμματισμός**

Η Ακουστική Οικολογία είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τη φύση και στοχεύει στην εξάλειψη των θορύβων, ενισχύοντας τους ήχους της φύσης. Με την πάροδο των χρόνων, το τοπίο του κόσμου αλλάζει, καθώς ο άνθρωπος επιλέγει τον αστικό τρόπο ζωής. Κατοικεί πλέον σε ένα εντελώς διαφορετικό ηχητικό περιβάλλον από αυτό του παρελθόντος, θέτοντας, έτσι, την ρύπανση του θορύβου ως παγκόσμιο πρόβλημα. Παρεμβαίνει, λοιπόν και καταστρέφει το φυσικό περιβάλλον καθώς επίσης και υποβαθμίζει τα φυσικά οικοσυστήματα αλλά και το ηχοτόπιο τους. Ο Schafer (1994) εισήγαγε την Ακουστική Οικολογία και τον όρο «ηχοτόπιο» με απώτερο σκοπό την ενεργοποίηση της ακοής και την ανάπτυξη της, συγκριτικά με τις υπόλοιπες αισθήσεις, ώστε να έρθει ο άνθρωπος πιο κοντά στην φύση και να γεφυρώσει την σχέση μεταξύ τους δια μέσω του ήχου (Μαλλιαρού, 2019). Θα αποτυπώσουμε στη συνέχεια, ενδεικτικές παιδαγωγικές δράσεις όπου περιλαμβάνονται στις πρακτικές της Μουσικής Παιδαγωγικής για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Ακουστική Οικολογία, με έμφαση στην αξιοποίησή τους με παιδαγωγικούς όρους από τον/την νηπιαγωγό.

### *- Τράπεζες ήχου*

Ο γενικός στόχος της τράπεζας ήχου με παιδαγωγική διάσταση είναι η ανάπτυξη ενός «αποθηκευτικού χώρου» με ήχους που έχει τη δυνατότητα αυτόματα υποδέχεται εγγραφές, να τις επεξεργάζεται και να τις κατηγοριοποιεί με τη χρήση ενός μικροφώνου.

### *- Ηχοπερίπατοι – Ακουστικοί Περίπατοι*

Επιχειρείται μια διεπιστημονική προσέγγιση δια μέσου της Μουσικής (σύνθεση ηχοτοπίου, κατηγοριοποίηση ήχων), της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (μελέτη του ηχητικού περιβάλλοντος και απόκτηση γνώσεων για την βελτίωση του περιβάλλοντος) και της Φυσικής (ακουστική), με στόχο την ηχητική ενσυναίσθηση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με το ηχητικά ρυπογόνο περιβάλλον (Παπαδόπουλος, 2019). Σε συνάρτηση με την τέχνη των ήχων και των νέων μέσων οι σύγχρονοι παιδαγωγοί μπορούν να διαμορφώσουν μια ακουστική αντιληπτική ευαισθησία, που θα ενεργοποιήσει τα νήπια ώστε να υπερασπιστούν το ηχητικό αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον.

### *- Ηχοχάρτες – Ηχητικοί Χάρτες*

Οι ηχητικοί χάρτες με παιδαγωγική διάσταση, αφορούν χάρτες οι οποίοι δίνουν έμφαση στην ηχητική απεικόνιση μιας συγκεκριμένης τοποθεσίας. Σύμφωνα με τον Μυριούνη (2016:13), Οι ηχητικοί χάρτες δημιουργούνται συσχετίζοντας ήχους – ορόσημα, χώρους ενδιαφέροντος των νηπίων αλλά και ηχοτοπία. Οι χάρτες ήχου σε πολλές περιπτώσεις αποτελούν το πιο αποτελεσματικό ακουστικό αρχείο ενός περιβάλλοντος και είναι



παρόμοιοι με τους ηχητικούς περιπάτους (Soundwalks) που είναι μια μορφή ενεργού συμμετοχής στο ηχοτόπιο.

– *Ηχοτόπια*

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της ακουστικής οικολογίας, η σύνθεση του ηχητικού περιβάλλοντος που αποδίδεται μέσω του ηχοτοπίου, παρέχει στον ακροατή τη δυνατότητα να μελετήσει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των έμβιων όντων και του περιβάλλοντος γύρω του. Έτσι, οι ήχοι μιας περιοχής που γίνονται αντιληπτοί από τα άτομα της κοινωνίας, μεταδίδουν τα χαρακτηριστικά και τους παράγοντες που τους καθορίζουν (Schafer, 1994 αναφορά Νικολαΐδου, 2017).

### **Επίλογος**

Συμπερασματικά, η μουσική τέχνη προσεγγίζει τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Π.Ε.), αφού διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, αυξάνει την ικανότητα μάθησης (απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων), ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα, την παρατηρητικότητα, τη φαντασία, την επινοητικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη γνωστική οργάνωση (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Σταυρίδης, 2001). Στο πεδίο της Π.Ε, οι καλλιτεχνικές δημιουργίες των εκπαιδευομένων ή ακόμα και γνωστών έργων τέχνης μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για μάθηση, να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και να οδηγήσουν στην ανακάλυψη της νέας γνώσης (Παπαβασιλείου, 2011).

Η Μουσική Εκπαίδευση διαθέτει όλα εκείνα τα στοιχεία που τροφοδοτούν τη φαντασία και εξελίσσουν τον ψυχισμό του παιδιού και αποτελεί εργαλείο της Μουσικής Παιδείας, η οποία χρησιμοποιεί τη μουσική διδασκαλία ως μέσο μετάδοσης μουσικών γνώσεων, καλλιέργειας της μουσικής σκέψης αλλά και διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Κατ' επέκταση, η μουσική διδασκαλία, είναι ένα σύνολο προγραμματισμένων και σκόπιμων ενεργειών που γίνονται με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού μουσικής αγωγής και σε συνεργασία με τον/την μαθητή/τρια, θέτοντας στόχους ώστε να τον/την να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνικοπολιτισμικής σύγχρονης ζωής (Αργυρίου, 2018).

Στο πλαίσιο των παραπάνω, και μέσα από την ηχητική διερεύνηση του ηχοτοπίου αλλά και τη διερευνητική θέασή του, αφενός ως πεδίο μουσικής σύνθεσης και αφετέρου ως πεδίο δράσης του ανθρώπου, ο οποίος θεωρείται υπεύθυνος ως ένα βαθμό για την διαμόρφωσή του (Ετμεκτσόγλου, 2009· Wrightson, 2000), τόσο η ακουστική οικολογία όσο και η οικομουσικολογία, συμβάλλουν στην κατανόηση της αλληλεξάρτησης της σχέσης

μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος (Kinneag, 2014). Έτσι, καθίσταται δυνατό μέσα από την εξερεύνηση και την ενεργητική ακρόαση ενός ηχοτοπίου, οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις ακουστικές τους δεξιότητες και, ταυτόχρονα, να ισχυροποιήσουν την αντίληψή τους για την άρρηκτη σύνδεση του περιβάλλοντος και του ανθρώπου και την ανάγκη προστασίας του, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (Truax & Barrett, 2011). Συνεπώς, δημιουργείται ένας ισχυρός δεσμός με το ηχοτόπιο και την ιστορία της τοπικής κοινότητας στην οποία ανήκουν, γεγονός που στοχεύει πέρα από την ευαισθητοποίηση και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων, συμπεριφορών και δράσεων για τη βελτίωση του περιβάλλοντος (Kudryantsev et al., 2012). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να κατανοήσουν τη φύση αυτή καθ' αυτή ως μουσική και έχουν την ευκαιρία να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά θέματα μέσα από τα μηνύματα και τις ιδέες που μεταφέρονται μέσω των στίχων, ενδυναμώνοντας έτσι την άποψή τους ως προς τη σπουδαιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και των προβλημάτων που άπτονται αυτού (Shevock, 2015· Turner & Freedman, 2004). Στο παραπάνω πλαίσιο, μέσω της μουσικής προσεγγίζεται και η έννοια της αειφορίας και καταδεικνύεται η χρήση της συναισθηματικής επίδρασής της με στόχο την εσωτερική αλλαγή στις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα και την ανάδειξη ενός νέου ηθικού αξιακού κώδικα που θα αποτελέσει γνώμονα για τις επόμενες γενιές (Ετμεκτσόγλου, 2009· Jacobson et al., 2007).

Συνοψίζοντας, αξίζει να σημειωθεί πως η σύνδεση του περιβάλλοντος και της μουσικής διαθέτει μεγάλη ισχύ σε κάθε έκφραση της ανθρώπινης δράσης, έχοντας διαχρονικό χαρακτήρα, αφού ενυπάρχει σε παραδόσεις, τραγούδια, έθιμα, μουσικά όργανα, τελετουργίες, πρακτικές κ.ά., προσφέροντας το μέσο κατανόησης και σύνδεσης των ζητημάτων της τοπικής κοινότητας με παγκόσμια περιβαλλοντικά θέματα. Μια χαρακτηριστική λειτουργία της οικομουσικολογίας αποτελεί η επίκληση στο συναίσθημα της νοσταλγίας, η οποία ενεργοποιεί τη δύναμη της μνήμης όπως ακριβώς και η μουσική. Κατά τον Schama (1995), τα διάφορα τοπία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτισμικής μας ταυτότητας και αποτυπώνονται στο παρόν μέσα από την ατομική και τη συλλογική πολιτισμική μας μνήμη. Ιστορίες και μύθοι που βασίζονται στο περιβάλλον μπορούν να μεταδοθούν προφορικά μέσω της μουσικής από γενιά σε γενιά, οδηγώντας σε μια συνεκτικότητα και συμπόρευση αυτών για διατήρηση της πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Επίσης, το δημοτικό τραγούδι με όλη του τη φυσιολατρία, στο οποίο διαφαίνονται στοιχεία της φύσης που θέτουν προβληματισμούς σχετικά με τον τρόπο διαχείρισής της από τον άνθρωπο, εμπνέει τον σεβασμό προς το περιβάλλον, προκαλεί

ευαισθητοποίηση και έμμεσα παρουσιάζει την ανάγκη του ανθρώπου να συνυπάρξει αρμονικά με αυτό (Αποστολοπούλου & Τρικούπης, 2009).

Ποιος όμως είναι πραγματικά ο ρόλος του οικολογικού πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία; Σ' αυτό το ερώτημα απαντούν πολλοί εκπαιδευτικοί, χωρίς να έχουν πάντα ταυτιζόμενες απόψεις. Κατά την άποψη πολλών εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδραση των μαθητών/-τριών με διάφορες μορφές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί θετικό έναυσμα ενεργοποίησης της οικολογικής σκέψης αλλά και της οικολογικής ευαισθητοποίησης. Μέσα από κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις δίνεται η δυνατότητα για βαθιά στοχαστική ενεργοποίηση (ερμηνεία συμβόλων, εντοπισμό μηνυμάτων, ανάκληση εμπειριών, ανάλυση και σύγκριση περιβαλλοντικών εννοιών, εύρεση εναλλακτικών προοπτικών). Έτσι, ο ρόλος του οικολογικού πολιτισμού στην εκπαίδευση μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό πλεονέκτημα που έχει την δυνατότητα να ενεργοποιεί ολιστικά τον/την μαθητή/-τρια ειδικά στην βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να υποστηρίξουμε ότι ο οικολογικός πολιτισμός σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αλλά και στην κοινωνία υποστηρίζει ότι η ενεργή συμμετοχή σε οικολογικές διαδικασίες αλλά και η εισαγωγή στα οικοσυστήματα καθιστά κάθε/-μία μαθητή/τρια φορέα οικολογικών πολιτισμικών αξιών. Το σχολείο άλλωστε προσφέρει μια ποικιλία γνώσης για τη λειτουργία της κοινωνίας και μπορεί να εμπλουτίσει πολιτιστικά και καλλιεργήσει τις ανθρώπινες δυνατότητες, εφοδιάζοντας όλου/ες τους/τις μαθητές/τριες με οικολογικά πολιτισμικά εργαλεία που μπορούν να τους καταστήσουν πλήρως αποτελεσματικούς αξιοποιώντας την κριτική σκέψη, τη φαντασία και ενισχύοντας τη δημιουργικότητα.

Το σχολείο προάγει οικολογικό πολιτισμό, καθώς προσφέρει, τα διανοητικά εργαλεία και τις τεχνικές για την κατανόηση και τη διαχείριση των πηγών του φυσικού αλλά και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν το πρόσφορο πλαίσιο κατανόησης, έρευνας και διαπαιδαγώγησης των νηπίων, το οποίο να προστατεύει τη γνησιότητα του περιβάλλοντος και την δική τους αμεσότητα και πρόσβαση σε αυτό, προτρέποντας και διευκολύνοντας την προσωπική συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις, μετασχηματίζοντας την μουσική πράξη ως πολύμορφη και βαθιά οικολογικά πολιτισμική.

Τέλος, σύμφωνα με αυτές τις απόψεις, αποδεικνύεται ότι τα σχολεία διαμορφώνονται από πολιτισμικές πρακτικές και αξίες, αντικατοπτρίζοντας τους κανόνες της κοινωνίας (Αργυρίου, 2013). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα

πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο τροφοδοτεί και επηρεάζει τη σκέψη, τη γνώση ακόμα και το συναίσθημα. Οι νοητικές και μαθησιακές δραστηριότητες προέρχονται από το πολιτισμικό περιβάλλον ενισχυμένες από τη συμμετοχή των μαθητών. Έτσι, ο πολιτισμός επηρεάζει όσα καταγράφονται στο νου και η μάθηση μετατρέπεται σε δημιουργική διαδικασία δίνοντας νόημα στις εμπειρίες και προσφέροντας τη δυνατότητα για ανακάλυψη νέας γνώσης (Αργυρίου, 2018).

### **Βιβλιογραφία**

- Αργυρίου, Μ. (2021). *Εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική. Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός διδασκαλίας για την προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*, (2<sup>η</sup> έκδ.). ΔΙΣΗΓΜΑ.
- Αργυρίου, Μ. (2018). *Η μουσική παιδεία ως εφαρμοσμένη πολιτιστική πολιτική και πρακτική στο χώρο της εκπαίδευσης*. Γράφημα
- Βολονάκη, Ε. (2009). *Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης- συμπεριφοράς με τη βοήθεια ενός μουσικοκινητικού προγράμματος: Μελέτη σε παιδιά δημοτικού*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.  
<http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14413/file0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakagiannis, S., & Tarrant, M. (2006). Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(2), 129–136.
- Cates, Brian, R. (2013). On the Power of Music: Using 'Cosmos' and 'Anthropos' to Articulate a Holistic Approach to Discussing the Power of Music. Music and Worship Student Presentations.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2011). *Οδηγός νηπιαγωγού εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΕΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Νηπιαγωγείου, (2003). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2018). Ακουστική οικολογία και βιοακουστική: Η φυσιολογία της ακοής του ανθρώπου και άλλων έμβιων όντων ως προσαρμογή στο περιβάλλον.

- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2014). *Βασική ορολογία ακουστικής οικολογίας για παιδιά και ενήλικες: Το ηχοτόπιο και οι σημασίες των ήχων του* (σσ.1-15). Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2009). *Η ακουστική οικολογία στο σχολείο: Το δάσος ως πηγή και διαμορφωτής των ήχων του περιβάλλοντος*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2003). *Η επίδραση των ήχων της φύσης στον άνθρωπο: Μια θεωρητική προσέγγιση με εκπαιδευτικές προεκτάσεις*. 2ο Πανελλήνιο Σεμινάριο «Ήχος και Φύση», Σέρρες: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ποροΐων Σερρών.
- Ζώγαλη, Μ. (2018). *Οι επιδράσεις της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη του παιδιού*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας Τμήμα Νηπιαγωγών. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1097/%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%BD%CE%B1%20%CE%96%CF%8E%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hargreaves, D. (2004). *Η Αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής* (Μακροπούλου, Μτφρ.). Fagotto.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hodges, D. (2000). Implications of music and brain research. *Music Educators Journal*, 87(2), 17-22.
- Giomo C.J. (1993). An experimental study of children's sensitivity to mood in music. *Psychology of Music*, 21(2), 141-162.
- Greenberg, D. M., Decety, J., & Gordon, I. (2021). The social neuroscience of music: Understanding the social brain through human song. *American Psychologist*, 76(7), 1172–1185.
- Gruhn, W. (2005). *Musical abilities and intelligence: do they interfere? Can music help you learn?* Seminar series on Music Education: Research, Policy, Practice. Royal College of Music.
- Καλογηράτου, Α., & Παπαϊωάννου, Ε. (2008). *Η επίδραση της πρώιμης μουσικοκινητικής αγωγής στη μουσική ανάπτυξη των νηπίων και ειδικότερα στην αντίληψη του ρυθμού* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ανώτατο τεχνολογικό εκπαιδευτικό ίδρυμα (ΤΕΙ) Κρήτης. Παράρτημα Ρεθύμνου, Τμήμα Μουσικής Τεχνολογίας και

- Ακουστικής.[https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/2476/Kalogiratos\\_\\_\\_Papaioannou.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/2476/Kalogiratos___Papaioannou.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Καμηνιώτη, Α. (2011). Ο ρόλος της μουσικής στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα. Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Orpheus - Νικολαΐδης & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Κοπαΐλα, Π (2019). *Για ένα πλαίσιο της αναπτυξιακής ψυχολογίας της μουσικής στην προσχολική αγωγή: Μια κριτική τοποθέτηση στις απόψεις του David Hargreaves*. (Αδημοσίευτη ερευνητική εργασία). ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Κουϊτζογλου, Σ. (2017). *Μουσική ακρόαση και οπτικοεικαστικός γραμματισμός/παιδαγωγική αξία, μελέτη κατά περίπτωση*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Νηπιαγωγών. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/882/Stavroula%20Kouitzoglou.pdf?sequence=1>
- Κουλού, Α., (2019). *Η διερεύνηση της επιρροής του ήχου στη σχέση των παιδιών με το άμεσο περιβάλλον τους* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/50962/19687.pdf?sequence=1>
- Kay, A. (2000). Effective music education. *Teaching Music*, 7(8), 51-3.
- Μαλλιαρού, Α. (2019). *Ακουστική οικολογία: Κάνοντας μουσική στη/με τη φύση*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. [http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19762/Acoustic\\_Ecology\\_make\\_music\\_with\\_nature.pdf?sequence=2&isAllowed=n](http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19762/Acoustic_Ecology_make_music_with_nature.pdf?sequence=2&isAllowed=n)
- Μπακατσόη, Μ. (2008). *Η επίδραση της μουσικής στα έμβρυα* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. <https://eclass.teiwm.gr/modules/document/file.php/ΜΑΙΑ158/%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%94%CE%A1%CE%91%CE%A3%CE%97%20%CE%A4%CE%97%CE%A3%20%CE%9C%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%20%CE%A3%CE%A4%CE%91%20%CE%95%CE%9C%CE%92%CE%A1%CE%A5%CE%91.pdf>
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 87-109.

- Μυριούνης, Α. (2016). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδραστικού χάρτη ηχοτοπίων πόλης* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης.
- Νικολαΐδου, Δ. (2017). *Σχέση παιδιού-περιβάλλοντος διαμέσου του* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Πεδίο.
- Παπαδόπουλος, Ε. (2020). *Η χρήση της μουσικής ως εργαλείο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης: η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπουτσάκη, Σ. (2012). *Επιστημονικές Θεωρίες και ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 0 έως 5 ετών* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.  
[https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15134/2/PapoutsakiSophia\\_Pe2012.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15134/2/PapoutsakiSophia_Pe2012.pdf)
- Ρουμελιώτη, Ε. (2019). *Ο ρόλος της εφαρμογής της μουσικής από την εμβρυική μέχρι την πρώτη παιδική ηλικία* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.  
<http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/10439/%ce%bc%ce%bf%cf%85%cf%83%ce%b9%ce%ba%ce%b7-converted.pdf?sequence=1>
- Σαββάκη, Β. (2019). *Η μέθοδος Tomatis ως θεραπευτική διαδικασία ακρόασης για νήπια και άτομα με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα* (Αδημοσίευτη ερευνητική εργασία).
- Σακελλαρίδης, Γ. (2010). *Οδηγός διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. Συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη*. Πεδίο.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2012). *Η μουσική κοντά στον άνθρωπο. Στο σχολείο, στην οικογένεια, στην κοινωνία*. Γρηγόρη.
- Σέργη, Λ. (1993). *Η μουσική αγωγή ως παράγοντας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: Διαθεματική διδασκαλία με κεντρικό άξονα τη μουσική σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως έξι χρονών*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/2466#page/2/mode/2up>
- Στάμου, Λ., & Θεοδωρίδης, Ν. (2016). *Παιδί, οικογένεια και μουσική: Διερευνώντας τα χαρακτηριστικά των οικογενειών που εγγράφουν τα παιδιά τους σε προγράμματα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια*. Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής

- Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.  
[https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings\\_7th\\_Conference/477-492\\_Stamou\\_Theodoridis.pdf](https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/477-492_Stamou_Theodoridis.pdf)
- Σταμτσή, Ε. (2010). *Μουσική συμπεριφορά βρεφών και νηπίων στα πλαίσια άτυπης μουσικής διδασκαλίας-Καταγραφή μουσικής συμπεριφοράς βρέφους* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.  
[https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13851/2/Stamtsi\\_Pe2010.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13851/2/Stamtsi_Pe2010.pdf)
- Σταυρίδης, Μ. Γ. (2001). *Μουσική αγωγή και παιδεία: Σύγχρονες προσεγγίσεις και προοπτικές*. Gutenberg.
- Saarikallio, S. (2009). *Emotional self-regulation through music in 3-8-year-old children*. Department of Music, University of Jyväskylä, Finland Finnish Centre of Excellence in Interdisciplinary Music Research.
- Savage, P.E., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W.T. (2021). Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 44(59), 1–22.
- Schafer, R. M. (1969). *Ear cleaning: Notes for an experimental music course*. Berandol music, sole selling agents: Associated Music Publishers.
- Schafer, R. M. (1994/1977). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.
- Schama, S. (1995). *Landscape and memory*. A.A. Knopf: Distributed by Random House.
- Shevock, D. (2015). *The possibility of eco-literate music pedagogy*. *Topics for Music Education Praxis*. <http://topics.maydaygroup.org/2015/Shevock15.pdf>
- Swain, J. (1997). *Musical languages*. W.W. Norton.
- Τροκάννα, Α. (2011). *Συσχέτιση της φωνολογικής ενημερότητας και της μουσικής ακουστικότητας σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14320/1/TrokanaAristiMsc2011.pdf.pdf>
- Τρούλου, Ρ. Ν. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων γονέων παιδιών βρεφικής και προσχολικής ηλικίας για τη συμμετοχή τους στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών τους* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τσαουσίδου, Ε. (2015). *Η ενεργητική ακρόαση στην προσχολική μουσική αγωγή*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Τσαρή, Ι. (2020). *Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη των παιδιών* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών



Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων. Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Παιδαγωγικό τμήμα.

Tomatis, A. (1983). Brain/mind bulletin collections. *New Sense Bulletin*, 8(4A).

Truax, B., & Barrett, G. W. (2011). Soundscape in a context of acoustic and landscape ecology. *Landscape Ecology*, 26(9), 1201-1207.

Turner, K., & Freedman, B. (2004). Music and environmental studies. *The Journal of Environmental Education*, 36(1), 45-52

UNESCO-UNEP (1985). International environmental education programme. *Environmental Education*, 17.

Wrightson, K. (2000). An introduction to acoustic ecology. Soundscape. *The Journal of Acoustic Ecology*, 1(1), 10-13.

Χατζαρίδου, Μ. (2017). *Η μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία μέσα από τις απόψεις των βρεφονηπιοκόμων: το ζήτημα της κατάρτισης* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χούλη, Α. (2013). *Ο ρόλος και η φύση των νανουρισμάτων στην Ελλάδα και στον κόσμο: Μια συγκριτική μελέτη* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

# Η σημασία της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής

**Αργυρίου Μαρία**  
**Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Δι.Π.) Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[m.argyriou@aegean.gr](mailto:m.argyriou@aegean.gr)

**Κώστογλου Ευαγγελία**  
**Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[pse18121@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18121@rhodes.aegean.gr)

## Περίληψη

Στη δημόσια συζήτηση για τη σχολική μουσική εκπαίδευση αναδύονται αρκετά θέματα εκ μέρους των εκπαιδευτικών τα οποία συν-διαμορφώνονται με βάση τις προσωπικές εμπειρίες τους. Είναι λογικό, λοιπόν, όλα τα παραπάνω να επαναδιατυπώνουν τους στόχους της μουσικής με έντονη αναφορά στις προσωπικές αντιλήψεις τους για τη θέση και τον ρόλο της παράδοσης στη μουσική εκπαίδευση. Οι περισσότερες χώρες του δυτικού πολιτισμού έχουν/είχαν σχεδόν παρόμοιες προσδοκίες από το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Αυτές οι προσδοκίες ή τα «ιδανικά» στηρίχτηκαν πάνω σε διαχρονικά διακυβευμένες θέσεις και προγράμματα σπουδών όπως: να προσφέρουν ολοκληρωμένη και περιεκτική εκπαίδευση χωρίς να απομονώνονται ως γραφικά, τα στοιχεία της εθνικής παράδοσης, να προσφέρουν ποικιλία ηχητικών αναφορών και ακροάσεων στην παροχή ανάλογης εκπαίδευσης, να διδάσκουν με προσανατολισμό στο κοινωνικό πρόσωπο της εκπαίδευσης και στον σεβασμό της κουλτούρας των άλλων. Στη συγκεκριμένη παρουσίαση, παρουσιάζεται ο προβληματισμός μας για την ένταξη της (Δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης στα σχολεία και η οποία προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής των μικρών μαθητών/-τριών καθώς διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία η μουσική εκπαίδευση δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτιστικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής. Στα παραπάνω, η παραδοσιακή μουσική και η αξιοποίησή της στις πρακτικές των νηπιαγωγών, έρχεται για να συμβάλει στην σύνδεση των γενιών μεταξύ τους με βασικό πεδίο άντλησης στοιχείων τον Μουσικό Πολιτισμό της χώρας αναφοράς των στοιχείων που αξιοποιούνται. Συγκεκριμένα, μέσω της λαϊκής παράδοσης αναζητούνται οι ρίζες του κάθε τόπου, ανακαλύπτονται οι παραδόσεις του και απεικονίζεται η φυσιογνωμία του. Ως εκ τούτου, η λαϊκή παράδοση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τις μικρές ηλικίες καθώς έχει αντίκτυπο στην διαμόρφωση της ταυτότητας, της πολιτιστικής μνήμης καθώς και της ένταξης του κάθε πολιτισμού στη συγχρονία.

*Λέξεις κλειδιά: Παράδοση, μουσική παράδοση, (Δια)πολιτιστική μουσική εκπαίδευση, μουσικό παραμύθι, πολιτισμός, μουσική κουλτούρα, μουσική δημιουργικότητα*

**Abstract**

In the public debate about school music education, several issues emerge from the teachers' side which are co-shaped based on their personal experiences. It is logical, then, that all of the above reformulate the goals of music with strong reference to their personal perceptions of the place and role of folk tradition in music education. Most countries of western civilization have/had almost similar expectations from their education system. Most countries of western civilization have/had almost similar expectations from their education system. These expectations or "ideals" were based on historically compromised positions and curricula such as: to offer comprehensive and comprehensive education without isolating as graphics, the elements of the national tradition, to offer a variety of audio reports and hearings in the provision of such education, to they teach with an orientation to the social face of education and respect for the culture of others. In this particular presentation, our reflection on the inclusion of (Inter)cultural education in schools is presented, which causes the mutual influence of the cultures of the countries of origin and reception of the young students as it broadens the perspective through which music education it creates conditions for acceptance of the new cultural reality and its dynamics in the host countries. In the above, traditional music and its utilization in the practices of kindergartens, comes to contribute to the connection of the generations with each other with the main field of information extraction, the Musical Culture of the reference country of the information that is used. Specifically, through popular tradition, the roots of each place are sought, its traditions are discovered and its physiognomy is depicted. Therefore, folk tradition is considered particularly important for young people as it has an impact on the formation of identity, cultural memory as well as the inclusion of each culture in synchronicity.

**Keywords:** *Tradition, musical tradition, (Inter)cultural music education, musical fairy tale, culture, musical culture, musical creativity*

## Εισαγωγή

Η καλλιτεχνική έκφραση αποτελεί σημαντικό μέρος των ανθρώπινων δημιουργιών και ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης των παιδιών, τα βοηθά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και αρκετές φορές να ισορροπήσουν αρμονικά απελευθερώνοντας τον δημιουργικό εαυτό τους (Αργυρίου, 2021). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η μουσική συμβάλει στην καλύτερη ψυχολογία των ατόμων που την ακούνε, επηρεάζει θετικά τη ζωή των ανθρώπων από την κύηση μέχρι και την ενήλικη ζωή και δημιουργεί υψηλότερη λειτουργία του εγκεφάλου σε όσους είναι εξοικειωμένοι με τη μουσική εν γένει (Elliott, 1996· Campbell, 2004· Hirungrux & Chandransu, 2016).

Στη μουσική εκπαίδευση σημείο αναφοράς είναι πάντα η ουσία της μουσικής εμπειρίας και η αέναη σημασία της για τον άνθρωπο. Ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της εγείρει διαχρονικά ερωτήματα, όπως πώς θα πρέπει να επαναδιατυπώνονται στη συγχρονία, ικανοποιώντας ουσιαστικές παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις ή θεραπεύοντας τις ανάγκες μαθητικών συνόλων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και με ποιους τρόπους θα επαναπροσδιορίζεται η σχέση της γενικής με τη μουσική εκπαίδευση, ώστε να αίρονται οι οποιεσδήποτε ενστάσεις για την προτεραιότητα ή την σημαντικότητα και των δύο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στη δημόσια συζήτηση για τη σχολική μουσική εκπαίδευση αναδύονται αρκετά θέματα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τα οποία διαμορφώνονται με βάση τις προσωπικές εμπειρίες τους, την αυτοαντίληψη τους για τη μουσική αλλά και τα βιώματά τους από τη συμμετοχή τους σε μουσικές δραστηριότητες ως χόμπι εκτός σχολείου. Είναι λογικό, λοιπόν, όλα τα παραπάνω να συνδιαμορφώνουν τους στόχους της μουσικής με έντονη αναφορά στις προσωπικές αντιλήψεις τους για τη μουσική εκπαίδευση (Αργυρίου, 2021).

Σύμφωνα με τις απόψεις του David J. Elliott (1995: 113-115), η ενασχόληση με τη μουσική εκπαίδευση αφορά μια δραστηριότητα με ειδικό βάρος σε ζητήματα ενίσχυσης της αυτοεπιβεβαίωσης και αυτογνωσίας, για την οποία επενδύεται ενέργεια, χρόνος αλλά και οικονομικοί πόροι σε κάτι διαφορετικό από άλλες βιολογικές ή κοινωνικές δραστηριότητες. Ο Regelski (1996: 25-27) επισημαίνει ότι μέσα από τη μουσική αναζητούνται καλλιτεχνικές εμπειρίες, επειδή προσφέρουν συναισθηματική απόλαυση.

Οι τέχνες στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύονται ως δίαυλοι που στηρίζουν τόσο την καλλιτεχνική έκφραση όσο και τη μοναδικότητα του νηπίου. Αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες, τις μουσικές γνώσεις αλλά και τις μουσικές δεξιότητες του. Φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν και να επηρεάσουν τις συμπεριφορές και τις αξίες του και, παράλληλα, να διαμορφώσουν τον αυριανό ενεργό

πολίτη του 21ου αιώνα (Αργυρίου, 2021). Αξίζει να αναφερθεί ότι ειδικά ο σκοπός του Νηπιαγωγείου διαχρονικά εστιάζει στο να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν νοητικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά, για αυτό και το νηπιαγωγείο αποτελεί τον κατεξοχήν φορέα κοινωνικοποίησης και ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων. Οι Αργυρίου & Κουτσούμπα (2007) αναφέρουν πως είναι εύκολο να γίνει αντιληπτή η σημασία της Τέχνης στη ζωή του ανθρώπου, το εύρος των θεματικών αλλά και οι πτυχές της καθημερινότητας που περικλείει και αποτυπώνει, ώστε να αποκτά επάξια και τον ρόλο του μέσου διδασκαλίας. Η ενασχόληση του ατόμου με τις διάφορες μορφές της Τέχνης θέτει σε λειτουργία τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας και, πιο συγκεκριμένα, η μουσική προσφέρει τη δυνατότητα αυτοέκφρασης και της αυτοβελτίωσης (Αργυρίου, 2021).

#### **(Δια)πολιτιστική πολιτική και μουσική εκπαίδευση**

Ο Matthew Lipman (1988) διαπιστώνει ότι τα τελευταία σαράντα χρόνια υπήρξαμε μάρτυρες εξελίξεων στους τομείς της φιλοσοφίας και της εκπαίδευσης, οι οποίες φαντάζουν αδιανόητες έναν αιώνα πριν. Και αυτό γιατί, οι φιλόσοφοι εκδήλωσαν σοβαρό ενδιαφέρον για τη φιλοσοφία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι έχουν τη θέληση να διευκολύνουν αυτό το ενδιαφέρον. Αποτέλεσμα αυτού του ενδιαφέροντος ήταν οι επιρροές που δέχθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών από τη φιλοσοφία (Θεοδωροπούλου, 2010 αναφορά Αργυρίου 2018).

Η προσπάθεια για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της μουσικής, υπαινίσσεται την ανάγκη για την ανάπτυξη της φιλοσοφίας της σκέψης σε θεωρητικό επίπεδο καθώς η μουσική είχε πάντα ως σημεία αναφοράς διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα που βοηθούσαν στη λειτουργία της, ως απόρροια ενός ευρύτερου φιλοσοφικού στοχασμού σχετικού με την κοινωνική και την εκπαιδευτική φιλοσοφία και όχι τόσο μιας αμιγούς φιλοσοφίας για τη μουσική εκπαίδευση (Mark, 2002 αναφορά Αργυρίου 2018).

Η αντίληψη περί φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης, όπως επίσης, η αναγκαιότητά της στα προγράμματα σπουδών για επαγγελματίες εκπαιδευτικούς μουσικής έρχονται στο επίκεντρο ενός αναγκαίου διαλόγου. Η Jorgensen (2003) θεωρεί ότι η ανάλυση της μουσικότητας απεικονίζει τις τρεις αποστολές που οι φιλόσοφοι έχουν: να αποσαφηνίζουν ιδέες, να υποβάλλουν σε δοκιμασία κοινοτυπίες και να προτείνουν εφαρμογές στην πρακτική. Το να φιλοσοφεί κανείς είναι αναπόσπαστο μέρος του περιεχομένου της φιλοσοφίας και το πώς η ιδέα της μουσικότητας διασαφηνίζεται,

υποβάλλεται σε δοκιμασία και εφαρμόζεται, αποτελεί και το μείζον αντικείμενο μελέτης και διαπραγμάτευσης της μουσικής εκπαίδευσης με καταλυτικό παράγοντα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές επερωτώντας τη φύση της μουσικής με τη σχολική γνώση και τους κανόνες που διέπουν την τάξη, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού μέσα σε αυτές τις σχέσεις, και από εκεί τους στόχους του σχολείου, συγκροτούν μία ριζική επαναδιατύπωση της μουσικής εκπαιδευτικής πράξης με φιλοσοφικό προσανατολισμό (Αργυρίου, 2018).

Στην ιστορική διαδρομή της, η μουσική αποτελεί μέρος της βέλτιστης εκδοχής περί παιδείας καθώς ο Πυθαγόρας αλλά κυρίως ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης πίστευαν ότι τόσο τα γενικά όσο και τα επί μέρους στοιχεία της μουσικής εμπεριέχουν «ήθος» (χαρακτήρα). Θεωρούσαν ότι η μουσική έχει τη δύναμη να διαπλάθει τον χαρακτήρα του ανθρώπου –κυρίως των παιδιών– δημιουργώντας διάφορες ψυχικές διαθέσεις (Παπαοικονόμου - Κυπουργού, 2003 αναφορά Αργυρίου 2018).

Η πολιτιστική πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η οποία επηρεάζει αναμφισβήτητα και τον μουσικό τομέα, διαμορφώνεται και εφαρμόζεται από τους θεσμοθετημένους φορείς στους τομείς της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης για τον πολιτισμό. Οι φορείς έχουν κυρίως συμβουλευτικές αρμοδιότητες. Η συνεργασία όμως μεταξύ της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και άλλων Διεθνών Οργανισμών που δραστηριοποιούνται στην Ευρώπη (με μικτό χαρακτήρα, ευρωπαϊκό και ευρύτερα διεθνή) έχει, εκτός από συμβουλευτικό, πολιτικό και τεχνικό χαρακτήρα καθώς αφορά θέματα αμοιβαίας πληροφόρησης και αναζήτησης λύσεων σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος για τον πολιτισμό και την εκπαίδευση. Η συνεργασία αποκτά πολιτικές διαστάσεις καθώς όταν ένα μέτρο ή μια πράξη υιοθετείται από περισσότερους του ενός οργανισμούς, η απόφαση ισχυροποιείται και αποτελεί σύγκλιση απόψεων σε ότι αφορά τη σημασία, το χαρακτήρα και τις επιπτώσεις της (Τσαούσης, 1996 αναφορά Αργυρίου 2018).

Από τον ορισμό της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης προκύπτει και η (δια)πολιτιστική μουσική εκπαίδευση. Μέσα από την διδασκαλία της μουσικής θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές/τριες με τους μουσικούς πολιτισμούς άλλων χωρών, με τις μουσικές του κόσμου, θα κατανοήσουν και θα δεχτούν την διαφορετικότητα.

Η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης γνωστή ως «Η Μουσική Εκπαίδευση ως Αισθητική Εκπαίδευση (Music Education as Aesthetic Education)», καθιερώθηκε τη δεκαετία του 1970 με την πρώτη έκδοση του βιβλίου του Bennet Reimer «A Philosophy of Music Education». Ο Reimer επηρεάστηκε από προγενέστερους ενώ βασίστηκε στο έργο του Dewey (1916) και της Langer (1942, 1967) αξιοποιώντας θεωρήσεις της εποχής του για τη

διαμόρφωση φιλοσοφικού και πολιτισμικού πλαισίου στη μουσική εκπαιδευτική πρακτική καθώς η μουσική εκφράζει αυτό που δεν μπορεί να εκφράσει ο λόγος (Αργυρίου, 2018).

*«Οι αρχές στις οποίες βασίζονται οι μουσικές παραδόσεις, καθώς και όλο το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννιούνται οι παραδόσεις μεταφέρονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Η ιδέα δεν είναι να μάθουν και να αφομοιώσουν οι μαθητές/τριες τις μουσικές όλου του κόσμου αλλά να πληροφορηθούν για αυτές και να συνειδητοποιήσουν ότι αξίζουν προσοχής και σεβασμού. Ανεξάρτητα από το αν τους αρέσει το άκουσμα ή όχι πρέπει να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τη μουσική αυτή σε σχέση με την κοινωνία που τη γέννησε. Επίσης, μπορούν έχοντας τόσα παραδείγματα από μουσικές διαφόρων λαών, να μελετήσουν τις διαφοροποιήσεις, τα διαφορετικά όργανα, τα ποικίλα ηχοχρώματα που παράγονται, την χρήση και την λειτουργία της μουσικής στην εκάστοτε κοινωνία και τον τρόπο που μεταδίδεται η παράδοση στις επόμενες γενιές» (Ανδρούτσος, 1998).*

Σύμφωνα με τον Σακελλαρίδη (2008), η (δια)πολιτιστική μουσική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως αντιρατσιστική εκπαίδευση αμφισβητούσα όλες τις μορφές διακρίσεων, βασική εκπαίδευση, σημαντική για όλους τους/τις μαθητές/τριες, πολυεπίπεδη, πολυδιάστατη εκπαιδευτική στρατηγική, διάχυτη σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη, υποστηρίζουσα τον πλουραλιστικό χαρακτήρα μαθητών, δασκάλων και κοινοτήτων, μια διαδικασία αποβλέπουσα στη διαμόρφωση συνθηκών επιτυχίας για όλους τους/τις μαθητές/τριες, κριτική παιδαγωγική και ως διαδικασία αποσκοπούσα στην ανάδειξη της δημιουργικότητας των μαθητών.

Εκτός από τους γενικούς στόχους της (δια)πολιτιστικής εκπαίδευσης, στον ορισμό της (δια)πολιτιστικής μουσικής εκπαίδευσης προκύπτουν οι εξής στόχοι. Ως πρώτος στόχος θα μπορούσε να θεωρηθεί η ενσυναίσθηση, όπου ορίζεται η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων του άλλου. Η ικανότητα, δηλαδή, να μπορούμε να καταλαβαίνουμε τα συναισθήματα του άλλου, να καταλαβαίνουμε το διαφορετικό. Η μουσική έχει την ικανότητα να μας κάνει να γεμίζουμε με συναισθήματα. Επιπλέον, η (δια)πολιτιστική μουσική εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις προσφοράς βοήθειας στους/τις μαθητές/τριες, έτσι ώστε να μπαίνουν συναισθηματικά και νοητικά στον άλλο πολιτισμό, να αναπτύσσουν δεξιότητες ανοχής και να αναγνωρίζουν την ποιότητα και το είδος των συγκρούσεων. Η κατανόηση μέσα από την διαφορετικότητα των μουσικών των λαών μπορεί να λειτουργήσει αρμονικά στη λύση της σύγκρουσης ανάμεσα σε αντιφάσεις των διαφόρων πολιτισμών. Επίσης, η ικανότητα ανάπτυξης κριτικής στάσης είναι το πρώτο

βήμα για την ανοχή, την αποδοχή και την εκτίμηση. Τέλος, η επαφή και οι γνωριμίες μέσω της μουσικής των διαφόρων πολιτισμών μπορεί να βοηθήσει και το ίδιο το άτομο στην επιτυχημένη επικοινωνία αλληλεπίδραση και συνεννόηση με άτομο διαφορετικού πολιτισμού. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες που μπορεί να αναπτυχθούν μπορούν να βοηθήσουν το ίδιο το άτομο μέσω της επαφής και της γνώσης με άλλο πολιτισμό και στην πιο αποτελεσματική επικοινωνία, αλλά και στην καλύτερη δόμηση των προσωπικών σχέσεων.

Οι προαναφερόμενοι στόχοι συμπεριλαμβάνουν σαφώς τη δημιουργική έκφραση του παιδιού όπως, επίσης, και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη μουσική. Η μουσική αγωγή θεωρείται ολοκληρωμένη όταν αναπτύσσονται διδακτικοί στόχοι και παραστάσεις, που αφορούν τους τρεις τομείς μάθησης: τον γνωσιολογικό, τον ψυχοκινητικό και τον συναισθηματικό τομέα (Bloom, 1956, 1964) άμεσα συσχετιζόμενοι με μουσικές έννοιες όπως: τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ήχου, τα στοιχεία της μουσικής (ρυθμός, μελωδία, αρμονία), τη μορφολογία της μουσικής και το μουσικό στυλ (Σέργη, 1982: 35). Αξιοποιώντας την ταξινόμια των στόχων με βάση τους Bloom και Krathwohl (1996), σημειώνουμε ότι συνδέονται με συγκεκριμένες μουσικές δράσεις και εξωτερικευμένες συμπεριφορές στη μουσική (*overt behaviors in Music*) (Regelski, 1981 αναφορά Αργυρίου 2018).

Παίρνοντας θέση για τον όρο «αισθητική» ως ευρύτερη έννοια η οποία περιλαμβάνει όλους τους παρελθόντες και παρόντες φιλοσοφικούς λόγους, προτείνει μια συνεργατική φιλοσοφική στάση για τη μουσική εκπαίδευση αναζητώντας επίμονα τη μουσική εμπειρία μέσα από μια ευχέρεια επιλογών. Εξελίσσει παράλληλα τις φιλοσοφικές θέσεις του Gardner για την ύπαρξη μουσικής νοημοσύνης, ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν όλες τις προσφερόμενες δυνατότητες ώστε τα παιδιά να βιώσουν με κάθε τρόπο τη μουσική (Reimer, 2003). Ειδικότερα για τα προγράμματα μουσικών σπουδών τόσο για τη γενική εκπαίδευση όσο και για εξειδικευμένα προγράμματα, ο Reimer θεωρεί ότι σκοπός της φιλοσοφίας είναι να προσφέρει ένα σύστημα αρχών ως οδηγό για τη δημιουργία και την εφαρμογή χρήσιμων και μεστών σε νόημα μουσικοεκπαιδευτικών προγραμμάτων».

Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις του Reimer (2003 στο Αργυρίου 2018):

- η αισθητική εκπαίδευση επιχειρεί τη σύζευξη θεωρίας και πράξης τόσο σε φιλοσοφικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο,
- η αισθητική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο μαθητές/τριες με ιδιαίτερες μουσικές ικανότητες αλλά όλους,



- ένα αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλους τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν, σκέπτονται και μαθαίνουν για τη μουσική (εντός της ιστορίας, του πολιτισμικού πλαισίου) αλλά και σε σχέση με λειτουργίες και ζητήματα που σχετίζονται με τη φύση της μουσικής,
- η αισθητική εκπαίδευση θα πρέπει να καλλιεργήσει κάθε είδους αλληλεπίδραση με όλες τις πτυχές ενός μουσικού προγράμματος,
- κάθε είδους αλληλεπίδραση θα πρέπει να περιλαμβάνει την προοπτική της εμπειρίας προσδιοριζόμενη από τα ειδικά χαρακτηριστικά της μουσικής,
- στις μουσικές δυνατότητες θα πρέπει να ενσωματώνονται όλα τα μέσα (πολιτισμικά σύμβολα, πιστεύω, δηλώσεις, κ.ά.) τα οποία μπορούν να προσδώσουν μουσικό νόημα και να είναι διαθέσιμα μέσω της μουσικής,
- η μουσική θα πρέπει να είναι σε θέση να διαμορφώνει την προσωπική και συλλογική εμπειρία,
- η μουσική εντός του σχολικού χώρου, θα πρέπει να αντανακλά την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να ενσωματώνει διάφορες κουλτούρες, προσφέροντας τις ευκαιρίες για μουσική μάθηση και εμπειρία.

Οι δυνατότητες που προσφέρονται διαμέσου της μουσικής παιδείας για την καλλιέργεια πολύπλευρων καθημερινών δεξιοτήτων, η ενεργοποίηση ποικιλόμορφων συναισθηματικών αποχρώσεων δια της μουσικής αλλά και η διαχρονική αναπλαισίωση της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης, οδήγησαν/οδηγούν στη διαμόρφωση του/της εκπαιδευτικού πεδίου για τη μουσική με όρους διευρυμένης εκπαιδευτικής πολιτικής γλώσσας αλλά με σαφή επιστημονικό προσανατολισμό. Για τον Humphreys (2002), η μουσική εκπαιδευτική πράξη προκύπτει αξιοποιώντας μία ποικιλία μέσων, οικονομικών, πολιτικών, φιλοσοφικών και θεωρητικών. Η μουσική εκπαίδευση αποτελεί πρακτική που έχει επηρεαστεί από σχολικές κουλτούρες διαμορφωμένες υπό το πρίσμα νέων γενικών θεωριών της εκπαίδευσης, αλλά και της πολιτικής της (Humphreys, 2002:49). Ο Swanwick (1999a) πιστεύει ότι για να βελτιωθεί η πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης θα πρέπει οι θεωρίες να επανεξετάζονται με λεπτομέρεια. Οι μουσικές γνώσεις και η οικειοποίησή τους μέσα από την εμπειρία, η αναζήτηση προσωπικού νοήματος στη διαδικασία της μουσικής μάθησης, αποτέλεσαν/αποτελούν τις βασικές ιδέες για τη δημιουργία μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων, οι οποίες χαρακτηρίζουν πλέον τις μουσικές διδακτικές πρακτικές (Αργυρίου, 2018).

## Λαϊκή παράδοση και μουσική λαογραφία: Αξιοποιώντας στοιχεία της στην εκπαίδευση των νηπίων

Ένα από τα χαρακτηριστικά της λαϊκής παράδοσης αποτελεί ο συνδυασμός χρηστικότητας και αισθητικής καθώς τα παράγωγά της αποτελούν έκφραση της ομαδικής αισθητικής της κοινωνίας και όχι του δημιουργού. Η λαϊκή παράδοση είναι το κύριο στοιχείο της εθνικής ταυτότητας κάθε τόπου. Αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλει στην σύνδεση των γενεών μεταξύ τους και βασικό στοιχείο που προϋποθέτει την ύπαρξη του πολιτισμού. Είναι μια πολιτιστική κληρονομιά που κτίζει το παρόν, εμπλουτίζει το μέλλον και δημιουργεί ένα καλύτερο θετικό κλίμα σε κάθε λαό. Επιπροσθέτως, είναι ένας τρόπος αναζήτησης της προέλευσης κάθε κοινωνίας μέσω διάφορων παραγόντων.

Συγκεκριμένα, μέσω της λαϊκής παράδοσης αναζητούνται οι ρίζες του κάθε τόπου, ανακαλύπτονται οι παραδόσεις του και απεικονίζεται η φυσιογνωμία του. Είναι ιδιαίτερα σημαντική για την νέα γενιά κάθε λαού, καθώς έχει αντίκτυπο στην διαμόρφωση της ταυτότητας των πολιτών και την ένταξη σε ένα σύγχρονο πλαίσιο της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης. Στον ευρύ χώρο της λαϊκής παράδοσης ανήκουν τα λαϊκά δημιουργήματα που αναφέρονται στον λαϊκό πολιτισμό, όπως τα μνημεία του λόγου, τα δημοτικά τραγούδια, τα παραμύθια, τα λαϊκά τραγούδια, τα μάγια, οι παραδόσεις, οι λαϊκές τέχνες, οι αξίες, οι παροιμίες, οι ιδιωτισμοί, τα ήθη και τα έθιμα. Επίσης, άλλα χαρακτηριστικά που διακρίνουν την λαϊκή παράδοση είναι οι συμπεριφορές, τα συναισθήματα, η ελευθερία, η περηφάνια και η αγωνιστικότητα που από παλαιότερες εποχές εκφράζει το κάθε άτομο στην νεοελληνική εποχή και έχει να κάνει σχέση με τον τρόπο διαβίωσης του.

Υπάρχει, λοιπόν, μια διαδικασία παράδοσης αλλά και εμπιστοσύνης όσον αφορά την πολιτιστική μας συνέχεια, των πολιτιστικών στοιχείων από την μια γενιά στην άλλη, με προφορικό ή γραπτό λόγο. Αυτά τα στοιχεία μας παραδίδονται συνειδητά και ασυνείδητα, προσαρμόζονται στην εκάστοτε πραγματικότητα, αλλάζουν κι επανέρχονται και με τον ίδιο τρόπο καθώς τα μεταφέρουμε κι εμείς στην επόμενη γενιά. Αυτό ακριβώς είναι η παράδοση. Για την Τσούτσια-Λουλάκη (2016):

*«Η λαϊκή παράδοση έχει πλούσιο λόγο που καλλιεργεί την γλωσσική έκφραση του παιδιού. Το υλικό της –το λαϊκό παραμύθι, τα παιδικά τραγούδια, τα μαντέματα (αινίγματα), τα καθαρογλωσσίδια (γλωσσοδέτες), τα παιχνίδια, τα λαχνίσματα (τα τραγουδάκια που καθορίζουν ποιος θα κληρωθεί), τα νανουρίσματα, τα ταχαρίσματα κ. α. – γοητεύει το παιδί με τη ζωντάνια του λόγου του, με την*

*παραστατικότητα* του, την *παιχνιδιάρικη διάθεσή* του. Αν αυτό το υλικό χρησιμοποιηθεί σωστά, διδαχθεί με τέτοιο τρόπο στο παιδί, που θα του κινήσει το ενδιαφέρον, πέρα από την γλωσσική και αισθητική απόλαυση και τον εμπλουτισμό του προφορικού του λόγου, θα του καλλιεργήσει της *αίσθηση της δικαιοσύνης*, θα δώσει φτερά στη *φαντασία* και στη *δημιουργικότητά* του. Σήμερα που τα παιδιά κατακλύζονται από εικόνες, που είναι όλα με ένα κινητό ή τάμπλετ στο χέρι, η αφήγηση ενός παραμυθιού με τον παραδοσιακό τρόπο του αφηγητή, που τα μέσα του είναι μόνο η φωνή και το σώμα του, αναγκάζει το παιδί να συγκεντρωθεί σ' αυτό που ακούει, να φανταστεί τον ήρωα, τον περιβάλλοντα χώρο του, να ξεδιπλώσει τον συναισθηματικό του κόσμο και να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη» (Τσούτσια-Λουλάκη, 2016).

Το δημοτικό τραγούδι εντάσσεται και λειτουργεί παιδαγωγικά ως «εργαλείο» της πολιτιστικής εκπαίδευσης εκφράζοντας και αντιπροσωπεύοντας τα συναισθήματα του κάθε τόπου. Αντλεί το υλικό του από την προφορική λογοτεχνική παράδοση, και γενικότερα από την ανάγκη του ανθρώπου να εκφράσει τα συναισθήματά του, τους πόνους του και τις χαρές του. Οι στίχοι των τραγουδιών τις περισσότερες φορές εκμυστηρεύονται τα εθνικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά γεγονότα ενός τόπου. Χωρίζονται σύμφωνα με τον σκοπό που θέτουν και τον τρόπο που γίνεται η χρήση τους. Ο ομαδικός λειτουργικός χαρακτήρας του δημοτικού (λαϊκού) τραγουδιού παρέμεινε ουσιώδες γνώρισμά του, ως το τέλος (Μερακλής, 2011). Στα χωριά δεν ήταν σπάνιο το φαινόμενο ένα τραγούδι να έχει περισσότερες από μία χρήσεις· π.χ. μοιρολόγια τραγουδιούνταν και σε γάμους, παραλογές τραγουδιούνταν σε ορισμένες γιορτές (Λαμπρή), αλλά και σε γάμους, ιστορικά τραγούδια περιέχουν θέματα κοινωνικής ζωής κ.λ.π.

Η κατάταξη του Νικολάου Πολίτη αποτέλεσε μια καλή βάση κατηγοριοποίησής του δημοτικού τραγουδιού. Ο Σ. Κυριακίδης έδωσε πολύ μεγαλύτερη έμφαση στα «παιδικά άσματα», τα οποία κατηγοριοποίησε με βάση το εθνολογικό τους περιεχόμενο. Ο ίδιος ενέταξε τα «κάλαντα» και τα «βαϊτικά» της συλλογής του Ν. Πολίτη, ως επιμέρους είδη, στην ευρύτερη ομάδα τραγουδιών «συναφών προς εορτάς και έθιμα». Τα περισσότερα από τα εορταστικά λατρευτικά αυτά τραγούδια χαρακτηρίζονται ως «αγυρτικά», δηλαδή τα τραγουδούν τα παιδιά, συνήθως, γυρίζοντας από σπίτι σε σπίτι, σε μικρές ομάδες («αγερμός» ή «αγυρμός»), σε ορισμένες μέρες, ιδίως ενάρξεις σημαντικών (για την παραγωγή) χρονικών περιόδων: Χριστούγεννα και πρωτοχρονιά (κάλαντα), 1η Μαρτίου («χελιδόνισμα»), Σάββατο του Λαζάρου («λαζαρικά») κ.ά. (Μερακλής, 2011). Ανάμεσα τους ο Κυριακίδης τοποθετεί και τα «ψυχωφελή αλφαβητάρια και αριθμητικά», καθώς επίσης

διάφορες «λαϊκές προσευχές» και «κατηχητικά ποιήματα»· όλα αυτά ή έστω ένα μεγάλο μέρος τους, λόγω της φύσεως του περιεχομένου τους, συν-ανήκουν και στα «παιδικά άσματα» (Μερακλής, 2011).

Γιατί είναι σημαντικό να διατηρήσουμε και να μεταλαμπαδεύσουμε στα παιδιά τον λαϊκό μας πολιτισμό; Το δημοτικό τραγούδι και το παιδί-κάθε τραγούδι και μια ιστορία. Οι ιστορίες, οι θρύλοι, τα παραμύθια, οι μουσικές και οι χοροί είναι αυτά που δημιουργούν την πολιτιστική μας ταυτότητα. Η γλώσσα του λαϊκού πολιτισμού, ο ρυθμός και η μουσική της γλώσσας μας, είναι για τον κάθε δάσκαλο, το σεντούκι με τον κρυμμένο θησαυρό. Οι κοινές μνήμες, οι εικόνες και οι μυρωδιές βεβαιώνουν το παιδί για τη συνέχειά μας, μας ενώνουν σαν κοινότητα, επιβεβαιώνουν πως ανήκουμε στην ίδια οικογένεια, στην ίδια χώρα (Τσούτσια-Λουλάκη, 2022).

### **Πολιτιστική σκέψη και αισθητική εμπειρία**

Η ουσία της αναγκαιότητας να ασκείται η κριτική σκέψη συστηματικά από τον/την εκπαιδευτικό για ζητήματα της αισθητικής διδασκαλίας μέσα από τις εμπειρίες, και δη μουσικές, υπό το πρίσμα της διερεύνησης της επίδρασης που μπορεί να επιφέρει στη διδακτική διαδικασία η αισθητική διάσταση και η προσέγγιση της μουσικής γνώσης, θέτει σε επαναπροσδιορισμό τη λεκτική και λογικο-μαθηματική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη συνειδητή επιλογή δραστηριοτήτων αισθητικής πρόσληψης οι οποίες φαίνεται να «απαιτούν» από τον/την εκπαιδευτικό να σέβεται τις ασυνήθιστες ερωτήσεις, να σέβεται τις ιδέες που φανερώνουν φαντασία, να δείχνει στους/τις μαθητές/τριες ότι οι ιδέες τους έχουν αξία, να αξιολογούν διαμορφωτικά τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τις συνέπειες των ενεργειών τους.

Σκιαγραφείται, λοιπόν, ένας/μια παιδαγωγός που για την ερμηνεία ενός συγκεκριμένου θέματος από τα παιδιά θα ενθαρρύνει εναλλακτικούς τρόπους μουσικής έκφρασης (που τα ίδια επιλέγουν), δε θα δεσμεύεται από το στάδιο ανάπτυξής τους, εφόσον λαμβάνει σοβαρά το ενδεχόμενο να αποκαλυφθούν νέες μουσικές δυνατότητες του παιδιού, και θα είναι σε θέση να λειτουργεί ανάμεσα στο «χαώδες» και το «ελεγχόμενο», ανάμεσα στο προβλεπόμενο και το απρόβλεπτο, αποκαλύπτοντας αυτήν ακριβώς την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγού όταν «ως αισθητικό υποκείμενο δημιουργεί και εμπνέει» (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2007: 256).

Υπό αυτό το πρίσμα, η Αισθητική μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους σύγχρονους παιδαγωγούς ως Αισθητική Αγωγή, εμπεριέχοντας την πολυπρισματικότητα της

προσωπικότητας του παιδαγωγού και την πρωτότυπη συνδυαστική αντίληψη που οφείλει να έχει ως «αισθητικό υποκείμενο» (Αργυρίου, 2021).

Οι προβληματισμοί που τέθηκαν για τη διαμόρφωση πολιτιστικής σκέψης μέσα από την αισθητική εμπειρία για τον επαναπροσδιορισμό της στάσης του/της παιδαγωγού όπως και του ρόλου του/της εντός σχολικού χώρου ενισχύονται από τις θέσεις του Brauer (1995: 11), ο οποίος προτείνει μια τριαδική κυκλική δομή του τύπου οργάνωσης των σπουδών των εκπαιδευτικών με ατομική δοκιμή, θεωρητικό στοχασμό προσανατολισμό και διδακτική συζήτηση. Στη συγκριμένη δομή προετοιμασίας και ετοιμότητας των παιδαγωγών για ζητήματα αισθητικής διδασκαλίας περιλαμβάνεται η εξοικείωση τους με αισθητικά παιχνίδια (όπως αυτά προ κύπτουν από τον σχεδιασμό των ίδιων για παιδιά), η θεωρητική κατάρτισή τους για ζητήματα αισθητικής της μουσικής, καθώς και η κατάρτισή τους που σχετίζεται με ζητήματα μεθοδολογίας που αφορούν την ανάπτυξη των αισθητικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ανάλογες μουσικές δραστηριότητες. Ποιοτικές παράμετροι των παραπάνω αποτελούν η προσωπική έκθεση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε καταστάσεις που συμβάλλουν στην προσωπική τους αισθητική ανάπτυξη μέσα από βιωματικές εργαστηριακές προσεγγίσεις, η θεωρητική προσέγγιση τομέων της Αισθητικής και η εξοικείωση τους με προσεγγίσεις διδακτικής μεθοδολογίας που αφορούν την αισθητική δραστηριοποίηση των παιδιών (αναφορά Αργυρίου, 2021).

Οι παιδαγωγοί καλούνται, στο πλαίσιο της αισθητικής εκπαίδευσης, να μην περιορίζουν την Αισθητική στο πλαίσιο της επικαλούμενης (Γενικής) Αγωγής, σε μια προσπάθεια περιχαράκωσής της για το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο. Η μη υπαγωγή τους σε «πλαίσιο» και «όρια» συνεπάγεται ότι η εργασία τους διέπεται από τη συνειδητή επιλογή τους για την καλλιέργεια του αισθητικού γραμματισμού υπέρ της παιδικής φαντασίας, της αλληλεπίδρασης και των απρόσμενων παραγώγων εκ μέρους των παιδιών, ώστε να ανανεώνουν και να εμπλουτίζουν διαρκώς τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη επιχειρηματολογία υπέρ της μουσικής παιδαγωγικής, η μουσική αποκτά χαρακτήρα μέσου αυτοέκφρασης, αποφόρτισης συγκρουσιακών καταστάσεων, μέσο ανταπόκρισης σε δεδομένα της καθημερινής ρουτίνας, μέσο εναλλακτικής βιωματικής δράσης με σεβασμό στις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, γνωστικό μέσο, μέσο μεταγνώσης φροντίζοντας για την προσαρμογή -εκτός του παραμυθιακού κόσμου- της πραγματικότητας στα ατομικά και κοινωνικά δεδομένα (αναφορά Αργυρίου, 2021).

## **Συμπερασματικά**

Εν κατακλείδι συμπεραίνουμε ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε η μουσική μάθηση να προκύπτει ως «προϊόν» μίας ανάλογης εκπαίδευσης φυσικά και ευχάριστα, κυρίως, μέσα από το παιχνίδι. Επιπλέον, θα πρέπει να λειτουργεί και ως ερευνητής/τρια, ακούγοντας με προσοχή τα παιδιά, παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους, καταγράφοντας τις ιδέες τους και στη συνέχεια, επανασχεδιάζοντας το καθημερινό πρόγραμμά του. Γι' αυτόν τον λόγο η αρχική εκπαίδευση και μελέτη σχετικά με την αποτελεσματική (μουσική) διδασκαλία επιτάσσουν να προηγούνται της εισόδου του στο νηπιαγωγείο και να ενισχύονται με επιμορφωτικά διά βίου προγράμματα. Άλλωστε, η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη, που διαμορφώνεται και αποτυπώνεται πια στα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης, δίνει περισσότερο έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και λιγότερο στο περιεχόμενο των σπουδών. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η Ελληνική Παράδοση και ιδιαίτερα η Λαογραφία συνδέεται άρρηκτα με τη μουσική εκπαίδευση των νηπίων. Οι νηπιαγωγοί οφείλουν, μέσω της μουσικής παράδοσης, να ενθαρρύνουν τα νήπια να ανακαλύπτουν τις ρίζες κάθε τόπου αβίαστα, και κατ'επέκταση, τις ρίζες των πολιτισμών και των μουσικών κουλτούρων (καθώς μέσα από τη λαϊκή παράδοση μεταβιβάζονται ιστορικές, εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και καλλιτεχνικές γνώσεις από γενιά σε γενιά, οι οποίες εκφράζουν διάφορες ενέργειες των ανθρώπων διαχρονικά). Ανάλογες παιδαγωγικές διαδικασίες έχουν ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια προτύπων για τη νέα γενιά με αναφορές σε ιστορικές γενιές, ιδανικά και αξίες λαών, αγκαλιάζοντας την ουμανιστική προσέγγιση της πανανθρώπινης παιδείας.

Αξιοποιώντας το παραδοσιακό παιδικό τραγούδι στις εκπαιδευτικές πρακτικές ως μέσο για μουσική ανάπτυξη και κατανόηση μουσικών εννοιών αλλά και ως μέσο επικοινωνίας και εκτίμησης της μουσικής κληρονομιάς και του πολιτισμού άλλων λαών, αναγνωρίζουμε τη δύναμη της συγκεκριμένης μορφής τέχνης σε μαθησιακές διαδικασίες. Η γνώση της παράδοσης φαίνεται πώς ενισχύει την κριτική στάση των παιδιών δημιουργώντας ενεργητικούς ακροατές, ενώ παράλληλα αναπτύσσει αντιστάσεις έναντι της «πολιτισμικής ομογενοποίησης». Ιδιαίτερα, μέσα από τη δημοτική μουσική καλλιεργούνται ψυχοκινητικές δεξιότητες καθώς τα παιδιά λαμβάνουν ερεθίσματα από τις πρώτες μουσικές τους εμπειρίες. Το λαϊκό παιχνιδιδοτραγούδο ως ενότητα κίνησης, μουσικής και λόγου «κοινωνικοποιεί τα πρόσωπα και τις ομάδες, διαμορφώνει τη συλλογικότητα και την προσωπικότητα, ενώ διά μέσου της επαναληπτικότητας των μοτίβων και της δυνατότητας των παραλλαγών, ενισχύει και απελευθερώνει την παιδική φαντασία προωθώντας καινούριες δημιουργικές πρωτοβουλίες» (Τσούτσια, 2006).

## Βιβλιογραφία

- Αργυρίου, Μ. (2018). *Η μουσική παιδεία ως εφαρμοσμένη πολιτιστική πολιτική και πρακτική στον χώρο της εκπαίδευσης*. Γράφημα.
- Αργυρίου, Μ. (2021). *Εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική. Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός διδασκαλίας για τη προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*. ΔιΣΗΓΜΑ.
- Abrahams, F., & Abrahams, D. (2016). Child as musical apprentice. In McPherson, G. E. (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd edition, pp. 538–555). Oxford: Oxford University Press.
- Bamberger, J. (2013). *Discovering the musical mind: A view of creativity as learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ballantine, J.H., & Hammack, F.M. (2015). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Μια συστηματική ανάλυση* (Δ.Γουβιάς, Επιμ. & Μτφρ.). Επίκεντρο.
- Bunte, N. (2014). Musical concepts as explanation for children's musical preference in primary school age. In Jakubowski, K., Farrugia, N., Floridou, G. A., & Gagen, J. (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference of Students of Systematic Musicology (SysMus14)*. London, UK, 18–20 September 2014.
- Γκασούκα, Μ., & Φουλίδη, Ξ. (2014). *Σύγχρονοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών. Εννοιολογικό πλαίσιο, Έρευνα, Φύλο, Διαδίκτυο, Σχολείο*. Σιδέρης.
- Campbell, P. S. (2016). Global practices. In McPherson, G. E. (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd edition, pp. 556–576). Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Chobart, J., François, C., Velay, J. L., & Besson, M. (2014). Twelve months of active musical training in 8- to 10-year-old children enhances the preattentive processing of syllabic duration and voice onset time. *Cerebral Cortex*, 24, 956–967.
- Elliott, D. J. (1996). Consciousness, culture and curriculum. *International Journal of Music Education*, 28(1), 1–15.
- Θεοδωροπούλου Έ., (2010). Εισαγωγή: Το φάσμα της φιλοσοφίας της παιδείας. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία της παιδείας: Λόγοι, όψεις, διαδρομές* (σσ. 19-78). Πεδίο.
- Hirunrux, S., Chandransu, N. (2016). *Creating instructional package for elementary school students about learning cultural diversity through music education*. Thailand Research Fund.

- Μερακλής, Μ.Γ. (2011). *Ελληνική λαογραφία: Κοινωνική συγκρότηση, ήθη και έθιμα, λαϊκή τέχνη*. Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ., Γ. (2004). *Λαογραφικά ζητήματα*. Καστανιώτη.
- Μερακλής, Μ., Γ. (1993). *Έντεχνος λαϊκός λόγος*. Καρδαμίτσα.
- Πολίτης, Ν. (1914). *Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού*. Εστία.
- Πολίτης, Ν. (1904). *Παραδόσεις Α΄ και Β΄*. Αθήνα.
- Πολίτης, Λ. (1978). *Ιστορία της Νεοελληνικής λογοτεχνίας*. ΜΙΕΤ.
- Τσούτσια Λουλάκη, Ε. (2022). *Σημειώσεις διδακτικής ενότητας «Μουσική Λαογραφία», Επιμορφωτικό Δια Βίου Πρόγραμμα με τίτλο: Μουσική Παιδαγωγική: Επαγγελματική Ανάπτυξη και Δεξιότητες σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα*. Ρόδος: ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. (2016). *Νοσταλγούμε την ομορφιά του απλού, τη σοφία της φύσης, την αθωότητα*. Συνέντευξη στο περιοδικό Ταλκ. <https://www.talcmag.gr/sinenteyxeis/eleni-tsoutsia-loulaki-gyro-gyro-mines/>
- Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. (2006α). *Γιορτές και έθιμα της άνοιξης, Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα, 1*.
- Τσούτσια -Λουλάκη, Ε. (2006β). *Φτου ξελευτερία...Μια περιήγηση και μια πρόταση για τα ελληνικά παιχνιδοτράγουδα στο σχολείο*. Στο Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης, 29 Σεπτεμβρίου - 1 Οκτωβρίου 2006. Βόλος: Συνεδριακό Κέντρο Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης.



# Η κούκλα ως μέσο εμπύχωσης μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων για νήπια: Παιδαγωγικό πλαίσιο και εφαρμογές

**Αργυρίου Μαρία**  
Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.) Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[m.argyriou@aegean.gr](mailto:m.argyriou@aegean.gr)

**Βανδώρου Μαρία**  
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
[pse18017@rhodes.aegean.gr](mailto:pse18017@rhodes.aegean.gr)

## Περίληψη

Η παρουσίαση υπερθεματίζει για την απαραίτητη και σταθερή σχέση που θα πρέπει να κατέχει η κούκλα στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και την συμβολή της ως μέσο εμπύχωσης και μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων για νήπια. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εμπάθουση στην ιδιότητα της ψυχοσυναισθηματικής, κοινωνικής, μαθησιακής ανάπτυξης του νηπίου, καθώς και της μουσικοκινητικής του εξέλιξης με την παράλληλη χρήση της κούκλας, όπως επίσης και στην αρμονική ανάπτυξη των έμφυτων ικανοτήτων του παιδιού το οποίο καλείται να προσαρμοστεί σε ένα κόσμο ενηλίκων διαφορετικό από τον δικό τους. Στόχοι της έρευνας αποτελούν η κοινωνικοποίηση, η αισθητική καλλιέργεια, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των παιδιών, η εξέλιξη του λόγου, η οργάνωση της σκέψης καθώς και η ψυχαγωγία. Η παρουσίαση χωρίζεται σε τέσσερα διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος, ασχολείται με την εμπύχωση του αντικειμένου ως μέσο ενεργοποίησης. Στο δεύτερο, αναφέρεται στην χρήση της κούκλας ως παιδαγωγικό μέσο διδασκαλίας στην προσχολική αγωγή. Ασχολείται με την αξιοποίηση της κούκλας στην μαθησιακή διδασκαλία, τους τρόπους χρήσης της κούκλας ως μέσο διδασκαλίας και τέλος την συμβολή της κούκλας στην κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου από το νήπιο. Στο τρίτο μέρος, ασχολείται με την αξιοποίηση της κούκλας στην μουσικοκινητική αγωγή. Στο τέταρτο μέρος ερευνάται η συμβολή της κούκλας ως αντικείμενο αναφοράς στην ζωή του νηπίου.

**Λέξεις κλειδιά:** Η κούκλα ως μέσο εμπύχωσης, η κούκλα ως παιδαγωγικό μέσο, η κούκλα ως μέσο έκφρασης του νηπίου, μουσικό κουκλοθέατρο, κούκλα και μουσικό παιχνίδι

### **Abstract**

The presentation focuses on the necessary and stable relationship that the doll should have in preschool education, as well as its contribution as a means of animation and music-motor activities for toddlers. The purpose of this research is to deepen the psycho-emotional, social, learning development of the toddler, as well as his musical-motor development with the parallel use of the doll, as well as the harmonious development of the innate abilities of the child who is called to adapt to a adult world different from their own. The objectives of the research are socialization, aesthetic cultivation, the development of children's creativity and imagination, the development of speech, the organization of thought as well as entertainment. The presentation is divided into four distinct parts. In the first part, he deals with animating the object as a means of activation. In the second, it refers to the use of the doll as a pedagogical teaching tool in preschool education. It deals with the utilization of the doll in learning teaching, the ways of using the doll as a means of teaching and finally the contribution of the doll to the understanding of the teaching subject by the toddler. In the third part, he deals with the use of the doll in music-motor education. In the fourth part, the contribution of the doll as an object of reference in the life of the infant is investigated.

**Keywords:** *The doll as a mean of animation, the doll as a pedagogical tool, the doll as a means of expression for the infant, musical puppet theater, doll and musical toy*

### **Η εμπύχωση του αντικειμένου ως μέσο ενεργοποίησης**

Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας του Schiller, υποστηρίζει ότι η πλεονάζουσα ενέργεια στο παιδί μετατρέπεται σε κίνηση και συγκεκριμένα σε παιχνίδι (Schiller,1975). Ο M. Lazarus σημειώνει ότι το παιδί παίζει για να ξεκουραστεί, διατυπώνοντας έτσι την θεωρία της αναψυχής (Γέρου, 1984). Ο Hall, δια της θεωρίας του αταβισμού ή της ανακεφαλαίωσης, αναφέρει ότι η ανάπτυξη του παιδιού συστήνει σύντομη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας και το μέσο είναι το παιχνίδι (Stanley, 1906). Το παιχνίδι με την κούκλα λοιπόν προκύπτει αβίαστα από την ανάγκη του παιδιού για χαλάρωση, εκτόνωση και ανάπτυξη. Η συμπεριφορά του παιδιού είναι αυθόρμητη και πηγαία και δεν επηρεάζεται από εξωτερικά κίνητρα, καθορίζεται δε από δυο αντίθετες μεταξύ τους τάσεις. Η μια είναι η ώση για απελευθέρωση και η άλλη είναι η ώση για ενοποίηση. Αυτές ενώνονται με την ώση της επανάληψης. Η αντίθεση των δυο ώσεων, οδηγεί στην εναλλαγή μεταξύ έντασης και χαλάρωσης (Gardner & Eliot, χ.η). Και το παιχνίδι είναι το καλύτερο μέσο εκτόνωσης και έκφρασης και των δύο αυτών τάσεων. Η κούκλα βρίσκεται σε μια ενδιάμεση κατάσταση, καθώς οριοθετείται μεταξύ του άψυχου και του έμψυχου, του φθαρτού και άφθαρτου. Έτσι λοιπόν, ενώ διαθέτει μορφή, όψη και μια

ξεχωριστή ζωντάνια, ταυτόχρονα δεν αναπνέει και δεν κινείται. Το κομβικό σημείο κατά το οποίο αποκτά υπόσταση και ξεκινάει ο ρόλος και η λειτουργία της είναι όταν έρχεται σε επαφή με τον κουκλοπαίχτη (Αναστασόπουλος, 1991).

Η κούκλα μεταμορφώνεται σε έμψυχη σύντροφο και για αυτό το λόγο το παιδί της προσδίδει ανθρώπινα χαρακτηριστικά και συμπεριφέρεται προς αυτήν ως οικείο πρόσωπο. Η εμψύχωση της κάνει το παιδί να ταυτίζεται μαζί της. Συμπληρώνει σε όλα τα επίπεδα την ζωή του, μέσα στο σπίτι, στο σχολείο, σε κάθε χώρο που την μεταφέρει μαζί του. «Νοιώθει» την αναπνοή και την ζεστασιά της όταν κοιμάται, την περιποιείται συνεχώς και την αφουγκράζεται στον ύπνο της. Με αυτή την επαφή το παιδί ενεργοποιεί το ξύπνημα του και των συναισθημάτων του (Δαράκη, 1992). Με την κούκλα το παιδί άλλες φορές ταυτίζεται, άλλες αποστασιοποιείται, πάντοτε γίνεται η συντροφιά του, μαγεύεται, μπαίνει στον κόσμο των παραμυθιών και της φαντασίας, επικοινωνεί δημιουργώντας διαλόγους, ενώ άλλες φορές εισπράττει αγάπη και τρυφερότητα στο σημείο που αυτό επιθυμεί, νιώθοντάς πολλές φορές να παίρνει και το ρόλο της μητέρας του (Γιάνναρης, 1994). Το παιδί χρησιμοποιεί τις κούκλες ως ένα μέσο για να στέλνει μηνύματα που αφορούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες του (Παρούση, 2000) ή αποκαλύπτει μέσω αυτής τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο στενό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του. Με την παρουσία και την βοήθειά της το παιδί προβαίνει σε μία πρώτη απόπειρα αυτοκριτικής.

### **Η χρήση της κούκλας ως παιδαγωγικό μέσο διδασκαλίας στην προσχολική αγωγή. Η «Λειτουργία» της εμψύχωσης**

Ο χώρος που η κούκλα θα πρωταγωνιστήσει ως έμψυχο όν μπορεί να είναι είτε η αίθουσα ενός νηπιαγωγείου και εμψυχωτές της κούκλας να είναι τα παιδιά ή ο/η εκπαιδευτικός, είτε μια αίθουσα που παίζεται κουκλοθέατρο και εμψυχωτής θα είναι ο/η κουκλοπαίχτης/τρια. Για να ζωντανεύσει μια κούκλα και να συνεπάρεται τα παιδιά θα πρέπει να κινηθεί κατάλληλα στο χώρο και να αποκτήσει φωνή όταν ο/η εμψυχωτής/τρια με τη φωνή και την εκφραστικότητα των κινήσεών του/της θα αποδώσει συναισθήματα και θα προκαλέσει στα παιδιά τη βιωματική επικοινωνία (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008). Με την εμψύχωση, μέσα από την μορφή που θα αποδοθεί στην κούκλα, διαμορφώνεται ο χαρακτήρας και η ζωτικότητα της. Δεν αρκεί να κινείται μηχανικά στον χώρο από τον/την χρήστη/-τρια. Οι κουκλοπαίχτες, μικροί και μεγάλοι, δημιουργούν την ιστορία της κούκλας και της δίνουν ζωή με την διαδικασία της εμψύχωσης. Η κίνηση και το ζωντάνεμα της κούκλας δίνει την δυνατότητα προβολής του αντικειμένου με συναισθηματικές αποχρώσεις

και συμβάλλει στην εκτόνωση των νηπίων, εκφράζει τον εσωτερικό κόσμο τους (αγωνίες, επιθυμίες, όνειρα), ενισχύει την γλωσσική ανάπτυξη, την φαντασία, την κρίση, την μνήμη, τον αυτοσχεδιασμό, την ετυμολογία, την ευστροφία τους. Η εμπύχωση της κούκλας απαιτεί από τον/την κουκλοπαίχτη/-τρια ανάλογη ψυχική κατάσταση καθώς μπαίνει σε ρόλο, αλλάζει προσωπικότητα ανάλογα με τον τύπο του ήρωα ή της ηρωίδας που ενσαρκώνει (Γενειάτακη-Αρβανιτίδου, 1992).

Σημαντικά στοιχεία για το ζωντάνεμα της κούκλας παίζουν η κίνηση και η φωνή του εμπυχωτή ή της εμπυχωτριάς (Παπαϊωάννου, 2016). Μια από τις βασικότερες αρχές είναι η στάση του σώματός κατά την διάρκεια της εμπύχωσης, φροντίζοντας να συντηρείται μια σχέση και επαφή με το ίδιο το σώμα της κούκλας. Οι κουκλοπαίχτες/-τριες - παιδαγωγοί οφείλουν να είναι χαλαροί/ές και να γνωρίζουν εκ των προτέρων τις τεχνικές της κίνησης μιας κούκλας αν την εντάσσουν στο θεατρικό τους παιχνίδι ή στην αφήγησή τους (Κυριαζοπούλου-Βαλινάκη, 1966).

Ως προς την κίνηση της κούκλας υπάρχουν κάποιες αρχές που θα πρέπει ο/η κουκλοπαίχτης/τρια να τηρήσει για να γίνει φυσιολογική η εμπύχωσή της. Αρχικά το βλέμμα της, καθ' ότι η κούκλα το χρησιμοποιεί για να κοινοποιήσει την σκέψη της. Δίνεται, λοιπόν, προτεραιότητα στην κίνηση του κεφαλιού, γιατί από το βλέμμα εκφράζει την θέλησή της και παρουσιάζει αυτονομία. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι η αναπνοή. Προσφέρεται κίνηση στην κούκλα με τον συντονισμό της ανθρώπινης αναπνοής από το κεφάλι και το κορμί της. Ωθείται μπροστά και κατόπιν πίσω για εισπνοή και εκπνοή (Παϊδούση, 1959). Εξίσου σημαντικό είναι το περπάτημα αλλά και το άλμα της κούκλας. Το επόμενο στάδιο που θα πρέπει να ασχοληθεί ο/η κουκλοπαίχτης/τρια μετά την κίνηση της κούκλας είναι το συναισθηματικό, το οποίο είναι ίσως και το πιο καθοριστικό στην εμπύχωση της. Η κούκλα μιλάει μέσα από την κίνηση που της δίνουμε, κυρίως του κεφαλιού, αποτυπώνοντας με το χρώμα της φωνής, το φύλο και τον ήρωα ή την ηρωίδα που υποδύεται η κούκλα.

### **Συνεισφορά της κούκλας στην κατανόηση της μουσικής και της κίνησης από το νήπιο**

Από τη στιγμή που ο άνθρωπος βρίσκεται σε εμβρυακή κατάσταση κινείται ακατάπαυστα μέσα στον αμνιακό σάκο, ενώ από τη στιγμή που θα βγει στον κόσμο, δείχνει ότι η κίνηση ιεραρχείται σαν ο βασικός μοχλός εξωτερίκευσής του. Από τη στιγμή που θα σταθεί όρθιος και θα κάνει τα πρώτα του βήματα, δεν θέλει να σταματά να κινείται. Νοιώθει ότι θέλει να εξερευνήσει όλο τον κόσμο, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα άλλες

λειτουργίες του, όπως ο ύπνος και το φαγητό (Σέργη, 1993). Ο χώρος, ο χρόνος και η κίνηση είναι τρεις διαστάσεις που η μία εξαρτάται από την άλλη, χωρίς να υπάρχει περιθώριο κάποια να υπάρξει από μόνη της. Η συνεργασία δε και των τριών, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να παραχθεί έργο. Η τρίτη παράμετρος, η κίνηση, είναι η πιο ενδιαφέρουσα και αγαπητή στα παιδιά. Εμπεριέχει μέσα της την χαρά της απελευθέρωσης, της κατάκτησης της γνώσης. Η κίνηση απελευθερώνει το νήπιο και η ανακάλυψη μέσω αυτής της λειτουργίας, μετατρέπεται σε γνώση. Εμπεριέχει ως ιδιότητες την ταχύτητα, τη φόρτιση, διάφορες αργές ή και γρήγορες μεταπτώσεις. Προκαλώντας συναισθήματα χαράς, συγκίνησης, φόβου, πόνου, ενθουσιασμού, αποκτά χώρο και εκφράζει μια ψυχική κατάσταση, μέσω της ψυχοκινητικής δραστηριότητας. Μέσω της κίνησης το παιδί συγκεντρώνεται στον εαυτό του, ανακαλύπτει το σώμα του, τις σκέψεις και την φαντασία του (Κοντάκος, 2000). Όπως σημειώνει η Murray, μέσω της ανακάλυψης των σωματικών και κινητικών εκφραστικών ικανοτήτων, επιτυγχάνεται η αρμονική σωματική διάπλαση και αρμονία, ενώ η Carol Totsky επισημαίνει, ότι αν είχαν περιθώρια επιλογής τα παιδιά θα διάλεγαν τρόπους μάθησης κυρίως μέσα από την κίνηση (Murray, 1991· Μπουρνέλλη, 2002· Totsky, 1993).

Ιδιαίτερα στη Μουσικοκινητική, ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προσφέρει ερεθίσματα στο νήπιο αξιοποιώντας την κούκλα σε μουσικά παιχνίδια ή ως παιχνίδι αναφοράς με μουσικούς όρους. Διοργανώνοντας μουσικό κουκλοθέατρο, αφηγήσεις μουσικού παραμυθιού ή δρώμενα που εκτελούνται στον χώρο του νηπιαγωγείου, όπως παιχνίδια της αυλής, ο/η εκπαιδευτικός ενσωματώνει τη μουσικοκινητική δράση στην εμπύχωση της κούκλας, παρακινώντας το νήπιο να συμμετέχει και αυτό σε ανάλογες δραστηριότητες.

Μέσα από την εκτέλεση παιδικών τραγουδιών με τη συμμετοχή της κούκλας τους, τα νήπια συμμετέχουν ενεργά και απολαμβάνουν τη μουσική πράξη (Κανατσούλη, 2007). Τέλος, η φωνή της κούκλας που τραγουδά, όπως και οι κινήσεις της, φαίνεται να επηρεάζουν και να προτρέπουν τα παιδιά να κάνουν ακριβώς το ίδιο σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

**Η συμβολή της κούκλας ως αντικείμενο αναφοράς στην ζωή του νηπίου. Τρόποι αξιοποίησης της κούκλας σε μουσικές δραστηριότητες.**

#### ***Τραγουδώντας με τις κούκλες***

Μια από τις πιο ευχάριστες συνήθειες των παιδιών μεταβρεφικής και προσχολικής ηλικίας αποτελεί η συχνή επανάληψη τραγουδιών κυρίως όταν συνοδεύονται με μιμητικές κινήσεις. Ένας τρόπος για να εντάξουμε τη χρήση της κούκλας στις δραστηριότητες των παιδιών είναι να χρησιμοποιούμε και οι ίδιοι/ες κούκλες την ώρα που εκτελούμε φωνητικά ένα τραγούδι, αποδίδοντας με την κούκλα τις κινήσεις που θα κάναμε κι εμείς με το σώμα μας. Προτρέπουμε τα παιδιά να επιλέγουν μια κούκλα και να την χρησιμοποιούν κι εκείνα την ώρα του ομαδικού τραγουδιού. Είναι σημαντικό, τα παιδιά να εντάσσουν την κούκλα στο τραγούδι τους καθώς ο παιδαγωγικός μας στόχος στοχεύει στο να εκφράζονται - χρησιμοποιώντας την κούκλα- ελεύθερα και με δική τους πρωτοβουλία.

#### ***Σωματική έκφραση και κουκλοθέατρο***

Στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες, το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση όπου τα παιδιά εκφράζονται σωματικά, λεκτικά ή μη λεκτικά και ενεργοποιούνται όλες τους οι αισθήσεις τους, η χρήση της θεατρικής κούκλας από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να ενισχύσει σημαντικά το παραμυθιακό κλίμα που δημιουργείται και να απελευθερώσει τα παιδιά ωθώντας τα να συμμετέχουν πιο ενεργά. Η κούκλα που θα χρησιμοποιηθεί μπορεί να είναι γαντόκουκλα ή κούκλα άμεσου χειρισμού ενώ δεν φαίνεται να απασχολεί τα παιδιά το μέγεθος της κούκλας. Άλλη μουσικοκινητική δραστηριότητα στην οποία θα μπορούσε να εισαχθεί η κούκλα είναι η δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν χορογραφίες, με συγκεκριμένο ρυθμό και οργανωμένη κίνηση. Η προσπάθεια αυτή μπορεί να γίνει ακόμα πιο αποτελεσματική όταν αποτελεί μέρος μιας μουσικής ιστορίας, παραμυθιού ή και θεατρικής παράστασης.

#### ***Ομαδικές εργασίες και κατασκευές***

Τα νήπια όταν κατασκευάζουν μια κούκλα δένονται μαζί της και τους είναι πιο εύκολο να την εμπυχώσουν σε σχέση με μια εμπορική βιομηχανοποιημένη κούκλα γιατί αποτελεί δικό τους δημιούργημα. Η διαδικασία της κατασκευής είναι πολλές φορές αρκετά απαιτητική και χρειάζεται γνώση, οργάνωση και υπομονή από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού για να ολοκληρωθεί. Σαφώς υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες ένταξής της στην παιδαγωγική πράξη.

### **Παράσταση από τα παιδιά για τα παιδιά**

Τα νήπια εξοικειώνονται στο ομαδικό παιχνίδι με τις κούκλες χρησιμοποιώντας τις καθημερινά. Ιδιαίτερα όταν παίζουν κουκλοθέατρο, υιοθετούν ρόλους άλλοτε θεατών που ανταποκρίνονται σε εκείνες και άλλοτε κουκλοπαιχτών εμπυχώνοντάς τες. Οι ιστορίες που παίζουν συνήθως τα παιδιά μεταβρεφικής και προσχολικής ηλικίας δεν έχει συγκεκριμένη δομή, χώρο και χρόνο δράσης. Συνήθως παρουσιάζουν μια κούκλα που μπορεί να χαιρετά το κοινό και μετά να ψάχνει να βρει την τροφή της ή μια κούκλα που συγκρούεται με μια άλλη. Παρόλα αυτά είναι ιδιαίτερα διασκεδαστικό για το κοινό-παιδιά της τάξης να παρακολουθούν τις αυτοσχέδιες φανταστικές ή και οργανωμένες/δομημένες ιστορίες. Είναι ο κοινός κώδικας που έχουν αναπτύξει με άλλα νήπια. Η ολοκλήρωση της ιστορίας έρχεται από την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού είτε ζητώντας από τα παιδιά να ολοκληρώσουν την ιστορία είτε παροτρύνοντας το κοινό να χειροκροτήσει. Παρακινώντας τα παιδιά από το ελεύθερο στο οργανωμένο παιχνίδι με τις κούκλες τους δίνεται η ευκαιρία να γίνουν τα ίδια δημιουργοί ενός καλλιτεχνικού δρώμενου, να εκδηλώσουν τα ταλέντα τους και ανακαλύψουν τις δεξιότητες και τις δυνατότητές τους και να βιώσουν μια κοινή εμπειρία ως αποτέλεσμα της ομαδικής προσπάθειας τους.

Ένα πλούσιο σε ερεθίσματα εκπαιδευτικό περιβάλλον ωθεί τα παιδιά να το εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να αναζητήσουν νέους τρόπους έκφρασης και παιχνιδιού. Ένα ανάλογο παιδαγωγικό μέσο και «εργαλείο» αποτελεί και η κούκλα. Προκείμενου να εντάξει ο/η εκπαιδευτικός την κούκλα και το κουκλοθέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Εφόσον δεν υπάρχει η γωνιά του Κουκλοθέατρου στο Νηπιαγωγείο ή τον Παιδικό Σταθμό μπορεί να δημιουργηθεί με απλά υλικά. (δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει στον χώρο, σκηνή κουκλοθέατρου όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν με γαντόκούκλες ή δαχτυλόκούκλες. Αντί αυτού μπορεί να τοποθετηθεί ένα τραπεζάκι κατάλληλο για το ύψος των παιδιών και ένα καλάθι με διάφορα υφάσματα που θα μπορούν να τα χρησιμοποιούν τα παιδιά ως σκηνικά. Για παράδειγμα εάν η ιστορία που αποφασίζουν να παίξουν διαδραματίζεται στο δάσος μπορούν να στρώσουν ένα πράσινο ύφασμα στο τραπέζι που να συμβολίζει το χορτάρι. Εάν η ιστορία διαδραματίζεται στο εσωτερικό ενός σπιτιού μπορούν να αυτοσχεδιάσουν χρηστικά με υλικό). Το σημαντικότερο όμως που πρέπει να υπάρχει στη γωνιά του Κουκλοθέατρου είναι εύχρηστες κούκλες (για παράδειγμα, ας επιλέγεται να προμηθεύονται οι νηπιαγωγοί πάνινες, ελαφριές γαντόκούκλες και ας προτείνεται στα νήπια να ενισχύουν περιοδικά τη γωνιά του Κουκλοθέατρου με λούτρινα αρκουδάκια ή κούκλες που δεν χρησιμοποιούνται πια). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι χειροποίητες

κούκλες είναι πιο ευαίσθητες από αυτές του εμπορίου γι' αυτό και προσφέρονται στα παιδιά όταν είναι έτοιμα να διαχειριστούν τα χειροποίητα αντικείμενα με σεβασμό και αγάπη. Αξίζει να σημειωθεί ότι έχει μεγάλη σημασία η συνεργασία εκπαιδευτικού και παιδιών στη διαμόρφωση και την οργάνωση των γωνιών. Η συγκεκριμένη διαδικασία προωθεί την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε κάθε δραστηριότητα που αναπτύσσεται. Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι μέσα από μια τέτοια διαδικασία τα παιδιά γίνονται πιο υπεύθυνοι χρήστες των υλικών, αφού γνωρίζουν για ποιο λόγο αποφάσισαν να τοποθετήσουν τα συγκεκριμένα υλικά στην κάθε γωνιά και για ποιες δραστηριότητες τους είναι απαραίτητα (Δαφέρμου και συν., 2006).

### **Επιλογικά**

Η κούκλα για τα νήπια αποκτά ξεχωριστή αξία γιατί είναι το οικείο αντικείμενο τους που αγκαλιάζουν, προσέχουν, με αυτό εκφράζονται, εμπιστεύονται ακόμα και στις προσωπικές τους δυσκολίες. Υπάρχουν διάφορα είδη και τύποι κούκλας που έχουν την δική τους ονομασία, μεταχείριση και σκοπό, είναι ελκυστικές στα παιδιά αλλά οφείλουν να πληρούν συγκεκριμένες προδιαγραφές στην εξωτερική τους εμφάνιση. Ιδιαίτερο ρόλο παίζουν τα χρώματα και τα υλικά κατασκευής. Για το ζωντανέμα της κούκλας απαιτείται από τον/την εμπυχωτή/-τρια να δουλεύει πάνω σε συγκεκριμένες τεχνικές με τη φωνή, το σώμα και την έκφραση του/της.

Η εισαγωγή της κούκλας στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να γίνει για ψυχαγωγικό σκοπό, όπως με την μορφή του κουκλοθέατρου, μπορεί όμως και να λειτουργήσει σαν εκπαιδευτικό εργαλείο και να ενταχθεί δημιουργικά στο σχολικό πρόγραμμα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κούκλες έχουν πολλές δυνατότητες στο χώρο της διδακτικής πράξης επιδρώντας θετικά σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών. Η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση μπορεί να εξυπηρετήσει αρκετούς και σημαντικούς μαθησιακούς σκοπούς, διαμορφώνοντας παράλληλα το σχολικό κλίμα.

Η παρουσία της κούκλας συμβάλλει καθοριστικά σε μουσικοκινητικά δρώμενα. Στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην προσχολική αγωγή, γίνεται πολύτιμο εργαλείο όταν συνδυάζεται με στοιχεία όπως η κίνηση, ο χορός, το παραμύθι και το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του νηπίου. Για αυτό λοιπόν ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μια ποικιλία μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες σε συνδυασμό με την παρουσία της κούκλας καλύπτουν τα ενδιαφέροντα των νηπίων. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η μουσικοκινητική αγωγή με την



συμμετοχή της κούκλας χαρακτηρίζεται από υψηλή εκπαιδευτική αξία και ως εκ τούτου θα πρέπει να περιλαμβάνεται σε κάθε αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος στην ζωή των παιδιών όπου, παράλληλα με την γνωστική ανάπτυξη, τα παιδιά αναπτύσσουν και άλλες δεξιότητες, για παράδειγμα τις κοινωνικές. Είναι σημαντικό αυτού του είδους οι δεξιότητες να ενισχύονται σε μικρές ηλικίες, καθώς βελτιώνουν την σχολική επίδοση καθώς και την επικοινωνία με ενήλικους και συνομήλικους. Συμπερασματικά λοιπόν, η συμμετοχή της κούκλας, ακόμα και ως εργαλείο μέσο της παιγνιώδους εκπαίδευσης και τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιηθεί στη βιωματική μαθησιακή διαδικασία και πράξη (Κοντογιάννη, 2012).

### **Βιβλιογραφία**

- Αναστασόπουλος, Χ. (1991). *Κουκλοθεατρικά... και όχι μόνο!* Αχαϊκές Εκδόσεις
- Αργυρίου. Μ. (2021). *Εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική. Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός διδασκαλίας για τη προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*. ΔιΣΗΓΜΑ.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους/τις μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γράμματός, Θ., & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο: Για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). Ρέθυμνο.
- Γενειατάκη - Αρβανιτίδου Ε. (1992). *Η μικρή μας αυλαία*. Σμυρνιωτάκης.
- Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Καΐλα, Μ. (1999). *Ο/Η εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αυτοέκδοση.
- Κανατσούλη, Μ. (2007). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας* (2η αναθεωρημένη έκδοση 2002, ανατύπωση 2007). University Studio Press
- Κοντάκος, Α. (2003). *Μύθοι και εκπαίδευση. Προτάσεις για μια παιδαγωγική του μύθου*. Ατραπός.
- Κοντογιάννη, Α. (1983/2012). *Η δραματοποίηση για παιδιά, για γονείς – νηπιαγωγούς – δασκάλους*. Τόπος.

- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Καστανιώτης.
- Κυριαζοπούλου - Βαλληνάκη, Τ. (1966). *Κουκλοθέατρο*. Αυτοέκδοση.
- Λενακάκης, Α. (2015). *Κουκλοθέατρο και Κούκλες στην Εκπαίδευση*. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (σσ. 148-166). ΤΕΑΠΗ, ΑΠΘ.
- Μαγουλιώτης, Α. (2009). *Κούκλες στη κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2002). *Κινητική Δημιουργικότητα: Ειδικό πρόγραμμα ανάπτυξης της κινητικής δημιουργικότητας για παιδιά*. Αυτοέκδοση.
- Οδηγός σπουδών Μουσικής. Επιστημονικό Πεδίο: τέχνες – πολιτισμός. Μουσική / νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο (Αναθεωρημένη Έκδοση 2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Υπουργείο Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παϊδούση, Ε. (1959). *Το Κουκλοθέατρο και η ψυχαγωγία του παιδιού*. Ατλαντίς.
- Παρούση, Α. (2000). *Κούκλες κουκλοθέατρου*. Πατάκη.
- Σέργη, Λ. 1995. *Προσχολική μουσική αγωγή*. Gutenberg.
- Σέργη, Λ. (2000). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Gutenberg.
- Sharp, A.M., & Splitter, L.J. (2011). *Φιλοσοφία για παιδιά. Το κουκλονοσκομείο και δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της προσχολικής αγωγής* (Ε. Θεοδωροπούλου, Επιμ. & Μτφρ.). Διάδραση.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η μουσική στην εκπαίδευση: Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Παπαρηγορίου- Νάκας

---

Το παρακάτω κείμενο αναφοράς πλαισιώνει θεωρητικά το Workshop Φωνής *From the front of the choir – Cross Curricula Settings*, που οργανώθηκε στο 3<sup>ο</sup> Συνέδριο Προπτυχιακών Φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανσπειστημίου Αιγαίου, με το Φωνητικό Σύνολο: CORPUS MUSICAE και με συμμετέχοντες/ουσες τις/τους παρακάτω φοιτήτριες/ές: **Ανδρεοπούλου Φανή, Ανδρίτσου Νεκταρία -Ελένη, Αραβοπούλου Ελένη, Διακάκη Μαρίνα-Ελένη, Καβακιώτη Ζωή, Κατσιούδης Γιώργος, Κετσέση Αντιγόνη, Κούρτη Μαρία, Μαγκώνη Αρτεμισία, Παπαιωάννου Δήμητρα, Προκόπου Ασημίνα, Στεφάνου Πετρίνα, Φρόσω Χαϊντουτή, Φυδανίδου Δήμητρα, Φωτοπούλου Σοφία**

---

## **Μπροστά από τη χορωδία. Προετοιμάζοντας τη θεματολογία διδακτικών αντικειμένων μέσα από το ρεπερτόριο**

**Αργυρίου Μαρία**  
**Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Δι.Π.) Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[m.argyriou@aegean.gr](mailto:m.argyriou@aegean.gr)

**Σιτώτης Γιώργος**  
**Συνθέτης, Διευθυντής χορωδιών, Καθηγητής μουσικής**  
**M.Ed. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.**  
[sitotisgiorgos@gmail.com](mailto:sitotisgiorgos@gmail.com)

### **Περίληψη**

Η αίσθηση του «ανήκειν» ξεκινά συχνά από ομάδες που σχηματίζονται είτε για τη συμμετοχή σε μουσικές εμπειρίες είτε για τις ανάγκες κάποιας συγκεκριμένης καλλιτεχνικής μαθησιακής προσέγγισης όπως είναι οι ενδοσχολικές διαδικασίες. Λόγω της πρόσθεσης και της κίνησης στη μουσική (Cross, 2005), η συλλογική μουσική δίνει στους ανθρώπους την ευκαιρία να εκφραστούν σε έναν συναισθηματικά "ασφαλές χώρο", ο οποίος με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε ισχυρότερους ομαδικούς δεσμούς. Το τραγούδι και η κίνηση που το συνοδεύουν μπορεί να ικανοποιήσει την εγγενή ανθρώπινη επιθυμία να μοιράζονται συναισθήματα, εμπειρίες και δραστηριότητες (Kirschner & Tomasello, 2010). Η βιωματική προσέγγιση του εργαστηρίου οδηγεί τους συμμετέχοντες στην κατανόηση των ικανοτήτων της φωνής τους. Με τον τρόπο αυτό, θα είναι

σε θέση να αυτοσχεδιάσουν και να «διορθώσουν» τυχόν φωνητικά «λάθη» που θα εντοπίσουν. Αναμένεται, αφενός, οι συμμετέχοντες να έχουν κατανοήσει ότι όλοι μπορούμε να χρησιμοποιούμε σωστά τη φωνή μας σε ανάλογη φωνητική διαδικασία και, αφετέρου, να έχουν εμπλουτίσει το μουσικό ρεπερτόριό τους τραγουδώντας και συμμετέχοντας ενεργά, με τραγούδια που έχουν δοκιμαστεί σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο.

**Λέξεις κλειδιά:** Φωνητικό σύνολο, συλλογικότητα, πρόβα, ρεπερτόριο, φωνητική εκτέλεση και δεξιότητες

### **Abstract**

The sense of "belonging" often begins with groups formed either for participation in musical experiences or for the needs of some specific artistic learning approach such as intramural processes. Because of the addition and movement in music (Cross, 2005), collective music gives people the opportunity to express themselves in an emotionally "safe space", which in turn can lead to stronger group bonds. Singing and accompanying movement can satisfy the innate human desire to share feelings, experiences and activities (Kirschner & Tomasello, 2010). The experiential approach of the workshop leads participants to understand the abilities of their voice. In this way, they will be able to improvise and "correct" any phonetic "mistakes" they find. It is expected, on the one hand, that the participants will have understood that we can all use our voice properly in a similar vocal process and, on the other hand, that they will have enriched their musical repertoire by singing and actively participating, with songs that have been tested on preschool and primary school children in from interdisciplinary approaches with multicultural content.

**Keywords:** *Vocal ensemble, collectivities, rehearsal, repertoire, vocal practice and skills.*

### **Το όργανο της φωνής**

Η ανθρώπινη φωνή είναι το μοναδικό μουσικό όργανο που ο άνθρωπος κατασκευάζει και χρησιμοποιεί καθημερινά. Η «κατασκευή» του οργάνου της φωνής αρχίζει από μικρή ηλικία, όταν μέσω της μίμησης, κάθε άνθρωπος προσπαθεί να μιμηθεί τις φωνές και τους ήχους που ακούει στο περιβάλλον του. Η φωνή είναι ένα πνευστό μουσικό όργανο και ως τέτοιο χρειάζεται αέρα για να λειτουργήσει. Η σωστή αναπνοή είναι ο ουσιαστικότερος τρόπος με τον οποίο μπορεί ένας άνθρωπος να θέσει σε λειτουργία το όργανο της φωνής και να μιλήσει ή να τραγουδήσει. Υπάρχουν δύο τρόποι αναπνοής: η *διαφραγματική αναπνοή* και η *στηθική αναπνοή*. Και στους δύο τρόπους αναπνοής ο αέρας που εισπνέει ο άνθρωπος είναι αρκετός για να λειτουργήσει η φωνή, όμως η διαφραγματική αναπνοή, λόγω της μεγαλύτερης ποσότητας αέρα που επιτρέπει να εισέλθει στους πνεύμονες, επιλέγεται ως ασφαλέστερη για το τραγούδι. Αυτός είναι και ο

λόγος που επιλέγουμε και οι ίδιοι, στο πλαίσιο του εργαστηρίου, να χρησιμοποιήσουμε ως ασκήσεις διαφραγματικής αναπνοής με παιγνιώδη τρόπο, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες/ούσες να είναι ικανοί/ες να χρησιμοποιήσουν αντίστοιχα σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Αν παραλληλίσουμε τη φωνή με ένα δέντρο, η διαφραγματική αναπνοή θα είναι οι ρίζες του δέντρου, που θα το στηρίζουν και θα βοηθούν να ανταπεξέλθει σε κάθε δυσκολία. Με τον ίδιο τρόπο, ο κορμός και τα κλαδιά του δέντρου είναι η χρήση του λάρυγγα: αν ο λάρυγγας χρησιμοποιείται σωστά κατά τη δημιουργία της φωνής, τότε ο κορμός και τα κλαδιά του δέντρου αναπτύσσονται με τον σωστό τρόπο. Στην φύση όμως, ο κορμός και τα κλαδιά κάθε δέντρου αναπτύσσονται πάντα με τον σωστό τρόπο, εκτός εάν κάποιος παράγοντας από το περιβάλλον επιβάλλει κάτι διαφορετικό. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με την ανθρώπινη φωνή: το ανθρώπινο σώμα είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά το όργανο της φωνής από την πρώτη στιγμή, από τη γέννησή του. Στην πορεία όμως το περιβάλλον επιβάλλει λανθασμένες πρακτικές και δημιουργεί προβλήματα.

Η χρήση του λάρυγγα με τον σωστό τρόπο αφορά μια πρακτική που τα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας αδυνατούν να καταλάβουν. Για αυτό το λόγο, δεν γίνεται στο συγκεκριμένο εργαστήριο ιδιαίτερη μνεία για τον λάρυγγα. Παρόλα αυτά, αξιοποιούνται ασκήσεις που έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τα αντανεκλαστικά του ανθρώπινου σώματος να «θυμηθεί» και να θέσει σε λειτουργία τον λάρυγγα με τον σωστό τρόπο. Τέλος, όπως κάθε δέντρο έχει τα φύλλα και τους καρπούς του, έτσι και η φωνή -στις λειτουργίες της- ασκείται στη δημιουργία των λέξεων και στη χρήση συγκεκριμένων ηχείων, χώρων δηλαδή που βοηθούν την φωνή να είναι πιο δυνατή, πιο σταθερή, πιο λαμπερή κ.α. Επιμένουμε λοιπόν, να εργαζόμαστε προς αυτό το σημείο αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας της φωνής.

Η χρήση των ηχείων του ανθρώπινου σώματος και η χρήση της γλώσσας αλλά και του σαγονιού του κάθε ανθρώπου καθορίζεται συνήθως από το περιβάλλον. Έτσι, τις περισσότερες φορές ακούμε παιδιά που οι γονείς τους μιλούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο (για παράδειγμα με τη μύτη) να υιοθετούν τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Αυτό δεν είναι απαραίτητα λάθος. Με τις κατάλληλες ασκήσεις, η χρήση όλων των ηχείων (έτσι ώστε ο/η κάθε συμμετέχοντας/-ούσα να μπορεί να διαλέξει ποιο ηχείο θα χρησιμοποιήσει κάθε φορά) να γίνει πραγματικότητα (η χρήση του ρινικού ηχείου μπορεί να φανεί πολύ σημαντική για όλους τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς αν κάποιος/-α γνωρίζει πώς να το

χρησιμοποιεί, η φωνή του/της ξεχωρίζει ανάμεσα σε αυτές των παιδιών με αποτέλεσμα τα παιδιά να τον/την προσέχουν σχετικά πιο εύκολα).

### **Το τραγούδι και το ομαδικό τραγούδι**

Το τραγούδι παίζει μεγάλο ρόλο στην εκπαίδευση (μουσική αλλά και γενική) είτε μιλάμε για την εγκύκλια παιδεία είτε για τις άτυπες μορφές. Ως μια πολύ προσωπική πράξη, το τραγούδι μπορεί, αφενός, να συστήσει έναν ιδιαίτερα ισχυρό δεσμό για τη δημιουργία ευημερίας σε εκείνους που συμμετέχουν, αφετέρου, να λειτουργήσει ενωτικά σε ομάδες. Μέσω του τραγουδιού, αποκαλύπτουμε και βιώνουμε συναισθήματα που μπορεί να μην είναι εύκολα προσπελάσιμα μέσω ομιλίας. Το τραγούδι, και κυρίως το ομαδικό τραγούδι, αποτελεί: τρόπο ψυχολογικής υποστήριξης αλλά και εργαλείο ψυχικής απελευθέρωσης.

Μία από τις σημαντικές σχολικές εκφράσεις συλλογικότητας είναι το χορωδιακό τραγούδι, ακόμη κι όταν αυτό διδάσκεται με ελλείψεις στα σχολικά περιβάλλοντα. Η αίσθηση του «ανήκειν» ξεκινά συχνά από ομάδες που σχηματίζονται είτε για τις ανάγκες του μαθήματος της μουσικής στο πλαίσιο της κάθε τάξης ξεχωριστά, είτε για τις ανάγκες κάποιας συγκεκριμένης περίπτωσης όπως είναι οι σχολικές γιορτές. Όταν τραγουδάμε με άλλους, επιχειρούμε να δημιουργήσουμε μια ενότητα, συγχρονίζοντας τις φωνές μας (μερικές φορές και άλλα όργανα στο σώμα μας) σε ένα κοινό παλμό. Λόγω της πρόσθεσης και της κίνησης στη μουσική (Cross, 2005), η συλλογική μουσική δίνει στους ανθρώπους την ευκαιρία να εκφραστούν σε έναν συναισθηματικά "ασφαλή χώρο", ο οποίος με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε ισχυρότερους ομαδικούς δεσμούς. Με άλλα λόγια, το τραγούδι και ο χορός με άλλους μπορεί να ικανοποιήσει την εγγενή ανθρώπινη επιθυμία να μοιράζονται συναισθήματα, εμπειρίες και δραστηριότητες (Kirschner & Tomasello, 2010).

Ο Καμπαλέφσκι ισχυρίζεται ότι τα βασικά είδη της μουσικής είναι τρία «...το τραγούδι, ο χορός και ο βηματισμός είναι τα πιο κοινά, τα δημοφιλέστερα και τα πιο δημοκρατικά συστατικά της μουσικής...» ("song, dance and march are the commonest, the most popular and the most democratic realms of music"). Οργανωμένες ή υπό οργάνωση δομές καταφεύγουν συχνά στο τραγούδι για την εμπύχωση, την εκπαίδευση αλλά και την εμπέδωση εννοιών, έτσι ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα όσον αφορά στην ανάπτυξη της ομοψυχίας του συνόλου.

Σε μικρές ηλικίες τα παιδιά μπορούν να τραγουδήσουν με άνεση ένα τραγούδι που θα τους αρέσει, μιμούμενα τη φωνή του/της εκπαιδευτικού. Πάντα, ο/η εκπαιδευτικός τραγουδάει πρώτα εκείνος/η και στη συνέχεια οι μαθητές/τριες επαναλαμβάνουν. Η χρήση τεχνικών μέσων δεν λειτουργεί σωστά και δημιουργεί πολλά προβλήματα στη συνέχεια (τα

παιδιά δεν μαθαίνουν να τραγουδούν και να ακούν τη φωνή τους αλλά να τραγουδούν και να ακούν την φωνή τους μαζί με κάποιον τραγουδιστή ή τραγουδίστρια που δεν έχει παιδική φωνή και έτσι η φωνή τους δεν μπορεί να «ταιριάξει» ηχοχρωματικά με αυτή των παιδιών). Τραγουδούν δηλαδή μονόφωνα, (μόνο μία μελωδία όλοι μαζί). Αυτό είναι το πρώτο και βασικότερο στάδιο στο τραγούδι. Αν οι μαθητές/τριες καταφέρουν να τραγουδήσουν όλοι/-ες μαζί με σωστή φωνή τα σωστά λόγια στη σωστή μελωδία, το αποτέλεσμα είναι πάντα καταπληκτικό.

### **Φιλοσοφία διδασκαλίας και επιλογές για ρεπερτόριο**

Από τις παραδοσιακές μελωδίες μέχρι τα τραγούδια που υπάρχουν, χρειάζεται να εξερευνηθούν αρκετά πράγματα μέσα στην τάξη. Τα τραγούδια από διαφορετικούς πολιτισμούς και οι ευκαιρίες να ασχοληθούν μαζί τους οι μαθητές/τριες είναι περισσότερο προσφιλή για διδασκαλία από ό,τι φαίνεται να πιστεύουν οι περισσότεροι από εμάς (Schippers & Campbell, 2012). Τα τραγούδια δεν είναι ουδέτερα, καθώς εμπεριέχουν βιώματα, έννοιες και στοιχεία που σχετίζονται με ιστορίες, συστήματα πεποιθήσεων, συνήθειες, συναισθήματα και τρόπους σκέψης διαφορετικών λαών. Όταν εξερευνούμε τραγούδια από διαφορετικούς πολιτισμούς, μας δίνεται η ευκαιρία να πλοηγηθούμε σε διαφορετικές μουσικές κουλτούρες, καθώς το τραγούδι και η εκμάθηση μεταφέρει τους/τις μετέχοντες/-ούσες σε διαφορετική διάσταση εμπειρίας. Είμαστε υπέρμαχοι της ιδέας ότι η μουσική από άλλους πολιτισμούς οφείλει να διδάσκεται σε σχέση με το κοινωνικοπολιτιστικό της πλαίσιο, με ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους/τις μαθητές/τριες μια βαθιά κατανόηση της μουσικής και του πολιτισμού από όπου προέρχονται, γεγονός που με τη σειρά του είναι πιθανό να καταστήσει την μαθησιακή εμπειρία πιο ενδιαφέρουσα, σχετική και ουσιαστική.

Η παρουσίαση πολυπολιτισμικών τραγουδιών μπορεί να είναι διασκεδαστική και να τους προτρέπει να εκφραστούν ακόμα και κινητικά, αν οι εκπαιδευτικοί συμπεριλάβουν και την κίνηση σε αυτό. Η διδασκαλία και η πολιτιστική κατανόηση μπορούν επίσης να διδαχθούν μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης, σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς.

Όπως σημειώνει ο Rosenbloom (2004), οι μουσικές, οι ανθρωπολογικές και οι κοινωνικές σπουδές έχουν πολλές άμεσες συνδέσεις που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν τη μάθηση και στα δύο θέματα. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές/τριες μπορούν να βιώσουν τον πολιτισμό με ζωνφό τρόπο, από την άλλη πλευρά,

η διερεύνηση θεμάτων κοινωνικών και ανθρωπολογικών σπουδών, όπως οι λαοί, η γεωγραφία, η γλώσσα, τα συστήματα πεποιθήσεων και οι πολιτιστικές εκδηλώσεις μέσω αντίστοιχων μουσικών θεμάτων, επιτρέπουν στους/τις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν τις σπουδές αυτές με ενδιαφέροντα τρόπο. Είναι ζωτικής σημασίας να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις βαθύτερες πτυχές του πολιτισμού από τον οποίο προέρχεται κάθε τραγούδι. Ειδικά η διδασκαλία τραγουδιών με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, οφείλει να περιλαμβάνει μια ολιστική προσέγγιση διάφορων στοιχείων κάθε κοινωνίας.

Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ο/η εκπαιδευτικός καλείται στη διδακτική προσέγγιση/στάση του/της να συμπεριλάβει τα παρακάτω: α) τους τρόπους σύμφωνα με τους οποίους ο/η ίδιος/α χειρίζεται το θέμα των ενδιαφερόντων των παιδιών, β) τις παιδαγωγικές θεωρίες που αξιοποιεί για να λειτουργήσει το φωνητικό σχήμα, γ) τι θεωρεί παιδαγωγικά ωφέλιμο ή αξιόλογο επιστημονικά για το έργο του/της, δ) ποια είναι η φιλοσοφία του/της εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που εργάζεται.

Το τραγούδι θεωρείται το πιο σημαντικό μέσο μουσικής αγωγής και εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και τα ηλικιακά επίπεδα, γιατί παρέχει ευκαιρίες για την επίτευξη στόχων που συνδέονται με όλους τους επιμέρους τομείς και λειτουργίες της μουσικής (Θεοδωρίδης, 2015: 50-51). Οι νευροφυσιολόγοι και οι εξελικτικοί ψυχολόγοι ενισχύουν με τα ευρήματά τους τη στενή σχέση γλώσσας και μουσικής, που συναντιούνται τελικά στον όρο «τραγούδι», καθώς οι μεν υποστηρίζουν πως η επεξεργασία του μουσικού και του γλωσσικού ερεθίσματος συμβαίνει στην ίδια περιοχή του εγκεφάλου και ότι υπάρχουν παράλληλες οδοί στην πρόσληψη του μουσικού και του γλωσσικού συντακτικού, ενώ οι δε συζητούν την παράλληλη ανάπτυξη του λόγου, με ένα είδος «τραγουδιστού λόγου» (Κωνσταντακοπούλου, 2013: 45).

Σύμφωνα με τον Kodály, η χρήση παραδοσιακών τραγουδιών συστήνει και τον πιο φυσικό τρόπο διδασκαλίας της μουσικής σε/για μικρά παιδιά, καθώς μπορούν να αυτοσχεδιάσουν μέσω της φωνής με τοπικά ιδιώματα και ντοπιολαλιές. Ο ίδιος υποστήριξε ότι η γενική μουσική εκπαίδευση κάθε λαού πρέπει να ξεκινά από την παραδοσιακή του μουσική (Τσαχουρίδης, 2011: 25). Άλλωστε τα παραδοσιακά τραγούδια του πολιτισμού κάθε παιδιού στη σχολική τάξη θεωρούνται η «μουσική μητρική του γλώσσα», την οποία κατέχει και καλλιεργεί με τον ίδιο τρόπο που κατέχει τη γλώσσα του (Κωνσταντακοπούλου, 2013:45). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδικά δημοτικά τραγούδια που επιλέγονται για την χορωδιακή διδασκαλία είναι ανάλογα της ηλικίας και του επιπέδου των παιδιών, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν έννοιες, όπως η συλλογική δημιουργία («δημοτικό τραγούδι»), η ομαδικότητα και οι κανόνες που ρυθμίζουν τη ζωή σε μια



παραδοσιακή κοινωνία, στο σύνολο των εκδηλώσεων και των εκφάνσεών της (Βαρβούνης, 1998: 86).

Το τραγούδι αποτελεί συμμετοχική δράση. Οι συμμετοχικές δράσεις συνήθως περιλαμβάνουν μια ποικιλία ρόλων και απαιτούν διαφορετικούς βαθμούς εξειδίκευσης, έτσι ώστε οι άνθρωποι να μπορούν να ενταχθούν σε ένα επίπεδο που να προσφέρει τη σωστή ισορροπία μεταξύ προκλήσεων και αποκτηθέντων δεξιοτήτων. Ο Csikszentmihalyi παρατήρησε ότι όταν οι εμπειρίες είναι ευχάριστες, οι άνθρωποι επιλέγουν να επιστρέφουν στις δραστηριότητες αυτές ξανά και ξανά (Turino, 2008). Και όταν οι δεξιότητες για δράση αναπτύσσονται, απαιτούν ακόμα «υψηλότερες» προκλήσεις. Σε μέρη όπου η συμμετοχική μουσική και ο χορός βρίσκονται στο επίκεντρο των κοινωνικών περιστάσεων, οι ευκαιρίες για βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων είναι κοινές (Turino, 2008). Επομένως, η ανάπτυξη των φωνητικών δεξιοτήτων έρχεται ως απόρροια μιας συμμετοχικής δράσης, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην αισθητική απόλαυση των παιδιών, στην ανάγκη για επανάληψη της συμμετοχικής δράσης, στην επικοινωνιακή προσέγγιση τους και στην καλλιέργεια κοινωνικών άλλων δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η ανοχή αμφισημιών, η κριτική στάση και η πολιτισμική ανταλλαγή.

Πάνω στους πέντε τρόπους μάθησης που ο Gardner διέκρινε και αντιστοιχούν σε διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες κάθε παιδιού, ας δούμε το παρακάτω παράδειγμα για τα Κάλαντα του Μάρτη (τα οποία κάθε πολιτισμός εισάγει στην μουσική κουλτούρα του για την υποδοχή της Άνοιξης):

- *Αφηγηματικός τρόπος* (το νέο υλικό παρουσιάζεται με αναφορές σε ξένες ιστορίες ή από μια προσωπική μας εμπειρία).
- *Λογικός τρόπος* (βασίζεται στη χρήση λογικών διαδικασιών, π.χ. τα παιδιά μπορούν να εξετάσουν το μουσικό όργανο που συνοδεύει τα κάλαντα, να μιλήσουν για τα χαρακτηριστικά του και μετά να ακούσουν μια ηχογράφιση).
- *Θεμελιώδης τρόπος* (η μουσική ακρόαση γίνεται πιο θελκτική με τη χρήση συμβόλων, εικόνων ή γραφικών αναπαραστάσεων, τα οποία χρησιμοποιούνται για την απεικόνιση στοιχείων της μουσικής, όπως ρυθμός, ηχόχρωμα, φόρμα).
- *Αισθητικός τρόπος* (η μουσική συνδέεται και με άλλες μορφές τέχνης, εικαστικά, γλυπτική, αρχιτεκτονική κτιρίων-αιθουσών κτλ.).
- *Εμπειρικός – Βιωματικός τρόπος* (τα παιδιά συμμετέχουν με όλο τους το σώμα, ενώ ακούν ή τραγουδούν).

Για παράδειγμα: στο τραγούδι «Χελιδόνα έρχεται»:

- *Αφηγηματικός τρόπος:* ρωτάμε τα παιδιά αν έχουν τραγουδήσει κάλαντα για τον ερχομό της άνοιξης. Τους λέμε πως, εκτός από τα Χριστούγεννα, την Πρωτοχρονιά και τα Θεοφάνια ή των Βαΐων, παλιά τα παιδιά τραγουδούσαν για τον ερχομό της άνοιξης από γειτονιά σε γειτονιά, ειδικά σε αγροτικές περιοχές για καλή σοδειά.
- *Βιωματικός τρόπος:* Τα παιδιά αναπαριστούν τις δυο ομάδες που συναντιούνται σε ένα σταυροδρόμι του χωριού και τραγουδούν αντιφωνικά (η μια ομάδα μετά την άλλη) την κάθε στροφή.
- *Λογικός τρόπος:* Προβάλλουμε στα παιδιά μια ταινία με το ίδιο τραγούδι και ζητάμε να σηκώσουν το χέρι όταν ακούσουν την δεύτερη ομάδα να τραγουδά.
- *Θεμελιώδης τρόπος:* Για να καταλάβουν καλύτερα τη δομή του τραγουδιού, κατασκευάζουμε έναν χάρτη ακρόασης.
- *Αισθητικός τρόπος:* Τα παιδιά δημιουργούν ένα θεατρικό έργο στο οποίο ενσωματώνουν το τραγούδι της «Χελιδόνας»

Παρατηρούμε ότι με την πραξιακή προσέγγιση, η διδακτική μεθοδολογία του τραγουδιού είναι πολιτισμικά ανοικτή. Τα μέλη του κοινωνικού συστήματος (της τάξης), ανοίγονται ως προς τις σχέσεις τους, επηρεάζονται από αυτές και τις επηρεάζουν. Μέσω του τρόπου της τραγουδιστικής επικοινωνίας ως ενότητας σχέσεων και δυνάμεων, η βιωματική προσέγγιση φέρνει σε επαφή τις αντιληπτικές – νοητικές ικανότητες των συμμετεχόντων/ουσών, με αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση αλλά και την πολιτισμική ανταλλαγή τους.

Ως εκ τούτου, σε επίπεδο σχολικής τάξης, οι αρχές -με τις οποίες πραγματοποιείται η πολιτισμική αλλαγή μέσω του τραγουδιού- αφορούν στη συγκρότηση του υποκειμένου σε ελεύθερο πρόσωπο, στην ανάπτυξη της δημιουργικής γνώσης, στη δημιουργική συλλογική εργασία και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας με διασφάλιση της ελευθερίας των προσώπων ώστε να μοιάζουν ή να διαφέρουν ως προς τους δεδομένους τρόπους επικοινωνίας.

#### **Παραδείγματα εργαστηριακής αναφοράς και επεξεργασίας ρεπερτορίου**

- Το τραγούδι του χελιδονιού - 6ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Ευόσμου
- Ο ήχος της μουσικής. Εκπαιδευτικό υλικό. Τραγούδια. (Συγγραφέας: Κώστας Μόσχος. Έκδοση: Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Με ελεύθερη πρόσβαση στο <https://www.openbook.gr/o-ixos-tis-mousikis/>)
- Λίγα τραγούδια θα σου πω – Διδακτικό υλικό των Μαρίας Αντωνίου & Ζωής Δετσούδη. Ελεύθερη πρόσβαση στο: <https://www.openbook.gr/liga-tragoudia-tha>

sou-ρω/ ΕΠΕΑΕΚ - Γ' ΚΠΣ, Άξονας 1, Μέτρο 1.1, Ενέργεια 1.1.1 Προγράμματα ένταξης των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών». Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκή Ένωση – ΕΚΤ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)

- Κάλαντα Δωδεκαήμερου (Πλήρης Συλλογή για τον Ελληνικό Πολιτισμό)
  - o βλ.σχετ. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_\\_XF2IS7WYc](https://www.youtube.com/watch?v=__XF2IS7WYc)
  - o σε συνδυασμό διδασκαλίας με «Το Δωδεκαήμερο των Χριστουγέννων» της Φρίντας Κριτσωτάκη, βλ.σχετ. <https://www.openbook.gr/to-dwdekaimero-twn-christougennwn/>
- Ένα Περιβόλι Γεμάτο Τραγούδια, βλ.σχετ. [https://www.youtube.com/watch?v=P94f3JYOokU&list=PLRx1PGCiZ8L\\_WI6c6EtcTfhiqijWTWZ7u](https://www.youtube.com/watch?v=P94f3JYOokU&list=PLRx1PGCiZ8L_WI6c6EtcTfhiqijWTWZ7u)
- *Θέλεις να παίξουμε;* Οδηγός για Νηπιαγωγούς (Περιλαμβάνει προτεινόμενα τραγούδια). Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)/ Παιδαγωγικό Τμήμα / Πανεπιστήμιο Κρήτης (βλ.σχετ. <https://www.openbook.gr/theleis-na-paixoume/>)

### **Βιβλιογραφία**

- Αργυρίου. Μ. (2021). *Εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική. Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός διδασκαλίας για τη προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*. ΔιΣΗΓΜΑ.
- Αργυρίου, Μ. (2018). *Η μουσική παιδεία ως εφαρμοσμένη πολιτιστική πολιτική και πρακτική στον χώρο της εκπαίδευσης*. Γράφημα.
- Αργυρίου, Μ., & Σιτώτης, Γ. (2019). *Ρεπερτόριο παιδικών τραγουδιών προσχολικής αγωγής και φωνητική προετοιμασία νηπιαγωγών* (Σημειώσεις φροντιστηριακού μαθήματος στο πλαίσιο των διδασκαλιών για τη Γ Φάση Πρακτικών Ασκήσεων: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Επαγγελματική Επάρκεια. Χειμερινό - Εαρινό Εξάμηνο 2018-2019). ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Βαρβούνης, Ν.Γ. (1998). *Η διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Σμίλη.
- Δαμιανού-Μαρίνη, Ε. (1998). Βασικές μεθοδολογικές αρχές για την εφαρμογή των μουσικοπαιδαγωγικών ιδεών του Zoltan Kodály. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(1), 30-38.
- Greene, A. (1991). *Πώς να μιλάτε και να τραγουδάτε σωστά* (Α. Τραμπίδης, Μτφρ.). Fagotto.

- Καρακατσούλης, Χ. (1990). *Ο μηχανισμός και η τεχνική του τραγουδιού*. Γ. ΚΑΧΡΑΜΑΝΗΣ.
- Κωνσταντακοπούλου, Α. (2013). Η θέση και ο ρόλος του τραγουδιού στην εκπαιδευτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 44-67.
- Miller, R. (2004). *Solutions for singers: Tools for performers and teachers*. Oxford University Press.
- Sundberg, J. (1987). *The science of the singing voice*. Northern Illinois University Press.
- Τσαχουρίδης, Κ. (2011). Το τραγούδι των Ελλήνων του Πόντου στη σύγχρονη Ελλάδα: Τεχνικές της φωνής και παιδαγωγικές προσεγγίσεις μιας προφορικής παράδοσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 9, 24-50.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.

## 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 EduToría 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 του 2ου Συνεδρίου Προπτυχιακών Φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου μετέτρεψε το Πανεπιστήμιο σε «εργαστήριο» 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 κινούνται γύρω, προς και από την Παιδαγωγική -μέσα από τις εργασίες που εμπεριέχονται στον παρόντα τόμο των Πρακτικών- διασφαλίστηκε με κάθε τρόπο η φιλοσοφία του EduToría. Συγχρόνως, 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 ανάμεσα στα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής 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/μόνες ή σε συνεργασίες, να προβληματιστούν και να προβληματήσουν, 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 EduToría- βιώνεται ως μια ευχάριστη και αποκαλυπτική οδοιπορία αναζήτησης, ανακάλυψης και δημιουργίας που έχει μία αέναη πορεία: Νέοι στόχοι θέτονται, νέα οράματα και νέες προκλήσεις για νέα συνέδρια EduToría προβάλλονται.

Καλή και εποικοδομητική αξιοποίηση! του τόμου & Καλές επιστημονικές ανταμώνεις στις εργασίες των επόμενων συνεδρίων EduTopia...

**Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.**



# EduTopia

**2021-2022**

[351]

