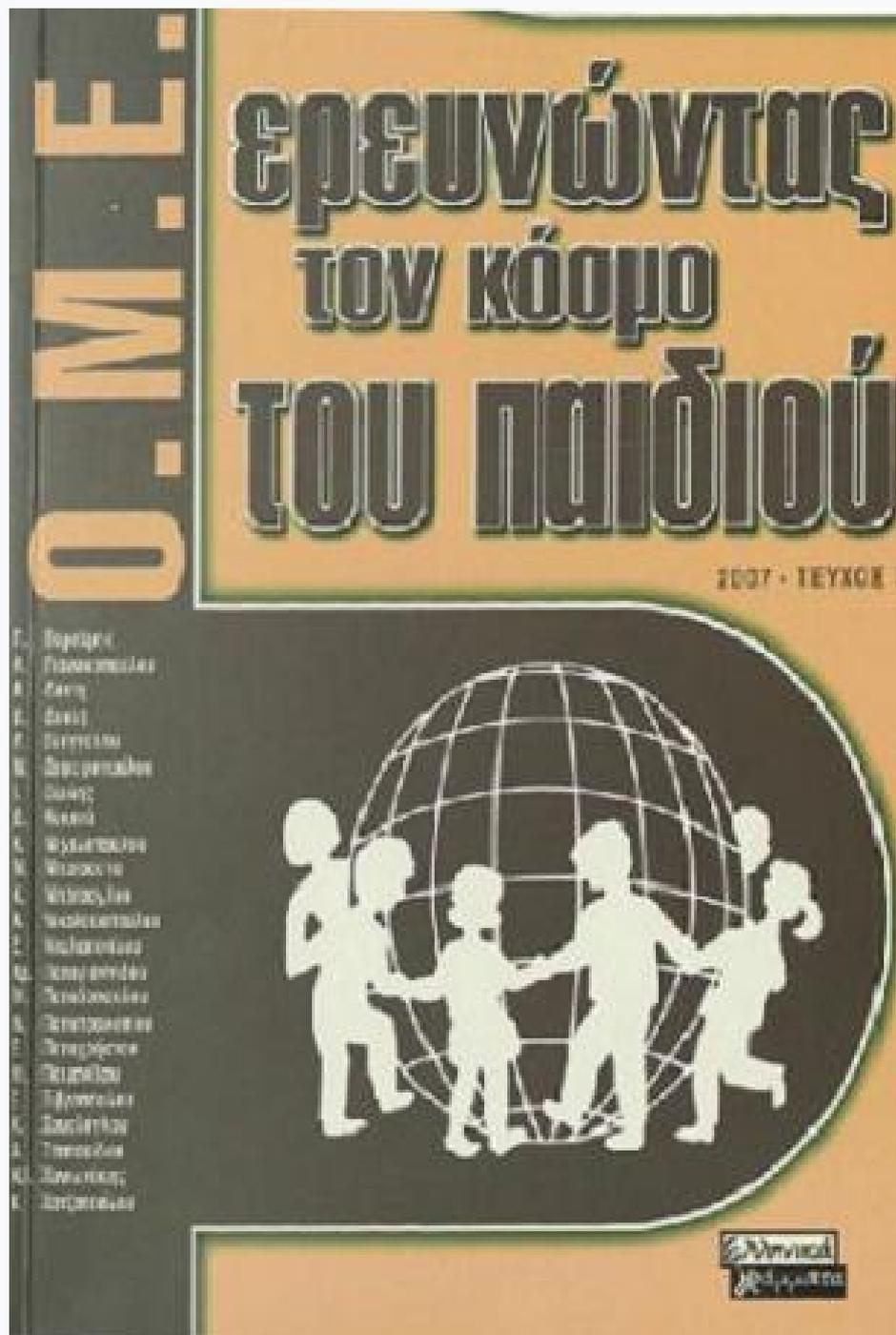


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 7 (2007)



ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

2007 - ΤΕΥΧΟΣ 7

- Π. Βαρσάμης
- Α. Γιαννικοπούλου
- Α. Δάντη
- Δ. Δεσλή
- Δ. Ευαγγέλου
- Μ. Ζαφειροπούλου
- Ι. Θωίδης
- Δ. Κακανά
- Κ. Μιχαλοπούλου
- Μ. Μπατσούτα
- Κ. Μπότσογλου
- Α. Νικολακοπούλου
- Ε. Ντολιοπούλου
- Χρ. Παπαγιαννίδου
- Μ. Παπαδοπούλου
- Ν. Παπαπροκοπίου
- Ε. Παπαχρήστου
- Μ. Ποιμενίδου
- Ε. Σιβροπούλου
- Κ. Σουσιόγλου
- Α. Τσαπακίδου
- Ν.Ι. Χανιωτάκης
- Κ. Χατζοπούλου



Επιμέλεια έκδοσης: *Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (2006-07)*

Νεκτάριος Στελλάκης, *πρόεδρος*

Ευαγγελία Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, *αντιπρόεδρος*

Μαρκέλλα Παραμυθιώτου-Μολφέτα, *γεν. γραμματέας*

Χριστίνα Αγγελάκη, *ταμίας*

Δέσποινα Μουζαλά, *μέλος, υπεύθυνη δημοσίων σχέσεων*

© Copyright 2007 «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» – «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

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

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα

τηλ. 3302415, 3891800 - fax: 3836658

Βιβλιοπωλείο: Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα

τηλ. 3302033, 3301792 - fax: 3817001

ISSN 1106-5036



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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο.Μ.Ε.Ρ. • 2007 • ΤΕΥΧΟΣ 7

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Π. Βαρσάμης, Α. Γιαννικοπούλου, Α. Δάντη, Δ. Δεσλή, Δ. Ευαγγέλου,
Μ. Ζαφειροπούλου, Ι. Θωίδης, Δ. Κακανά, Κ. Μιχαλοπούλου, Μ. Μπατσούτα,
Κ. Μπότσογλου, Α. Νικολακοπούλου, Ε. Ντολιοπούλου, Χρ. Παπαγιαννίδου,
Μ. Παπαδοπούλου, Ν. Παπαπροκοπίου, Ε. Παπαχρήστου, Μ. Ποιμενίδου,
Ε. Σιβροπούλου, Κ. Σουσλόγλου, Α. Τσαπακίδου, Ν.Ι. Χανιωτάκης, Κ. Χατζοπούλου,

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Σημειώσεις για τους συνεργάτες

- Η επιστημονική περιοδική Έκδοση «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού» δέχεται πρόσφατες έρευνες και επιστημονικές μελέτες σε θέματα που αφορούν στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.
- Για την έκδοση κάθε τεύχους συγκροτείται «Επιστημονική Επιτροπή», η οποία εγκρίνει τα υπό δημοσίευση κείμενα.
- Κάθε συγγραφέας μπορεί να δημοσιεύει μόνο μία εργασία σε κάθε τεύχος, η οποία δεν θα πρέπει να έχει δημοσιευθεί σε άλλο έντυπο
- Η εργασία αποστέλλεται σε τρία αντίτυπα και σε δισκέτα του υπολογιστή (αποθηκευμένη ως ASCII) και δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τις 5.000 λέξεις.
- Κάθε εργασία πρέπει να ακολουθεί τις προδιαγραφές που καθορίζονται από την *American Psychological* (3η έκδοση).
- Το κείμενο της εργασίας πρέπει να είναι γραμμένο με διπλό διάστημα. Οι πίνακες πρέπει να είναι ευδιάκριτα, έτοιμα για φωτογράφιση, το καθένα σε διαφορετική σελίδα και προσαρτημένα στο τέλος της εργασίας.
- Η εργασία πρέπει να συνοδεύεται από μια περίληψη στην Αγγλική γλώσσα (100-120 λέξεις) καθώς και από μερικές λέξεις-κλειδιά (στη Ελληνική γλώσσα).
- Σε **ένα μόνο** από τα τρία αντίτυπα της εργασίας και κάτω από τον τίτλο αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα και η ιδιότητα του. Στο τέλος της εργασίας αναγράφεται η πλήρης διεύθυνση του συγγραφέα, καθώς το τηλέφωνο, το fax και η ηλεκτρονική του διεύθυνση. Στα άλλα δύο αντίτυπα δεν πρέπει να αναφέρονται τα στοιχεία του συγγραφέα.
- Οι εργασίες δεν επιστρέφονται στους συγγραφείς
- Ο συγγραφέας δεν έχει καμιά απαίτηση από την Ο.Μ.Ε.Ρ. και παραχωρεί δωρεάν την εργασία του.
- Στο συγγραφέα δίδεται δωρεάν ένα αντίτυπο του τεύχους, στο οποίο έχει δημοσιευθεί η εργασία του.

Ο.Μ.Ε.Ρ., Γραμματεία Επιστημονικής Περιοδικής Έκδοσης,
Τ.Θ. 1352, Κεντρικό Ταχυδρομείο, 26110, Πάτρα.
Τηλ. και fax: 210 9602971
e-mail: omer@mail.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ¹

Γιαννικοπούλου, Α.: «Μια φορά και έναν καιρό». Η απεικόνιση του χρόνου στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	9
Δεσλή Δ., Παπαχρήστου Ε.: Αντιλήψεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων για τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο και την προσέγγισή τους	26
Θωϊδης Ι.: Εμφύχωση: Κοινωνικοπολιτιστική, κοινωνικοεκπαιδευτική δράση στο σχολείο και στον ελεύθερο χρόνο	41
Μιχαλοπούλου Κ.: Η αναστοχαστική διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση	59
Μπατσούτα Μ., Παπαγιαννίδου Χρ., Δάντη Α.: Η λειτουργία της βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο	70
Μπότσογλου Κ., Κακανά Δ., Χατζοπούλου Κ.: Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική	87
Νικολακοπούλου Α., Ζαφειροπούλου Μ.: Το παραμύθι ως μέσο εξοικείωσης του παιδιού με την έννοια του θανάτου: Συναισθηματικές αντιδράσεις μαθητών από αστικές και αγροτικές περιοχές	101
Ντολιοπούλου Ε., Σουσιλόγλου Κ.: Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο	123
Παπαπροκοπίου Ν.: Ο ρόλος του παιδαγωγού στην ενίσχυση των κοινωνικών ανταλλαγών στα βρεφικά τμήματα	150
Ποιμενίδου Μ., Παπαδοπούλου Μ.: Εξηγήσεις και επεξηγήσεις σε ένα μάθημα Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο	164
Σιβροπούλου Ε., Ευαγγέλου, Δ.: Ομάδες Μικτής Ηλικίας: Προκαταρκτική προσέγγιση	178
Τσαπακίδου Α., Βαρσάμης, Π., Σιβροπούλου, Ε.: Η συμβολή της επιμόρφωσης στις απόψεις των νηπιαγωγών για τη φυσική αγωγή	195
Χανιωτάκης Ν.Ι.: Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: η ερώτηση του μαθητή	206

1. Οι εργασίες παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά

Επιστημονική Επιτροπή (κατ' αλφαβητική σειρά):

ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ	elandr@pre.uth.gr	Επ. Καθ. Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	german@nured.auth.gr	Καθ. Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	gianik@rhodes.aegean.gr	Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν. Αιγαίου
ΖΑΧΑΡΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ	zacharos@upatras.gr	Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
ΖΕΡΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ	zerbou@Rhodes.Aegean.gr	Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν. Αιγαίου
ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ Μένη	menoula@ECD.UOA.GR	Αν. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ Καπ. Παν. Αθηνών
ΚΟΝΔΥΛΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	kondyli@upatras.gr	Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ	phkossiv@cc.uoi.gr	Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Ιωαννίνων
ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ	ekoutsou@ecd.uoa.gr	Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Καπ. Παν. Αθηνών
ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΠΑΝΤΕΑΣ	Kiprian@upatras.gr	Επ. Καθ. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ	ematsag@primedu.uoa.gr	Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Καπ. Παν. Αθηνών
ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ	kmihal@ece.uth.gr	Επ. Καθ. Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	gbag@otenet.gr	Επ. Καθ. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ ΚΑΦΕΝΙΑ	kmpotso@uth.gr	Επ. Καθ. Π.Τ.Ε.Α., Παν. Θεσσαλίας
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	mariapap@uth.gr	Επ. Καθ. Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ ΖΩΗ	zoipapa@edlit.auth.gr	Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΣΤΑΥΡΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ	estavrid@pre.uth.gr	Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ	nekstel@upatras.gr	Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
ΤΖΕΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	tzekaki@nured.auth.gr	Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ	kemepe@ecd.uoa.gr	Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Καπ. Παν. Αθηνών
ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ ΣΙΣΣΥ	hatzichr@psych.uoa.gr	Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ., Καπ. Παν. Αθηνών

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Η Ελληνική Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ (Παγκόσμια Οργάνωση για την Προσχολική Αγωγή) με την έκδοση του 7ου τεύχους της επιστημονικής περιοδικής έκδοσής της, «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού» προσπαθεί να προβάλλει τις τρέχουσες εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη.

Βασικός στόχος της Ο.Μ.Ε.Ρ είναι να υποστηρίξει την σπουδαιότητα της έρευνας στον χώρο των επιστημών της Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουμε ότι συμβάλλουμε ενεργά στις εξελίξεις και στην ποιοτική αναβάθμιση του ευαίσθητου αυτού χώρου.

Προκειμένου να τηρηθούν οι κανόνες της επιστημονικής μεθοδολογίας και δεοντολογίας της έρευνας, συστήθηκε επιστημονική επιτροπή από καθηγητές διαφόρων βαθμίδων των Πανεπιστημίων της Ελλάδας, η οποία γνωμοδότησε για κάθε έρευνα.

Η προεργασία της έκδοσης διήρκεσε περισσότερο από ένα χρόνο. Στο τεύχος αυτό ύστερα από την κρίση της επιστημονικής επιτροπής παρουσιάζονται 13 έρευνες που αναφέρονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των ερευνών, τους επιστημονικούς κριτές, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης και εσάς τους αναγνώστες.

Η διοικούσα της Ο.Μ.Ε.Ρ. – Ελλάδας

«Μια φορά και έναν καιρό»
Η απεικόνιση του χρόνου
στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

Αέσως μόλις ακουστεί το «Μια φορά και έναν καιρό» για να ξεκινήσει το παραμύθι, ο χρόνος εισβάλλει ως κυρίαρχη διάσταση σηματοδοτώντας ένα μυστικό πέρασμα από το Τώρα στο Τότε, από το Εδώ στο Εκεί, και από το πραγματικό στο μαγικό. Και ενώ στο χώρο του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, *εικονοβιβλίου* (*picturebook*) για μερικούς, που στηρίζεται εξίσου σε κείμενο και εικονογράφηση, οι λέξεις μπορούν με ευκολία να ορίσουν χρονικές συνιστώσες, οι εικόνες αντίθετα βρίσκονται αντιμέτωπες με μια ακόμη πρόκληση: στατικές και παγιωμένες, καρφωμένες ακίνητες πάνω στο χαρτί καλούνται να βρουν τους τρόπους και τα μέσα για να αποτυπώσουν τη συνεχή ροή, την αέναη κίνηση, το χρόνο που κυλά και φεύγει.

Ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο εικονογράφος ενός παιδικού βιβλίου είναι η **απεικόνιση της χρονικής αλληλουχίας και της παρέλευσης του χρόνου** σε στατικές,

ακίνητες εικόνες. Με μια σειρά συμφάσεων, περισσότερο ή λιγότερο αναγνώσιμων από τα μικρά παιδιά στα οποία απευθύνονται, τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία επιχειρούν να κυριαρχήσουν στην αντίφαση και να δημιουργήσουν εκείνα τα μέσα που θα μεταγράψουν με όρους στατικούς και χωρικούς, τη δυναμική κίνηση του χρόνου.

Διαδοχή εικόνων. Συχνότατα η χρονική αλληλουχία δηλώνεται στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο με τη βοήθεια μιας σύμβασης γνωστής από το χώρο των κόμικς, όπου η εξελικτική πορεία ενός γεγονότος ή μιας σειράς από αυτά αισθητοποιείται εικονογραφικά με τη βοήθεια διαδοχικών καρτέ. Για να διαβάσει κάποιος τις εικόνες και να κατανοήσει την ιστορία, θα πρέπει να εισχωρήσει σε ένα σύστημα αναπαράστασης, όπου ο χώρος χρησιμοποιείται διττά, για να δηλώσει όχι μόνο τόπο αλλά και χρόνο. Το πρώτο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει, αρχικά ο εικονογράφος για να κωδικο-

ποιήσει και στη συνέχεια ο αναγνώστης για να αποκωδικοποιήσει, είναι η μετατροπή του πραγματικού χώρου σε συμβολικό. Το δεύτερο και δυσκολότερο, να ανακαλύψει με ποιον τρόπο μια στατική αναπαράσταση πάνω σε ένα κομμάτι χαρτί μπορεί να δηλώνει χρονικές σχέσεις.

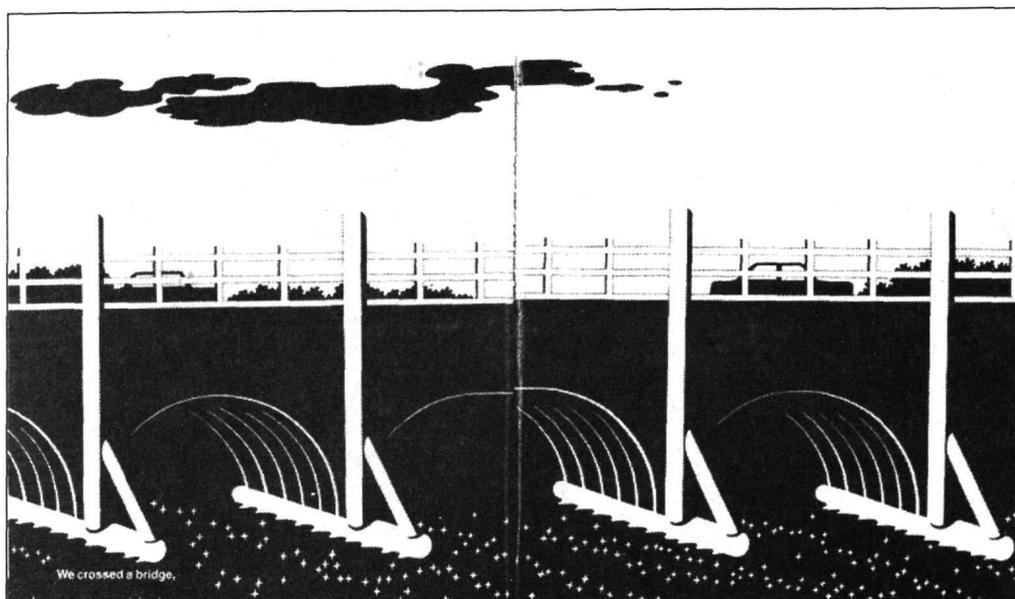
Μεταφέροντας στην οπτική τροπικότητα ό,τι ισχύει στην ανάγνωση λεκτικών κειμένων, τα εικονογραφικά στιγμιότυπα τοποθετούνται το ένα δίπλα στο άλλο και διαβάζονται από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Μερικές φορές η πορεία της ανάγνωσης υποβοηθείται και από βέλη που δηλώνουν τη σειρά με την οποία προσεγγίζονται οι εικόνες. Η διαδοχική απεικόνιση εικονογραφημένων σκηνών εκφράζει μία χρονική αλληλουχία που, χωρίς να επωφελείται από το μετείκασμα, όπως θα γινόταν στον κινηματογράφο, διαγράφει μια διαδοχή γεγονότων και χρονικών στιγμών.

Είναι φυσικό ότι στην περίπτωση μιας διαδοχικής σειράς εικόνων που απεικονίζουν την εξέλιξη μιας πράξης, ορισμένες συνθήκες βοηθούν στην καλύτερη κατανόησή της. Φαίνεται ότι τα διαδοχικά καρέ κερδίζουν σε αναγνωσιμότητα όταν τηρούν δύο βασικές προϋποθέσεις (Shulevitz, 1997: 18-29): α) Όλα τους χαίρουν το ίδιο εικονογραφικό στυλ. Για παράδειγμα, στην οπτική εξιστόρηση ενός καθημερινού περιστατικού (π.χ. ένα παιδί πάει στο σχολείο), η ανάγνωση καθίσταται δυσκολότερη αν οι δύο πρώτες εικόνες έχουν σχεδιαστεί ως καρικατούρες και η τρίτη απόλυτα ρεαλιστικά β) Ο ρυθ-

μός των αλλαγών δεν είναι ούτε πολύ αργός, ώστε ο θεατής να μην μπορεί να διακρίνει τις ελάχιστες αλλαγές που απεικονίζονται σε διαδοχικά καρέ, αλλά ούτε και ιδιαίτερα γρήγορος, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, σε δύο εικονογραφικά στιγμιότυπα που το ένα δείχνει τον παπουτσωμένο γάτο μπροστά στο μάγο, ενώ το αμέσως επόμενο τον τοποθετεί αντιμέτωπο με ένα λιοντάρι. Στην τελευταία περίπτωση μόνο η προσθήκη κειμένου θα λύσει το μυστήριο και θα ενώσει ως διαδοχικές φάσεις του ίδιου γεγονότος τα δύο συμβάντα.

Κάποιες φορές η πολλαπλή αποτύπωση ενός ήρωα σε συνεχόμενα καρέ υπονοεί χρονική παρέλευση, αν σε καθένα από αυτά εικονογραφείται μεγαλύτερος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα *Ο Εγωιστής Γίγαντας* σε εικονογράφηση Dom Mansell, όπου το είδωλο του ομώνυμου ήρωα μέσα στον καθρέπτη παρουσιάζεται γηραιότερο σε καθεμιά από τις τρεις διαδοχικές απεικονίσεις, σε βαθμό που πολλά παιδιά να αμφιβάλλουν αν πρόκειται για το ίδιο πρόσωπο ή συγγενικά. Ευκολότερα φαίνεται να ταυτοποιείται η χρονική παρέλευση ως παρατεταμένη αναμονή, στο ανέκφραστο πορτρέτο του ίδιου ήρωα που παρουσιάζεται σε συνεχόμενες βινιέτες με διαρκώς μακρύτερα γένια ή μαλλιά (Μαρτινίδης, 1990: 74).

Καθοριστική για την ορθή ανάγνωση της σύμβασης αποδεικνύεται η εφαρμογή της αρχής της αναγκαστικής αναγνωστικής πορείας προς τα δεξιά, αφού μια σειρά εικόνων οφείλει να προσεγγίζεται από τα αριστερά προς τα δεξιά και ποτέ αντίθε-

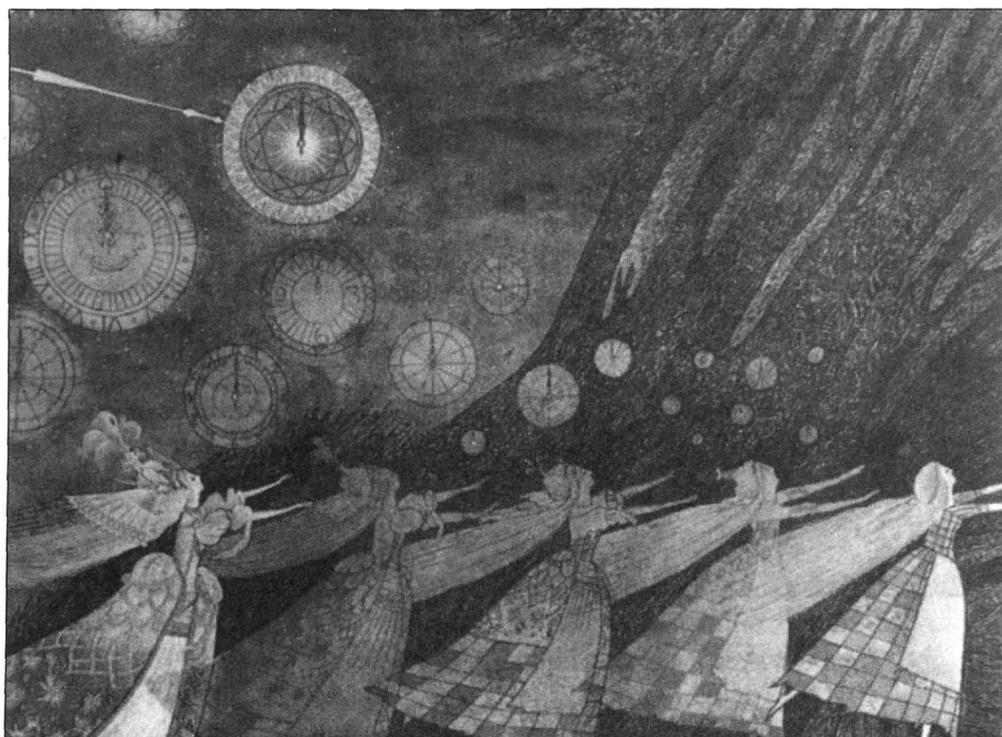


Εικόνα 1

τα. Μόνη εξαίρεση φαίνεται να αποτελούν τα λιγοστά εκείνα εικονογραφημένα που ενθαρρύνουν τον αναγνώστη, αμέσως μόλις φτάσει στην τελευταία σελίδα, να στρέψει το βιβλίο τα πάνω κάτω και να ξεκινήσει μια νέα ανάγνωση αρχίζοντας αυτήν τη φορά από το τέλος και προχωρώντας σταδιακά προς την αρχή, σε μια διαδρομή που θυμίζει πολύ τον τρόπο που οργώνουν τα βόδια τον αγρό (βουστροφηδόν). Σε αυτήν την περίπτωση η χρονική αλληλουχία επιζητεί ένα αναγνωστικό ταξίδι μετ' επιστροφής, αφού σε μια καρκινική πορεία αρχικά εξαντλείται η συνηθισμένη διαδοχή των εικόνων και στη συνέχεια, στρέφοντας το βιβλίο κατά 180°, επαν-εκκινείται η ακριβώς αμφίδρομη αναγνωστική διαδικασία.

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν τα δύο βιβλία της Ann Jonas με

τους χαρακτηριστικούς τίτλους *Round Trip* και *Reflections*, που έχουν σχεδιαστεί με τη λογική της οπτικής δισημίας. Φτιαγμένη με εξαιρετική μαεστρία η ίδια ευφάνταστη εικόνα κατορθώνει να κρύβει δύο διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας ανάλογα με τον τρόπο που κρατάει κάποιος το βιβλίο: συμβατικά/σωστά ή γυρισμένο ανάποδα (δες εικ. 1). Με ελάχιστο κείμενο, το ταξίδι από μια αγροτική περιοχή σε μια μεγάλη πόλη, ή από το οικείο περιβάλλον του παιδιού στο αφιλόξενο δάσος, αμέσως όταν φτάσει στον προορισμό του επιζητά την επιστροφή του στο σημείο εκκίνησης που επιτυγχάνεται γυρνώντας το βιβλίο ανάποδα και επανεργοποιώντας μια αντίρροπη αναγνωστική διαδικασία. Τα ίδια σχέδια, ασπρόμαυρα στην πρώτη περίπτωση και έγχρωμα στη δεύτερη, με την περιστροφή του βι-



Εικόνα 2

βλίου, μετασχηματίζονται σε εικόνες διαφορετικές δημιουργώντας ένα καινούργιο, εντυπωσιακό τοπίο περιπλάνησης.

Πολλαπλή απεικόνιση στην ίδια εικόνα. Ίσως ένας από τους πιο συνηθισμένους τρόπους απεικόνισης μιας μετακίνησης σε χώρο που εξελίσσεται στη διάρκεια ορισμένου χρόνου είναι η τακτική της *σύγχρονης διαδοχής* (*simultaneous succession*) κατά Nikolajeva & Scott (2001) ή *συνεχούς διήγησης* (*continuous narrative*) κατά Schwarcz (1982), γνωστής ακόμη και από την εποχή του Μεσαίωνα. Σε αυτές τις περιπτώσεις η χρονική παρέλευση ταυτίζεται με κίνηση σε τόπο ή με-

ταμόρφωση των κεντρικών ηρώων, αφού και οι δύο λαμβάνουν χώρα σε ορισμένο χρόνο, ο οποίος, μέσω της καταγραφής των πολλαπλών, διαφορετικών θέσεων/φάσεων, είναι δυνατόν να οπτικοποιηθεί και να εικονογραφηθεί. Όπως η εικονογραφική καταγραφή παραπέμπει σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή «καταδεικνύει ότι κάποιος χρόνος έχει παρέλθει στο μεταξύ» (Nodelman, 1988: 175)

Χαρακτηριστική περίπτωση η μεταμόρφωση της *Σταχτοπούτας* σε εικονογράφηση Le Cain όπου η ηρωίδα του Περώ από αρχοντοκυμένη πριγκίπισσα θα μετασχηματιστεί σε φτωχή χωριατοπούλα, μέσω μιας πε-

νταπλής απεικόνισης της ίδιας κοπέλας (εικ. 2). Οι δύο ακριανές φιγούρες σηματοδοτούν το αρχικό και τελικό στάδιο της μεταμόρφωσης και οι τρεις μεσαίες παρουσιάζουν την εξελικτική διαδικασία, ενώ η συνολική αλλαγή καθίσταται αναγνώσιμη αν ο αναγνώστης-θεατής εφαρμόσει τη βασική σύμβαση για ανάγνωση από αριστερά προς τα δεξιά. Και ενώ σε αυτήν την εικόνα η χρονική παρέλευση αμφισβητείται σαφέστατα από μια σειρά ρολογιών που καταδυναστεύουν το φόντο της, ακινητοποιημένα όλα ακριβώς στις δώδεκα, ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι αυτά σηματοδοτούν την έναρξη ή τη λήξη της διαδικασίας, αφού η λεπτομερής απεικόνιση των διαδοχικών φάσεων ενός φαινομένου νομοτελειακά του στερεί την ιδιότητα του αστραπιαίου συμβάντος, προσδίδοντάς του σαφή χρονική διάρκεια. Καθώς η μία φάση διαδέχεται την άλλη, και αυτό συμβαίνει αναγκαστικά σε χρόνο, δίνεται η δυνατότητα στον εικονογράφο, από τη μια να αποτυπώσει την εξέλιξη, ενώ από την άλλη, «υποβάλλει με πολύ έξυπνο τρόπο και την έννοια της παρέλευσης του χρόνου» (Κανατσούλη, 1999: 247).

Λεπτομέρειες φόντου. Κάθε εικόνα δεν αποτελείται μόνο από το κεντρικό θέμα αλλά και από το φόντο (background), αφού χρειάζεται τόσο τον ήρωα/χαρακτήρα όσο και τη σκηνή. Ιδιαίτερα δε στην απεικόνιση της χρονικής αλληλουχίας ορισμένες φορές η παρουσία του σκηνικού καθίσταται ουσιαστική, αφού εμπλουτίζει με κίνηση, ακόμη και

χρονική, μια στατική εικόνα. Ας πάρουμε για παράδειγμα τη σταδιακή εξαφάνιση της γάτας του Τσεσάιρ στην *Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων* εικονογραφημένη από τον Anthony Browne. Στις τρεις εικόνες που σηματοδοτούν την ολοκλήρωση της εξαφάνισης, εκτός από το γνωστό αιλουροειδές, σε δεύτερο πλάνο, η αλλαγή της θέσης του σύννεφου σε καθεμία από τις τρεις βινιέτες υποδηλώνει τον χρόνο που περνά. Καθώς από καρέ σε καρέ το σύννεφο πίσω από τη γάτα μετακινείται προς τα δεξιά, οι εικόνες αποκτούν χρονική ασυγχρονία και η παρέλευση του χρόνου αποτυπώνεται και εικονογραφικά.

Η σύμβαση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής και στους χώρους των κόμικς ή της έβδομης τέχνης, με τον (αναγνώστη) θεατή να αντιλαμβάνεται την παρέλευση του χρόνου παρατηρώντας τις αλλαγές που διαδραματίζονται στο σκηνικό. Με διαδοχικές εικόνες όπου το άδειο σταχτοδοχείο της πρώτης παρουσιάζεται στην αμέσως επόμενη γεμάτο αποσιγάρα (Μαρτινίδη, 1990: 74), το ημιτελές σπίτι ολοκληρώνεται ή το γυμνό δέντρο γεμίζει ώριμους καρπούς, το «σημαντικό (κατά Iser) κενό» που μεσολαβεί ανάμεσά τους –ορισμένες φορές μάλιστα είναι πραγματικό αφού τα δύο καρέ απομακρύνονται εξαιτίας της παρεμβολής κενού/λευκού διαστήματος– δικαιολογείται εύκολα αν νοηθεί ως χρονικό. Ιδιαίτερα, για μεγάλες χρονικές μετατοπίσεις, όπως οι εναλλαγές των εποχών, η απεικόνιση ενός φυσικού σκηνικού που αλλάζει σηματοδοτεί τη χρονική παρέλευση.

Εξαίρεση παρουσιάζουν οι εικό-
νες όπου το φυσικό περιβάλλον χά-
νει την κυριολεκτική του σημασία
και αποκτά μεταφορική σημαντικό-
τητα, με τις εποχές να μην έχουν χα-
ρακτήρα χρονικό αλλά συμβολικό,
λειτουργώντας ως αντανάκλαση της
ψυχολογικής κατάστασης των ηρώ-
ων. Χαρακτηριστικότερη περίπτωση
ενός τέτοιου βιβλίου αποτελεί η ει-
κονογράφηση του Anthony Browne
στο *Voices in the Park*, όπου τέσσερα
διαφορετικά άτομα διηγούνται πο-
λυφωνικά το ίδιο γεγονός της επί-
σκεψης σε ένα γειτονικό πάρκο. Ενώ
ο πραγματικός χρόνος περιορίζεται
σε διάστημα λίγων ωρών της ίδιας
μέρας, αφού και οι τέσσερις επισκέ-
πτονται συγχρόνως το πάρκο, ενδια-
φέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι
κάθε φορά που αλλάζει η φωνή του
αφηγητή, μαμά-γιος, μπαμπάς-κόρη,
το φυσικό περιβάλλον κυριολεκτικά
χρωματίζεται από τη διάθεση του
ομιλούντος. Σε ένα σκηνικό διανθι-
σμένο με ένα πλήθος σουρεαλιστι-
κών στοιχείων, ο άνεργος, απελπι-
σμένος μπαμπάς συνοδεύεται από
ένα χειμωνιάτικο τοπίο, η αυταρχι-
κή μαμά από φθινοπωρινό, ενώ τα
δύο παιδιά ζουν στην άνοιξη και το
καλοκαίρι. Η αλλαγή των εποχών
δεν αντιστοιχεί σε χρόνο πραγματι-
κό αλλά ψυχολογικό.

Η ίδια συμβολική διάσταση του
χρόνου παρατηρείται και σε μια σει-
ρά άλλων εικονογραφημένων βι-
βλίων με τη διαφορά ότι σε αυτά ο
συμβολικός χρόνος φαίνεται να
εναρμονίζεται με τον πραγματικό.
Χαρακτηριστικό το βιβλίο *Rose
Blanche* που αφηγείται τα γεγονότα

που συμβαίνουν στη ζωή μιας μι-
κρούλας Γερμανίδας τον τελευταίο
χρόνο του Δευτέρου Παγκοσμίου
Πολέμου. Σε μια διήγηση που αρχί-
ζει με τον χειμώνα του πολέμου και
τελειώνει με την άνοιξη της νίκης
των συμμαχικών δυνάμεων, η μετά-
βαση από τα σκοτεινά χρώματα της
εξωτερικής και εσωτερικής παγω-
νιάς στα λουλουδιασμένα τοπία της
ελπίδας συνενώνει τον ιστορικό και
συμβολικό χρόνο σε μια διήγηση
όπου η εναλλαγή των εποχών ενέχει
συγχρόνως ρεαλιστικές, αντικειμε-
νικές και ψυχολογικές, υποκειμενι-
κές διαστάσεις.

**Όργανα μέτρησης του χρό-
νου.** Μία ίσως από τις συνηθέστερες
τακτικές εικονογραφικής αποτύπω-
σης του χρόνου που περνά είναι η
παρουσία σε διαδοχικές εικόνες ορ-
γάνων μέτρησής του που καταγρά-
φουν διαφορετικές ενδείξεις. Η με-
τακίνηση των δειχτών του ρολογι-
ού, η αφαίρεση χαρτιών από το ημε-
ρολόγιο ή το ξεφύλλισμα της προ-
σωπικής ατζέντας του ήρωα σημα-
τοδοτεί τη χρονική παρέλευση ανά-
μεσα σε δύο εικόνες, ακόμη και αν
όλα τα άλλα στοιχεία, κύρια και δευ-
τερεύοντα, παραμένουν απαράλλα-
χτα. Η σύμβαση είναι ιδιαίτερα δη-
μοφιλής και στον κινηματογράφο
όπου ημερολόγια ή ρολόγια γεμί-
ζουν την οθόνη σε διαδοχικά πλάνα,
ενώ η κάμερα παρακολουθεί από πο-
λύ κοντά την αλλαγή που καταγρά-
φεται στις ώρες, τις μέρες, τα έτη.

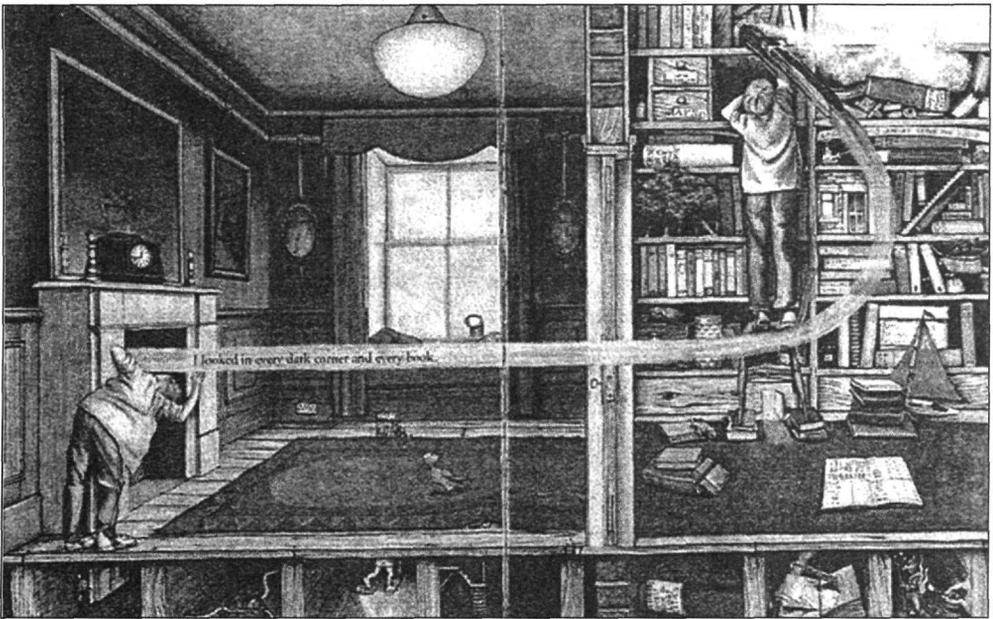
Άλλες φορές πάλι εκείνο που επι-
χειρεί να δείξει ο εικονογράφος δεν
είναι απλώς η χρονική ροή και αλλη-

λουχία, αλλά κυρίως η **ταχύτητα παρέλευσης του χρόνου**. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εικονογραφική περιγραφή μιας σειράς γεγονότων που θεωρούνται ότι συμβαίνουν αστραπιαία. Υπερβάλλοντας σχετικά με την ταχύτητα, μια ακολουθία πράξεων που λαμβάνει χώρα σε ένα χρονικό διάστημα, τοποθετείται εικονογραφικά στον ίδιο χρόνο εκμηδενίζοντας έτσι τις χρονικές αποστάσεις μεταξύ των επιμέρους συμβάντων. Ενσωμάτωση μιας εξελικτικής διαδικασίας σε ένα στιγμιότυπο παρατηρείται στην περιγραφή των «φευγάτων αυγών» από το γνωστό βιβλίο του Kasparavicius *Αυγά και αυγά*. Καθώς μια σειρά από μαχαιροπήρουνα κυνηγούν με άγριες διαθέσεις προσωποποιημένα αυγά, ο αναγνώστης θεατής μπορεί να παρατηρήσει ένα υβριδικό αυγό που αποτελεί κράμα δυο εξελικτικών φάσεων της ίδιας διαδικασίας: αυγό αλλά συγχρόνως και άρτι επωασθέν πουλί.

Ακόμη, σε μια κλασική εικόνα του Tenniel όπου η Αλίκη παρατηρεί το λαγό γρήγορα να την προσπερνά, ενώ η ίδια δεν προλαβαίνει ούτε να ολοκληρώσει την ερώτησή της –καταφέρνει μόνο να ψελλίσει «Κύριε, θα μπορούσατε να ...»– η έννοια της ταχύτατης παρέλευσης του χρόνου και της έντονης κίνησης, συλλαμβάνεται πάλι με τη συνύπαρξη δύο χρονικών φάσεων στην ίδια εικόνα. Από τη μια, η προγενέστερη χρονικά στιγμή αποτυπώνεται στη συνεσταλμένη στάση της Αλίκης που ακόμη δεν έχει προλάβει να προσαρμοστεί στο αφηνίδιο δεδομένο της εμφάνισης και απομάκρυνσης του λαγού, ενώ

από την άλλη μια μεταγενέστερη χρονική στιγμή συνυπάρχει στην ίδια εικόνα με την αποτύπωση του λαγού στο βάθος του διαδρόμου, φανερώνοντας ότι αυτός έχει πλέον προσπεράσει και απομακρυνθεί. Η αίσθηση της γρήγορης κίνησης ενισχύεται και από την εικαστική διαστρέβλωση των κανόνων της προοπτικής και τη χρήση των σχετικών μεγεθών. Η Αλίκη παρουσιάζεται τεράστια σε πρώτο πλάνο ενώ ο λαγός υπερβολικά μικρός δίνει την εντύπωση της απομακρυσμένης στο χώρο φιγούρας (Doonan, 1989: 19).

Ακόμη ενδιαφέρον παρουσιάζει το βιβλίο του Colin Thompson *Looking for Atlantis*, όπου η εικονογράφηση του κειμένου «Έψαξα σε κάθε γωνιά και σε κάθε βιβλίο» μετέρχεται διαφόρων εικαστικών τεχνικών για να δηλωθεί η ταχύτητα της έρευνας (εικ. 3). Η διπλή παρουσία του μικρού αφηγητή, τη μια φορά δίπλα στο τζάκι και την άλλη στη βιβλιοθήκη αποτελεί ένδειξη του ιλιγγιώδους ρυθμού αναζήτησης. Αυτό το αίσθημα της ταχύτητας εντείνεται με τη συνοδεία των γραμμών κίνησης, την οπτικοποίηση της μεταφοράς «έφυγε σαν καπνός» και την παρουσία ενός μαγκρίτειου τρένου που βγαίνοντας από το τζάκι και διασχίζοντας το δωμάτιο εξαφανίζεται στο πάνω ράφι της βιβλιοθήκης. Η έκδηλη διεικονικότητα και το σουρεαλιστικό σκηνικό που σηματοδοτεί η εμφάνιση στοιχείων του πίνακα *Διαπερασμένος Χρόνος* (Magritte, *Time Transfixed*, 1938), δημιουργεί στον αναγνώστη-θεατή όχι μόνο την αίσθηση του ιλίγγου του αστραπιαίου,



Εικόνα 3

αλλά συγχρόνως υποβάλλει και ένα κλίμα φιλοσοφικής αναζήτησης για την πραγματική υπόσταση του κόσμου και του χρόνου.

Παρόμοιες συμβάσεις δεν περιορίζονται μόνο στο χώρο του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου αλλά είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς και στα κόμικς, *εικονογραφηγήματα*, όπως τα αποκαλεί ο Μαρτινίδης. «Μια «ταχύτατη» κίνηση, στην μέγιστη υπερβολή της, έγκειται στο να 'χει φτάσει κανείς «αλλού» ενώ είναι ακόμη «εδώ». (Π.χ. το άκρον άωτον του χεριού που κλειδώνει «γρήγορα» ένα συρτάρι ώστε να προλάβει να κλείσει μέσα και το κλειδί!). Αυτή, η λόγω ακαριαίου, σύμπτωση του «εδώ» με το «αλλού» γίνεται στα *εικονογραφηγήματα* διπλή ή τριπλή κ.λπ. απεικόνιση της ίδιας φιγούρας μέσα σ' ένα καρέ (αθλητής στην αφετη-

ρία, να τρέχει και να τερματίζει, λ.χ., ή πρόσωπο που στρέφει το κεφάλι του «τόσο γρήγορα» ώστε να βλέπουμε ένα προφίλ κι ένα ανφάς πάνω στο ίδιο κορμί). Έχουμε σ' αυτές τις περιπτώσεις, μιαν ιδιότυπη ανάπτυξη των τεχνασμάτων που προήγαγαν τα «κόμικς» και των εντυπώσεων που διέδωσαν οι φωτογραφικές τεχνικές» (Μαρτινίδης, 1990: 70-71).

Διαφορετική από όλες τις προηγούμενες φαίνεται να είναι τόσο η λεκτική όσο και η εικονογραφική περιγραφή της ταχύτητας στην σκοποβολή, έτσι όπως επιδεικνύεται από το Λούκυ Λουκ, το μόνο άνθρωπο που κατορθώνει να «πυροβολεί πιο γρήγορα από τον ίσκιό του». Σε αυτήν την περίπτωση, και με τη συνδρομή μιας μεγάλης δόσης υπερβολής, ένα γεγονός που θα έπρεπε να ήταν συγχρονικό, χάνει το χαρακτή-

ρα τού ταυτόχρονου και λαμβάνει χώρα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ο δημοφιλής cowboy αφηνιδιάζει τη σκιά του που κατάπληκτη δέχεται τη σφαίρα χωρίς να προλάβει να αντιδράσει. Με αυτόν τον έξυπνο και μοναδικό τρόπο και, αντιβαίνοντας τους νόμους της φύσης, αισθητοποιούνται οι ανυπέρβλητες σκοπευτικές ικανότητες του μοναχικού καβαλάρη.

Και ενώ οι εικονογράφοι φαίνεται ότι έχουν βρει τα μέσα για την επιτυχή αντιμετώπιση του προβλήματος της χρονικής παρέλευσης και η οπτική αποτύπωση της **χρονικής παραλληλίας** δείχνει να μην είναι ιδιαίτερα εύκολη. Γεγονότα που διαδραματίζονται παράλληλα τον ίδιο χρόνο αλλά σε διαφορετικούς τόπους συναντώνται όχι σπάνια και στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, δημιουργώντας την ανάγκη περιγραφής τους, που συχνότατα καταλήγει να γίνεται διαδοχική. Με αυτόν τον τρόπο το σύγχρονο σε επίπεδο ιστορίας καθίσταται ασύγχρονο σε αφηγηματικό επίπεδο. Με χαρακτηριστικές μεταληπτικές παρεμβολές του στυλ «Ας αφήσουμε τώρα, αναγνώστη, τον χ και να δούμε τι κάνει ο ήρωας μας που βρίσκεται όλη αυτή την ώρα στο...» επιχειρούνται μεταβάσεις σε άλλους τόπους ώστε να εξιστορηθούν περιπέτειες που συνέβησαν στον ίδιο χρόνο.

Είναι φανερό ότι η σελιδοποίηση του βιβλίου ευνοεί την ύπαρξη μιας αφηγηματικής γραμμής, όπου μια πολυσχιδής, ατίθαση πραγματικότητα «συνωστίζεται» στη γραμμικότητα της αφηγηματικής διάταξης.

Επειδή σε παρόμοιες περιπτώσεις, η συνηθέστερη κειμενικά λύση είναι η διαδοχική εξιστόρηση συγχρονικών συμβάντων, όπου γεγονότα που συμβαίνουν παράλληλα φιλοξενούνται σε διαφορετικές σελίδες του βιβλίου, και η εικονογραφική τους αποτύπωση ακολούθησε τους ίδιους κανόνες, παραβιάζοντας μάλιστα και μια αρκετά ισχυρή σύμβαση που θέλει η χωρική συνάφεια να παραπέμπει σε χρονική.

Εξαίρεση φαίνεται να αποτελούν οι λεγόμενες *πολύπτυχες αφηγήσεις* (*manifold narratives*), με συνηθέστερη μορφή τους μία (1) κειμενική εκδοχή της ιστορίας να συνοδεύεται από περισσότερες από μία εικονογραφικές διηγήσεις (Trites, 1994). Συνήθως, η κειμενική ιστορία συνάδει με την κυρίαρχη εικονογραφική, ενώ μια δεύτερη, αποκλειστικά οπτική, λειτουργεί επεξηγηματικά και/ή συμπληρωτικά σε αυτήν, εδραιώνοντας έναν άλλο ρυθμό ανάγνωσης (π.χ. *Little Woman, Annie and the Wild Animals, The Mitten, Berlioz the Bear*). Έτσι, όταν για παράδειγμα, στο βιβλίο *The Mitten*, η κειμενική ιστορία και η κεντρική εικονογραφική περιγράφουν πώς ένα μικρό αγόρι χάνει στο δάσος το γάντι του, ανακαλύπτει αργότερα την απώλεια και ξεκινά για την επανεύρεσή του. Παράλληλα, η συμπληρωματική εικονογραφική παρακολουθεί τα γεγονότα έτσι όπως διαδραματίζονται στο δάσος όπου, εν τη απουσία του μικρού ήρωα, διάφορα ζώα βρίσκουν καταφύγιο μέσα στο κατάλευκο γάντι. Παρόμοια, στο *Berlioz the Bear* η κεντρική εκδοχή, λεκτι-

κή και οπτική, εστιάζει στο ατύχημα μιας ορχήστρας κατά τη μετάβασή τους σε μια συναυλία, ενώ η δευτερεύουσα εικονιστική παρουσιάζει τα γεγονότα που συμβαίνουν την ίδια ώρα στο συναυλιακό χώρο.

Ανάλογη είναι και η δομή του βιβλίου *Αγαπημένε μου Μπαμπά* όπου κάθε δισέλιδο διχάζεται δίνοντας τη δυνατότητα σε δύο εικονογραφικές αφηγηματικές γραμμές να συνυπάρχουν στο ίδιο άνοιγμα. Το κείμενο περιορίζεται στο γράμμα της κόρης προς το ναυτικό πατέρα της. Η εικονογράφηση που βρίσκεται στο κάτω μέρος κάθε δισέλιδου μεταφράζει οπτικά τα λόγια του κειμένου παρουσιάζοντας την καθημερινότητα του μικρού κοριτσιού. Το πάνω όμως μέρος καταλαμβάνεται από μια εικονογραφική αφήγηση της ζωής του πατέρα μέσα στο καράβι (εικ. 4). Με αυτόν τον τρόπο συγχρονικά γεγονότα αποκτούν και χωρική παραλληλία.

Του ίδιου εικονογράφου είναι και το ευφάνταστο *A country far away*, όπου η σελίδα φιλοξενεί δύο παράλληλες εικονογραφικές εκδοχές και, στη μέση, μια κειμενική αφήγηση που αντιστοιχεί συγχρόνως και στις δύο. Ένα αγόρι που ζει σε κάποιο χωριό της Αφρικής και η ζωή του καταλαμβάνει το πάνω μέρος της σελίδας και ένα άλλο, κάτοικος μιας τυπικής Ευρωπαϊκής πόλης, που φιλοξενείται στις κάτω εικόνες προφέρουν σε πρώτο πρόσωπο τα ίδια λόγια που τοποθετούνται στο λευκό διάστημα ανάμεσά τους. Για παράδειγμα, στο κείμενο «Ο ξάδελφός μου ήρθε να μας επισκεφτεί. Μείναμε ξύ-

πνιοι μέχρι αργά» η πάνω εικόνα παρουσιάζει συγγενείς που έρχονται με βάρκα και οικογενειακή συγκέντρωση στην τροπική νύχτα με αφηγήσεις παραμυθιών κοντά στη φωτιά, ενώ η κάτω δείχνει αφίξεις με αυτοκίνητο, συναθροίσεις ενηλίκων γύρω από την τηλεόραση, και νυχτερινά παιχνίδια παιδιών στο δωμάτιό τους. Σε ένα βιβλίο που προβάλλει τις ομοιότητες ανάμεσα στους λαούς, αλλά δυστυχώς δεν μπορεί να αποφύγει πλήρως κάποια φυλετικά στερεότυπα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η δυνατότητα εικονογραφικής αποτύπωσης μιας συγχρονίας που λαμβάνει χώρα σε δύο διαφορετικά μέρη πολύ μακριά το ένα από το άλλο. Το σπάσιμο της σελίδας φαίνεται να σώζει τη γνωστή σύμβαση που θέλει τη μετάφραση των χωρικών σχέσεων σε χρονικές.

Παρόμοιες τακτικές είναι γνωστές και από το χώρο των κόμικς όπου η διαγώνια διάσπαση ενός καρέ σε δύο ίσια τρίγωνα ενδέχεται να χρησιμοποιηθεί για να παρουσιαστεί συγχρονικά η τηλεφωνική συνομιλία δύο ηρώων (Μαρτινίδης, 1990: 42). Όμως, και στην περίπτωση των κόμικς, όπως και σε εκείνη των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, πρόκειται μάλλον για μεταφορά μιας τεχνικής ιδιαίτερα δημοφιλούς στην τηλεόραση και τον κινηματογράφο, γνωστής ως *split screen* ή επί το ελληνικότερον ... «*παράθυρο*». Με αυτόν τον τρόπο η οθόνη χωρίζεται διττώς, ή ακόμη και πολλαπλώς, δίνοντας τη δυνατότητα συγχρονικής παρουσίας ανθρώπων ή σκηνών που δεν συνυπάρχουν στο ίδιο τόπο.



Η μαμά μου είπε, ότι αν είμαι καλό κορίτσι, ο Άγιος Βασίλης θα μου φέρει ένα ποδήλατο. Θα 'ταν σπουδαίο!

Εικόνα 4

Και αν το ζήτημα των συγχρονικών γεγονότων μάλλον έχει βρει τρόπους εικονιστικής αποτύπωσης, η οπτική καταγραφή των πάσης φύσεως **αναχρονιών** φαίνεται να απο-

τελεί ένα άλλο πρόβλημα για τους εικονογράφους. Ανακαλώντας τη διάκριση των Ρώσων φορμαλιστών ανάμεσα σε *fabula* (ιστορία) *sjuzhet* (αφήγηση), οδηγούμαστε σε μια ση-

μαντική διάκριση ανάμεσα στο *χρόνο της ιστορίας* (*story-time*), δηλαδή τη φυσική ακολουθία των συμβάντων που περιγράφονται όπως υποτίθεται ότι συνέβησαν σε πραγματικό χρόνο, και το *χρόνο της αφήγησης* (*discourse-time*) δηλαδή την σειρά με την οποία αναφέρονται τα γεγονότα σε μια διήγηση. Ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου αυτοί οι δύο χρόνοι συμπίπτουν, σε πλήθος διηγήσεων παρατηρείται σαφής διαφοροποίηση ανάμεσά τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Οδύσσεια όπου στην αφήγηση υιοθετείται η γνωστή τακτική του *in media res*, καθώς τα προηγούμενα γεγονότα δίνονται με την τεχνική του *flashback* (*ανάληψη analepsis* κατά Genette) και τα μελλοντικά με την αντίρροπη του *flashforward* (*πρόληψη prolepsis*, κατά Genette), με απλούστερη μορφή την προφητεία (χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Οιδίποδα).

Στο χώρο του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, αρκετές φορές οι αναχρονίες είναι καθαρά εικονογραφικές και δεν δηλώνονται καθόλου στο κείμενο. Εικονιστικές λεπτομέρειες τοποθετημένες στο χώρο της εικονογράφησης περιμένουν τον αναγνώστη-θεατή να τις ανακαλύψει και να τις αξιολογήσει ως οπτικές αναλήψεις ή πρόληψεις. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της εσωτερικής σελίδας του τίτλου και copyright του βιβλίου *Αρχιμήδης* σε κείμενα των Liu Si-yuan & Li Lian-bu και εικόνες του Stefano Tartarotti. Σε ένα δισέλιδο με λευκό φόντο συνωστίζονται μια σειρά πρόσφατων εφευρέσεων (π.χ.

πύραυλος, υποβρύχιο), οπωσδήποτε απύσους και αδιανόητες την εποχή που περιγράφεται στο κείμενο. Αυτά τα σύγχρονα επιτεύγματα του πολιτισμού λειτουργώντας ως οπτικός αναχρονισμός προβάλλουν στο μέλλον τη σπουδαιότητα των επιστημονικών ανακαλύψεων του Αρχιμήδη, ενώ η τοποθέτησή τους στο χώρο του περικειμένου τούς δίνει τη δυνατότητα να ξεπεράσουν, κυριολεκτικά και μεταφορικά, τα όρια του κειμενικού χρόνου, αποτιμώντας την προσφορά ενός συγκεκριμένου ανθρώπου και μιας ορισμένης εποχής σε μετέπειτα χρονικές στιγμές.

Είναι λοιπόν φανερό ότι ασυμφωνίες ανάμεσα στο χρόνο της ιστορίας και το χρόνο της αφήγησης (*αναχρονίες* κατά Genette) συμβαίνουν αρκετές φορές και στο χώρο του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, επιβεβαιώνοντας την παντογνωσία του αφηγητή πάνω στην ιστορία που αφηγείται. Και ενώ οι αναδρομές στο παρελθόν ή οι προβολές στο μέλλον μάλλον είναι εύκολα περιγράψιμες από τη λεκτική τροπικότητα, οι εικαστικές τέχνες φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα, αφού διαθέτουν αρκετά περιορισμένες δυνατότητες για την αποτύπωση χρονικών αλλαγών καθώς λειτουργούν με μεγαλύτερη ευκολία σε ένα διηγητικό παρόν, όπου τα γεγονότα εκτυλίσσονται, μπροστά στα μάτια του θεατή, σε ένα χρονικό τώρα. Ανάμεσα στις εικονογραφικές τεχνικές με τις οποίες κυρίως αναπαρίστανται πάσης φύσεως αναχρονίες και κυρίως **αναλήψεις** είναι οι εξής:

Διαφορετικές σελίδες. Πολύ συ-

νηθισμένη σύμβαση στο χώρο του παιδικού βιβλίου είναι η φιλοξενία των αναχρονισμών σε διαφορετικές σελίδες όπου το σκηνικό και τα ρούχα των ηρώων παραπέμπουν άμεσα σε μελλοντικά ή παρελθοντικά γεγονότα.

Σέπια. Ως κρυπτογραφική ένδειξη ενός χρόνου που έχει πλέον παρέλθει λειτουργεί και η εικονογραφική αποτύπωση κιτρινωμένων εγγραφών, όπως εφημερίδων, εγγράφων, φωτογραφικών άλμπουμ, γκράφιτι, στο χώρο του κειμένου ή της εικονογράφησης. Επιπλέον, η αλλαγή στο χρώμα του χαρτιού εκτύπωσης από λευκό σε σέπια ανακαλεί σε οπτικό επίπεδο την πατίνα του χρόνου και σηματοδοτεί παρελθούσες εποχές. Για παράδειγμα, η εγκιβωτισμένη ιστορία στον *Καρυθραύστη* που αναφέρεται σε παρελθοντικά γεγονότα φιλοξενείται σε σελίδες που θυμίζουν πολυκαιρισμένο χαρτί.

Χρήση πλαισίων. Ορισμένες φορές φαίνεται ότι η ιδιότυπη πλαισίωση των εικόνων οπτικοποιεί αναχρονίες, είτε προλήψεις είτε αναλήψεις. Χαρακτηριστικό ένα παιδικό βιβλίο που αναφέρεται στο θάνατο και τη διαχείριση του πένθους, το γλυκύτατο *Για Πάντα Μαζί*, όπου τόσο οι αναμνήσεις των ηρώων από το παρελθόν όσο και οι μελλοντικές τους πράξεις εισάγονται με δίδυμες εικόνες: στη μία παρουσιάζεται ο ήρωας να αναπολεί/σχεδιάζει, ενώ στην άλλη ζωντανεύει μπροστά στα μάτια του αναγνώστη-θεατή το περιεχόμενο των λόγων του. Παρόλο που και οι δύο εικόνες παρουσιάζονται ισοδύναμες αναφορικά με το χώρο που καταλαμ-

βάνουν, οι μεταξύ τους τονικές-χρωματικές αντιθέσεις και η διπλή παρουσία του ίδιου ήρωα μετατρέπει τη γραμμή πλαισίωσης τους σε όριο χρονικό, περιορίζοντας τη μία στο παρόν και τοποθετώντας τη δεύτερη στο παρελθόν ή το μέλλον. Μάλιστα, αυτή η συμπαρουσία διαφορετικών χρονικών στιγμών στην ίδια εικόνα φαίνεται να απηχεί τη σύλληψη του χρόνου από τον Άγιο Αυγουστίνο που υποστηρίζει τη συνύπαρξη παρόντος, μέλλοντος και παρελθόντος σε μια μάλλον ακινητοποιημένη παροντική διάσταση, όπου το παρελθόν ενυπάρχει ως ανάμνηση και το μέλλον ως προσδοκία (Saint Augustine, *The Confessions*, II, 20: 26)»

Εναλλαγή ασπρόμαυρης και έγχρωμης εικονογράφησης. Πολλές φορές η εικαστική αποτύπωση του παρελθόντος χρόνου στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο ανακαλεί τα δεδομένα άλλων μέσων. Στο χώρο του κινηματογράφου και της φωτογραφίας η ασπρόμαυρη απεικόνιση αποτελούσε για πολλά χρόνια τη μόνη επιλογή και των δύο μέσων, ενώ η έγχρωμη εκδοχή των εικόνων θεωρήθηκε σχεδόν συνώνυμη των πιο πρόσφατων ταινιών και φωτογραφιών, με αποτέλεσμα η ύπαρξη ή όχι χρώματος να λειτουργεί και ως κριτήριο μιας πρώτης, υποτυπώδους χρονολόγησης. Η συγκεκριμένη τακτική ως σύμβαση δηλώσεως παρελθόντων γεγονότων φαίνεται να υιοθετείται και από το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, όταν κατά τη χρονική αναδρομή σε παρελθοντικά γεγονότα προκύπτει η ανάγκη διαφοροποιημένης αποτύπωσης της δρα-

ματικής αλλαγής του χρονικού τους πλαισίου. Στο βιβλίο *Η Λευκή Μόλι* για παράδειγμα, η ακολουθία των έγχρωμων εικόνων που αναφέρονται σε σύγχρονες καταστάσεις διακόπτεται για να παρεμβληθεί μια παρένθετη ασπρόμαυρη εικονογράφηση σηματοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο την μετάβαση σε συμβάντα του παρελθόντος.

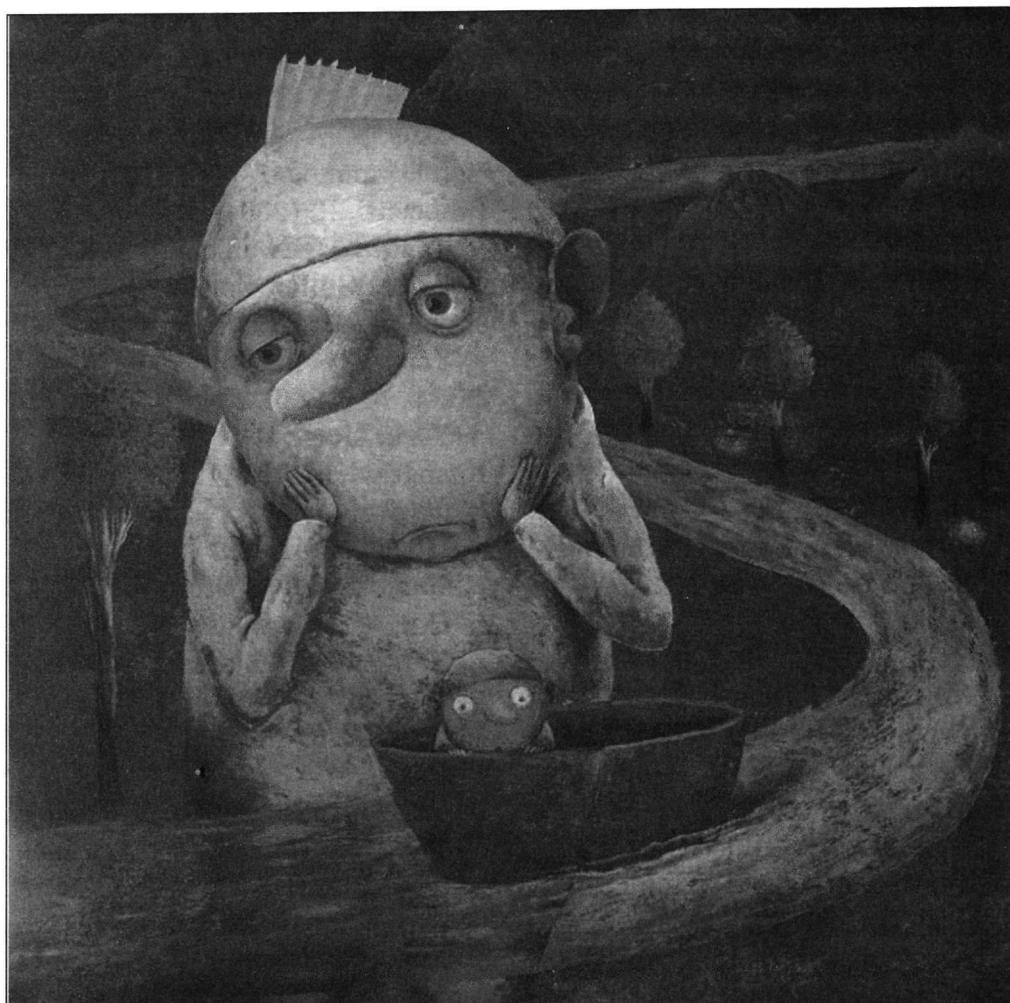
Μπαλόνια διαλόγου. Άλλες φορές πάλι, η αναδρομή στο παρελθόν, flashback, υιοθετεί τεχνικές ιδιαίτερα συχνές στο χώρο των κόμικς και σχεδιάζεται μέσα σε μπαλόνι διαλόγου ή σε καμπυλωτά, νοσταλγικά πλαίσια. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις ένα μικρότερο καρέ εμφανίζεται μέσα στη μεγαλύτερη εικόνα όπου παρουσιάζεται σε πρώτο πλάνο το πρόσωπο που διηγείται ή θυμάται.

Εικονογραφικοί συγκερασμοί. Μερικές φορές η αναδρομή στο παρελθόν επιτυγχάνεται με τη διπλή παρουσίαση ενός αφηγητή, που σε μεγαλύτερη ηλικία, διηγείται, με αναμνηστική γραφή, πρότερα γεγονότα στα οποία πρωταγωνιστεί μια νεότερη εικονογραφική εκδοχή του εαυτού του. Έτσι ο ίδιος ήρωας συναντάται σε δύο ηλικιακές φάσεις και δύο ρόλους: ενήλικος και παιδί, αφηγητής σε διηγητικό και ήρωας σε υποδιηγητικό επίπεδο. Στο γνωστό βιβλίο του Scieska *The True Story of the 3 Little Pigs*, ο ηλικιωμένος λύκος, ως φυλακισμένος αφηγητής, αναλαμβάνει να αποκαλύψει τα πραγματικά συμβάντα που στοιχειοθετούν την αθωότητά του στην υπόθεση των τριών γουρουνιών. Ο ίδιος (αντι)ήρωας εισβάλλει στο βιβλίο,

οπτικά και λεκτικά, σε μεγάλη ηλικία, ενώ παράλληλα συνυπάρχει εικονογραφικά με μια παλιότερη «έκδοση» του εαυτού του, σύγχρονου με τα αφηγούμενα γεγονότα.

Παρόμοια περίπτωση και το *What's under my Bed?*, όπου ο παππούς διηγείται στα παιδιά τους δεικούς του αντίστοιχους φόβους για το σκοτάδι με αποτέλεσμα παλιοί και νέοι εφιάλτες να φαντάζουν υπερβολικοί και μάλλον κωμικοί. Η πολλαπλή αντιφατική συνύπαρξη σε επίπεδο τρόπων (*modes*) –πραγματικότητας και φαντασίας– διαθέσεων (*moods*) –του φόβου (του σκοταδιού) και του γέλιου (χιουμοριστικός ευτελισμός του)– συνοδεύει την παρουσία μιας διττής χρονικότητας, του τώρα της αφήγησης και του τότε των αφηγούμενων γεγονότων. Η παππούς-ενήλικος συνυπάρχει με τον παππού-παιδί, ενώ η προσθήκη μουστακιού στο δεύτερο διασφαλίζει, με τρόπο κωμικό, την ταύτιση των δύο εκδοχών του ίδιου ήρωα. Επιπλέον, η οπτική διάκριση ανάμεσα στους δύο χρόνους συνεπικουρείται κι από άλλα στοιχεία της εικόνας, όπως τη χρήση πλαισίου αποκλειστικά σε όσες αναφέρονται στο παρελθόν (απλαισιώτες για το παρόν) ή εκτενώς ζωγραφισμένου σκηνικού μόνο για τα περασμένα (σχεδόν χωρίς φόντο οι παροντικές).

Εικονογραφικοί συγκερασμοί, όπου στην ίδια εικόνα συνυπάρχει το παρόν και το παρελθόν ενός ήρωα, ορισμένες φορές καταλήγουν στη συμπαρουσία δύο πανομοιότυπων μορφών. *Στα παιδιά του δάσους*, για παράδειγμα, όταν το παιδί του



Εικόνα 5

νερού διηγείται τη βρεφική του σωτηρία στο καλάθι που επέπλευσε –σαφής η ομοιότητα με την ιστορία του Μωϋσή– συνυπάρχουν στην ίδια εικόνα δύο εκδοχές του εαυτού του: ο ένας κοιτά κατάματα τον αναγνώστη-θεατή ως αφηγητής και ο άλλος, ως πρωταγωνιστής της ιστορίας του, συμπαρασύρεται από το ρεύμα. Με μόνη διαφορά το μέγεθος, η αναγωγή των δύο φιγούρων σε χρόνο, κατορθώνει να τους απαγκι-

στρώσει από τη χωρική τους συνάφεια και να τους τοποθετήσει τον μεν πρώτο στο παρόν, τον δε δεύτερο στο παρελθόν (εικ. 5).

Καθώς η εικονογραφική αποτύπωση των χρονικών σχέσεων καθίσταται δυνατή στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, οι εικόνες κερδίζουν σε εκφραστικά μέσα και κατορθώνουν να χωρέσουν όλη τη μαγεία της λογοτεχνίας, ακόμη και όταν αυτή εκφράζεται με όρους χρονικούς.

Άλλοτε με συμβάσεις δανεισμένες από τον χώρο του κινηματογράφου ή των κόμικς κι άλλοτε με εντελώς δικές του λύσεις, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο κατορθώνει να ζωγραφίσει κόσμους ονειρικούς και πρωτόγνωρους και να (προσ)καλέσει τους μικρούς του αναγνώστες σε πολύχρωμες περιπέτειες που συνέβησαν «Μια φορά κι έναν καιρό»...

Βιβλιογραφία

- Brett, J. (1985). *Annie and the Wild Animals*. New York: Putman.
- Brett, J. (1989). *The Mitten*. New York: Putman.
- Brett, J. (1991). *Berlioz the Bear*. New York: Putman.
- Browne, A. (1998). *Voices in the Park*. New York: DK Publishing.
- Carroll, L. (1965). *Alice in the Wonderland*. Illustr. by Sir J. Tenniel. London: Caxton Publ.
- Carroll, L. (1997). *Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων*. Εικ. Anthony Browne. Μτφ. Μ. Πάππα. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Doonan, J. (1989). Realism and Surrealism in Wonderland: John Tenniel and Anthony Browne. *Signal*, 58, 9-30.
- Dupasquier, Ph. (1988). *Αγαπημένε μου μπαμπά...* Μτφ., Αποδ. Ρένα Ρώσση-Ζαΐρη. Αθήνα: Ρώσση.
- Durant, A. (Κειμ.) & Giori, D. (Εικ.) (2003). *Για Πάντα Μαζί. Μια ιστορία ζωής για όλες τις ηλικίες..* Αποδ. Φ. Μανδηλαράς. Αθήνα: Πατάκης.
- Gray, N (Text), Ph. Dupasquier (Illus.) (1999). *A Country Far Away*. London: Andersen Press.
- Hoffmann, E. T. A. (2004). *Ο Καρνοθραύστης*. Εικ. Λ. Τοβέργκερ. Μτφ. Μ. Αγγελίδου. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Innocenti, R. (2004). *Rose Blanche*. Text by McEwan based on a story by Ch. Gallaz. London: Red Fox.
- Jonas, A. (1987). *Reflections*. New York: Greenwillow.
- Jonas, A. (1983). *Round Trip*. New York: Morrow.
- Kasparavicius, K. (1995). *Αυγά και αυγά*. Μτφ. Μ. Αγγελίδου. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York and London: Carland Publishing.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. London: The University of Georgia Press.
- Perrault, C. (Κειμ.) & Le Cain, E. (Εικ.) (1976). *Η Σταχτοπούτα*. Αθήνα: Ρώσση.
- Saint Augustine (1961). *The Confessions*. Translated by R. S. Pine-Coffin. New York: Penguin Books.
- Schwarcz, J. H. (1982). *Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature*. Chicago: American Library Association.
- Scieszka, J. (1989). *The True Story of the 3 Little Bigs*. New York: Viking.
- Shulevitz, U. (1997). *Writing with Pictures. How to Write and Illustrate Picture Books*. New York: Watson-Guption Publications.
- Si-yuan, L., & Lian-bu, Li (2002).

- Αρχιμήδης. Εικόνες του Stefano Tartarotti. Απόδοση Β. Ηλιόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- Stevenson, J. (1983). *What's Under my Bed?* New York: Greenwillow Books.
- Thomson, C. (1993). *Looking for Atlantis*. London: Julia MacRae.
- Trites, R. S. (1994). Manifold narratives: Metafiction and ideology in picture book. *Children's Literature in Education*, 25 (4), 225-242.
- Κανατσούλη, Μ. (1999). Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μια λογοτεχνική ιστορία (σσ. 241-250). Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Μαρτινίδης, Π. (1990). *Κόμικς. Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογραφημένης*. Θεσ/νίκη: ΑΣΕ.
- Ουάιλντ, Ο. (1990). *Ο Εγωιστής Γίγαντας*. Μτφ. Ζ. Βαλάση. Εικ. D. Mansell. Αθήνα: Μίνωας.
- Ρούντολφ, Χ. (1999). *Τα Παιδιά του Δάσους*. Εικ. Α. Μπορατίνσκι. Μτφ. Χ. Στρώνη. Αθήνα: Κάστωρ.
- Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η Λευκή Μόλι*. Ζωγρ. Ε. Σταθοπούλου. Αθήνα: Κέδρος.

Title: "Once upon a time": Picturing time in picturebooks

Abstract: Picturebooks present a unique challenge in their treatment

of temporality. Firstly, the flow of time is depicted with the aid of a sequence of pictures, backdrop details, the illustration of clocks, the multiple presence of one agent in the same picture or his/her double depiction in different ages, as an older internal narrator and a younger hero. Secondly, a series of visual devices permits the depiction of rapid flow of time in static pictures. Thirdly pictures illustrate simultaneous facts through the device of split page. And finally, past and future events are depicted in pictures mainly through techniques lent from cinema or photography, like the use of black and white pictures for past events, or comics, like thought balloons.

Key words: picturebook, time, illustration, flow of time, flashback, flashforward

Λέξεις κλειδιά: Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, χρόνος, εικονογράφηση, χρονική παρέλευση, αναχρονίες.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Αγγελική Γιαννικοπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΤΕΠΙΑΕΣ

Παν/μίου Αιγαίου
gianik@rhodes.aegean.gr

τηλ. 210-5323094
6946094853

Διεύθυνση: Ύδρας 9 & Αθ. Διάκου
24 62 Δάσος Χαϊδαρίου
Αθήνα

Δέσποινα Δεσλή,

*Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης
στην Προσχολική Ηλικία, Δημ. Παν. Θράκης.*

Ειρήνη Παπαχρήστου,

*Νηπιαγωγός, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης
στην Προσχολική Ηλικία, Δημ. Παν. Θράκης.*

Αντιλήψεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων για τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο και την προσέγγισή τους

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και την απόκτηση της γνώσης θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές και αναδεικνύεται ερευνητικά ο ρόλος τους και η διδακτική αξιοποίησή τους. Οι απόψεις αυτές δεν ερευνώνται μόνο ως γενικές πεποιθήσεις, αλλά και ως πεποιθήσεις σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία σε συγκεκριμένους τομείς, συμπεριλαμβανομένων και των μαθηματικών (Mason, & Scrivani, 2004. De Corte, Op't Eynde, & Verschaffel, 2002. Philippou, & Christou, 1998. Pajares, 1992).

Η μελέτη των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών αποκτά ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς οι στάσεις αυτές επηρεάζουν τις εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά στο σχολικό περιβάλλον (Cooney, 1994. Dougherty, 1990. Ernest, 1988. Thompson, 1992. Fennema, & Franke, 1992. Ζαχάρος,

Κολιόπουλος, Δοκιμάκη, & Κασούμη, 2005). Για παράδειγμα, η Thompson (1992) αναφέρει συμφωνία ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση των μαθηματικών και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι ιδέες, οι στάσεις και οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το μάθημα και τη διδασκαλία των μαθηματικών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται τα μαθηματικά στην τάξη. Η σχέση αυτή μάλλον είναι σύνθετη καθώς πολλοί παράγοντες φαίνεται πως συνυπάρχουν. Για παράδειγμα, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η διδασκαλία των μαθηματικών λαμβάνει χώρα (που περιλαμβάνει τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα με τις πρακτικές αξιολόγησής του) εξηγεί πολύ καλά το βαθμό αρμονίας ανάμεσα στις αντιλήψεις τους και τις διδακτικές πρακτικές τους. Έτσι, ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο ρόλος των αντιλήψεων στην αποτελεσματικότη-

τα των εκπαιδευτικών ως κύριων διαμεσολαβητών ανάμεσα στο αντικείμενο των μαθηματικών και τους μαθητές. Η Thompson σημειώνει, επίσης, ότι συχνά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία είναι αρκετά γενικές και δεν εξειδικεύονται στη διδασκαλία των μαθηματικών.

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών –ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο– συνδέεται, επίσης, με την πολύ καλή γνώση του περιεχομένου διδασκαλίας (Brophy, 1991. Fennema, & Franke, 1992). Αυτή η γνώση, η οποία συχνά δεν ολοκληρώνεται στα πλαίσια προπτυχιακών σπουδών, είναι προσωπική, πρακτική, διερευνητική, και υπόκειται συχνά σε αλλαγές καθώς βασίζεται στην εμπειρία του εκπαιδευτικού (Fennema, & Franke, 1992). Όσον αφορά τα μαθηματικά, όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν πλήρως το περιεχόμενο του μαθήματός τους έχουν μαθητές που παρουσιάζουν σημαντικά υψηλή μαθηματική επίδοση (Monk, 1994) αλλά είναι και καλύτερα προετοιμασμένοι να διδάξουν στους μαθητές τους τόσο το εννοιολογικό περιεχόμενο των μαθηματικών όσο και υπολογιστικές μαθηματικές δεξιότητες (Ma, 1999).

Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πλήθος πληροφοριών τόσο για το περιεχόμενο των μαθηματικών όσο και για το παιδαγωγικό μέρος της γνώσης. Παράλληλα, ωστόσο, διαμορφώνουν, αρχικά, και συγκεκριμενοποιούν, στη συνέχεια, βαθιά εδραιωμένες αντιλήψεις για τα μαθηματικά και τη διαδικασία

μάθησης και διδασκαλίας των μαθηματικών (Handal, 2003. Ball, 1988). Για παράδειγμα, απόψεις ότι τα μαθηματικά είναι «δύσκολα», «άχρηστα», ή «ακαταλαβίστικα» προέρχονται από εμπειρίες οι οποίες εισήγαγαν αυτές τις αντιλήψεις και τις ενίσχυσαν. Αυτές οι αντιλήψεις συχνά αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζουν τις δικές τους πρακτικές ως δάσκαλοι των μαθηματικών (Scott, 2001. Philippou, & Christou, 1998). Έτσι, η αντίληψη, για παράδειγμα, ότι τα μαθηματικά αφορούν τη διδασκαλία αλγορίθμων ενδεχομένως συνυπάρχει με την αντίληψη ότι τα μαθηματικά αφορούν την εκμάθηση αλγορίθμων.

Ο τρόπος με τον οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τα μαθηματικά και τα αξιοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ζήτημα ερευνητικού ενδιαφέροντος. Οι προηγούμενες εμπειρίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τα μαθηματικά ενδεχομένως έχουν άμεση επίδραση στις απόψεις τους για τη φύση των μαθηματικών καθώς και στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και μελέτη των αντιλήψεων των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με τα μαθηματικά σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο επίπεδο διερευνάται η γενική στάση των φοιτητών –μελλοντικών εκπαιδευτικών– απέναντι στα μαθηματικά και την προσέγγισή τους στο σχολείο. Σε ένα δεύτερο επίπεδο εξετάζονται ειδικότερα οι απόψεις

τους για τη διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο.

2. Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 173 φοιτητές προερχόμενοι από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης¹ (93 και 80 φοιτητές, αντίστοιχα) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Παρόλο που ο κύριος προβληματισμός της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στη διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών στην προσχολική εκπαίδευση, επιλέχθηκε εντούτοις δείγμα και από φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε.. Αυτό έγινε για να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται και αναπτύσσονται οι αντιλήψεις των μελλοντικών δασκάλων για τη διδασκαλία των μαθηματικών θεωρώντας τη διδασκαλία στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου ως συνέχεια και προέκταση της διδασκαλίας που ξεκίνησε τυπικά στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, μας ενδιαφέρει να δούμε το βαθμό στον οποίο οι μελλοντικοί δάσκαλοι εκτιμούν τη διδασκαλία των μαθηματικών που πραγματοποιείται προτού τα παιδιά εισαχθούν στο δημοτικό σχολείο.

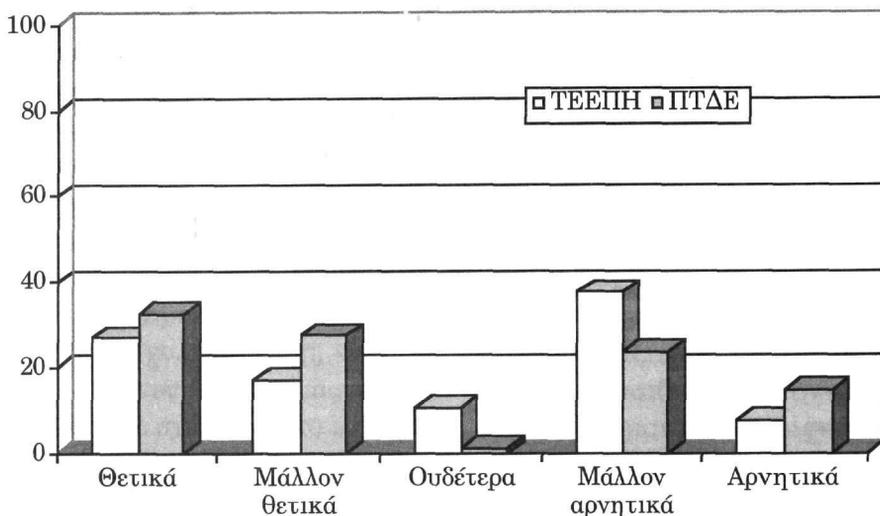
Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα παρακολουθούσαν το

4^ο και 8^ο εξάμηνο φοίτησης (84 και 89 φοιτητές από το Τ.Ε.Ε.Π.Η. και το Π.Τ.Δ.Ε., αντίστοιχα). Όσοι φοιτητές βρισκόταν στο 8^ο εξάμηνο είχαν παρακολουθήσει στα πλαίσια των σπουδών τους μάθημα σχετικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών.

Οι περισσότεροι φοιτητές που συμμετείχαν εισήχθησαν στο τμήμα φοίτησης από τη θεωρητική κατεύθυνση (56,4%), ενώ πολύ λιγότεροι προέρχονταν από την τεχνολογική (23,3%) και τη θετική κατεύθυνση (19,8%). Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας.

Μεθοδολογικό εργαλείο. Για τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με τα μαθηματικά και την προσέγγισή τους στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας και διανεμήθηκε στους φοιτητές των δύο τμημάτων. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν συνολικά από 19 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου οι οποίες συγκροτήθηκαν γύρω από τρεις άξονες. Στον πρώτο άξονα εξετάζονταν οι στάσεις των φοιτητών απέναντι στα μαθηματικά μέσα από ερωτήσεις στις οποίες δήλωναν τα συναισθήματά τους σχετικά με τα μαθηματικά και την ενασχόλησή τους με αυτά. Στο δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν στις απόψεις των φοιτητών

1. Στο εξής τα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα θα αναφέρονται με συντομογραφία ως Τ.Ε.Ε.Π.Η. (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία) και Π.Τ.Δ.Ε. (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).



Σχήμα 1

Κατανομή συχνότητας των συναισθημάτων για τα μαθηματικά ως προς το τμήμα προέλευσης

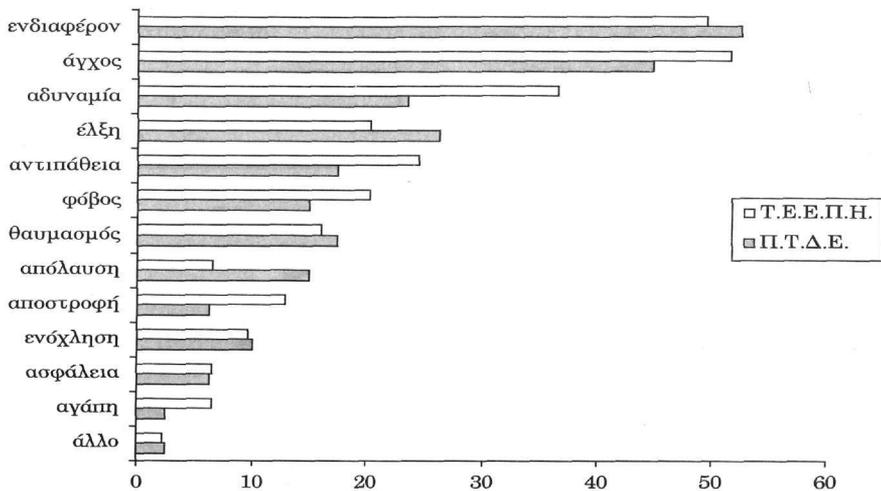
για τα μαθηματικά γενικά και τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο του σχολείου. Τέλος, οι απόψεις των φοιτητών για τη διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο καθώς και τις μεθόδους της διδακτικής προσέγγισης των μαθηματικών στα παιδιά του νηπιαγωγείου διερευνώνται στις ερωτήσεις του τρίτου άξονα.

Διαδικασία. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες τον Απρίλιο του 2006 στο χώρο του Πανεπιστημίου. Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για το σκοπό της έρευνας τόσο προφορικά όσο και γραπτά σε ενημερωτικό σημείωμα που συνόδευε το ερωτηματολόγιο. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστρέφονταν προσωπικά στην ερευνήτρια είτε αμέσως μετά

τη χορήγησή τους είτε σε χρονικό διάστημα μίας εβδομάδας. Το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων ξεπέρασε το 90% (επιστράφησαν 173 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τα 190 που διανεμήθηκαν).

3. Αποτελέσματα

α. Στάσεις απέναντι στα μαθηματικά. Μοιρασμένοι ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα δηλώνουν ότι είναι οι φοιτητές στο άκουσμα του όρου «μαθηματικά». Το τμήμα προέλευσης των φοιτητών βρέθηκε να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά αυτή τη διαφοροποίηση στα συναισθήματα που αναπτύσσονται στους φοιτητές ($\chi^2_{(4)} = 13,486$, $p < .01$). Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές του ΠΤΔΕ στην πλειοψηφία



Σχήμα 2

Ποσοστά απαντήσεων των φοιτητών στην ερώτηση
«Πώς αισθάνεστε απέναντι στα μαθηματικά;»

τους δηλώνουν θετικά και μάλλον θετικά συναισθήματα (60%), ενώ στους φοιτητές του ΤΕΕΠΗ εμφανίζονται αρνητικά και θετικά συναισθήματα σχεδόν στον ίδιο βαθμό (45,1% και 44,1%, αντίστοιχα) με αρκετούς φοιτητές να δηλώνουν ουδέτερα συναισθήματα (10,8%). Στο σχήμα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται αυτές οι διαφορές.

Τα ανάμεικτα θετικά και αρνητικά συναισθήματα των φοιτητών επιβεβαιώθηκαν και από τις απαντήσεις τους όταν κλήθηκαν να δηλώσουν τι αισθάνονται απέναντι στα μαθηματικά επιλέγοντας μέχρι τρία ουσιαστικά από ένα σύνολο 12 τυχαία διατεταγμένων ουσιαστικών τα οποία υποδήλωναν θετικές και αρνητικές αντιλήψεις. Στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές δήλωσαν ότι αισθάνονται ενδιαφέρον και άγχος για τα μα-

θηματικά (50,9% και 48,6%, αντίστοιχα), ενώ λιγότερο προτίμησαν τις επιλογές που αναφέρονταν σε αντιπάθεια, φόβο και θαυμασμό απέναντι στα μαθηματικά (21,4%, 17,9% και 16,8%, αντίστοιχα). Η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών παρουσιάζεται στο σχήμα 2.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση σχετικά με το αν υπάρχει κάτι που τους γοητεύει ή τους απογοητεύει στα μαθηματικά. Όσον αφορά αυτά που τους γοητεύουν οι φοιτητές κυρίως ανέφεραν τη χρησιμότητα των μαθηματικών (π.χ., «τα μαθηματικά συνδέονται άμεσα με την καθημερινότητα και είναι χρήσιμα») και την πορεία αναζήτησης της λύσης (π.χ., «όλη η διαδικασία ως την κατάκτηση της λύσης», «η διερεύνηση», «η ανακάλυψη»). Η δυ-

σκολία των μαθηματικών, ωστόσο, παρουσιάστηκε σχεδόν από όλους τους φοιτητές ως αυτό που τους απογοητεύει (π.χ., «η πολυπλοκότητα των μαθηματικών», «τα εμπόδια που συναντούμε κατά τη διαδικασία εύρεσης λύσης»), ενώ υπήρχαν αρκετοί φοιτητές που αναφέρθηκαν στα μαθηματικά και την προσέγγισή τους στο πλαίσιο του σχολείου (π.χ., «με απογοητεύει ο τρόπος διδασκαλίας των μαθηματικών στο σχολείο», «τα μαθηματικά θεωρούνται πολύ σημαντικό μάθημα»). Δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των φοιτητών ανάμεσα στα δύο τμήματα όσον αφορά τη συγκεκριμένη ερώτηση.

β. Τα μαθηματικά και η διδασκαλία τους. Στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές δήλωσαν ότι η μάθηση και διδασκαλία των μαθηματικών στο σχολείο πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης των παιδιών καθώς και στην βαθύτερη κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών, ενώ αρκετοί ήταν εκείνοι που αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Συμφωνία απόψεων παρατηρήθηκε στους συμμετέχοντες των δύο τμημάτων όταν κλήθηκαν να επιλέξουν τα τρία κυριότερα στοιχεία (από συνολικά 9 επιλογές) τα οποία, κατά τη γνώμη τους, χαρακτηρίζουν την επιτυχημένη διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών στο σχολείο: ιδιαίτερα σημαντική θεωρούν την καλλιέργεια και ανάπτυξη θετικής στάσης για τα μαθηματικά από τα παιδιά, ενώ λιγότερη σημαντική θεωρούν τη διαθεμα-

τική προσέγγιση της γνώσης καθώς και την επιλογή και χρήση υλικού κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές, ωστόσο, εντοπίστηκαν στις απόψεις των φοιτητών ως προς το τμήμα προέλευσής τους μόνο σε δύο επιλογές. Συγκεκριμένα, ενώ το 55,9% των φοιτητών του ΤΕΕΠΗ επιλέγουν την αξιοποίηση των αρχικών ιδεών του παιδιού από τον εκπαιδευτικό ως σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας των μαθηματικών, μόνο το 23,8% των φοιτητών του ΠΤΔΕ επιλέγουν το ίδιο ($\chi^2_{(1)}=13.837$, $p<.001$), γεγονός που δείχνει το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και διαπραγματεύονται τις πρώτες ιδέες και εμπειρίες των παιδιών οι μελλοντικοί δάσκαλοι και νηπιαγωγοί. Παρόμοια, οι μελλοντικοί δάσκαλοι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ορθή ιεράρχηση της μαθηματικής γνώσης, αφού το 43,8% σημειώνουν αυτή την επιλογή έναντι του 23,7% των μελλοντικών νηπιαγωγών ($\chi^2_{(1)}=7.860$, $p<.01$): κάνουν, δηλαδή, ιδιαίτερη αναφορά στη σειρά με την οποία πρέπει να προσεγγίζονται διδακτικά οι μαθηματικές έννοιες σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ο πίνακας 1 που ακολουθεί παρουσιάζει τα στοιχεία της επιτυχημένης διδακτικής προσέγγισης των μαθηματικών όπως σημειώθηκαν από τους φοιτητές των δύο τμημάτων.

Ιδιαίτερες ικανότητες, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν μαθηματικά: αυτό φαίνεται να υποστηρίζει περίπου το 75% των

Πίνακας 1

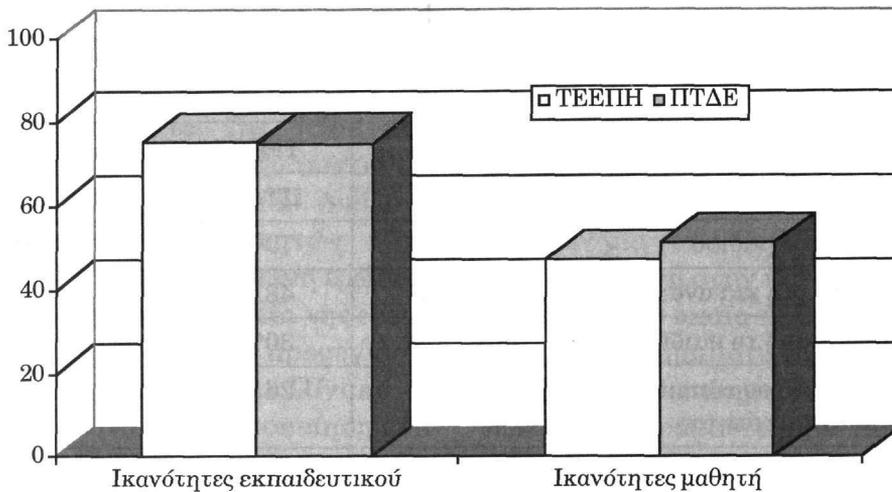
Απαντήσεις των φοιτητών σχετικά με τα στοιχεία της επιτυχημένης διδακτικής προσέγγισης των μαθηματικών ως προς το τμήμα προέλευσής τους

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	
	ΠΤΔΕ	ΤΕΕΠΗ
Ανάπτυξη θετικής στάσης για τα μαθηματικά από τα παιδιά	61.3%	50.5%
Μετάδοση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό	46.3%	34.4%
Αξιοποίηση των αρχικών ιδεών του παιδιού από τον εκπαιδευτικό	23.8%	55.9%
Βιωματική προσέγγιση της γνώσης	28.8%	39.8%
Ορθή ιεράρχηση της γνώσης	43.8%	23.7%
Επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων	35%	32.2%
Προσέγγιση της γνώσης μέσω του παιχνιδιού	27.5%	38.7%
Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης	15%	11.8%
Επιλογή και χρήση υλικού (π.χ., τεχνολογικού)	15%	7.5%

συμμετεχόντων και από τα δύο τμήματα. Οι ικανότητες αυτές αφορούν κυρίως την ικανότητα μετάδοσης της μαθηματικής γνώσης από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, την αγάπη του εκπαιδευτικού προς το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο καθώς και την ικανότητα χρήσης πολλών και διαφορετικών παραδειγμάτων που να συνδέουν τα μαθηματικά και τις εφαρμογές τους στην πράξη. Ιδιαίτερες ικανότητες, επίσης, θεωρούν οι μισοί περίπου συμμετέχοντες ότι πρέπει να διαθέτουν και οι μαθητές όταν διδάσκονται το συγκεκριμένο μάθημα. Όσοι συμφώνησαν με αυτή την άποψη αναφέρθηκαν στο μαθηματικό μυαλό και την ιδιαίτερη ευφυΐα του μαθητή, την κλίση προς τα μαθηματικά και το ενδιαφέ-

ρον για το μάθημα. Στο σχήμα 3 παρουσιάζονται αυτά τα στοιχεία.

Κατ' εξοχήν καθοδηγητικό (45%) και επεξηγηματικό (36%) θεωρούν το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση μαθηματικών δραστηριοτήτων οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το τμήμα προέλευσής τους. Η άποψή τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού δικαιολογεί και τις απαντήσεις τους στην ερώτηση σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός στην περίπτωση που στην τάξη του ένα παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει μία μαθηματική έννοια. Πιο συγκεκριμένα, οι μελλοντικοί δάσκαλοι και νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι το καλύτερο θα ήταν ο εκπαιδευτικός να δοκιμά-



Σχήμα 3

Κατανομή συχνότητας των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις
 «χρειάζονται ιδιαίτερες ικανότητες για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός
 να διδάξει μαθηματικά/ένας μαθητής να διδαχθεί μαθηματικά»
 ως προς το τμήμα προέλευσης

σει διαφορετικές δραστηριότητες για τη συγκεκριμένη έννοια των μαθηματικών (75% και 66.7%, αντίστοιχα) και να παροτρύνει το παιδί για πειραματισμό (11.3% και 26.9%, αντίστοιχα). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ελάχιστοι φοιτητές προτείνουν ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επαναλάβει την ενότητα (2.9%) ή να προχωρήσει σε νέα ενότητα (0.6%).

γ. Η διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο. Για τους περισσότερους συμμετέχοντες η διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών στο νηπιαγωγείο κρίνεται αναγκαία. Ωστόσο, περισσότερο έντονα προτείνεται η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο από τους υποψήφιους δασκάλους ($t=3.729$, $df=171$, $p<.001$).

Οι φοιτητές και των δύο τμημάτων στη συντριπτική πλειοψηφία τους (90%) είχαν την άποψη ότι η διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο διαφοροποιείται από τη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο, και αυτή η άποψη δεν μεταβάλλεται ούτε σε σχέση με το εξάμηνο φοίτησης ($\chi^2_{(1)}=3.470$, $p=.062$) ούτε με το τμήμα προέλευσης των φοιτητών ($\chi^2_{(1)}=.086$, $p=.770$). Προσδιορίζοντας τις διαφορές ανάμεσα στη διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο οι φοιτητές αναφέρθηκαν: α) στο διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών από τον εκπαιδευτικό, β) στο διαφορετικό επίπεδο των παιδιών και την ηλικία τους, γ) στη διαφορετική ύλη και το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος των μαθηματικών.

Πίνακας 2

Απαντήσεις των φοιτητών σχετικά με τον καταλληλότερο τρόπο προσέγγισης των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο ως προς το τμήμα προέλευσής τους

ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	
	ΠΤΔΕ	ΤΕΕΠΗ
Μέσω του παιχνιδιού	70%	67.7%
Με διερεύνηση και ανακάλυψη από το παιδί	48.9%	70%
Βιωματικά από το παιδί	30%	40.9%
Με ενέργειες του εκπαιδευτικού βασισμένες στη διαθεματικότητα	26.3%	12.9%
Με μεταβίβαση από τον εκπαιδευτικό	13.8%	5.4%
Άλλο	2.5%	2.1%

Η άποψη ότι μόνο στο δημοτικό σχολείο υπάρχει πραγματική διδασκαλία των μαθηματικών προβάλλεται από την πλειοψηφία των υποψηφίων δασκάλων (53%) σύμφωνα με τους οποίους ο σκοπός της διδασκαλίας των μαθηματικών εννοιών στο νηπιαγωγείο επικεντρώνεται στην προετοιμασία του παιδιού προσχολικής ηλικίας για τα μαθηματικά του δημοτικού σχολείου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της αντίληψης είναι η δήλωση ενός φοιτητή του ΠΤΔΕ ότι «στο νηπιαγωγείο καλλιεργούνται κυρίως δεξιότητες, ενώ στο δημοτικό αρχίζει η ουσιαστική διδασκαλία των μαθηματικών». Σε αντίθεση με τους φοιτητές του ΠΤΔΕ, οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης του παιδιού (51%) αποτελεί τον κύριο σκοπό των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο. Εντοπίζονται, δηλαδή, κάποιες διαφοροποιήσεις: οι υποψήφιοι δάσκαλοι υπερτιμούν το ρόλο

της διδασκαλίας των μαθηματικών στο δημοτικό απαξιώνοντας τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, ενώ οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί εστιάζουν τη διδασκαλία των μαθηματικών στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των παιδιών. Σε παρόμοιο βαθμό, ωστόσο, οι φοιτητές και των δύο τμημάτων πιστεύουν ότι η διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο στοχεύει στον προβληματισμό και κινητοποίηση του παιδιού, στην εφαρμογή οικείων μαθηματικών δομών σε νέες καταστάσεις καθώς και στην αύξηση των γνώσεων του παιδιού.

Διαφοροποιήσεις, επίσης, εμφανίζονται και στις απόψεις των φοιτητών για τον τρόπο προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών στα μικρά παιδιά. Για παράδειγμα, η άποψη ότι η προσέγγιση των μαθηματικών εννοιών στο νηπιαγωγείο πρέπει να γίνεται με διερεύνηση και ανακάλυψη από το ίδιο το παιδί υποστηρίχθηκε από το 49% των φοιτητών του

ΠΤΔΕ και από το 70% των φοιτητών του ΤΕΕΠΗ ($\chi^2_{(1)}=8.018, p<.01$), γεγονός που υποδηλώνει τη διαφορετική αντιμετώπιση της διδακτικής προσέγγισης των μαθηματικών στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Ανάλογες αντιλήψεις των φοιτητών είχαν εντοπιστεί σε προηγούμενη ερώτηση αναφορικά με τα στοιχεία της επιτυχημένης διδακτικής προσέγγισης των μαθηματικών (βλ. Πίνακα 1). Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση ανάμεσα στους συμμετέχοντες των δύο παιδαγωγικών τμημάτων μπορεί να εξηγηθεί, επίσης, και από το γεγονός ότι οι φοιτητές διαμορφώνουν τις διδακτικές τους αντιλήψεις μέσα από τα πλαίσια των σπουδών τους: για παράδειγμα, οι φοιτητές του Τ.Ε.Ε.Π.Η. αναπτύσσουν αντιλήψεις και σχηματίζουν το επαγγελματικό τους προφίλ με βάση την προοπτική εργασίας τους στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απόψεις των φοιτητών των δύο τμημάτων σχετικά με τον καταλληλότερο τρόπο προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών στο νηπιαγωγείο.

4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να αναδείξει τις απόψεις των μελλοντικών δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με ζητήματα διδακτικής προσέγγισης των μαθηματικών και, πιο συγκεκριμένα, της διδασκαλίας των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, αν και παρουσιάζουν ανάμεικτα συναισθήματα απέναντι στα

μαθηματικά, έχουν σαφώς θετικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία των μαθηματικών στην προσχολική ηλικία, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα την οποία θα υπηρετήσουν. Οι θετικές αυτές στάσεις φαίνεται να ακολουθούν μία γενικότερη τάση, ευρέως διαδεδομένη στην κοινωνία, σύμφωνα με την οποία η λειτουργική αξία και η χρησιμότητα των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή αποτελεί τον παράγοντα που καθιστά αποφασιστική τη συμβολή των μαθηματικών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα μαθηματικά θεωρούνται αντικείμενο χρήσιμο και σχετικό με την καθημερινή ζωή, αλλά ταυτόχρονα είναι αρκετά ελκυστικό, σχετικά δύσκολο και συνήθως είναι προβληματική η πρόσληψη του νοήματός του λόγω της πολυπλοκότητας του ίδιου του αντικείμενου. Αυτό το τελευταίο φαίνεται πως οδηγεί τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην απαισιόδοξη παραδοχή της αδυναμίας να προχωρήσουν στη λύση ενός μαθηματικού προβλήματος και της ενόχλησής τους με το ίδιο το αντικείμενο. Ωστόσο, είναι παρήγορο το γεγονός ότι αρκετοί συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα βλέπουν τα μαθηματικά ως μέσο δημιουργίας, πηγή ενδιαφέροντος και συναρπάζονται από τη διαδικασία της ανακάλυψης που οδηγεί στη λύση.

Οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία των μαθηματικών στο σχολικό πλαίσιο ως μια διαδικασία που θα τους επιτρέψει να καλλιεργήσουν στα παιδιά τη θετική στάση

για τα μαθηματικά. Φαίνεται να συνειδητοποιούν τη σημασία αυτής της παραμέτρου του συναισθηματικού τομέα στην ανάπτυξη της προσωπικής σχέσης του παιδιού με τα μαθηματικά και φυσικά της μαθηματικής του σκέψης. Ωστόσο, διαπιστώθηκε μία σύγχυση στις απόψεις των φοιτητών ως προς το τμήμα προέλευσής τους όσον αφορά τον προσδιορισμό των στοιχείων που χαρακτηρίζουν με επιτυχία τη διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών: οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ σημαντικό το να ανακαλύπτουν και να αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών, όταν πρόκειται να διδάξουν ένα νέο θέμα των μαθηματικών, ενώ οι μελλοντικοί δάσκαλοι θεωρούν τον εκπαιδευτικό «πρωταγωνιστή» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος φαίνεται να παρουσιάζει τη νέα μαθηματική γνώση και να καθοδηγεί τη σκέψη και τις ενέργειες των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, επομένως, κατά την άποψη των υποψηφίων δασκάλων, συνίσταται στη μεταφορά της μαθηματικής γνώσης αποδίδοντας παράλληλα ιδιαίτερη σημασία στην ορθή ιεράρχησή της.

Οι απόψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο συγκλίνουν στην άποψη ότι είναι σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης (Δεσλή & Παπαπέτρου, υπό έκδοση. Clements, 2001) και στην παραδοχή ότι οι πρώτες μαθηματικές έννοιες είναι καλό να διδάσκονται από το νηπιαγωγείο (Ζαχάρος, κ.α., 2005). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αναφο-

ρά των εκπαιδευτικών στη διαφοροποίηση ανάμεσα στη διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και προς τη μέθοδο. Ειδικά ως προς τη διδακτική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο, ενώ οι μελλοντικοί δάσκαλοι θεωρούν ότι η διδασκαλία των μαθηματικών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα τα προετοιμάσει για τα «πραγματικά μαθηματικά» του δημοτικού, οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί δίνουν σημασία κυρίως στην καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης του παιδιού με διερεύνηση και ανακάλυψη από το ίδιο το παιδί. Αυτό, ωστόσο, πιθανότατα προκύπτει από τη διαφορετική προετοιμασία τους – στα πλαίσια των σπουδών τους – σχετικά με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία θα κληθούν να υπηρετήσουν.

Γενικά, οι απόψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών υποδηλώνουν αμηχανία απέναντι στα μαθηματικά αλλά και αισιοδοξία για αυτό που πιστεύουν και σκοπεύουν να κάνουν. Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι χρειάζεται οπωσδήποτε να μελετήσουμε με ιδιαίτερη προσοχή τις αντιλήψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους. Ωστόσο, αυτές οι απόψεις τους δεν αποτελούν πάντα επαρκής συνθήκη για αυτό που πραγματικά θα κάνουν στη σχολική τάξη. Όπως επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης (Thompson, 1992. Cooney, 1994. Dougherty, 1990. Ernest, 1988.

Philippou, & Christou, 1998. Pajares, 1992) και είναι δύσκολο να τροποποιηθούν χωρίς ουσιαστική παρέμβαση (Franke, Carpenter, Fennema, Ansel, & Behrend, 1998). Κρίνεται απαραίτητη η ολοκληρωμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τόσο πριν από το ξεκίνημα όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας καθώς και η αναγκαιότητα τροποποίησης της αρνητικής στάσης που ενδεχομένως έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους (Philippou, & Christou, 1998. Fernandes, 1995). Μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να αναθεωρήσουν και να αναδιοργανώσουν πολλές από τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών με απώτερο σκοπό τη διόρθωση παρερμηνειών οι οποίες ενδεχομένως δεν συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία των μαθηματικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα μαθηματικά παίζουν ένα ιδιαίτερο σημαντικό ρόλο καθώς είναι αυτοί που βοηθούν ή εμποδίζουν τους μαθητές να αναπτύξουν περισσότερο ισχυρές πεποιθήσεις για τη φύση και την κατάκτηση της μαθηματικής γνώσης (Verschaffel, De Corte, & Borghart, 1997. Pajares, 1992) ακόμα και από την προσχολική τους ηλικία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς τα χαρακτηριστικά του δείγματος ήταν πολύ συγκεκριμένα. Ωστόσο, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψαν θετικά

στοιχεία καθώς και τομείς που χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αναλύσει με τη χρήση ενός περισσότερο ευέλικτου μέσου συλλογής δεδομένων (π.χ., συνέντευξη) τις αντιλήψεις και τις πρακτικές ενός πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών στην προσχολική και σχολική ηλικία.

Βιβλιογραφία

- Ball, D. (1988). Unlearning to teach mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 8 (1), 40-48.
- Brophy, J. (1991). *Advances in research on teaching: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice* (vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press.
- Clements, D.H. (2001). Mathematics in the Preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7(5), 270-275.
- Cooney, T.J. (1994). Research and teacher education: In search of common ground. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25, 608-636.
- De Corte, E., Op't Eynde, P., & Verschaffel, L. (2002). Knowing what to believe: the relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. In B.K. Hoffer, & P.R. Pintrich (eds.), *Personal epistemology, The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (297-320). Mahwah, NJ: LEA.

- Δεσλή, Δ., & Παπαπέτρου, Σ. (υπό έκδοση). Διδάσκοντας μαθηματικά στην προσχολική εκπαίδευση: οι απόψεις των νηπιαγωγών. *Κίνητρο*.
- Dougherty, B.J. (1990). Influences of teacher cognitive conceptual level on problem solving instruction. In G. Booker (ed.), *Proceedings of 14th International Conference for Psychology of Mathematics Education* (119-126). Oaxtepec, Mexico: International Study Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Ernest, P. (1988). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In P. Ernest (ed.), *Mathematics teaching: The state of the art* (249-254). London: Falmer Press.
- Ζαχάρος, Κ., Κολιόπουλος, Δ., Δοκιμάκη, Μ., & Κασούμη, Ε. (2005). Στάσεις και πιστεύω υποψηφίων νηπιαγωγών για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους. Στο Χ. Κυνηγός (επιμ.), *Η διδακτική μαθηματικών ως πεδίο έρευνας στην κοινωνία της γνώσης* (σελ. 502-512). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fennema, E., & Franke, M.L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (147-164). New York: Macmillan Publishing Company.
- Fernandes, D. (1995). Analyzing four preservice teachers' knowledge and thoughts through their biographical histories. In *Proceedings of the 19th International Conference for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. II (162-169), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brazil.
- Franke, M., Carpenter, T., Fennema, E., Ansel, E., & Behrend, J. (1998). Understanding teachers' self sustaining generative change in the context of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 67-80.
- Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The Mathematics Educator*, 13 (2), 47-57.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics*. Mahwah, NJ: LEA.
- Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical beliefs: an intervention study. *Learning and Instruction*, 14 (2), 153-176.
- Monk, D.H. (1994). Subject matter preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13 (2), 125-145.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Philippou, G.N., & Christou, C. (1998). The effects of a preparatory mathematics program in changing prospective teachers' attitudes towards mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 189-206.

Scott, J. (2001). The emerging practices of novice teachers: The roles of his school mathematics images. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4 (1), 3-28.

Thompson, A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (127-146). New York: Macmillan Publishing Company.

Verschaffel, L., De Corte, E., & Borghart, I. (1997). Pre-service teachers' conceptions and beliefs about the role of real-world knowledge in mathematical modelling of school word problems. *Learning and Instruction*, 7, 339-359.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με τα μαθηματικά. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 173 φοιτητές από τα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν: α) τη γενική στάση των φοιτητών απέναντι στα μαθηματικά, β) τις απόψεις των φοιτητών για τη διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών στο πλαίσιο του σχολείου, και γ) τις απόψεις των φοιτητών για τη διδασκαλία των μαθηματικών στο

νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αν και παρουσιάζουν ανάμεικτα συναισθήματα απέναντι στα μαθηματικά, έχουν σαφώς θετικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία των μαθηματικών στην προσχολική ηλικία, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα την οποία θα υπηρετήσουν. Αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία των μαθηματικών στο σχολικό πλαίσιο ως μια διαδικασία που θα τους επιτρέψει να καλλιεργήσουν στα παιδιά τη θετική στάση για τα μαθηματικά. Τέλος, υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο διαφοροποιείται από τη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας συζητούνται.

Λέξεις-Κλειδιά: διδασκαλία μαθηματικών, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αντιλήψεις, μαθηματικά στο νηπιαγωγείο

Title: Primary and Pre-School Education students' opinions about mathematics and their teaching at kindergarten

Desli Despoina & Papachristou Eirini, School of Education Sciences in Pre-School Age, Democritus University of Thrace

Abstract

The aim of the present study is to investigate how students from Primary and Pre-School Education

Departments view the teaching of mathematics. For this purpose a study was carried out in which 173 students from the two Education Departments in Democritus University of Thrace were asked to fill in a questionnaire with groups of questions about: a) their attitude towards mathematics, b) their opinions about teaching mathematics at school context, and c) their opinions about teaching mathematics at kindergarten. It was found that, although the prospective teachers have mixed feelings about mathematics, they all have clearly positive attitudes towards mathematics teaching at the kindergarten level. They believe that mathematics teaching at school offers them the opportunity to develop young children's positive relationship with mathematics. Finally, mathematics teaching at kindergarten was considered to differ from mathematics

teaching in the primary school. The educational implications of the results are discussed.

Key-words: mathematics teaching, prospective educators, opinions, mathematics at kindergarten

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Δεσλή Δέσποινα

Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών
της Εκπαίδευσης στην Προσχολική
Ηλικία

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

68100 Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη

τηλ. 25510 30064 & 693 8536788

Fax 25510 30050

Email: ddesli@psed.duth.gr

Παπαχρήστου Ειρήνη

Νηπιαγωγός, Τμήμα Επιστημών
της Εκπαίδευσης στην Προσχολική
Ηλικία

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

κης

68100 Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη

Εμπύχωση: Κοινωνικοπολιτιστική, κοινωνικοεκπαιδευτική δράση στο σχολείο και στον ελεύθερο χρόνο

1. Εισαγωγή

Η εμπύχωση αποτελεί μια έννοια κλειδί για την εκπαίδευση – ειδικά την εκπαίδευση πολιτισμού και ελεύθερου χρόνου. Μέσω αυτής επιτυγχάνεται η επικοινωνία, απελευθερώνεται η δημιουργικότητα, προωθείται ο σχηματισμός ομάδων και διευκολύνεται εντέλει η πολιτιστική ζωή (Θωίδης, 2000). Σε όλες τις μορφές της έχει πάντα στόχο να αποδεσμεύσει τον άνθρωπο από την παθητικότητα και την απομόνωση, να τον ευαισθητοποιήσει για τα προβλήματά του, να τον παρακινήσει σε προσωπική έκφραση, πολιτιστική δημιουργία και να τον εμπνεύσει για συλλογικές κοινές εμπειρίες (Opaschowski, 1989). Για την εκπαιδευτική πράξη η εμπύχωση αποτελεί μια μέθοδο ενδυνάμωσης και πα-

ρώθησης των διαδικασιών μάθησης (Opaschowski, 1977, 1996), τόσο στο πλαίσιο της τυπικής, όσο και στο πλαίσιο της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης, λειτουργεί δηλαδή ανεξάρτητα από το χώρο και το χρόνο που λαμβάνει χώρα.

Ωστόσο μια αναδρομή στη σχετική με την εμπύχωση βιβλιογραφία αποκαλύπτει πως και για την ίδια την έννοια της εμπύχωσης, καθώς και για τα μοντέλα εμπυχωτικής δράσης που αναφέρονται, δεν υπάρχει μια κοινή βάση κατανόησης του όρου. Ο όρος «εμπύχωση» λοιπόν δεν περιγράφει αυτονόητα για τον καθένα κάτι συγκεκριμένο. Πέρα από τη διαπίστωση ότι η εμπύχωση ως μέθοδος συγκαταλέγεται στις μη κατευθυντήριες μεθόδους (Rogers, 1978)¹, δεν υφίσταται ούτε κάποιος ενιαίος ορισμός της εμπύχωσης ως μεθόδου.

1. Ο Rogers στο συγκεκριμένο βιβλίο πραγματεύεται τη διαφορά ανάμεσα στις κατευθυντήριες και μη κατευθυντήριες μεθόδους όσον αφορά τη συμβουλευτική και τη ψυχοθεραπεία. Ο διαχωρισμός του αυτός ωστόσο υιοθετείται ευρέως και για άλλους τομείς διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης όπως π.χ. την παιδαγωγική δράση και κατ' εξοχήν την εξωσχολική παιδαγωγική (Πρβλ. Fromme, 2001. Μπακιρτζής, 1996, 2004).

Η λέξη αποκτά σημασία μόνο όταν προσδιοριστούν τα περιεχόμενα και τα χαρακτηριστικά της, δηλαδή οι τρόποι συμπεριφοράς και οι διαδικασίες που περιλαμβάνει, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που προκαλεί. Τα μεθοδολογικά δε χαρακτηριστικά της εμπύχωσης διαμορφώνονται κάθε φορά ανάλογα με το εκάστοτε θεματικό πεδίο εφαρμογής της (π.χ. θέατρο, αθλητισμός, μουσική κ.ά.). Αλλά και από τη φύση της η εμπύχωση ως μέθοδος αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία, η οποία προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και στις επιθυμίες αυτών που συμμετέχουν σε μια κατάσταση και λαμβάνει υπόψη της ακόμη και τη διαφορετικότητα στα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους. (Michels, 1995). Χαρακτηριστικά ο Κ.Ν. Μπακιρτζής (2004: 270) αναφέρει ότι *οι θεωρητικές αναλύσεις και οι έρευνες που αναφέρονται στις λειτουργίες της εμπύχωσης, όπως και οι μέθοδοι και οι τεχνικές που προτείνονται, καλύπτουν ένα τεράστιο διεπιστημονικό πεδίο συνάντησης διαφόρων προσεγγίσεων, επιστημονικών, πολιτισμικών και άλλων*. Σύμφωνα με τα παραπάνω η εμπύχωση διαφοροποιείται μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων σε διαφορετικούς θεωρητικούς και πρακτικούς τομείς και αποκτά περιεχόμενο σε κάθε περίπτωση (Michels, 1995).

Για την εκπαίδευση οι εμπυχωτικές πρακτικές δεν αποτελούν καινούργια προσέγγιση. Η εμπύχωση, όμως, ως διδακτική αρχή, ως μια συστηματική ή και ελεύθερη μέθοδος, καθώς επίσης και ο εμπυχωτής ως

μια ξεχωριστή ιδιότητα, είτε ενσωματωμένη στον ρόλο του δασκάλου, είτε ως αυτόνομο επάγγελμα, απαντώνται μόνο τις τελευταίες δεκαετίες. Στη χώρα μας συναντάμε την εμπύχωση στα μέσα της δεκαετίας του 70 στο θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής, 1979), ως ένα επικοινωνιακό μέσο που απελευθερώνει την δημιουργικότητα και παρακινεί στη σύμπραξη των μελών της ομάδας των μαθητών, αλλά και ως μια βασική αρμοδιότητα που περιλαμβάνεται στο ρόλο του νηπιαγωγού και του δασκάλου. Μετά την μεταπολίτευση οι περισσότερες εκπαιδευτικές καινοτομίες περιλαμβάνουν ως συστατικό τους και τη μέθοδο της εμπύχωσης (π.χ. Ολοήμερο σχολείο, Πρόγραμμα Μελίνα, Ευέλικτη Ζώνη, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση). Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων η εμπύχωση αποτελεί μια σημαντική μέθοδο εργασίας που αποσκοπεί στην επίτευξη κοινών ομαδικών στόχων. «Ο επιμορφωτής ως κριτικός εμπυχωτής» αποτελεί μία από τις κυριότερες αρμοδιότητες του ρόλου του εμπυχωτή ενηλίκων (Κόκκος, 2003. Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Στη Μουσειακή Εκπαίδευση η διάσταση της εμπύχωσης είναι παρούσα σε όλες τις εκφάνσεις των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων (Νικονάνου, 2002). Η εκπαιδευτική διάσταση της εμπύχωσης αξιοποιείται βέβαια και στα πλαίσια άλλων επιστημών, όπως στη Συμβουλευτική Ψυχολογία, τη Ψυχοπαιδαγωγική και την Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία (Μπακιρτζής, 2004) καθώς και την Κοι-

νωνική εργασία (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) και Κοινωνική Παιδαγωγική (Καναβάκης, 2002).

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της έννοιας της εμπύχωσης και οι διαφοροποιήσεις των περιεχομένων της ανάλογα με το εκάστοτε πεδίο εφαρμογής της καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη μια γενική και συνολική θεωρητική προσέγγισή της. Αντίθετα μπορεί να προκύψει μια σαφέστερη και πιο εμπεριστατωμένη εικόνα της μεθόδου, αν περιορίσουμε το πλαίσιο της διερεύνησής μας και εξετάσουμε την εμπύχωση σε σχέση με ένα κάθε φορά πεδίο δράσης της.

Η παρούσα εργασία αναφέρεται καταρχήν στην έννοια και την ιστορική διαδρομή της εμπύχωσης, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην κοινωνικοπολιτιστική και κοινωνικοεκπαιδευτική λειτουργία της μεθόδου και εξετάζει τις διδακτικές της διαστάσεις σε σχέση με την Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου², αλλά και την μάθηση στο σχολείο. Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, και γενικότερα η επιστήμη του ελεύθερου χρόνου (*leisure studies*, *Freizeitwissenschaft*), συνδέεται άρρηκτα με την εμπύχωση, μια και η ανάπτυξη αυτού του κλάδου της Παιδαγωγικής στις αρχές της δεκαετίας του 70 στην κεντρική Ευρώπη συνέπεσε και συνδέθηκε με την εξά-

πλωση της εμπύχωσης. Έτσι σήμερα η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου ή η Παιδαγωγική έρευνα ελεύθερου χρόνου δε μπορούν να νοηθούν χωρίς την έννοια της κοινωνικοπολιτιστικής εμπύχωσης (Popp, 2002). Ωστόσο ακόμη και στα πιο περιορισμένα πλαίσια των επιστημών του ελεύθερου χρόνου η έννοια της εμπύχωσης εξακολουθεί να διακρίνεται για την ετερογένεια και την πολυμορφία των περιεχομένων της και να περιλαμβάνει μια ποικιλία βασικών αρχών, σχεδιασμών και μοντέλων. Κι αυτό γιατί γενικότερα ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί ένα πολύπλευρο και συχνά αντιφατικό τοπίο, στο οποίο η ευέλικτη από τη φύση της έννοια της εμπύχωσης αποκτά κάθε φορά διαφορετική μορφή.

2. Εμπύχωση: ο όρος και η ιστορία του

Ο όρος εμπύχωση (*animation*) ανάγεται στον 17ο αιώνα, προέρχεται από τη γαλλική λέξη «*animer*» που σημαίνει ζωογονώ, εμπυχώνω και είναι συγγενής με τη λατινική λέξη «*animare*» που σημαίνει εμφυσώ ζωή. Ρίζα είναι η λατινική λέξη «*anima*» (ψυχή) και όπως όλες οι λέξεις με κατάληξη «-ιον» περιγράφει μια δραστηριότητα που σχετίζεται με την εσωτερική, ψυχική κα-

2. Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου ως επμέρους κλάδος της Παιδαγωγικής αναλύει παιδαγωγικές δομές έχοντας ως αφετηρία στις προσεγγίσεις της τον χρόνο. Ειδικότερα θεματοποιεί γενικούς σκοπούς της Παιδαγωγικής, τους τονίζει και τους αξιολογεί σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο. Σκοπός της είναι να διευκολύνει το παιδί και τον ενήλικα στην οργάνωση και διάθεση του ελεύθερου χρόνου και γενικότερα του συνολικού χρόνου ζωής.

τάσταση του ανθρώπου. Το περιορισμένο του όρου είναι λοιπόν τόσο παλιό όσο και η ίδια η ανθρωπότητα (Karst, 1982). Σύμφωνα με αυτήν την ερμηνεία, εμπύχωση είναι κάθε δραστηριότητα που, λαμβάνοντας υπόψη της την ψυχική κατάσταση του ανθρώπου, τον εμπνέει, του παρέχει ερεθίσματα, προωθεί και υποστηρίζει την ατομική έκφραση κατά τη διάρκεια (κυρίως) του ελεύθερου χρόνου (Bleistein, 1978).

Η έννοια της εμπύχωσης αναπτύχθηκε στη Γαλλία στις αρχές του 20ου αιώνα ως απόρροια δύο παραμέτρων: α) της δημιουργίας ενός νέου κοινωνικοπολιτιστικού χώρου που προέκυψε από την εκτεταμένη βιομηχανοποίηση και β) του διαχωρισμού της εκκλησίας από το κράτος (Bielefelder Forschungsgruppe Freizeit, 1981. Besnard, 1985. Florek, Hey & Nahrstedt, 1981. Roujol, 1985). Στην προβιομηχανική κοινωνία, στις μικρές κοινωνικές μονάδες της πόλης ή του χωριού, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια αποτελούσαν κάτι το αυτονόητο και το φυσικό στα πλαίσια του αγώνα της επιβίωσης. Με τη βιομηχανοποίηση, η οποία οδήγησε στην εκτεταμένη αστικοποίηση, τη δημιουργία μεγαλουπόλεων, νέων οικιστικών συγκροτημάτων και αργότερα κέντρων διακοπών, η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και η αλληλεγγύη της κοινότητας έπαψε πια να είναι δεδομένη και «φυσική», με αποτέλεσμα να προκύψει η ανάγκη της «τεχνητής» παρώθησης. Τον στόχο αυτό δεν μπορούσε πια να εκπληρώσει η εκκλησία, όπως παραδο-

σιακά συνέβαινε ως τότε, λόγω του περιορισμού του κοινωνικού της ρόλου. Σε αυτό το μεταβατικό κοινωνικοπολιτιστικό στάδιο αναπτύχθηκε η εμπύχωση στα πλαίσια των δημοκρατικών συλλόγων ελεύθερου χρόνου. Έτσι η εμπύχωση γίνεται μια κοινωνική λειτουργία που μπορεί να ευνοήσει την προσαρμογή των ατόμων σ' αυτή την κοινωνία και να περιορίσει τα φαινόμενα έλλειψης προσαρμογής ή τους παρεκκλίνοντες τρόπους συμπεριφοράς (Besnard, 1985: 371). Από την εποχή αυτή η εμπύχωση εξελίχθηκε σε σημαντική έννοια για την Πολιτική, τον Πολιτισμό και την Παιδαγωγική και συνδέθηκε με ολόκληρη την κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική δυναμική (κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση). Η έννοια χαρακτηρίζει μια ειδική μέθοδο, η οποία διευκολύνει την πρόσβαση του ατόμου ή των ομάδων σε μια δημιουργική ζωή και αυξάνει, μέσω και της δραστηριότητας του εμπύχωτη, την ικανότητα για επικοινωνία και για συμμετοχή στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή (Opaschowski, 1979).

Από το 1970 θα λέγαμε πως η εμπιστοσύνη στην ανανεωτική λειτουργία της εμπύχωσης αναβαθμίστηκε στα πλαίσια νέων επιδιώξεων για τον εκδημοκρατισμό του πολιτισμού, της εκπαίδευσης και του πολιτικού σχεδιασμού σε αστικοποιημένα περιβάλλοντα. Φορείς των νέων αυτών προσπαθειών έγιναν πλέον θεσμικά όργανα, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO, οι Υπουργοί Παιδείας και οι φορείς πολιτισμού όλων των κρατών στην

Ευρώπη και στον Καναδά (π.χ. το πρόγραμμα της «κοινωνικοπολιτιστικής εμπύχωσης» της UNESCO ξεκίνησε από το 1970) (Opaschowski, 1977). Για τους πολιτικούς του πολιτισμού στην UNESCO και στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο η κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση αποτελεί ένα συνώνυμο της καθημερινής ατομικής και κοινωνικής καλλιέργειας και της εναλλακτικής πολιτιστικής εργασίας στην πορεία προς μια πολιτιστική δημοκρατία (Opaschowski, 1979).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την κοινή πολιτιστική δράση (CCC, 1973) χαρακτηρίζει με τον όρο εμπύχωση κάθε δραστηριότητα που βοηθά το άτομο να συνειδητοποιεί την κατάστασή του, τις ανάγκες και τα ταλέντα του, να επικοινωνεί με τους άλλους ανθρώπους και να συμμετέχει ενεργά στα κοινά, να προσαρμόζεται σε αλλαγές στο κοινωνικό, στο αστικό και στο τεχνικό περιβάλλον, να εμβαθύνει στον δικό του πολιτισμό και όλα αυτά μέσα από την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των διανοητικών, δημιουργικών, σωματικών και άλλων ικανοτήτων του (CCC, 1973).

3. Εμπύχωση: τα πεδία δράσης

Η εμπύχωση, ως όρος και ως μέθοδος (βλ. πρκ. σελ.), χρησιμοποιείται πλέον ευρέως από διάφορους επαγγελματικούς κλάδους και για ποικίλες δραστηριότητες πέραν της εκπαίδευσης. Μια θεμελιώδης διάκριση των πεδίων δράσης της βασί-

ζεται στους σκοπούς που επιδιώκονται κάθε φορά και στο αν υφίσταται ή όχι κάποια θεσμική εξάρτηση. Με αυτό το κριτήριο διακρίνονται κερδοσκοπικά (π.χ. τουρισμός και ταξίδια, σπορ και γυμναστήρια, κέντρα ψυχαγωγίας κ.α.) και μη κερδοσκοπικά πεδία δράσης της εμπύχωσης (π.χ. κοινωνικός τουρισμός, πολιτιστική εργασία, εκπαίδευση ενηλίκων, κοινωνική εργασία, κοινωνική παιδαγωγική, κοινωνική εργασία, δημόσιοι χώροι άθλησης, δημόσια κέντρα ελεύθερου χρόνου κ.α.). Βέβαια τα πεδία δράσης της εμπύχωσης μπορούν να χωριστούν και σε πολλές άλλες κατηγορίες ανάλογα με τον γεωγραφικό χώρο (π.χ. εμπύχωση πόλεων), το πλαίσιο δράσης (π.χ. πολιτική εμπύχωση, σχολική εμπύχωση), τη σχέση εργασίας του εμπυχωτή (π.χ. επαγγελματική, εθελοντική), τα παιδαγωγικά κριτήρια (π.χ. εμπύχωση που βασίζεται στην ομάδα, στην μαθητεία), την κοινωνική οργάνωση (π.χ. ελεύθερη ή θεσμοποιημένη), τις ηλικίες στις οποίες απευθύνεται (π.χ. εμπύχωση νέων), το φύλο κ.ά. (Besnard, 1985).

Αν και ο πιο πρόσφορος ορισμός θεωρεί εμπυχωτή αυτόν που αυτοαποκαλείται έτσι και που θεωρεί ότι στη δραστηριότητα που αναπτύσσει κύρια συμβολή του είναι η εμπύχωση (Besnard, 1985), εδώ και αρκετά χρόνια στη Γαλλία, στον Καναδά και στις Η.Π.Α. έχει καθιερωθεί ο εμπυχωτής ως επάγγελμα («animator»). Ενδεικτικά στη Γαλλία το επαγγελματικό πεδίο του εμπυχωτή περιλαμβάνει: α) τον Εμπυχωτή Πολιτισμού, ο οποίος διευκολύνει τη συ-

νάντηση του ατόμου με την τέχνη (κατανόηση της τέχνης με την ευρύτερη της έννοια, αλλά και μετάδοση δεξιοτήτων για εξάσκηση μιας τέχνης, όπως θέατρο, ζωγραφική, χορός, λογοτεχνία κ.λπ.), β) τον Κοινωνικό Εμπυχωτή, ο οποίος παρεμβαίνει στην κοινωνική ζωή και συμβάλλει στην κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, και γ) τον Κοινωνικο-πολιτισμικό Εμπυχωτή, ο οποίος επιδιώκει να αναπτύξει την επικοινωνία μέσα στην ομάδα, να μετασχηματίσει τις κοινωνικές σχέσεις, να διαμορφώσει εκ νέου τον δημιουργικό άνθρωπο, να αποδεσμεύσει τον πολιτισμό από τα στενά όριά του, ώστε να τον καταστήσει προσβάσιμο και καθημερινή υπόθεση του πολίτη. Επιχειρείται έτσι να γίνει πράξη η ιδέα «πολιτισμός για όλους», χωρίς όμως τη μεσολάβηση του σχολείου, το οποίο δε χαιρεί της εμπιστοσύνης των θεωρητικών της κοινωνικοπολιτισμικής εμπύχωσης οι οποίοι απορρίπτουν την καθοδηγητική σχέση δασκάλου-μαθητή (Offermann, 1981).

Στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και μετεκπαίδευση παιδαγωγών και εμπυχωτών που δραστηριοποιούνται στην περιοχή του ελεύθερου χρόνου, αλλά και του σχολείου. Για αυτό τον σκοπό υφίστανται στην Ελβετία, στο Βέλγιο, στη Σουηδία κέντρα εκπαίδευσης για εμπυχωτές (Hongler & Willner, 1998. Labourie, 1985. Opaschowski, 1996). Βέβαια Curricula σχετικά με την εκπαίδευση

εμπυχωτών και παιδαγωγών ελεύθερου χρόνου υπάρχουν ήδη από τις αρχές του περασμένου αιώνα στις αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες (στις ΗΠΑ από το 1930, στην Ευρώπη από το 1970) (Nahrstedt, 1993). Τα τελευταία χρόνια όμως τα νέα καθήκοντα της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου και της εμπύχωσης τείνουν να υιοθετηθούν και από την κοινωνική εργασία στα πλαίσια του σχολείου και ιδιαίτερα του ολοήμερου σχολείου.

4. Η Εμπύχωση ως κοινωνικοπολιτιστική και κοινωνικοεκπαιδευτική μέθοδος

Η εμπύχωση, ως κοινωνικοπολιτιστική και κοινωνικοεκπαιδευτική μέθοδος, παρουσιάζεται με τέσσερις διαφορετικές μορφές, οι οποίες έχουν και διαφορετικές αφετηρίες (Opaschowski, 1977: 107-109, 1979):

α. Εμπύχωση ως ομαδική εκπαιδευτική εργασία με δημιουργικό χαρακτήρα. Η μορφή αυτή αναπτύχθηκε αρχικά στο παιδικό θέατρο και είχε σκοπό την προώθηση των δημιουργικών, πνευματικών και στοχαστικών ικανοτήτων των μελών μιας ομάδας. Εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο παιδικό θέατρο στη Μόσχα το 1918-19 και αργότερα (1928) στα πλαίσια του προλεταριακού παιδικού θεάτρου. Αλλά και στη Βιέννη, στο Κέντρο Δραματουργίας, η Ilse Hanl κάτω από επιστημονική παρακολούθηση και με τη βοήθεια επιστημό-

νων του θεάτρου, παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και ψυχοθεραπευτών ανέπτυξε την εμπύχωση ως μέθοδο ομαδικής εργασίας για την προώθηση δημιουργικής λύσης προβλημάτων. Αργότερα στην Ιταλία η εμπύχωση («Animazione») εμφανίστηκε ως μια εναλλακτική πρόταση στην επικρατούσα θεατρική μορφή. Η ιδέα μεταφυτεύτηκε στον χώρο του παιδικού θεάτρου στη δεκαετία του '60. Η θεατρική αυτή μορφή αποστασιοποιήθηκε από το επαγγελματικό θέατρο, έθεσε στόχους αισθητικούς, παιδαγωγικούς και πολιτιστικούς και ονομάστηκε «θεατρική εμπύχωση» («animazione teatrale»).

β. Εμπύχωση, ως εργασία για τα κοινά. Η μορφή αυτή εμπύχωσης απέκτησε ιδιαίτερη σημασία στην Αγγλία και στις Η.Π.Α., όπου εμφανίστηκε αρχικά στα πλαίσια προγραμμάτων «κοινοτικής ανάπτυξης» («Community development»). Τα προγράμματα αυτά είχαν σκοπό να βοηθήσουν μειονότητες και περιθωριακές ομάδες να συνειδητοποιηθούν, να χειραφετηθούν και να εκφράσουν την δημιουργικότητά τους. Στη συνέχεια, αυτού του είδους η εμπύχωση διεύρυνε τους αποδέκτες της σε όλο το κοινωνικό φάσμα και όχι μόνο στα αδύναμα κοινωνικά στρώματα και μετονομάστηκε σε «πολιτιστική ανάπτυξη» («Cultural development»). Ως τέτοια επιδιώκει να βοηθήσει τον πολίτη να αποκτήσει συνυπευθυνότητα στο ζωτικό του χώρο και να του παράσχει τη δυνατότητα

για δημιουργική έκφραση. Αναλυτικότερα, επιδιώκει: α) να απελευθερώσει τη δημιουργικότητα υποομάδων και περιθωριακών ομάδων, β) να προωθήσει την επικοινωνία και τη συμμετοχή μέσα στην ομάδα, γ) να αναδείξει την ιδιαίτερη ταυτότητα του ατόμου που απειλείται από την ανωνυμία, τον ετεροκαθορισμό και την κομφορμιστική πίεση για επίδοση, και δ) να παράσχει συμβουλές σε πρωτοβουλίες πολιτών και σε ιδρύματα με αντικείμενο την κοινωνικοπολιτιστική εκπαίδευση και την περιβαλλοντική αγωγή, έτσι ώστε να μπορούν να παρουσιάσουν και να τεκμηριώσουν μόνοι τους τις δραστηριότητές τους (Θωίδης, 2000).

γ. Εμπύχωση ως κοινωνική ομαδική εργασία (κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση). Στη Γαλλία και στο Βέλγιο η εμπύχωση συνδέθηκε με τις έννοιες της «λαϊκής παιδείας» και «επιμόρφωσης». Αναπτύχθηκε μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και μετά το Μάη του 68 διευρύνθηκε με στόχο την κοινωνική και πολιτιστική αναζωογόνηση και τη σύνδεση του πολιτισμού με την καθημερινή ζωή. Τέτοιο ρόλο ανέλαβαν –εκτός άλλων– να παίξουν και τα «σπίτια της νεολαίας και του πολιτισμού», τα οποία ιδρύονταν με πιο εντατικούς ρυθμούς αυτήν την εποχή και που αποτέλεσαν κεντρικό στοιχείο μιας κοινοτικής οργάνωσης. Η κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση, όπως και η λαϊκή παιδεία, δημιουργήθηκε από ένα ισχυρό κοινωνικό κίνημα πο-

λιτιστικής διεκδίκησης και από ομάδες και συλλόγους εθελοντικής βάσης. Στόχοι του κινήματος ήταν αφενός να εξασφαλίσει μια πολιτιστική ανάπτυξη προς όφελος όλων, αφετέρου να περιορίσει τις ανισότητες που δημιουργούνται από την κοινωνική καταγωγή, οι οποίες διαιωνίζονται συχνά από το σχολείο (Besnard, 1985).

- δ. Εμπύχωση ως επικοινωνιακή εργασία ελεύθερου χρόνου. Στη Γερμανία από τη δεκαετία του '70 η εμπύχωση αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στα πλαίσια της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου (Θωίδης, 2000). Τη χαρακτηρίζει ιδιαίτερα ο προσανατολισμός της σε ανοιχτές παιδαγωγικές καταστάσεις³ που κατά κύριο λόγο στοχεύουν στην προώθηση της αυτονομίας και της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου. Με την εμπύχωση επιδιώκεται η δημιουργία νέων ενδιαφερόντων, η ενεργοποίηση και η ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων. Οι εμπύχωτες συχνά δραστηριοποιούνται σε καταστάσεις στις οποίες το άτομο αδυνατεί να αναλάβει πρωτοβουλίες σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο του ή με τον ίδιο του τον εαυτό (Peterhoff, 1987).

5. Η Εμπύχωση στα πλαίσια της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου

Από τη δεκαετία του '70 η εμπύχωση ως έννοια, ως θεωρητικός σχεδιασμός και ως παράδειγμα αναπτύσσεται στα πλαίσια της επιστήμης του ελεύθερου χρόνου, ιδιαίτερα της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου. Με την ευρύτερη έννοια περιλαμβάνει το σύνολο των δραστηριοτήτων, των μέτρων και των παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων του ατόμου στον ελεύθερο χρόνο (χειραφέτηση, αυτοπραγμάτωση, αναψυχή, επικοινωνιακές και δημιουργικές διαδικασίες). Με τη στενή έννοια περιλαμβάνει το σύνολο των δραστηριοτήτων, των μέτρων και των παρεμβάσεων που αποβλέπουν σε συγκεκριμένα επίπεδα δράσης και αλληλεπίδρασης (Michels, 1995). Το συνολικό φάσμα της εμπύχωσης πάντως προσανατολίζεται, όπως προαναφέρθηκε, σε ανοιχτές παιδαγωγικές καταστάσεις και δίνει έμφαση στη χειραφέτηση του ατόμου.

Κατά την εξέλιξη της έννοιας της εμπύχωσης στα πλαίσια της Συμβουλευτικής του ελεύθερου χρόνου και σε σχέση με τον επαγγελματικό της προσανατολισμό διακρίνονται

3. Ο προσδιορισμός «ανοιχτός/ή» τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιείται από την Παιδαγωγική τόσο για το σχολικό (π.χ. ανοιχτά Curricula) όσο και για τον εξωσχολικό χώρο (π.χ. ιδρύματα ελεύθερου χρόνου). Οι παιδαγωγικές καταστάσεις που χαρακτηρίζονται ως «ανοιχτές» οριοθετούνται κατ' αρχήν απέναντι στις «κλειστές» ή προκαθορισμένες. Ο όρος εμπεριέχει όμως και δυνατότητες δράσης και συμπεριφοράς (Budrus, 1981). Η ανοιχτή κατάσταση προϋποθέτει: α) την ελευθερία συμμετοχής, β) τη δυνατότητα εισόδου νέων μελών, γ) την ευελιξία και δυνατότητα εναλλαγής περιεχομένων και δ) τη «ρευσιτότητα» των σκοπών (Nahrstedt, u.a. 1979).

τρεις φάσεις (Bleistein, 1978). Η πρώτη φάση σηματοδοτείται από δύο γεγονότα :

- α. τη δημοσίευση του βιβλίου του αμερικανού κοινωνιολόγου D. Riesman «The lonely crowd» (Το μοναχικό πλήθος) το 1950, στο οποίο έγινε για πρώτη φορά λόγος για τον «σύμβουλο ελεύθερου χρόνου», ως πρόσωπο που συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και προσφέρει ερεθίσματα στον ελεύθερο χρόνο.
- β. Την ίδρυση του «Club Medite-ranee» (1950), μιας τουριστικής εμπορικής επιχείρησης, η οποία εισήγαγε σημαντικές καινοτομίες στον χώρο του τουρισμού και μέσω της οποίας η εμπύχωση στη διάρκεια των διακοπών απέκτησε μεγάλη δημοσιότητα.

Η δεύτερη φάση έλαβε χώρα στη Γαλλία στα μέσα της δεκαετίας του '60, όποτε συγκροτήθηκε το επάγγελμα του εμπύχωτή και οριοθετήθηκε ο ρόλος του.

Η τρίτη φάση είναι θα λέγαμε περισσότερο ιδεολογική, συνδέεται με τις θεωρητικές αναζητήσεις της Παιδαγωγικής και εντοπίζεται κυρίως στον κεντρικό και βόρειο ευρωπαϊκό χώρο. Η εμπύχωση και ο εμπύχωτής, ή σύμβουλος ελεύθερου χρόνου -όπως συχνά αποκαλείται-, σημασιοδοτήθηκαν από την πολιτική έννοια της χειραφέτησης που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή. Ένα κύριο πεδίο δράσης της εμπύχωσης αποτέλεσαν τα ιδρύματα ελεύθερου χρόνου και η συνοικία. Σε αυτούς τους χώρους ο παιδαγωγός - εμπύχωτής του ελεύθερου χρό-

νου λειτουργεί ως υποστηρικτής ομάδων που δημιουργούνται για την από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων. Ο παιδαγωγός ως εμπύχωτής υποστηρίζει, παρωθεί, ενθαρρύνει την αντιμετώπιση των προβλημάτων από τους ίδιους τους ενδιαφερομένους και συμβάλλει στη διοργάνωση γιορτών, στη δημιουργία χώρων παιχνιδιού και κέντρων νεότητας. Έτσι η εμπύχωση στον χώρο της κατοικίας συνοικοδομεί την πολιτική κοινότητα και συντελεί στη δημιουργία της πολιτιστικής της ταυτότητας.

6. Κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση ελεύθερου χρόνου: μεθοδολογικές και διδακτικές διαστάσεις

Σύμφωνα με τον Opaschowski (1977), έναν από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου, η εμπύχωση είναι μια μέθοδος παρώθησης και ενδυνάμωσης των διαδικασιών μάθησης και αποτελεί μια συνεχή και σκόπιμη διαδικασία προσανατολισμένη στις ανάγκες των ατόμων. Σκοπεύει στην παρότρυνση, την ενθάρρυνση, την ανακάλυψη και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δυνατοτήτων που βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση, καθώς και στην ατομική ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Η λειτουργία της είναι λοιπόν «κοινωνικοπολιτιστική» και «κοινωνικοπαιδαγωγική», μια και δίνει στο άτομο μια ευκαιρία να ενεργοποιηθεί, να προωθήσει και να

ενισχύσει τη δημιουργικότητά του, την επικοινωνία με τους γύρω του και τη συμμετοχή του σε συλλογικές εμπειρίες. Επιπλέον ως εμπύχωση νοείται η δραστηριότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας που παρακινεί ή εμπνέει, αναθερμαίνει τις σχέσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, προωθεί τη δυνατότητα βιώματος και έκφρασης, ενδυναμώνει την κριτική ικανότητα και την ικανότητα λήψης αποφάσεων, ενθαρρύνει την επιθυμία για συμμετοχή και δράση, συμβάλλει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας του ατόμου ή της ομάδας (Opaschowski, 1981). Σύμφωνα με τον H. Opaschowski (1989) εμπύχωση δεν είναι μόνο ένας σκοπός, αλλά περιγράφει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης, το οποίο περιλαμβάνει στον ίδιο βαθμό την μέθοδο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η εμπύχωση είναι:

- α. η συμβουλευτική, ως πληροφόρηση και ενημέρωση. Η πληροφόρηση μέσω της συμβουλευτικής είναι μια διαδικασία επικοινωνίας και επεξεργασίας. Βοηθά στη μετάδοση και απόκτηση βασικών γνώσεων και βασικών ικανοτήτων.
- β. η επικοινωνιακή εμπύχωση, ως αφύπνιση ενδιαφερόντων, συνειδητοποίηση ικανοτήτων, ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας, βελτίωση της κοινωνικής παρατήρησης, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, παρότρυνση για βοήθεια και συμμετοχή, παρώθηση αυτόνομων δραστηριοτήτων. Η εμπύχωση είναι μια μέθοδος επικοινωνίας μέσα από την ενθάρρυνση, την παρακί-

νηση και την τόνωση της ικανότητας για κοινωνικοεπικοινωνιακή πράξη. Είναι μια μέθοδος των διαδικασιών της ομάδας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συλλογικής δραστηριοποίησης. Αποβλέπει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων και τεχνικών και στη βελτίωση της κοινωνικής αντίληψης.

- γ. ο συμμετοχικός σχεδιασμός ως ανάλυση καταστάσεων, ανάλυση αναγκών, σκοποθεσία, επιλογή μεθόδων και τρόπων ελέγχου της αποτελεσματικότητας. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός συμβάλλει στη διεύρυνση των ευκαιριών συμμετοχής και βοηθά στην απόκτηση εμπειριών ατομικής δράσης στα πλαίσια συλλογικών ενεργειών (Opaschowski, 1977: 128).

Η κάθε μια από τις παραπάνω μεθόδους της εμπύχωσης προϋποθέτει έναν ανοιχτό παιδαγωγικό προσανατολισμό, ο οποίος παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να μάθει να χειραφετείται και να πραγματώνει τις επιθυμίες του. Έμμεσα, λοιπόν, εμπειρεύεται μια μαθησιακή και εκπαιδευτική διάσταση στην εμπύχωση διαδικασία. Μέσω των βιωμάτων και της τυχαίας, μη σκόπιμης ανακάλυψης οι συμμετέχοντες αποκτούν εμπειρίες, οι οποίες οδηγούν σε νέες συμπεριφορές και τρόπους ζωής. Επομένως το φέρον στοιχείο της εμπύχωσης είναι η μέθοδος που προσανατολίζεται στην πράξη. Τα καθοριστικά στοιχεία αυτής της μεθόδου είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση (Kruggel, 1997).

Τα στάδια της εμπύχωσης ακολου-

θούν τις παραπάνω μεθόδους και διακρίνονται: α) στη φάση της πληροφόρησης (Δραστηριότητα συμμετοχόντων: παρακολουθώ/ενδιαφέρομαι. Σκοπός: προσανατολισμός/συμβουλευτική. Μέθοδος: πληροφόρηση μέσω της συμβουλευτικής), β) στη φάση της επαφής (Δραστηριότητα συμμετεχόντων: επικοινωνώ/συμπράττω. Σκοπός: παρακίνηση/κινητοποίηση/δημιουργία επαφών. Μέθοδος: επικοινωνιακή εμπύχωση) και γ) στη φάση της πρωτοβουλίας (Δραστηριότητα συμμετεχόντων: κοινωνική δράση/ατομική πρωτοβουλία. Σκοπός: συνεργασία/ενεργοποίηση/ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Μέθοδος: συμμετοχικός σχεδιασμός) (Opaschowski, 1979).

Από την προοπτική της δράσης η εμπύχωση χαρακτηρίζεται ως α) αποδεκτική, όταν οι συμμετέχοντες λαμβάνουν π.χ. προγράμματα και προσφορές, παρακινήσεις και ωθήσεις, β) ως ενεργητική, όταν οι εμπύχωτικές προσφορές και ο εμπύχωτής επιδρούν, ώστε οι συμμετέχοντες να ανακαλύψουν μόνοι τους τα ενδιαφέροντά τους και γ) ως συμμετοχική, όταν οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν ατομικές πρωτοβουλίες και πραγματοποιούν ατομικούς σκοπούς, συμπαρασύροντας και άλλα μέλη της ομάδας. Η αυθόρμητη δράση τους ενθαρρύνει την συμμετοχή των άλλων, καθιστώντας τους έτσι εμπύχωτες εθελοντές (Opaschowski, 1979: 59).

Τα μέσα της εμπύχωσης ποικίλουν. Μπορεί να είναι ο χώρος και το περιβάλλον, τα υλικά και ο εξοπλισμός, η κίνηση και ρυθμός, οι λέξεις και οι εικόνες. Από την άποψη

των περιεχομένων χρησιμοποιούνται οπτικά, ακουστικά, λεκτικά, κινητικά, τεχνικά, διαδραστικά και οικολογικά μέσα, καθώς και τα ΜΜΕ. Η αποτελεσματικότητά τους κρίνεται από τον αριθμό των συμμετεχόντων και από το βαθμό συμμετοχής. Επίσης ομαδικές συζητήσεις, συμμετοχική παρατήρηση, ανατροφοδότηση, ερωτηματολόγια, έρευνα δράσης, συνοδευτικά προγράμματα μπορούν να συντελέσουν στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας.

7. Μάθηση μέσω της εμπύχωσης στο σχολείο

Σήμερα είναι γενικά παραδεκτό πως δε μπορεί να υπάρξει καμία ειδική διδακτική προσφορά που να μην είναι εμπύχωτική (Wallraven, 1989). Για τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων η εμπύχωτική διδακτική αποτελεί εναλλακτική πρόταση στην παραδοσιακή διδακτική, ένα χρήσιμο εργαλείο για την υπέρβαση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας του σχολείου και της διδασκαλίας των έτοιμων μαθησιακών διδακτικών ενοτήτων, ένα μέσο για τη μεταρρύθμιση του σχολείου εκ των έσω (Opaschowski, 1979). Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται, η εμπύχωση αρχικά σήμαινε τη ρήξη με το παραδοσιακό σχολείο, ρήξη με την επικρατούσα Σχολική Παιδαγωγική, τους στόχους της, τους τρόπους συμπεριφοράς, τα περιεχόμενα, τις σχέσεις κ.λπ. και πρότεινε ένα είδος παράλληλου σχολείου ή αντισχολείου (Besnard, 1985).

Και βέβαια η μάθηση και διδασκαλία μέσω της εμπύχωσης δεν αποτελούν νέες προτάσεις και ιδέες για το σχολείο. Η ενθάρρυνση, η υποστήριξη και η παρώθηση αποτελούσαν ανέκαθεν στοιχεία της διδασκαλίας και της μάθησης (Θωΐδης, 2000). Η εμπύχωση στο σχολείο συμπληρώνει ουσιαστικά τις υπάρχουσες παιδαγωγικές μεθόδους και αρχές. Η εμπύχωση στα επιμέρους μαθήματα αποσκοπεί στην ενίσχυση των επαφών, στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, στη δημιουργικότητα, στην πρωτοβουλία και στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Ωστόσο για το σημερινό σχολείο η εμπύχωση αποτελεί και μια πρόκληση. Δεν αποτελεί μια επιστήμη της διδασκαλίας ή μια εξειδικευμένη διδακτική θεωρία σχεδιασμού της μάθησης, ούτε μια θεωρία περιεχομένων διδασκαλίας, αλλά χαρακτηρίζει τη διαδικασία παρώθησης χωρίς καθοδηγητικό χαρακτήρα, και την προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και δράσης στη σχολική και εξωσχολική ζωή.

Η εμπυχωτική Διδακτική διαφέρει από τις μέχρι σήμερα ισχύουσες μορφές της Διδακτικής ως προς τη μάθηση, την καθοδήγηση, και τη διδασκαλία. Τη θέση της τυπικής σχολικής μάθησης παίρνει η πρακτική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής, αντί να καθοδηγεί, ενθαρρύνει τον μαθητή να αποφασίζει και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ο ίδιος. Με την ενεργητική του συμμετοχή ο μαθητής συνδυάζει τα αντικείμενα μάθησης με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του.

Η εμπυχωτική Διδακτική απευ-

θύνεται τόσο στο σχολικό, όσο και στον εξωσχολικό χώρο, καθώς και στον ελεύθερο χρόνο μέσα και έξω από το σχολείο. Η μάθηση στον ελεύθερο χρόνο διαφέρει ουσιαστικά από την παραδοσιακή μάθηση στο σχολείο, γιατί πραγματοποιείται κυρίως μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού (π.χ. ημερήσιες ή πολυήμερες εκδρομές, επισκέψεις σε μουσεία, παιχνίδια, κοινωνική δράση). Πρόκειται δηλαδή για μάθηση μέσω της πράξης, αφού η κίνηση αποτελείται από μια σειρά πράξεων, και μέσω της άμεσης επαφής με τα πράγματα, τα οποία στο σχολείο εμφανίζονται συνήθως μόνο ως αφηρημένα σύμβολα και όχι ως απτή πραγματικότητα (Nahrstedt, 1984). Η εμπύχωση στα πλαίσια της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου ενθαρρύνει το άτομο για ανάληψη δράσης και πρωτοβουλίας, ώστε μόνο του να «συναντήσει» την πραγματικότητα, περιβαλλοντική, κοινωνική ή πολιτιστική και να ανακαλύψει στην πορεία αυτή και τις δικές του ιδιαίτερες ικανότητες, κλίσεις και προτιμήσεις.

Γενικότερα η εμπυχωτική Διδακτική, εντός και εκτός σχολείου θέτει τις παρακάτω αρχές:

- Οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κατανέμουν και να χρησιμοποιούν τον χρόνο τους με ευελιξία, να μπορούν δηλαδή να ορίζουν οι ίδιοι τη διάρκεια, τον ρυθμό, την ένταση και την κατάληξη των δραστηριοτήτων τους.
- Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν αυτόβουλα την ατομική τους ελευθερία σύμφωνα

με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους

- Οι μαθητές πρέπει να εκφράζονται και να συμπεριφέρονται αβίαστα, χωρίς καταναγκασμούς. Αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για ειλικρίνεια, αυθορμητισμό και δημιουργικότητα.
- Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να διακρίνουν και να επιλέγουν ελεύθερα ανάμεσα σε διαφορετικές προσφερόμενες δραστηριότητες. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η δυνατότητα του μαθητή να δραστηριοποιείται μαζί με άλλους, να απασχολείται ατομικά, να παρακολουθεί ή ακόμα και να μην κάνει τίποτα.
- Οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν την υπευθυνότητα των πράξεων τους.
- Οι μαθητές πρέπει οι ίδιοι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να δραστηριοποιούνται για να ικανοποιούν τις ανάγκες τους και να συμπεριφέρονται σύμφωνα και με τις προσωπικές τους επιθυμίες (Opaschowski, 1977: 105, Θωϊδης, 2000).

8. Ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής

Στις μέρες μας είναι πια γενικά αποδεκτό, πως ο εκπαιδευτικός, ο επαγγελματίας παιδαγωγός, δεν είναι αυθεντία, ούτε παντογνώστης, αλλά αρωγός του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες. Είναι λοιπόν λογικό, πως σε όλες τις μορφές της παιδαγωγικής πράξης (διδασκαλία, πλη-

ροφόρηση, συμβουλευτική, διευθέτηση, παρακίνηση) εμπειρέχεται λίγο ή πολύ η ουσία της έννοιας εμπύχωση (Giesecke, 1989).

Στο σχολείο όμως ο ρόλος του εμπυχωτή συχνά παρεξηγείται και συγχέεται με τον εμπυχωτή των διακοπών. Ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής δεν αποτελεί έναν «Clown» για τα διαλείμματα, ούτε παριστάνει τον «καλλιτέχνη της ζωής» (Hilbig, 1983). Ο ρόλος του συνίσταται στην παρότρυνση, τη συμβουλευτική και την πληροφόρηση, προκειμένου να συμβάλει στη δυνατότητα του μαθητή για ελεύθερη επιλογή δραστηριοτήτων, στη διαμόρφωση της κριτικής του σκέψης και στην έκφραση της προσωπικής του ελευθερίας μέσω αποφάσεων και πράξεων (Opaschowski, 1977).

Η αποτελεσματική εμπύχωση προϋποθέτει τον δάσκαλο - γνώστη της εμπύχωσης τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Ωστόσο η εμπύχωση ως παιδαγωγική μέθοδος είναι για τους περισσότερους δασκάλους άγνωστη. Πολλοί θεωρούν ότι περιλαμβάνει αποκλειστικά το παιχνίδι και το αστείο. Για τον δάσκαλο η εμπυχωτική πράξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σημαίνει κατ' αρχήν ευχάριστη διάθεση, στάση ευνοϊκή για συζήτηση, ευελιξία, ικανότητα επικοινωνίας, κατανόηση για τα προβλήματα των μαθητών, προώθηση της αυτενέργειάς τους, ενίσχυση της πρωτοβουλίας τους, δημιουργία ενδιαφερόντων (Tichy, 1981). Ο ρόλος του εμπυχωτή περιλαμβάνει και την ενεργητική συμμετοχή του δασκάλου στη λειτουργία της ομάδας των μαθητών. Ως

επικοινωνιακός σύντροφος συμβουλεύει, δίνει το παράδειγμα και δημιουργεί αυθόρμητες καταστάσεις ελεύθερου χρόνου. Ως εμπυχωτής καθιστά δυνατή την αυτόβουλη πρόσβαση του μαθητή σε ιδιαίτερα αντικείμενα μάθησης και γενικότερα στην κοινωνική ζωή. Ως διαχειριστής και οργανωτής μεριμνά για τις υλικές και οργανωτικές προϋποθέσεις των δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο. Ως επιστήμονας ελεύθερου χρόνου συντελεί στην εξασφάλιση των κοινωνικών προϋποθέσεων για παιδαγωγική δράση. Παρά τον πολυσχιδή ρόλο του δασκάλου, στην πραγματικότητα όσο πιο περιορισμένη είναι η παρέμβασή του, τόσο μεγαλύτερες ευκαιρίες έχει η ομάδα να αναπτύξει τη δυναμική της (Μπακιρτζής, 2004).

Ο εργασιακός χώρος του δασκάλου - εμπυχωτή πρέπει να χαρακτηρίζεται από «ανοιχτότητα» (Θωϊδης 2000), η οποία βοηθά να ξεπεραστούν πολιτισμικά και συναισθηματικά εμπόδια από τη μεριά των μαθητών. Ο εμπυχωτής επιδιώκει να γνωρίζει με λεπτομέρειες τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών του, φροντίζοντας παράλληλα για την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών, πολλαπλών εκφραστικών μέσων και επιθυμητών διδακτικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων.

Η εμπύχωση απαιτεί ένα πλαίσιο σχεδιασμού και οργάνωσης. Ο εμπυχωτής πρέπει να αμβλύνει τον δεσμευτικό χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος και να μπορεί να σχεδιάζει διαφορετικά, να δημιουργεί δηλαδή ελεύθερους χώρους για

αυθόρμητες δραστηριότητες και εναλλακτικές δυνατότητες δράσης.

Ο εμπυχωτής με τη δραστηριότητά του συνδέει διδακτικά και εξωδιδακτικά, σχολικά και εξωσχολικά γεγονότα. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, θα πρέπει να φροντίζει με διάφορους τρόπους να ενσωματώνει τις επιθυμίες και τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών του στη σχολική ζωή. Μέσω μαθημάτων επιλογής που έχουν σχέση με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, εργασιών που συμπεριλαμβάνουν την κοινωνική μάθηση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση, μέσω σχεδίων εργασίας (project) στον σχολικό και κοινωνικό χώρο, μέσω της συνεργασίας με τους γονείς και με εξωσχολικά ιδρύματα και οργανώσεις καθίσταται το σχολείο οργανικό τμήμα του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που προάγουν το άτομο και την κοινότητα.

Ιδιαίτερα στο ολοήμερο σχολείο, στα διαλείμματα και στις ελεύθερες ώρες, στις ομάδες ενδιαφερόντων και εργασίας, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την εμπύχωση και την αγωγή ελεύθερου χρόνου του μαθητή, ώστε ο διδακτικός και ο εξωδιδακτικός τομέας να αποτελέσουν ισότιμα μέρη της σχολικής ζωής.

Προκειμένου να μην καταλήξει η πρωτοβουλία για αυτοδιάθεση και αυτενέργεια του μαθητή αποκλειστικό αντικείμενο ειδικών λειτουρ-

γών («ξένων σωμάτων» προς στο σχολείο), ο Β. Eliade (1975) προτείνει για τον ρόλο του εμπυχωτή τον δάσκαλο με επιπρόσθετη κατάρτιση. Η εμπύχωση ως ενθάρρυνση, παρώθηση και ενίσχυση αποτελεί μια επιπλέον αρμοδιότητα του δασκάλου, η οποία δεν πρέπει να διαχωριστεί από τον κυρίως ρόλο του και να ανατεθεί στο υπόλοιπο επαγγελματικό προσωπικό του σχολείου (Opaschowski, 1977, 1996).

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω από τον δάσκαλο αποτελεί η συστηματική απόκτηση προσόντων κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών ή μέσω της επιμόρφωσης, τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο. Ο μελλοντικός εμπυχωτής θα πρέπει να αποκτήσει και να ασκήσει την ικανότητα για επίτευξη επικοινωνίας, για απελευθέρωση της δημιουργικότητας, για δημιουργία ομάδων και τη προώθηση της συμμετοχής και σύμπραξης στην πολιτιστική ζωή.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Besnard, P. (1985). Προβληματική της κοινωνικοπολιτιστικής εμπύχωσης. Στο Μ. Debesse & G. Mialaret, *Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Διαρκής εκπαίδευση και κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση*, τομ. 8, μτφρ. από τα γαλλικά (σ. 359-402). Αθήνα: Δίπτυχο.

Bielefelder Forschungsgruppe Freizeit, (1981). Animation in Ausbildung und Forschung. In H.W. Opaschowski (Hrsg.), *Methoden der Animation Praxisbeispiele* (S. 180-192). Band Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bleistein, R. (1978). Animation, Begriff - Geschichte - Praxis. In H. Pust, F.W. Schaper & DGfF (Hrsg.), *Stichwort Freizeit - Festschrift für Franz Meyer's* (S. 215-232). DGfF: Düsseldorf.

Buddrus, V. (1981). *Paedagogik in offenen Situationen: Modelle und Analysen*. Bielefeld: Pfeffer.

Council of Europe, CCC (Council for Cultural Cooperation), (1973). *Managing for facilities democracy*. Strasbourg.

Eliade, B. (1975). *Offener Unterricht*. Weinheim.

Florek, H.-C., Hey B., & Nahrestedt, W. (1981). Freizeitdidaktik - Außerschulisches und schulisches Lernen im Vergleich. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht* (Bd 5.2, S. 821-853). Düsseldorf: Paed. Verlag Schwann.

Fromme, J. (2001). Paedagogische Irritation: Leitbild einer nicht-direktiven Interventionstheorie? *Spektrum Freizeit*, 1, 111-124.

Giesecke, H. (1989). Animation als pädagogische Handlungsform. In R. Horst & Wegener-Spöhring (Hrsg.), *Begegnungen - Neues Lernen für Spiel und Freizeit* (S. 48-51). Dokumentation des 1. Göttinger Symposiums, Ravensburg.

Hilbig, N. (1983). Schule und Freizeit. In F. Vahsen, *Beiträge*

- zur Theorie und Praxis der Freizeitpädagogik (S. 177-195). Hildesheim: Turnier.
- Hongler, H., & Willner, A. (1998). *Die Projektmethode in der Soziokulturellen Animation*. Luzern: Fachverl. HFS Zentralschweiz.
- Karst, U. V. (1982). Spielfest und Spieltreff. Zur Stadtteilkulturellen Animation im Freizeit- und Breitensport. *Freizeitpaedagogik*, 1-2, 57-72.
- Kruggel, F. (1997). Urlaubsanimation als Entwicklungshilfe für die Familie? In V. Bank, u.a., (Hg.), *Komplementaere Bildung – In der Schule – Nach der Schule*, (S. 183-195). IFKA, B. 16, Bielefeld.
- Καναβάκης, Μ. (2002). *Κοινωνική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων*, τ. α'. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμψυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σ. 195-225). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Labourie, R. (1985). Η κοινωνικοπολιτιστική εμψύχωση στη Γαλλία: Κεντρικοί άξονες και προβλήματα. Στο Μ. Debess & G. Mialaret, *Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Διαρκής εκπαίδευση και κοινωνικοπολιτιστική εμψύχωση* (τομ. 8, μτφρ. από τα γαλλικά, σ. 491-699). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Michels, H. (1995). Animation - Ergebnisse einer Rekonstruktionsanalyse zur freizeitwissenschaftlichen Theoriebildung». *Spektrum Freizeit*, 2-3, 7-34.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (1996). *Η Δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2004). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Nahrstedt, W., Buddrus, V., u.a. (1979). *Freizeitschule, Selbstbestimmtes Lernen u. nicht - direktives Lehren in offenen Situation. Analysen und Modelle*. Opladen: Westdeutscher.
- Nahrstedt, W. (1984). Freizeitdidaktik: Vom «learning by doing» zum «learning by going»? In W. Nahrstedt, u.a. (Hrsg.), *Freizeitdidaktik* (S. 10-40). Bielefeld: Pfeffersche.
- Nahrstedt, W. (1993). *Zur Freizeit berufen*. IFKA, Band 12, Bielefeld.
- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο*. Αθημοσίτευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Offermann, K. (1981). Keine Amuseure, (Urbane) Animation in Frankreich. *Animation*, 2, 52-53.
- Opaschowski, H. W. (1977). *Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen durch animative Didaktik*. Bad Heilbrunn. Obb: Klinkhard.
- Opaschowski, H. W. (1979).

- Einführung in die Freizeit-Kulturelle Breitenarbeit.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Opaschowski, H. W. (Hrsg.) (1981). *Methoden der Animation Praxisbeispiele.* Band Heilbrunn/ Obb.: Julius Klinkhardt.
- Opaschowski, H. (1989). Was Animation bedeuten kann... . In R. Horst & Wegener-Spöhring (Hrsg.), *Begegnungen - Neues Lernen für Spiel und Freizeit*, Dokumentation des 1. Göttinger Symposiums (S. 51- 61). Ravensburg.
- Opaschowski, H. W. (1996). *Pädagogik der freien Lebenszeit.* Opladen: Leske+Budrich.
- Peterhof, K. (1987). Freizeitpädagogik - ein Berufsfeld oder ein Tätigkeitsbereich?. In *Freizeit - Curricula* (S. 113-123). Bielefeld: IFKA-Dokumentation.
- Popp, R. (2002). Sozialkapital Freizeit. Eine Investition in der Zukunft?. *Spektrum Freizeit, II*, 15-30.
- Roujol, G. (1985). Η εκπαίδευση (μόρφωση και κατάρτιση) των εμπυχωτών. Στο M. Debesse & G. Mialaret, *Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Διαρκής εκπαίδευση και κοινωνικοπολιτιστική εμπύχωση*, том. 8, μτφρ. από τα γαλλικά (σσ. 403-458). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Rogers, C. R. (1978). *Die nicht-direktive Beratung.* Muenchen: Kindler.
- Tichy, H. (1988). Animative Didaktik in der Lehrerfortbildung. In H. Opaschowski (Hrsg.), *Methoden der Animation Praxisbeispiele* (S. 153-157). Band Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος.* Α δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Wallraven, K. P. (1989). Überlegungen zum Selbstverständnis der Fachdidaktiken der Freizeit. In R. Horst & Wegener-Spöhring (Hrsg.), *Begegnungen - Neues Lernen für Spiel und Freizeit*, Dokumentation des 1. Göttinger Symposiums (S. 62-67). Ravensburg.

Abstract

Animation constitutes a key concept for education – and especially education that concerns culture and leisure time. Through animation, one can establish contact and communication, emancipate creativity, promote the formation of groups and ultimately facilitate cultural life. Animation also comprises a method to strengthen learning procedures both in the context of non-formal learning and in the context of informal learning. The current study refers to the concept and the historical background of animation focalizes its interest in the sociocultural and socioeducational function of the method and examines its instructive and didactical dimensions in regard to Leisure and learning in the school environment.

Λέξεις κλειδιά: εμπύχωση, εμπυχωτής, ελεύθερος χρόνος

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Ιωάννης Θωίδης, Παιδαγωγικό
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
3ο Χιλ. Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης, 53100 Φλώρινα.

Τηλ.: 2310 991104, 6974847867

E-mail: ithoidis@uowm.gr

Η αναστοχαστική διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό, είναι γεγονός ότι τίθεται ανέκαθεν το ερώτημα και διατυπώνονται απόψεις για την αποστολή και τις ιδιότητές του, ένα ερώτημα που καθίσταται βέβαια σήμερα ιδιαίτερα επιτακτικό. Ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών του «καλού» δασκάλου ή των τύπων συμπεριφοράς του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού αποτελεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σημαντική απασχόληση (Ξωχέλλης, 1997, 2005).

Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με υψηλό επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ποικίλες ικανότητες και κίνητρα. Η παγκόσμια τάση των αρμόδιων υπουργείων είναι η παρότρυνση των Πανεπιστημίων ώστε να βελτιώσουν τη συνεργασία τους με τα σχολεία. Στη Γαλλία, τα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών (IUFM) που ιδρύθηκαν το 1991, οδήγησαν στην ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που ενισχύει τη συνεργασία ανάμεσα σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς της βί-

σης, ώστε να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι στην άσκηση του επαγγέλματός τους (Demailly & Zay, 1994, 1997). Επίσης, στις ΗΠΑ, ερευνητές προσανατολίστηκαν προς την ίδρυση σχολών που δίνουν έμφαση στην επαγγελματική συνείδηση (Holmes Group, 1990) ή σε συνεργασίες σχολείων-Πανεπιστημίων (Zay, 1994).

Γενικά, όλες οι παραπάνω τάσεις συσπειρώνονται γύρω από μια στερεή θεωρητική βάση και επισημαίνουν την ανάγκη για έναν «στοχαζόμενο» εκπαιδευτικό, ερευνητή και καινοτόμο.

Η επιτυχία του βιβλίου του Donald Schön (1983) και της θεωρίας που πρόσβυσε, κατέστησε τον όρο ιδιαίτερα πολυσημικό, ώστε θα πρέπει κανείς να σημειώνει με ποια έννοια τον χρησιμοποιεί. Στη συνέχεια επιχειρούμε να αποσαφηνίσουμε τους όρους στο πλαίσιο αναφοράς τους.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Ήδη ο J.Dewey (1933) διατύπωσε τις έννοιες της αναστοχαστικής σκέ-

ψης (reflecting thinking) και της διερευνητικής προσέγγισης (méthode délibérante). Στο έργο του, όπου επιχειρεί να συνδέσει την εκπαίδευση, την εμπειρία και τη ζωή, χρησιμοποιεί τη διερεύνηση και τον αναστοχασμό ως μεθόδους προσέγγισης της ίδιας της εκπαίδευσης, η οποία ορίζεται ως ένα κοινωνικό κίνημα με συγκρούσεις με το οποίο αλληλεπιδρούν οι επιστημονικές έρευνες.

Το 1983 ο Schön καταδεικνύει αρχικά τους συγκεκριμένους τρόπους θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών σε αντιδιαστολή με αυτούς που η πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχει την τάση να επιβάλλει, πλην όμως στη συλλογική εργασία στην οποία ήταν συντονιστής παρουσιάζει ορισμένες περιπτώσεις σύνδεσης ερευνητών και εκπαιδευτικών, προκειμένου να προσδιορίσει την έννοια της αναστοχαστικής καμπής (reflective turn). Στη συγκεκριμένη εργασία φαίνεται να πολλαπλασιάζει «επί χάρτου» τις θεωρίες αναφοράς (εθνογραφία, παιδαγωγική, φιλοσοφία της εκπαίδευσης, ψυχολογία, ψυχανάλυση, κοινωνιολογία) με τις μεθοδολογίες μιας κλασικής προσέγγισης όπου ο ερευνητής εξετάζει από απόσταση τα θεωρητικά μοντέλα των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο μιας συλλογικής επιστημονικής έρευνας στην οποία «ο ερευνητής μετασχηματίζει τα υποκείμενα της έρευνάς του σε συμμετόχους της έρευνας» (Schön, 1996, σ. 35). Ο Schön φαίνεται πως θέλει να καταδείξει ότι όλες αυτές οι θεωρίες και μεθοδολογίες συνάδουν με την υιοθέτηση μιας «αναστοχα-

στικής καμπής» (reflective turn) και να αναδείξει τη φύση της συγκεκριμένης καμπής εντός της κοινής συνισταμένης των εν λόγω θεωριών/μεθοδολογιών. Η αναστοχαστική πρακτική δεν αναγνωρίζει περισσότερο την ύπαρξη «ενός» θεωρητικού μοντέλου σε σχέση με μια μεθοδολογία, αλλά μιας επιδίωξης: να «δοθεί νόημα στη δουλειά των εκπαιδευτικών», δηλαδή να «διασαφηνιστεί ο προφορικός λόγος και η γλώσσα του σώματος των εκπαιδευτικών μέσω της εξέτασης των συνεπαγομένων εκ των μοντέλων ποικίλων δραστηριοτήτων της διδακτικής πρακτικής που οι ίδιοι εφαρμόζουν» (Schön, 1996, σ. 23).

3. Φύση και σκοποί της αναστοχαστικής διδασκαλίας

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η αναστοχαστική εξέταση της εκπαιδευτικής πρακτικής αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για τη δημιουργία, διατήρηση και ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευτικού να σκέφτεται και να ενεργεί με επαγγελματισμό καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας.

Ο αναστοχασμός οδηγεί πρώτα απ' όλα στην κριτική: κριτική της δικής του εκπαιδευτικής πρακτικής –των συνεπαγομένων αξιών που προκύπτουν από αυτήν– του προσωπικού, κοινωνικού, θεσμικού και πολιτικού περιβάλλοντος, υπό την ευρεία έννοια, με σκοπό τη συνεισφορά τους για την επιτυχία. Ως εκ τούτου, ο αναστοχασμός αφορά το

παρελθόν, το παρόν και το μέλλον: πρόκειται τόσο για τη «διατύπωση του προβλήματος» όσο και για τη «λύση του προβλήματος» (Mezirov, 1991). Ο αναστοχασμός συμβάλλει σημαντικά τόσο στη δημιουργία όσο και τη διατήρηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση.

Η αναστοχαστική διαδικασία αποτελεί μια διαλεκτική μεταξύ της σκέψης και της δράσης, της θεωρίας και της πρακτικής (Pedretti, 1996, σ. 325) και είναι γνωστή ως γενεσιουργός πράξη μεταβολών.

Στην πράξη, οι ιδέες που κατευθύνουν τις ενέργειες υπόκεινται σε μεταβολές σε τέτοιο βαθμό όσο και οι ίδιες οι ενέργειες. Ως εκ τούτου, μόνο μέσω της εκ των βάθρων μεταβολής των πεποιθήσεων, αξιών και αισθημάτων μας έναντι της εκπαίδευσης και της μάθησης θα καταστούμε ικανοί να μεταβάλλουμε άρδην την εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθούμε. Η ανάπτυξη μιας κουλτούρας κριτικού αναστοχασμού ενισχύει το παιδαγωγικό μας δυναμικό και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες αποδόμησης των συμβατικών ακαδημαϊκών πρακτικών» (Carr & Kemmis, 1986, σ. 33).

Η χρήση του αναστοχασμού διανοίγει ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης, ενώ το συγκεκριμένο μοντέλο του διδάσκοντα επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, πανεπιστημιακών και νομοθετών.

Σύμφωνα με τον Pollard (2002), υπάρχουν επτά κύρια χαρακτηριστικά της αναστοχαστικής εκπαιδευτικής πρακτικής:

1. Η αναστοχαστική διδασκαλία προϋποθέτει ενεργό ενδιαφέρον για τους στόχους και τα αποτελέσματα, καθώς και για τα μέσα και την τεχνική επάρκεια.
2. Η αναστοχαστική διδασκαλία εφαρμόζεται σε μια κυκλική ή σπειροειδή διδακτική στο πλαίσιο της οποίας ο διδάσκων παρακολουθεί, αξιολογεί και ανασκοπεί συνεχώς τις ενέργειές του.
3. Η αναστοχαστική διδασκαλία προαπαιτεί επάρκεια μεθόδων διερεύνησης των δεδομένων της τάξης προκειμένου να στηριχθεί η προοδευτική ανάπτυξη μιας διδασκαλίας υψηλότερης στάθμης.
4. Η αναστοχαστική διδασκαλία προαπαιτεί μια στάση η οποία να χαρακτηρίζεται από ευρύ πεδίο σκέψης, υπευθυνότητα και ομοψυχία.
5. Η αναστοχαστική διδασκαλία βασίζεται στην κρίση του διδάσκοντα, η οποία διαμορφώνεται μέσω της διερεύνησης των δεδομένων της τάξης και των πληροφοριών άλλων ερευνών.
6. Η αναστοχαστική διδασκαλία, η επαγγελματική κατάρτιση και η προσωπική καταξίωση προωθούνται μέσω της συνεργασίας και του διαλόγου με τους συναδέλφους.
7. Η αναστοχαστική διδασκαλία επιτρέπει στους διδάσκοντες να μεσολαβήσουν δημιουργικά στη διδασκαλία και την εκμάθηση εφαρμόζοντας πλαίσια που αναπτύχθηκαν εκτός της σχολικής αίθουσας.

4. Μορφές αναστοχαστικής διδασκαλίας

Οι Grimmet, P & Erickson, G. (1988) προτείνουν τρεις τρόπους αναστοχασμού:

- τεχνικός ως μέσο κατεύθυνσης ή ελέγχου της πρακτικής. Μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της υλοποίησης των υφιστάμενων υποχρεωτικών προγραμμάτων σπουδών, χωρίς όμως να τίθεται υπό αμφισβήτηση η αποτελεσματικότητά τους,
- διερευνητικός, ως μέσο επιλογής μεταξύ μιας σειράς εναλλακτικών ιδεών και πρακτικών της εκπαίδευσης,
- διαλεκτικός ως μέσο μετασχηματισμού και αναδόμησης της πρακτικής με αφετηρία τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της χειραφέτησης.

Οι Hutton & Smith (1995) προτείνουν μια αναπτυξιακή διαδοχή σχετικά με τη φύση του στοχασμού:

- τεχνικός, που βασίζεται σε συγκεκριμένες ερευνητικές / θεωρητικές βάσεις,
- διαλεκτικός, που σταθμίζει διαφορές οπτικές και στη συνέχεια διερευνά εναλλακτικές λύσεις,
- κριτικός, που, βάσει ηθικών κριτηρίων αντιμετωπίζει τους στόχους και τις πρακτικές του επαγγέλματος,
- αναφορικός με διάφορες οπτικές, αντλώντας στοιχεία από οποιαδήποτε από τις προηγούμενες εναλλακτικές (Day, 2003, σ. 83).

Πιο πρόσφατα, άλλοι ερευνητές

οριοθέτησαν την εκμάθηση με βάση έναν αναστοχασμό στο πλαίσιο των θεμελιωδών αξιών και πεποιθήσεων αναφορικά με την εκπαίδευση. Προτάθηκαν πέντε «κατευθύνσεις» αναστοχαστικής πρακτικής: άμεση, τεχνική, διερευνητική, διαλεκτική και διαπροσωπική (Wellington & Austin, 1996).

Η άμεση κατεύθυνση δίνει έμφαση σε μια τάση να επικεντρώνεται στις άμεσες απαιτήσεις και τα τρέχοντα καθήκοντα, μια παιδαγωγική συχνά εκλεκτική, πλην όμως επιφανειακή.

Η τεχνική κατεύθυνση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και στην τελειοποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας καθώς και στην επίτευξη των στόχων. Χαρακτηριστικό της είναι ότι έχει ως βάση τις τεχνικές της συμπεριφοράς.

Η διερευνητική κατεύθυνση υπογραμμίζει την ανακάλυψη, την παραγωγή και την αξιολόγηση της νοητικής ικανότητας του ατόμου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Δέχεται δεδομένους στόχους, πλην όμως θέτει υπό διαπραγμάτευση τη διαδικασία και το περιεχόμενο για την επίτευξη τους. Το βάρος εδώ εστιάζεται στον παράγοντα «άνθρωπος» προκειμένου να εντοπίσει τις ατομικές ικανότητες στο πλαίσιο μιας ανθρωπιστικής παιδαγωγικής.

Η διαλεκτική κατεύθυνση εστιάζεται στην πολιτική χειραφέτηση, σε ζητήματα σχετικά με τους τελικούς στόχους του περιεχομένου και των μέσων της εκπαίδευσης. Υπάρχει τάση για επικέντρωση σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα. Κατά τη συγκε-

κριμένη παιδαγωγική, ο εκπαιδευτικός θέτει στον εαυτό του, εξετάζει και αξιολογεί διάφορα ζητήματα, γεγονός που ενισχύει την αυτογνωσία και την υπευθυνότητα.

Τέλος, η διαπροσωπική κατεύθυνση επικεντρώνεται στην αυτομόρφωση και αυτοανάπτυξη του ατόμου.

Θεωρούμε σημαντικό οι διδάσκοντες να ασχολούνται με τον καθένα από τους παραπάνω τρόπους αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο, προκειμένου να διαφυλάξουν και να αναπτύξουν την αφοσίωση στο έργο τους, τις γνώσεις καθώς και την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία τους χωρίς ωστόσο να εμμένουμε στην ιεράρχηση της αναστοχαστικής εκπαιδευτικής πρακτικής.

5. Η έρευνα

Στόχοι της έρευνας

Στοχεύουμε να διερευνήσουμε τα παρακάτω θέματα :

- τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον ρόλο της επικοινωνιακής ικανότητας, του ταλέντου, των γνώσεων σε θέματα που «διδάσκουν» αλλά και των γνώσεων διάφορων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας.
- τη σύνδεση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με την προσωπικότητα της νηπιαγωγού, με τα νήπια και το επίπεδό τους, με τα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, εικαστικά),

με τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης καθώς και με τις μεθόδους διδασκαλίας.

- την πιστή ή διαφοροποιημένη διδασκαλία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα
- την άποψη κατά την οποία η νηπιαγωγός, εκτός από παιδαγωγός, είναι και ερευνήτρια.
- τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

Μέθοδος και δείγμα

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζουμε τις απόψεις 100 νηπιαγωγών που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία της περιοχής της Θεσσαλίας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και το μοντέλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε είναι αυτή του ερωτηματολογίου, το οποίο εστιάζει σε τρία διαφορετικά μοντέλα αποτελεσματικής διδασκαλίας:

- *Το μοντέλο του χαρισματικού εκπαιδευτικού / επικοινωνιακό μοντέλο*, σύμφωνα με το οποίο ο δίδασκων βασίζεται σε επικοινωνιακές ικανότητες και ικανότητες παρουσίασης, σχεδιάζοντας αποτελεσματικές επικοινωνιακές στρατηγικές κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- *Το μοντέλο των δεξιοτήτων* σύμφωνα με το οποίο ο δίδασκων θα πρέπει αφενός να έχει επαρκή γνώση του γνωστικού αντικείμενου προκειμένου να διδάξει με επιτυχία και αφετέρου να είναι αποτελεσματικός σχεδιαστής και διαχειριστής της αίθουσας διδασκαλίας (Moore, 2000). Το μοντέλο αυτό αναφέρεται στην άρτια

παιδαγωγική κατάρτιση. Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί το επίπεδο της δραστηριότητάς του στις βασικές διαστάσεις του: το σχολείο, τη σχέση του με τους μαθητές και τη συμπεριφορά του απέναντι σε αυτούς, την αντιμετώπιση της τάξης, τη διδακτική διαδικασία σε όλες τις παραμέτρους της (σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση) και τη μεθόδευσή της, την κοινωνικοποιητική του αποστολή (Παπαναούμ, 1994, 2003).

- *Το αναστοχαστικό μοντέλο*: ο αναστοχασμός προϋποθέτει μια εις βάθος κατανόηση σχετικά με τον ρόλο του διδάσκοντα της σχετικής διδακτικής θεωρίας και έρευνας – περιλαμβανομένων των θεωριών περί νοητικής, γλωσσικής και συναισθηματικής ανάπτυξης – προκειμένου αυτός να μπορεί να επιλαμβάνεται ζητημάτων τα οποία δεν περιορίζονται στο «τι» και στο «πότε» της εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνουν και ερωτήσεις σχετικά με το «πώς» και το «γιατί» (Moore, 2000). Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι η υπάρχουσα πραγματικότητα είναι μόνο μία από τις πιθανές που θα μπορούσαν να υπάρχουν και θεωρεί ως αμφισβητήσιμο κάθε τι που θεωρείται δεδομένο για τον ρόλο του και το σχολείο γενικά (Ξωχέλλης, 1997, σ. 16).

6. Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, 35 % των νηπιαγωγών συνδέ-

ουν την αποτελεσματικότητα με την προσωπικότητα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τα παιδιά και το επίπεδό τους, τα γνωστικά αντικείμενα και τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης. Για το ποσοστό αυτό, οι γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά δεν συνδέονται με το κριτήριο της αποτελεσματικότητας.

47 % υποστηρίζουν το μοντέλο των δεξιοτήτων και στις πρακτικές τους υιοθετούν το αναλυτικό πρόγραμμα και το εφαρμόζουν πιστά, χωρίς να ασκούν κριτική. Επίσης, δεν συνηθίζουν να αναθεωρούν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, γιατί πιστεύουν πως αυτές δεν επιδρούν ιδιαίτερα στη συμπεριφορά και στις ικανότητες των παιδιών.

Τέλος, το αναστοχαστικό μοντέλο υποστηρίζεται από ένα ποσοστό μόλις 18 % του δείγματος.

Η επικοινωνιακή ικανότητα

Η επικοινωνιακή ικανότητα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς αποτελεί την πρώτη επιλογή για το 35 % του δείγματος. Η προσωπικότητα της νηπιαγωγού συνδέεται στενά με την επιτυχία του έργου της, σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Ένα κοινό χαρακτηριστικό της έννοιας του χαρισματικού διδάσκοντα είναι ότι παρουσιάζεται ότι φτάνει στην επιτυχία με συχνά πρωτότυπους τρόπους, οι οποίοι δεν συνδέονται τόσο με τον σχεδιασμό και την προετοιμασία του μαθήματος. Αντιθέτως, ο χαρισματικός διδάσκων συχνά περιγράφεται ως ο εκπαιδευτικός που

μπαίνει στην τάξη εσκεμμένα απροετοίμαστος.

Παρά το γεγονός ότι το ζήτημα του ταλέντου μπορεί δυνητικά να αποδειχθεί πολύ επικίνδυνος «σύμβουλος» για τον αρχάριο διδάσκοντα, εντούτοις δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να απορριφθεί εντελώς. Πιο χρήσιμη έννοια από αυτήν του χαρακτηριστικού διδάσκοντα ενδέχεται να είναι αυτή του επικοινωνιακού διδάσκοντα.

Το ταλέντο επικροτεί το 18 % και συνδέεται με τη μεταδοτικότητα και το μεράκι για το επάγγελμα. Σύμφωνα με μία απάντηση, «τα νήπια παρακολουθούν πιο ευχάριστα τις δραστηριότητες μιας ταλαντούχου νηπιαγωγού. Επίσης, οι γνώσεις της νηπιαγωγού στα θέματα που «διδάσκει» επιλέγονται κατά 37 %, ενώ οι γνώσεις διαφόρων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας δε θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (10 %).

Η επιλογή κριτηρίων

Η αποτελεσματική διδασκαλία συνδέεται με την προσωπικότητα της νηπιαγωγού (35 %) η οποία εμπνέει σεβασμό και κερδίζει τα παιδιά, με τα νήπια και το επίπεδό τους (32 %), με τα γνωστικά αντικείμενα (16 %), κυρίως όταν η νηπιαγωγός έχει κλίση σε ορισμένα από αυτά, με τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης (10%) καθώς και με τις μεθόδους διδασκαλίας (7%). Έμφαση δίνεται στην απλότητα των στόχων.

Το αναλυτικό πρόγραμμα ακολουθείται πιστά από το 78 % του δείγματος, εκτός από ορισμένες εξαι-

ρέσεις όπου αυτό δεν είναι δυνατό λόγω ακαταλληλότητας του χώρου ή έλλειψης υλικού, ή όταν οι στόχοι κρίνονται δύσκολα υλοποιήσιμοι, οπότε απλοποιούνται ή παραλείπονται. Το υπόλοιπο 22 % δηλώνει ότι τους προσαρμόζει στις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών.

Σύνδεση θεωρίας και πράξης

Μόνο το 18% του δείγματος θεωρεί πως η νηπιαγωγός μπορεί να είναι και ερευνήτρια. Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί πως ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι κυρίως συμβουλευτικός και συνδέει την έρευνα με την καταγραφή της συμπεριφοράς των νηπίων και τη συστηματική παρατήρηση της εξέλιξής τους.

Ωστόσο, την αναγκαιότητα της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη αναγνωρίζει το 64 %. Παρόλα αυτά, όπως φάνηκε σε προηγούμενη ερώτηση, οι γνώσεις διαφόρων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας δε θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (10 %). Η αντίφαση που υπάρχει πιστεύουμε πως καταδεικνύει ότι τελικά δεν γίνεται ουσιαστική προσπάθεια για το συγκερασμό θεωρίας και πράξης.

7. Συμπεράσματα

Πιστεύουμε ότι προκειμένου η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να θεωρούν εαυτούς ότι έχουν τον ρόλο τόσο του ερευνητή και του θεωρητικού όσο και του διδάσκοντα.

Εξάλλου, η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως ερευνητή αποτελεί τη βάση όχι μόνο για την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, αλλά και για τη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων (Mc Kernan, 2000, Κουτσουβάνου, 2003).

Η θεώρηση αυτή πιστεύουμε πως συμβαδίζει με την πρόσφατη αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, η φιλοσοφία του οποίου είναι η αναδυόμενη μάθηση από την πλευρά των παιδιών, στηριζόμενη στην ευελιξία του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει το πρόγραμμα στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών και να το αναδιαμορφώνει ανάλογα με τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Κιτσαράς, 2004).

Η πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού υπαγορεύει την ύπαρξη όχι μόνο περισσότερων γνώσεων, αλλά και περισσότερης σκέψης σχετικά με τις γνώσεις καθώς και περισσότερες δεξιότητες προκειμένου αυτές να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές συνθήκες. Για το σκοπό αυτό απαιτούνται εκπαιδευτικοί που διαθέτουν αφενός αναλυτική ικανότητα και αφετέρου κριτικό πνεύμα προκειμένου να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Ματσαγγούρας, 2003).

Πρόκειται, δηλαδή, για τον δεοντολογικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ο οποίος απαιτεί από τον διδάσκοντα να είναι συνεπής, δηλαδή να επιδιώκει τον περιορισμό του χάσματος μεταξύ των λόγων και των έργων του, μεταξύ του είναι και του φαίνεσθαι.

Η δεοντολογία της εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Paul Ricoeur(1986) κινείται μεταξύ των εξής τριών πόλων: του «εγώ», του «εσύ» και του «αυτός». Ο πόλος του «εγώ» αποτελεί μια προσωπική σύνδεση με τη γνώση και την κουλτούρα, μια επιθυμία για διδασκαλία, έναν αρχικό ενθουσιασμό, μια επίπλαστη αίσθηση πρωτοπορίας που αντιτίθεται στους αυτοματισμούς, στις «νόρμες». Ο πόλος του «εσύ» απηχεί τη δημιουργία μιας σχέσης με τη γνώση, μέσω των προηγούμενων εμπειριών και ενίοτε μέσα από την αντιπαράθεση με αυτές, όταν αποτελούν εμπόδιο ή έρεισμα. Με τον πόλο του «αυτός» νοούνται η αντικειμενικότητα των γνώσεων, οι εκπαιδευτικές και ηθικές αξίες, οι προσδιορισμένοι ρόλοι, οι κοινωνικές προσδοκίες, οι θεσμοί.

Ο καθρέφτης της δεοντολογίας είναι στενά συνδεδεμένος με την παιδαγωγική πράξη και επιθυμεί να την αντικατοπτρίσει στον φορμαλισμό των τριών προαναφερθέντων πόλων, να βαθμονομήσει τον αναστοχασμό σε σχέση με το κλασικό σχήμα αντιπαράθεσης μεταξύ θεωρίας και πράξης καθώς και να φέρει σε αντιπαράθεση τη διδακτική πρακτική με τον ίδιο της τον εαυτό.

Βιβλιογραφία

- Carr, W & Kemmis, S.(1988). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*, London: Taylor & Francis.
- Day, C.(2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια-*

- βίου Μάθησης (μτφρ. Α. Βακάκη), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Demailly & Zay (1994). Gestion de la recherche et formation de formateurs d'enseignants. À quelles conditions institutionnelles la recherche peut-elle être un outil de formation pour un groupe professionnel?, *Recherche et Formation*, 17, 47-64.
- Demailly & Zay (1997). Politiques et organisations dans la recherche-développement: le cas des instituts universitaires de formation des maîtres, *Revue Française de Pédagogie*, 121, 79-97.
- Dewey, J. (1933) How we think a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Boston: D.C.Heath.
- Grimmet, P & Erickson, G. (1988). Reflection in teacher education, New York: Teachers College Press.
- Holmes Group, (1990). *Tomorrow's schools. Principles for design of professional development schools*, East Lansing: Holmes Group Inc.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirov, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey Bass.
- Michalopoulou, Aik (2004). The structure of pedagogic practices in Greek Kindergarten, *International Journal of Learning*, 11, 651-655.
- Moore, A. (2000). *Teaching and learning. Pedagogy, curriculum and culture*, London : Routledge & Falmer.
- Mckernan, J. (1996). *Curriculum action research*, London: Kogan.
- Εωχέλλης, Π.(1997) Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις, *Μακεδόν, Φλώρινα*, 4, σσ. 3-19.
- Εωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ.(1994). Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων: Κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης, *Πρακτικά του Πανελληνίου Συμποσίου Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ.(2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εκπαιδευτική προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pedretti (1996). Facilitating action research in science, technology and society education: an experience in reflective practice, *Educational Action Research*, 4, 307-321.
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching*, London: Continuum.
- Ricoeur, P.(1986). *Du texte à l' action*, Paris: Seuil.

- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Éditions Logiques.
- Wellington & Austin (1996). Orientations to reflective practice, *Educational Research*, 38, 3, 307-316.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale?*, Paris: PUF.

Λέξεις-κλειδιά: Αναστοχαστική διδασκαλία, Προσχολική Εκπαίδευση, μοντέλα αποτελεσματικής διδασκαλίας

Title: Reflective teaching in Preschool Education

Abstract

Since Donald Schön elaborated, the concept of reflective practice has become so familiar and over-used that its meaning also has become confused. The paper tries to make the terms and frames of references

explicit. In particular, the questionnaire distributed to pre-school teachers in the region of Thessaly aimed at investigating the following issues: the views of pre-school teachers regarding the role of communicative ability, talent, subject knowledge and the knowledge of various theories on learning and teaching, the connection between the effectiveness of teaching and the pre-school teacher's personality, the children and their level, learning fields, teaching and learning goals and teaching methods, faithful adherence to or deviation from the curriculum, the view according to which the pre-school teacher is also a researcher, the connection between theory and practice.

Key words: Reflective teaching, Preschool Education, models of good teaching

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Κατερίνα Μιχαλοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Θεσσαλίας
Διεύθυνση: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Αργοναυτών-Φιλελλήνων, 38221, Βόλος
Τηλέφωνο: 2421074814
e-mail: kmihal@uth.gr

Παράρτημα
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Πιστεύετε πως τον πιο σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας παίζει:

Η επικοινωνιακή ικανότητα της νηπιαγωγού	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Το ταλέντο της νηπιαγωγού	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Οι γνώσεις της νηπιαγωγού σε θέματα που «διδάσκει»	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Οι γνώσεις διάφορων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Παρακαλώ να εξηγήσετε την επιλογή σας.

2. Με πιο από τα παρακάτω κριτήρια συνδέετε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας; Παρακαλώ να εξηγήσετε την επιλογή σας.

Με την προσωπικότητα της νηπιαγωγού	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Με τα νήπια και το επίπεδο τους		
Με τα γνωστικά αντικείμενα(π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, εικαστικά κ.λ.π.)	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Με τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Με τις μεθόδους διδασκαλίας	ΝΑΙ	ΟΧΙ

3. Στη διδασκαλία σας υιοθετείτε πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα ή κάνετε τροποποιήσεις; Παρακαλώ να εξηγήσετε:

4. Μπορεί η νηπιαγωγός, εκτός από παιδαγωγός να είναι και ερευνήτρια;

Παρακαλώ να εξηγήσετε την επιλογή σας. ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Πιστεύετε πως χρειάζεται η θεωρία για να εξηγήσει την πράξη στο Νηπιαγωγείο; Παρακαλώ να εξηγήσετε την επιλογή σας.

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

Η λειτουργία της βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου ενθαρρύνει και υποστηρίζει την οργάνωση Δανειστικής Βιβλιοθήκης. Η καθιέρωσή της παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες να βιώνουν λειτουργικές εμπειρίες γραφής, αξιοποιώντας τις δυνατότητες ενός κατάλληλα οργανωμένου και ελκυστικού χώρου της τάξης. Η οργάνωση της βιβλιοθήκης στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κατάκτηση του εγγραμματισμού (Clay, 2001) καθώς προσφέρει ένα πλαίσιο ενεργητικής μάθησης, συμμετοχής, δραστηριοποίησης και αλληλεπίδρασης με το γραπτό λόγο. Το πρόγραμμα σπουδών της γλώσσας για το Νηπιαγωγείο στηρίζεται στην άποψη ότι γνώση και γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Η γνώση, όπως έλεγε ο Piaget, δεν βρίσκεται έτοιμη μέσα στο αντικείμενο, ούτε προκατασκευασμένη μέσα μας. Η γνώση χτίζεται σιγά-σι-

γά από το υποκείμενο, χάρη στη δραστηριότητα που πραγματοποιείται σε μία παιγνιώδη ατμόσφαιρα που μπορεί να προσφέρει ο κατάλληλη οργανωμένος χώρος του σχολείου (Χριστοφορίδη-Ενρίκες, 1998). Ειδικότερα, τα παιδιά που δραστηριοποιούνται στο χώρο της βιβλιοθήκης εξοικειώνονται με το βιβλίο, απολαμβάνουν την επαφή τους με το γραπτό λόγο, ασκούνται στην σωστή χρήση και διατήρηση του βιβλίου, αποκτούν συμπεριφορά αναγνώστη, συνειδητοποιούν τη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου, έρχονται σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες), και γνωρίζουν διαφορετικά είδη βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων.

Μεταξύ της ηλικίας τριών και επτά χρόνων, τα παιδιά αρχίζουν να θέτουν τις βάσεις για την ανάγνωση και τη γραφή που υποστηρίζει και ενδυναμώνει ό,τι ακολουθεί την επίσημη εκπαίδευση (Clay, 2001). Η εξοικείωση του παιδιού με το βιβλίο ξεκινά από πολύ νωρίς στο οικογε-

νειακό περιβάλλον που παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση του εγγραμματισμού (Γιαννικοπούλου, 1998). Η συχνότητα ενασχόλησης και ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς σχετίζεται άμεσα με την μελλοντική επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση και τη γραφή και γενικότερα στις μαθησιακές διαδικασίες (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006). Όταν οι γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας διαβάζουν βιβλία, τα παιδιά μαθαίνουν σημαντικά πράγματα για τη χρήση, το ρόλο και τη λειτουργία ενός βιβλίου (Τάφα, 2001). “Η ζεστή αγκαλιά του γονιού που διαβάζει και ξαναδιαβάζει ένα εικονογραφημένο βιβλίο, για χάρη ενός μοναδικού ακροατή, φαίνεται πως συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην μεταγενέστερη γλωσσική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού” (Καρποζήλου, 1994, σ.23).

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με διαφορετικές εμπειρίες από διαφορετικό περιβάλλον, διαφορετικές ικανότητες και το καθένα έχει εμπειρίες από διαφορετικά μέρη από τη σύνθετη ολότητα που συνιστά την εμπειρία του εγγραμματισμού (Clay, 2001). Με την οργάνωση και λειτουργία της βιβλιοθήκης στο Νηπιαγωγείο που σέβεται και αναγνωρίζει τις μητρικές γλώσσες όλων των μαθητών προσφέρονται ευκαιρίες για γνώριμια και επαφή με το γραπτό λόγο πολλών χωρών. Με τη μέθοδο του δανεισμού το βιβλίο μπαίνει στο περιβάλλον όλων των παιδιών ανεξαρτήτου οικονομικής και κοινωνικής προέλευσης και τους δίνει την ευκαιρία να εξοικει-

ωθούν με το βιβλίο και να το αγαπήσουν.

Στην Αμερική το εθνικό σύστημα παιδείας έθεσε σε εφαρμογή σχέδιο νόμου, όπου ανάμεσα στα άλλα, υποδεικνύει τρόπους με τους οποίους η προσχολική εκπαίδευση θα συνεργαστεί με τις δημοτικές βιβλιοθήκες προωθώντας και ενισχύοντας την σχολική ετοιμότητα και επιτυχία. Όπως υποστηρίζουν η συνεργασία της βιβλιοθήκης με το σχολείο, τους μαθητές και τους γονείς μπορεί να μεγιστοποιήσει την επίτευξη και την επιτυχία των στόχων του σχολείου. Τονίζουν ότι οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης απευθύνονται στα παιδιά από τη βρεφική ηλικία ως την ηλικία των οκτώ χρόνων και θα πρέπει να αναπτύσσονται με τη συμβολή και την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας εξασφαλίζοντας περιβάλλον εγγραμματισμού. Βασική αποστολή της βιβλιοθήκης υπογραμμίζουν είναι να εξασφαλίσουν ότι τα μικρά παιδιά θα λάβουν υπηρεσίες και υποστήριξη που βοηθούν να τα προετοιμάσουν στη δια βίου μάθηση και θα εξασφαλίσουν τη σχολική επιτυχία (Immroth & Ash-Geisler, 1995).

Στο σχολείο ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στο να δημιουργήσουν στην τάξη τις προϋποθέσεις εκείνες οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να αγαπήσουν το βιβλίο και να αναπτύξουν μία σχέση δημιουργικής συνδιαλλαγής, αλληλεπίδρασης. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς όπως υποστηρίζει η Clay (2001), είναι να βρουν ένα σημείο να ξεκινήσουν παρατηρώντας αυτό

που μπορεί να κάνει το παιδί και να το οδηγήσουν από εκεί σε οποιαδήποτε κατεύθυνση ο μαθητής μπορεί να προχωρήσει.

Η καλλιέργεια της φιλαναγωγίας, το ενδιαφέρον και η αγάπη για το βιβλίο οικοδομούνται από τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες που κινούν το ενδιαφέρον τους και τα ενεργοποιούν με προσπάθειες και πειραματισμό στο πλαίσιο κατάλληλα οργανωμένων δραστηριοτήτων. Είναι σημαντικό να εμπλακεί άμεσα το παιδί στη διαδικασία δανεισμού μέσα από δραστηριότητες που έχουν το χαρακτήρα παιχνιδιού και αυξάνουν σταδιακά στο βαθμό δυσκολίας. Γενικότερα, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται θα πρέπει να κινητοποιούν τα παιδιά για δράση και πρωτοβουλία και να συνδέονται με την αναζήτηση νοήματος και όχι με την καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων. Στόχος είναι να κατακτούν τα παιδιά ένα βαθμό αυτονομίας και να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αυτά που ήδη γνωρίζουν στη επίλυση προβλημάτων.

Σύμφωνα με την Τάφα (2001α) το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον του παιδιού και οι κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν την ενεργητική μάθηση θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα νηπιαγωγεία του Ρεθύμνου από την Τάφα (2001β) επισημαίνει την έλλειψη οργανωμένης δανειστικής βιβλιοθήκης που έχει ως συνέπεια το περιορισμό της συμμετοχής των μαθητών σε οργανωμένες και ελεύ-

θερες δραστηριότητες που συντελούν στη συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γραπτού λόγου. Η αξιοποίηση της βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο, ο τρόπος οργάνωσης της, η λειτουργία της ως δανειστική σε συνάρτηση με την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας (Γκκλιάου & Γουργιώτου, 2005) στα νηπιαγωγεία της 2ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης της σχολικής συμβούλου το σχολικό έτος 2003-2004.

Η γωνιά της βιβλιοθήκης υπάρχει σε όλα τα νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα και εξοπλίζεται από τη νηπιαγωγό με λογοτεχνικά βιβλία και βιβλία γνώσεων. Όλες οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι η βιβλιοθήκη εξυπηρετεί τους στόχους του Προγράμματος της Γλώσσας ενώ, η οργάνωση και η λειτουργία της βιβλιοθήκης οφείλονταν περισσότερο στην παρότρυνση της σχολικής συμβούλου και στην προσωπική τους επιθυμία και λιγότερο στις υποδείξεις του αναλυτικού προγράμματος. Τα βιβλία τοποθετούνται τμηματικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με «προβολή εξωφύλλων» στη βιβλιοθήκη του Ο.Σ.Κ. και η ανανέωσή τους γίνεται δύο φορές το χρόνο και ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών. Στον περιβάλλοντα χώρο υπάρχουν διάφορα είδη γραπτού λόγου όπως αφίσες, κατάλογοι, διαφημιστικά έντυπα και χάρτες. Η βιβλιοθήκη χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των νηπιαγωγών δυο τρεις φορές την εβδομάδα

ενώ κατά την ανάγνωση βιβλίων όπου οι νηπιαγωγοί απευθύνονται σε όλα τα παιδιά της τάξης ακολουθούν δραστηριότητες όπως η ζωγραφική και η δραματοποίηση. Τέλος, σε συνεργασία με την οικογένεια η βιβλιοθήκη αξιοποιείται ως δανειστική εισάγοντας τους μαθητές και στο γραπτό λόγο με τη συμπλήρωση της καρτέλας δανεισμού.

2. Η έρευνα: σκοπός και στόχοι

Βασικός σκοπός αυτής της έρευνας είναι η αποτίμηση της λειτουργίας της βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο για την εισαγωγή των παιδιών στο γραπτό και προφορικό λόγο. Από αυτόν απορρέουν οι κάτωθι στόχοι διερεύνησης:

1. καταγραφή των λειτουργικών στόχων της βιβλιοθήκης του νηπιαγωγείου
2. παρουσίαση των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της βιβλιοθήκης
3. αποτίμηση της δράσης του δανεισμού και των δυσκολιών εφαρμογής της
4. αξιοποίηση της συνεργασίας με τους γονείς κατά τη λειτουργία αυτής της δράσης
5. σύγκριση των πιθανών διαφοροποιήσεων των ως άνω ανάλογα με το είδος των τμημάτων του νηπιαγωγείου, ολοήμερα ή κλασσικά

3. Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη 2η Περιφέρεια Προσχολικής Αγω-

γής Αθηνών (Ψυχικό, Χαλάνδρι, Βριλήσσια, Παπάγου, Πεντέλη, Φιλοθέη, Μαρούσι, Κηφισιά, Ερυθραία, Εκάλη, Πεύκη, Νέα Ιωνία, Νέο Ηράκλειο, Μεταμόρφωση, Λυκόβρυση). Από τη σχολική σύμβουλο της περιοχής ζητήθηκε η συμπλήρωση μιας έκθεσης με συγκεκριμένα ερωτήματα για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης από όλα τα παραπάνω νηπιαγωγεία. Προηγήθηκαν ενδοσχολικές επιμορφωτικές συναντήσεις που οργανώθηκαν από τη σχολική σύμβουλο και αφορούσαν στη λειτουργία της βιβλιοθήκης στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς πραγματοποιήθηκαν διαδοχικές συναντήσεις, ανά περιοχή, με ομάδες νηπιαγωγών με στόχο την παρουσίαση από τις ίδιες του παραγόμενου επιμορφωτικού υλικού και την ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της βιβλιοθήκης, την αντιμετώπιση πρακτικών και άλλου είδους δυσκολιών και τον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Ένα υποστηρικτικό πακέτο με έντυπο υλικό, ενδεικτικές εργασίες νηπιαγωγών προωθήθηκε στα νηπιαγωγεία της περιφέρειας προσφέροντας εναλλακτικές ιδέες και λύσεις. Το υλικό προμηθεύτηκε το 63,8% των νηπιαγωγών, ενώ αντίθετα δήλωσε ότι δεν το έλαβε το 28,3%.

Στο τέλος του σχολικού έτους 2003-2004 στάλθηκε στα νηπιαγωγεία της περιφέρειας σχετικό ερωτηματολόγιο-έκθεση, για την αποτύπωση της λειτουργίας της βιβλιοθήκης σε κάθε νηπιαγωγείο. Ζητή-

θηκε από τις νηπιαγωγούς να αποτυπώσουν σε επώνυμο ερωτηματολόγιο, 6 ανοιχτών και ενός κλειστού ερωτήματος, τη λειτουργία της βιβλιοθήκης στα νηπιαγωγεία που εργάζονται. Ειδικότερα, ζητήθηκε αρχικά από τις νηπιαγωγούς να ιεραρχήσουν τους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν θέσει για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης από μια προτεινόμενη λίστα της έκθεσης-ερωτηματολογίου και στη συνέχεια να καταγράψουν:

- τις δραστηριότητες που έγιναν σε σχέση με τη βιβλιοθήκη στο χώρο του νηπιαγωγείου
- την εξέλιξη και τους τρόπους δανεισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθώς και τις δυσκολίες που συνάντησαν στην όλη διαδικασία
- τους τρόπους συνεργασίας με τους γονείς, τα τυχόν προβλήματα ή και τις δυσκολίες.

Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν, αποτέλεσαν αντικείμενο ποσοτικής και ποιοτικής επεξεργασίας και τα αποτελέσματα τους παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο.

4. Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα πήραν μέρος 152 τμήματα νηπιαγωγείων που ανήκουν στην 2η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής, με μέσο όρο τους 20 μαθητές ανά τμήμα. Από αυτά τα 40 ήταν κλασσικά και τα 104 ολοήμερα. Τα 8 τμήματα του πληθυσμού του δείγματος δεν καταχωρίστηκαν στη μια ή την άλλη κατηγορία, για-

τί στην έκθεση τους δεν καταγράφονταν ο τύπος του τμήματος. Οι εκθέσεις-ερωτηματολόγια καταγράφουν τη λειτουργία της βιβλιοθήκης στα νηπιαγωγεία, ανεξάρτητα από τη στελέχωση τους με ορισμένο αριθμό νηπιαγωγών, ο οποίος δεν αποτελεί αντικείμενο εστίασης της παρούσης.

Όσον αφορά στην έναρξη λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης 29% από τον πληθυσμό των νηπιαγωγείων απάντησαν ότι έγινε πριν τα Χριστούγεννα, ενώ το 50, 05% προσδιόρισε χρονικά την έναρξη λειτουργίας της μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων.

5. Αποτελέσματα

1. Παιδαγωγικοί στόχοι για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης

Οι παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης ιεραρχούνται από τις νηπιαγωγούς σε μια κατάταξη που κυμαίνεται από υψηλότερο στόχο την «αγάπη για το βιβλίο» ως χαμηλότερο στόχο τη «μύηση στη διαδικασία του δανεισμού».

Υπό την κατηγορία «άλλοι στόχοι» που εμπεριείχε το ερώτημα της αποσταλείσας έκθεσης κατεγράφησαν κι οι στόχοι της ανάπτυξης της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της υπευθυνότητας, της ψυχαγωγίας, της συνεργασίας με ομηλίκους και ενήλικες. Ιεραρχήθηκαν μάλιστα με υψηλότερο στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας του παιδιού και χαμηλότερο

Πίνακας 1

Παιδαγωγικοί στόχοι για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης.

1.	αγάπη για το βιβλίο
2.	καλλιέργεια φιλιαναγνωσίας
3.	επαφή με το γραπτό και προφορικό λόγο
4.	σωστή χρήση και διατήρηση του βιβλίου
5.	απόκτηση συμπεριφοράς αναγνώστη
6.	προσφορά γνώσεων
7.	ίσες ευκαιρίες στους μαθητές για πρόσβαση στα βιβλία
8.	κατάκτηση γραπτού και προφορικού λόγου
9.	μύηση στη διαδικασία του δανεισμού

Πίνακας 2

Άλλοι παιδαγωγικοί στόχοι για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης.

10.	ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας
11.	συνεργασία με ομηλικούς και ενήλικες
12.	ανάπτυξη υπευθυνότητας και συνέπειας
13.	ψυχαγωγία.

τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία του. Έτσι προέκυψαν κι οι 4 επιπλέον παιδαγωγικοί στόχοι.

2. Δραστηριότητες σχετικές με τη βιβλιοθήκη

Η λειτουργία της βιβλιοθήκης ενισχύθηκε από τις νηπιαγωγούς με σχετικές με το βιβλίο δραστηριότητες. Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων ήταν η συστηματική επαφή του παιδιού με τις διάφορες μορφές γραπτού και προφορικού λόγου και η ανακάλυψη από το ίδιο το παιδί του πολύπλευρου και πολυδιάστατου κόσμου του βιβλίου. Στο ερωτηματολόγιο-έκθεση οι νηπιαγωγοί κατέγραψαν τις δραστηριότητες

που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της ερώτησης σε συνέχεια της ανάγνωσης των βιβλίων λειτούργησαν διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες μετά από ποιοτική ανάλυση ομαδοποιήθηκαν σε 16 κατηγορίες-δραστηριότητες. Η δημοφιλέστερη δραστηριότητα που ακολουθούσε την ανάγνωση ήταν η δραματοποίηση (25%), το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο και η μουσική επένδυση ολόκληρου ή μέρους του κειμένου και κατηγοριοποιήθηκε υπό την κατηγορία «δραματοποίηση». Ως δεύτερη επιλογή καταγράφεται η δημιουργία βιβλίου, παραμυθιού, ιστορίας, πε-

Πίνακας 3
Δραστηριότητες σχετικές με τη βιβλιοθήκη.

1.	Δραματοποίηση	25%
2.	Δημιουργία βιβλίων περιοδικών εφημερίδας	21%
3.	Εξωτερικές επισκέψεις	10,90%
4.	Παραγωγή γραπτών κειμένων-αφίσες-λίστες	8,80%
5.	Εικονογράφηση-ζωγραφική-εικαστικές δραστηριότητες	8,60%
6.	Επισκέψεις συγγραφέων στο σχολείο	6,50%
7.	Δημιουργία παραμυθιών	3,00%
8.	Γιορτές-αφιερώματα στο βιβλίο	2,70%
9.	Μαθηματικές δραστηριότητες	2,30%
10.	Συγγραφή ποιημάτων	1,70%
11.	Νοσοκομείο βιβλίων	1,10%
12.	Το βιβλίο ως σχέδιο εργασίας	0,40%
13.	Το δημοφιλέστερο βιβλίο του μήνα	0,40%
14.	Δημιουργία τίτλων εξώφυλλων βιβλίων	0,20%
15.	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	3,20%

ριοδικών εφημερίδας (21%). Κάποιοι νηπιαγωγοί οργάνωσαν επισκέψεις σε δημοτικές βιβλιοθήκες ή εκθέσεις βιβλίων (10,90%). Ακολουθεί (8,80%) η παραγωγή μικρών γραπτών κειμένων από τα παιδιά σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς, η κατασκευή μιας αφίσας ή μιας λίστας με τους ήρωες, τα πρόσωπα κλπ. Έπονται οι εικαστικές δραστηριότητες -ζωγραφική, εικονογράφηση, κολάζ κλπ-, εμπνευσμένες από το παραμύθι σε ποσοστό 8,60%. Άλλοτε, η νηπιαγωγός ενθάρρυνε την προφορική αναδιήγηση των βιβλίων (6,50%) με αφήγηση, διήγηση, ηχογράφηση των παιδιών.

Το χώρο του νηπιαγωγείου επισκέφτηκαν ύστερα από πρόσκληση συγγραφείς, εκδότες, γιαγιάδες ή και

μεγαλύτερα αδέρφια (4,40%) προκειμένου να συνομιλήσουν με τα παιδιά της τάξης, να παρουσιάσουν και να διαβάσουν ένα βιβλίο ή να αφηγηθούν μία ιστορία. Σε κάποια νηπιαγωγεία τα παιδιά έγιναν αφηγητές, εικονογράφοι και εκδότες δημιουργώντας το δικό τους βιβλίο παραμύθι (3,00%) το οποίο τοποθετήθηκε στη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης. Επίσης, γιορτές ή αφιερώματα στο βιβλίο και σχετικές με το βιβλίο εκδηλώσεις οργανώθηκαν σε αρκετά νηπιαγωγεία (2,70%). Σε κάποιες περιπτώσεις το βιβλίο που παρουσιάστηκε αποτελούσε αφορμή για μαθηματικές δραστηριότητες (2,30%), ενώ, λιγότερο συχνά (1,70%) ένα βιβλίο έδωσε έμπνευση στα παιδιά για τη δημιουργία ενός ποιήματος.

Για πρακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους σε κάποια νηπιαγωγεία λειτούργησε «νοσοκομείο βιβλίων» (1,10%) για τη φροντίδα και την επιδιόρθωση βιβλίων που είχαν φθαρεί. Σε λίγα νηπιαγωγεία (0,40%) το «βιβλίο» αποτέλεσε θέμα ενός σχεδίου εργασίας με το οποίο ασχολήθηκαν για αρκετούς μήνες. Η δραστηριότητα «δημοφιλέστερο βιβλίο» εφαρμόστηκε επίσης σε ποσοστό 0,40%. Μία άλλη πρωτότυπη δραστηριότητα που καταγράφηκε (0,20%) ήταν η «δημιουργία τίτλου» εξώφυλλου βιβλίου βάση ενός συγκεκριμένου λογοτεχνικού κειμένου που παρουσιάζονταν στη τάξη από τη νηπιαγωγό. Το 3,20% του δείγματος δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή.

3. Δανεισμός βιβλίων

Ο δανεισμός των βιβλίων κρίνεται ως λειτουργικός στόχος της βιβλιοθήκης με δυο άξονες: τη δημιουργία περιβάλλοντος εγγραμτισμού και τη συνεργασία με τους γονείς. Πολλά από τα νηπιαγωγεία εφάρμοσαν δύο ή ακόμα και τρεις διαφορετικές μεθόδους δανεισμού. Οι συνηθέστερες μορφές και τρόποι δανεισμού που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι παρακάτω:

1. Η καρτέλα-δελτίο δανεισμού, μία μέθοδος αποτύπωσης των βιβλίων που επιλέχθηκε από τα περισσότερα νηπιαγωγεία σε ποσοστό 38%. Η καρτέλα συνήθως περιελάμβανε τα εξής στοιχεία: ονοματεπώνυμο, ημερομηνία δανεισμού, τίτλο βιβλίου. Αργότερα προσθέτονταν και άλλα στοιχεία,

όπως ο συγγραφέας, ο εκδότης, ο εικονογράφος του βιβλίου.

2. Σε πολλά νηπιαγωγεία (25,10%) που ακολούθησαν την παραπάνω μέθοδο επιλέχθηκε να συμπληρώνονται τα παραπάνω στοιχεία στην αρχή από τη νηπιαγωγό, αργότερα από τους γονείς και τέλος από το παιδί. Εξαιτίας αυτής της διαφοροποίησης η διαδικασία αυτή συστήνει μια ξεχωριστή μέθοδο.

3. Μία τρίτη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 15,90% για την αποτύπωση του δανεισμού βιβλίων ήταν τα καρτελάκια με το όνομα του παιδιού. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή τα παιδιά αφού επιλέξουν το βιβλίο που θέλουν να δανειστούν βρίσκουν το όνομά τους (από το κουτί με τα ονόματα όλων των παιδιών) και το τοποθετούν στη βιβλιοθήκη, στη θέση του βιβλίου που δανείστηκαν. Όταν επιστρέψουν το βιβλίο, το τοποθετούν στη θέση τους και παίρνουν το καρτελάκι με το όνομά τους για να το επιστρέψουν στο κουτί. Αργότερα, το κάθε παιδί γράφει μόνο του το όνομά του και την ημερομηνία παίρνοντας από το κουτί άγραφα καρτελάκια.

4. Ο πίνακας διπλής εισόδου αποτέλεσε έναν άλλο τρόπο αποτύπωσης του δανεισμού σε ποσοστό 13,30%. Ο πίνακας αναρτάται συνήθως σε ταμπλό δίπλα στη βιβλιοθήκη και σε αυτόν τοποθετούνται τα ονόματα των παιδιών κάθετα και οι φωτοτυπίες των εξώφυλλων οριζόντια. Σε επόμε-

Πίνακας 4
Τρόποι δανεισμού.

1.	Καρτέλλα-δελτίο δανεισμού	38,00%
2.	Γραφή από τη νηπιαγωγό ή τον γονέα και μετά τα παιδιά	25,00%
3.	Καρτελάκι με το όνομα του παιδιού	15,90%
4.	Πίνακας διπλής εισόδου	13,30%
5.	Ντσοιέ δανεισμού	5,90%
6.	Ντσοιέ δανεισμού με σημάδι-σύμβολο (στίκερ)	1,80%

νο δε στάδιο μόνο οι τίτλοι των βιβλίων. Όταν το παιδί δανείζεται το βιβλίο γράφει την ημερομηνία δανεισμού στο σημείο τομής που αντιστοιχεί στο όνομά του και στο βιβλίο που επέλεξε.

5. Το 5,90% των νηπιαγωγείων επέλεξε τα ντσοιέ δανεισμού. Τα ντσοιέ αποτελούνται από διαφανείς πλαστικές μεμβράνες με τη φωτοτυπία του εξώφυλλου του κάθε βιβλίου και αργότερα μόνο με τον τίτλο του βιβλίου. Το παιδί που δανείζεται ένα βιβλίο τοποθετεί στον αντίστοιχο πλαστικό φάκελο την καρτέλα με το όνομα του και σε επόμενο στάδιο γράφει το όνομα του, τη ημερομηνία δανεισμού και τα στοιχεία του βιβλίου.
6. Κάποια νηπιαγωγεία (1,8%) για κάνουν πιο εύκολη τη διαδικασία δανεισμού με ντσοιέ, επέλεξαν στο αρχικό στάδιο να τοποθετούν στο σημείο τομής που αντιστοιχεί στο όνομά του παιδιού και στο βιβλίο που διάλεξε ένα σημάδι ή σύμβολο (στίκερ). Εξαιτίας αυτής της διαφοροποίησης η διαδικασία αυτή συστήνει ξεχωριστή μέθοδο.

4. Δυσκολίες κατά τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης

Οι δυσκολίες κατά τη διαδικασία του δανεισμού που καταγράφηκαν και αναλύθηκαν συστηματικά αφορούσαν στις εξής κατηγορίες:

- προβλήματα πρακτικά, οικονομικά που σχετίζονταν με τη σύσταση και την ανανέωση της βιβλιοθήκης, υποδομών, όπως ο χώρος για μια έκθεση βιβλίου ή για τη δημιουργία παιδικής βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο ή υλικών, όπως το έπιπλο της βιβλιοθήκης
- στάσεων προς το βιβλίο, μη έγκαιρη επιστροφή, φθορά ή απώλεια των βιβλίων και συχνά απροθυμία δανεισμού
- δυσκολίες συνεργασίας με τους γονείς, όπως η περίπτωση των αλλοδαπών γονέων που δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τη διαδικασία, ή η παρέμβαση των γονέων στη ζωγραφική ή στην οιαδήποτε άσκηση γραφής του παιδιού
- δυσκολίες στο συντονισμό ολοήμερων και κλασσικών τμημάτων

Πίνακας 5

Δυσκολίες κατά τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης

1.	μη έγκαιρη επιστροφή βιβλίων	22,70%
2.	φθορές δανειζόμενων βιβλίων	12,20%
3.	ακατάλληλη μέθοδος δανεισμού	11,60%
4.	δυσκολίες συνεργασίας ολοήμερων- κλασσικών τμημάτων	7,20%
5.	έλλειψη υποδομής-χώρου-βιβλιοθήκης	6,10%
6.	αδυναμία ανανέωσης της βιβλιοθήκης	6,10%
7.	παρέμβαση γονέων	6,10%
8.	απροθυμία δανεισμού	2,20%
9.	δυσκολία με αλλοδαπούς γονείς	1,70%
10.	ΚΑΜΙΑ ΔΥΣΚΟΛΙΑ	24,30%

- τεχνικές δυσκολίες, όπως η ακαταλληλότητα ή αναποτελεσματικότητα των μεθόδων δανεισμού

Το 24,30% των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι δεν υπήρχε καμία δυσκολία κατά τη διάρκεια λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης. Ωστόσο σε αρκετά νηπιαγωγεία (22,70%) επισημαίνονται η μη έγκαιρη επιστροφή των βιβλίων σε ποσοστό καθώς και φθορά ή απώλειες σε ποσοστό 12,2%. Στις δυσκολίες λειτουργίας της βιβλιοθήκης οι νηπιαγωγοί επεσήμαναν σε ποσοστό 11,60% την πολυπλοκότητα, την ακαταλληλότητα και την αναποτελεσματικότητα της μεθόδου δανεισμού που επιλέχθηκε. Η υποχρεωτική γραφή στην καρτέλα δανεισμού από τα παιδιά του ονόματός τους, της ημερομηνίας και του τίτλου του βιβλίου φάνηκε να δυσκολεύει ή να και να κουράζει τα παιδιά με συνέπεια την απροθυμία τους για δανεισμό, ιδιαίτερα των

πιο μικρών ηλικιακά. Επισημάνθηκε επίσης, η αναποτελεσματικότητα του πίνακα αναφοράς που δυσκόλευε τα παιδιά να γράφουν σε ένα πολύ περιορισμένο χώρο τα στοιχεία που τους ζητούσαν (ημερομηνία, όνομα, τίτλος βιβλίου, κλπ).

Δυσκολίες σε ποσοστό 6,10% συνάντησαν οι νηπιαγωγοί στη δημιουργία παιδικής βιβλιοθήκης με τα χαρακτηριστικά ενός ιδιαίτερα ελκυστικού και κατάλληλου αισθητικά χώρου λόγω της ανεπάρκειας και της στενότητας του διαθέσιμου χώρου στην τάξη και εξαιτίας, σε ορισμένες περιπτώσεις, έλλειψης του επίπλου της βιβλιοθήκης του Ο.Σ.Κ. Ανάλογο ήταν και το ποσοστό των νηπιαγωγών (6,10%) που επεσήμαναν την έλλειψη οικονομικών πόρων που θα τους επέτρεπε την αγορά βιβλίων προς δανεισμό, δυσκολία που όπως θα δούμε ξεπέρασαν σε κάποιες περιπτώσεις με τη συνδρομή των γονέων. Τέλος σε ποσοστό 7,10%

των νηπιαγωγείων επισημάνθηκαν δυσκολίες στη συνεργασία και το συντονισμό της δράσης των ολοήμερων τμημάτων που δεν προωθούσαν το θεσμό της δανειστικής βιβλιοθήκης.

5. Τρόποι συνεργασίας με τους γονείς κατά τη διαδικασία της λειτουργίας δανειστικής βιβλιοθήκης

Η αξιολόγηση της συνεργασίας νηπιαγωγών και γονέων σχετίστηκε με τους τρόπους συνεργασίας που αναπτύχθηκαν και τα τυχόν προβλήματα ή δυσκολίες που εντοπίστηκαν. Το 1/2 των νηπιαγωγείων του δείγματος που εφάρμοσαν το θεσμό της δανειστικής βιβλιοθήκης προγραμμάτισαν και οργάνωσαν ενημερωτική συγκέντρωση προκειμένου να ενημερώσουν τους γονείς για τη δράση αυτή. Στην ενημέρωση τονίστηκαν τα οφέλη που προκύπτουν από τη διαδικασία δανεισμού για το παιδί που γίνεται σταδιακά ενεργητικός αναγνώστης αποκτώντας καλές συνήθειες ως προς τη χρήση και τη συντήρηση του βιβλίου και αναπτύσσοντας υπευθυνότητα και συνέπεια. Επισημάνθηκε η ευκαιρία που δίνεται επίσης στο παιδί να έρθει σε επαφή με μεγαλύτερη ποικιλία βιβλίων δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη της μνήμης, της προσοχής, της παρατήρησης, της εκφραστικής και της αναγνωστικής ικανότητας κλπ.

Το 5,60% των νηπιαγωγών έστειλαν στους γονείς ενημερωτικές επιστολές. Αυτές αποτέλεσαν ένα άλλο τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς.

Χρησιμοποιήθηκαν για να δοθούν πληροφορίες για τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης, οδηγίες για τη δική τους συμβολή στην ενθάρρυνση των παιδιών για δανεισμό βιβλίων, καθώς και προτροπή για ανάγνωση του δανειζόμενου βιβλίου από τους ίδιους, με την προοπτική ο δανεισμός και η ανάγνωση βιβλίων να αποτελέσει μια καλή συνήθεια στο μέλλον για τα παιδιά. Σε κάποια νηπιαγωγεία (12,10%) παρατηρείται η αρωγή των γονέων για την αγορά των βιβλίων.

Εντούτοις, ως πρόβλημα στη συνεργασία με τους γονείς αναφέρεται από τις νηπιαγωγούς (29%) η μη ενασχόληση του γονέα με το δανειζόμενο βιβλίο και κατά συνέπεια η αμέλεια ανάγνωσης του βιβλίου. Κάποιοι νηπιαγωγοί αποδίδουν αυτή την ασυνέπεια σε πρακτικούς λόγους ή σε μια στάση αδιαφορίας για το σχολείο. Συναντάται όμως συγχρόνως και ένας υπέρμετρος ζήλος των γονέων για «καλές επιδόσεις» του παιδιού τους (6,10%) και συχνή είναι η παρέμβασή τους τόσο στη γραφή της καρτέλας με τα στοιχεία του παιδιού και του βιβλίου, όσο και στη ζωγραφική των παιδιών, παρά τις αντίθετες υποδείξεις των νηπιαγωγών. Τέλος, δυσκολία στη συνεργασία με τους αλλοδαπούς γονείς καταγράφει το 3,70%, λόγω της αδυναμίας τους να διαβάσουν τα βιβλία που δεν είναι στην μητρική τους γλώσσα, γεγονός που υποδείχνει στην έλλειψη αλλόγλωσσων βιβλίων στη δανειστική βιβλιοθήκη.

6. Συζήτηση

Από τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε παρατηρούμε ότι οι νηπιαγωγοί ανταποκρίθηκαν στο «κάλεσμα» για οργάνωση και λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στην τάξη τους. Δημιούργησαν το κατάλληλο κλίμα και την ευνοϊκή εκείνη ατμόσφαιρα που θα υποβοηθήσει το παιδί να αποκτήσει αρχικά μια θετική και στην συνέχεια μια σωστή και τεκμηριωμένη κριτική στάση (Καρποζήλου, 1994) για τον έντυπο λόγο. Το υποστηρικτικό υλικό που είχε προωθηθεί βοήθησε τις νηπιαγωγούς στη διαμόρφωση και τον εξοπλισμό της βιβλιοθήκης, παρότι οι ίδιες στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι τα βιβλία που διαθέτουν δεν είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και δεν επιτρέπουν τη διαμόρφωση μιας πολυλειτουργικής και ποικίλης ύλης βιβλιοθήκη, λόγω ελλείψεων οικονομικών πόρων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που σχετίζεται με την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Ενώ οι λειτουργικοί στόχοι της βιβλιοθήκης συνδέθηκαν θεωρητικά με την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσης διαφοροποιούν αυτούς τους στόχους. Δεν απορρίπτουν τον της λειτουργία της βιβλιοθήκης ως περιβάλλον εγγραματισμού, αλλά εκτείνουν τη λειτουργικότητά της και εισηγούνται την λογοτεχνική αξιοποίηση της λειτουργίας της βιβλιοθήκης με κύριους στόχους την αγάπη για το βιβλίο και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Οι νη-

πιαγωγοί φαίνεται να θεωρούν ότι είναι σημαντικό η πρώτη γνωριμία του παιδιού με το βιβλίο να μετατραπεί σε σχέση αγάπης. Συχνά οι νηπιαγωγοί υπογραμμίζουν την αισθητική απόλαυση και την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας ή την ψυχαγωγία και την καλλιέργεια του παιδιού ως τα πιο σημαντικά οφέλη της επαφής του παιδιού με το βιβλίο. Επιβεβαιώνεται έτσι η παρατήρηση των θεωρητικών εκείνων προσεγγίσεων που τονίζουν την αξία της αισθητικής απόλαυσης ως μέσο για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των παιδιών. Η αισθητική απόλαυση κάνει τους νεαρούς αναγνώστες πραγματικούς και δια βίου φίλους του βιβλίου (Κατοίκη-Γκίβαλου, 1994).

Παράλληλα οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιώντας τη βιβλιοθήκη της τάξης συμμετέχουν καθημερινά σε δραστηριότητες που συντελούν και στην κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου. Η συζήτηση που συνοδεύει την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της προφορικής έκφρασης των παιδιών και οι υπόλοιπες δραστηριότητες σε μια ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Δάντη, 2004) με την καλλιέργεια μιας σειράς δεξιοτήτων ψυχοκοινωνικών, νοητικών, εκφραστικών. Επειδή μάλιστα η γλώσσα έχει από τη φύση της διαθεματικό χαρακτήρα, οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης, ακρόασης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζουν τα παι-

διά στο χώρο του σχολείου ή και έξω από αυτόν.

Η ποικιλία των δραστηριοτήτων που καταγράφηκαν υποδεικνύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα ως δυναμικές ποιότητες που μπορούν να ξεδιπλώσουν τον κόσμο του βιβλίου μπρος στους νεαρούς αναγνώστες. Η εμπλοκή των παιδιών στις δράσεις φαίνεται να συντελεί στην ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης σχέσης με τα βιβλία, η οποία τα ωφελεί πολλαπλά. Η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, οι εικαστικές δραστηριότητες, τα γλωσσικά παιχνίδια, οι αφηγήσεις και η συγγραφή μικρών ιστοριών, η παραγωγή γραπτών κειμένων από τα παιδιά, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, οι προσκλήσεις συγγραφέων ή άλλων προσώπων στο χώρο της τάξης και άλλες πρωτότυπες δραστηριότητες συνδυάστηκαν με την ανάδειξη του ρόλου της βιβλιοθήκης από τις νηπιαγωγούς. Η προσπέλαση των κειμένων με πρώτο στόχο την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στο βιβλίο αναμένεται, όπως υποστηρίζεται και θεωρητικά (Καρποζήλου, 1994) να προετοιμάσει τους αυριανούς συνειδητούς αναγνώστες και να καλλιεργήσει αβίαστα τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης.

Σε πολλά νηπιαγωγεία οργανώθηκαν επισκέψεις συγγραφέων ή άλλων προσώπων που συνδέονται με το βιβλίο στο χώρο της τάξης. Θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα από άλλες χώρες συνηγορούν υπέρ της αποτελεσματικότητας αυτών των δράσεων και οι νηπιαγωγοί φαίνεται με τον

τρόπο αυτό να φέρνουν τα παιδιά κοντά στο βιβλίο και να κινούν το ενδιαφέρον τους για διάβασμα. Τα παιδιά με τις συναντήσεις αυτές παίρνουν μέρος σε κάτι ασυνήθιστο γι' αυτά. Συζητούν με τον/την συγγραφέα που συνήθως θεωρείται πρόσωπο απρόσιτο ή μυθικό και η εμπειρία αυτή να χαράσσεται στη μνήμη τους υποδαυλίζοντας την αγάπη για το βιβλίο και τη χαρά της ανάγνωσης (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1998, Τσιλιμένη, 1994). Τέλος, οι επισκέψεις σε δημοτικές βιβλιοθήκες και εκθέσεις βιβλίων βαθαίνουν την εμπειρία των παιδιών. Διανοίγουν δρόμους αναζήτησης που ικανοποιούν τα ενδιαφέροντά των παιδιών και σφυρηλατούν μια πιο άμεση και ζεστή σχέση με το βιβλίο.

Η δανειστική βιβλιοθήκη λειτούργησε με τις μεθόδους δανεισμού που επέλεξαν οι νηπιαγωγοί. Σε πολλά νηπιαγωγεία η καταγραφή της κάρτας δανεισμού από τις νηπιαγωγούς φάνηκε να οδηγεί σε τεχνικές δυσκολίες και να συνιστά κουραστική εμπειρία. Αλλά και στις περιπτώσεις που η καταγραφή γίνονταν από τα παιδιά ίσως να μην ανταποκρίνονταν πάντοτε στην εξελικτική πορεία ανάπτυξης του γραπτού λόγου, ιδιαίτερα στην περίπτωση των προνήπιων. Έτσι μπορεί να ερμηνευτεί η «απροθυμία δανεισμού» που έδειξαν. Απέφευγαν να εμπλακούν σε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό και υποχρεωτικό σύστημα, όπως η συμπλήρωση της καρτέλας, στο οποίο δεν ήταν ακόμη έτοιμα να ανταποκριθούν. Η εμπειρία εφαρμογής της δανειστικής βιβλιοθήκης φαίνεται κα-

τά συνέπεια να προτείνει την προσαρμογή της δράσης στο εξελικτικό στάδιο του παιδιού και στις εκάστοτε ανάγκες της ομάδας του.

Η συνεργασία με τους γονείς αποτέλεσε μέρος της λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης. Η αμφίδρομη και αλληλεπιδρούσα σχέση των δυο αυτών ομάδων –εκπαιδευτικών και γονέων– έχει αναγνωριστεί θεωρητικά και πρακτικά ως ο κρισιμότερος παράγοντας για την επίτευξη των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων του σχολείου. Από τα δεδομένα μας απορρέει η αναγκαιότητα συχνών συναντήσεων με τους γονείς ώστε να στηθούν σταθερές γέφυρες επικοινωνίας και να αναπτυχθεί κλίμα αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο δημιουργίας περιβάλλοντος εγγραμματισμού και ενεργοποίησης δράσεων που αναπτύσσουν θετικές στάσεις προς το βιβλίο. Αυτές, όπως υποστηρίζουν οι νηπιαγωγοί δε θεμελιώνονται μόνο εντός του σχολικού πλαισίου και της τάξης, αλλά επιζητούν την ενίσχυση, σταθεροποίηση και επέκτασή τους από το οικογενειακό περιβάλλον. Παρότι ευθύνη του σχολείου παραμένει η δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα υποκινούν και θα ενδυναμώνουν την εκδήλωση ενδιαφέροντος των γονέων προς την κατεύθυνση της φιλιαναγνωσίας.

Η παρατηρούμενη απροθυμία των αλλόγλωσσων παιδιών να δανειστούν και η γενικότερη δυσκολία συνεργασίας με τους αλλοδαπούς γονείς υποδεικνύει την ανάγκη συμπερίληψης στο σχεδιασμό

και την εφαρμογή της δράσης των γλωσσικών καταβολών, των κοινωνικών χαρακτηριστικών και του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών και των οικογενειών τους, ώστε να διασφαλιστεί η επιτυχία των λειτουργικών στόχων της βιβλιοθήκης. Στα ράφια της βιβλιοθήκης έχουν για παράδειγμα θέση και τα βιβλία των παιδιών που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, όπως επισημαίνεται στον Οδηγό της Νηπιαγωγού.

Εν κατακλείδι, η έρευνα αυτή υποστηρίζει ότι η διάρκεια και η ποιότητα της σχέσης του παιδιού με το βιβλίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα βιώματα ανάγνωσης και γραφής κατά τη διάρκεια της προσχολικής αγωγής, τα οποία μπορούν να υποκινηθούν με δραστηριότητες σχετικές με τη λειτουργία της βιβλιοθήκης. Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση, την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της σχέσης παιδιού και βιβλίου αποκτά μία σπουδαιότητα που ξεπερνά τη σημασία της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής και εκτείνεται στην ενθάρρυνση και ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας. Στην προσπάθεια αυτή η βιβλιοθήκη είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες σύνδεσης του παιδιού με το βιβλίο. Δεν είναι απλά ένα μέσον για την εκπλήρωση των στόχων του Προγράμματος Σπουδών της γλώσσας στο νηπιαγωγείο, αλλά συνιστά εκ παραλλήλου μέσον αισθητικής και λογοτεχνικής απόλαυσης, καθώς και ανάπτυξης της φιλιαναγνωσίας.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Β., & Βαλάση, Ζ. (1989). Διαλέγουμε βιβλία για παιδιά για μια βασική βιβλιοθήκη. Αθήνα: Gutenberg.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1998). Γλωσσικά Παιχνίδια. Διαδρομές, 51, 166-173.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). Από την προανάγνωση στην ανάγνωση, οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννοπούλου, Κ. (1998). Η δανειστική βιβλιοθήκη στο νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 1, 28-30.
- Γκλιάου, Ν., & Γουριώτου, Ε. (2005). Η αξιοποίηση της βιβλιοθήκης στο σχολείο ως μέσο για την εκπλήρωση των στόχων του Προγράμματος της Γλώσσας. Γέφυρες, 20, 10-21.
- Δαφέρμου, Χ. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού: Αντίληψη για τη μάθηση, βασικές επιδιώξεις, προτεινόμενες προσεγγίσεις. Γέφυρες, 29, 7-15.
- Clay, M. (2001). Chance over time in children's literacy development. N.Zealand: Heineman Auckland.
- Δάντη, Α (2005). Ένα μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dombey, H. (1994). Η εισαγωγή των παιδιών στο γραπτό λόγο. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 27, 21-23.
- Immroth, B., & Ash-Geisler, V. (1995) Preschool partnerships: School and Public Library. Cooperation to facilitate School Readiness. ERIC, ED399 950.
- Καρποζήλου, Μ. (1994). Το παιδί στην χώρα των βιβλίων. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατοίκη-Γκίβαλου, Α. (1994). Παιδική Λογοτεχνία θεωρία και πράξη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κοντολέων, Μ. (1998). Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές Διδακτικής. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπατσούτα, Μ (2006). Δράσεις γραπτού λόγου-Αξιοποίηση της βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο. Χαλκίδα: Κωστόγιαννος.
- Μπασαγιάννη, Ε. (1999). Η βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου μας και ο τρόπος λειτουργίας της στα πλαίσια των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 8, 109-115.
- Παπάς, Α. (1995). Διδακτική της Γλώσσας και Κειμένων. Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Αναδυόμενη Ανάγνωση και Γραφή. Αθήνα.
- Παρρά Β., & Οικονόμου, Β. (1999). Οι βιβλιοθήκες τάξεων και ο ρόλος τους. Εκπαιδευτική Ρότα, τ.5, σσ. 28-33.
- Πέτροβοτς-Ανδρουτσοπούλου, Α. (1998) Ο συγγραφέας παιδικών βιβλίων στο σχολείο. Διαδρομές, τ. 50, σσ. 94-99.
- Σπινκ., Τ. (1990). Τα παιδιά ως αναγνώστες. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τάφα, Ε. (2001α). Ανάγνωση και

γραφή στην προσχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (2001β). Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: Η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια Τζελέπη (Επιμ.). Ανάπτυξη του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική (211-239). Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιλιμένη, Τ. (1994). Η βιβλιοθήκη στο νηπιαγωγείο: Μια παρεξηγημένη γωνιά. Σύγχρονο Σχολείο. 23,192-194.

Σκούρτου, Ε. (1998). Σχέσεις γραπτού και προφορικού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 98/1998 (29-36) & 99/1998 (38-43).

ΦΕΚ. 1376,18/10/2001, άρθρο 6. Αποφάσεις: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Ευέλικτη Ζώνη, πρόσθετες διαθεματικές προσεγγίσεις.

Vygotsky, L.S. (1997). Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών, (επιμ.: Βοσνιάδου, Στ., μετφρ.: Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου Στ.). Αθήνα: Gutenberg.

Wells, G. (1999). Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education, Cambridge: Cambridge University Press.

Χριστοφορίδη-Ενρίκες, Α. (1998). Παίζω και καταλαβαίνω (μτφ.

Ηλιοπούλου Μ.). Αθήνα: Εκκρεμές.

Περίληψη

Στο Πρόγραμμα Σπουδών της γλώσσας του νηπιαγωγείου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο χώρο της βιβλιοθήκης ως κατεξοχήν διαμορφωμένο περιβάλλον γραπτού λόγου. Η οργάνωση της γωνιάς της βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο και η λειτουργία της ως δανειστική εφαρμόστηκε σε 130 νηπιαγωγεία της 2ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής κατά το σχολικό έτος 2003-2004. Στο παρόν άρθρο αποτυπώνεται η δράση αυτών των νηπιαγωγείων όσον αφορά στη λειτουργία της βιβλιοθήκης.

Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η βιβλιοθήκη λειτούργησε ως περιβάλλον εγγραμματισμού, αλλά κι ως πολυλειτουργικό μέσο για την ανάπτυξη δεσμού αγάπης με το βιβλίο και φιλαναγνωσίας. Ποικίλες και πρωτότυπες δράσεις πραγματοποιήθηκαν και ενίσχυσαν την επαφή και εξοικείωση των παιδιών με το βιβλίο. Οι τεχνικές δυσκολίες και τα προβλήματα συνεργασίας κατά την εφαρμογή υποδεικνύουν την ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της δράσης το εξελικτικό στάδιο γραφής των παιδιών, η σύνθεση της ομάδας και το κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει το παιδί με την είσοδό του στο σχολείο.

Η συνεργασία με τους γονείς αναδείχτηκε κρίσιμη προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία της δα-

νειστικής βιβλιοθήκης. Τέλος, οι δυσκολίες που καταγράφηκαν εισηγούνται προβληματισμό και αναζήτηση διαφορετικών τρόπων διαχείρισης σε άλλη μελλοντική εφαρμογή.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική αγωγή, εγγραμματισμός, προφορικός και γραπτός λόγος, λειτουργία βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο, φιλαναγνωσία, δανειστική βιβλιοθήκη.

Title: Classroom library activities in the kinder gardens: means for implementing Greek language curriculum goals or for developing positive attitudes to reading?

Abstract

The Greek Language Curriculum in the preschool section supports the importance of organized library settings into the kinder gardens as an effective and appropriate literacy environment. A study on the 'classroom library' as an organized place for language activities was carried out in 130 kindergartens during the

school year '2003-2004. This article presents classroom library activities that took place in the kindergartens. The results reveal the successful class-library functioning as a literacy environment as well as a multifunctional medium enhancing children's love for books and reading. Various original activities took place promoting children's contacts with books. Technical and cooperational difficulties which appeared during planning and implementing activities indicate the necessity to consider developmental writing level of the individual child, group synthesis of the classroom, socioeconomic, cultural background and children's own 'capital'. Cooperation with parents was shown to be a fundamental factor for the success of a library program. Finally, the difficulties noted suggest reflection and propose engaging in alternative ways for handling a future implementation.

Keywords: preschool section, literacy, verbal and written language, organized library settings into the kinder gardens, positive reading attitudes, 'classroom library'.

Καφένια Μπότσογλου,

*Λέκτορας Προσχολικής Παιδαγωγικής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής
Αγωγής, Παν. Θεσσαλίας.*

Δόμνα Κακανά,

*Αναπληρώτρια καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπ/σης,
Παν. Θεσσαλίας.*

Κατιφένια Χατζοπούλου,

*Υποψήφια διδάκτορας,
Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπ/σης,
Παν. Θεσσαλίας.*

Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική¹

1. Εισαγωγή

Tις τελευταίες δύο δεκαετίες γίνονται αρκετές αναφορές από γνωστικούς ψυχολόγους και παιδαγωγούς (Doise & Mugny, 1987. Johnson & Johnson, 1975. 1993. Kagan, 1985. Slavin, 1996) για τη μάθηση μέσα από κοινωνικές εμπειρίες. Η κοινωνική προέλευση της γνώσης υποστηρίχτηκε από κοινωνιολόγους και κοινωνικούς ψυχολόγους όμως το ενδιαφέρον για τη διάσταση αυτή οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στις ιδέες του σοβιετικού ψυχολόγου Vygotsky, ο οποίος υποστήριξε ότι οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες του ατόμου όπως η μνήμη, η προσοχή, ο σχηματισμός εννοιών έχουν κοινωνική προέλευση, και ότι ο ενήλικος λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής υποβοηθά το παιδί να μεταβεί σε μια ανώτερη ζώνη νοητικής εξέλιξης (1978). Αργότερα, ο Bruner (1985) αναγνωρίζοντας το

ρόλο του εκπαιδευτικού στην κατάκτηση της γνώσης, τόνισε το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ότι η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης του παιδιού με το φυσικό-κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, σύμφωνα με άλλους ερευνητές ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να εμφανίζει το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης γεγονός που επηρεάζει τη γνωστική πρόοδο του ατόμου μετατρέποντας το μέσα από την παράθεση και αντιπαράθεση απόψεων γνωστικά δραστήριο (Doise & Mugny, 1987. Ραβάνης, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω, για την παιδαγωγική αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα ευνοϊκό πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας που να στηρίζεται τόσο στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή όσο και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών μιας ομάδας (Ματσαγγούρας, 1995, 1997. Σταυρίδου, 2000).

¹ Η ερευνητική αυτή μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ΠΥ-ΘΑΓΟΡΑΣ II που χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ II.

Τα τελευταία χρόνια η σημασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο γιατί οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ευνοεί την ανάπτυξη της σκέψης και της κοινωνικότητας, εξασφαλίζει προϋποθέσεις για την ισότιμη αντιμετώπιση παιδιών διαφορετικού φύλου, διαφορετικής εθνικής και φυλετικής προέλευσης, διαφορετικών επιδόσεων και δεξιοτήτων (Cohen, 1994. Σταυρίδου, 2000). Χωρίς να θεωρηθεί πανάκεια για το πρόβλημα της σχολικής μάθησης, το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο αποτελεί μια εναλλακτική, αλλά και συμπληρωματική, προσέγγιση στη παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία (Χατζηγεωργίου, 2000). Βέβαια στη χώρα μας, παρόλο που η αξία της ομαδοσυνεργατικής αναγνωρίζεται από αρκετούς ερευνητές (Φράγκος, 1977. Κανάκης, 1987. Τριλιανός, 1988. Ματσαγγούρας, 1995, 1997. Σταυρίδου, 2000. Κακανά & Καζέλα, 2003), ωστόσο ελάχιστα παραδείγματα εφαρμογής της μπορούμε να βρούμε στη βιβλιογραφία και μάλιστα στην Προσχολική εκπαίδευση (Βιγγόπουλος, 1982. Κουλουμπαρίτση & Μουρατιάν, 2004. Σταυρίδου, 2000. Κακανά & Καζέλα, 2003). Η δυσκολία εφαρμογής του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης σε μεγαλύτερη εμβέλεια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να αποδοθεί στο ανταγωνιστικό και ατομικό κλίμα που καλλιεργείται στα σχολεία μας (μέσα από π.χ. μεθόδους διδασκαλίας, ανα-

λυτικά προγράμματα, σχολικά εργαλείδια, κλπ), στο πλαίσιο μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας που ενθαρρύνει τον ατομικισμό.

Ένας επιπλέον παράγοντας που φαίνεται ότι δυσχεραίνει την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στο πλαίσιο του παραδοσιακού, ανταγωνιστικού σχολείου πιστεύουμε ότι είναι η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, η μη ευέλικτη οργάνωση του σχολικού χώρου αλλά και η αδυναμία αξιοποίησής του ως παιδαγωγικού εργαλείου από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, είναι πλέον δεδομένο ότι ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί απλά το υλικό περιβάλλον που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά με την δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και τους χρήστες του, αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας των διαδικασιών αγωγής και μάθησης (Γερμανός, 1998). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Hall (1971) η οργάνωση του χώρου και των στοιχείων του αποτελεί ένα είδος «σιωπηλής γλώσσας», που συνδέεται, επηρεάζει και επηρεάζεται από όλες τις παιδαγωγικές πρακτικές (Γερμανός, 1990, 2002. Μπότσογλου, 2001). Η «χωροθέτηση» των υλικών στοιχείων (επίπλων και άλλων αντικειμένων), αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού και των μαθητών δεν αποτελούν τυχαίες επιλογές αλλά συνήθως υποδεικνύονται από τους παιδαγωγικούς στόχους, αντικατοπτρίζουν την παιδαγωγική σχέση και στηρίζονται στο παιδαγωγικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης το οποίο υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός. Στην

ομαδοσυνεργατική μάθηση, όπου η επικοινωνία και η ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα στους μαθητές αποτελεί ένα από τα κύρια συστατικά της (Χατζηγεωργίου, 2000), η διαμόρφωση του χώρου της σχολικής τάξης με τρόπο ανάλογο των σκοπών της αποτελεί μια βασική αλλαγή, η οποία «επιβάλλεται» από τις αρχές και τους στόχους της (Ματσαγγούρας, 2003. Γερμανός, 2002).

Τέλος, σημαντικός παράγοντας πιστεύουμε ότι είναι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως αυτή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης σε συνδυασμό με την αδράνεια των Αναλυτικών Προγραμμάτων που δυσκολεύει την ενσωμάτωση τέτοιων σύγχρονων αντιλήψεων (Σολομών, 1998).

Δεδομένα σαν κι αυτά αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της απόφασης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και τις νέες τεχνολογίες (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000).

Όμως είναι ευρέως γνωστό στην Ελλάδα και στο εξωτερικό από πλήθος ερευνών ότι ακόμη και καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμίες στο να υιοθετήσουν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις (Gettinger et al, 1999. Grieshaber et al, 2000. Helm, Benekee & Steinheimer, 1997. Ματσαγγούρας, 2000. McNair et al 2003. Σταυρίδου, 2000. Sylva et al, 1992). Θεωρείται πλέον δεδομένο ότι οι εκ-

παιδευτικοί δεν αλλάζουν εύκολα την καθημερινή τους πρακτική και συνήθειες εδραιωμένες από πολλά έτη που επιπλέον έχουν γερά ερείσματα από την εποχή που οι ίδιοι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες ήταν μαθητές και μαθήτριες.

Βέβαια, οι προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχουν ενταθεί. Όμως, ο τρόπος υλοποίησης των σημαντικότερων και πιο μαζικών επιμορφώσεων (π.χ. Προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, Προγράμματα Επαγγελματικής και Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης για τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας, Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, κλπ) δημιουργεί την εντύπωση πως οι επιμορφώσεις αυτές αποβλέπουν περισσότερο στην λήψη τίτλων σπουδών και όχι στην ουσιαστική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου (Κακανά κ.α, 2004). Χαρακτηριστικό των επιμορφώσεων αυτών είναι αφενός η απουσία των εκπαιδευόμενων από τη διαδικασία διαμόρφωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσής τους και αφετέρου η θεωρητικού τύπου προσέγγισή τους. Εξάλλου, αυτά έρχονται σε αντίθεση με βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Hackos & Stevens, 1997. Rogers, 1999). Έτσι κι αλλιώς όμως, ακόμη και ένα επιτυχημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα δύσκολα μπορεί να καλύψει την ανάγκη για στήριξη του εκπαιδευτικού στο καθημερινό πολυσύνθετο έργο του. Για παράδειγμα, πρόσφατη έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε

πρόγραμμα επιμόρφωσης στη χρήση ΤΠΕ (Μπρατίτσης κ.α., 2003), έδειξε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης, μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό είχε χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία στην τάξη. Αυτό αποδόθηκε μεταξύ άλλων στην ανασφάλεια που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί από την έλλειψη τεχνικής υποστήριξης κάποιου ειδικού και στην έλλειψη εκπαίδευσης σχετικής με την ειδικότητά τους. Έχει υποστηριχθεί ότι: «εάν επιδιώκουμε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, θα πρέπει να διαμορφώσουμε ένα σύστημα έρευνας, εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και πράξης στο οποίο τα συστατικά μέρη να αλληλεπιδρούν σε υψηλό βαθμό και να εξελίσσονται διαρκώς» (Bruer, 1993). Θεωρούμε ότι η στενή και ισότιμη συνεργασία ερευνητών, εκπαιδευτικών και επιμορφωτών μπορεί να είναι επωφελής και για τα τρία εμπλεκόμενα μέρη. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν από τη δυνατότητα που τους δίνεται να συνδιαμορφώσουν την επιμόρφωσή τους αλλά και το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν. Αυτό θα συμβαίνει στα πλαίσια μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης με έμφαση στη διαδικασία και όχι σε ένα τελικό βέλτιστο αποτέλεσμα (επιμόρφωση, Αναλυτικό Πρόγραμμα) που εκ των πραγμάτων είναι ανέφικτο (Bruer, 1993). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί που έχουν προσωπική εμπειρία ενεργητικής μάθησης μπορούν να βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές τους

2. Μεθοδολογία

Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας και οι προβληματισμοί ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον Ελληνικό χώρο (Αναγνωστοπούλου, 2001. Κακανά & Καζέλα, 2003. Ματσαγγούρας, 2000. Σταυρίδου, 2000) σχετικά με το θέμα, μας οδήγησε αρχικά στη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τις απόψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας όσον αφορά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τις εμπειρίες που τυχόν έχουν από την μέχρι τώρα εφαρμογή της, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τα οφέλη που αποκόμισαν και γενικότερα την εικόνα που έχουν διαμορφώσει για αυτήν την νέα μέθοδο διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο.

Συγκεκριμένα, τα *ερωτήματα* τα οποία διαμορφώθηκαν ήταν:

- Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο;
- Πόσο έτοιμοι/ες νιώθουν να υιοθετήσουν την μέθοδο αυτή στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική;
- Ποιες είναι οι επιφυλάξεις τους, οι φόβοι, και οι ενδοιασμοί σχετικά με τη μέθοδο αυτή;
- Από τι πιστεύουν ότι εξαρτάται η επιτυχής εφαρμογή της μεθόδου αυτής;
- Με ποιόν τρόπο πιστεύουν ότι μπορούν επιμορφωθούν αποτελεσματικά σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης;

Οι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να καταγραφούν οι απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης
- Να διαπιστωθεί το κατά πόσο έτοιμοι/ες νιώθουν προκειμένου να υιοθετήσουν τη μέθοδο αυτή στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική
- Να γίνει μια πρώτη καταγραφή των αναγκών αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ώστε να εντοπιστούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ο εκπαιδευτικός «μεταβαίνει» από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στον ομαδοσυνεργατικό
- Λαμβάνοντας υπ' όψη όλα τα παραπάνω να σχεδιαστούν αποτελεσματικές επιμορφωτικές δράσεις που θα βοηθήσουν ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό να κατακτήσει νέα παιδαγωγικά εργαλεία

Οι υποθέσεις εργασίας που διατυπώθηκαν είναι οι ακόλουθες:

1η Υπόθεση: Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας γενικότερα εμφανίζονται επιφυλακτικοί στην υιοθέτηση νέων μεθόδων και καινοτόμων στοιχείων

2η Υπόθεση: Έχουν γενικότερα θετική στάση σε σχέση με την αποτελεσματικότητα και τις θετικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η εφαρμογή της στην παιδαγωγική διαδικασία

3η Υπόθεση: Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας δεν έχουν επιμρφωθεί επαρκώς σχετικά με την

ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης

4η Υπόθεση: Θεωρούν ως περισσότερο αποτελεσματικότερες μορφές επιμόρφωσης την ενεργή συμμετοχή τους σε εργαστήρια, ή σε ομάδες εφαρμογής-ανατροφοδότησης από την παρακολούθηση διαλέξεων

3. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν 131 νηπιαγωγοί από τον νομό Μαγνησίας. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και προέρχονταν από το σύνολο του νομού. Το 27,5% είχε 15-25 χρόνια υπηρεσίας, το 24,4% πάνω από 26 χρόνια, το ίδιο ποσοστό 6-15 και τέλος το 18,3% 1-5 έτη υπηρεσίας.

Έτη υπηρεσίας των νηπιαγωγών του δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό
0 έτη	7	5.3
1-5	24	18.3
6-15	32	24.4
16-25	36	27.5
26-	32	24.4
Σύνολο	131	100.0

4. Μεθοδολογικά εργαλεία

Προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας έγινε χρήση ερωτηματολογίου το οποίο περιελάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις.

Τα ερωτηματολόγια που κατα-

σκευάστηκαν, ελέγχθηκαν και διορθώθηκαν σε κάποια σημεία τους μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Version 9.0) και περιελάμβανε δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics). Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Συγκεκριμένα, μετά από μια πρώτη ανάγνωση των απαντήσεων των υποκειμένων, καθορίστηκαν οι μονάδες ανάλυσης. Στην πρώτη κατηγοριοποίηση, κάθε ιδέα ή σκέψη θεωρήθηκε ως μονάδα ανάλυσης. Οι αναφορές, οι οποίες σημειώθηκαν σε κάθε μονάδα, ομαδοποιήθηκαν σε σχέση με ομοιότητες στο νόημα και έτσι καταλήξαμε στη δημιουργία των θεμάτων. Προκειμένου να οριστούν τα θέματα, ως αναλυτική τεχνική χρησιμοποιήθηκε η συχνότητα εμφάνισης (frequency analysis) των θεμάτων (Bos & Tarnai, 1999). Η συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων μετρήθηκε και συγκρίθηκε, για να επλεγούν αυτά τα οποία εμφανίζονταν περισσότερο στα ερωτηματολόγια και εξέφραζαν ορισμένους κοινούς τρόπους σκέψεων και πρακτικών στα υποκείμενα.

5. Τα ευρήματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα που λάβαμε από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών του δείγματός μας ήταν αρκετά

αναμενόμενα. Συγκεκριμένα, στην 1η ερώτηση, παραπάνω από τις μισές νηπιαγωγούς του δείγματος μας (78), (59,5%) δηλώνουν ότι έχουν επιμορφωθεί σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Με τη 2η ερώτηση επισημαίνουν το πλαίσιο που έχει αυτή πραγματοποιηθεί. Οι νηπιαγωγοί του δείγματος που απαντούν θετικά έχουν επιμορφωθεί είτε στην εξομείωση (37 αναφορές), είτε σε επιμορφώσεις από τη σχολική σύμβουλο (47 αναφορές), είτε σε σεμινάρια-συνέδρια (45 αναφορές).

Το ένα τρίτο των νηπιαγωγών του δείγματος (35,1%) έχει ήδη πειραματιστεί στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτές που έχουν πειραματιστεί, δηλώνουν ότι το έχει πραγματοποιήσει κυρίως στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών (32,6%), σε σχέδια εργασίας (19,5%) καθώς και σε διάφορα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή αγωγής υγείας στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης (19,5%).

Στην ερώτηση 4, η πλειοψηφία των παιδαγωγών του δείγματος (72,5%) δηλώνει «λίγο» έτοιμες για να ενσωματώσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο καθημερινό τους πρόγραμμα, το 16,8% του δείγματος καθόλου έτοιμες, ενώ μόνο το 8,4% νιώθουν ότι είναι έτοιμες. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δύσκολη (84%) ενώ μόνο το 13% την θεωρεί εύκολη (ερώτηση 5).

Από την 6η ερώτηση του ερωτη-

ματολογίου στην οποία απάντησαν 17 νηπιαγωγοί του δείγματος (13%), προκύπτει ότι θεωρούν την εφαρμογή της εύκολη γιατί πιστεύουν: α) ότι αυτό οφείλεται σε προηγούμενη εμπειρία που έχουν σε τέτοιες μορφές διδασκαλίας (6 αναφορές), β) ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «συνεργάζεται» με το νέο Αναλυτικό πρόγραμμα (6 αναφορές), γ) ότι θεωρούν εύκολη την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας γιατί διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις (4 αναφορές) και δ) γιατί διαθέτουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (μία αναφορά).

Από τις 110 νηπιαγωγούς τους δείγματος που θεωρούν την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας δύσκολη (7η ερώτηση), οι 48 νηπιαγωγοί το αποδίδουν στην έλλειψη εμπειρίας σε τέτοιες μορφές διδασκαλίας, οι 28 στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποστήριξης που απαιτείται για τη σωστή εφαρμογή της, οι 26 γιατί δεν έχουν κατανοήσει σε επαρκή βαθμό τη δομή και τη λειτουργία της μεθόδου αυτής και τέλος 6 νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να εργαστούν με τον τρόπο αυτό.

Η 8η ανοιχτή ερώτηση τους ζητούσε να αναφέρουν τα τρία *καλύτερα* και τα τρία *χειρότερα* κατά τη γνώμη τους στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Η ερώτηση απαντήθηκε από 62 νηπιαγωγούς. Παραπάνω από τις μισές νηπιαγωγούς του δείγματος αποφεύγουν να απαντήσουν στην ανοιχτή ερώτηση είτε γιατί δεν την έχουν

κατανοήσει είτε γιατί δεν τους είναι εύκολο να απαντήσουν σε μια ερώτηση που αναφέρεται σε ένα αντικείμενο που δεν γνωρίζουν επαρκώς. Άλλωστε, η μη ανταπόκριση των υποκειμένων σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις είναι σύνηθες φαινόμενο (ΕΑΠ, 1999). Τα θέματα που αναφέρθηκαν από τις νηπιαγωγούς, ήταν:

A) θετικά

- Ενθάρρυνση της συνεργατικότητας, ομαδικότητας, κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας για τα παιδιά (35 αναφορές).
- Ενεργή δράση, πρωτοβουλία, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, υπευθυνότητας για τα παιδιά (33 αναφορές).
- Αλληλοβοήθεια, υποστήριξη των αδυνάτων μαθητών (5 αναφορές).

B) αρνητικά

- Προβλήματα συντονισμού της ομάδας (επεξεργασία θεμάτων, έλλειψη κοινού ενδιαφέροντος από τα παιδιά, μεγάλος αριθμός παιδιών, προβλήματα παιδιών: συνεργασία, ένταξη στο σύνολο, ανταγωνισμός, ανταπόκριση στην ομάδα) (31 αναφορές).
- Έλλειψη υποδομής, προβλήματα μετακινήσεων και θορύβου (17 αναφορές).
- Τέλος, άλλα θέματα που αναφέρθηκαν είναι η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, καθώς και ο επιπλέον φόρτος εργασίας για τις ίδιες (12 αναφορές).

Η 9η κλειστή ερώτηση τους ζητούσε

να επιλέξουν εκείνο τον τρόπο επιμόρφωσης αναφορικά με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, που θεωρούν ότι είναι ο καλύτερος. Αναφέροντας μόνο την πρώτη επιλογή των ερωτώμενων πήραμε τις ακόλουθες απαντήσεις: σχεδόν οι μισές (49,6%) θεωρούν ότι η παρακολούθηση «δειγματικών διδασκαλιών» είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος, ακολουθεί η συμμετοχή τους σε εργαστήριο (29,8%), η συμμετοχή τους σε ομάδες εφαρμογής-ανατροφοδότησης σε συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο (8,4%) ενώ ως λιγότερο αποτελεσματική μορφή επιλέχθηκε ο συνηθέστερος τρόπος σε επιμορφωτικές δράσεις, η παρακολούθηση διαλέξεων (7,6%).

Τέλος, η 10η ανοιχτού τύπου ερώτηση δεν σχολιάζεται γιατί απαντήθηκε μόνο από 5 νηπιαγωγούς, γεγονός το οποίο ερμηνεύεται κατά την γνώμη μας από τη συνήθη στάση των υποκειμένων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπως επισημάνθηκε παραπάνω.

6. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Αν και περισσότερες από τις μισές νηπιαγωγούς του δείγματος δηλώνουν ότι έχουν επιμορφωθεί σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας μόνο το 8,4% νιώθουν ότι είναι έτοιμες να την εφαρμόσουν. Αυτό πιθανότατα δείχνει ότι η επιμόρφωση που είχαν δεν ήταν αποτελεσματική και ότι γενικότερα κρατούν επιφυλακτική στάση στην υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών

προσεγγίσεων. Η στάση αυτή των παιδαγωγών του δείγματος μας επιβεβαιώνει την 1η υπόθεση εργασίας μας, η οποία επισημαίνεται και από άλλες έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, όπου τονίζεται η δυσκολία μετάβασης και μεταφοράς της αποκτηθείσας γνώσης από μία επιμορφωτική δράση στην σχολική τάξη (Guskey, 1985).

Μέσα τις απαντήσεις τους οι νηπιαγωγοί φαίνεται να εκτιμούν αρκετά θετικά την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, ιδιαίτερα στα θέματα που αναφέρονται στην παιδαγωγική διαδικασία και ειδικότερα στους μαθητές και στις μεταξύ τους σχέσεις (συνεργατικότητα, ομαδικότητα, κοινωνικοποίηση και επικοινωνία, ενεργή δράση, πρωτοβουλία, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, υπευθυνότητα, αλληλοβοήθεια, υποστήριξη των αδυνάτων μαθητών). Όμως, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί την εφαρμογή της μεθόδου δύσκολη (84%). Ειδικότερα, οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται στα αρνητικά σημεία της προσέγγισης και αφορούν στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη διαχείριση της σχολικής τάξης (προβλήματα συντονισμού της ομάδας, επεξεργασία θεμάτων, έλλειψη κοινού ενδιαφέροντος από τα παιδιά, μεγάλος αριθμός παιδιών, ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών λόγω ηλικίας, ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, προβλήματα μετακινήσεων και θορύβου στην τάξη, έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, καθώς και ο επι-

πλέον φόρτος εργασίας για τις ίδιες). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει εν μέρει την 2η ερευνητική μας υπόθεση, και πλήρως την 3η σύμφωνα με την οποία, η επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση δεν είναι επαρκής. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να έχουν ενημερωθεί για τα βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης, ωστόσο διαπιστώνουμε αδυναμία στην υιοθέτηση και στην εφαρμογή της. Κατά τη γνώμη μας το γεγονός αυτό οφείλεται στη θεωρητικού τύπου επιμόρφωση που έχουν λάβει (σεμινάρια, διαλέξεις) και στην έλλειψη εμπειρίας τους σε επιμορφωτικές δράσεις βιωματικού τύπου. Από την άλλη το γεγονός ότι σχεδόν οι μισές (49,6%) νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η παρακολούθηση «δειγματικών διδασκαλιών» είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος επιμόρφωσης παραπέμπει αφενός σε παρωχημένες μορφές διδασκαλίας της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που εφαρμόστηκαν κατά κύριο λόγο στις σχολές νηπιαγωγών κατά την αρχική εκπαίδευση των νηπιαγωγών του δείγματος μας, και αφετέρου στην έλλειψη εμπειρίας και γνώσης για άλλου τύπου επιμορφώσεις (μερική επιβεβαίωση της 4ης υπόθεσης). Δεδομένα άλλων ερευνών τονίζουν την ανάγκη υιοθέτησης βιωματικού-ενεργητικού τύπου επιμόρφωσης και διαρκούς στήριξης των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των σύγχρονων προσεγγίσεων (Γαλανοπούλου 2002. Νικολακάκη 2003. Κακανά κ.α 2004. Riga & Botsoglou 2004).

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας αναδεικνύουν τα ακόλουθα:

Με αφετηρία το γεγονός ότι οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, πιστεύουμε ότι σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η δική τους ουσιαστική επιμόρφωση η οποία θα είναι σχεδιασμένη με βάση μια ενεργητική-εμπειρική προσέγγιση της μάθησης (Corrigan, 1986) βασισμένη στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές της τόσο κατά την διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων όσο και κατά τη μετέπειτα στήριξη των εκπαιδευτικών.

Μέσα από ένα τέτοιο μοντέλο επιμόρφωσης που περιλαμβάνει θεωρητικές αλλά και βιωματικές-ενεργητικές δράσεις καθώς συνεχή στήριξη των εκπαιδευτικών μετά το πέρας της επιμόρφωσης, πιστεύουμε ότι μπορεί να επέλθει αλλαγή στη στάση τους και να τους βοηθήσει να μεταβούν με αποτελεσματικό τρόπο από παραδοσιακού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις σε σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφων Κυριακίδη α.ε.
- Βιγγόπουλος, Η. (1982). *Εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Bos, W. & Tarnai, C. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31, 659-671.
- Bruer, J. (1993). *Schools for thought: A Science of Learning in the Classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Γαλανοπούλου, Α. (2002). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. Τ. 7, 230-238.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing group work: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Corrigan, D. (1986). *Adult learning and its implications for in-service*. In D. Hopkins *In-service Training and Educational Development: An International Survey*. London: Croom Helm.
- Doise, W. & Mugni, G. (1987). *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*. (μτφρ. Ν. Ράπτης – Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Πατάκης.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (1999). *Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2000). *Τροποποιημένη πρόταση: Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί Ευρωπαϊκής Συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση*. Βρυξέλλες.
- Gettinger, M. & Stoiber, K. C. (1999). Excellence in teaching: Review of instructional and environmental variables. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.). *The handbook of school psychology* (3rd ed.) New York: John Wiley.
- Grieshaber, S., Halliwell, G., Hatch, J. A. & Walsh, K. (2000). Child observation as Teacher's Work in Contemporary Australian Early Years Childhood Programmes. *International Journal Early Education*. 8, 1, 41-55
- Guskey, T. R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42 (7), 57-60.
- Hackos, J. T. & Stevens, D. M. (1997). *Standards for online communication: Publishing information on: The Internet and World Wide, corporate intranets, help systems*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Seuil.
- Helm, J., Beneke, S. & Steihheimer, K. (1997). Documenting children's learning. *Childhood Education*, 73, 200-205.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Minnesota.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1993). *Cooperation in the classroom*. Minnesota.
- Kagan, S. (1985). A flexible cooperative learning technique, Co-op Co-op.

- Στο R. Slavin (Ed.) "Learning to cooperate, Cooperating to learn" (σσ. 437-452). New York.
- Κακανά, Δ. & Καζέλα, Κ. (2003). Πειραματικές δραστηριότητες των φυσικών επιστημών μέσω της εργασίας σε ομάδες: η περίπτωση του μαγνητισμού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.*, 5, 27-39.
- Κακανά, Δ., Ιωαννίδης, Χ. & Κοτζαμπασάκη, Ε. (2004) Ένα επιτυχημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα: Μετά τι; Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεχιζόμενη στήριξη του έργου τους. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Έρευνα και Πράξη*, 10, 20-26.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Κουλουμπαρίτη, Α., & Μουρατιάν, Ζ. (2004). *Σχέδια εργασίας στην τάξη και στην πράξη. Στόχο-, Τρόπος-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S., & Kypotos, B. (2003). Teachers Speak out on Assessment Practice. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 23-31.
- Μπότσογλου, Κ. (2001). *Η Παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού*. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ. Εκδ). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 365-390) Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Μπρατίτσης, Θ., Μηναιΐδη, Α., Χλαπάνης, Ε. & Δημητρακοπούλου Α. (2003). *Σχεδιασμός Προγράμματος Διαρκούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών από Απόσταση, με βάση Δεδομένα Έρευνας από τρέχουσα Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα, 2003.
- Νικολακάκη, Μ. (2003) Διερεύνηση προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 5-19.
- Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Riga, V., & Botsoglou, K. (2004). Reforming "Traditional" Teaching Methods in In-Service Training Programs for Early Childhood Teachers: An Action Research Project. *International Journal of learning*. 11, 223-230.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R. (1996). *Cooperative learning*. Boston.
- Sylva, K., Sirai-Blatchord, I. S. & Johnson, S. (1992). The Impact of the U.K. National Curriculum on preschool practice: some top processes at work. *International*

- Journal of Early Childhood*, 24 (1), 41-51.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τ. 1, τεύχος 2, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html>
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, Μια Εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τριλιανός, Α. (1988). *Προσέγγιση της μέθοδου διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα.
- Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Summary

Recent researches have indicated that the co-operative model of teaching leads in better learning results. Nevertheless, the educators-especially these of the early childhood education- appear to have difficulties in its application. This research presents the views of 130

early childhood education teachers of Magnesia Prefecture regarding the co-operative model of teaching and learning. The results indicate that even though the preschool teachers face positively this approach they hesitate to adopt it because they feel insufficient. This research suggests the adoption of non-traditional forms of further education during the initial and constant teaching of the educators to achieve, in an active way, the conquest of modern teaching approaches by the educators.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Καφένια Μπότσογλου
 Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής
 Αγωγής Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
 Αργοναυτών & Φιλελλήνων
 38221, Βόλος.
 Τηλ: 24210 74838
 Email: kmpotso@uth.gr

Δόμνα Κακανά
 Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
 Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο
 Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φι-
 λελλήνων 38221, Βόλος.
 Τηλ: 24210 74774
 Email: dkakana@uth.gr

Κατιφένια Χατζοπούλου
 Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
 Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο
 Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φι-
 λελλήνων 38221, Βόλος.
 Τηλ: 24210 74774

Παράρτημα
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Έτη υπηρεσίας: 1-5 6-15 15-25 26 και άνω

Προηγούμενη επιμόρφωση: Όχι Ναι

ΣΕΛΔΕ /Διδασκαλείο

ΠΕΚ

Άλλη επιμόρφωση:

Διάρκεια:

Άλλες σπουδές:

1. Έχετε επιμορφωθεί μέχρι σήμερα σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και μάθησης;

Ναι Όχι

2. Αν ναι σε τι πλαίσιο; (υπογραμμίστε την απάντηση που θα επιλέξετε)

- Εξομοίωση
- Σεμινάρια, συνέδρια
- Επιμορφώσεις από σχολική σύμβουλο
- Άλλο (αναφέρετε τι)

3. Έχετε πειραματιστεί στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας;

Ναι Όχι

Αν ναι, περιγράψτε τι ακριβώς

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

4. Σημαντική θέση στην εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ καταλαμβάνουν, η *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*.

Πόσο έτοιμοι/ες αισθάνεστε να ενσωματώσετε στο καθημερινό σας πρόγραμμα την νέα αυτή μορφή διδασκαλίας

• Πολύ λίγο καθόλου

5. Πιστεύετε ότι πρακτικά η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι:

• Εύκολη

• Δύσκολη

6. Αν πιστεύετε ότι είναι **εύκολη**, αυτό οφείλεται στο ότι: (Σημειώστε κατά αύξοντα αριθμό 1, 2, 3, 4 αυτό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

- Έχετε προηγούμενη εμπειρία σε τέτοιες μορφές διδασκαλίας
- Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «συνεργάζεται» με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα
- Διαθέτετε την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή
- Διαθέτετε την απαραίτητη γνώση για την εφαρμογή της
- Άλλο

7. Αν πιστεύεται ότι είναι **δύσκολη**, αυτό οφείλεται στο ότι: (Σημειώστε κατά αύξοντα αριθμό 1, 2, 3, 4 αυτό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

- Δεν έχετε εμπειρία σε τέτοιες μορφές διδασκαλίας
- Πιστεύετε ότι δεν έχετε κατανοήσει σε επαρκή βαθμό τη δομή και τη λειτουργία της μεθόδου αυτής
- Δεν έχετε την κατάλληλη υλικοτεχνική υποστήριξη που απαιτείται για τη σωστή εφαρμογή της
- Τα παιδιά δεν μπορούν να εργαστούν με τον τρόπο αυτό
- Άλλο

8. Ονοματίστε τα κατά τη γνώμη σας **τρία καλύτερα** και τα **τρία χειρότερα** στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας:

- | | |
|---------|---------|
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |

9. Ποιος πιστεύετε ότι θα ήταν για σας ο καλύτερος τρόπος επιμόρφωσης σε σχέση με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία; (Σημειώστε κατά αύξοντα αριθμό 1, 2, 3, 4, 5 αυτό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

- Παρακολούθηση διαλέξεων
- Συμμετοχή σε εργαστήριο
- Παρακολούθηση «δειγματικής» διδασκαλίας
- Συμμετοχή σε ομάδες εφαρμογής- ανατροφοδότησης σε συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο
- Άλλο

10. Σημειώστε οποιαδήποτε σκέψη, άποψη ή/και πρόβλημα σχετικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που θα μπορούσαμε να το αξιοποιήσουμε στην έρευνα μας.

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

Αγγελική Νικολακοπούλου,

*Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΠΕ,
Παν. Θεσσαλίας.*

Μαρία Ζαφειροπούλου,

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΠΕ,
Παν. Θεσσαλίας.*

Το παραμύθι ως μέσο εξοικείωσης του παιδιού με την έννοια του θανάτου: Συναισθηματικές αντιδράσεις μαθητών από αστικές και αγροτικές περιοχές

1. Εισαγωγή

Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός, ότι ο αποχωρισμός και η απώλεια είναι επώδυνα γεγονότα της ζωής και προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα (Bowlby, 1969, 1973). Τι ορίζουμε, όμως, ως συναίσθημα και τι ως συναισθηματική ανάπτυξη; Συναίσθημα είναι η ψυχική κατάσταση, θετική ή αρνητική, που βιώνει ο άνθρωπος σε μια δεδομένη στιγμή, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικών ή εξωτερικών ερεθισμάτων και αντίστοιχων αντιδράσεων του ψυχοφυσικού του οργανισμού (Κακαβούλης, 1997). Ο όρος συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται αφενός στα συναισθήματα αυτά καθαυτά, όπως τα βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του κι αφετέρου στη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ικανότητα, δηλαδή, του ατόμου να ελέγχει και να διαμορφώνει τα συναισθήματα του ανάλογα με την

κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Χατζηχρήστου, 2004). Θα αναφερθούμε ιδιαίτερα στην κυρίως παιδική ή σχολική ηλικία που μας ενδιαφέρει στην παρούσα μελέτη.

Μέχρι την παιδική ηλικία και κατά τη διάρκεια της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας έχουν ήδη αναπτυχθεί μια σειρά συναισθημάτων, όπως η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος και το άγχος (Σράουφ, 2000, Kaplan & Sadocks, 1996). Όμως, η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών συνεχίζεται ραγδαία και στη παιδική ηλικία. Κατά τη διάρκειά της τα παιδιά όχι μόνο βιώνουν δευτερεύοντα συναισθήματα, όπως η ενοχή ή η υπερηφάνεια, αλλά αρχίζουν να κατανοούν περισσότερο τόσο τα συγκεκριμένα συναισθήματα, όσο και τις αιτίες που τα προκαλούν (Saarni, Mumme & Campos, 1998). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να κατανοούν την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων.

Η λύπη, που ως συναίσθημα συ-

νοδεύει κάθε αποχωρισμό, μετατρέπεται σε πραγματική οδύνη, όταν πρόκειται για την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Την οδύνη αυτή βιώνουν αναπόφευκτα όλοι κάποια στιγμή της ζωής τους, καθώς ο θάνατος είναι η κοινή μοίρα των ανθρώπων. Αλλά πώς ακριβώς προσδιορίζεται η έννοια της θλίψης και του πόνου; Σύμφωνα με την Collick (1986) «θλίψη είναι ο πόνος του μη έχουν. Μέσα από το πόνο της θλίψης, μέσα από την ανυπομονησία, τους φόβους, το θυμό, την ενοχή, την κατάθλιψη και τη μοναξιά σταδιακά μαθαίνουμε να ζούμε χωρίς το αγαπημένο πρόσωπο που χάσαμε. Αποδεχόμενοι την απώλεια κερδίζουμε την ελευθερία του μη έχουν. Τότε και μόνο τότε, βρίσκουμε τη λύτρωση, η οποία δεν είναι μόνο μια απελευθέρωση από τον πόνο της απώλειας, αλλά και μια θετική αποκατάσταση του έχουν» (σ. 66). Ο Campbell (1988) υποστήριξε ότι η κρυφή αιτία κάθε πόνου είναι η ίδια η θνητότητα, που είναι η βασική προϋπόθεση της ζωής. Πρέπει να την αποδεχθείς προκειμένου να επιβεβαιωθεί η ζωή Campbell.

Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται το θάνατο ως κάτι οριστικό και αμετάκλητο με την πρόοδο της ηλικίας, καθώς η σκέψη τους καθίσταται σε θέση να αναγνωρίζει και να αποδέχεται αφηρημένες έννοιες. Σταδιακά τα παιδιά αναπτύσσουν μια ρεαλιστική αντίληψη του θανάτου (Kenyon, 2001) και προσπαθούν μέσα από τη χρήση μεθόδων εκλογίκευσης, να αντιμετωπίσουν το θάνατο αποδίδοντας του τις

πραγματικές ή ίσως και μικρότερες διαστάσεις (Zerman, 1998). Τα νέα δεδομένα σχετικά με την έννοια του θανάτου προστίθενται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, μέχρι να έρθει η πλήρης κατανόηση της πραγματικότητας του θανάτου (Kane, 1979. Beauchamp, 1974. Childers & Wimmer, 1971). Οι Speece & Brent (1984) σε εμπειριστατωμένη ανασκόπηση που πραγματοποίησαν, βρήκαν αρκετές διαφορές μεταξύ των ερευνητών που ασχολούνται με την ηλικία που επέρχεται αυτή η πλήρης κατανόηση. Ως συμπέρασμα όμως καταλήγουν, ότι στην ηλικία των 7 ετών η πλειοψηφία των παιδιών έχει κατανοήσει τις έννοιες του οριστικού και αμετάκλητου του θανάτου.

Για την έρευνά μας επιλέχθηκε το παραμύθι ως μέσο εξοικείωσης του παιδιού με την έννοια του θανάτου, γιατί η αποδοχή του θανάτου είναι γεγονός καθοριστικής σημασίας για την είσοδο του παιδιού στην ενήλικη ζωή και αναπαρίσταται συμβολικά μέσα από μύθους, θρύλους και παραμύθια (Gersie, 1991). Σύμφωνα με τους Bolte & Polivka (1932), με τη λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μian ιστορία θαύματος, που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής και που την ακούμε μ' ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω κι αν δεν τη θεωρούν πιστευτή. Ο Rodari (1985), μάλιστα, ισχυρίζεται ότι τα παραμύθια χρησιμεύουν ακριβώς επειδή φαινομενικά δε χρησιμεύουν σε τίποτα,

όπως η μουσική και η ποίηση, όπως το θέατρο και τα σπορ. Το παραμύθι διακρίνεται στο λαϊκό και στο έντεχνο ή σύγχρονο. Το λαϊκό παραμύθι είναι αγνώστου προελεύσεως. Είναι αποτέλεσμα μιας ιστορίας που έχει στοιχειοθετηθεί με το να γίνεται αντικείμενο διήγησης απειράριθμες φορές στη ροή των αιώνων. Λόγω του ότι έχει επαναληφθεί από πολλούς αφηγητές διακρίνεται από την ελευθερία της σύνθεσης και της παραλλαγής (Σακελλαρίου, 1995). Ο κόσμος του λαϊκού παραμυθιού είναι ολότελα φανταστικός, απουσιάζει η αληθοφάνεια, οι φυσικοί νόμοι δεν ισχύουν και όταν ο άνθρωπος είναι ανίσχυρος γίνεται κάποιο θαύμα, συνήθως με την ευεργετική μεσολάβηση ενός υπερφυσικού βοηθού (π.χ. ένα ζώο) ή με τη χρήση ενός μαγικού μέσου, ενός μαντηλιού ή δακτυλιδιού, για παράδειγμα (Cooper, 1983. Σακελλαρίου, 1995. Κανατσούλη, 2002). Το σύγχρονο παραμύθι ή έντεχνο, όπως αλλιώς ονομάζεται, γράφεται από επώνυμους παραμυθάδες-συγγραφείς και είναι ένα είδος που φέρει πολύ περισσότερο προσωπικά βιώματα, σε αντίθεση με τη συλλογικότητα και την ομαδικότητα των βιωμάτων του λαϊκού παραμυθιού. Σ' αυτό δεν υπάρχει η δυνατότητα της «βελτίωσης», αφού είναι προορισμένο να λειτουργεί ως τετελεσμένο κείμενο ενός συγγραφέα. Το σύγχρονο παραμύθι χαρακτηρίζεται από μια τάση απομυθοποίησης, περιορισμού δηλαδή της καλπάζουσας φαντασίας και συρρίκνωσης του έντονου μαγικού στοιχείου. Τα θέματα που

εμπνέονται οι παραμυθάδες, προέρχονται από τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής. Ο ρεαλισμός αποτελεί βασικό στοιχείο του σύγχρονου παραμυθιού, αν και πάντα παρουσιάζεται μέσα από κάποιο μαγικό/φανταστικό περίβλημα ενώ υπάρχει συγκεκριμένος πραγματικότητα και φαντασίας (Κανατσούλη, 2002).

Τα παιδιά, κυρίως ως την ηλικία των 12 ετών, πιστεύουν στη μαγεία των παραμυθιών τα οποία αποτελούν χώρο ιδιαίτερης σημασίας για αυτά (Αναγνωστόπουλος & Λιαπής 1995). Αποτελούν την πρώτη τους, ανώδυνη, επαφή με τον έξω κόσμο και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Γι αυτό, άλλωστε, τα παραμύθια χρησιμοποιούνται με επιτυχία ως εργαλεία επικοινωνίας, αλλά και ψυχοθεραπείας, γιατί μεταφέρουν μηνύματα και δίδουν εντολές, οι οποίες αν διατυπωθούν με διαφορετικό τρόπο, πιθανόν να είναι δυσνόητες από τα παιδιά (Ζαφειροπούλου & Θάνου, 2004. Marcoli, 2001. Ronen, 1999, 2003. Stallard, 2005, 2006).

Ένα πρόβλημα που έχει απασχολήσει τους παιδαγωγούς είναι η επιλογή των κατάλληλων παραμυθιών για αφήγηση στα παιδιά. Ο Πλάτων στην Πολιτεία του συνιστά στις μητέρες «μη τους τυχόντας μύθους τοις παισίν λέγειν», αλλά όσους εγκρίνει η πολιτεία (κεφ. 5, στίχος. 30). Οι Μαντάς (1972) και Κυριαζόπουλος (1990) προτείνουν τα παραμύθια να μην προκαλούν φόβο και ισχυρές συγκινησιακές καταστάσεις. Είναι γνωστό, επίσης, ότι μετά τη λήξη του δευτέρου παγκοσμίου

πολέμου, οι δυνάμεις κατοχής στη Γερμανία απαγόρευσαν τα παραμύθια των αδελφών Grimm, τα οποία είχαν μεγάλη αναγνωσιμότητα προπολεμικά, γιατί τα θεώρησαν υπεύθυνα για τις βαρβαρότητες της Βέρμαχτ!

Αντίθετα, ο Μερακλής (1999) θεωρεί αυτή τη συζήτηση ως «μη σοβαρή» (σ. 199), ενώ ο Αναγνωστόπουλος (2002) πιστεύει ότι έτσι «χάνεται η αφηγηματική χάρη του λαϊκού λόγου και η παιδαγωγική αποπαιδωση κάνει το κείμενο πλαδαρό, ανούσιο, σχολικό μάθημα.» (σ. 209). Ο Μπετελχάιμ (1995) εξ άλλου επέμενε ότι τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά με τον εξτρεμισμό των εικόνων τους, με το ριζοσπαστισμό της δράσης τους, μ' αυτή την ίδια την αγριότητα τους, «να κατανικήσουν τις χαοτικές εντάσεις του υποσυνείδητού τους» (σ. 29). Ο Μπετελχάιμ (1995) επίσης θεωρεί ότι το παραμύθι παίρνει πολύ στα σοβαρά τα υπαρξιακά άγχη και διλήμματα και απευθύνεται άμεσα σ' αυτά, στην ανάγκη δηλαδή να μας αγαπούν αλλά και στο φόβο του θανάτου. Επιπλέον, το παραμύθι προσφέρει λύσεις με τρόπους που αντιστοιχούν στο επίπεδο κατανόησης του παιδιού. Ο τρόπος με τον οποίο τελειώνουν τα παραμύθια «Και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα» δεν ξεγελά ούτε μια στιγμή το παιδί, ότι η αιώνια ζωή είναι αδύνατη. Υποδεικνύει, όμως, το μόνο τρόπο να ανακουφιστούμε απ' τον πόνο που προκαλούν τα στενά όρια της ζωής μας σ' αυτή τη γη, που είναι η δημιουργία ενός πραγματικά ικανοποιητικού δεσμού με

κάποιον άλλον. Τα παραμύθια διδάσκουν πως όταν κάποιος τον πραγματοποιήσει, τότε έχει φτάσει στο υψηλότερο σημείο συναισθηματικής ασφάλειας στη ζωή και έχει «δημιουργήσει τη διαρκέστερη σχέση που είναι δυνατή» για τον άνθρωπο. Αυτό και μόνο αυτό, μπορεί να διαλύσει το φόβο του θανάτου. (Μπετελχάιμ, 1995).

Δεν θα πρέπει, επίσης, να παραγνωρισθεί το γεγονός ότι η μαθητική κοινότητα βρίσκεται συχνά αντιμετώπη με την έννοια του θανάτου. Στις ΗΠΑ, ένα στα 20 παιδιά βιώνει το θάνατο ενός γονιού πριν κλείσει τα 18 του χρόνια. Ένας στους 750 εφήβους πεθαίνει από ασθένεια, από ατύχημα, δολοφονείται ή αυτοκτονεί. Ακόμα, δεν είναι ασυνήθιστο παιδιά σχολικής ηλικίας να βιώνουν το θάνατο συγγενών ή αδελφών, ή ακόμα το θάνατο αγαπημένων ζώων (Stevenson, 1994, 1996).

Παρ' όλες τις αλλαγές στον τρόπο ζωής του τελευταίου αιώνα στις αγροτικές κοινωνίες, ο τόπος καταγωγής του παιδιού ενδεχομένως να παίζει σημαντικό ρόλο, όσον αφορά την αντίληψη της έννοιας του θανάτου. Εκεί, ο θάνατος φαίνεται πως εξακολουθεί να είναι πιο κοντινός στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων (Benoliel & Degner, 1995), γιατί οι τελετές του θανάτου αποτελούν ακόμη κοινωνικό γεγονός, ενώ η θανάτωση οικόσιτων ζώων είναι ανάγκη επιβίωσης. Αντίθετα, στο νέο περιβάλλον του υδροκεφαλισμού των πόλεων, όπως αναπτύχθηκε τον τελευταίο αιώνα, η κοινωνική απομόνωση των ανθρώπων που οδεύουν

στο θάνατο λιγότεψαν τις εμπειρίες των παιδιών. Η σιωπή γύρω απ' το θάνατο είναι πλέον γενικευμένη κοινωνική πρακτική (Benoliel, 1994)

Εκτός από το παραμύθι, ως μεθοδολογικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε και το θεατρικό παιχνίδι για την κατανόηση των συναισθημάτων. Αναφερόμενοι στο θεατρικό παιχνίδι εννοούμε ένα «έργο» που «φτιάχνεται» από το παιδί ή τα παιδιά κάτω από την καθοδήγηση ενός ενήλικα ο οποίος τα κατευθύνει να γίνουν τα ίδια συγγραφείς, σκηνοθέτες, ηθοποιοί. Το σημαντικότερο είναι ότι το παιδί γίνεται συγχρόνως και ηθοποιός και κριτικός. Κρίνει αλλά και κρίνεται. Εμπνέει αλλά και εμπνέεται (Κουρετζής, 2001). Το θεατρικό παιχνίδι μπορούμε να το τοποθετήσουμε μέσα στα πλαίσια της εφαρμοσμένης ψυχολογίας με διπλή ιδιότητα:

1. Την ιδιότητα που έχει να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες για εξωτερική τους συναισθημάτων τους, προσφέροντας σ' εκείνον που ενδιαφέρεται για την ψυχολογική ανίχνευση του παιδιού ένα εργαλείο για να συλλέξει τα στοιχεία που αναζητάει.
2. Ταυτόχρονα, το θεατρικό παιχνίδι ενεργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθηματικού φόρτου, των εντάσεων, της επιθετικότητας κ.λ.π. Η διοχέτευση της εσωτερικής έντασης μέσα στο θεατρικό παιχνίδι χαλαρώνει, απελευθερώνει μέρος της δημιουργικότητας του παιδιού και προκαλεί εσωτερικές εξισορροπήσεις (Κουρετζής, 2001).

2. Σκοπός/στόχοι και ερωτήματα της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή και η σύγκριση της προκαλούμενης συναισθηματικής φόρτισης μετά από αφήγηση έντεχνου ή λαϊκού παραμυθιού με περιεχόμενο το θάνατο ανθρώπου ή ζώου ανάμεσα σε παιδιά αστικών και αγροτικών περιοχών ηλικίας 8 ετών. Θεωρήθηκε χρήσιμο να καταγραφεί η πιθανολογούμενη και ως ένα βαθμό αυτονόητη συναισθηματική φόρτιση που θα προκληθεί μετά από αφήγηση παραμυθιών με θέμα την απώλεια, πράγμα το οποίο, μάλιστα, απ' όσο γνωρίζουμε δεν έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία. Το επόμενο βήμα ήταν η σύγκριση της φόρτισης ανάμεσα στις αστικές και αγροτικές περιοχές για να διαπιστωθεί αυτό που ισχυρίζονται πολλοί ερευνητές, ότι δηλαδή η εξοικείωση με την απώλεια αμβλύνει τη συναισθηματική φόρτιση που προκύπτει εξ αιτίας της (Bacque, 2001. Kane, 1979). Σ' αυτή την περίπτωση θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε, ότι η διδασκαλία της απώλειας μέσα από το σχολείο αποτελεί χρήσιμη παρέμβαση, ώστε να ελαττωθεί ο φόβος του θανάτου. Τα ερωτήματα, λοιπόν, που έχει ως στόχο να διερευνήσει η παρούσα μελέτη είναι:

- Υπάρχει πράγματι αύξηση της συναισθηματικής φόρτισης μετά από αφήγηση παραμυθιού με περιεχόμενο το θάνατο;
- Υπάρχει διαφορά, όταν ο θάνατος περιγράφεται μέσα από έντεχνο παραμύθι ή λαϊκό;

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμή του F αναφορικά με την ομοιογένεια των συναισθημάτων στις δυο ομάδες, πριν την παρέμβαση.

Συναίσθημα	Μ. Ο.	Τ. Α	F (1,128)
Χαρά (αγροτική)	7,23	1,11	3,046
Χαρά (αστική)	8,00	1,13	
Λύπη (αγροτική)	1,03	1,37	1,448
Λύπη (αστική)	0,5	0,84	
Θυμός (αστική)	2,53	1,36	0,004
Θυμός (αγροτική)	2,50	1,68	
Άγχος (αστική)	3,03	2,77	2,963
Άγχος (αγροτική)	1,54	1,46	
Ζωντάνια (αγροτική)	7,03	1,97	0,150
Ζωντάνια (αστική)	7,34	2,07	

- Τι προκύπτει από τη σύγκριση των παραμυθιών με απώλεια ζώου και αυτών με απώλεια ανθρώπου;
- Υπάρχει συναισθηματική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά αστικών και αγροτικών περιοχών μετά τη σχετική αφήγηση;

3. Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 130 μαθητές που φοιτούσαν στη Γ' τάξη, οκτώ δημοσίων Δημοτικών Σχολείων του Ν. Λάρισας. Στο δείγμα αντιπροσωπεύονταν και τα δυο φύλα με σχεδόν ίσους αριθμούς.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δέκα ομάδες. Από τις ομάδες αυτές οι οκτώ αποτέλεσαν τις ομάδες παρέμβασης και οι υπόλοιπες δυο ήταν οι ομάδες ελέγχου. Κάθε ομάδα περι-

λάμβανε 13 μαθητές. Εξαιρέθηκαν από τις ομάδες παρέμβασης οι μαθητές ή οι μαθήτριες με βιώματα σχετικά με το περιεχόμενο του παραμυθιού. Οι ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά όπως διαπιστώθηκε κατά τις αρχικές μετρήσεις. Η ομοιογένεια, δηλαδή, των δυο ομάδων, αυτής της πόλης και αυτής του χωριού, εξετάστηκε μετρώντας και συγκρίνοντας τα συναισθήματα των ομάδων αυτών πριν την παρέμβαση, όπου και δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα συναίσθημα, όπως ενδεικτικά φαίνεται στον Πίνακα 1 στις ομάδες του λαϊκού παραμυθιού (Πίνακας 1.).

Οι ομάδες παρέμβασης κατασκευάστηκαν ως εξής (βλ. Πίνακα 2.).

Α' ομάδα (ΕΘΑΠ) στην οποία έγινε αφήγηση έντεχνου παραμυθιού σε παιδιά της πόλης που το περιεχό-

Πίνακας 2

Χωρισμός ομάδων κατά περιοχή προέλευσης των μαθητών και κατά πειραματική συνθήκη (είδος και περιεχόμενο παραμυθιού)

ΟΜΑΔΕΣ ΔΕΙΓΜΑ	Α' ΕΘΑΠ 13	Β' ΕΘΖΠ 13	Γ' ΕΘΑΧ 13	Δ' ΕΘΖΧ 13	Ε' ΛΘΑΠ 13	ΣΤ' ΛΘΖΠ 13	Ζ' ΛΘΑΧ 13	Η' ΛΘΖΧ 13	Θ' ΟΕΠ 13	Ι' ΟΕΧ 13
ΠΟΛΗΣ	✓	✓			✓	✓			✓	
ΧΩΡΙΟΥ			✓	✓			✓	✓		✓
ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΜΕ ΘΑΝΑΤΟ ΖΩΟΥ						✓		✓		
ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΜΕ ΘΑΝΑΤΟ ΑΝΘΡΩΠΟΥ					✓		✓			
ΕΝΤΕΧΝΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΜΕ ΘΑΝΑΤΟ ΖΩΟΥ		✓		✓						
ΕΝΤΕΧΝΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΜΕ ΘΑΝΑΤΟ ΑΝΘΡΩΠΟΥ	✓		✓							
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ									✓	✓

μενο του αναφέρονταν σε θάνατο προσώπου.

Β' ομάδα (ΕΘΖΠ) στην οποία έγινε αφήγηση έντεχνου παραμυθιού σε παιδιά της πόλης που το περιεχόμενο του αναφέρονταν σε θάνατο ζώου.

Γ' ομάδα (ΕΘΑΧ) στην οποία έγινε αφήγηση έντεχνου παραμυθιού που το περιεχόμενο του αναφέρονταν σε θάνατο ανθρώπου σε παιδιά που φοιτούσαν σε σχολείου χωριού.

Δ' ομάδα (ΕΘΖΧ) στην οποία έγινε αφήγηση έντεχνου παραμυθιού που αναφέρονταν σε θάνατο ζώου σε παιδιά του χωριού.

Ε' ομάδα (ΛΘΑΠ) στην οποία έγινε αφήγηση λαϊκού παραμυθιού σε παι-

διά της πόλης που το περιεχόμενο του αναφέρονταν σε θάνατο προσώπου.

ΣΤ' ομάδα (ΛΘΖΠ) στην οποία έγινε αφήγηση λαϊκού παραμυθιού σε παιδιά της πόλης που το περιεχόμενο του αναφέρονταν σε θάνατο ζώου.

Ζ' ομάδα (ΛΘΑΧ) στην οποία έγινε αφήγηση λαϊκού παραμυθιού που το περιεχόμενο του αναφέρονταν σε θάνατο ανθρώπου σε παιδιά που φοιτούσαν σε σχολείου χωριού.

Η' ομάδα (ΛΘΖΧ) στην οποία έγινε αφήγηση λαϊκού παραμυθιού που αναφέρονταν σε θάνατο ζώου σε παιδιά του χωριού.

Θ' ομάδα (ΟΕΠ) η οποία αποτελούνταν από παιδιά που φοιτούσαν

σε σχολεία της πόλης και στην οποία δεν έγινε καμία παρέμβαση.

Ι' ομάδα (ΟΕΧ) η οποία αποτελούνταν από μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία χωριών στην οποία και δεν έγινε καμία παρέμβαση.

Εργαλεία της έρευνας.

Σ' όλες τις ομάδες έγινε μέτρηση συναισθηματικής κατάστασης με ειδικό θερμόμετρο συναισθημάτων, που κατασκευάστηκε αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, με το οποίο αξιολογήθηκε η διάθεση του μαθητή πριν και μετά από κάθε αφήγηση. Κατασκευάστηκε θερμόμετρο και για τα πέντε διαφορετικά συναισθήματα (χαράς, λύπης, θυμού, άγχους, ζωντάνιας) που μελετήθηκαν (Παράρτημα Ι). Η βαθμολόγηση των συναισθημάτων έγινε με μια κλίμακα 10 διαβαθμίσεων (0=καθόλου, 1-2=πολύ λίγο, 3-4=λίγο, 5-6=αρκετά, 7-8=πολύ, 9-10=πάρα πολύ).

Τα λαϊκά παραμύθια που αφηγήθηκαν ήταν «Η Πούλια και ο Αυγερινός», το περιεχόμενο του οποίου αναφέρεται σε θάνατο προσφιλούς ζώου και «Η Μάνα και ο Πεθαμένος Γιος» με θέμα το θάνατο οικείου προσώπου (Ελληνικά Παραμύθια, 2002).

Τα έντεχνα παραμύθια ήταν το «Ένα Δάκρυ για το Μάο» και «Το Μεγάλο Ταξίδι της Γιαγιάς», το περιεχόμενο των οποίων αναφέρεται σε θάνατο προσφιλούς κατοικίδιου ζώου και οικείου προσώπου αντίστοιχα (Νικολακοπούλου, 2006).

Η διευκόλυνση και ο έλεγχος της κατανόησης των συναισθημάτων (χαράς, λύπης, θυμού, άγχους, ζω-

ντάνιας) στα συμμετέχοντα παιδιά έγινε μέσα από θεατρικό παιχνίδι. Ως ζωντάνια ορίστηκε η ενεργητική, έντονη και ευχάριστη διάθεση, ή, με άλλα λόγια, η δίψα για ζωή. Κάθε συναίσθημα αποδίδονταν μέσα από θεατρική πράξη με πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά. Οι μαθητές έπρεπε να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που τους παρουσίαζε ο συμμαθητής τους με την έκφραση του προσώπου και να επιδείξουν την ανάλογη κάρτα που ανταποκρίνονταν στο συναίσθημα. (Παράρτημα ΙΙ). Οι κάρτες που απεικόνιζαν τα πέντε συναισθήματα, είχαν μοιραστεί από πριν σε κάθε μαθητή.

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2005 στην Τρίτη τάξη οκτώ δημοσίων Δημοτικών Σχολείων του Ν. Λάρισας.

Στην πρώτη επαφή με το εκπαιδευτικό ίδρυμα έγινε ενημέρωση του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού του σχολείου για τον τρόπο διεξαγωγής, καθώς και για τους σκοπούς της έρευνας. Ζητήθηκε λεπτομερής ενημέρωση για τυχόν ιδιαιτερότητες των μαθητών (πρόσφατη απώλεια, κατάθλιψη, κ.τ.λ.), ώστε οι μαθητές αυτοί να μη συμπεριληφθούν στις ομάδες της έρευνας.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρειάστηκαν δυο συναντήσεις σε κάθε σχολείο. Η πρώτη συνάντηση διαρκούσε μια διδακτική ώρα, κατά την διάρκεια της οποίας, αφ' ενός πραγματοποιούνταν η γνωριμία με τους μαθητές, ώστε να νιώθουν άνετα μαζί μας και να διεξαχθεί η έρευνα με

ασφαλή τρόπο, αφ' ετέρου εκπαιδευόταν στην κατανόηση των συναισθημάτων (χαράς, λύπης, θυμού, άγχους, ζωντανίας) μέσα από θεατρικό παιχνίδι. Δηλαδή, κάθε συναίσθημα αποδίδονταν μέσα από θεατρική πράξη με πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά. Κάποιος από τους μαθητές επέλεγε τυχαία ένα από τα πέντε συναισθήματα και το παρουσίαζε με ανάλογη έκφραση του προσώπου του. Οι συμμαθητές του έπρεπε να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που παρουσίαζε και να επιδείξουν την εικόνα που ανταποκρινόταν στο συναίσθημα αυτό.

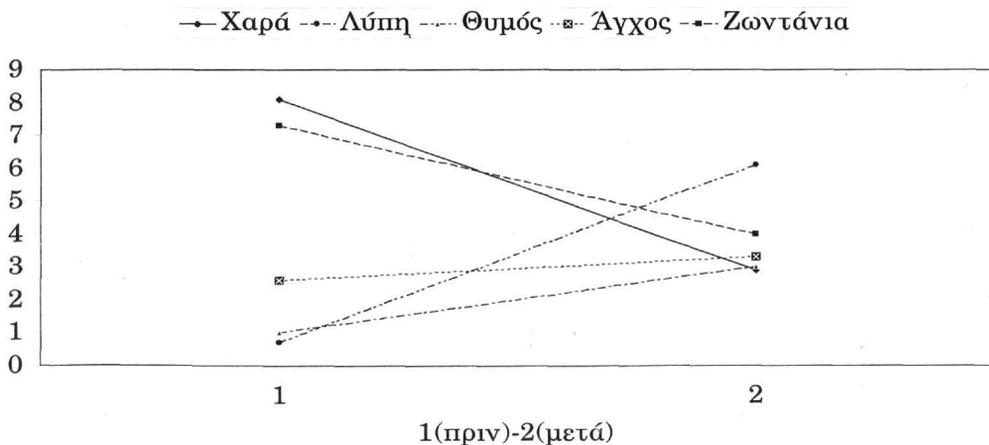
Η δεύτερη συνάντηση έγινε την επόμενη μέρα και κράτησε δυο διδακτικές ώρες. Πριν την παρέμβαση δόθηκε σε κάθε μαθητή ή μαθήτρια το θερμόμετρο που μετρούσε την συναισθηματική τους κατάσταση εκείνης της στιγμής και εξηγήθηκε πώς πρέπει να χρησιμοποιηθεί. Δηλαδή, ότι θα πρέπει να σημειώσουν στην κλίμακα του θερμομέτρου τον

αριθμό που τους εκφράζει, για κάθε συναίσθημα ξεχωριστά, σύμφωνα με τη διάθεση τους. Στην συνέχεια ακολούθησε η αφήγηση του λαϊκού, ή του έντεχνου παραμυθιού αναλόγως.

Μετά την αφήγηση δόθηκε ξανά στους μαθητές να συμπληρώσουν το ίδιο θερμόμετρο ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση της συναισθηματικής τους διάθεσης πριν και μετά. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στις ομάδες έλεγχου, χωρίς όμως να παρεμβληθεί αφήγηση. Ο ερευνητής αφιέρωσε και στις ομάδες ελέγχου τον ίδιο χρόνο που αφιέρωσε στις άλλες ομάδες, απασχολώντας τις με δραστηριότητες, όπως ζωγραφική, ελεύθερο παιχνίδι καθώς και αθλητικές δραστηριότητες

4. Αποτελέσματα

Τα επιμέρους αποτελέσματα των δέκα ομάδων σύμφωνα με την στατι-



Σχήμα 1

Κατανομή συχνότητας των συναισθημάτων για τα μαθηματικά ως προς το τμήμα προέλευσης

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμή του F αναφορικά με τη διαφοροποίηση των συναισθημάτων στις αγροτικές περιοχές μετά από αφήγηση έντεχνου παραμυθιού με θέμα το θάνατο ανθρώπου

Συναίσθημα	Μ. Ο.	Τ. Α.	$F(1,24)$
Χαρά (πριν)	8,07	2,22	31.504*
Χαρά (μετά)	2,88	2,48	
Λύπη (πριν)	,73	1,39	33.043*
Λύπη (μετά)	6,11	3,07	
Ζωντάνια (πριν)	7,34	1,91	10.253*
Ζωντάνια (μετά)	4,07	3,14	

* F στατιστικά σημαντικό ($p < 0.05$)

Πίνακας 4

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμή του F αναφορικά με τη διαφοροποίηση των συναισθημάτων στις αστικές περιοχές μετά από αφήγηση έντεχνου παραμυθιού με θέμα το θάνατο ανθρώπου

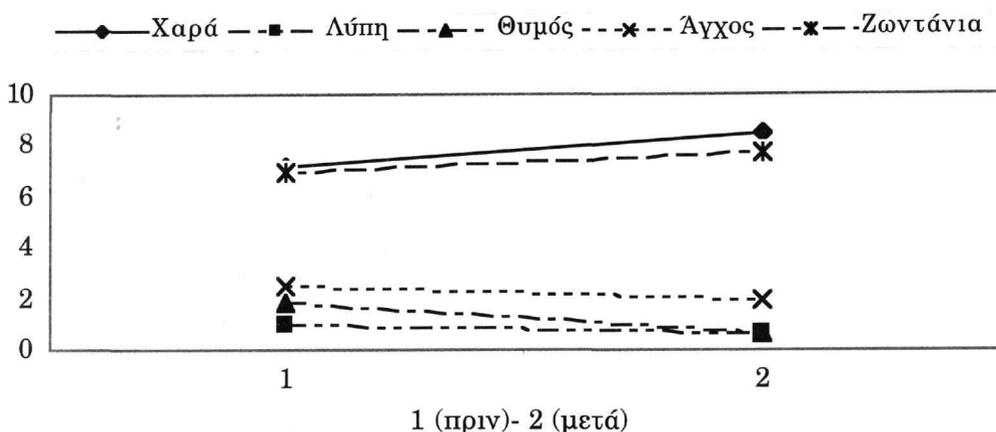
Συναίσθημα	Μ. Ο.	Τ. Α.	$F(1,24)$
Χαρά (πριν)	7,65	1,84	52.880*
Χαρά (μετά)	2,73	1,60	
Λύπη (πριν)	,50	,67	36.745*
Λύπη (μετά)	4,84	2,49	
Ζωντάνια (πριν)	8,04	1,69	36.009*
Ζωντάνια (μετά)	3,27	2,31	

* F στατιστικά σημαντικό ($p < 0.05$)

στική μέθοδο ανάλυσης διακύμανσης (One-Way ANOVA) δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή το βαθμό συναισθήματος και ανεξάρτητες μεταβλητές το είδος παραμυθιού και την προέλευση [2(παραμύθι) X 2(προέλευση)], έχουν ως εξής:

Η αφήγηση ενός παραμυθιού, είτε έντεχνου είτε λαϊκού, με θέμα το θάνατο ανθρώπου, (ομάδες Α', Γ', Ε' και ΣΤ'), καθώς και η αφήγηση ενός

έντεχνου παραμυθιού με θέμα το θάνατο ζώου, (ομάδες Β' και Δ'), επηρεάζει τα συναισθήματα των παιδιών τόσο στην πόλη όσο και στο χωριό. Έχουμε, δηλαδή, διαφοροποίηση των συναισθημάτων με μείωση της χαράς [$F(1,24)=52.880$, $p < 0,001$], [$F(1,24)=147.963$, $p < 0.001$] και της ζωντάνιας [$F(1,24)=36.009$, $p < 0.001$] και αύξηση της λύπης [$F(1,24)=36.745$, $p < 0.001$], [$F(1,24)=68.416$,



Σχήμα 2

Διαφοροποίηση συναισθημάτων μετά από αφήγηση λαϊκού παραμυθιού με θάνατο ζώου στις αγροτικές περιοχές.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι, τυπική απόκλιση και τιμή του F αναφορικά με τη διαφοροποίηση των συναισθημάτων στις αστικές περιοχές μετά από αφήγηση λαϊκού παραμυθιού με θέμα το θάνατο ζώου.

Συναίσθημα	Μ. Ο.	Τ. Α.	F(1,24)
Χαρά (πριν)	8,00	1,13	17.280*
Χαρά (μετά)	4,69	2,6\3	
Λύπη (πριν)	,50	,84	21.663*
Λύπη (μετά)	3,30	2,00	
Ζωντάνια (πριν)	7,34	2,07	6.409*
Ζωντάνια (μετά)	5,26	2,10	

*F στατιστικά σημαντικό ($p > 0.05$)

$p < 0.001$], μετά την αφήγηση (Σχήμα 1 & Πίνακες 3, 4).

Αντίθετα, ενώ η αφήγηση λαϊκού παραμυθιού με θέμα το θάνατο ζώου προκάλεσε διαφοροποίηση των συναισθημάτων ανάλογη με την παραπάνω αναφερόμενη στα παιδιά της πόλης, δηλαδή [$F(1,24) = 17.280$, $p < 0.001$] για τη χαρά, [$F(1,24) = 21.663$, $p < 0.001$] για τη λύπη και

[$F(1,24) = 6,409$, $p = 0.018$] για τη ζωντάνια (Πίνακας 5), δε φαίνεται να προκάλεσε κανενός είδους συναισθηματική φόρτιση στα παιδιά του χωριού [$F(1,24) = .347$, $p > 0.05$] (Σχήμα 2 & Πίνακας 6).

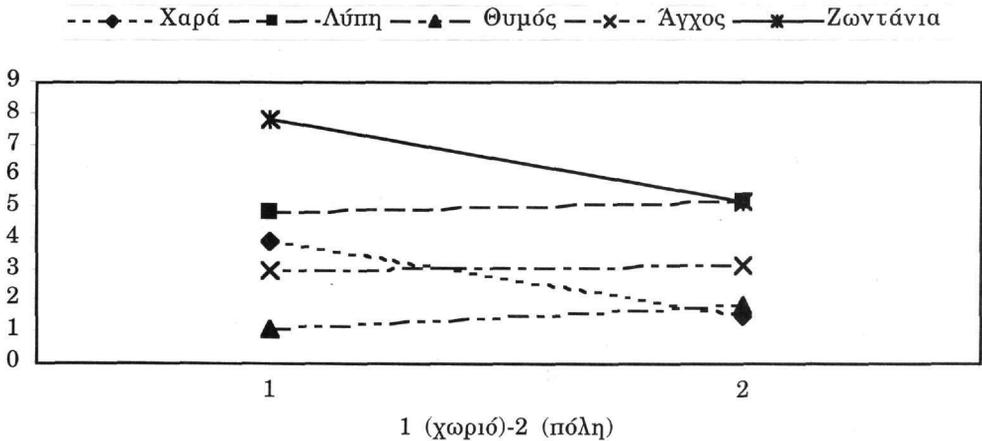
Στη συνέχεια ακολούθησε η σύγκριση των συναισθημάτων μεταξύ των ομάδων των αγροτικών και των αστικών περιοχών μετά την αφήγη-

Πίνακας 6

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμή του F αναφορικά με τη διαφοροποίηση των συναισθημάτων στις αγροτικές περιοχές μετά από αφήγηση λαϊκού παραμυθιού με θέμα το θάνατο ζώου.

Συναίσθημα	Μ. Ο.	Τ. Α.	$F(1,24)$
Χαρά (πριν)	7,23	1,11	8.024
Χαρά (μετά)	8,57	1,30	
Λύπη (πριν)	1,03	1,37	.347
Λύπη (μετά)	,73	1,28	
Ζωντάνια (πριν)	7,03	1,97	.812
Ζωντάνια(μετά)	7,75	2,05	

* F στατιστικά σημαντικό ($p > 0.05$)



Σχήμα 3

Σύγκριση της διαφοροποίησης των συναισθημάτων μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών μετά από αφήγηση έντεχνου παραμυθιού με θάνατο ζώου.

ση παραμυθιού και προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα. Η ομάδα των παιδιών αγροτικής και αυτή αστικής προέλευσης, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην προκληθείσα συναισθηματική φόρτιση μετά την αφήγηση έντεχνου [$F(1,24) = .0352, p > 0.05$] ή λαϊκού παραμυθιού [$F(1,24) = 2.119, p > 0.05$] με θέ-

μα το θάνατο ανθρώπου, εκτός από το συναίσθημα της λύπης στο λαϊκό παραμύθι, η τιμή του οποίου ήταν μεγαλύτερο στα παιδιά της πόλης, από ότι στα παιδιά του χωριού [$F(1,24) = 10.042, p = 0.004$]. Η σύγκριση μεταξύ της ομάδας των παιδιών αγροτικής και της ομάδας των παιδιών αστικής προέλευσης μετά

Πίνακας 7

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμή του F αναφορικά με τη σύγκριση της διαφοροποίησης των συναισθημάτων στις αστικές και στις αγροτικές περιοχές μετά από αφήγηση έντεχνου παραμυθιού με θέμα το θάνατο ζώου.

Συναίσθημα	Μ. Ο.	Τ. Α.	$F(1,24)$
Χαρά (αγροτική)	3,92	1,95	11.985*
Χαρά (αστική)	1,50	1,59	
Λύπη (αγροτική)	4,80	2,12	.269
Λύπη (αστική)	5,27	2,40	
Ζωντάνια (αγροτική)	5,19	1,98	15.269*
Ζωντάνια (αστική)	1,92	2,27	

* F στατιστικά σημαντικό ($p > 0.05$)

Πίνακας 8

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμή του F αναφορικά με τη σύγκριση της διαφοροποίησης των συναισθημάτων μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών μετά από αφήγηση λαϊκού παραμυθιού με θέμα το θάνατο ζώου.

Συναίσθημα	Μ. Ο.	Τ. Α.	$F(1,24)$
Χαρά (αγροτική)	8,50	1,24	22.224*
Χαρά (αστική)	4,69	2,63	
Λύπη (αγροτική)	,73	1,28	15.217*
Λύπη (αστική)	3,30	2,00	
Ζωντάνια (αγροτική)	7,77	2,04	9.518*
Ζωντάνια (αστική)	5,23	2,14	

* F στατιστικά σημαντικό ($p > 0.05$)

την αφήγηση έντεχνου παραμυθιού με το θάνατο ζώου, έδειξε μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση στα παιδιά της πόλης (Σχήμα 3), που εκφράζονταν με μεγαλύτερη μείωση στο συναίσθημα της χαράς [$F(1,24) = 11.985$, $p = 0.002$] και της ζωντάνιας [$F(1,24) = 15.269$, $p = 0.001$] (Πίνακας 7).

Η σύγκριση μεταξύ της ομάδας των παιδιών αγροτικής και της ομάδας των παιδιών αστικής προέλευσης μετά την αφήγηση λαϊκού παραμυθιού με θέμα το θάνατο ζώου έδειξε εντελώς διαφορετική συμπεριφορά των δυο ομάδων. Συγκεκριμένα η συναισθηματική φόρτιση στα παιδιά των αστικών περιοχών ήταν εντονό-

Πίνακας 9

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμή του F αναφορικά με τη διαφοροποίηση των συναισθημάτων της ομάδας έλεγχου, στις δυο μετρήσεις.

Συναίσθημα	Μ. Ο.	Τ. Α.	F(1,24)
Χαρά (πριν)	8,19	1,56	,004
Χαρά (μετά)	8,15	1,66	
Λύπη (πριν)	,92	,75	,146
Λύπη (μετά)	1,07	1,23	
Ζωντάνια (πριν)	6,96	1,71	,716
Ζωντάνια (μετά)	6,69	2,00	

*F στατιστικά σημαντικό ($p > 0.05$)

τερη, καθώς παρατηρήθηκε μεγαλύτερη μείωση στο συναίσθημα της χαράς [$F(1,24) = 22.224$, $p < 0.001$], αλλά και της ζωντάνιας [$F(1,24) = 9.518$, $p = 0.005$] και επίσης μεγαλύτερη αύξηση στο συναίσθημα της λύπης [$F(1,24) = 15.217$, $p = 0.001$], απ' ότι στα παιδιά των αγροτικών περιοχών (Πίνακας 8).

Τέλος στις ομάδες έλεγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα συναίσθημα ανάμεσα στις δυο μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν [$F(1,24) = .952$, $p > 0.05$] (Πίνακας 9).

5. Συζήτηση

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε σαφές, ότι η αφήγηση και των δυο ειδών παραμυθιών (έντεχνο και λαϊκό) με θέμα το θάνατο προσφίλους προσώπου, επηρεάζουν τα συναισθήματα των παιδιών, τόσο στις αγροτικές περιοχές,

όσο και στις αστικές. Αντίθετα, δεν υπήρξε ομοιόμορφη έκφραση συναισθημάτων μετά την αφήγηση παραμυθιών με θέμα το θάνατο ζώου. Η σύγκριση της συναισθηματικής φόρτισης ανάμεσα στις δυο περιοχές έδειξε αξιοπρόσεκτες διαφορές ως προς την αντιμετώπιση της έννοιας του θανάτου μεταξύ των δυο ομάδων. Προέκυψε λοιπόν με σαφήνεια, ότι η περιγραφή του θανάτου προσφίλους προσώπου, ακόμη και μέσα από το παραμύθι, προκαλεί θλίψη στα παιδιά όπως, εξάλλου, περιγράφεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Bowlby, 1969, 1973). Αυτό διαπιστώνεται προφανώς, διότι το επίπεδο της συναισθηματικής τους ανάπτυξης τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται ότι ο θάνατος είναι οριστικός και αμετάκλητος (Spence & Brent, 1984. Kenyon, 2001. Kane, 1979. Baum 2003). Επιπλέον, η σκέψη τους είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί αφηρημένες έννοιες (Cole, 2002).

Αντίθετα με τα παραπάνω, η περιγραφή του θανάτου προσφιλούς ζώου δεν έδειξε την ίδια ομοιομορφία αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το έντεχνο παραμύθι φάνηκε να λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο και στις δυο ομάδες, προκαλώντας δηλαδή ανάλογα συναισθήματα, στο λαϊκό δεν υπήρξε ταύτιση των αποτελεσμάτων. Τα παιδιά στις αγροτικές κοινότητες δεν έδειξαν κανενός είδους συναισθηματικό επηρεασμό. Η ερμηνεία του αποτελέσματος σχετίζεται με το είδος του παραμυθιού, πράγμα το οποίο θα γίνει προσπάθεια να διασαφηνιστεί αμέσως παρακάτω. Όσο, λοιπόν, αφορά το είδος των παραμυθιών, φαίνεται ότι το έντεχνο παραμύθι φορτίζει περισσότερο το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Αυτό συμφωνεί και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε είδους των παραμυθιών, όπως αυτά αναφέρονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Το έντεχνο παραμύθι δηλαδή, χαρακτηρίζεται από μια τάση απομυθοποίησης και ρεαλιστικότερης, συνεπώς, περιγραφής των εννοιών (Κανατσούλη 2002. Αναγνωστόπουλος, 1996), σε αντίθεση με το λαϊκό που είναι το είδος του παραμυθιού που διαπνέεται από αισιοδοξία και δεν οδηγεί τον αναγνώστη σε έντονη συγκινησιακή φόρτιση (Luthi, 1969. Κανατσούλη, 2002. Μερακλής, 1999).

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της σύγκρισης στη συναισθηματική φόρτιση μεταξύ των δυο ομάδων, αυτό που θα πρέπει να εμψομανθεί είναι η μικρότερη ένταση της φόρτισης στις αγροτικές κοινότητες, απ' ότι στις

αστικές, σχεδόν σε όλες τις μορφές των παραμυθιών. Καταγράφηκε λιγότερη λύπη στο λαϊκό παραμύθι με θέμα το θάνατο ανθρώπου, καθώς και μικρότερη μείωση στη χαρά, αλλά και στη ζωντάνια, στα παραμύθια με θέμα το θάνατο ζώου. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως εξής: Στις μικρές κοινωνίες, όπως αυτές των χωριών, ο θάνατος είναι πολύ κοντινός στην καθημερινή τους ζωή και για πρόσωπα που γνωρίζουν καλά (Benoliel & Degner, 1995). Συμμετέχουν, μάλιστα, στη διαδικασία και στις τελετές του πένθους. Επιπλέον, η θανάτωση των ζώων αποτελεί σε πολλές αγροτικές περιοχές βασική, αν όχι αποκλειστική, πηγή εισοδήματος αλλά και διατροφής, καθιστώντας την έτσι πολλές φορές επιτακτική και αναγκαία. Το γεγονός αυτό έχει συντελέσει, ώστε τα παιδιά του χωριού να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα του θανάτου οικόσιτων ζώων, παρ' ότι έχουν δεθεί στενά συναισθηματικά μαζί τους, είτε γιατί φροντίζουν την καθημερινή διατροφή τους, είτε γιατί αποτελούν μέρος του παιχνιδιού τους. Η εξοικείωση αυτή, λοιπόν, φαίνεται να είναι που προκαλεί τη μικρότερη συναισθηματική φόρτιση, πράγμα που είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περιγραφή του θανάτου μέσα από το λαϊκό παραμύθι, το οποίο, λόγω της δομής και του ύφους του, δεν φαίνεται να ξεπερνά τη συναισθηματική «ουδό» των παιδιών αυτών. Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο, ότι το συναίσθημα της χαράς αυξήθηκε μετά την παρέμβαση. Αντίθετα, η έλλειψη εξοικείωσης που καταγράφηκε στα παιδιά που ζουν στις αστικές περιο-

χές, είναι σύμφωνη με το σύνολο σχεδόν της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στο θάνατο. Η Benolier αναφερόμενη στο θέμα λέει, ότι «στο νέο περιβάλλον της αστικο-βιομηχανικής κοινωνίας της πόλης, ο θάνατος και η θνησιμότητα γίνονται εμπειρίες και καταστάσεις που διαδραματίζονται όλο και πιο μακριά από το μέσο άνθρωπο. Ο διαχωρισμός αυτών που πεθαίνουν από τους ζωντανούς στερεί τους νεότερους από την κοινωνική βοήθεια για την εξοικείωση τους με την πραγματικότητα του θανάτου» (Benolier, 1998, σ. 20). Έτσι, έχει δημιουργηθεί αυτό που μερικοί ονομάζουν μια κοινωνία που αρνείται το θάνατο (Νίλσεν & Παπαδάτου, 1998). Κι αυτό συμβαίνει με την κοινωνική απομόνωση των ανθρώπων που οδεύουν προς το θάνατο, είτε αυτοί είναι βαριά άρρωστοι, είτε ηλικιωμένοι. Η φροντίδα των αρρώστων στα τελευταία στάδια της ζωής τους δεν είναι πια «θέμα της οικογένειας», αλλά ανήκει στους ειδικούς, δηλαδή σε πολύπλοκα και απρόσωπα περιβάλλοντα, όπως νοσοκομεία, κλινικές, γηροκομεία, τόσο στο χωριό, όσο και στην πόλη. (Engel, 1977. Moller, 1990). Οι αποφάσεις στο τελικό στάδιο ζωής ενός ανθρώπου παίρνονται όλο και περισσότερο από ειδικούς με τεχνική εξειδίκευση. Η μη εξοικείωση των νέων με την πραγματικότητα του θανάτου τους οδηγεί έτσι ώστε η ιδέα και μόνο του δικού τους θανάτου ή του θανάτου γενικά, να τους γεμίζει με πολύ μεγάλο άγχος (Benolier & Degner, 1995).

Επομένως, η παρούσα έρευνα παρέχει ενδείξεις, οι οποίες βεβαίως

χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση, ότι η εξοικείωση των παιδιών με την έννοια της απώλειας είναι εφικτή και συμβαίνει σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου δίδεται στα παιδιά η ευκαιρία να αποκτήσουν σχετικές εμπειρίες και βιώματα. Υπό το πρίσμα της παραπάνω διαπίστωσης, θεωρούμε, ότι και το σχολείο θα μπορούσε, ενδεχομένως, να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην εξοικείωση των παιδιών με την έννοια του θανάτου, εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση των απωλειών ώστε, όπως εύστοχα σημειώνει ο Μπετελχάιμ, να «αμβλύνουν» τον φόβο για το θάνατο. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές αναφορές (Stevenson, 1998. Bacque, 2001. Baum, 2003. Gersie, 1991. Παπαδάτου, 1999), οι οποίες υποστηρίζουν, ότι από τη στιγμή που το θέμα της σεξουαλικής αγωγής έχει εισαχθεί στα σχολεία, είναι ίσως καιρός να μιλήσουμε για ένα ακόμα πιο σοβαρό θέμα, όπως είναι ο θάνατος. Βεβαίως, υπάρχει και αντίλογος όπως σημειώνει ο Stevenson (1998). Στις Η.Π.Α υπάρχουν οργανωμένες ομάδες που προσπαθούν να σταματήσουν κάθε συζήτηση γύρω από το θάνατο, γιατί υποστηρίζουν ότι μόνο οι γονείς θα πρέπει να χειρίζονται ένα τόσο λεπτό θέμα. Εν τούτοις, με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε προηγουμένως και με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, θεωρούμε ότι πρέπει να εξεταστεί εάν θα αποτελέσει διδακτική ενότητα της παιδείας μας, η συνειδητοποίηση του θανάτου ως μέρος της ύπαρξης μας. Το να μην ενημερώνουμε τα

παιδιά μας σχετικά με το θάνατο, σημαίνει να μη τα μορφώνουμε για τη ζωή, επισημαίνει η Gersie (1991). Αυτό, βεβαίως, προϋποθέτει εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν πρέπει να εστιάζονται μόνο στη μάθηση, αλλά θα πρέπει να επεκτείνονται και στη γενικότερη αγωγή των παιδιών, όπως σε θέματα που αφορούν το θάνατο και το θρήνο (Νίλσεν & Παπαδάτου, 1999). Πρέπει λοιπόν να μιλούμε τα παιδιά στη γνώση του θανάτου, όχι βέβαια φέρνοντας το παιδί αντιμέτωπο με σοβαρές απώλειες, αλλά μαθαίνοντάς του να επεξεργάζεται ψυχολογικά τις μικρές καθημερινές απώλειες που αντιμετωπίζει στη ζωή του (Bacque, 2001. Kane, 1979). Αυτό μπορεί να συμβεί παίρνοντας αφορμή από μικρά γεγονότα, «τους μικρούς θανάτους», που προκύπτουν στη ζωή όλων των παιδιών, όπως για παράδειγμα το νεκρό σπουργίτι που βρέθηκε στην αυλή του σχολείου ή ένα παραμύθι που αναφέρεται στην αρρώστια ή στο θάνατο του ήρωα (Stevenson, 1999).

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ., & Λιάπης, Κ. (1995). *Λαϊκό παραμύθι και Παραμυθάδες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1987) *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Α' Ανιχνεύσεις. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1996). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2002). *Τέχνη και Τεχνική του Παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Bacque, M. F. (2001). *Πένθος και υγεία άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Θυμάρι.

Baum, H. (2003). *Η γιαγιά πήγε στον ουρανό*; Αθήνα: Θυμάρι.

Beauchamp, N.W. (1974). The young child's perception of death. (Doctoral dissertation Purdue University, 1974). *Dissertation Abstracts International*, 35, 3288A-3289A (University Microfilms) No 74-26, 684.

Benoliel, J. Q. (1993). Personal care in an impersonal world. In J. D. Morgan (Ed.), *Personal care in an impersonal world: A multidimensional look at bereavement* (pp.3-13). Amiryville, N. Y: Baywood.

Benoliel, J. Q. (1994). Death and Dying as a Field of Inquiry. In B. Croless, B. B. Germino, & M. Pittman (Eds), *Dying, Death and Bereavement: Theoretical Perspectives and Other Ways of Knowing* (pp.3-13). Boston: Jones and Bartlett.

Benoliel, J. Q., & Denger L. F. (1995). Institutional Dying: A Convergence of Cultural Values, Technology, and social Organization. In H. Wass, & R. Neimeyer (Eds), *Dying: Facing the Facts* (pp. 117-141) Washington, D. C: Taylor & Francis.

Benoliel, J. Q. (1998). Εξελίξεις στο Χώρο της Θανατολογίας. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (επιμ.). *Το Πένθος στη Ζωή μας* (σσ. 12-29). Αθήνα: Μέριμνα.

Bolte, J., & Polivka, G. (1913-1932).

- Ammerkungen zu den Kinder- und Hausmarchen der Bruder Grimm*, τόμοι 1-5 Leipzig.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol. 1)*. New York: Basic Book.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss (Vol. 2)*. New York: Basic Book.
- Campbell, J. (1988). *The Power of Myth*. London: Doubleday.
- Childers, P., & Wimmer, M. (1971). The concept of death in early childhood. *Child Development*, 42, 1299-1301.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Collick, E. (1986). *Through Grief*. Darton: Longman & Todd.
- Cooper, J. C. (1988). *Ο Θάναστος Κόσμος των Παραμυθιών*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Ελληνικά Παραμύθια*. (2002). Αθήνα: Κολλάρος και Σια.
- Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model. *A Challenge for Biomedicine Science*, 196:129-136.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Θάνου Α. (2004). Η παιδική αισιοδοξία ως μέσο ψυχολογικής ανοσοποίησης. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (επιμ.). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*. (σσ. 273-304). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gersie, A. (2002). *Και η Ζωή Συνεχίζεται*. Αθήνα: Κέδρος.
- Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβούλης, Α. (1997). *Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή*. (Δεν υπάρχουν περισσότερα στοιχεία στο βιβλίο του).
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Kane, B. (1979). Children's concepts of death. *Journal of Genetic Psychology*, 134, 141-145.
- Kaplan, H., & Sadocks, B. (1996). *Ψυχιατρική*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Kenyon, B. L. (2001). Current Research children's components of death. A Critical review. *The Journal of Death and Dying*, 43, 69-91.
- Κυριαζόπουλος, Γ. (1990). *Παιδική ηλικία. Ενδιαφέροντα και κίνητρα για μάθηση*. Αθήνα: Π. Κουτσούμπος Α. Ε.
- Κουρετζής, Α. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Luthi, M. (1969). *So leben sie noch leute. Betrachtungen zum folksmarchen*. Gottingen: Αυτοέκδοση.
- Μαντάς, Κ. Γ. (1972). *Το παραμύθι, η παιδευτική αξία και η διδασκαλία του*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Marcoli, A. (2001). *Ο Θυμός των παιδιών. Παραμύθια για την κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μεταλληνού, Ο., Παπάζογλου, Ε., Ράλλη, Ε., Νίλσεν, Μ., & Παπαδάτου, Δ. (2004). Στήριξη του παιδι-

- ού μετά το θάνατο αγαπημένου του προσώπου. Στο Ζαφειροπούλου, Μ., & Κλεφτάρας, Γ. (επιμ.). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού* (σσ. 435-444). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moller, D. W. (1990). *On Dying without Dignity: The Human Impact of Technological Dying*. Amityville, NY: Baywood.
- Μπέττελχαϊμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των Παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Νικολακοπούλου, Α. (2006). *Το Έντεχνο Παραμύθι ως Μέσο Εξοικείωσης των Παιδιών με την Έννοια της Απώλειας*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Νίλσεν, Μ., & Παπαδάτου, Δ. (1998). *Το Πένθος στη Ζωή μας*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Νίλσεν, Μ., & Παπαδάτου, Δ. (1999). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Rodari, G. (1985). *Γραμματική της φαντασίας*. Τεκμήριο: Αθήνα.
- Ronen, T. (1999). *Η γνωστική-εξελικτική θεραπεία στα παιδιά* (Μ. Ζαφειροπούλου: Επιστημονική Θεώρηση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ronen, T. (2003). *Cognitive-constructivist psychotherapy with children and adolescents*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*. Αθήνα: Πατάκης.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Στο Χατζηχρήστου Χ., (Επιμ.), *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης*. (σσ. 9-10). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Speece, M. N., & Brent, S. B. (1984). Children's understanding of death: A Review of three components of death concept. *Child development*, 55(5) 1671-1686.
- Σράουφ, Α. (2000) *Συναισθηματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Stallard, P. (2005). *A Clinician's guide to think good-feel good*. Chichester: John Wiley.
- Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι Σωστά-Νιώθω καλά* (Μ. Ζαφειροπούλου Επιστημονική Θεώρηση). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Stevenson, R. G. (1998). Θάνατος και σχολικό περιβάλλον. Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.) *Το Πένθος στη Ζωή μας* (σσ. 97-106). Αθήνα: Μέριμνα.
- Faure, G., & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Στο Χ. Χατζηχρήστου (επιμ.). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει και να συγκρίνει τα συναισθήματα μαθητών από αστικές και αγροτικές περιοχές, μετά την αφήγηση έντεχνου και λαϊκού παραμυθιού, το οποίο πραγματεύεται την απώλεια προσφιλούς ύπαρξης. Το δείγμα αποτελείτο από 130 μαθητές, ηλικίας 8 ετών και εξετάστηκαν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του άγχους και της ζωντάνιας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε, ότι η αφήγηση τόσο έντεχνου, όσο και λαϊκού παραμυθιού με θέμα το θάνατο ανθρώπου, επηρεάζει εξίσου τα συναισθήματα των παιδιών της πόλης και των παιδιών του χωριού. Αντίθετα η σύγκριση των ομάδων των παιδιών από αστικές περιοχές και των παιδιών από αγροτικές, μετά την αφήγηση παραμυθιού με θέμα το θάνατο ζώου, έδειξε μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση στα παιδιά της πόλης.

Λέξεις κλειδιά: Παιδί, θάνατος, συναισθηματικές αντιδράσεις, παραμύθι,

Title: Children's stories as a means of familiarization with death: Emotional reactions of primary school pupils from urban and rural areas

Abstract

The purpose of this study was to investigate and compare the emotio-

nal reactions of primary school pupils from urban and rural areas after the narration of either a modern or a folk tale about the loss of a loved one, person or animal. The sample consisted of 130 eight-year-old children and the emotions of happiness, sorrow, anger, anxiety and vivacity were examined. The study was conducted in both urban and rural schools. Analysis of results showed that narration of folk or modern tales about death of a loved one can equally affect children's emotions, irrespective of their place of living. On the contrary, tales about loss of an animal have a stronger emotional effect on children from urban areas than on children from rural areas.

Key words: Child, death, emotional reactions, tales

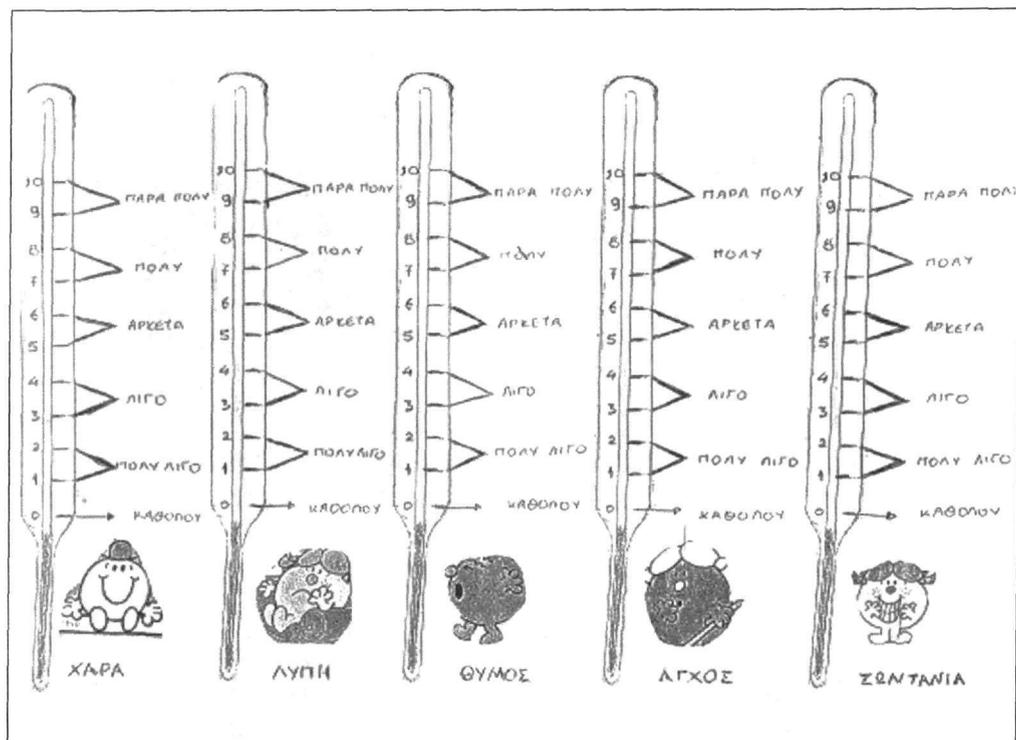
Διεύθυνση Επικοινωνίας

Νικολακοπούλου Αγγελική
Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Γ. Βαλέτα 5, 413 35, Λάρισα
Τηλ. 2410625349, κιν. 6974393942.
e-mail: dimla1@otenet.gr

Ζαφειροπούλου Μαρία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Ελαιών 21, Κηφισιά, 145 64, Αθήνα
Τηλ./fax: 210 8075978, κιν. 6944635565
e-mail: mzafirop@uth.gr

Παράρτημα 1

ΘΕΡΜΟΜΕΤΡΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ



Παράρτημα2

**ΟΙ ΚΑΡΤΕΣ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΑΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ**



ΧΑΡΑ



ΛΥΠΗ



ΘΥΜΟΣ



ΑΓΧΟΣ



ΖΩΝΤΑΝΙΑ

Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο

1. Εισαγωγή

Το αναλυτικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα σπουδών είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιεί ο παιδαγωγός στην καθημερινή πράξη και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε. Αποτελεί εξαιρετικής σημασίας κείμενο διότι καθοδηγεί την εκπαίδευση στην διαμόρφωση του τύπου ανθρώπου που κάθε κοινωνία επιθυμεί, καθώς και στην ανάπτυξη, παραγωγή και αναπαραγωγή θεσμών και ιδεολογιών. Σε περιόδους που παρατηρείται ασυμφωνία και έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στους σκοπούς του σχολείου και τις ανάγκες της κοινωνίας προβάλλει επιτακτική η ανάγκη ανανέωσης των προγραμμάτων. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό στη σημερινή εποχή (Βρεττός & Καψάλης, 1999. Γκκλιάου, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, διάχυτη είναι σήμερα η εντύπωση ότι η εκπαίδευση, σχεδόν παντού στον κόσμο, περνά κρίση. Μεταρρυθμίσεις, καινοτομίες, αλλαγές δοκιμάζονται η μία μετά την άλλη, όμως η κρίση γίνεται όλο και πιο βαθιά. Πολλοί πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαί-

δευση, ακολουθώντας το παράδειγμα της νεότερης επιστήμης, έχασε τη γνωστική ενότητα, το κέντρο της, με αποτέλεσμα να παραπαίει ανάμεσα στην εξειδίκευση και τον εγκυκλοπαιδισμό. Εντούτοις, σήμερα η επιστήμη μας καλεί σε ενοποίηση της γνώσης και των μεθόδων απόκτησής της (Λανάρης, 2005).

Σε ένα κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει να ανταποκρίνεται στη δημιουργία ενός τύπου ανθρώπου ευέλικτου, που συνεχώς πορεύεται προς τη γνώση και είναι σε θέση να βρίσκει απαντήσεις στα ερωτήματά του, δηλαδή ενός τύπου ανθρώπου που έμαθε πώς να μαθαίνει. Και τούτο γιατί η δεξιότητα της αυτομόρφωσης θεωρείται εφόδιο απαραίτητο για την κατανόηση και τη συμμετοχή στην πολυσύνθετη ζωή του σήμερα (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

2. Η διαθεματικότητα ως τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος

Τελευταία, η έννοια της διαθεμα-

τικότητας στην εκπαίδευση είναι ένα από τα θέματα που κυριαρχούν στον προβληματισμό για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι η προσέγγιση που έχει τις ρίζες της τόσο στην προοδευτική αγωγή που άνθισε στις ΗΠΑ κατά το δεύτερο τέταρτο του 20ού αιώνα, όσο και στο σχολείο εργασίας που κυριάρχησε στην Ευρώπη κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (Θεοφιλίδης, 2002). Κατά τη δεκαετία του '70 η έννοια της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση για μερικούς υπήρξε η λύση για όλα τα εκπαιδευτικά προβλήματα των σχολείων, ενώ για άλλους μια ψευδαίσθηση, που αν εφαρμοζόταν, θα οδηγούσε στην κατάρρευση του συστήματος και στη διάλυση όλων των παραδοσιακών μαθημάτων. Τις τελευταίες δεκαετίες η ιδέα της διαθεματικότητας έχει απλωθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, καλύπτοντας μία ποικιλία μαθημάτων και έχει επηρεάσει τις μεθοδολογικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Σέργη, 1995). Κι αυτό, διότι φαίνεται ότι η γνώση μόνο στην ενοποιημένη της εφαρμογή, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποκτά νόημα για τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής και καθίσταται χρηστική και αποτελεσματική στην επίλυση προβλημάτων και θεμάτων του πραγματικού κόσμου (Γκλιάου, 2005).

Τι σημαίνει, όμως, ακριβώς ο όρος διαθεματικότητα; Είναι ένας τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, που καταργεί τα διακριτά (ξεχωριστά) μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης,

παραθεωρεί τις προτεραιότητές τους και τις εσωτερικές δομές τους, και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2002). Είναι μια προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζει μεθοδολογία από περισσότερα του ενός μαθήματα για να εξετάσει ένα κεντρικό ζήτημα, θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία (Jacobs, 1989). Χαρακτηρίζεται δηλαδή από μια συνειδητή προσπάθεια κατάκτησης και χρήσης της γνώσης και των δεξιοτήτων που προσφέρονται από ξεχωριστές επιστήμες ή γνωστικές περιοχές ή μαθήματα διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, τα οποία στην παραδοσιακή πρακτική διδάσκονται ξεχωριστά, ξεκομμένα το ένα από το άλλο. Με τη διαθεματικότητα τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα διαπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ενιαίο γνωστικό σύνολο (Βαρνάβα-Σκούρα, 1989. Βιτσιλάκη, 2005). Γενικά, δεν είναι μία παγιωμένη διδακτική μεθοδολογία αλλά αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα δράσεων και διαδικασιών ενοποίησης τμημάτων του αναλυτικού προγράμματος, που τονίζει τα συνδεδεμένα στοιχεία των διαφόρων μαθημάτων και όχι τις τις διαφορές τους.

Ως διαθεματική προσέγγιση της μάθησης νοείται η πραγμάτευση ενός θέματος από διάφορες οπτικές γωνίες με τη μορφή της εργαστηριακής και διερευνητικής διαδικασίας, που είναι γνωστή ως μέθοδος project. Στη διαθεματική προσέγγιση η μέθοδος αυτή

βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν πώς να συλλέγουν και να ταξινομούν πληροφορίες, και βέβαια, πώς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν για τη διερεύνηση διαφόρων θεμάτων (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Το κέντρο βάρους της εργασίας μετατοπίζεται από τον παιδαγωγό στο παιδί. Δεν είναι πλέον ο παιδαγωγός που μιλά και τα παιδιά που ακούν, δεν είναι αυτός που εργάζεται ενώ η τάξη παραμένει αδρανής, αλλά τα παιδιά είναι εκείνα που ερευνούν, ρωτούν, θέτουν προβλήματα για λύση, εφευρίσκουν, ανακαλύπτουν, αναπτύσσουν μόνα τους το μυαλό τους (Θεοφιλίδης, 2002). Έτσι η εργασία τους είναι παραγωγική και όχι αναπαραγωγική και σχηματίζουν την εντύπωση ότι το «διδασκόμενο» είναι ένα κομμάτι από τη ζωής τους. Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω, απαιτείται αλλαγή της νοοτροπίας των παιδαγωγών, μετατροπή της αίθουσας διδασκαλίας από «εξεταστικό κέντρο» σε χώρο έρευνας, ανακάλυψης και δημιουργίας, με τα παιδιά και τους παιδαγωγούς να συνεργάζονται και να συνεργευσουν για να λύσουν προβλήματα της καθημερινότητας αλλά και των επιστημών, σε συνάρτηση πάντα με τα προβλήματα του ανθρώπινου και του φυσικού περιβάλλοντος. Μ' αυτό τον τρόπο, καθώς η γνώση παράγεται από τη μελέτη του ενιαίου όλου και δεν χωρίζεται σε άσχετα μεταξύ τους αντικείμενα αποκτά νόημα και ενδιαφέρον, διότι εξετάζεται στο πλαίσιο της μελέτης αυθεντικών καταστάσεων. Έτσι καλλιεργείται μια διαφορετική προοπτική στη μάθηση,

που εστιάζεται σε θέματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής (Ματσαγγούρας, 2002. Πετρουλάκης, 2003. Σέργη, 1995).

Το θέμα λειτουργεί ως οργανωτικό επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και μπορεί να είναι ένα πρόβλημα, ένα επιλεγμένο θέμα ή ακόμα και γενικότερες κοινωνικές και ηθικές αξίες, εμπειρίες, λειτουργίες. Μέσα από την επεξεργασία του επιλεγμένου θέματος τα παιδιά αναλαμβάνουν, κάτω από την καθοδήγηση του παιδαγωγού, μία σειρά από δραστηριότητες και αναπτύσσουν έννοιες και δεξιότητες, αντλώντας από τη διδακτέα ύλη δύο ή περισσότερων γνωστικών αντικειμένων ή μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Προσλαμβάνουν δηλαδή και επεξεργάζονται τα ίδια αυτό που για το κάθε μάθημα αποτελεί τη διδακτέα ύλη, όχι μεμονωμένα και αφαιρετικά αλλά σε σχέση με κάτι από και συγκεκριμένο, το θέμα που ερευνούν. Ανακαλύπτουν, σχηματίζουν και μετασχηματίζουν τις γνώσεις που αποκτούν μέσα από την άμεση εμπλοκή τους στη διερευνητική μαθησιακή διαδικασία, αντί να δέχονται παθητικά και συσσωρευτικά, από την παράδοση του παιδαγωγού, πληροφορίες που πρέπει να αποστηθίσουν με την ελπίδα ότι θα τις χρησιμοποιήσουν κάποια στιγμή στο μέλλον (Βιτσιλάκη, 2005).

Η γνώση βρίσκεται στην πραγματική ζωή και καλεί τον καθένα να τη συλλέξει και να τη συνθέσει δημιουργικά μέσα από διαφορετικούς δρόμους αναζήτησης. Έτσι, το σχολείο γίνεται παιδοκεντρικό, με την

έννοια ότι τόσο η διδακτική, όσο και η παιδευτική ενέργεια βασίζεται στο μαθητή, στις δυνάμεις του και την ψυχική του ιδιομορφία. Με τη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης ως στρατηγικής και ως μεθοδολογίας, διασφαλίζονται και αναπτύσσονται στους μαθητές οι γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης, ενώ με την ολιστική προσέγγιση της γνώσης που απαιτείται, προκαλείται το ενδιαφέρον τους (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

3. Η διαθεματικότητα στην προσχολική εκπαίδευση και το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο

Οι σύγχρονες τάσεις της αγωγής, οι οποίες σχετίζονται με την έννοια της διαθεματικότητας, επεκτείνονται και επηρεάζουν σημαντικά και τις νέες αντιλήψεις για την προσχολική εκπαίδευση, τόσο διεθνώς όσο και στην χώρα μας. Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται σε διεθνές επίπεδο έντονοι προβληματισμοί αναφορικά με την παρεχόμενη προσχολική εκπαίδευση και το είδος των προγραμμάτων που αντιστοιχούν στη βαθμίδα αυτή. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση έχουν την τάση να διαμορφώνονται πάνω σε αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα που αντιστοιχούν σε κάθε επιμέρους γνωστικό πεδίο, τα οποία όμως υπερβαίνουν τα όρια των επιμέρους επιστημονικών κλάδων με προσεγγίσεις που προωθούν την ενοποίηση των διδακτικών αντικειμένων.

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος μάθησης που καθορίζεται από τις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της διαθεματικής προσέγγισης στο περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων, τα οποία προσφέρονται για την ανάπτυξη διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Ένα τέτοιο αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης προωθεί την ανάπτυξη επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων που φέρνουν τα νήπια σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο, σχετίζοντας την σχολική γνώση με την καθημερινότητα (Κακανά, Καζέλα & Ανδριοπούλου, 2005). Τα προγράμματα αυτά είναι από πλευράς οργανωτικής θεματοκεντρικά, από πλευράς διδακτικής παιδοκεντρικά και από πλευράς περιεχομένου πολυεπιστημονικά ή πολυκλαδικά, διότι εμπλέκουν πολλές επιστήμες ή κλάδους στη μελέτη των θεμάτων τους (Ματσαγγούρας, 2002).

Στην προσχολική εκπαίδευση τα γνωστικά αντικείμενα υπάρχουν μόνον ως πλαίσιο για να εξυπηρετούν τον παιδαγωγό στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, και βέβαια, δεν έχουν τη μορφή και τα αυστηρά διακριτά όρια που συναντάμε στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι στόχοι των προγραμμάτων διαθεματικής προσέγγισης για το νηπιαγωγείο, οδηγούν σε κατάλληλες αναπτυξιακές πρακτικές και διερευνητικές δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, έτσι ώστε να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να κοινωνικοποιηθούν και να γνωρίσουν τον κόσμο. Με τη διαθεματική προσέγγιση

της μάθησης στο νηπιαγωγείο περιορίζεται τόσο το φαινόμενο της ύπαρξης «στεγανών» και της προσφοράς ασύνδετων μεταξύ τους γνώσεων, όσο και η αδυναμία σύνδεσής τους με την καθημερινή ζωή.

Βασιζόμενο στις παραπάνω σύγχρονες τάσεις για την εκπαίδευση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής. Πιο συγκεκριμένα, με αφετηρία το Ν. 2525/97 (άρθρο 7) συντάχτηκε το 1998, το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) από το νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο, με στόχο τη συνέχεια της ύλης, την εξάλειψη της αποσπασματικότητας των προγραμμάτων σπουδών και την αποφυγή των επικαλύψεων της ύλης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000). Το ΕΠΠΣ αποτέλεσε σχεδιασμό επί χάρτου και σήμερα μπορεί να εφαρμοστεί μόνον στο Λύκειο, καθώς για την υποχρεωτική εκπαίδευση το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε, με παρόμοια διαδικασία (Ν. 1566/85, άρθρο 1γ), το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών). Το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ καταρχάς δημοσιεύτηκαν ως υπουργικές αποφάσεις (1366, 1373, 1374, 1375 και 1376 που αφορούσε το νηπιαγωγείο, 18-10-01) και υπέστησαν κριτικές (Ντολιοπούλου, 2002. Φράγκος 2002α, 2002β), οι οποίες ελήφθησαν από ελάχιστα έως καθόλου υπόψη. Στη συνέχεια τροποποιήθηκαν και εκδόθηκαν σε τόμους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002α), ενώ ακο-

λούθησε νέα δημοσίευσή τους σε ΦΕΚ (303 και 304 που αφορούσε το νηπιαγωγείο, 13-3-03) (Μπονίδης, 2003. Ντίνας κ.ά, 2003. Χρονοπούλου, 2003). Τα προγράμματα αυτά αποτέλεσαν τη βάση για τη συγγραφή σχολικών βιβλίων και διδακτικών πακέτων. Πρόσφατα κυκλοφόρησαν στο Διαδίκτυο (2/06) αυτά τα διδακτικά πακέτα, μεταξύ των οποίων και το σχετικό πακέτο για το νηπιαγωγείο με τίτλο «Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Πρέπει να αναφερθεί ότι επί σειρά ετών είχε επισημανθεί η ανάγκη ανανέωσης του αναλυτικού προγράμματος του 1989 για το νηπιαγωγείο, κάτι που επιχειρήθηκε έπειτα από 13 χρόνια, για να αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, με εξαίρεση το πρόγραμμα για τη γλώσσα, το οποίο περιλαμβάνεται με κάποιες προσθαφαιρέσεις στο ΔΕΠΠΣ (βλ. Ντίνας κ.ά, 2003), αλλά είχε δημοσιευτεί τρία χρόνια νωρίτερα στις 10-2-99 στο ΦΕΚ 93, τ. Β'.

Δεν γνωρίζουμε αν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προηγήθηκε μια ουσιώδης συζήτηση σχετικά με την ιστορία της εισαγωγής παρόμοιων καινοτομιών. Επίσης δεν γνωρίζουμε αν έγινε συζήτηση για τους σύγχρονους όρους εφαρμογής αρχών και μεθόδων της προοδευτικής εκπαίδευσης, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θεωρεί ότι κυριαρχεί η παραδοσιακή παιδαγωγική. Πάντως το ΔΕΠΠΣ δεν συνδυάζεται με αλλα-

γές στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και επομένως, εφόσον η βασική δομή της εκπαίδευσης παραμένει αναλλοίωτη, αναρωτιέται κανείς αν είναι δυνατόν το νέο πλαίσιο προγράμματος σπουδών να μεταμορφώσει το νηπιαγωγείο ειδικότερα και το σχολείο γενικότερα (www.paremnvsis.gr/2002/ek200902.htm).

4. Κριτικές του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο

Οι συγγραφείς των οδηγιών του ΔΕΠΠΣ ισχυρίζονται ότι η εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης, «μιας καινοτομίας που βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενισχύει τη διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη», αλλάζει προς το συλλογικότερο το κοινωνικό και το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου, αναβαθμίζει την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και την οργανωτική και προγραμματική αυτονομία της σχολικής μονάδας, αναδιαρθρώνει την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα και συνδέει στενότερα το σχολείο με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον. Πήρε μάλιστα την ονομασία της από «την ευελιξία που κυριαρχεί σ' αυτή σε ό,τι αφορά τις επιλογές στη θεματική, στη μεθοδολογία, στα μέσα, στα υλικά, στους ρόλους παιδαγωγών και παιδιών, στην εμπλοκή κοινωνικών φορέων, στον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων, στις προτεραιότητες των σκοπών και στόχων κ.ά»

(ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002β).

Από την άλλη πλευρά, κυριαρχούν οι ισχυρισμοί ότι: α) το συγκεκριμένο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης ειδικότερα και του ΔΕΠΠΣ γενικότερα δεν βοηθάει να γίνει το σχολείο χώρος χαράς και δημιουργίας για τα παιδιά, καθώς αφενός δεν προσφέρεται η δυνατότητα ιδιαίτερης ευελιξίας, όπως διακηρύσσεται, και αφετέρου τα ενιαία αναλυτικά προγράμματα είναι «κλειστού» τύπου και διαμορφώνονται σε κεντρικό επίπεδο - τακτική που έρχεται σε αντίθεση με το στόχο της «μάθησης του πώς να μαθαίνεις», β) δεν μπορεί να αναπληρώσει την ένδεια κοινωνικού οράματος για την εκπαίδευση ή την έλλειψη σαφούς προσδιορισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών που επιδιώκεται να διαμορφωθούν μέσα από τις δραστηριότητές του, γ) δεν εντάσσεται σε ένα γενικότερο σχέδιο μετασχηματισμού των δομών και ριζικής αναθεώρησης των σκοπών της εκπαίδευσης, καθώς ο παραδοσιακός χαρακτήρας της παιδαγωγικής του σχολείου συνεχίζει να κυριαρχεί και να χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) παρά την προσπάθεια των συντακτών του να αποτελεί «μοντέλο διαδικασίας», αποτελεί, στο μεγαλύτερο μέρος του, μια σύνθεση του «μοντέλου των σκοπών και στόχων» και του «μοντέλου των περιεχομένων», ε) η ενοποίηση και η διαθεματικότητα στην πραγματικότητα δεν συνιστούν τη βάση του, καθώς διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια ορ-

γάνωσης της σχολικής γνώσης, στ) η ορολογία που χρησιμοποιείται σε αυτό είναι συγκεχυμένη, ζ) οι προσπάθειες για εισαγωγή νέων αντικειμένων μάθησης (αγωγή υγείας, ολυμπιακή παιδεία) φαίνονται ασυντόνιστες, η) προκειμένου το πρόγραμμα να έχει έστω και στοιχειώδη επιτυχία απαιτείται σοβαρή κατάρτιση των παιδαγωγών και συντονισμός των διαφόρων μαθημάτων, ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, διαφορετικά πολλοί εκπαιδευτικοί θα καταλάβουν «ό,τι έχουν στο μυαλό τους για τη διαθεματικότητα» κ.ο.κ (Μπονίδης, 2003. Πολυχρονόπουλος, 2004. Χρονοπούλου, 2003. www.paremvsis.gr/2002/ek200902.htm).

Ειδικότερα για το νηπιαγωγείο, βασικός σκοπός του ΔΕΠΠΣ είναι, όπως και στις επόμενες βαθμίδες, η προαγωγή της διαθεματικότητας, δηλαδή η σύνδεση των στόχων, των γνωστικών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων σε ένα ενιαίο γνωστικό σύνολο. Στο πρόγραμμα αυτό ενσωματώνεται και το νηπιαγωγείο στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης – εξέλιξη θετική καθώς μ' αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται ο παιδαγωγικός ρόλος του και η σύνδεσή του με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν κινηθεί προς την κατεύθυνση της σχολειοποίησης του νηπιαγωγείου, η εξέλιξη αυτή μπορεί να αποβεί πολύ αρνητική.

Χαρακτηριστικά, ο Φράγκος (2005) αναφέρει ότι με το γεγονός αυτό εξισώνεται το νηπιαγωγείο όχι προς τη βαθμίδα που ανήκουν αναπτυξιακά τα παιδιά, αλλά προς τους μαθητές

των μεγάλων ηλικιών (Δημοτικού κ.ο.κ), ξαναγυρίζοντας στη θέση της παλιάς αυταρχικής αγωγής, σύμφωνα με την οποία το παιδί του νηπιαγωγείου είναι ένας μικρός άνθρωπος και όχι παιδί. Ανοίγουν διάπλατα οι ασκοί του Αιόλου για την είσοδο και εγκαθίδρυση στο νηπιαγωγείο όλων των θυελλωδών αναταράξεων και ανισορροπιών που δυστυχώς υπάρχουν στα προγράμματα του Δημοτικού. Έτσι, ενώ σε όλες τις σχολικά ώριμες ευρωπαϊκές χώρες ακολουθείται η τάση που κυριαρχεί παγκοσμίως, να αποτελεί δηλαδή το νηπιαγωγείο υπόδειγμα επέκτασης για την ανάλογη αναπτυξιακή διαρρύθμιση στις επόμενες βαθμίδες, σ' εμάς αντίθετα κυριαρχεί το αναχρονιστικό σχήμα: σε αυτό που επικρατεί στις μεγάλες τάξεις των σχολείων να προσαρμόζονται, μπορούν δεν μπορούν, οι μικρότερες βαθμίδες.

Επίσης τονίζει ότι το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο περιέχει ένα πρόγραμμα στηριζόμενο σε μαθήματα που διεξάγονται στο Δημοτικό (π.χ. τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, τη γεωγραφία, τη βιολογία, την ιστορία, τα θρησκευτικά κ.ά). Το παιχνίδι δεν υπάρχει πουθενά ως φορέας μάθησης, όπως υποστηρίζουν οι έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο και η κοινή λογική. Όλες οι ενέργειες που προτείνονται για τα παιδιά του νηπιαγωγείου σχετίζονται με ψευδοπνευματικές-ηθικολογικές δραστηριότητες (να συνειδητοποιούν, να συλλέγουν πληροφορίες, να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να κατακτούν την κίνηση, κ.τ.λ) ενώ οι τρόποι πρόσληψης των

γνώσεων και της μάθησης είναι ίδιοι με αυτούς που προτείνονται και στο Δημοτικό. Εκείνο, λοιπόν, που επιζητεί το πρόγραμμα είναι να καταστεί το νηπιαγωγείο όχι προβαθμίδα του Δημοτικού, αλλά καθαρά Δημοτικό Σχολείο και μάλιστα παλαιάς εποχής.

Με αυτόν συμφωνεί και ο Πολυχρονόπουλος (2004), ο οποίος αναρωτιέται αν το ΔΕΠΠΣ αποσχολειοποιεί το νηπιαγωγείο ή το σχολειοποιεί ακόμη πιο πολύ ώστε να γίνει προδημοτικό σχολείο και να μετατραπεί από προσχολική βαθμίδα σε ίδρυμα μάθησης και αξιολόγησης της προόδου των νηπίων αναφορικά με την πρόσκτηση γνώσεων, καθώς οι σκοποί και τα περιεχόμενα του συγκεκριμένου προγράμματος σχεδιάστηκαν κατά γνωστικό αντικείμενο, όπως αρμόζει δηλαδή σε ένα ακαδημαϊκού τύπου σχολικό ίδρυμα. Αναρωτιέται ακόμη γιατί θα πρέπει να υπάρχουν «αντικείμενα», δηλαδή οργανωμένα σύνολα γνώσεων στο νηπιαγωγείο και να μην χρησιμοποιείται το παιδί (τα πυρηνικά και περιφερειακά στοιχεία και οι ανάγκες του) ως αντικείμενο σπουδής.

5. Περιεχόμενα του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι, όσον αφορά τα περιεχόμενα, στο ΔΕΠΠΣ δεν υπάρχουν τομείς αλλά γνωστικά αντικείμενα ή επιστημονικοί κλάδοι, που είναι οι εξής: α) η γλώσσα (ανάγνωση, γραφή), β) τα μαθηματικά, γ) η μελέτη

περιβάλλοντος (ανθρωπογενές και φυσικό), δ) η δημιουργία και έκφραση (εικαστικά, δραματική τέχνη, μουσική, φυσική αγωγή) και, ε) η πληροφορική. Σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ή επιστημονικό κλάδο αναφέρονται οι ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα νήπια, καθώς και ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες. Έτσι προσδιορίζονται οι κατευθύνσεις για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, που μπορεί να είναι προσχεδιασμένες από τον νηπιαγωγό ή αναδυόμενες από τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Σχετικά με τη γλώσσα, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστηρίζεται η άποψη ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Ένας από τους κεντρικούς άξονες της προσέγγισης είναι ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση κάνοντας αναπόφευκτα λάθη κατά τη διαδικασία, λάθη όμως που η συγκεκριμένη προσέγγιση μας επιτρέπει να τα δούμε ως εκφράσεις της προσπάθειάς τους να κατακτήσουν την γνώση. Κατά συνέπεια, είναι φυσικό αυτά τα λάθη, που συνδέονται με την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, να γίνονται σ' ένα βαθμό αποδεκτά, αποτελώντας παράλληλα σημείο εκκίνησης για το σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας που μακροπρόθεσμα στοχεύει στο ξεπέρασμά τους. Για τη σύνταξη του συγκεκριμένου προγράμματος ελήφθησαν υπόψη τα σχετικά με τη γλώσσα προγράμματα και τα πορίσματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Σ' αυτά τονίζε-

ται ιδιαίτερα ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το νηπιαγωγείο στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, η οποία στις μικρές ηλικίες συνδέεται κατά κύριο λόγο με την έλλειψη εξοικείωσης του παιδιού με εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο. Κι αυτό, όπως είναι γνωστό, αφορά περισσότερο τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα παιδαγωγικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει σε μια προοπτική καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας, όπως η σημερινή.

Σχετικά με τα μαθηματικά, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστηρίζεται η άποψη ότι τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν, τροποποιούν και δομούν ιδέες μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αναπτύσσουν απλές μαθηματικές δεξιότητες με την εφαρμογή των ιδεών τους σε καθημερινές πράξεις και προβλήματα. Χειρίζονται απλές μαθηματικές έννοιες για να αντιληφθούν τη λογική καθημερινών πράξεων και προβλημάτων, ρωτούν γύρω από σχέσεις, σχέδια και ακολουθίες. Σκοπός του προγράμματος των μαθηματικών για το νηπιαγωγείο είναι να υποβοηθήσει τα παιδιά μέσα από βιωματικές καταστάσεις: α) να επεκτείνουν τις πρώτες μαθηματικές γνώσεις τους και να εφαρμόζουν οικείες μαθηματικές δομές σε νέες καταστάσεις, β) να επεξεργάζονται και να αξιοποιούν νέα δεδομένα, να συ-

γκρίνουν και να μετασχηματίζουν απλές σχέσεις και διαδικασίες με τη δοκιμή και τον έλεγχο, γ) να ενδιαφέρονται για την επινόηση και την ανάλυση προβλημάτων, και δ) να αξιοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία. Κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, ατομικά και ομαδικά, τα παιδιά αναπτύσσουν ειδικές ικανότητες, όπως το να συγκρίνουν και να συσχετίζουν αντικείμενα, να αντιλαμβάνονται κάποιες ιδιότητες, σχέσεις και συνδυασμούς και, τέλος, να μετρούν και να αναγνωρίζουν απλά σχήματα στο περιβάλλον.

Σχετικά με τη μελέτη του περιβάλλοντος, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστηρίζεται η άποψη ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα βιώματα των παιδιών. Σ' ένα ελκυστικό, κατάλληλα διαμορφωμένο και εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον διαρκούς αλληλεπίδρασης, μέσα στην τάξη ή/και στο άμεσο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον έξω από αυτήν, προετοιμάζονται και πραγματοποιούνται ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες. Αυτές οι δραστηριότητες ξεκινούν από τις ανάγκες και τις γνώσεις των παιδιών, ενεργοποιούν τη δημιουργικότητά τους, την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ τους και τα οδηγούν σε νέες γνώσεις. Τα παιδιά επιλέγουν τρόπους, υλικά και μέσα προκειμένου να μελετήσουν πράγματα, φαινόμενα και γεγονότα. Βασικές γνώσεις και διαδικασίες από τον χώρο των φυσικών επιστημών, της γεωγραφίας, της ιστορίας, των θρησκευτικών, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, καθώς και στοιχεία της πε-

ριβαλλοντικής εκπαίδευσης, της αγωγής υγείας και της κυκλοφοριακής αγωγής, προσεγγίζονται διαθεματικά, μέσα από δραστηριότητες που αφορούν τη μελέτη περιβάλλοντος. Ακόμα, εμπλέκονται αβίαστα σ' αυτή απλές έννοιες από τα μαθηματικά και δραστηριότητες από τη δημιουργία και έκφραση. Παράλληλα, εμπλουτίζεται η γλώσσα, αναπτύσσεται η επικοινωνία και αξιοποιείται στον ανάλογο βαθμό η τεχνολογία. Οι επιδιώξεις, το περιεχόμενο και οι ενδεικτικές δραστηριότητες της μελέτης περιβάλλοντος για το νηπιαγωγείο αναπτύσσονται γύρω από δύο άξονες: α) το ανθρωπογενές περιβάλλον και την αλληλεπίδραση και β) το φυσικό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση.

Ένα σημαντικό κομμάτι του συγκεκριμένου προγράμματος αφορά την ανάπτυξη δραστηριοτήτων δημιουργίας και έκφρασης που σχετίζονται με τα εικαστικά, το θέατρο - δραματική τέχνη, τη φυσική αγωγή και τη μουσική. Τα γνωστικά αντικείμενα διατηρούν την αυτονομία τους, αλλά διαθέτουν και κοινούς κώδικες. Ενεργοποιούν τις φυσικές ικανότητες των παιδιών, συγκινούν, μαγεύουν, αφυπνίζουν την περιέργειά τους, κινητοποιούν την φαντασία τους, ενθαρρύνουν την έκφραση τους, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα τους και τους προσφέρουν ευκαιρίες για πειραματισμό με υλικά και τεχνικές. Συχνά, πολλές από τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται και οργανώνονται διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται ανοίγοντας νέους δημιουργικούς δρόμους. Η

μουσική, για παράδειγμα, μπορεί να οδηγήσει σε κίνηση ή σε εικαστική δημιουργία, ενώ το θέατρο μπορεί να συνοδεύεται από ένα μουσικό κομμάτι και μια εικαστική δημιουργία. Με αυτό τον τρόπο συνυπάρχουν οι τέχνες και η κίνηση χωρίς να τονίζεται η διάκρισή τους. Ωστόσο, η ανάπτυξη των διαθεματικών δραστηριοτήτων και η εξυπηρέτηση των στόχων που επιδιώκονται προϋποθέτουν τη γνώση και την κατανόηση κάθε προγράμματος από τον παιδαγωγό.

Τέλος, σχετικά με την πληροφορική, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστηρίζεται η άποψη ότι βασικός στόχος είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, π.χ. ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού-διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών, στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων, με τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού διερευνητικής μάθησης.

Κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών ενεργειών θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι η απόκτηση ουσιαστικής γνώσης από το μαθητή είναι αδύνατη, αν δεν στηρίζεται σε προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα. Επιπρόσθετα, η προσέγγιση της γνώσης πρέπει να γίνεται με ενεργητικό τρόπο, ώστε να είναι δυνατή αφενός η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του και αφετέρου η δημιουργία επιθυμητών στάσεων και συμπεριφο-

ρών. Ακόμα, η διδασκαλία θα πρέπει, μέσα από μια ενιαία και συνεχή δημιουργική διαδικασία, να βοηθάει τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να προβληματίζονται, να ερευνούν, να ελέγχουν το μαθησιακό περιβάλλον διατηρώντας πάντοτε την ελευθερία και την αξιοπρέπειά τους.

Το ΔΕΠΠΣ άρχισε να εφαρμόζεται πειραματικά κατά το σχολικό έτος 2001-2002. Από την ίδια χρονιά εφαρμόστηκε πιλοτικά η ευέλικτη ζώνη σε 11 νηπιαγωγεία και το 2002-03 σε 149 νηπιαγωγεία (ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002γ). Κατά τη χρονική περίοδο 2003-2004 επρόκειτο να αρχίσει η επίσημη εφαρμογή του σ' όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας, κάτι το οποίο δεν έγινε. Με την αλλαγή της Κυβέρνησης το Μάρτιο του 2004, η υλοποίηση της ευέλικτης ζώνης ειδικότερα και του ΔΕΠΠΣ γενικότερα, αφέθηκε στην διακριτική ευχέρεια των νηπιαγωγών, ενώ τη σχολική χρονιά 2005-06 το ΥΠΕΠΘ με εγκύκλιό του όρισε ως πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αυτό του 1989 και το ΔΕΠΠΣ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί μια παρεξήγηση που υπήρξε σχετικά με το νέο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι με την εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ ουσιαστικά θα καταργούνταν το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989. Κάτι τέτοιο ωστόσο δεν συνέβη, διότι προκειμένου να συμβεί, χρειαζόταν Προεδρικό Διάταγμα και όχι απόφαση Υπουργού. Τα λεγόμενα προγράμματα σπουδών ως «υπουργικές αποφάσεις» και όχι ως «Προεδρι-

κά Διατάγματα» δεν έχουν ως σκοπό να αντικαταστήσουν τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα, αλλά να θέσουν επεξηγηματικά τα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται το περιεχόμενο των προσδιοριζόμενων θέσεων του αναλυτικού προγράμματος (ΦΕΚ, 188/1997 αρθ.7, παραγ.1). Σύμφωνα λοιπόν με τον Φράγκο (2002α, 2005) το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών αποτελεί επεξηγηματική συμπλήρωση και όχι νέο αναλυτικό πρόγραμμα που καταργεί αυτό που ήδη υπάρχει.

6. Σκοπός/στόχοι και τρόπος συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω αναφορικά με το ΔΕΠΠΣ, δημιουργείται το ερώτημα αν τελικά εφαρμόζεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα στα ελληνικά νηπιαγωγεία και αν συμβαίνει αυτό, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο. Προκειμένου να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα, πραγματοποιήσαμε μια έρευνα που είχε αυτό ως κύριο σκοπό της. Ως στόχοι της έρευνας τέθηκαν οι επιμέρους διερευνήσεις: α) της κατανόησης από την πλευρά των νηπιαγωγών των στόχων, του περιεχομένου διδασκαλίας, των ενδεικτικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, καθώς και των θεμελιωδών εννοιών της διαθεματικής προσέγγισης, έτσι όπως περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ, β) του τρόπου υλοποίησης των σχεδίων εργασίας, γ) των βασικών αρχών του ΔΕΠΠΣ, δ) του σχολικού έτους από το οποίο

εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί το ΔΕΠ-ΠΣ στην τάξη τους, ε) των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σχετικά με την εφαρμογή του, ζ) του ρόλου των παιδιών, των γονέων και των νηπιαγωγών κατά την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ και η) των αλλαγών που παρατήρησαν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά, στον εαυτό τους και στους γονείς, μετά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ.

Απ' όσο γνωρίζουμε ανάλογες έρευνες σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα δεν έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν. Όμως έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες παρόμοιες έρευνες (Πατινιώτης, 1999. Πατινιώτης, Ντολιπούλου & Θωμά, 2002. Πατινιώτης, 2005), οι οποίες εξέτασαν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του 1989.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφερθούμε στον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Αρχικά, απευθυνθήκαμε στους αποσπασμένους νηπιαγωγούς στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και ζητήσαμε τη βοήθειά τους, προκειμένου να χορηγήσουμε ερωτηματολόγια στους νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην πρακτική άσκηση των φοιτητών, κατά το σχολικό έτος 2004-2005. Απαραίτητη προϋπόθεση για συμμετοχή στην έρευνα ήταν να εφαρμόζουν το ΔΕΠΠΣ στην τάξη τους. Απ' αυτούς απάντησαν συνολικά 18 νηπιαγωγοί. Κατόπιν, απευθυνθήκαμε σε όλους τους νηπιαγωγούς που παρακολουθούσαν την εξομοίωση (170 συνολικά) και το Διδασκαλείο (60 συνολικά) στο Αριστο-

τέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, την ίδια χρονιά. Απ' αυτούς απάντησαν 39 από τα τμήματα εξομοίωσης και 50 από τα τμήματα του Διδασκαλείου (και στις δύο περιπτώσεις τα νηπιαγωγεία τους βρίσκονταν σε διάφορους νομούς της Βόρειας Ελλάδας). Επίσης, μέσω γνωστών συμβούλων και νηπιαγωγών, λάβαμε άλλες 14 απαντήσεις από το Νομό Πέλλας, 14 από τον Νομό Πιερίας, 2 από τον Νομό Σερρών και 2 από τον Νομό Χαλκιδικής (περιοχή Πολυγύρου). Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν συνολικά 139 νηπιαγωγοί από αντίστοιχο αριθμό νηπιαγωγείων της Βορείου Ελλάδας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ως μέσο συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (μετακωδικοποιημένες). Αρχικά υπήρχαν και κάποιες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όμως κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου φάνηκε ότι η μεγαλύτερη μερίδα των ερωτηθέντων δεν απαντούσε σ' αυτές και γι αυτό τις αφαιρέσαμε.

Όλες οι ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής, από τις οποίες ορισμένες απαντώνταν επιλέγοντας την επιθυμητή απάντηση από κάποιες προεπιλεγμένες απαντήσεις, ενώ οι υπόλοιπες με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από 1 έως 5. Το 1 αντιστοιχούσε στο «Καθόλου», το 2 στο «Λίγο», το 3 στο «Μέτρια», το 4 στο «Πολύ» και το 5 στο «Πάρα Πολύ». Στην πρώτη κατηγορία ερωτήσεων, ανήκαν οι ονομαζόμενες «ερωτήσεις παροχής στοιχείων». Απ'

αυτές, οι δύο πρώτες αναφέρονταν στον τύπο νηπιαγωγείου (κλασικό - ολοήμερο) και στην περιοχή που βρισκόταν αυτό, ενώ οι επόμενες τέσσερις αναφέρονταν στα χρόνια προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών, στον αριθμό των παιδιών ανά τάξη, στις σπουδές τους και τη μετεκπαίδευσή τους. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας αφορούσαν το αν το νηπιαγωγείο συμμετείχε στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης και, αν ναι, από ποιο σχολικό έτος.

Ακολουθούσαν οι ερωτήσεις που σχετιζόνταν με την ενασχόληση με το ΔΕΠΠΣ. Απ' αυτές οι έξι πρώτες ήταν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και εξέταζαν: α) το σχολικό έτος από το οποίο εφάρμοζαν οι νηπιαγωγοί το ΔΕΠΠΣ, β) την ενημέρωσή τους σχετικά με το πρόγραμμα, γ) τις βασικές αρχές του προγράμματος, δ) τον τρόπο αξιολόγησής του, ε) την προσωπική τους γνώμη σχετικά με το εάν το ΔΕΠΠΣ αντικατέστησε το προηγούμενο πρόγραμμα ή όχι, και στ) το πώς έκριναν το συγκεκριμένο πρόγραμμα ως προς την εφαρμογή του, συγκριτικά με το πρόγραμμα του 1989. Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις καλούσαν τους ερωτηθέντες να απαντήσουν στο εάν κατανοούν το ΔΕΠΠΣ και σε ποιο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αναφέρονταν στις ικανότητες, στο περιεχόμενο διδασκαλίας, στις ενδεικτικές θεματικές δραστηριότητες και στις θεμελιώδεις έννοιες προσέγγισης που αναφέρονταν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Υπήρχε και μια ερώτηση η οποία αναφέρονταν στην κα-

τανόηση των σχεδίων εργασίας (projects), έτσι όπως προτείνονταν μέσα από το πρόγραμμα. Ακολουθούσαν τέσσερις ερωτήσεις που αναφέρονταν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τόσο τα παιδιά όσο και οι παιδαγωγοί, κατά την αρχική εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ, καθώς και κατά την εφαρμογή του την εποχή διεξαγωγής της έρευνας. Οι επόμενες ερωτήσεις εξέταζαν: α) τη συμμετοχή των γονέων στην υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ, β) το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησής του, και γ) το ρόλο των παιδιών κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνονταν με ερωτήσεις που καλούσαν τους νηπιαγωγούς να αξιολογήσουν την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ και να αναφέρουν αν μετά την υλοποίησή του παρατήρησαν αλλαγές στα παιδιά, στον εαυτό τους και στους γονείς, και αν ναι, τι είδους.

7. Αποτελέσματα της έρευνας και ερμηνεία τους

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και περιλάμβανε την περιγραφική και την επαγωγική στατιστική. Η πρώτη είχε ως κύριο στόχο να καταγράψει τις γενικές τάσεις των απαντήσεων (για παράδειγμα, ποιες είναι οι πιο συχνές απαντήσεις), ενώ η δεύτερη να διαπιστωθεί κατά πόσο οι διαφορές που υπήρχαν μεταξύ των διαφόρων ομάδων ήταν πραγματικές ή τυχαίες (για παρά-

δειγμα, αν οφείλονταν σε λάθος της μέτρησης). Οι επιμέρους αναλύσεις έγιναν: α) με το t-test κριτήριο που προσδιορίζει τις διαφορές που υπάρχουν στους μέσους όρους δύο ανεξάρτητων ομάδων και β) με τη μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way Anova), όταν οι ομάδες σύγκρισης ήταν περισσότερες από δύο (η παραπέρα σύγκριση των διαφορών στους μέσους όρους των ομάδων έγινε με το δείκτη Tukey HSD).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 59% των νηπιαγωγών εργάζονταν σε κλασικό νηπιαγωγείο και το 41% σε ολοήμερο, ενώ η προϋπηρεσία τους ήταν για: α) το 21% έως 5 χρόνια, β) το 28% 6 με 10 χρόνια και για γ) το 50% πάνω από 11 χρόνια. Ο αριθμός των παιδιών ανά τάξη ήταν: α) για το 7% έως 10 παιδιά, β) για το 23% από 10 έως 15 παιδιά, γ) για το 60% από 15 έως 20 παιδιά, ενώ δ) ένα 10% είχε από 20 παιδιά και πάνω. Από το σύνολο των νηπιαγωγών το: α) 1% ήταν απόφοιτες μονοετούς σχολής νηπιαγωγών, β) το 69% διετούς σχολής, γ) το 26% απόφοιτοι Πανεπιστημίου, ενώ δ) μόνο ένα ποσοστό 4% δήλωσε κάποιο συνδυασμό των παραπάνω. Το 11% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι είχε μετεκπαιδευτεί στο Διδακταλείο, το 8% σε ΠΕΚ, το 2% κάπου αλλού, ενώ το 21% είχε κάνει εξομοίωση και το 53% είχε πραγματοποιήσει κάποιο συνδυασμό των παραπάνω μετεκπαιδύσεων.

Σχετικά με την ενασχόληση με το ΔΕΠΠΣ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 47% των νηπιαγωγών ανέφε-

ρε ότι το εφαρμόζει από το 2003-2004, το 42% από το 2002-2003, ενώ το 11% από το 2004-2005. Άλλωστε, η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών (82%) θεωρεί ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν αντικατέστησε το προηγούμενο, του 1989, αλλά το εμπλούτισε. Επίσης, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί έκριναν ότι το νέο πρόγραμμα είναι εν μέρει πιο δύσκολο στην εφαρμογή του από το πρόγραμμα του 1989 (43%). Αντίθετα, το 16% δήλωσε ότι το ΔΕΠΠΣ είναι εν μέρει πιο εύκολο στην εφαρμογή του, ενώ το ίδιο ποσοστό (16%) νηπιαγωγών θεωρεί ότι το ΔΕΠΠΣ είναι το ίδιο εύκολο στην εφαρμογή του. Τέλος, ένα ποσοστό 13% θεωρεί ότι το ΔΕΠΠΣ είναι πιο εύκολο στην εφαρμογή του από το πρόγραμμα του 1989 και το 11% δήλωσε ότι το ΔΕΠΠΣ είναι πιο δύσκολο.

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν για το ΔΕΠΠΣ από τη σύμβουλο (20%), ένα ποσοστό (4%) από άρθρα σε περιοδικά ή βιβλία και ένα ποσοστό (3%) από το Πανεπιστήμιο, καθώς και από επιμορφωτικές συναντήσεις (ΠΕΚ, συνέδρια, ημερίδες). Το μεγαλύτερο ποσοστό όμως των νηπιαγωγών (68%) ενημερώθηκε από ένα συνδυασμό των παραπάνω.

Όσον αφορά τις βασικές αρχές για τη διδασκαλία, έτσι όπως ορίζονται μέσα από το ΔΕΠΠΣ, ένα ποσοστό 47% ανέφερε ότι συμφωνεί εν μέρει μ' αυτές, ένα ποσοστό 46% δήλωσε ότι συμφωνεί μ' αυτές, ενώ ένα 4% διαφωνεί εν μέρει μ' αυτές. Αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης που προτείνει το ΔΕΠΠΣ, οι περισσότε-

ροι νηπιαγωγοί φάνηκε να συμφωνούν εν μέρει μ' αυτόν (56%), ένα ποσοστό 35% συμφωνεί μ' αυτόν και ένα μικρότερο ποσοστό (7%) διαφωνεί εν μέρει μ' αυτόν.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στην κατανόηση της ανάπτυξης των ικανοτήτων για όλα τα γνωστικά αντικείμενα ξεχωριστά, με βάση τις απαντήσεις που μας έδωσαν οι συγκεκριμένοι νηπιαγωγοί. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες ανέφεραν καλή κατανόηση όλων των γνωστικών αντικειμένων, με $M.O=3,7$. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι κατανοούν καλύτερα: την προφορική επικοινωνία ($M.O=4,11$), τα εικαστικά ($M.O=4,07$), και το φυσικό περιβάλλον ($M.O=3,97$), και ακολουθούν η γραπτή έκφραση ($M.O=3,87$), το ανθρωπογενές περιβάλλον ($M.O=3,81$), η φυσική αγωγή ($M.O=3,75$), τα μαθηματικά ($M.O=3,68$), η δραματική τέχνη ($M.O=3,64$), η μουσική ($M.O=3,31$) και η πληροφορική ($M.O=2,89$).

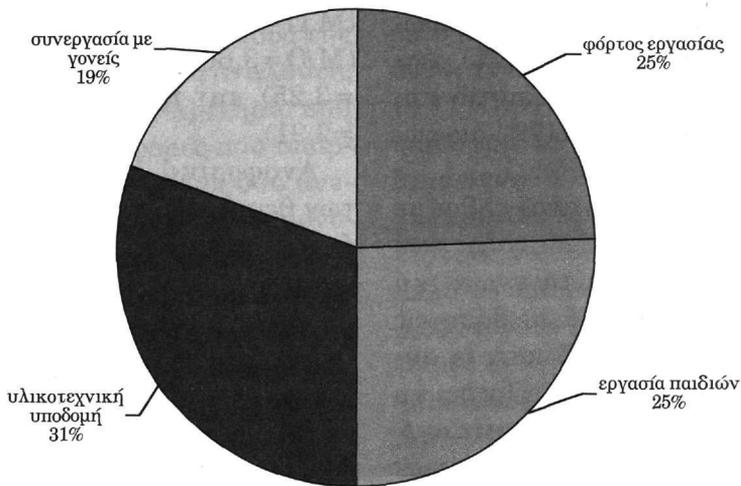
Αναφορικά με την κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας και των ενδεικτικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, οι συμμετέχοντες ανέφεραν επίσης καλή κατανόηση του περιεχομένου διδασκαλίας για το κάθε γνωστικό αντικείμενο με $M.O=3,61$. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι κατανοούν καλύτερα τα εικαστικά ($M.O=3,88$), την προφορική επικοινωνία ($M.O=3,86$), το φυσικό περιβάλλον ($M.O=3,78$) και την γραπτή έκφραση ($M.O=3,76$) ενώ ακολουθούν η φυσική αγωγή ($M.O=3,70$), το ανθρωπογενές περιβάλλον ($M.O=3,68$), τα μαθηματικά

($M.O=3,60$), ζ) η δραματική τέχνη ($M.O=3,60$), η) η μουσική ($M.O=3,25$) και η πληροφορική ($M.O=2,91$).

Αναφορικά με την κατανόηση των θεμελιωδών εννοιών, όπως ορίζονται μέσα από το πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν επίσης καλή κατανόηση με γενικό μέσο όρο (3,56). Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι κατανοούν καλύτερα: τα εικαστικά ($M.O=3,90$), τις θεμελιώδεις έννοιες για την προφορική επικοινωνία ($M.O=3,79$), την γραπτή έκφραση ($M.O=3,71$), ενώ ακολουθούν το φυσικό περιβάλλον ($M.O=3,70$), η φυσική αγωγή ($M.O=3,66$), η δραματική τέχνη ($M.O=3,65$), το ανθρωπογενές περιβάλλον ($M.O=3,59$), τα μαθηματικά ($M.O=3,53$), η μουσική ($M.O=3,22$) και η πληροφορική ($M.O=2,93$). Επίσης, αναφορικά με την εφαρμογή των σχεδίων δράσης (projects) οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τα υλοποιούν αρκετά με $M.O=3,65$.

Σχετικά με τις δυσκολίες εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα αλλοδαπά παιδιά και τα προνήπια είναι μετρίως δύσκολη, με μέσους όρους για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα αλλοδαπά 2,71 και για τα προνήπια 2,67.

Αναφορικά με τις δυσκολίες της αρχικής εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ, η μεγαλύτερη δυσκολία φαίνεται να είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ($M.O=3,96$), και ακολουθούν η δυσκολία εργασίας σε μικρές ομά-



Γράφημα 1

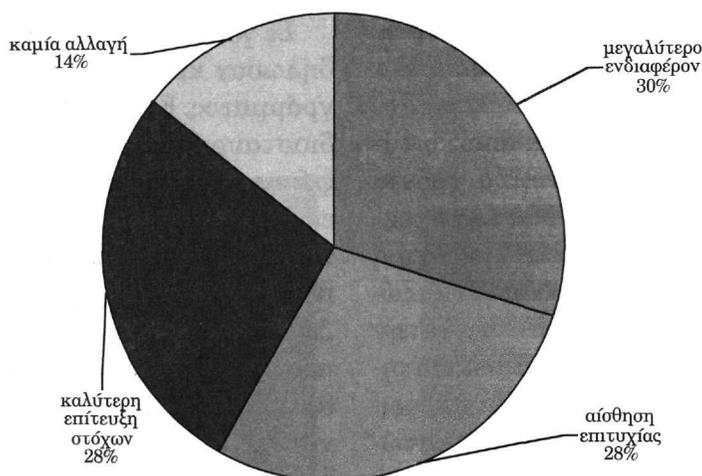
Τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε με την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ;

δες (Μ.Ο=3,41), ο μεγάλος φόρτος εργασίας (Μ.Ο=3,20), και η έλλειψη συνεργασίας (Μ.Ο=2,48). Όσο για τις δυσκολίες εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα έδειξαν τους ίδιους λόγους με Μ.Ο=3,62 για την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, Μ.Ο=3,02 για τη δυσκολία εργασίας σε μικρές ομάδες, Μ.Ο=2,91 για τον μεγάλο φόρτο εργασίας και Μ.Ο=2,30 για την έλλειψη συνεργασίας (Γράφημα 1).

Η αλλαγή του ρόλου των νηπιαγωγών που εφαρμόζουν το ΔΕΠΠΣ υπήρξε εμφανής, καθώς ανέφεραν ότι από μεταδότες γνώσεων και καθοδηγητές μετατράπηκαν σταδιακά σε συντονιστές, διευκολυντές, παρατηρητές και συνεργάτες των παιδιών, που κι αυτά σιγά-σιγά απέκτησαν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία, αυτόν του

ερευνητή. Οι Έλληνες νηπιαγωγοί φάνηκε ότι έχουν αρχίσει να κατανοούν και να ενστερνίζονται το νέο τους ρόλο, καθώς και το νέο ρόλο των παιδιών, ενώ τα σχέδια εργασίας, φαίνεται να υλοποιούνται όλο και περισσότερο στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Επίσης οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν αλλαγές στα παιδιά, καθώς και στον εαυτό τους, μετά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. επίλυση συγκρούσεων με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, μείωση επιθετικότητας, αύξηση της συνεργασίας στην τάξη ανάμεσα στα νήπια και ανάμεσα στα νήπια και την νηπιαγωγό κ.ά.) (Μ.Ο=3,76), περισσότερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και τις δραστηριότητες (Μ.Ο=4,01), καθώς και μεγαλύτερη ανάπτυξη σε κάποιους τομείς ή γνωστικά αντικείμενα του



Γράφημα 2

Τι είδους αλλαγές παρατηρείτε στον εαυτό σας μετά την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ;

αναλυτικού προγράμματος (Μ.Ο =3,77). Αλλά και οι ίδιοι παρατήρησαν κάποιες αλλαγές στον εαυτό τους, όπως μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περισσότερο ενθουσιασμό για το έργο που πραγματοποιούσαν μέσα στην τάξη (Μ.Ο=3,85), μεγαλύτερη αίσθηση επιτυχίας του έργου τους (Μ.Ο=3,68), καλύτερη επίτευξη των στόχων τους (Μ.Ο=3,60), ενώ ένα μικρό ποσοστό νηπιαγωγών δήλωσαν ότι δεν παρατήρησαν αλλαγές στους εαυτούς τους (Μ.Ο=1,83) (Γράφημα 2).

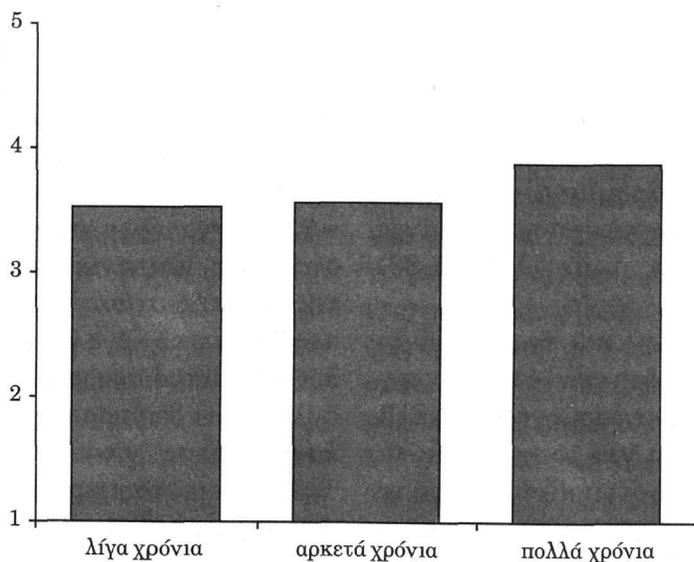
Υπάρχει όμως και ένας παράγοντας, ο οποίος δεν εμπλέκεται αρκετά ενεργά στην εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ. Πρόκειται για τους γονείς, οι οποίοι φαίνεται ότι παίζουν ακόμα το ρόλο του θεατή και του κριτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι του συνεργάτη και διευκολυντή σ' αυτή. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι αφενός, οι νηπιαγωγοί δεν

τους προσφέρουν τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά και αφετέρου, ότι οι γονείς αδυνατούν να συμμετάσχουν λόγω των πολλών υποχρεώσεών τους. Βέβαια, η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών παρατήρησε αλλαγές και σε αυτούς μετά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ, και πιο συγκεκριμένα αύξηση του ενδιαφέροντος (Μ.Ο =3,60) και της συμμετοχής (Μ.Ο =3,47) στο έργο που επιτελείται στην τάξη, και γενικότερα, ενίσχυση της θετικής στάσης τους απέναντι στο διδακτικό έργο (Μ.Ο=3,75). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό νηπιαγωγών δήλωσε ότι δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές στους γονείς (Μ.Ο=1,78). Όμως, παρά τις παραπάνω αλλαγές που παρατηρήθηκαν, φαίνεται ότι η ουσιαστικότερη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου χρειάζεται ακόμη χρόνο και προσπάθεια για να επιτευχθεί.

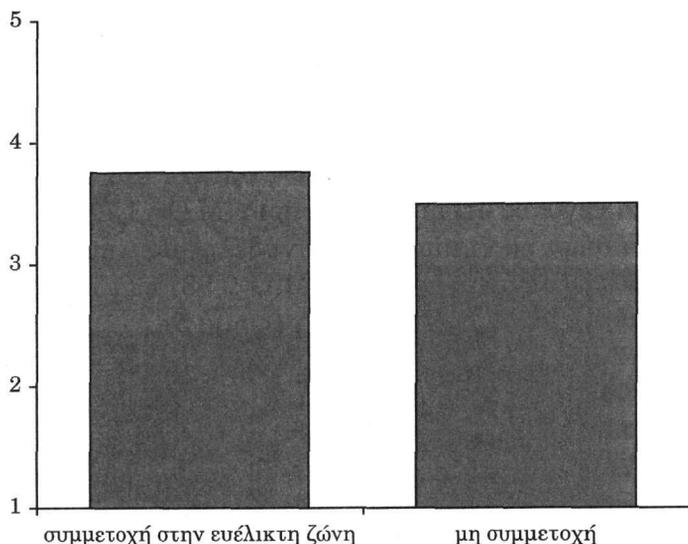
8. Αποτελέσματα των διασταυρώσεων και ερμηνεία τους

Κάποιοι παράγοντες, όπως ο τύπος του νηπιαγωγείου, τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι σπουδές, η μετεκπαίδευση καθώς και η συμμετοχή ή όχι του σχολείου στην ευέλικτη ζώνη φαίνεται να επηρεάζουν: α) την κατανόηση του ΔΕΠΠΣ (ικανότητες, περιεχόμενο, θεμελιώδεις έννοιες), β) τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί τόσο κατά την αρχική εφαρμογή του, όσο και κατά την περίοδο πραγματοποίησης της έρευνάς μας, γ) τον ρόλο των νηπιαγωγών αλλά και των παιδιών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ΔΕΠΠΣ, καθώς και δ) τις αλλαγές που παρατήρησαν στα παιδιά, στους γονείς και στον εαυτό τους ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ.

Σε γενικές γραμμές οι νηπιαγωγοί δήλωσαν καλή κατανόηση του προγράμματος. Ειδικότερα όμως, από τις διασταυρώσεις των αποτελεσμάτων, φάνηκε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρέασαν τόσο την κατανόηση των ικανοτήτων που επιδιώκεται να αναπτυχθούν με την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ, όσο και την κατανόηση του περιεχομένου του προγράμματος, ενώ δεν φαίνεται να επηρέασαν την κατανόηση των θεμελιωδών εννοιών. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι κατανοούν τις ικανότητες αυτές σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο = 3,87) απ' αυτούς που έχουν αρκετά (Μ.Ο = 3,55) ή λίγα χρόνια προϋπηρεσίας [Μ.Ο = 3.52, $F(1,130) = 5.17, p < 01$] (Γράφημα 3). Το ίδιο συμπέρασμα προέκυψε και για την κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας του



Γράφημα 3
Χρόνια προϋπηρεσίας και βαθμός κατανόησης ικανοτήτων που επιδιώκεται να αναπτυχθούν



Γράφημα 4

Συμμετοχή στην ευέλικτη ζώνη και κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

ΔΕΠΠΣ. Οι νηπιαγωγοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Μ.Ο=3.80) απ' αυτούς με αρκετά (Μ.Ο=3.43) ή λίγα χρόνια προϋπηρεσίας [Μ.Ο=3.33, $F(1,131) = 4.94$, $p < .01$]. Τα πολλά χρόνια προϋπηρεσίας πιθανόν να συνδέονταν με μεγαλύτερη εμπειρία, περισσότερες παραστάσεις και μελέτη σχετικών προγραμμάτων, που ενδέχεται να τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα και το ΔΕΠΠΣ. Αντίθετα, για την κατανόηση των θεμελιωδών εννοιών δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά μεταξύ των ομάδων με πολλά (Μ.Ο= 3.69), αρκετά (Μ.Ο= 3.46) ή λίγα χρόνια προϋπηρεσίας (Μ.Ο=3.39), $F(1,124) = 2.3$].

Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή του νηπιαγωγείου στην ευέλικτη ζώνη φαίνεται να επηρεάζει τον

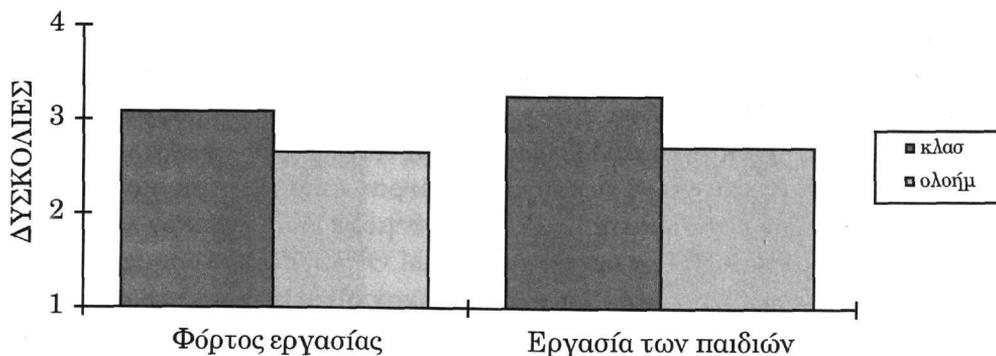
βαθμό στον οποίο κατανοούν οι νηπιαγωγοί το ΔΕΠΠΣ. Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί, των οποίων τα νηπιαγωγεία συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης ανέφεραν καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του ΔΕΠΠΣ (Μ.Ο = 3.76) απ' αυτούς, των οποίων τα νηπιαγωγεία δεν συμμετείχαν σ' αυτή [(Μ.Ο=3.49) $t(133) = 2.03$, $p < .05$] (Γράφημα 4). Επιπρόσθετα, όσοι συμμετείχαν στην ευέλικτη ζώνη ανέφεραν μεγαλύτερη κατανόηση των θεμελιωδών εννοιών του ΔΕΠΠΣ (Μ.Ο = 3.72) από όσους δεν συμμετείχαν σ' αυτή [(Μ.Ο=3.45) $t(133) = 2.08$, $p < .05$]. Επιπλέον, όσοι συμμετείχαν στην ευέλικτη ζώνη ανέφεραν μεγαλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων που επιδιώκεται να αναπτυχθούν με την υλοποίηση του

ΔΕΠΠΣ (Μ.Ο = 3.81), απ' αυτούς των οποίων τα νηπιαγωγεία δεν συμμετείχαν σ' αυτή (Μ.Ο = 3.63) – διαφορά που πλησιάζει τη στατιστική σημαντικότητα. Αυτό πιθανώς ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί, των οποίων τα νηπιαγωγεία συμμετείχαν στην ευέλικτη ζώνη, ήταν πιο εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Αναφορικά τώρα με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί του δείγματος μας, τόσο κατά την αρχική εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ όσο και κατά την εφαρμογή του στην περίοδο πραγματοποίησης της έρευνας, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις διασταυρώσεις των αποτελεσμάτων ήταν τα παρακάτω: όσον αφορά τον τύπο του νηπιαγωγείου διαφαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί του κλασικού νηπιαγωγείου αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες απ' αυτούς του ολοήμερου σε όλες τις περιόδους εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ. Οι νηπιαγωγοί του κλασικού ανέφεραν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας

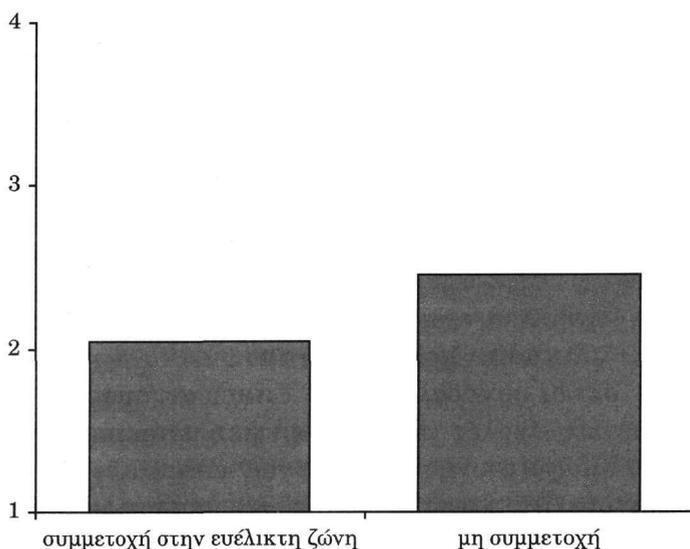
(Μ.Ο=3,38) απ' αυτούς του ολοήμερου [(Μ.Ο=2,95) $t(134) = 2,04, p < 05$], καθώς και περισσότερες δυσκολίες στην εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες και παράλληλα εργαστήρια (Μ.Ο=3,70) σε σχέση με τους συναδέλφους τους στο ολοήμερο [(Μ.Ο 2,98) $t(135) = 3,76, p < 01$] (Γράφημα 5).

Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (κλασικό= 4.05, ολοήμερο= 3,82, $t(135) = 1.14, p = 25$) και την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς (κλασικό= 2.46, ολοήμερο= 2,50, $t(128) < 1, p = 85$). Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και σχετικά με την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ κατά την περίοδο της πραγματοποίησης της έρευνάς μας. Αναλυτικότερα, οι νηπιαγωγοί του κλασικού ανέφεραν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας (Μ.Ο =3,09) απ' αυτούς του ολοήμερου [(Μ.Ο=2,66) $t(127) = 2,00, p < 05$], καθώς και περισσότερες δυσκολίες



Γράφημα 5

Δυσκολίες εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ μεταξύ κλασικού και ολοήμερου νηπιαγωγείου: Φόρτος εργασίας και εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες.



Γράφημα 6

Συμμετοχή στην ευέλικτη ζώνη και δυσκολίες εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ.

στην εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες και παράλληλα εργαστήρια [(Μ.Ο κλασικού=3,23 και ολοήμερου= 2,71) $t(129) = 2,62, p < .01$]. Αυτό πιθανόν να εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά στα ολοήμερα νηπιαγωγεία περνούν περισσότερες ώρες της ημέρας σ' αυτά, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούν περισσότερες δραστηριότητες σε μικρές ομάδες και παράλληλα εργαστήρια. Όσο για τον μεγαλύτερο φόρτο εργασίας των νηπιαγωγών των κλασικών τμημάτων δικαιολογείται, ενδεχομένως, από τον μικρότερο χρόνο παραμονής των νηπίων στο νηπιαγωγείο.

Επίσης, αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί των δύο ομάδων κατά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ παρουσιάστηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς. Συγκεκριμένα, όσοι νηπιαγω-

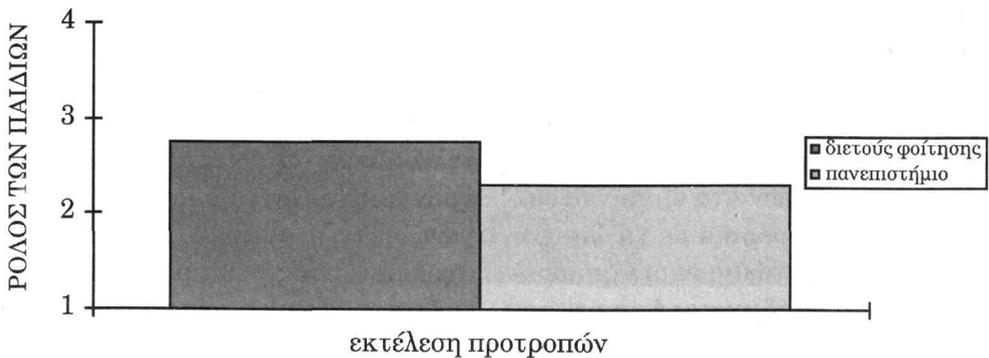
γοί δεν συμμετείχαν στην ευέλικτη ζώνη ανέφεραν μεγαλύτερες δυσκολίες (Μ.Ο=2.45) απ' αυτούς που συμμετείχαν σ' αυτή [(Μ.Ο = 2.04) $t(127) = 2.08 < .05$] (Γράφημα 6). Οι διαφορές αυτές πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί, των οποίων τα σχολεία συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης είχαν μάθει να συνεργάζονται με τους γονείς, άλλοτε ζητώντας τη βοήθειά τους και άλλοτε εμπλέκοντάς τους ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Από τις διασταυρώσεις των αποτελεσμάτων διαφαίνεται, ότι ούτε τα χρόνια προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών, ούτε η συμμετοχή ή όχι του σχολείου τους στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης, ούτε ο τύπος του νηπιαγωγείου, επηρέασαν το ρόλο τους κατά την διάρκεια της υλοποίησης του ΔΕΠΠΣ. Αντίθετα, διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των νη-

παγωγών με διαφορετικές σπουδές. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι ο ρόλος τους είναι να συντονίζουν τα παιδιά (Μ.Ο=4.14), σε σύγκριση με τους απόφοιτους διετούς σχολής [(Μ.Ο= 3.90) $t(129) = 1.92, p = .06$]. Ακόμα, φαίνεται ότι οι ίδιοι απόφοιτοι προμηθεύουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, υλικά στα παιδιά (Μ.Ο= 3.31) απ' ό τι οι συνάδελφοί τους από τις διετεείς σχολές (Μ.Ο =3.22). Τέλος, οι απόφοιτοι της διετούς σχολής φαίνεται να παρεμβαίνουν περισσότερο στις δραστηριότητες των παιδιών (Μ.Ο=2.54), απ' ό τι οι συνάδελφοί τους, απόφοιτοι Πανεπιστημίου [(Μ.Ο= 2.18), $t(117) = 1.84, p = .07$]. Σχετικά με το ρόλο των παιδιών, οι απόφοιτοι διετούς σχολής θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι τα νήπια θα πρέπει να εκτελούν τις προτροπές τους (Μ.Ο= 2.74), απ' ό τι οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου [Μ.Ο= 2.29), $t(121) = 2.07, p = .05$] (Γράφημα 7). Αυτή η διαφορά απόψεων που παρατηρείται μεταξύ των νηπιαγωγών, πιθανόν να

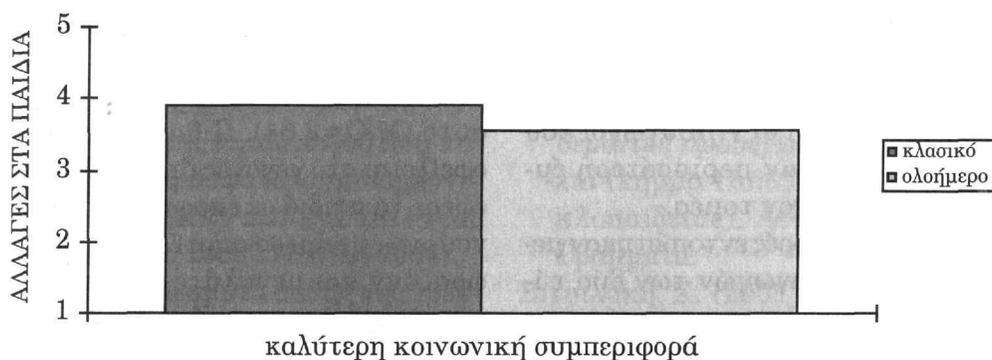
οφείλεται στο γεγονός ότι οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου έχουν θεωρητικά, λόγω των σπουδών τους, περισσότερες γνώσεις για το ΔΕΠΠΣ ειδικότερα αλλά και για τις σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής γενικότερα. Έτσι λοιπόν, είναι λογικό να ενστερνίζονται περισσότερο τις σύγχρονες απόψεις σχετικά με το ρόλο τους.

Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι η διαφορετική μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο τους. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί που είχαν πραγματοποιήσει εξομοίωση είχαν την τάση να παρεμβαίνουν περισσότερο στις δραστηριότητες των παιδιών, σε αντίθεση μ' αυτούς που είχαν μετεκπαιδευτεί σε Διδασκαλείο (Μ.Ο=1.71) καθώς και μ' αυτούς που είχαν κάνει κάποιο συνδυασμό μετεκπαίδευσης [(Μ.Ο = 2.45), $F(2,114) = 3.29, p < .05$]. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι διαφορετικά αντιμετωπίζουν τον ρόλο τους, οι νηπιαγωγοί ανάλογα με το αν έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο, στην εξομοίωση ή έχουν κά-



Γράφημα 7

Σπουδές και ρόλος των παιδιών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ΔΕΠΠΣ.



Γράφημα 8

Αλλαγές στα παιδιά μετά την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ.
 Διαφορές μεταξύ κλασικού και ολοήμερου νηπιαγωγείου.

νει κάποιο συνδυασμό μετεκπαίδευσης - κάτι που πιθανώς εξαρτάται από το διαφορετικό είδος εκπαίδευσης που έχουν λάβει.

Αναφορικά με το ρόλο των παιδιών, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί συμφώνησαν ότι τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Μ.Ο=4,29) και να αποφασίζουν τα ίδια με το τι θα ασχοληθούν (Μ.Ο=3,77). Αναγνωρίζουν λοιπόν, ότι ο βαθμός της προσωπικής πρωτοβουλίας και της ενεργού συμμετοχής των παιδιών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, γι' αυτό θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σ' αυτό. Ωστόσο, όσον αφορά το ρόλο των παιδιών, παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των νηπιαγωγών εξαιτίας των διαφορετικών σπουδών τους. Πιο αναλυτικά, οι απόφοιτοι διетών σχολών (Μ.Ο=2.74) θεώρησαν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αποφοίτους Πανεπιστημίου [(Μ.Ο= 2.29), $t(121) = 2.07, p = .05$], ότι τα παιδιά πρέπει να εκτελούν αυτά που τα προ-

τρέπουν να κάνουν. Αυτό είναι λογικό, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι απόφοιτοι διетών σχολών τείνουν να εφαρμόζουν στα σχολεία τους μια περισσότερο κατευθυνόμενη μορφή διδασκαλίας, διότι είναι, ενδεχομένως, δύσκολο να υλοποιήσουν τις καινούργιες μορφές διδασκαλίας, που προτείνονται μέσα από αναπτυξιακά προγράμματα. Από την άλλη πλευρά, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχουν ενημερωθεί γι' αυτές τις νέες μορφές διδασκαλίας και τείνουν να τις υιοθετούν όσο γίνεται περισσότερο.

Από τις διασταυρώσεις των αποτελεσμάτων φάνηκε επιπλέον, ότι ο τύπος του νηπιαγωγείου επηρεάζει τις αλλαγές που παρατήρησαν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά των δύο τύπων νηπιαγωγείων μετά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί που δίδασκαν στα κλασικά νηπιαγωγεία διαπίστωσαν καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά στα παιδιά, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δίδασκαν στα ολοήμερα νηπια-

γωγεία [κλασικό= 3.91, ολοήμερο= 3.54, $t(136) = 2.29, p < .05$] (Γράφημα 8). Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός, ότι οι νηπιαγωγοί του κλασικού έδωσαν περισσότερη έμφαση σ' αυτόν τον τομέα.

Επίσης, διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ των νηπιαγωγών των δύο τύπων νηπιαγωγείων αναφορικά με τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στους γονείς. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί που εργάζονταν στα κλασικά νηπιαγωγεία διαπίστωσαν περισσότερο ενδιαφέρον των γονέων για το έργο που επιτελείται μέσα στην τάξη σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονταν στα ολοήμερα (κλασικό= 3.79, ολοήμερο= 3.34, $t(130) = 2.29, p < .05$). Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς των κλασικών νηπιαγωγείων πιθανόν να μην εργάζονταν και γι' αυτό μπορούσαν να διαθέσουν περισσότερο χρόνο συγκριτικά με τους γονείς των ολοήμερων νηπιαγωγείων. Συνεπώς, είχαν τη δυνατότητα τόσο να παρακολουθήσουν περισσότερο την υλοποίηση και τα αποτελέσματα του ΔΕΠΠΣ όσο και να το αξιολογήσουν επιδεικνύοντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το έργο που επιτελούνταν μέσα στην τάξη.

Τέλος, σημαντικό ρόλο στις εκτιμήσεις των νηπιαγωγών για τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στα παιδιά φαίνεται να διαδραματίζει και η συμμετοχή ή όχι του νηπιαγωγείου στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί των οποίων τα νηπιαγωγεία συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης, δήλωσαν μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες (Μ.Ο

=3.84) σε σχέση με τους συναδέλφους τους, των οποίων τα νηπιαγωγεία δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό (Μ.Ο=3.64). Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι το ΔΕΠΠΣ έφερε τα παιδιά σε επαφή με το «καινούριο», με άμεσο αποτέλεσμα να εκφράζουν και μεγαλύτερη επιθυμία για ενεργή συμμετοχή σ' αυτό.

9. Επίλογος

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ΔΕΠΠΣ παραμένει σε αρχική φάση εφαρμογής στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Αυτό πιθανόν να οφείλεται αφενός στην πρόσφατη επίσημη θεσμοθέτησή του στον χώρο της εκπαίδευσης και αφετέρου στην ανεπαρκή ενημέρωση των νηπιαγωγών σχετικά μ' αυτό [σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι για την επόμενη σχολική χρονιά (2006-07) έχει προγραμματιστεί νέα σχετική επιμόρφωση των νηπιαγωγών από ειδικά εκπαιδευμένα, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, άτομα]. Όμως, φαίνεται ότι μια σημαντική μερίδα νηπιαγωγών το εφαρμόζει ήδη με επιτυχία, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται θετικές αλλαγές στα παιδιά, στις νηπιαγωγούς, ακόμη και στους γονείς μετά την υλοποίησή του. Το γεγονός αυτό, καθώς και η θετική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στο νέο πρόγραμμα, όπως αποτυπώθηκε στην παρούσα έρευνα, δημιουργεί μια αισιόδοξη προοπτική για την πορεία και την εξέλιξή του. Θετικά στην καλύτερη κατανόησή του από τις νηπιαγωγούς και την ευ-

ρύτερη εφαρμογή του στα ελληνικά νηπιαγωγεία, πιστεύουμε ότι θα συμβάλει και ο καλός, κατά την άποψή μας, οδηγός της νηπιαγωγού που κυκλοφόρησε πρόσφατα, συμπληρώνοντας το ΔΕΠΠΣ και καλύπτοντας διάφορα κενά του (ΥΠΕΠΘ, 2006).

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μας δίνουν μια πρώτη εικόνα από την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Χρειάζονται αρκετές επιπλέον έρευνες, βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες, για να διαπιστωθεί κατά το πόσο το νέο πρόγραμμα «αποσχολειοποιεί» ή «σχολειοποιεί» το νηπιαγωγείο, συμβάλλει ή όχι στην αποφυγή του παραδοσιακού χαρακτήρα της εκπαίδευσης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, βοηθάει στην σύνδεση στόχων, γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων σε ένα ενιαίο γνωστικό σύνολο, αν τελικά επιτυγχάνει να μετατρέψει το νηπιαγωγείο σε χώρο χαράς, δημιουργίας και μάθησης που συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και με τη ζωή.

Σύμφωνα με τον Πολυχρονόπουλο (2004), η αλλαγή από τη μονοθεματική και αναλυτική προσέγγιση στη διαθεματική και συνθετική, θεωρητικά συνιστά παιδαγωγική πρόοδο. Φαίνεται ότι αυτή η πρόοδος σιγά-σιγά άρχισε να γίνεται πραγματικότητα για την προσχολική αγωγή στη χώρα μας. Όμως πόσος καιρός άραγε θα χρειαστεί ακόμη για την πραγματική μετάβαση «από το παθητικό στο ενεργητικό νηπιαγωγείο», από το «νηπιαγωγείο της απραξίας στο νηπιαγωγείο της πράξης»;

Βιβλιογραφία

- Βαρνάβα – Σκούρα, Τ. (1989). *Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία* (λήμμα Παιδαγωγικής Εγκυκλοπαίδειας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2005). «Η διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη: στοιχεία εφαρμογής με το παράδειγμα της μυθολογίας». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα.
- Γκλιού, Ν. (2005). «Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Jacobs, H. (1989). "The growing need for interdisciplinary curriculum content". In H. Jacobs (Ed.) *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (1-11). Alexandria, VA: ASCD.
- Κακανά, Δ., Καζέλα, Κ., & Ανδριουπούλου, Γ. (2005). «Οι δεινόσαυροι»: Διαθεματικό σχέδιο εργασίας (Project) μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου». *Πρακτικά*

- Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λανάρης, Μ. (2005). «Η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα ως συστατικά μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα: Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματοαγγούρας, Η. (2002). «*Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*». Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μπονίδης, Κ. (2003). «Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 25-40.
- Ντίνας, Κ., Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α., & Ξανθόπουλος, Α. (2003). «Πόσο πιο διαθεματικό κι ανανεωμένο είναι τελικώς το ΔΕΠΠΣ;». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 41-56.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). «Το ολοήμερο νηπιαγωγείο και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 72-77.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000β). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005). «Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατινώτης, Ν. (1999). «*Ολοήμερο Νηπιαγωγείο-Διερεύνηση της πρώτης περιόδου εφαρμογής της καινοτομίας*». Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πατινώτης, Ν., Ντολιοπούλου, Ε., & Θωμά Ε. (2002), «*Ολοήμερο Νηπιαγωγείο-Αξιολόγηση του 4ου χρόνου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας*», Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πατινώτης, Ν. (2005). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Πετρολάκης, Ν. (2003). «Απαιτούνται αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση». *Η Καθημερινή* 15/3, σ. 13.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (2004). «Το διαθεματικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο: Κριτική απόρριψη». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 53-70.
- Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική μουσική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002β). *Οδηγός σχεδίων εργασίας*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002γ). *Ευελικτη ζώνη*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα.

Φράγκος, Χ. (2002α). «Τα φροντιστήρια με ευρώ και προγράμματα σπουδών για φροντιστήρια». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 22-32.

Φράγκος, Χ. (2002β). «Διάλογος για την παιδεία και την εκπαίδευση-Τα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα προγράμματα σπουδών». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 65-66.

Φράγκος, Χ. (2005). «Θέσεις και αντιθέσεις στο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΙΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρονοπούλου, Α. (2003). «Διάλογος περί διαθεματικότητας, ευέλικτης ζώνης και ΔΕΠΠΣ». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 57-78.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

<http://www.parenavasis.gr/2002/ek200902.htm>

Summary

The aim of this study was to investigate whether the new curriculum for the kindergarten, published by the Pedagogical Institute in 2002, is applied in the Greek kindergartens and if so, to what degree and how. More specifically, the goals of the present study were to find out: a) the kindergarten teachers' understanding of the aims of the curriculum, its activities and methods of teaching, b) the way of putting into practice the project approach which is suggested in the present curriculum, c) the school year that the kindergarten teachers started applying this curriculum in their classrooms, d) the possible difficulties that they faced and/or face during its application, e) the role of the children, parents and teachers during its application and f) the changes that they observe in children, themselves and parents after its application. One hundred and thirty nine kindergarten teachers from different prefectures of Northern Greece answered the above questions in a questionnaire especially designed for the present study. The results of the statistical analysis are presented in this paper.

Λέξεις-κλειδιά: Διαθεματικό Ενι-αίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, νηπιαγωγείο, νηπιαγωγοί.

Ο ρόλος του παιδαγωγού στην ενίσχυση των κοινωνικών ανταλλαγών στα βρεφικά τμήματα

1. Εισαγωγή

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις θεωρούνται πλέον βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων που πρόκειται να αποκτήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Υιοθετώντας θέσεις των Piaget, Wallon και Vigotsky, σύμφωνα με τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται προοδευτικά τις γνώσεις τροποποιώντας συνεχώς τη σχέση του με το περιβάλλον (πρόσωπα και πράγματα) η παιδαγωγική επιστήμη τελειοποίησε μεθόδους και τεχνικές που κάνουν πιο αποτελεσματική την εκπαιδευτική πράξη. Την τελευταία δεκαετία αναπτύχθηκε μια νέα παιδαγωγική που ονομάζεται «παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης» (CRESAS 1992). Η παιδαγωγική αυτή δίνει έμφαση στην διαδικασία μάθησης και την συσχετίζει στενά με το μαθησιακό αποτέλεσμα. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζονται, να ανταλλάσσουν και να αντι-

παραθέτουν τις ιδέες τους καθώς δουλεύουν μαζί αναπτύσσοντας ποικίλες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και προώθησης νέων ιδεών που συχνά αποδεικνύονται απρόβλεπτα «προχωρημένες» για τους ενήλικες. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του παιδαγωγού αναθεωρείται. Οφείλει κυρίως να ενθαρρύνει τις νοητικές και κοινωνικές ανταλλαγές μεταξύ των παιδιών για να έχει την ευκαιρία να τα παρατηρεί και να προσπαθεί να κατανοεί τη σκέψη τους ώστε να προσαρμόζει ανάλογα τις εκπαιδευτικές του πρακτικές. Τα δεδομένα αυτά, αν και ακόμα άγνωστα, στην μεγάλη πλειοψηφία των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αξιοποιούνται στην καθημερινή πρακτική λόγω των ομαδοκεντρικών δραστηριοτήτων οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Αντίθετα οι πρακτικές που υιοθετούν οι παιδαγωγοί βρεφικών τμημάτων, σπάνια προβλέπουν την ενίσχυση συνεργασιών και ανταλλαγών μεταξύ συνομηλίκων. Έρευνες που διεξήχθησαν σε

βρεφονηπιακούς σταθμούς. (Sinclair et al,1982, Stambak et al,1983, C.R.E.S.A.S, 1987) βεβαιώνουν ωστόσο την εμφάνιση ποικίλων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών κάτω των τριών ετών. Επηρεασμένοι από τις εργασίες των εθνολόγων που μελέτησαν τη συμπεριφορά των παιδιών στο «φυσικό περιβάλλον» του βρεφικού σταθμού (Blurton, 1972), οι ερευνητές απέρριψαν την κλινική μέθοδο που στηρίζεται στην ατομική σχέση του παιδιού με τον ενήλικα ερευνητή και στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς του με βάση δοκιμασίες προκαθορισμένες και μελέτησαν τις δυνατότητες αλληλεπιδράσεων για τα παιδιά κάτω των τριών ετών. Ως πλέον κατάλληλες κρίθηκαν οι συνθήκες που θα επέτρεπαν στα παιδιά την πρωτοβουλία, την επιλογή δραστηριοτήτων και δεν θα περιόριζαν τις δυνατότητες επίτευξης των παιχνιδιών και των άλλων υλικών απασχόλησης. Παρατηρώντας έτσι τη συμπεριφορά των παιδιών με τη βοήθεια της βιντεοσκόπησης και των συγχρονικών και διαχρονικών αναλύσεων διαπίστωσαν ότι τα παιδιά έχουν πολύ περισσότερες δυνατότητες από αυτές που συνήθως γνωρίζουμε. Από πολύ νωρίς, ακόμα και πριν από το δεύτερο χρόνο οι πράξεις των παιδιών οργανώνονται, έχουν παρατεταμένη διάρκεια και πληρότητα, και εκπλήσσουν με τη συνάφεια και τη σταθερότητά τους. Διαπιστώθηκαν π.χ. πράξεις ομαδοποίησης, εγκιβωτισμού και αντιστοίχισης με διάφορα υλικά, όπως και συμβολισμοί (ταίριασμα και τουαλέτα της κούκλας).

Ωστόσο η δυνατότητα τέτοιων παρατηρήσεων δεν προσφέρεται κάτω από όλες τις συνθήκες. Τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών προσδιόρισαν, σε συνεργασία με το προσωπικό των βρεφικών σταθμών μερικούς όρους της έρευνας, όπως το ύψος της ομάδας των παιδιών, τον τύπο των προτεινομένων αντικειμένων και τη στάση των ενηλίκων.

Οι αναλύσεις της συμπεριφοράς του κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα κατέστησαν φανερή τη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη διάρκεια κοινών παρατεταμένων δραστηριοτήτων. Η δυναμική αυτή εμφανίζεται κυρίως:

- α. *στα κοινωνικά παιχνίδια*, όπου τα παιδιά συγκεντρώνουν την προσοχή τους στα άλλα παιδιά (τα αντικείμενα παιχνίδια δεν είναι παρά απλά βοηθήματα) και οικοδομούν γνώσεις μέσα από το διάλογό τους σ' ένα προλεκτικό ιδίωμα και
- β. *σε άλλες ομαδικές δραστηριότητες*, όπου η προσοχή στρέφεται στη διερεύνηση των αντικειμένων. Το ενδιαφέρον των παιδιών είναι κυρίως προσανατολισμένο στη φυσική γνώση, που επεξεργάζονται μαζί κατά τη διάρκεια παράλληλων δραστηριοτήτων συνδεδεμένων μεταξύ τους διαμέσου της μίμησης. Τα παιδιά υιοθετούν τις ιδέες, τα «μεν» από τα «δε» και τις τροποποιούν συνδυάζοντάς τις με τις δικές τους, για να εμβαθύνουν στη γνώση των αντικειμένων. Το γεγονός ότι παρατηρούν τους πειραματισμούς των διπλανών τους –και τα αποτελέσματά τους– την

ίδια ώρα που πραγματοποιούν και αυτά δικούς τους, επιτρέπει στα παιδιά να προχωρήσουν τον προβληματισμό τους αναφορικά με τις ιδιότητες των αντικειμένων. Δοκιμάζουν έτσι και τις ικανότητες που απαιτούν αφαίρεση, ικανότητες που πολύ δύσκολα μπορεί κανείς να παρατηρήσει σε ατομικές δραστηριότητες (Verba et al, 1982)

Νεότερες έρευνες (Musatti, 1993. Mantdovani, & Musatti, 1996. Rayna, 2001) επαληθεύουν ξανά την ισχύ των παραπάνω πορισμάτων. Όλα συγκλίνουν σε δύο βασικά σημεία αξιοποιήσιμα στην Παιδαγωγική Πράξη:

1. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι πρωταρχικός παράγοντας κατάκτησης γνώσεων και για τα παιδιά κάτω των τριών ετών.
2. Η έκταση των αλληλεπιδράσεων εξαρτάται από τις συνθήκες οργάνωσης των βρεφικών και βρεφονηπιακών σταθμών.

Πώς όμως η οργάνωση των ιδρυμάτων αυτών μπορεί να προσφέρει ευνοϊκές συνθήκες για αλληλεπιδράσεις; Πόσο τα προτεινόμενα προγράμματα βοηθούν στην ενεργοποίηση όλων των παιδιών της τάξης και όχι μόνο μερικών;

Προσπαθώντας να απαντήσουν στα παραπάνω ερωτήματα, παιδαγωγικές ομάδες από διάφορους βρεφικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς στην Ευρώπη ξεκίνησαν την αναδιαμόρφωση των χώρων, του υλικού και της στάσης του παιδαγωγού. Επιβεβαιώθηκε ο ρόλος των κοινωνικών ανταλλαγών και σε κάποιους

από αυτούς απετέλεσε τον βασικό άξονα για την οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος. Το ομαδοκεντρικό πλαίσιο που χαρακτήριζε τις παρεμβάσεις στις μεγαλύτερες ηλικίες μπόρεσε έτσι να εφαρμοστεί και στα πολύ μικρά παιδιά.

Στην Ελλάδα ωστόσο, έρευνες που σχετίζονται με αποτελεσματικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις στα βρεφικά τμήματα είναι ανύπαρκτες. Η μέχρι τώρα συλλογή δεδομένων (Ραπαροκορίου, 1988) μας επιβεβαιώνει ότι παρεμβάσεις αυτές σπάνια ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών κάτω των τριών ετών. Οι παιδαγωγοί που δουλεύουν στα βρεφικά τμήματα είτε υιοθετούν διδακτικές σχετικές με μεγαλύτερες ηλικίες είτε περιορίζονται στην απλή διεκπεραίωση των στιγμών ρουτίνας.

Το άρθρο αναφέρεται σε μια έρευνα που διεξήχθη σε βρεφικά τμήματα δημοτικών βρεφονηπιακών σταθμών, με σκοπό την διερεύνηση των συνθηκών για την βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών και πιο συγκεκριμένα για την ενίσχυση των ανταλλαγών μεταξύ συνομηλίκων. Η έρευνα δράση θεωρήθηκε η καλύτερη μέθοδος για να μελετηθούν πρακτικά ζητήματα που θα προέκυπταν από την καθημερινή εκπαιδευτική εργασία. Εξετάζοντας διαφορές ανάμεσα στους δεδηλωμένους στόχους και την πραγματική πρακτική οι παιδαγωγοί θα μπορούσαν να ενσωματώσουν την έρευνα στην καθημερινότητά τους και να την κάνουν μέρος της παιδαγωγικής τους παρέμβασης με στόχο την βελτίωσή της. Επιπλέον, μέσα από τον διαρκή ανα-

στοχασμό πάνω στις δράσεις θα μπορούσε να βελτιωθεί η πρακτική θεωρία σχετικά με την συγκεκριμένη δράση (Elliot, 1985). Τέλος, η εμπλοκή των παιδαγωγών στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων με απλές, φιλικές, μεθόδους θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση για να αναδειχθούν οι αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης στα προς μελέτη βρεφικά τμήματα.

2. Η αφετηρία της έρευνας

Η έρευνα γεννήθηκε μετά από το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης-δράσης SYNERGIE (ΕΑΔΑΠ 2001. Παπαπροκοπίου & Παπαδάκου, 2004). Κατά τη διάρκεια του οι παιδαγωγοί έθεσαν νέα ερωτήματα που αναφέρονται στη σχέση ανάμεσα στις συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές και το βαθμό προσαρμογής των παιδιών στο περιβάλλον του βρεφονηπιακού σταθμού.

Συγκεκριμένα, αν και υπήρξε σημαντική βελτίωση στο παιδαγωγικό κλίμα των τμημάτων, συνέχιζαν να απασχολούν τους παιδαγωγούς ζητήματα αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών στα παιχνίδια και την εμφάνιση συχνών συγκρούσεων ανάμεσά τους. Η ΕΑΔΑΠ πρότεινε την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, ως συνέχεια του επιμορφωτικού προγράμματος με στόχο την μελέτη των συνθηκών που επηρεάζουν την συμπεριφορά των παιδιών. Η πρόταση έγινε αποδεκτή και εγκρίθηκε από τον εποπτεύοντα φο-

ρέα. (Δημοτικοί παιδικοί σταθμοί του Δήμου Κορυδαλλού). Ο σκοπός της έρευνας ήταν διερεύνηση και οριοθέτηση μιας παιδαγωγικής στάσης κατάλληλης για την ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών που φοιτούν στα βρεφικά τμήματα.

Η έρευνα δράση διήρκησε έξι συνολικά μήνες, από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο του 2003 και διεξήχθη σε δύο βρεφικά τμήματα που υποδέχονταν παιδιά ηλικίας από 10 και 3 μηνών έως 2.12 μηνών. Η μέθοδος που υιοθετήθηκε για την αποσαφήνιση των στόχων της έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων ήταν η *ομαδική αναλυτική συζήτηση*. Οι συζητήσεις διεξάγονταν πάντα ομαδικά και είχαν σαν στόχο την εμπάθυνση στην κατανόηση των προβλημάτων που κατέθεταν οι παιδαγωγοί. Κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων οι παιδαγωγοί έδιναν στην ομάδα όλες τις βασικές πληροφορίες για το θέμα που τον απασχολούσε (π.χ. σύγκρουση δύο παιδιών στο κουκλόσπιτο). Στη συνέχεια τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας έκαναν ερωτήσεις που στην πορεία και με την συμβολή του συντονιστή της έρευνας, έγιναν καθαρά διευκρινιστικές ενώ τα κριτικά σχόλια και οι προτάσεις –συνταγές περιορίστηκαν στο ελάχιστο. Οι συζητήσεις και οι πληροφορίες κάποιες φορές συνοδεύονταν και από σχολιασμούς και αναλύσεις βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων. Με την μέθοδο αυτή οι παιδαγωγοί, μέλη της ερευνητικής ομάδας είχαν τόσο προσωπικά οφέλη (εκτίμηση και σοβαρότητα μεταξύ των μελών) όσο και διανοητικά (κατανόηση των σχέσε-

ων μεταξύ των παρατηρήσεων των σιωπηρών παραδοχών και αξιολογικών κρίσεων) (Altrichter et al, 2001).

Τον πρώτο μήνα οι συζητήσεις επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό των παρακάτω προβλημάτων:

- Η ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών με αφορμή την διεκδίκηση ενός παιχνιδιού.
- Η μη συμμετοχή κάποιων παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες.
- Η καταστροφή των παιχνιδιών
- Η ένταση των παιδιών κατά τη διάρκεια των «νεκρών στιγμών» (χαρακτηρισμός που δόθηκε από μία παιδαγωγό και υιοθετήθηκε από όλη την ερευνητική ομάδα αφορά δε, τις στιγμές που δεν προτείνονται δραστηριότητες από τους ενήλικες).

Οι πρώτες ομαδικές συζητήσεις γύρω από τα βιντεοσκοπημένα στιγμιότυπα έδειξαν ασυμφωνίες ανάμεσα:

- στις προσδοκίες από τη μια πλευρά και την ίδια την πρακτική από την άλλη. (*«θέλουμε τα παιδιά να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία, αλλά πολλές φορές η έλλειψη της δικής μας παρουσίας τους δημιουργεί μια μεγάλη ένταση»*(Π.Ε)
- στην υπάρχουσα κατάσταση και σε έναν γενικό προσανατολισμό προς κάποιες αξίες ή στόχους (η επιδίωξη να προωθήσει μαθησιακούς στόχους για να εμπλουτίσουν τα παιδιά τις γνώσεις τους. οδηγούσε πολλά από αυτά να μην ενδιαφέρονται ή να κουράζονται πολύ γρήγορα)
- στα κριτήρια με τα οποία οι παι-

δαγωγοί «βλέπουν» την ίδια κατάσταση (ερμηνεύουν διαφορετικά την συμπεριφορά ενός συγκεκριμένου παιδιού).

3. Η αποσαφήνιση της κατάστασης

Σταδιακά το δεύτερο μήνα (Φεβρουάριος) οι συζητήσεις επικεντρώθηκαν στην οργάνωση του χώρου, του υλικού και τον ρόλο του ενήλικα. Συγχρόνως οι βιντεοσκοπήσεις και οι συζητήσεις για το ρόλο των ομαδοκεντρικών δραστηριοτήτων βοήθησαν να μορφοποιηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- α. Ποιες στιγμές στο καθημερινό πρόγραμμα οι συγκρούσεις είναι περισσότερο ή λιγότερο συχνές;
- β. Ποια είναι η ακριβής συμπεριφορά των παιδιών όταν εμφανίζεται η σύγκρουση;
- γ. Από τι εξαρτάται ο βαθμός συγκέντρωσης των παιδιών στα προτεινόμενα παιχνίδια;
- δ. Η ενίσχυση των ανταλλαγών αυξάνει την συμμετοχή των παιδιών στα παιχνίδια;
- ε. Ποιος είναι ο ρόλος του παιδαγωγού κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών;

Η συλλογή δεδομένων από τις πρώτες παρεμβάσεις βοήθησαν την ερευνητική ομάδα να διαπιστώσει τις αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών. Όλα τα μέλη συμφώνησαν ότι περιορισμός των συγκρούσεων εμφανής στις περισσότερες καταγραφές των δραστηριοτήτων-συνοδεύτηκε από την αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

Έτσι, τα ερωτήματα της έρευνας μορφοποιήθηκαν ως εξής:

1. Οι αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στον περιορισμό των συγκρούσεων και την αύξηση της συμμετοχής των παιδιών στα παιχνίδια;
2. Ποιές συνθήκες επιτρέπουν την ενίσχυση ή την έλλειψη των αλληλεπιδράσεων;
3. Ποιά πρέπει να είναι η στάση του παιδαγωγού κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών ώστε να ενισχυθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών;

Οι παιδαγωγοί συνέλεξαν τα δεδομένα τους με την βοήθεια των καταγραφών σε πρωτόκολλα παρατήρησης και βιντεοσκοπήσεις στιγμιότυπων. Στη συνέχεια επέλεξαν τι από αυτό θα παρουσίαζαν στην συνεδρίαση και σε ποια σημεία θα εστίαζαν την περιγραφή και την ανάλυση των πληροφοριών. Αν και υπήρξε στην αρχή μία δυσκολία, πολύ σύντομα οι παιδαγωγοί απέκτησαν την ικανότητα να σχετίσουν τις καταγραφές με τις υποθέσεις και τις προσδοκίες τους. Συγχρόνως μπόρεσαν προσεγγίζοντας τη συγκεκριμένη δράση και τις συμπεριφορές των παιδιών σαν να ήταν κάτι εντελώς καινούργιο. Το διανοητικό ενδιαφέρον ακολούθησε το προσωπικό. Οι παιδαγωγοί φάνηκαν ιδιαίτερα ευρηματικοί στον τρόπο με τον οποίο κατέγραφαν τις συμπεριφορές των παιδιών. Ανάλογα με την δράση επέλεγαν είτε βιντεοσκοπήση, είτε καταγραφή με χαρτί και μολύβι. Κάποιοι παιδαγωγοί προχώρησαν από μόνοι τους στην κωδικοποίηση των δεδο-

μένων την οποία μετά την υιοθέτηση η ομάδα με κάποιες παραλλαγές. Οι δυσκολίες της καταγραφής έδωσαν την ευκαιρία να αναρωτηθούν και να συναποφασίσουν για τη στάση τους κατά τη διάρκεια της καταγραφής (προετοιμασία υλικού, διεύθυνση του χώρου, επιλογή εργαλείων, καταμερισμών ευθυνών κ.ά.).

Ο ρόλος του ερευνητή-συντονιστή καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας ήταν συμμετοχικός και διευκολυντικός (Μπαγάκης, 2005). Κάποιες φορές συμμετείχε ενεργά στην τάξη και στις καταγραφές. Η παρουσία του βοήθησε ιδιαίτερα στο να αντιληφθούν όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, συμπεριφορές καθημερινές με καινούργιο μάτι, και να διαχωρίσουν την ερμηνευτική από την περιγραφική παρατήρηση. Τόνιζε την ανάγκη για να εστιάζουν οι παιδαγωγοί τις αναλύσεις τους στα συγκεκριμένα ερωτήματα που είχαν συμφωνηθεί. Παράλληλα διατήρησε και τον επιμορφωτικό του ρόλο. Στις συνεδριάσεις παρουσίαζε με απλό τρόπο και με συγκεκριμένα παραδείγματα ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν τόσο την θετική επικοινωνιακή στάση της ομάδας των μικρών παιδιών όσο και την αύξηση της χρονικής διάρκειας των παιχνιδιών. Τα ερωτήματα που τέθηκαν επικεντρώθηκαν στις αναπτυξιακές δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας και στο ιδιαίτερο ρόλο του παιδαγωγού.

Κατά τη διάρκεια αυτών των δύο μηνών συμφωνήθηκε με τους παιδα-

γωγούς ότι οι παρεμβάσεις δεν θα εξυπηρετούσαν απλά την επαλήθευση ή την διάψευση μιας αρχικής υπόθεσης αλλά θα επέτρεπαν την εμπάθυνση και την ανάλυση των συνθηκών οι οποίες ευθύνονται για την βελτίωση των συνθηκών και τον περιορισμό των δυσκολιών στην καθημερινή πρακτική των παιδαγωγών

Με την ομαδική αναλυτική συζήτηση κατέστη δυνατό να:

- διευκρινιστούν τα σημαντικά χαρακτηριστικά των συνθηκών πειραματισμού,
- διαπραγματευτούν οι αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στις συνθήκες και στις επιπτώσεις που έχουν στη συμπεριφορά των παιδιών,
- συμφωνηθούν τα σημαντικά σημεία στα οποία θα επικεντρωθεί η ανάλυση μιας παρέμβασης.

Οι καταγραφές και τα βιντεοσκοπημένα στιγμιότυπα συνέβαλαν να επιλεγούν για ανάλυση τα εξής:

- η διάρκεια παραμονής των παιδιών σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα,
- η συχνότητα ανταλλαγών των παιδιών μεταξύ τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες,
- η συχνότητα ανταλλαγών των παιδιών με τον παιδαγωγό κατά τη διάρκεια της ίδιας δραστηριότητας.

Μετρήθηκε η συχνότητα εμφάνισης των παραπάνω μεταβλητών ανά πέντε λεπτά και προσμετρήσαμε το συνολικό χρόνο τους στη συγκεκριμένη δράση.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο οι παραπάνω μεταβλητές σχετίστηκαν με το ρόλο του παιδαγωγού. Μετά από αρ-

κετές συζητήσεις και αναλύσεις των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων η ομάδα κατέληξε να κατηγοριοποιηθεί η στάση του παιδαγωγού σε:

- καθοδηγητική,
- «υποχωρητική»(ο ορισμός αποφασίστηκε από την ερευνητική ομάδα),
- συμμετοχική.

Κατεγράφησαν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κάθε στάσης. Στη συνέχεια συγκρίθηκαν οι αναλύσεις των καταγραφών και των βιντεοσκοπημένων δράσεων ανάμεσα στις φάσεις των παρεμβάσεων (περιγράφονται στην συνέχεια).

4. Ανάπτυξη, εφαρμογές και ρυθμίσεις πειραματισμών

Οι πειραματικές αλλαγές ξεκίνησαν τον Μάρτιο με καταγραφές και βιντεοσκοπήσεις.

Φάση 1η

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι παιδαγωγοί διαπίστωσαν ότι πολλές φορές ήταν υπεύθυνοι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο για την μικρή διάρκεια συμμετοχής των παιδιών στα παιχνίδια ή το μπλοκάρισμά τους στις ανταλλαγές τους κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων παιχνιδιών π.χ. στο τραπέζι με την πλαστελίνη ο στόχος της παιδαγωγού ήταν τα παιδιά να χειρισθούν ελεύθερα το καινούργιο υλικό (ξυλάκια παγωτού σε σχέση με ένα κλασικό (πλαστελίνη). Όμως ο ρόλος τους, ιδιαίτερα παρεμβατικός δεν έδινε περιθώρια στα παιδιά να το χειρισθούν όπως ήθελαν

και ακόμα λιγότερα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Το βασικό δίλημμα που αφορούσε το βαθμό παρέμβασης τους στα παιχνίδια των παιδιών εκφραζόταν συνέχεια. Είπε χαρακτηριστικά μια παιδαγωγός: *«Βλέποντας τον εαυτό μου στο βίντεο νοιώθω πραγματικά σαν δασκάλα.... είναι φυσικό τα παιδιά αυτήν την ηλικία να μην συγκεντρώνονται πολύ, βαριούνται το δασκάκι.. όμως δεν πρέπει να τους μεταδίδουμε γνώσεις, δεν πρέπει να κατευθύνουμε το παιχνίδι τους;»(Π.Ε.)*

Εστιάζοντας τη συζήτησή σε αυτό το σημείο έγινε μία προσπάθεια να σχετισθεί η πολυπλοκότητα της κατάστασης, κυρίως με την συστηματική παρατήρηση των γνώσεων που τα παιδιά χειρίζονται κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Με την εισαγωγή αλλαγών, τον πειραματισμό με νέες ενέργειες και την παρατήρηση των αποτελεσμάτων κατέστη δυνατό να αποσαφηνισθούν ακόμα περισσότερο τα ερωτήματά και να διερευνηθούν οι συνθήκες που βοηθούν τον παιδαγωγό να κατανοήσει σε ποιο βαθμό οι ανταλλαγές μεταξύ των παιδιών συμβάλλουν στην κατάρκτηση γνώσεων.

Φάση 2η

Στην συνεδρίαση του Απριλίου αποφασίστηκε να ξαναγίνουν οι παρατηρήσεις οι οποίες θα ενίσχυαν τις μικρές ομάδες ή θα «άνοιγαν» τις τάξεις προτείνοντας τα ίδια εργαστήρια διαφοροποιώντας αυτή τη φορά

- τα προσφερόμενα υλικά,
- την διευθέτηση του χώρου και την οργάνωση των παιχνιδιών σε μικρές παράλληλες ομάδες,

- το ρόλο του ενήλικα: παρών στα εργαστήρια χωρίς να δίνει συγκεκριμένες εντολές.

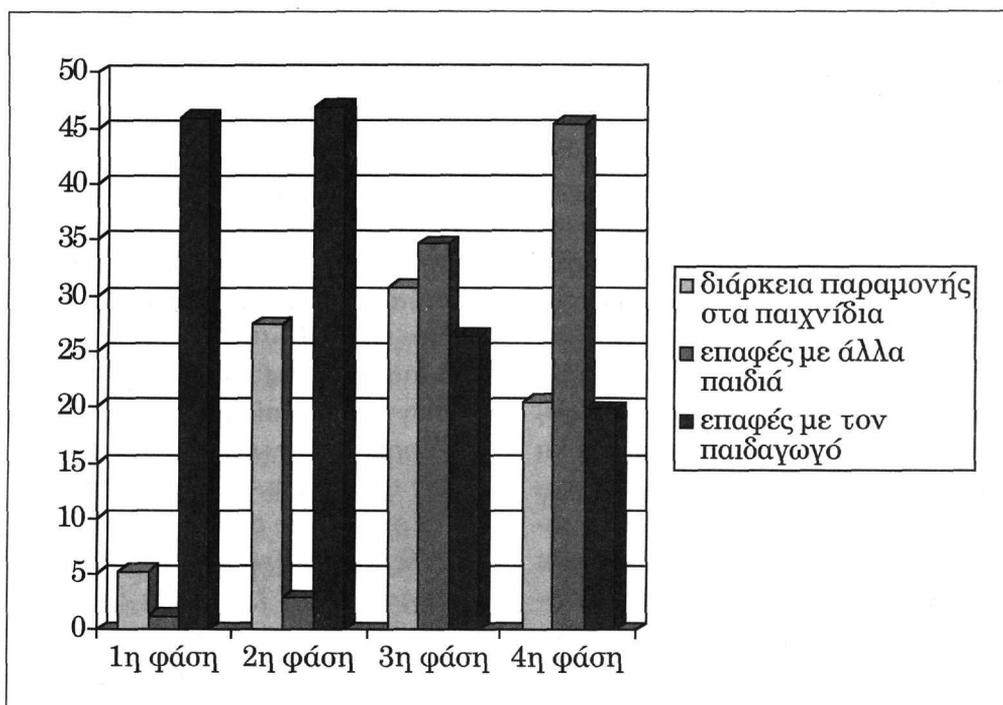
Οι αναλύσεις έδειξαν ότι:

- Ο χρόνος παραμονής των παιδιών στα παιχνίδια αυξήθηκε: *«Δεν μπορούσα να φανταστώ ότι θα τους τράβαγε τόσο το ενδιαφέρον.....αν και μικρά...με ένα υλικό που πιστευα ότι θα το βαριόντουσαν γιατί ήταν παλαιό.»(Φ.Ν).*
- Οι παιδαγωγοί παρέμειναν «αφύσικα» σιωπηλοί. Στην συνεδρίαση εξέφρασαν την ενόχλησή τους και την αμηχανία τους για τον καινούργιο τους ρόλο: *«αισθάνομαι ότι δεν προσφέρω τίποτα εκείνη την στιγμή» (Π.Ε.), «αν και ξέρω ότι δεν πρέπει....συγκρατιέμαι να μην κάνω σχόλια «Αισθάνομαι ότι δεν είμαι εγώ...» (Μ.Λ.).*
- Οι αλληλεπιδράσεις δεν εμφανίστηκαν αν και ήταν αναμενόμενες: *«νομίζω ότι θέλουν πιο έντονα την παρουσία του παιδαγωγού, δεν τους ενδιαφέρει να παίζουν με τους άλλους»(Φ.Ν).*

Φάση 3η

Οι αναλύσεις έδειξαν ότι θα έπρεπε να διερευνηθεί περισσότερο ο ρόλος του παιδαγωγού στις νέες συνθήκες. Η αντικατάσταση της κατευθυνόμενης στάσης από μία πιο ελευθεριάζουσα, ενέτεινε τις συζητήσεις γύρω από τα διλήμματα για το ρόλο του παιδαγωγού. Η επεξεργασία των αντικρουόμενων απόψεων συνέβαλε σημαντικά στην μείωση του άγχους και στην διευκόλυνση του διαλόγου. Η συγκεκριμένη

Παράδειγμα ποσοτικοποίησης δεδομένων από βιντεοσκοπημένες καταγραφές του εργαστηρίου με το «άχρηστο» υλικό.



Επεξηγήσεις:

- ✓ **1η φάση:** συλλογική δραστηριότητα με οικείο υλικό.
- ✓ **2η φάση:** αλλαγή του υλικού, χώρου και διαφοροποίηση (απομάκρυνση) της στάσης του παιδαγωγού.
- ✓ **3η φάση:** αλλαγή υλικού, διαφοροποίηση στόχων και συνοδευτική συμπεριφορά του παιδαγωγού.
- ✓ **4η φάση:** «άνοιγμα των τάξεων», επιλογή υλικού και ενίσχυση των ανταλλαγών.

Διάρκεια παραμονής τα παιχνίδια: ο μέγιστος χρόνος που ένα παιδί συμμετέχει στην συγκεκριμένη δραστηριότητα

Επαφές με τα άλλα παιδιά: όλες οι στιγμές κατά τις οποίες τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους είτε με το σώμα είτε, με λόγο, είτε με αντικείμενα.

Επαφές με τον παιδαγωγό: όλες οι στιγμές κατά τις οποίες τα παιδιά απευθύνονται στον παιδαγωγό είτε αυθόρμητα, είτε μετά από δική τους προτροπή με το σώμα τους με το λόγο ή με τα αντικείμενα.

στρατηγική βοήθησε στην ανάπτυξη καινούργιων δράσεων. Στην συνεδρίαση του Μαΐου οι διαπραγματεύσεις οδήγησαν στην υιοθέτηση ενός καινούργιου ρόλου. Οι παιδαγωγοί αποφάσισαν να είναι πιο αυθόρμητοι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ενισχύοντας κυρίως τις δράσεις και τις επιθυμίες των παιδιών. Ωστόσο συμφώνησαν ότι το δασκαλοκεντρικό πλαίσιο έπρεπε να ξεπεραστεί. Η λύση δόθηκε μέσα από τον λεπτομερή προγραμματισμό των στόχων της δραστηριότητας (που έγινε βραχυπρόθεσμος και όχι κατ' ανάγκη μαθησιακός) και την επιλογή του υλικού που αυτή τη φορά ενίσχυε τον πειραματισμό και όχι την παραγωγή προϊόντων. Οι πειραματισμοί με τις ίδιες δραστηριότητες αλλά με αλλαγή των στόχων και των υλικών και της στάσης του παιδαγωγού ανέδειξε την εμφάνιση των ανταλλαγών ανάμεσα στα παιδιά και τον συνοδευτικό και όχι πρωταγωνιστικό ρόλο των παιδαγωγών.

Φάση 4η

Η εμφάνιση των αλληλεπιδράσεων και των ποικίλων εκφράσεων της στα βρεφικά τμήματα επέφερε σημαντικές συζητήσεις στη ερευνητική ομάδα σχετικά με τις δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Διαπιστώθηκαν και επιβεβαιώθηκαν οι επιθυμίες για περισσότερες γνώσεις και περισσότερες δράσεις. Οι συγκρούσεις έδωσαν την θέση τους σε προσπάθειες και συνεργασίες μεταξύ των παιδιών και στρατηγικές επίτευξης στόχων. Οι καταγραφές και

οι αποβιντεοσκοπήσεις επιβεβαίωσαν τον ρόλο των αλληλεπιδράσεων στην διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών στις δραστηριότητες (Βλέπε γράφημα). Η στάση του παιδαγωγού εστιάστηκε πλέον στην ενίσχυση των ανταλλαγών ανάμεσα στα παιδιά και στην επιλογή παιχνιδιών που ευνοούν την συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (π.χ. Να χωρέσουμε όλοι μέσα στο χαρτόκουτο).

Στο τέλος αυτής της φάσης (Ιούλιος) οι κοινωνικές ανταλλαγές πρωταγωνίστησαν στις δραστηριότητες. Ανακαλύφθηκαν ποικίλοι ρόλοι και τεχνικές διαπραγμάτευσης οι οποίες έδωσαν την θέση τους στις αρχικές συγκρουσιακές συμπεριφορές. Ο ρόλος του παιδαγωγού έγινε λιγότερο παρεμβατικός, αναδεικνύοντας ένα συμμετοχικό χαρακτήρα ενώ η διάρκεια παραμονής στα παιχνίδια εν αντιθέσει απ' ότι αναμενόταν φάνηκε να μειώνεται σε σχέση με την προηγούμενη φάση. Η συμμετοχή των παιδαγωγών στον σχεδιασμό και την ανάλυση των δεδομένων τους βοήθησε να αποσαφηνίσουν τις απόψεις τους για τις δυνατότητες των παιδιών και να προχωρήσουν σε μία πρακτική γνώση για τις προτεραιότητες που έπρεπε να δώσουν στους παιδαγωγικούς σχεδιασμούς. Τα παρακάτω παραδείγματα δείχνουν κάποιες διαπιστώσεις στις οποίες κατέληξαν οι παιδαγωγοί σχετικά με την συμπεριφορά των παιδιών και κάποιες αρχές παρέμβασης που υιοθέτησε όλη η ομάδα:

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Τα παιδιά

- ✓ Τα παιδιά θέλουν να επαναλαμβάνουν πολύ πιο συχνά απ' ό,τι νομίζουμε κάποια παιχνίδια.
- ✓ Μερικά παιδιά που μέχρι τώρα θεωρούσαμε ότι αδιαφορούν ή θέλουν να ενοχλούν τους άλλους τελικά αυτό που κάνουν είναι να μεταφέρουν τα υλικά από τον ένα χώρο στον άλλο προσπαθώντας να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών στο δικό τους project ή προσπαθώντας να εμπλέξουν το δικό τους project – μέσα από το υλικό στα παιχνίδια των άλλων παιδιών. Μπορούμε να τους ονομάσουμε «ταχυδρόμους».
- ✓ Όταν συνεργάζονται μεταξύ τους, τα παιδιά, παραμένουν πολύ ώρα στα παιχνίδια, γίνονται πιο ευρηματικά, λύνουν μόνοι τους τις διαφορές.
- ✓ Μερικά παιδιά είναι πιο δραστήρια, μπαίνουν αμέσως στο παιχνίδι, άλλα παραμένουν για αρκετή ώρα παρατηρητές. Αυτό δεν σημαίνει ότι αδιαφορούν.
- ✓ Η παρουσία μας είναι απαραίτητη γιατί όταν απομακρυνόμαστε το παιχνίδι μετά από λίγο σβήνει.

Εμείς

- ✓ Πρέπει να τους δίνουμε τη δυνατότητα να μπορούν να επανέρχονται σε μια δραστηριότητα αφού έχουν ασχοληθεί με κάτι άλλο.
- ✓ Πρέπει να δίνουμε σε όλους το χρόνο να αποφασίσουν. Να μην τους λέμε εμείς τι να κάνουν.
- ✓ Πρέπει να τους δίνουμε κάποιες ιδέες με το υλικό χωρίς να τα κατευθύνουμε.
- ✓ Πρέπει να παρακολουθούμε τις ενέργειές τους αρκετό χρόνο πριν τους προτείνουμε κάτι.
- ✓ Πρέπει να μην επεμβαίνουμε όταν έχουν μεταξύ τους αντιπαραθέσεις. Αν τους δίνουμε χρόνο, βρίσκουν τρόπους να επιλύσουν τις διαφορές τους.

5. Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα-δράση ήταν μια απόπειρα διερεύνησης συνθηκών οι οποίες ενισχύουν τις ανταλλαγές μεταξύ συνομηλίκων σε ελληνικά βρεφικά τμήματα. Οι παιδαγωγοί για πρώτη φορά εμπλεκόμενοι σε

αυτήν ως ερευνητές κατόρθωσαν να αποσαφηνίσουν τα ερωτήματά τους, και να συσχετίσουν τη στάση τους με την συμπεριφορά των παιδιών. Η οικειοποίηση των τεχνικών καταγραφής και ανάλυσης των συμπεριφορών βοήθησε στην επιβεβαίωση ή απόρριψη υποθέσεων που οι ίδιοι έθε-

ταν. Η έρευνα δράση συνέβαλε στην ανάδειξη και τον εμπλουτισμό των γνώσεων των παιδαγωγών σχετικά με τις παιδαγωγικές τους παρεμβάσεις και τις συνθήκες που μπορούν να ευνοήσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά φάνηκαν ιδιαίτερα δραστήρια και περιέργα, με διάθεση για επικοινωνία τόσο με τους μεγάλους όσο και με τους συνομηλίκους. Διαπιστώθηκαν στιγμές αλληλεπιδράσεων που σχετίστηκαν με την μη δασκαλοκεντρική συμπεριφορά των παιδαγωγών. Επιβεβαιώθηκαν έτσι πορίσματα ερευνών που τονίζουν τη σχέση της συμμετοχικής συμπεριφοράς του ενήλικα με την ενίσχυση των κοινωνικών και γνωστικών ανταλλαγών μεταξύ συνομηλίκων (Rayna, 2001). Εξαίρεση αποτέλεσε η μικρή χρονική διάρκεια παραμονής των παιδιών σε μία δραστηριότητα. στην τελευταία φάση της έρευνας. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ποικιλία των δραστηριοτήτων και η δυνατότητα για μεγαλύτερη κινητικότητα στο τμήμα (οργάνωση του χώρου με «ανοιχτές τάξεις») –κάτι πρωτόγνωρο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας στην Ελλάδα– μπορεί να είναι οι λόγοι που τα παιδιά παρέμεναν λιγότερο χρόνο στις προτεινόμενες δραστηριότητες.

Η πρακτική αναστοχασμού πάνω στην δράση έκανε δυνατή την αποσαφήνιση των σχέσεων ανάμεσα στις προτεινόμενες παιδαγωγικές συνθήκες και την συμπεριφορά των μικρών παιδιών. Οι παιδαγωγοί ανέπτυξαν με αυτόν τον τρόπο μια πρακτική θεωρία σχετικά με τον ρό-

λο των αλληλεπιδράσεων στην διαδικασία ενίσχυσης της ενεργούς συμμετοχής, κοινωνικών δεξιοτήτων και πειραματισμών. Ωστόσο αν και οι ίδιοι φάνηκαν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από επιτεύγματά τους («δεν είμαστε πια δασκάλες»(Φ.Ν), ο συμμετοχικός ρόλος τους τώρα αρχίζει να διερευνάται. Οι νέες υποθέσεις που οι ίδιοι οι παιδαγωγοί έθεσαν στη τελευταία φάση της έρευνας θα τους βοηθήσουν να διερευνήσουν ακόμα περισσότερο την νέα τους στάση και να χειριστούν το βασικό δίλλημα (Winter, 1982) που παραμένει στην ομάδα: Μπορεί αυτή η μορφή οργάνωσης να υποκαταστήσει το κλασικό και ασφαλές καθοδηγούμενο πρόγραμμα δραστηριοτήτων; «*Είμαστε διαφορετικοί από πριν λιγότερο παρεμβατικοί....όμως και πάλι..χωρίς να το καταλαβαίνουμε, τους επιβάλλουμε τη γνώμη μας.*» (Π.Ε).

Τονίζουμε επίσης ότι η έρευνα αυτή είχε και μία μη προβλέψιμη προέκταση γεγονός που επιβεβαιώνει ακόμα μια φορά την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης έρευνας δράσης. Οι παιδαγωγοί αισθάνθηκαν σίγουροι για τις απόψεις τους και τις παιδαγωγικές τους επιλογές και έτσι μπόρεσαν να επιχειρηματολογήσουν για την καταλληλότητά τους με άνεση στους έμμεσα ωφελούμενους δηλαδή τους γονείς. «*Με την καινούργια οργάνωση οι παιδαγωγοί μπόρεσαν να παρουσιάσουν τη δουλειά τους..είχαν τόσα πράγματα να πουν στους γονείς.....τους μίλησαν με λεπτομέρειες για το δικό τους εργαστήριοΓια πρώτη φορά (οι γονείς)*

απέκτησαν μια σφαιρική εικόνα για την εξέλιξη και τις δυνατότητες των παιδιών.... Ο λόγος μας (προς του γονείς) έγινε πιο επιστημονικός. (Φ.Ν)

Θέλουμε να πιστεύουμε ότι η υλοποίηση παρόμοιων ερευνών και σε άλλα βρεφικά τμήματα θα βοηθήσει τους παιδαγωγούς να αποκτήσουν μια ισχυρή πρακτική γνώση για να βρουν τις δικές τους απαντήσεις σχετικά με την διευθέτηση του χώρου και του υλικού για την υποδοχή των μικρών παιδιών στον ελληνικό θεσμικό πλαίσιο των βρεφονηπιακών σταθμών. Μπορούμε επίσης να υποθέσουμε ότι όσο οι παιδαγωγοί συνειδητοποιούν ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι καθοριστικός παράγοντας για την κατάκτηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων τόσο ο συμμετοχικός τους ρόλος θα δυναμώνει και θα τους βοηθάει να χειριστούν τα ερωτήματα που έτσι και αλλιώς θα τους ακολουθούν στον δρόμο του διαρκούς αναστοχασμού. Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι η συνοικοδόμηση γνώσεων, βασική αρχή στην παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης, μπορεί να ευνοηθεί από συγκεκριμένες παιδαγωγικές συνθήκες, (παράλληλοι πόλοι δράσεις, μικρός αριθμός παιδιών, απλό αλλά προσαρμοσμένο υλικό στις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών). Επιβεβαίωσε επιπλέον ότι η πρακτική θεωρία που οικοδομούν προοδευτικά οι παιδαγωγοί μπορεί να ενισχύσει την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα και την ετοιμότητα που πρέπει να διαθέτουν για να ικανοποιούν τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μικρών παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blurton, Jones N., (1972). Categories of child interaction. In *Ethological Studies of Child Behavior*. London: Cambridge University Press.
- CRESAS (1991). *Naissance d' une pédagogie interactive*. Paris: ESF/INRP
- CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions Sociales et Construction de Savoirs*. Paris: E.S.F.
- Elliott, J. 1985. Educational action-research, p.p. 231-250. In Nisbet, J., et al, *World yearbook of Education: Research, Policy and Practice*. London: Kogan Page.
- Mantovani, S., & Musatti, T. (1996). New educational provisions for young children in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 119-128.
- Musatti, T. (1993). Meaning between Peers: The Meaning of Peer. *Cognition and Instruction*, II, 241-250.
- Papaprokopiou Natacha, (1988). *Les structures d'accueil pour les enfants de moins de trois ans en Grèce. Réflexions critiques et perspectives d' Avenir*. Doctorat 3eme cycle – Paris V. Université René Descartes.
- Rayna, S. (2001). The very beginnings of togetherness in shared play among young children. *International Journal of Early Years Education*, 9, N. 2, 109-115.

- Sinclair H., Stambak M., Lesine Ir., Rayna S., & Berba M., (1982). *Les Bébé et les Choses*, Paris: P.U.F.
- Stambak, M., Barrière, M., Bonica, L., Maisonnnet, R., Rayna, S., & Verba, M. (1983). *Les bébés entre eux: inviter, découvrir, et jouer ensemble*. Paris: P.U.F.
- Verba M., Sinclaire H., & Stambak M.(1982). "Physical Knowledge and Social Interaction in Children from 18 to 24 Months of Age. In Forman, C. (Eds.) *Action & Thought*. New York: Academic Press.
- Winter, R. (1982). Dilemma Analysis: A contribution to methodology for action research. *Journal of Education*, 12, 3,161-74.
- ΕΑΔΑΠ, (2001). *Προς μία συμμετοχική και συνεργατική επιμόρφωση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Μπαγάκης, Γ. (2005) «Προς αναζήτηση σύγχρονων, λειτουργικών στοιχείων της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού: Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του διευκολυντή (facilitator)». Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαπροκοπίου, Ν., & Παπαδάκου, Ε. (2004). *Δέκα χρόνια SYNERGY*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Μαρία Ποιμενίδου,

*Νηπιαγωγός, υποψήφια διδάκτωρ,
Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας.*

Μαρία Παπαδοπούλου,

*Επίκουρη καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε.,
Παν. Θεσσαλίας.*

Εξηγήσεις και επεξηγήσεις σε ένα μάθημα Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο

1. Εισαγωγή

Ενας από τους σκοπούς των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, όπως και του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, είναι ο επιστημονικός γραμματισμός (Κόκκοτας, 2000:16). Στόχος του είναι η μέγιστη αξιοποίηση του δυναμικού της επιστήμης για την αναβάθμιση της καθημερινότητας των πολιτών αλλά και η διαμόρφωση μιας ενεργούς κριτικής στάσης απέναντι στην επιστήμη. Ο επιστημονικός γραμματισμός προϋποθέτει αλληλεπιδραστικές σχέσεις με το περιβάλλον και δομείται μέσω της επικοινωνίας (Lemke, 1990: xi).

Μελέτες γύρω από τη γλώσσα των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) ανέδειξαν τον τρόπο οργάνωσής της ως ένα ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα, το οποίο ιστορικά δεν υπήρξε μόνο μέσο για την περιγραφή της εμπειρίας αλλά ταυτόχρονα συντέλεσε καθοριστικά στην αναδόμηση της επιστημονικής σκέψης.

Η γλώσσα της επιστήμης μεταβιβάζεται και ενεργοποιείται στην κοι-

νωνία κυρίως μέσα από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Και ενώ, μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) καθορίζονται οι γνωστικοί στόχοι και η διδακτική μεθοδολογία, παραμένουν άρρητες, ωστόσο κρίσιμες, οι γλωσσικές στρατηγικές που απαιτούνται για την πραγμάτωση των επικοινωνιακών στόχων. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της σύνθετης σχέσης γλωσσικών και γνωστικών στόχων στο πλαίσιο δραστηριοτήτων Φ. Ε. στο νηπιαγωγείο.

2. Θεωρητική προσέγγιση

2.1. Κείμενα και κειμενικά είδη

Η γλώσσα είναι ένα σύστημα κατασκευής νοημάτων, επομένως μέσω κάθε γλώσσας οργανώνεται η εμπειρία με μοναδικό τρόπο και πραγματώνεται μέσα από κείμενα. Το κείμενο είναι το μέσο του λόγου, η γλωσσική διάσταση της επικοινωνίας, και όπως ορίζεται από τον Halliday είναι: «η γλώσσα όταν είναι λειτουργική, δηλαδή όταν επιτελεί ένα συγκεκρι-

κριμένο έργο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και όχι οι απομονωμένες λέξεις ή προτάσεις. Το κείμενο, μπορεί να είναι γραπτό ή προφορικό ή να υλοποιείται σε οποιοδήποτε άλλο μέσον έκφρασης» (Halliday, 1989:10). Μόνο μέσω των κειμένων η γλώσσα πραγματώνεται ως επικοινωνία, εμπλουτίζεται από τη ζωτική της δύναμη και αποκτά υπόσταση (Bakhtin, 2003:67). Ένα κείμενο είναι μια σημασιολογική μονάδα που συγκροτείται από τα νοήματα των επιμέρους στοιχείων της, εντάσσεται μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται και κατανοείται και διατηρεί με αυτό σχέσεις αμφίδρομου καθορισμού (Halliday, 1994:xvii, Λύκου, 2000:62).

Η γλώσσα πραγματώνεται μέσα από διακριτά κειμενικά είδη (*genres*) – γραπτά ή προφορικά που επιτρέπουν την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων των ομιλητών. Πρόκειται για αφηρημένους, κοινωνικά αναγνωρίσιμους τρόπους χρήσης της γλώσσας οι οποίοι επιτρέπουν την οργάνωση του λόγου (Hyland, 2002:114). Αν τα κειμενικά είδη δεν υπήρχαν και δεν τα κατείχαμε, αν έπρεπε να τα οριοθετήσουμε κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και να δομήσουμε κάθε εκφώνημα για πρώτη φορά, τότε η γλωσσική επικοινωνία θα ήταν σχεδόν αδύνατη (Bakhtin, 2003:84). Όπως επισημαίνει ο Bakhtin το σχέδιο λόγου κάθε ομιλητή δηλώνεται πρωταρχικά μέσα από την επιλογή ενός κειμενικού είδους (2003:83). Η αναγνώριση του ρόλου των κειμενικών ειδών και η μελέτη τους σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δραστηριοτήτων οδήγησε

στον ορισμό του κειμενικού είδους ως σταδιακής, σκοπίμης και στοχοθετημένης διαδικασίας (*staged, goal-oriented purposeful activity*), η οποία λεκτικοποιείται με γλωσσικά, κυρίως κείμενα και αναπαριστά, σε ένα αφαιρετικό επίπεδο, τις γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση ποικίλων ειδών κοινωνικών στόχων (Martin 1984: 25). Ένα κειμενικό είδος λοιπόν, απαρτίζεται από συστατικά στάδια και, άρα η σχηματική δομή του συνίσταται σε μια προβλέψιμη διαδοχή σταδίων, από τα οποία άλλα είναι υποχρεωτικά ενώ άλλα προαιρετικά (Macken - Horarick, 2002:20). Ο ρόλος κάθε σταδίου στη συγκρότηση ενός κειμένου περιγράφεται μέσα από λειτουργικές ονομασίες (π.χ. *προσανατολισμός, περιγραφή του θέματος, εφαρμογές, επιχειρήματα, αξιολόγηση κ.α.*). Η λειτουργική ονομασία αφορά τον ιδιαίτερο ρόλο και τη συμβολή του κάθε σταδίου στην επίτευξη του συνολικού κοινωνικού σκοπού του κειμενικού είδους (Eggins & Slade, 1997:233).

2.2. Η γλώσσα της επιστήμης

Η γνώση της επιστήμης, έγκειται στη δυνατότητα κάποιου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της επιστήμης. Επίσης, σημαίνει την εκμάθηση της χρήσης αυτής της εξειδικευμένης γλώσσας στο διάβασμα, το γράψιμο και την επίλυση προβλημάτων, καθώς και στην καθοδήγηση πρακτικών εφαρμογών στο εργαστήριο και την καθημερινή ζωή. Τέλος, σημαίνει την εκμάθηση της ικανότητας επικοινωνίας στη

γλώσσα της επιστήμης καθώς και την ικανότητα κάποιου να δρα ως μέλος της κοινότητας των ανθρώπων που την εφαρμόζουν (Lemke, 1990:1). Για να ανταποκριθεί η γλώσσα στις ανάγκες της επιστήμης υιοθέτησε και ανέπτυξε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία εξυπηρετούν γνωστικούς και σημειωτικούς στόχους στους οποίους δεν μπορεί να ανταποκριθεί η γλώσσα της καθημερινότητας που εκφράζει την κοινή λογική. Η καθημερινή γνώση έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: είναι κυρίως προφορική, τοπική, εξαρτημένη από τα συμφραζόμενα, συναινετική και αντιφατική μεταξύ διάφορων κειμένων (Bernstein, 1999:159). Η επιστημονική γνώση, σε αντίθεση με τη γνώση της κοινής λογικής, οργανώνεται μέσα από συστήματα τεχνικών εννοιών και μιας τεχνικής γραμματικής τα οποία λειτουργούν ως ταξινομητικά συστήματα που επιτρέπουν την ανάπτυξη νέων εννοιολογικών δομών (Halliday & Martin, 2004:34-37).

Έτσι, η γλώσσα της επιστήμης έχει αναδείξει συγκεκριμένες γραμματικές προτιμήσεις, περισσότερο στη γραπτή εκφορά του λόγου, αλλά και στον επίσημο λόγο στον οποίο συμπεριλαμβάνεται και ο λόγος των δασκάλων (Lemke, 1990:21). Χαρακτηριστικά αυτού του επιστημονικού λόγου, σε επίπεδο γλωσσικών δομών, είναι η χρήση ταξινομιών, τεχνικών όρων, ορισμών και ονοματοποίησης (Halliday, 2004:137-39. Martin, 1992:179-83. Lemke 1990: 130, κ.α.). Η επιστημονική γλώσσα δεν αποτελεί απλώς ένα μέσο, ένα ερ-

γαλείο για τη μετάδοση της γνώσης και την ανακάλυψη της επιστημονικής αλήθειας. Το είδος της γλώσσας που προσεγγίζεται και χρησιμοποιείται από τους/τις μαθητές/τριες στις Φ.Ε. διευκολύνει συγκεκριμένους τρόπους σκέψης για τον κόσμο ενώ, ταυτόχρονα αποτρέπει ή περιθωριοποιεί άλλους (Veel, 2000:162). Ταυτόχρονα, τα επιστημονικά κείμενα, όπως εισημαίνεται από την Λέκκα, χρησιμοποιούνται «ως μέσα για να πειστούν οι δέκτες έτσι ώστε να υιοθετήσουν τις απόψεις του πομπού ή τουλάχιστον να αποδεχθούν το επιστημονικό του κύρος και να ενστερνιστούν τις επιστημονικές του πεποιθήσεις» (Λέκκα, 2001:327).

Τα τελευταία χρόνια ένα πλήθος μελετών αφορούν την αναζήτηση των κειμενικών ειδών που αναπτύσσονται στον επιστημονικό λόγο στην κατεύθυνση ανάδειξης του επικοινωνιακού στόχου κάθε κειμένου (Martin, 1992. Macken-Horarik, 2002. Christie, 1997. Veel, 2000, κ.α.). Σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε κυρίως η μεθοδολογία της Ανάλυσης Λόγου μέσω της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday η οποία έχει διττό στόχο: αφενός την κατανόηση του κειμένου –όπου η ανάλυση διευκολύνει κάποιον να δείξει **πώς και γιατί** το κείμενο σημαίνει ότι σημαίνει– και αφετέρου την αξιολόγηση του κειμένου –όπου η γλωσσική ανάλυση μπορεί να διευκολύνει κάποιον να κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους ένα κείμενο εκπληρώνει ή δεν εκπληρώνει τους στόχους του.

Η σπουδαιότητα της γλώσσας –

και άλλων συμβολικών συστημάτων όπως τα μαθηματικά – έγκειται στο γεγονός ότι καθιστούν τις γνώσεις και τις διαδικασίες σκέψης διαθέσιμες για ενδοσκόπηση και αναθεώρηση. Αυτή η διαδικασία διευκολύνεται μέσα από την ανάπτυξη και χρήση μιας μεταγλώσσας που επιτρέπει τον έλεγχο και την αναδόμηση της γνώσης. Η **μεταγλώσσα** δίνει στους δασκάλους ένα στόχο γιατί τους διευκολύνει να χαρακτηρίσουν τους μαθησιακούς στόχους με σημειωτικούς όρους και μέσω αυτής της διαδικασίας να στραφούν στα νοήματα (Macken-Horarik, 2002:18). Από έρευνες και διδακτικές εφαρμογές σε σχολεία της Αυστραλίας, η ανάπτυξη μιας μεταγλώσσας πάνω στα κειμενικά είδη αξιοποιήθηκε για το σχεδιασμό, την ανάδραση και την αξιολόγηση του επιστημονικού γραμματισμού (Macken - Horarick, 2002:18).

2. 3. Η διδασκαλία των Φ. Ε. στο νηπιαγωγείο

Η διερεύνηση του φυσικού κόσμου στο νηπιαγωγείο –όπως αναφέρεται στο Α.Π.– έχει ως στόχο τα νήπια να κατανοούν, μέσω μιας «πειραματικής» προσέγγισης, τη σημασία της παρατήρησης, των πειραμάτων και της περιγραφής για τη μελέτη υλικών και φαινομένων. Η ιδιαίτερα χαλαρή ταξινόμηση που παρουσιάζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Bernstein, 1974:

204) μεταθέτει στις/ους νηπιαγωγούς την ευθύνη του σχεδιασμού των στόχων και την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας. Ενώ αυτό το γεγονός δίνει στις/ους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα αυτοκαθορισμού και αυτονομίας έναντι της υποχρεωτικής και αποκλειστικής χρήσης ενός συγκεκριμένου εγχειριδίου διδασκαλίας¹, ενίοτε αυτή η απουσία, σε συνδυασμό μάλιστα με την έλλειψη ουσιαστικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενέχει τον κίνδυνο της ελλιπούς επίτευξης των διδακτικών στόχων. Ταυτόχρονα, συχνή είναι η άρνηση των νηπιαγωγών να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες φυσικών επιστημών, είτε επειδή θεωρούν ότι δεν ενδιαφέρουν τα παιδιά, είτε επειδή πιστεύουν ότι οι ίδιοι/ες δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό το αντικείμενο, γεγονός άλλωστε που τεκμαίρεται από ποικίλες έρευνες που αφορούν την ελλιπή αρχική εκπαίδευση των νηπιαγωγών (Κολιόπουλος, 2003. Δημητρίου-Χατζηνικήτα, 2003. Ποιμενίδου-Παπαδοπούλου, υπό δημ. κ.α.) και κατά συνέπεια την αποσπασματική σχέση με το αντικείμενο των Φ.Ε.

Στο νέο Α.Π. του νηπιαγωγείου θεωρείται δεδομένη η ικανότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές ανάγκες που προκύπτουν σε όλα τα αντικείμενα του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Ο Veel (2000:170) παρατηρεί ότι δεν

1. Όπως προβλέπεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα για τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης και για το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος.

μπορεί κάποιος να κατανοήσει τις χρήσεις της γλώσσας σε κάθε γνωστικό αντικείμενο χωρίς να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η γνώση σε αυτό το αντικείμενο. Κάθε δραστηριότητα που επιλέγεται, προσεγγίζεται μέσα από ένα ειδικό τεχνικό λεξιλόγιο και ένα κειμενικό είδος (ή συνδυασμό περισσοτέρων), γεγονός που επιβάλλει την ύπαρξη γλωσσικών στόχων σε κάθε διδασκαλία. Ειδικότερα όσον αφορά τη γλώσσα στις Φ.Ε., οι απαιτήσεις του Α.Π. συνδέονται αποκλειστικά με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, ενώ δεν γίνεται καμία αναφορά στις γλωσσικές απαιτήσεις του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου, παρότι σχετικές έρευνες (Martin, 1984. Newkirk, 1984) δείχνουν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να διδαχθούν και να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία κειμενικών ειδών που χρησιμοποιούνται στις Φ.Ε. Η διερεύνηση και η επιλογή των κειμενικών ειδών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των Φ.Ε. δίνει στις/ους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τους μαθησιακούς στόχους και να μεθοδεύσουν τη διδασκαλία μέσω των σταδίων υλοποίησης των διαφόρων κειμενικών ειδών. Ιδιαίτερα δε, καθώς η διδασκαλία Φ.Ε. όπως τίθεται στο νέο ΑΠ του νηπιαγωγείου απαιτεί ένα σχεδιασμό που πλησιάζει τις επιστημονικές μεθόδους (Tsatsaroni, Ravanis & Falaga, 2004:390) αλλά παράλληλα διαμορφώνεται μέσα από τη διαδικασία της αναπλαισίωσης, όπως έχει αναλυθεί από τον Bernstein (1990:183-4).

2.4. Διαδοχική και αιτιολογική εξήγηση

Ανάμεσα στα διάφορα κειμενικά είδη που αναπτύσσονται κατά τη διδασκαλία/μάθηση των Φ.Ε., ιδιαίτερα σημαντική θέση έχει η εξήγηση καθώς αποτελεί κύριο μέσο για την προσέγγιση της γνώσης και την κατανόηση των φυσικών φαινομένων. Σε σχολικά εγχειρίδια και μαθητικά γραπτά στις Φ.Ε., σε διάφορες βαθμίδες της Εκπαίδευσης, η εξήγηση μαζί με την αναφορά έχουν βρεθεί να είναι τα πιο αναγνωρίσιμα κειμενικά είδη (Shea, 1988. Martin 1990: 100).

Εξήγηση είναι η διαδικασία συσχέτισης των διαφόρων συντελεστών με τα αποτελέσματα. Ως διαδικασία συντελεί καθοριστικά στην κατανόηση των επιστημονικών φαινομένων και ευρύτερα του κόσμου που μας περιβάλλει. Ειδικότερα όσον αφορά στο νηπιαγωγείο, πρόσφατες έρευνες (Carey, 1985. Christidou & Hatzinikita, 2005) δείχνουν ότι η εξήγηση βοηθάει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αξιοποιήσουν την παρατήρηση ενός φαινομένου ανακαλύπτοντας τα αίτια, τα αποτελέσματα και τις μεταξύ τους σχέσεις και –σε αντίθεση με τις θέσεις του Πιαζέ (1929) που υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της φυσικής αιτιότητας κατακτάται αργότερα– να παράγουν εξηγήσεις για διάφορα φυσικά φαινόμενα.

Σύμφωνα με το Veel (2000:172), η επιστημονική εξήγηση ενός φαινομένου συνίσταται στη διαδικασία με την οποία η επιστήμη δομεί εξηγήσεις φαινομένων πάνω στη βάση του πειραματισμού και της παρατήρησης. Ο Veel επισημαίνει ότι μια ανα-

λυτική περιγραφή των κειμενικών ειδών επιτρέπει την ανάδειξη των κοινωνικών σκοπών που εξυπηρετούν και συμβάλλει σε μια αποτελεσματικότερη μελέτη τους. Έτσι στο ευρύτερο πλαίσιο της εξήγησης, εντοπίζει έξι επιμέρους κειμενικά είδη: τη διαδοχική εξήγηση, την αιτιολογική εξήγηση, την παραγοντική εξήγηση, τη θεωρητική εξήγηση, την επαγωγική εξήγηση και τη διερεύνηση (Veel, 2000:171-172).

Οι περισσότερες εξηγήσεις των παιδιών γύρω από φυσικά φαινόμενα βασίζονται σε γεγονότα που είναι παρατηρήσιμα. Παράλληλα, τα παιδιά μπορούν να διαπραγματευθούν, σε κάποια φαινόμενα, σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος που στηρίζονται σε συντελεστές και διαδικασίες που δεν είναι παρατηρήσιμοι (Christidou 2005/2006). Αυτές οι δύο εκδοχές της εξήγησης υλοποιούνται μέσα από διαφορετικά κειμενικά είδη και συγκεκριμένα από τη διαδοχική και την αιτιολογική εξήγηση. Οι διαδοχικές εξηγήσεις μας εξηγούν **πως** συμβαίνει κάτι. Περιγράφουν παρατηρήσιμες διαδοχές δραστηριοτήτων και περιλαμβάνουν ένα στάδιο διαπίστωσης του φαινομένου που ακολουθείται από μια επακόλουθη εξήγηση. Αντίθετα, η αιτιολογική εξήγηση του φαινομένου δεν στηρίζεται μόνο στην

παρατήρηση και προϋποθέτει ένα βαθμό οικειότητας με το θέμα ώστε να αναπτυχθεί το σχετικό εννοιολογικό υπόβαθρο. Η αιτιολογική εξήγηση καλείται να απαντήσει στην ερώτηση **γιατί** και κατά συνέπεια απαιτείται μια εξήγηση που θα στηριχτεί στη σχέση αιτίας-αποτελέσματος. Υλοποιείται μέσα από το στάδιο της διαπίστωσης του φαινομένου και μίας ή σειράς εξηγήσεων.

Στα δύο κειμενικά είδη, της διαδοχικής και της αιτιολογικής εξήγησης, έχουν εντοπιστεί σημαντικές διαφορές (Veel, 2000:172) όσον αφορά τις γλωσσικές επιλογές στην οργάνωσή τους και συγκεκριμένα στη λεξική πυκνότητα², την χρήση της ονοματοποίησης³ και στις λογικο-σημσιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο κείμενο.

3. Ερευνητικό μέρος

3.1. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας για τον εντοπισμό των κειμενικών ειδών που παράγονται κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων Φ.Ε. στο νηπιαγωγείο, η οποία διενεργήθηκε μέσω βιντεοσκόπησης διδασκαλιών σε 6 νηπιαγωγεία του Νομού Μαγνησίας και του

2. Η λεξική πυκνότητα είναι μέτρο για την πυκνότητα της πληροφορίας ενός κειμένου. Η μέση λεξική πυκνότητα ενός κειμένου ισοδυναμεί με το λόγο του αριθμού των λεξικών στοιχείων (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα και επιρρήματα) προς το συνολικό αριθμό λέξεων του κειμένου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 147. Halliday, 1989:64).

3. Ονοματοποίηση είναι η γραμματική μεταφορά ρημάτων σε ουσιαστικά. Για την επίσημη η ονοματοποίηση είναι το μονοπάτι που οδηγεί την σκέψη των παιδιών σε αφαιρέσεις και γενικεύσεις που ξεφεύγουν από τα όρια της άμεσης εμπειρίας και οδηγούν στον επιστημονικό τρόπο σκέψης (Halliday, 2004:151-157).

Νομού Αττικής (Μάιος 2004 -Μάιος 2005). Στη συνέχεια, το σύνολο των βιντεοσκοπήσεων μεταγράφηκε σε ηλεκτρονικά αρχεία και διενεργήθηκε ανάλυση λόγου με λειτουργικό συσχετισμό -όπως αρχικά προτάθηκε μέσω της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του M.A.K. Halliday και επεκτάθηκε από τον Jim Martin και τους συνεργάτες του.

Στο άρθρο παρουσιάζεται ένα τμήμα της έρευνας που αφορά τη χρήση διαδοχικής και αιτιολογικής εξήγησης όπως υλοποιούνται στον προφορικό λόγο νηπιαγωγού και νηπίων κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων με αντικείμενο τον αέρα και τις ιδιότητές του. Στόχοι της έρευνας ήταν: να διερευνηθεί η δυνατότητα χρήσης τόσο της διαδοχικής όσο και της αιτιολογικής εξήγησης κατά τη διδασκαλία/μάθηση του σχετικού αντικειμένου, να εντοπιστούν οι διαφορές στην οργάνωση και τις γλωσσικές επιλογές των δύο κειμενικών ειδών και να αναζητηθούν ταυτίσεις ή τυχόν αποκλίσεις από τη σχετική βιβλιογραφία, η οποία αφορά τα γραπτά κειμενικά είδη και εστιάζεται σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες.

Η διδασκαλία έγινε σε ένα κλασικό, μεικτό τμήμα νηπιαγωγείου το Νοέμβριο του 2004. Η νηπιαγωγός δέχτηκε να συμμετέχει στην έρευνα νοιώθοντας προετοιμασμένη και σύγουρη για την οργάνωση της διδασκαλίας. Κίνητρο της συμμετοχής της, όπως η ίδια δήλωσε, ήταν η συμβολή της στην πραγματοποίηση της έρευνας. Η συμμετοχή των νηπιαγωγών σε μια εθνογραφική έρευνα συχνά αντιμετωπίζεται αρνητικά, με

πολλές επιφυλάξεις, γιατί από την σκοπιά των νηπιαγωγών προέχει η διαφύλαξη της καλής εικόνας των ιδίων και του έργου τους.

3.2. Αποτελέσματα

Τα κείμενα στα οποία θα αναφερθούμε είναι αποσπάσματα από τη διδασκαλία με θέμα τον αέρα και τις ιδιότητές του όπου διαφαίνεται η παρουσία των δύο κειμενικών ειδών της εξήγησης. Η διδασκαλία περιελάμβανε ένα αρχικό εισαγωγικό μέρος που στηριζόταν στη λογοτεχνία, μια σειρά απλών πειραμάτων, ένα παιχνίδι με ένα λουλουδι-μύλο, ένα γλωσσικό παιχνίδι, μια εικαστική εφαρμογή, αξιοποίηση παροιμιών σχετικών με τον αέρα και τελικά μια ανασκόπηση που συνέδεε τις ιδιότητες του αέρα, όπως είχαν αναλυθεί στην πορεία της διδασκαλίας, με την καθημερινή ζωή.

Το παρακάτω απόσπασμα της διδασκαλίας αναφέρεται στη κινητική ενέργεια του ανέμου και είναι το πρώτο πείραμα της διδασκαλίας. Η νηπιαγωγός έχει τοποθετήσει μια χάρτινη βάρκα μέσα σε μια λεκάνη με νερό. Τα παιδιά μετακινούνται από τη γωνιά της συζήτησης γύρω από το τραπέζι πάνω στο οποίο βρίσκεται η λεκάνη.

Κείμενο 1

N: Τώρα εδώ θα προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε τι κάνει ο αέρας.

Είναι δυνατός τόσο όσο μας λέει το ποίημα; Μμ;

Πέπη: Όχι

Άκης: Κατάλαβα.
 Ν: Τι κατάλαβες βρε Άκη; Για να σηκωθούμε, για ελάτε εδώ πέρα, ελάτε εδώ πέρα. Έβαλα εδώ κάτω, τι; Μια ...
 Πέπη: Βαρκούλα.
 Ν: Μια βαρκούλα μέσα σε μια...
 Πέπη: Λεκάνη.
 Ν: Τι έχει η λεκάνη; Η λεκάνη τι έχει μέσα;
 ΟΜ: Νερό.
 Ν: Έχει νερό. Λοιπόν ένας-ένας θέλω να προσπαθήσει... ένας-ένας όμως. Να φυσάτε να δούμε... Τώρα κουνιέται η βάρκα μας;
 ΟΜ: Όχι
 Ανδρέας: Ναι
 Ν: Ελάχιστα. Αν φυσήξουμε λίγο με το στόμα μας, θα κάνουμε τίποτα;
 Άκης: Όχι.
 Ν: Για, για Άκη. Στέλιο. Για φύσα.
(Ο Στέλιος φυσά και η βάρκα μετακινείται)
 Ν: Χαμήλωσε το κεφάλι (στο Στέλιο). Α!! Άλλος. Πέπη;
(Η Πέπη φυσά και η βάρκα μετακινείται)
 Ν: Άλλος;
(Φυσάει ο Ανδρέας και μετακινεί την βάρκα)
 Ν: Α!! τι είναι αυτό που κουνάει τη βάρκα;
 Άκης: Ο αέρας.
(Συνεχίζεται η διαδικασία με όλα τα παιδιά)

Χρήστος: Κυρία, ο Φίλιος την πιάνει.

Άκης: Αφήστε τη τώρα.
 Ν: Ο αέρας είναι αυτός που κούνησε τη βάρκα. Ε; Που τη μετακίνησε.

Στο παραπάνω απόσπασμα βλέπουμε ότι η διαπίστωση του φαινομένου γίνεται βιωματικά χωρίς να συνοδεύεται από παραγωγή λόγου. Η διαπίστωση ότι η βάρκα μετακινείται, στηρίζεται σε παρατηρήσιμες ακολουθίες δραστηριοτήτων και για το λόγο αυτό θεωρείται προφανής και αδιαμφισβήτητη. Τα παιδιά καλούνται να εξηγήσουν το φαινόμενο με την ερώτηση : *τι είναι αυτό που κουνάει τη βάρκα;* Η εξήγηση θα δοθεί αρχικά από τα νήπια και θα κατοχυρωθεί τελικά ως έγκυρος λόγος με την επανάληψή της από τη νηπιαγωγό: *ο αέρας είναι αυτός που κούνησε τη βάρκα. Ε; Που τη μετακίνησε.*

Μια διαφορετική εξέλιξη καταγράφεται στη παρακάτω δραστηριότητα που στόχο έχει να δείξει την συμβολή του αέρα στο φαινόμενο της καύσης.

Κείμενο 2

Ν: Αυτό τώρα για κοιτάξτε, εγώ μέχρι να...να συνεχίσουμε με τα άλλα που έχουμε να κάνουμε, εδώ, άναψα ένα κεράκι κι από πάνω θα βάλω ένα ποτήρι. Και θα δούμε σιγά-σιγά τι θα γίνει.
 Άκης: Από πάνω θα βγάλει νερό.

N: Όχι, δε βγάζει νερό. Παρακολουθήστε εσείς εκεί πέρα ...

Ανδρέας: Θα σβήσει. Έσβησε.

N: Έσβησε;

Ανδρέας: Ναι

N: Α! τι έγινε; Γιατί έσβησε;

Φίλιος: γιατί έπεσε νερό.

(.....η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά ότι δεν υπάρχει νερό στο ποτήρι.

N: Ξανανάβω το κεράκι. Το άναψα. Ωραία;

ΟΜ: Ναι

N: Για να δούμε. Απαλά- απαλά το 'βαλα (το ποτήρι πάνω στο κερί). Για να δούμε τι θα κάνει.

Χάρης: Θα σβήσει;

N: Για να δούμε. Για να δούμε.

Χάρης: Σβήνει.

Άκης: Αφού πάνε όλοι κοντά.

Χάρης: Έσβησε.

N: Έσβησε;

Γιώργος: Είχε αέρα.

N: Είχε αέρα; Από πού είχε αέρα Γιώργο; Για πες.

Γιώργος: Έβγαλε το....

Χάρης: Καπνό.

Γιώργος: Ατμός! Ατμός!

(.....η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά ότι ο «μικρούλης» καπνός βγαίνει από το κερί την ώρα που σβήνει.

N: Αν είχα το κερί έτσι. Και δεν έβαζα το ποτήρι. Φίλιε! Αν είχα το κερί μου έτσι σκέτο. Θα 'σβηνε; Αν δεν το φυσούσα;

ΟΜ: Όχι.

Γιώργος: Έσβησε.

N: Έσβησε. Γιατί έσβησε; Αν το είχα χωρίς το ποτήρι, θα έκαιγε.

Άκης: Γιατί έχει κρύο.

N: Γι' αυτό λες; Μα δεν ακουμπάει η φλόγα στο ποτήρι. (...) Δύσκολο είναι αυτό, ε;

Άκης: Μμ...

N: Λοιπόν. Εδώ μέσα το ποτήρι έχει αέρα. Δεν έχει αέρα; Έχει αέρα, ε; Δεν έχει αέρα; Τον πήρα **τώρα** εγώ τον αέρα και ...τσουπ το βάλαμε εδώ πέρα (σκεπάζει το κερί με το ποτήρι). Η φλόγα **όμως** που καίει απ' το κεράκι, τον έκαψε, τον πήρε τον αέρα. Και **μόλις** τελείωσε ο αέρας που υπήρχε εδώ μέσα στο ποτήρι...ωπ, έσβησε. Έσβησε η φωτίτσα.

Στο πρώτο μέρος, στο στάδιο της **αναγνώρισης του φαινομένου**, τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία μέσα από την παρατήρηση και περιγράφουν το φαινόμενο: «η φλόγα σβήνει» όταν σκεπάζουμε ένα αναμμένο κερί με ένα ποτήρι. Στο επόμενο στάδιο όμως η **εξήγηση του φαινομένου** δεν στηρίζεται στην παρατήρηση της διαδικασίας που επαναλήφθηκε πολλές φορές μπροστά στα μάτια των παιδιών. Αυτή τη φορά η τάξη καλείται να απαντήσει στην ερώτηση **γιατί** και πρέπει να δοθεί μια εξήγηση που θα στηριχτεί στη σχέση αιτίας-αποτελέσματος. Στη

συγκεκριμένη περίπτωση, για την αιτιολογική εξήγηση του φαινομένου δεν αρκεί η άμεση παρατήρηση του φαινομένου αλλά απαιτούνται γνώσεις σχετικές με τους συντελεστές της καύσης που είναι φυσικό και αναμενόμενο να μην διαθέτουν τα νήπια.

Χαρακτηριστικό της δυσκολίας, που αναγνωρίζει στη διάρκεια της διδασκαλίας και η νηπιαγωγός δηλώνοντας: «*Δύσκολο είναι αυτό, ε;*», είναι ότι η εξήγηση που αναπτύσσεται στη διδασκαλία αποκλίνει από τα πρότυπα οργάνωσης μιας αιτιολογικής εξήγησης. Στην υπό-παρατήρηση περίπτωση, η νηπιαγωγός για να προσεγγίσει το στόχο της υιοθετεί το λόγο της πειθούς μέσα από μια σειρά ρητορικών ερωτήσεων στις οποίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση μέσα από την επανάληψη. Έτσι, ενώ η εξήγηση αρχίζει με τη δήλωση: «*Εδώ μέσα το ποτήρι έχει αέρα*», στην προσπάθεια δημιουργίας κοινών παραδοχών για τους συντελεστές του φαινομένου που εξετάζεται, ακολουθούν οι ερωτήσεις: «*Δεν έχει αέρα; Έχει αέρα, ε; Δεν έχει αέρα;*». Επιπλέον, ο λόγος αποκτά χαρακτηριστικά αφήγησης που εντοπίζονται τόσο στο χαμηλό και υποβλητικό τόνο της φωνής, όσο και σε γλωσσικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν αφηγηματικά κείμενα. Συγκεκριμένα παρατηρείται η χρήση ηχογλώσσας με τις λέξεις «*τσουπ*» και «*ωπ*» καθώς και η επιλογή του υποκοριστικού «*φωτίτσα*». Η τροποποίηση του κειμενικού είδους υποδηλώνει το γνωστικό πρόβλημα που έχει προκύψει. Ενώ ένα μέρος της γλωσσικής εξέλιξης των

παιδιών συνδέεται με τη χρήση των κειμενικών ειδών όπως έχουν αναπτυχθεί στην επιστήμη, η νηπιαγωγός για να υπερβεί το γνωστικό εμπόδιο υιοθετεί την αφήγηση ως τον τρόπο που νομιμοποιείται κοινωνικά για την επικοινωνία με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσω αυτής της διαδικασίας, η αναγκαιότητα για ικανοποιητική αιτιολογική εξήγηση του φαινομένου παρακάμπτεται, ενώ ταυτόχρονα η απλοποίηση, ως χαρακτηριστικό του παιδαγωγικού λόγου, λειτουργεί υπέρ του καθημερινού λόγου, του λόγου της οικογένειας και της κοινότητας, και δεν επιτρέπει την ανάδυση του επιστημονικού λόγου.

Τέλος, όσον αφορά στην οργάνωση του κειμενικού είδους μέσω των λογικο-σημασιολογικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των επιμέρους προτάσεων ενός κειμένου παρατηρούμε ότι είναι ιδιαίτερα φανερά μόνο στο δεύτερο κείμενο. Οι λέξεις «*τώρα*», «*μόλις*», και «*όμως*», που βρίσκονται στην αρχή των προτάσεων, χρησιμοποιούνται για την οργάνωση του νοηματικού προσανατολισμού του κειμένου και δομούν τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ των συντελεστών που συμμετέχουν στο φαινόμενο και των αποτελεσμάτων που παρατηρούνται. Συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες δίνουν έμφαση στη χρονική ακολουθία πάνω στην οποία βήμα-βήμα εξελίσσεται το φαινόμενο, ενώ η τρίτη δημιουργώντας μια σχέση αντίθεσης, επισημαίνει το ρόλο που παίζουν οι διάφοροι συντελεστές στην εξέλιξη του φαινομένου. Η επιλογή του. «*όμως*»

επισημαίνει την «ανταγωνιστική» σχέση μεταξύ καύσης και αέρα, την ανάγκη δηλαδή «κατανάλωσης» του οξυγόνου ώστε να πραγματοποιηθεί η καύση.

4. Συμπεράσματα

Σημείο εκκίνησης για την έρευνα υπήρξε η υπόθεση ότι η οργάνωση της διδασκαλίας των Φ.Ε. στο νηπιαγωγείο μέσω της θεωρίας των κειμενικών ειδών μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων καθώς επιτρέπει στην/ον εκπαιδευτικό να επιλέγει τα κατάλληλα κειμενικά είδη που πραγματώνουν τον επικοινωνιακό στόχο της διδασκαλίας και, ταυτόχρονα παρέχει μια μεταγλώσσα που διευκολύνει τον επιστημονικό γραμματισμό. Άρα, μια τέτοιου τύπου οργάνωση της διδασκαλίας αποτελεί ένα επιπλέον εργαλείο για την επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων μέσα από το πλούσιο αλλά ελλιπές όσον αφορά τις εξηγήσεις (Christidou & Hatzinikita, 2005:206) πεδίο των γνωστικών στόχων του ΑΠ για το νηπιαγωγείο, μπορεί να συνεισφέρει στην αξιολόγηση της επιλογής ενός θέματος προς διδασκαλία καθώς επίσης και στην αξιολόγηση της ίδιας της διδασκαλίας. Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι η παραγνώριση των κειμενικών ειδών που εξυπηρετούν τον μαθησιακό στόχο, σε συνδυασμό με την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με το θέμα ενδέχεται να ακυρώσει τους γνωστικούς στόχους της διδασκαλίας.

Είναι γεγονός ότι στις δραστηριότητες Φ.Ε. στο νηπιαγωγείο, αν και οργανώνονται με παιγνιώδη τρόπο, η ευθύνη για την οργάνωση και την πορεία της διδασκαλίας είναι στα χέρια της/ου νηπιαγωγού. Στο δεύτερο κείμενο, τα νήπια έδωσαν τρεις νατουραλιστικές εκδοχές για την εξήγηση του φαινομένου εκ των οποίων οι δύο, ο αέρας και το νερό, αναφέρονται σε αιτίες που σε καθημερινές, οικείες για τα παιδιά συνθήκες, προκαλούν το ίδιο αποτέλεσμα. Όμως οι προσπάθειες αυτές απορρίφθηκαν γιατί δεν προσεγγίζουν την εξήγηση του φαινομένου που εξετάζεται και συνεπώς τα νήπια κλήθηκαν να ενστερνιστούν τη «διδαχή» της νηπιαγωγού. Η παρέκκλιση από την πρότυπη ανάπτυξη της αιτιολογικής εξήγησης επιτείνει τις ανισότητες στην παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητή και ταυτόχρονα δυσκολεύει την προσέγγιση του μαθητή στην επιστήμη. Η διδασκαλία εξελίσσεται σε μια επαναλαμβανόμενη άκαρπη προσπάθεια μέσα από την οποία αποδυναμώνεται ο ρόλος του μαθητή ως ενεργού συμμετέχοντα στη μαθησιακή διαδικασία ενώ ενισχύεται ο ρόλος του δασκάλου ως φορέα της γνώσης, αναπαράγοντας κατεστημένες κοινωνικές και παιδαγωγικές ανισότητες.

Όπως φάνηκε στη συγκεκριμένη έρευνα και διαπιστώθηκε και αλλού (Feez:45), η γλωσσική οργάνωση μιας διδασκαλίας στηρίζεται στην κρίση των εκπαιδευτικών, η οποία είναι αποτέλεσμα συνειδητών και ασυνείδητων θεωριών σχετικά με τη γλώσσα και τη μάθηση της γλώσσας

Η ελλιπής αναφορά του Α.Π. στους γλωσσικούς στόχους των γνωστικών αντικειμένων, όπως και των Φ.Ε., αναπαράγει ιδεολογικές θέσεις γύρω από τις γλωσσικές ικανότητες των νηπίων που δεν ανταποκρίνονται στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και τελικά δεν συνάδει με τον επικοινωνιακό χαρακτήρα που επικαλείται το ΔΕΠΠΣ. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επισημαίνοντας τα προβλήματα στην οργάνωση του λόγου της τάξης, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα των κειμενικής προσέγγισης στην επίτευξη των γνωστικών στόχων και την ανάγκη εμπλουτισμού του Α.Π. με γλωσσικούς στόχους οι οποίοι να εξυπηρετούν τις ανάγκες κάθε διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Bakhtin, Medvedev, & Voloshinov (1994). *The Bakhtin Reader*. London: Arnold.
- Barnes, D. (1987). *From communication to curriculum*. London: Penguin Books.
- Bathia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990) *The structure of Pedagogic Discourse*. London: Routledge
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in Childhood*. Cambridge: MIT Press.
- Christidou, B., & Hatzinikita, B. (2006). *Preschool Children's Explanation of Plant Growth and Rain Formation: A Comparative Analysis*. *Research in Science Education*. 2005, 187-210
- Christidou, B. (2005/2006) *Accounting for Natural Phenomena. Explanatory Modes Used by Children*. *International Journal of Learning*, 12, 21-28
- Christie, F. and Martin, J. R. (Eds.) (1997). *Genres and Institutions: Social process in the workplace and school* [Open Linguistics]. London: Cassell.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρίου, Αν., & Χατζηνικήτα, Β. (2003). *Απόψεις εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής για περιβαλλοντικά θέματα*. Στο Μ. Τσιτουρίδου (επιμ). *Οι Φυσικές Επιστήμες και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Eggs, S., & Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Feez, S. (2002). *Heritage and Innovation in Second Language Education*. Στο Α. Johns: *Genre in Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Halliday, M.A.K. (1989). "Part A." In M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan (eds). *Language, context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1-49.
- Halliday, M.A.K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*. (<http://www.komvos.edu.gr/periodiko>)
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (2000). *Η γλώσσα της Επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, Context and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics 22*: 113-135.
- Κόκκοτας, Π. (2000). Πρόλογος. Στο R. Driver, An. Squires, P. Rushworth & V. Wood-Robinson: *Οικο-Δομώντας τις Έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Μια παγκόσμια σύνοψη των Ιδεών των μαθητών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κολιόπουλος, Δ. (2003). Η (Επι)μόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής Εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες. Η περίπτωση του Διδασκαλείου Αθηνών και η διατύπωση του προβλήματος. Στο Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.). *Οι Φυσικές Επιστήμες και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Λέκκα, Β. (2001). *Η δομή του επιστημονικού λόγου από κειμενογλωσσολογικής πλευράς*. Διδακτορική διατριβή. Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Φ.Λ.Σ., Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας.
- Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*: 57-71.
- Macken-Horarik, M. (2002). "Something to shoot for": A Systemic Functional Approach to teaching Genre in Secondary School Science. In A. Johns (ed). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. N.J. & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Martin, J.R. (1984). Types of writing in infants and primary school. In I. Unsworth (ed.) *Reading, Writing, Spelling* (Proceedings of the Fifth Macarthur Reading/Language Symposium). Sydney: Macarthur Institute of Higher Education.
- Martin, J.R. (1990). Literacy in science: learning to handle the text as technology. In F. Christie (ed.). *Literacy for a Changing World*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER), 79-117.
- Martin, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins
- Newkirk, T. (1984). Archimedes' dream. *Language Arts 61*(4)
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul
- Ποιμενίδου, Μ., & Παπαδοπούλου, Μ. (υπό δημ.). *Απλοποιήσεις της γλώσσας των Φυσικών Επιστημών*

στο νηπιαγωγείο. Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση (23-25 Ιουνίου 2005). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Shea, N. (1988). *The language of school science textbooks*. BA Thesis. University of Sydney, Department of Linguistics.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tsatsaroni, A., Ravanis, K., & Falaga, A. (2004) Studying the Recontextualisation of Science in Pre-school Classrooms: Drawing on Bernstein's Insights into Teaching and Learning Practices. *International Journal of Science and Mathematics Education* 1: 385-417.
- Veel, R. (2000). Learning how to mean- scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In F. Christie & J.R. Martin (eds.) *Genre and Institutions*. London: Continuum, 161-195.

Abstract

The paper explores the contribution of language in science activities. Recent Science Curriculums demand the use of specialized content, while structuring activities in the pre-school Education. However, Greek pre-school Curriculum is character-

ized by the weak classification of knowledge and the lack of specific linguistic goals to support the structuring of the educational process.

The research deals with genres in the Science Curriculum and specifically with the sequential and causal explanation. After the collection of data, by means of video-recording science activities in nursery classroom, a discourse analysis model was applied, in order to reveal the way these genres unfold in the science activities. We will argue that a genre-based approach is a tool for selecting, organizing and evaluating educational activities.

Λέξεις κλειδιά: γλώσσα της επιστήμης, επιστημονικός γραμματισμός, κειμενικά είδη, εξήγηση, αιτιολογική εξήγηση, διαδοχική εξήγηση

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Μαρία Ποιμενίδου, νηπιαγωγός, υποψήφια διδάκτωρ, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Διεύθυνση: 4 Σουλίου, 38334, Βόλος
Τηλ. 24210 35403
email: mipoimenidou@uth.gr

Μαρία Παπαδοπούλου, επίκουρη καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Διεύθυνση: Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 38221 Βόλος
Τηλ. 24210 74750
email: mariapap@uth.gr

Ομάδες Μικτής Ηλικίας: Προκαταρκτική προσέγγιση

1. Εισαγωγή

Το βασικό δίλημμα που αντιμετωπίσαν και αντιμετωπίζουν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η επιλογή ανάμεσα στην ομοιογενή και ανομοιογενή σύνθεση των τάξεων.

Πίσω από κάθε επιλογή υπάρχει μια διαφορετική παιδαγωγική ιδεολογία και μια διαφορετική φιλοσοφία για το ρόλο του σχολείου. Δηλαδή οι οπαδοί των κοινωνικοκεντρικών θεωριών επισημαίνουν ότι ο ρόλος του σχολείου είναι να προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες για να ενταχτεί το άτομο στην κοινωνία των ενηλίκων, ενώ οι οπαδοί των ατομοκεντρικών θεωριών σημειώνουν ότι ο ρόλος του σχολείου αποσκοπεί στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Προφανώς ο συγκερασμός των δύο ρόλων του σχολείου και η ανεύρεση της χρυσής τομής είναι το ζητούμενο στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Χαραλάμπους, 1999: 5-6).

Προκειμένου να οδηγηθούμε στο συγκερασμό των δύο θεωριών για το

ρόλο του σχολείου κρίνουμε σκόπιμο να θεωρήσουμε ότι το σχολείο είναι απαραίτητο να στηρίζεται στις αρχές της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας ευκαιριών, της διαφορετικότητας, της διαπραγμάτευσης και συνεργασίας, της συμμετοχής, της ενεργητικής μάθησης, της υποκειμενικότητας, της χαράς και του παιχνιδιού. Οι αρχές αυτές ανήκουν και εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο στις τάξεις με ομάδες μικτής ηλικίας (Ο.Μ.Η.).

Οι τάξεις με Ο.Μ.Η. αποτελούνται από παιδιά με ετερογενείς ικανότητες και διαφορά ηλικίας μεγαλύτερη από ένα χρόνο και όχι παραπάνω από τρία χρόνια. Έχουν γίνει γνωστές με διάφορα ονόματα: ανομοιογενείς ομάδες, ομάδες πολλαπλών ηλικιών, κάθετη ομαδοποίηση, οικογενειακή ομαδοποίηση και δημοτικά σχολεία χωρίς τάξεις (Ευαγγέλου, 1993: 92). Ωστόσο, η ομαδοποίηση μιας μόνο ηλικίας θεωρείται ο κύριος τρόπος δόμησης μιας τάξης, παρόλο που κρίνεται και επικρίνεται εδώ και πολλά χρόνια (Forward, 1988).

Από το 19ο αιώνα στη Δ. Ευρώπη

η ηλικία χρησιμοποιήθηκε ως βασικό κριτήριο για την ένταξη των μαθητών σε τάξεις και αυτή η τακτική ισχύει μέχρι και σήμερα. Έτσι, κάθε σχολική τάξη αποτελείται από παιδιά της ίδιας σχεδόν ηλικίας. Αυτός ο καθορισμός των σχολικών τάξεων με βάση την ηλικία ήταν μέρος της προσπάθειας για αποτελεσματικότητα και συστηματοποίηση της σχολικής διαδικασίας και συνοδευσόταν συχνά από παράλληλες προσπάθειες για μέτρηση της παιδικής νοημοσύνης και ομαδοποίηση των μαθητών με βάση την επίδοση. Η εξέλιξη των σχολικών βιβλίων συνέβαλε στη διάρθρωση της εκπαίδευσης σε τάξεις.

Η πρακτική αυτή της ομαδοποίησης μιας μόνο ηλικίας φαίνεται να δημιουργεί τεράστιες κανονιστικές πιέσεις στα παιδιά και το δάσκαλο, όσον αφορά την προσδοκία να κατέχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες. Υπάρχει μια τάση σε μια ομοιογενή ηλικιακή ομάδα να επιβάλλει κυρώσεις, να «τιμωρεί» τα παιδιά που αποτυγχάνουν ν' ανταποκριθούν στις κανονιστικές προσδοκίες (Katz, 1995).

Επιπλέον η ομοιογενής ομαδοποίηση δημιουργεί στις μικρές ηλικίες πολλά προβλήματα, επειδή ο ρυθμός ανάπτυξης και το υπόβαθρο των εμπειριών ποικίλλουν είναι πιθανό σε ορισμένα παιδιά να προσάψουν την «ετικέτα» του «αργού», ενώ σε μικρό χρονικό διάστημα ενδεχομένως η συμπεριφορά να αλλάξει. Από τη στιγμή όμως που ένα παιδί θα αποκτήσει την «ετικέτα» του αργού και θα εσωτερικεύσει τη βραδύτητα ως ανταπόδοση, η ετικέτα μπορεί να

ασκήσει αθροιστικές επιπτώσεις και οι πιθανές αλλαγές από αυτή να είναι λίγες (Katz & Cherd, 2004:110).

Με την πάροδο του χρόνου η ομαδοποίηση μιας μόνο ηλικίας γίνεται ολοένα και λιγότερο δημοφιλής, επειδή οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική αποξένωση των μαθητών των χαμηλότερων επιπέδων (Willing, 1963), ενώ οι ενδείξεις για θετικά αποτελέσματα δεν είναι πειστικές (Ferri, 1971, Gregory, 1984).

Το 1959 με τη δημοσίευση του βιβλίου «το αταξικό δημοτικό σχολείο» των (Goodlad & Anderson, 1987) ξεκίνησε το ενδιαφέρον για τα πιθανά οφέλη των ομάδων μικτής ηλικίας. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η ομοιογενής ομαδοποίηση των παιδιών με βάση ένα και μοναδικό κριτήριο, όπως η ηλικία, δεν διαμορφώνει μια πραγματικά ομοιογενή ομάδα τη στιγμή που υπάρχουν και άλλα κριτήρια τα οποία είναι σημαντικά για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Ευαγγέλου, 1993).

Στη σημερινή μικτής ηλικίας σχολική τάξη τα μεγαλύτερα παιδιά πολλές φορές διδάσκουν τα μικρότερα. Η τάξη λειτουργεί περίπου όπως η οικογένεια και τα παιδιά σ' αυτήν ανατρέφονται και προστατεύονται. Οι συμμαθητές δουλεύουν μ'ένα μίγμα συνεργασίας και ανταγωνισμού και οι μαθητές δοκιμάζουν έναν βαθμό ευελιξίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Leight & Rinehart, 1992). Οι τάξεις μικτών ηλικιών παρέχουν περισσότερες δυνατότητες για αυτόνομη μάθηση, συνεργασία και κοινωνική αλληλεπικοινωνία, χαρακτηριστικά που εί-

ναι αναγκαία να αναπτύξουν οι μαθητές, οι οποίοι θα ζήσουν στη μεταβιομηχανική κοινωνία της πολιτισμικής και εθνικής ομοιογένειας (Oakes & Heckman, 1995:318). Παρέχουν ενδεχομένως μια εμπλουτισμένη σχολική κοινότητα στην οποία τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες να δώσουν και να πάρουν στοργή και υποστήριξη είτε είναι νεότερα είτε μεγαλύτερα μέλη της τάξης. Επιπλέον η έρευνα προτείνει ότι λιγότερα παιδιά βιώνουν απομόνωση από τους συνομηλίκους σε τάξη με μικτές ηλικίες παρά σε τάξη με ίδιες ηλικίες (McClellan Kinsey, 1997).

Ομάδες μικτών ηλικιών και ανάπτυξη
Οι ομάδες μικτών ηλικιών:

- Βελτιώνουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η επανεξέταση 37 μελετών από τους Anderson & Ravan, η οποία αποδεικνύει βελτίωση στα αποτελέσματα των τεστ και βελτίωση της συμπεριφοράς στο σχολείο για μαθητές που φοιτούν σε μικτής ηλικίας σχολικές τάξεις και ειδικά για τους μαύρους, τα αγόρια, τους μαθητές με χαμηλή επίδοση και τους μαθητές από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Από περίπου 18 μελέτες που εξέτασαν συγκεκριμένα τους χαμηλού εισοδήματος πληθυσμούς και την μικτής ηλικίας ομαδοποίηση, η μικτή ηλικία προκύπτει ως δομή, ότι προωθεί γενικά υψηλότερες επιδόσεις, ισχυρότερη κοινωνική ανάπτυξη καλύτερες αυτοαντιλήψεις και πε-

ρισσότερη θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Anderson & Ravan, 1993).

- Καλλιεργούν την πνευματική / διανοητική ανάπτυξη. Οι διαφορετικές απόψεις, προσεγγίσεις και στρατηγικές που εκφράζουν και χρησιμοποιούν τα μέλη της ανομοιογενούς ομάδας, δημιουργούν καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης και παρέχουν ευκαιρίες γνωστικής ενσυναίσθησης που στο σύνολό τους προωθούν τη κριτική σκέψη και την νοητική ανάπτυξη εν γένει (Johnson & Johnson, 1992:124).
- Προωθούν τη συνεργατική μάθηση. Γιατί η συνεργατική παιδαγωγική διαδικασία έχει ως πυρήνα τις βασικές αρχές της μη ανταγωνιστικής, ενεργού μάθησης με τη χρήση μικτών ετερογενών ηλικιακών ομάδων παιδιών, με διαφορετικές ικανότητες και από διαφορετική πολιτισμική προέλευση (Roopnarine & Clawson, 2006: 444). Η πρόθεση αυτού του μοντέλου είναι να προωθήσει την εκπαίδευση πέρα από τις τυποποιημένες μεθόδους των αναλυτικών προγραμμάτων με την μετατόπιση του στόχου του εκπαιδευτικού προγραμματισμού από τις ανάγκες της ομάδας στις ανάγκες του κάθε παιδιού ατομικά (McClellan & Kinsey, 1993:23).

Γενικά οι στόχοι των προγραμμάτων με ΟΜΗ είναι να επιτύχουν τους ίδιους στόχους με τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. «Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα περισσότερα προ-

γράμματα προσχολικής ηλικίας και στις τάξεις με μικτές ηλικίες. Η ασυμμετρία στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών δίνει μεγαλύτερες ευκαιρίες για τη διατήρηση των παραδοσιακών ορίων στο Αναλυτικό πρόγραμμα και την επικέντρωση σε ενοποιημένες θεματικές ενότητες που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Στο πνεύμα της συνεργατικής εκπαίδευσης η διαδικασία αυτή επενδύει στη διδασκαλία ανάμεσα στους συμμαθητές και εμπλουτίζει τη διαρκή μαθησιακή διαδικασία» (Roopnarine & Clawson, 2006: 446-447).

Οργάνωση των ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων

Η οργάνωση των τάξεων στο Δημοτικά σχολεία γίνεται με βάση την ηλικία των παιδιών. Ωστόσο, στα ολιγοθέσια σχολεία δύο ή και περισσότερες τάξεις, ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου συμπύσσονται σε συνδιδασκόμενα τμήματα και λειτουργούν σε μια αίθουσα. Κάθε τάξη έχει το πρόγραμμά της, μολονότι κάποιες δραστηριότητες απευθύνονται στους μαθητές όλων των ηλικιών. Αυτή η οργάνωση ονομάζεται «σύμπλεγμα τάξεων» (Μπρούζος, 2005: 57). Οι αρνητικές συνέπειες αυτής της οργάνωσης δηλαδή της συνδιδασκαλίας διαφορετικών τάξεων συνοψίζονται στα εξής: Στον περιορισμένο χρόνο που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για κάθε τάξη, στην πολύωρη απασχόληση των μαθητών με σιωπηρές εργασίες, στη συρρίκνωση των δευτερευόντων μαθημάτων και τέλος στην αδυναμία των μικρών μαθη-

τών να παρακολουθήσουν το μάθημα γιατί συχνά η διδακτέα ύλη δεν αντιστοιχεί στην ηλικία τους κ.α. (Καούρης, 1993, Παπασταμάτης 1996).

Οι αρνητικές αυτές συνέπειες θα μπορούσαν να αποφευχθούν αν τα ολιγοθέσια σχολεία υιοθετούσαν την οργάνωση της τάξης σε ομάδες μικτών ηλικιών και μικτών ικανοτήτων. Σύμφωνα με αυτή την ομαδοποίηση μαθητές διαφορετικής ηλικίας και διαφορετικών επιπέδων συνδιδάσκονται, επειδή αναμένονται οφέλη από τη μικτή ομαδοποίηση, όπως υπομονή, ανοχή, αλληλοβοήθεια, συνεργασία. Φυσικά οι δάσκαλοι μπορούν να προχωρήσουν και στη συγκρότηση υποομάδων, όταν οι ανάγκες το επιβάλλουν, όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια απόκτησης βασικών δεξιοτήτων (Μπρούζος, 2002: 58).

Είναι ανάγκη να σημειωθεί ότι η διεθνής έρευνα επεσήμανε τα εξής: οι μαθητές πολυηλικιακών τάξεων έχουν τουλάχιστον εξίσου καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και μάλιστα ενδεχομένως υπερτερούν των συμμαθητών τους που φοιτούν σε ομοιογενείς ηλικιακά τάξεις στο επίπεδο της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Μπρούζος, 2002). Τίθεται λοιπόν το εύλογο ερώτημα γιατί οι ΟΜΗ δεν εφαρμόζονται σε ευρύτερη κλίμακα;

Αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας έρευνας. Να διερευνηθούν οι απόψεις των δασκάλων και νηπιαγωγών σαφώς πρόγραμμα οργάνωσης που στηρίζεται σε ομάδες που είναι ανάμικτες σε ικανότητες και ηλικίες. Η μελέτη επιχειρεί επίσης να

διερευνήσει κατά πόσο δάσκαλοι και νηπιαγωγοί γνωρίζουν το ρόλο τους προκειμένου να οργανώσουν ένα πρόγραμμα με ομάδες μικτών ηλικιών; Καθώς και ποιες από τις δυο βαθμίδες (δασκάλων ή νηπιαγωγών) είναι σε θέση να διδάξουν σ' αυτό το πρόγραμμα;

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2003-2004. Έλαβαν μέρος 640 εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Φλώρινας, Χαλκιδικής, Κιλκίς, Καστοριάς, και Δράμας. Η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται σε μια ποιοτική προσέγγιση. Οδηγός για την επιλογή των στατιστικών τεστ αποτέλεσε το είδος της κάθε ερώτησης. Στις περισσότερες χρησιμοποιήθηκε η εκτίμηση των συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών (*frequency analysis*). Εκεί, όπου επιτρεπόταν πάνω από μία απαντήσεις (π.χ. στην ερώτηση 4) αξιοποιήθηκε η δυνατότητα ανάλυσης πολλαπλών απαντήσεων (*multiple response set*), η οποία υπολογίζει τις συχνότητες όλων των απαντήσεων που δόθηκαν από τα άτομα. Στην περίπτωση που οι απαντήσεις πρέπει να ιεραρχηθούν (ερώτηση 2), τότε η παραπάνω ανάλυση δεν επαρκεί. Εδώ έχει μεγάλη σημασία, αν κάποια απάντηση εμφανίζει υψηλά ποσοστά στην 1η, στη 2η ή στην 3η προτίμηση. Η ιεραρχία αντιπροσωπεύει μια αξιολογική τοποθέτηση των ερωτηθέντων απέναντι

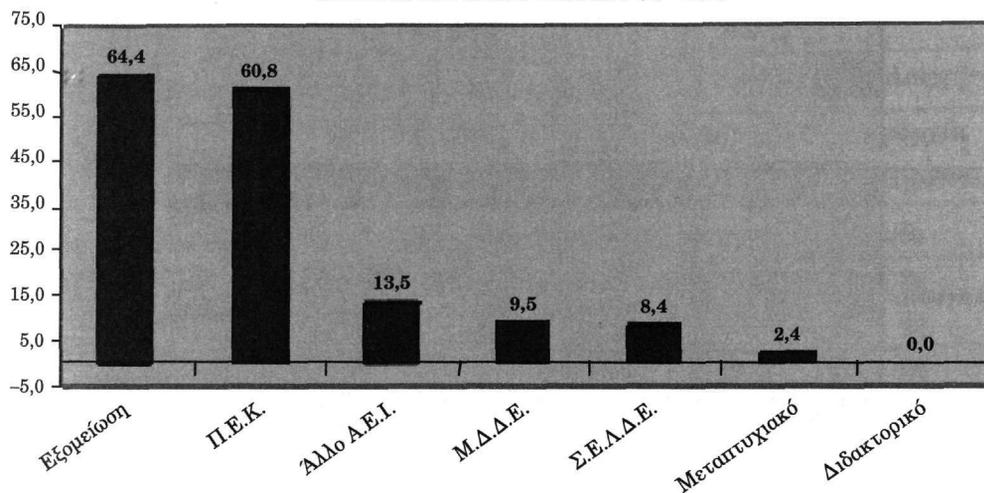
στις απαντήσεις. Για την ανάλυση τέτοιων ιεραρχήσεων (*rank analysis*) χρειάζεται στάθμιση των συχνοτήτων. Σύμφωνα με αυτήν, η συχνότητα της κάθε απάντησης πολλαπλασιάζεται με τη θέση της στην ιεράρχηση (συχνότητα \times θέση). Έτσι, για παράδειγμα οι συχνότητες της προτίμησης πολλαπλασιάζονται με το τρία, της δεύτερης προτίμησης με το δύο και της τρίτης προτίμησης με το ένα, ώστε τα μεγάλα αθροίσματα γινομένων να σημαίνουν μια συχνή προτίμηση μιας απάντησης στις πρώτες θέσεις της ιεράρχησης. Στο τέλος, αθροίζονται τα γινόμενα που προκύπτουν για κάθε μία από τις τρεις θέσεις (βλ. Varsamis, 2002).

Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο και κρίνεται σαν το πιο πρόσφορο εργαλείο για πρωτογενή έρευνα. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερευνητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του (Janeau, 1988). Όταν το ερωτηματολόγιο είναι καλά σχεδιασμένο και χρησιμοποιείται εύστοχα, τότε μπορεί να προσφέρει εξαιρετικά χρήσιμα και σημαντικά αποτελέσματα (Mucchielli, 1968. Cohen et al, 1994) και μπορεί να εξασφαλίσει τόσο την εγκυρότητα όσο και την αξιοπιστία της έρευνας.

Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο γιατί:

- Εύκολα διεγείρει το ενδιαφέρον των κοινωνικών υποκειμένων και έτσι αυξάνεται η συμμετοχή στην έρευνα (Janeau, 1988)
- Οδηγεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις απόψεις και ιδέες, οι οποίες διαφορετικά δεν

Ποσοστά των άλλων σπουδών (N=452)



Σχήμα 1

Στοιχεία των λοιπών σπουδών για μέρος του δείγματος.

θα ήταν δυνατό να συλλεγούν εύκολα (Fraise et al, 1970).

- Επιτρέπει τη συνεχή εξέταση δεδομένων, ώστε να διασφαλιστεί η πιο κατάλληλη έρευνα (Janeau, 1988).

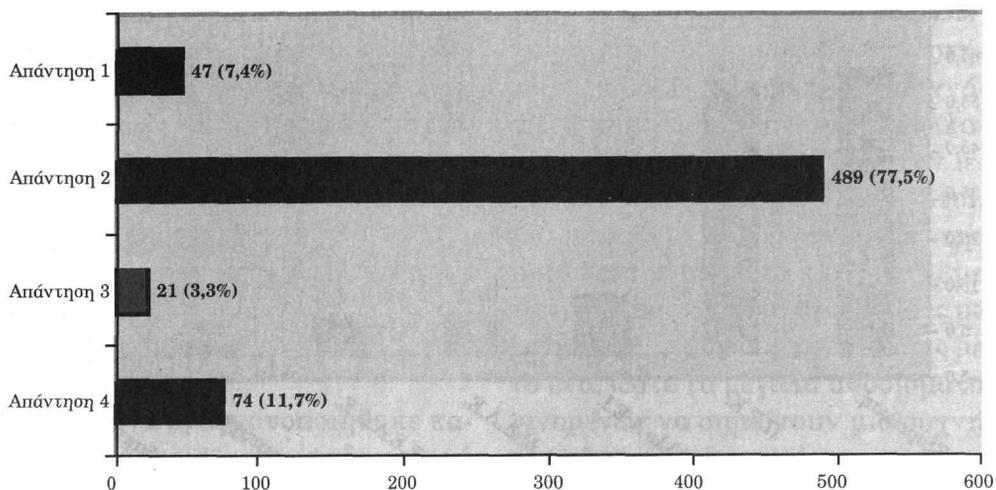
Στην πρωτογενή του μορφή το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε από 30 εκπαιδευτικούς, το φθινόπωρο του 2003. Τότε ζητήθηκε από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν παρατηρήσεις σχετικές με την κατανόηση και πληρότητα και την εν γένει κάλυψη όλων των πτυχών του θέματος. Το νέο αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο δόθηκε σε άλλους 20 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όχι μόνο το συμπλήρωσαν αλλά και διατύπωσαν νέες παρατηρήσεις, οι οποίες ελήφθησαν υπόψη στην κατάρτιση του νέου ερωτηματολογίου. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου

αποτελούνταν από 45 ερωτήσεις-δηλώσεις. Οι πρώτες 6 ερωτήσεις αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των κοινωνικών υποκειμένων. Οι υπόλοιπες 39 ανίχνευαν τις απόψεις των δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με την έκταση των γνώσεων τους για τις Ο.Μ.Η. και τη λειτουργία τους, μέσω ερωτήσεων με επιλογή και ερωτήσεων δεδομένης απάντησης ΝΑΙ –ΟΧΙ.

3. Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν πολύ περισσότερες γυναίκες (78,8%) από ότι άνδρες (21,3%). Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι ένα μέρος του δείγματος είναι νηπιαγωγοί, οι οποίοι είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες. Συνολικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά χρόνια

Ερώτηση 1



Σχήμα 2

Ποσοστά απαντήσεων στην 1η ερώτηση.

στο επάγγελμα (με διδακτική εμπειρία από 12 ετών και άνω). Σε συνάρτηση με αυτό, πρόκειται κυρίως για μόνιμους εκπαιδευτικούς με δύο έτη βασικών σπουδών. Έτσι, ένα μεγάλο ποσοστό έχουν επιπρόσθετες σπουδές δηλαδή ένα μεγάλο ποσοστό αναφέρει ότι έχει κάνει την «Εξομοίωση», ενώ το 60,8% έχει συμμετάσχει σε Π.Ε.Κ.. Οι υπόλοιπες μορφές εκπαίδευσης συγκεντρώνουν σχετικά χαμηλά ποσοστά (βλ. σχήμα 1).

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αποτελείται από 4 υποερωτήσεις/δηλώσεις οι οποίες αναφέρονται στον ορισμό των ομάδων μικτών ηλικιών και είναι οι ακόλουθες:

1. Το πρόγραμμα των ομάδων μικτής ηλικίας είναι ένα πρόγραμμα ομαδοκεντρικής διδασκαλίας.
2. Το πρόγραμμα ομάδων μικτής ηλικίας είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση

παιδιών διαφορετικών ηλικιών και ετερογενών ικανοτήτων.

3. Το πρόγραμμα ομάδων μικτής ηλικίας είναι ένα πρόγραμμα διαθεματικής προσέγγισης.
4. Δεν ξέρω

Σε αυτή την ερώτηση καταγράφηκαν 631 έγκυρες απαντήσεις. Από αυτές, οι περισσότερες σε ποσοστό 77,5% επιλέγουν την επιθυμητή απάντηση ότι δηλ. το πρόγραμμα ομάδων μικτής ηλικίας στηρίζεται στην αλληλεπίδραση παιδιών διαφορετικών ηλικιών και ετερογενών ικανοτήτων (βλ. σχήμα 2).

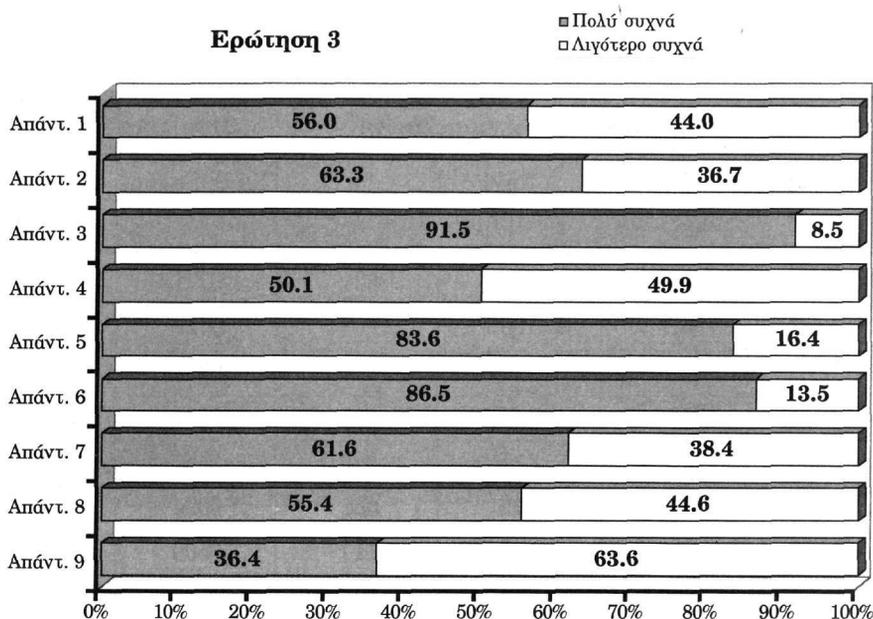
Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αποτελείται από 7 υποερωτήσεις/δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στο στόχο του προγράμματος ομάδων μικτών ηλικιών και είναι οι ακόλουθες:
(ιεραρχήστε κατά σειρά προτεραιότητας από μία μέχρι τρεις απαντήσεις με τους αριθμούς 1,2,3)

Πίνακας 1

Ποσοστά απαντήσεων στη 2η ερώτηση.

Απαντήσεις:	Συχνότητες ανά προτίμηση			Συνολική κατάταξη	
	1η Προτίμηση	2η Προτίμηση	3η Προτίμηση	Σταθμισμένο σύνολο	Ιεραρχία απαντήσεων
Απάντ. Νο 1	065	021	034	0271	5η
Απάντ. Νο 2	107	150	108	0729	2η
Απάντ. Νο 3	038	079	124	0396	4η
Απάντ. Νο 4	017	045	036	0177	6η
Απάντ. Νο 5	314	135	069	1281	1η
Απάντ. Νο 6	006	022	032	0094	7η
Απάντ. Νο 7	053	112	117	0500	3η
Σύνολο:	600	564	520		

1. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος.
2. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών.
3. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η αύξηση της αποτελεσματικότητας της δουλειάς στο σχολείο.
4. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι ο εμπλουτισμός του σχολείου με ερευνητικά προγράμματα.
5. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η συμμετοχή παιδιών διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικών ικανοτήτων σε κοινές δραστηριότητες.
6. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η συμμετοχή πολλών ενηλίκων σε μια τάξη
7. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να μεγαλώσουν το καθένα με το δικό του ρυθμό.
Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν 600 εκπαιδευτικοί δηλώνοντας έστω και μία προτίμηση. Οι συχνότητες των απαντήσεων σε κάθε θέση προτίμησης δίνονται από τον πίνακα (βλ. πίνακα 1). Με τη μεθοδολογία που ήδη περιγράφηκε καταλήγουμε στην ιεράρχηση των απαντήσεων. Σύμφωνα με αυτή η 5η απάντηση δηλ. η επιθυμητή, καταλαμβάνει την πρώτη θέση με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες. Ακολουθούν η 2η και η 7η απάντηση.
Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων αποτελείται από 9 υποερωτήσεις /δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στο αν το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. επιδρά πολύ ή λιγότερο συχνά:



Σχήμα 3

Ποσοστά απαντήσεων στην 3η ερώτηση.

1. Στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών.
2. Στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης.
3. Στη μάθηση μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
4. Στη βελτίωση της μαθηματικής σκέψης των παιδιών.
5. Στην ενθάρρυνση της διανοητικής ανάπτυξης των παιδιών.
6. Σ τον εμπλουτισμό της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.
7. Στην ελαχιστοποίηση του ανταγωνισμού.
8. Στην ανάπτυξη των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.
9. Στην ανάπτυξη των φυσικών επιστημών.

Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν από 515 έως 586 εκπαιδευτικοί (τα

ποσοστά αποχής διέφεραν από απάντηση σε απάντηση). Στις απαντήσεις 1, 4 και 8 τα ποσοστά των κατηγοριών «Πολύ συχνά» και «Λιγότερο συχνά» είναι σχεδόν ισοδύναμα. Από τις υπόλοιπες απαντήσεις ενδιαφέρον παρουσιάζει η δεύτερη απάντηση (βλ. σχήμα 3).

Στη τέταρτη ομάδα ερωτήσεων περιλαμβάνονται δέκα υποερωτήσεις /δηλώσεις που αφορούν τα ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή του προγράμματος των Ο.Μ.Η. και είναι οι ακόλουθες:

1. Ο/Η εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή του προγράμματος ΟΜΗ ενθαρρύνει τη διανοητική ανάπτυξη.
2. Αφήνει ελεύθερα τα παιδιά να εργάζονται.

Πίνακας 2
Ποσοστά απαντήσεων στη 4η ερώτηση.

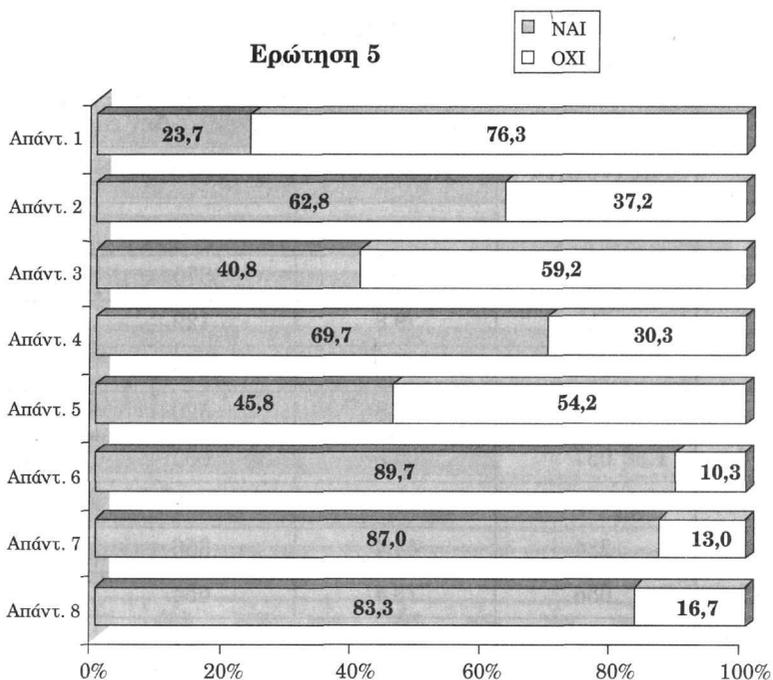
Απάντηση:	Επελέγη		Δεν επελέγη	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Απάντηση 1	106	16,6	534	83,4
Απάντηση 2	070	10,9	570	89,1
Απάντηση 3	511	79,8	129	20,2
Απάντηση 4	161	25,2	479	74,8
Απάντηση 5	120	18,8	520	81,3
Απάντηση 6	037	05,8	603	94,2
Απάντηση 7	107	16,7	533	83,3
Απάντηση 8	284	44,4	356	55,6
Απάντηση 9	086	13,4	554	86,6
Απάντηση 10	219	34,2	421	65,8

3. Ενθαρρύνει την εργασία σε ομάδες μικτών ηλικιών και διαφορετικών ικανοτήτων.
4. Παρακολουθεί και καταγράφει συστηματικά τις δραστηριότητες των παιδιών.
5. Εμπλέκει και άλλους ενήλικες στη μαθησιακή διαδικασία.
6. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.
7. Καθοδηγεί τα παιδιά στο πώς να εκτελούν τις διάφορες δραστηριότητες.
8. Καλλιεργεί την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.
9. Δίνει απεριόριστο χρόνο στα παιδιά να εκφράζουν και να παρουσιάζουν τις ιδέες τους.
10. Επιδιώκει ώστε όλα τα παιδιά σε μια δεδομένη στιγμή να συμμετέχουν στην ίδια δραστηριότητα. Στην παρούσα ερώτηση δεν είναι

δυνατόν να υπολογιστεί το ποσοστό αποχής. Μόνο στην απάντηση 8 οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ήταν σχετικά μοιρασμένες. Από τις υπόλοιπες απαντήσεις ενδιαφέρον παρουσιάζουν η 5η και η 10η απάντηση (βλ. πίνακα 2).

Η Πέμπτη ομάδα ερωτήσεων απαρτίζεται από 8 υποερωτήσεις /δηλώσεις, οι οποίες αφορούν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου να εφαρμοστεί το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. και είναι οι ακόλουθες.

1. Προκειμένου να εφαρμοστεί το πρόγραμμα ΟΜΗ σημαντική προϋπόθεση είναι να υπάρχουν πολλοί ενήλικες στην αίθουσα.
2. Να έχουν τα παιδιά διαφορά ηλικίας μεγαλύτερη από ένα χρόνο
3. Να δουλεύουν τα παιδιά σε μικτές ηλικιακές ομάδες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 4
Ποσοστά απαντήσεων στην 5η ερώτηση.

4. Να παραμένουν τα παιδιά με τον ίδιο δάσκαλο τουλάχιστον για δύο χρόνια.
5. Να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη δραματική τέχνη.
6. Να δουλεύουν τα παιδιά σε μικτές ηλικιακές ομάδες με ετερογενείς ικανότητες.
7. Να δίνεται έμφαση στη δημιουργία μικρών και μεγάλων ομάδων.
8. Να αναδιοργανωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ήταν από 489 έως 562 ανάλογα με τον αριθμό επιλογής των απαντήσεων. Μοιρασμένα ποσοστά μεταξύ «Ναι» και «Όχι» παρατηρούνται στην πέμπτη απάντηση. Επιπλέον ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρώτη απάντηση (βλ. σχήμα 4).

Η έκτη ομάδα αποτελείται από τρεις υποερωτήσεις/δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται σε ποια ειδικότητα θα μπορούσε να διδάξει κατά την εφαρμογή του προγράμματος Ο.Μ.Η. στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

1. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος ΟΜΗ στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού θα μπορούσαν να διδάξουν μόνο Νηπιαγωγοί;
2. Θα μπορούσαν να διδάξουν μόνο Δάσκαλοι;
3. Θα μπορούσαν να διδάξουν Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι;

Στην 6η ερώτηση κυριαρχεί η απάντηση σε ποσοστό (84,9%) ότι κατά την εφαρμογή του προγράμματος

τος ομάδων μικτών ηλικιών στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου θα μπορούσαν να διδάξουν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι.

Στην έβδομη ερώτηση αν θέλατε να μάθετε περισσότερα για το πρόγραμμα ΟΜΗ παρατηρούμε ότι το 87,1% των εκπαιδευτικών ζητά περισσότερη ενημέρωση.

Στην όγδοη ερώτηση αν σας ενδιέφερε να εφαρμόσετε το πρόγραμμα ΟΜΗ και πάλι παρατηρούμε ότι το 63,3% των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να το εφαρμόσει.

4. Συζήτηση - συμπεράσματα

Από τα 1200 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, επιστράφηκαν συμπληρωμένα 640 περίπου 50%.

Το πρώτο εύρημα που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται πως ενισχύει την άποψη πάνω στην οποία βασίστηκε η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας ότι δηλαδή νηπιαγωγοί και δάσκαλοι δεν γνωρίζουν επαρκώς το πρόγραμμα των Ο.Μ.Η.

Ωστόσο, η μείωση της τάσης για ομοιομορφία και εξίσωση των ικανοτήτων των παιδιών, όπως το κριτήριο της διηλικιακής ή της πολυταξικής ομαδοποίησης σ' ένα νεωτερικό σχολείο φαίνεται ότι εγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γιατί το 87,1% θέλει να μάθει περισσότερα για το πρόγραμμα και το 63,3% τους ενδιαφέρει να το εφαρμόσουν στο σχολείο. Η διαπίστωση αυτή μας

οδηγεί στη σκέψη ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός Π.Ε. κατέχει ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού/ πετυχημένου εκπαιδευτικού. Την άποψη αυτή την ενισχύει η Rothstein, η οποία έχοντας υπόψη τα συμπεράσματα πρόσφατων ερευνών κατέληξε στο συμπέρασμα πως ένα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να παρουσιάζει ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός είναι «ο ενθουσιασμός για ενημέρωση στις εξελίξεις της επιστήμης του, η οποία θα τον βοηθήσει να εκτελέσει πιο σωστά το διδακτικό του έργο» (Rothstein, 1990:19-20). Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Θεοφιλίδη, ο οποίος στην έρευνα που έκανε για τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής νηπιαγωγού διαπίστωσε τη σημασία της κατάρτισης και επιμόρφωσης και σημείωσε «η συνεχής επιμόρφωση θα επιτρέψει στη νηπιαγωγό να προσαρμοστεί στα σημερινά δεδομένα και να είναι αποτελεσματική στο έργο της» (Θεοφιλίδης, 2002: 140).

Ωστόσο, το γεγονός ότι ένα ποσοστό 34,2% επιλέγει την απάντηση ότι ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εφαρμόσει το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. «επιδιώκει ώστε όλα τα παιδιά σε μια δεδομένη στιγμή να συμμετέχουν στην ίδια δραστηριότητα» μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μόνο μία διδακτική, δασκαλοκεντρική, παραδοσιακή μέθοδο, και δεν χρησιμοποιούν μοντέλα έμμεσης διδακτικής παρέμβασης, όπως ομαδοκεντρική διδασκαλία, παιγνιώδη διδασκαλία, σχέδια δράσης. Παράλληλα είναι οι απόψεις της Κοοσσυβάκη

που σημειώνει «από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι μερικοί εκπαιδευτικοί επιχειρούν να τολμήσουν την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών, ενώ η πλειονότητα παραμένει στις παραδοσιακές πρακτικές μιας Διδακτικής του Αντικειμένου και ενός σχολείου που θα λειτουργεί με τις σημερινές πρακτικές του πολυθεσίου και της πολυθεματικότητας» (Κοσσυβάκη, 2003: 76).

Παρόλα αυτά τα σχέδια εργασίας συμπεριλαμβάνουν επαρκή ποικιλία εργασιών, ώστε να διευθετηθούν οι διαφορετικές συνεισφορές των ανάμικτων ομάδων (σε ικανότητα και ηλικία). Επιπρόσθετα, η διδασκαλία με «σχέδια εργασίας» παρέχει στα μικρότερα παιδιά την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να μάθουν τις σύνθετες δεξιότητες και γνώσεις από τα μεγαλύτερα παιδιά, όπως τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να ενισχύσουν τη δική τους ικανότητα διδάσκοντας τα μικρότερα (Berware & Deci, 1984. Ματσαγγούρας, 2002:243).

Το τρίτο ζήτημα που προκύπτει από την τέταρτη ερώτηση είναι ότι το 83,4% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. έχει τη γνώμη ότι το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. δεν ενισχύει την διανοητική ανάπτυξη. Ωστόσο, ένα σημαντικό μέρος της έρευνας για προσεγγίσεις προγραμμάτων σπουδών που είναι σχεδιασμένα για συνεργατική μάθηση (Johnson & Johnson, 1985) παρέχει αδιαμφισβήτητα στοιχεία ότι τα μακροπρόθεσμα ακαδημαϊκά αποτελέσματα επιτυγχάνονται, όταν τα παιδιά διδάσκονται σε ομάδες με ανάμικτες ικανότητες, ηλικίες, εθνικότητες, κοινωνικοοικονομικό υπό-

βαθρο και όταν προσανατολίζονται σε συνεργατικούς στόχους (Katz, Evangelou & Hartman, 1990).

Επιπρόσθετα οι έρευνες των P. Peterson, T. Sanicki & P. Peterson και συνεργατών τους που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές 10-12 χρόνων έδειξαν ότι οι καλοί μαθητές έδιναν πιο συχνά εξηγήσεις στους μαθητές χαμηλών επιδόσεων στις ετερογενείς ομάδες και οι ενέργειές τους αυτές είχαν σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση και του δικού τους μαθησιακού πεδίου (Αναγνωστοπούλου, 2001:39). Πρόσφατα εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν ακαδημαϊκά οφέλη για κείνους τους μαθητές που συμμετέχουν σε μικτής ηλικίας σχολική τάξη (Nye et al, 1995). Καταλήγοντας φαίνεται ότι οι ομάδες μικτών ηλικιών μπορεί να είναι μία όψη ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών ικανοτήτων (Piaget, 1977. Tizard, 1986. Vygotsky, 1978)

Το τέταρτο ζήτημα που προκύπτει εστιάζεται στο γεγονός ότι το 81,3 % των εκπαιδευτικών της Π.Ε. θεωρεί ότι το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. δεν μπορεί να εμπλέκει άλλους ενήλικες στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, όπου εφαρμόζεται συνυπολογίζονται οι ενήλικες (γονείς, δάσκαλοι, εθελοντές, μαθητές μεγαλύτερων τάξεων κ.α.) ως μέλη της ομάδας μάθησης. Ο τύπος αυτός μάθησης θεωρείται ιδιαίτερα εφαρμόσιμος στην εκπαίδευση και οι μαθησιακές εμπειρίες που προκύπτουν έχουν νόημα για τους εμπλεκόμενους σ' αυτές (McLaughlin, 2003: 55).

Είναι ανάγκη ακόμη να σημειωθεί ότι η απλή συνύπαρξη των ηλικιών σε μια ομάδα παιδιών δεν εξασφαλίζει τα αναμενόμενα παιδαγωγικά αποτελέσματα αν δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις του ειδικού σχεδιασμού, της συζήτησης για το ρόλο των συνεργατών στην διηλικιακή ομάδα, της οργάνωσης των δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης των μαθητών.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η ερμηνεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν επαρκώς το πρόγραμμα των Ο.Μ.Η. ότι το 34,2% χρησιμοποιεί παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και ότι το 81,3% θεωρεί το πρόγραμμα με Ο.Μ.Η. δεν μπορεί να εμπλέκει άλλους ενήλικες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, το γεγονός ότι το 87,1% των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να ενημερωθεί για το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. και το 63,3% είναι πρόθυμο να το εφαρμόσει, δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός της Π.Ε. έχει ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου/ νηπιαγωγού και η πολιτεία την αντίστοιχη υποχρέωση να τον επιμορφώσει.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Anderson, R., & Ravan, B. (1993). *Nongradedness: Helping it to happen*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- Benware, C.A., & Deci, E.L. (1984). Quality of Rearning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 27, 4. 755-765.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*, (4th ed.), London: Routledge.
- Ευαγγέλου, Δ. (1993). Για μια συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες των ομάδων μικτής ηλικίας. Στο *Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα και την Κύπρο: Πραγματικότητες - προοπτικές*. Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου.
- Ferri, E. (1971). *Streaming two years later: a follow up of a group of pupils who attended streamed and nonstreamed junior schools*. London : NFER.
- Fraise, P., & Piaget, J. (1970). *Traite de psychologie experimentale*. Paris: P.U.F.
- Forward, B. (1988). *Teaching in the smaller school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodland, J., & Anderson, R. (1987). *The nongraded elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Gregory, R. P. (1984). Streaming, setting and mixed ability grouping in primary and secondary schools: some research findings, *Educational Studies*, 10, 3, 209-221.
- Janeau, J. (1988). *L' enquete par questionnaire manuel a l'usage du praticien*. Bruxelles: Univer-site de Bruxelles.

- Johnson, R.T., & Johnson, D.W. (1985, July/August). Student – Student interaction : Ignored but powerful, *Journal of Teacher Education*, 56, 4, 22-26.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1992) Encouraging thinking through constructive controversy. In N. Davidson and T. Worsham (eds), *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L., Evangelou, D., & Hartman, J. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: NAEYC
- Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων- Προτάσεις, *Σχολείο και Ζωή*, 5-6, 223-227.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of mixed-age grouping*. ERIC Digest, 1-6. Internet site: www.eric.ed.gov.
- Katz, L., & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προτάσεις, Προσδοκίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Leight, R., & Rinehart, A. (1992). Revisiting Americana: One room school in retrospect. *Educational Forum*, 56, 2, 133-151.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McLaughlin, M. (2003). *Guided comprehension in the primary grades*. Newark, Delaware. International Reading Association.
- McClellan, D.E., & Kinsey, S. (1997). *Children's social behavior in relationship to participation in mixed-age or same-age classrooms*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for research in Child Development, Washington, D.C., 3-6 April.
- McClellan, D.E., & Kinsey, S. J. (1999). Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms. *Early Childhood Research & Practice*, 1, 1, 21-42.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες: Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Γιώργος Δαρδανός.
- Mucchielli, L. (1968). "Le questionnaire dans l' enquete psychosociale", *Libraires Techniques, Sociales Francaises*, Paris.
- Nye, B.A., Cain, V.A, Zaxarias, J.B. Tollett, D.A., & Fulton, B.D. (1995, April). *Are multiage/ nongraded programs providing students with a quality education? Some answers from the school success study*. Paper presented at the annual conference on Creating Quality Schools, Oklahoma City, OK.

- Oakes, J., & Heckman, P. (1995). Age grouping of students. In L. Anderson (ed), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Παπασταμάτης, Α. (1996). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought. Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking.
- Roopnarine, J. L. και Clawson, M. A. (2006). Τάξεις για μικρά παιδιά με μικτές ηλικίες. Στο J. L. Roopnarine & J.E. Johnson, *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική* (επιμ. Εισαγωγή Κουτσοσβάνου-Κ.Χρυσ αφίδης), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Rothstein, P. (1990). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill College.
- Suomi, S., & Harlow, H. (1975). The role and reason of peer relationships in Rhesus monkeys. In M. Levis & L. Rosenblum (eds), *Friend ships and peer relations*, 153-86. New York: Wiley.
- Theofilidis, Ch. (2002). Features of the effective pre-School teacher, *Sciense of Education*, 2, 131-144.
- Tizard, B. (1986). Social relationships between adults and young children, and their impact on intellectual functioning. In Robert A. Hinde, Anne-Nelly Perret-Clermont & Joan Stevenson-Hinde (Eds). *Social relationships and cognitive development* (116-130). Oxford: Clarendon Press.
- Τριλλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Varsamis, P. (2002). *Behinderung - Bewegung - Identität*. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Willing, C.J.(1963). Social implication of streaming in junior schools. *Educational Research*, 5, 151-154.
- Χαραλάμπους, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Περίληψη

Οι ομάδες μικτής ηλικίας αποτελούνται από παιδιά με ετερογενείς ικανότητες και διαφορά ηλικίας μεγαλύτερη από ένα χρόνο. Αυτές οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να μη χρησιμοποιούν μονοσήμαντα προγράμματα που να υποχρεώνουν όλα τα παιδιά σε μια δεδομένη στιγμή να ασχολούνται με την ίδια δραστηριότητα.

Επειδή οι έρευνες δείχνουν ότι οι τάξεις μικτών ηλικιών είναι πιθανόν να στηρίζουν την κοινωνική ανάπτυξη, να εμπλουτίζουν τη συναισθηματική και να ενθαρρύνουν τη νοητική επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των Ελλήνων δασκάλων και νηπιαγωγών για τη συγκεκριμένη παιδαγωγική στρατηγική.

Η έρευνα αποτελείται ουσιαστικά από τρία αλληλοεπιδρώντα μέρη. Ξε-

κινά από τη θεωρητική συζήτηση αναφορικά με τις Ο.Μ.Η. ακολουθεί η διερεύνηση, μέσω ερωτηματολογίου, των απόψεων 320 δασκάλων και 320 νηπιαγωγών από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Δράμας, Φλώρινας, Καστοριάς και Χαλκιδικής.

Η έρευνα καταλήγει στην ερμηνευτική ανάλυση από την οποία συνάγεται ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν ελάχιστα για τις Ο.Μ.Η.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα με ομάδες μικτής ηλικίας, Απόψεις εκπαιδευτικών, Κοινωνική συμπεριφορά, Διανοητική ανάπτυξη.

Summary

Mixed-age groups consist of children with heterogeneous abilities and an age difference more than a year. These groups lead teachers to the avoidance of one-track programs which force all children to engage in the same activity at a given moment.

Due to the fact that research has shown that mixed-age classes are likely to support social development, to enrich emotional development and to encourage intellectual development, we have endeavored to investigate the views of Greek

primary school teachers and kindergarten teachers on this particular pedagogical strategy.

The research is composed essentially of three interactive parts. It begins with the theoretical discussion regarding mixed-age groups, followed by the investigation, by means of a questionnaire, of the views of 320 primary school teachers and 320 kindergarten teachers from the prefectures of Thessaloniki, Kilkis, Drama, Florina, Kastoria and Chalkidiki.

The research concludes with the interpretative analysis out of which it is deduced that primary school teachers and kindergarten teachers know very few things about mixed-age groups.

Key words: Mixed-age groups, Teachers' views, Social behaviour, Intellectual development.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Ειρήνη Σιβροπούλου: Λέκτορας
Διδακτικής Μεθοδολογίας,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Δ/ση: Δημητρίου Καραολή 29
Θεσσαλονίκη 55131
Τηλ+Fax 2310.417080
Κιν. 6942708432
E-mail: esivropo@yahoo.gr

Αγγελική Τσαπακίδου, Π. Βαρσάμης,

*Επ. Καθ., Παιδαγωγικό τμήμα
Νηπιαγωγών, Παν. Δυτικής
Μακεδονίας.*

*Διδασκαλείο «Δημήτριος Γληνός»,
Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.*

Ειρήνη Σιβροπούλου,

*Λέκτορας, Παιδαγωγικό τμήμα
Νηπιαγωγών, Παν. Δυτικής
Μακεδονίας.*

Η συμβολή της επιμόρφωσης στις απόψεις των νηπιαγωγών για τη φυσική αγωγή

1. Εισαγωγή

Σήμερα που διανύουμε μια χρονική περίοδο με ραγδαίες επιστημονικές εξελίξεις και αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές, το εκπαιδευτικό μας σύστημα διέρχεται από νέες συνθήκες και αντιμετωπίζει καινούργιες προκλήσεις στις οποίες καλείται η νηπιαγωγός να απαντήσει. Ο ρόλος της διαρκώς αλλάζει, οι υποχρεώσεις της χρόνο με το χρόνο αυξάνονται και οι απαιτήσεις των παιδιών του νηπιαγωγείου γίνονται όλο και περισσότερες. Η πολιτεία έχει χρέος να σταθεί αρωγός στο έργο της νηπιαγωγού, ίσως περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στο νέο ρόλο της και να σφραγίσει με την επαγγελματική της επάρκεια το παιδευτικό της λειτουργήμα.

Βασικό εργαλείο, αν και όχι μοναδικό, είναι η επιμόρφωση. Με την έννοια αυτή εννοούμε ότι η επιμόρφωση είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία παρακολουθεί τον εκπαιδευτι-

κό σ' όλη τη σταδιοδρομία του και δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την κάλυψη ενδεχομένων κενών στη βασική του εκπαίδευση. Ωστόσο, για να οριοθετήσουμε την έννοια της επιμόρφωσης θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις παρακάτω θεμελιώδεις αρχές:

Η επιμόρφωση έχει ως προϋπόθεση τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και θεωρείται ότι λειτουργεί ως μέσο για τη βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης, ώστε να αξιοποιεί, στο βαθμό που υπάρχει δυνατότητα, τα νεότερα δεδομένα που παρέχει η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα. Συχνά βέβαια, εκλαμβάνεται ως συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, επειδή η τελευταία δεν είναι επαρκής. Άλλοτε πάλι λειτουργεί ως εμπλουτισμός της ή εμπάθυνση σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές. Ωστόσο, η επιμόρφωση επιβάλλεται να λειτουργεί ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη και στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και

ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να συμβάλει σε μια εκπαίδευση ποιότητας. (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 23-27).

Από την άλλη μεριά, βασικός σκοπός της φυσικής αγωγής είναι η επιλογή κινητικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν την απόκτηση των βασικών και ειδικευμένων δεξιοτήτων και συντελούν στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης του παιδιού, στοιχεία τα οποία ενισχύουν τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του (Callahue, 2002: 5). Τα παιδιά, μέσω της κίνησης, εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους, διευρύνουν τη μάθηση, αποκτούν κινητικές δεξιότητες, προάγουν την αυτοαντίληψη και αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους. Γι' αυτό η φυσική αγωγή είναι ανάγκη να κατέχει κυρίαρχη θέση στο νηπιαγωγείο. Όχι μόνο γιατί τα νήπια έχουν μεγάλη ανάγκη για κίνηση, αλλά και επειδή η κίνηση είναι το κατ' εξοχήν εφόδιο μέσω του οποίου το παιδί προσεγγίζει την εμπειρία και τη γνώση (Τσοπακίδου, 1997).

Όσον αφορά τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα και διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τις έρευνες των: Παντελή και Πανουτσόπουλου (1991), Τρούλη (1985), Ταράτορη (2000) και Παπαναούμ (2003), καθώς και στη σημαντική μελέτη του Παναγιώτη Ξωχέλη, ο οποίος τονίζει ότι «διαπιστώνεται έλλειψη συστηματικού σχεδιασμού και αποτελεσματικού συντονισμού των κατα-

κερματισμένων επιμορφωτικών δράσεων» (Ξωχέλης, 2005:128). Αξιολόγηση είναι επίσης και η μελέτη της Χατζηπαναγιώτου (2001) η οποία αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σχολιάζει τα ζητήματα οργάνωσης σχεδιασμού και αξιολόγησης. Ωστόσο, το ειδικότερο ζήτημα που αφορά τη συμβολή της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στη φυσική αγωγή δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις ομάδων νηπιαγωγών στον τομέα της φυσικής αγωγής ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, και το βαθμό επιμόρφωσής τους.

2. Η φυσική αγωγή στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης

Το 1896 θεσμοθετήθηκε το πρώτο ωρολόγιο πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο το οποίο προέβλεπε μισή ώρα γυμναστικών δραστηριοτήτων την ημέρα.

Εξηνταέξι χρόνια αργότερα δημοσιεύτηκε το πρόγραμμα του 1962 (Β Διάταγμα 494) το οποίο σχετικά με τη Φυσική Αγωγή (σωματική αγωγή) πρότεινε τα ακόλουθα α) τη ρυθμική αγωγή με συνοδεία μουσικής και τραγουδιών, β) τη μιμητική γυμναστική όπου τα παιδιά μιμούνται επαγγέλματα, ζώα, καταστάσεις κ.α και γ) τις αναπνευστικές ασκήσεις. Ως προς τα παιχνίδια, το περιεχόμενό τους αναφερόταν στις ασχολίες των ενηλίκων, σε παιχνίδια της κού-

κλας και σε αναπαραστάσεις από παραμύθια.

Δεκαοχτώ χρόνια αργότερα το αναλυτικό πρόγραμμα του 1980 (Π.Δ. 476/31-5-1980. ΦΕΚ 132) δίνει έμφαση στη ρυθμική αγωγή και τονίζει: *τη διατήρηση της καλής σωματικής υγείας, αναπτύσσοντας τις ψυχοκινητικές ικανότητες καθώς και τις ικανότητες προσαρμογής.* Ως μέσα για τη ρυθμική αγωγή προβλέπει: *ρυθμικές ασκήσεις, μιμητικά παιχνίδια, παραδοσιακά, εκφραστικές κινήσεις ανάλογα με το νόημα του τραγουδιού.*

Με το πρόγραμμα του 1989 (Α.Π. 486/1989 ΦΕΚ., 208, τ. Α'), δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της ψυχοκινητικής αγωγής των παιδιών, έτσι ώστε η κίνηση να αποτελεί πλέον την καθημερινή δραστηριότητά τους. Αυτό φαίνεται πρώτα από το περιεχόμενο, το οποίο είναι εξειδικευμένο και αναφέρεται στο γνωστικό σχήμα του σώματος, στο χώρο, στο χρόνο και το ρυθμό, στη φυσική αγωγή του νηπίου και στη δημιουργικότητά του και έπειτα από την προτεραιότητα που δίνει το πρόγραμμα στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του νηπίου. Δηλαδή το πρόγραμμα αποτελείται από πέντε τομείς και ο πρώτος τομέας εστιάζεται στην ψυχοκινητική αγωγή του νηπίου.

Το 2002 θεσμοθετείται το Διαθεματικό Ένιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα προβάλλει την διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης. Δηλαδή η γνώση αντιμετωπίζεται

ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές (Δαφέρμου κ.α 2006: 9). Στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης αντιμετωπίζεται και η φυσική αγωγή. Το περιεχόμενό της αποτελείται από το ελεύθερο παιχνίδι, το ατομικό και ομαδικό, τα παραδοσιακά παιχνίδια, τις ασκήσεις ρυθμικής γυμναστικής και ενόργανης, τις αθλοπαιδιές, τα αθλήματα στίβου, κολύμβησης, καθώς και την προαγωγή της υγείας

Συμπερασματικά το παιχνίδι και οι κινητικές δραστηριότητες κυριαρχούν σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα από το 1985 έως σήμερα και αποτελούν μέσο μάθησης και ανάπτυξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

3. Μεθοδολογία

Σχεδιασμός

Για το σκοπό της μελέτης σχεδιάστηκε μια πιλοτική έρευνα με ένα σχετικά μικρό δείγμα. Αυτό βοηθά όχι μόνο στην επιβεβαίωση, αλλά και στη διεύρυνση προηγούμενων θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων με χαρακτήρα πρότασης καθώς υποκεινται σε σημαντικούς επιστημονικούς περιορισμούς.

Δείγμα

Η διαδικασία δειγματοληψίας ήταν σκόπιμη, δηλαδή εξυπηρέτησε τον πιλοτικό χαρακτήρα της έρευνας. Έτσι, οι σχολικές μονάδες, στις οποίες στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια, επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο,

καθώς και οι Νομοί (περιφέρειες) τους. Πάντως καταβλήθηκε προσπάθεια να τηρηθούν κάποιες αναλογίες αστικών και ημιαστικών κέντρων, οι οποίες να αντιστοιχούν στην ανάλυση του εθνικού πληθυσμού. Η συμμετοχή ή όχι στο ερωτηματολόγιο ήταν καθ' όλα ελεύθερη. Το δείγμα αποτελούνταν από 106 νηπιαγωγούς. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

Μετρήσεις

Για το σκοπό της έρευνας προχωρήσαμε στην κατασκευή ενός ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε νηπιαγωγούς.

Το ερωτηματολόγιο επλέχθηκε ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για την καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών απέναντι στην εφαρμογή της φυσικής αγωγής με τρία διαφορετικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας και την επιμόρφωσή τους και την γεωγραφική περιοχή της έδρας της σχολικής μονάδας. Το ερωτηματολόγιο το οποίο στάλθηκε το χειμώνα του 2005 σε 106 νηπιαγωγούς περιελάμβανε 24 ερωτήσεις. Οι πρώτες 6 ερωτήσεις αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των κοινωνικών υποκειμένων. Ειδικότερα, αφορούσαν στα χρόνια υπηρεσίας, στην υπηρεσιακή κατάσταση, στα έτη σπουδών, καθώς και σε άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις. Οι υπόλοιπες 18 διερευνούσαν τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της φυσικής αγωγής, την εφαρμογή και διδακτική μεθοδολογία καθώς και την αξιολόγησή της.

Το ερωτηματολόγιο αναφέρθηκε σε τρεις τομείς: 1) στο περιεχόμενο της φυσικής αγωγής 2) στις διδακτικές πρακτικές και 3) στην αξιολόγηση της φυσικής αγωγής σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 και το ΔΕΠΠΣ.

1. Ως προς το περιεχόμενο της φυσικής αγωγής ερευνηθήκε το αποτέλεσμα της κινητικής ανάπτυξης μέσα από τον ψυχοκινητικό τομέα (σώμα, χώρος, χρόνος), λεπτές και αδρές κινήσεις, δημιουργικότητα και ανάπτυξη της άθλησης. Επίσης η εφαρμογή της φυσικής αγωγής αυτόνομα ή διαθεματικά και η υλικοτεχνική υποδομή των χώρων του νηπιαγωγείου και η χρήση τους.
2. Ως προς τις εφαρμογές των κινητικών δεξιοτήτων ερευνηθήκαν οι βασικές κινητικές δεξιότητες (μετακινήσεις, σταθερές κινήσεις, χειρισμοί) (Gallahue, 2002), καθώς και ο σχεδιασμός και η οργάνωση του προγράμματος.
3. Ως προς την αξιολόγηση οι ερωτήσεις ήταν σχετικές με την αξιολόγηση των διδακτικών τους στόχων, την αξιολόγηση κάθε βασικής κινητικής δεξιότητας, συντονισμού, συνεργασίας και σχεδιασμού του ημερήσιου προγράμματος (Mosston & Ashworth, 1994).

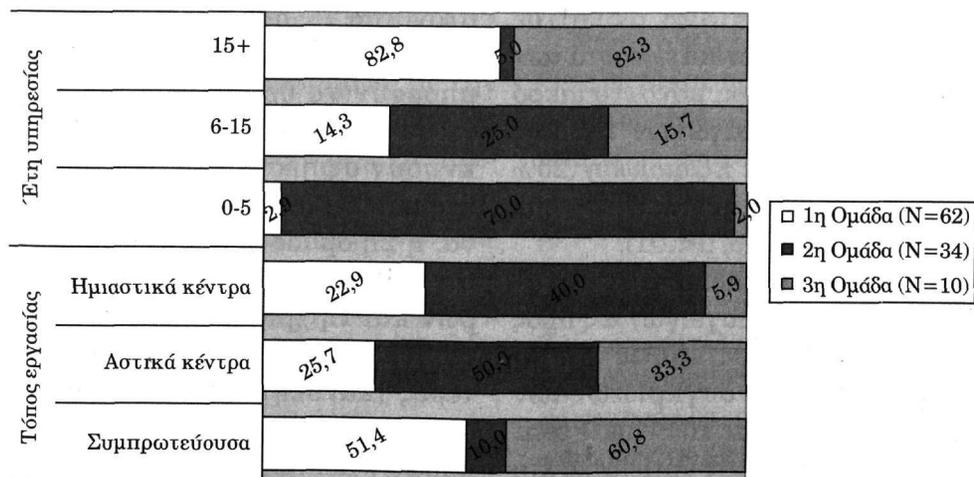
Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 και το ΔΕΠΠΣ και με βάση τις αναφορές του Mosston & Ashworth, (1994), Gallahue, (2002), Pangrazi, (1999), Gentile, (1972), Schmidt, (1991).

4. Αποτελέσματα

Με την ανάλυση συστάδων προέκυψαν 3 ομάδες (τύποι) νηπιαγωγών. Από το σχήμα 1 προκύπτει, ότι στις τρεις ομάδες παρουσιάζεται μια σημαντικά διαφορετική κατανομή των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=64.57, p<.001$) και τύπων εργασίας ($\chi^2=20.01, p<.001$). Αυτά τα στοιχεία συμβάλουν στην ταυτοποίηση των ομάδων. Έτσι, η 1η ομάδα (N=35) απαρτίζεται στο μεγαλύτερο της ποσοστό από νηπιαγωγούς διετούς φοίτησης, μεγάλης εμπειρίας και γενικά με περιορισμένο αριθμό επιπλέον επιμορφώσεις (μ.ό.=1.37, στ.α.=1.09). Το 23% της ομάδας αυτής υπηρετεί σε ημιαστικά κέντρα. Η 2η ομάδα (N=20) αποτελείται από νηπιαγωγούς τετραετούς φοίτησης, μικρής εμπειρίας και περιορισμένο αριθμό επιπλέον επιμορφώσεις. Ωστόσο, η ποιότητα της

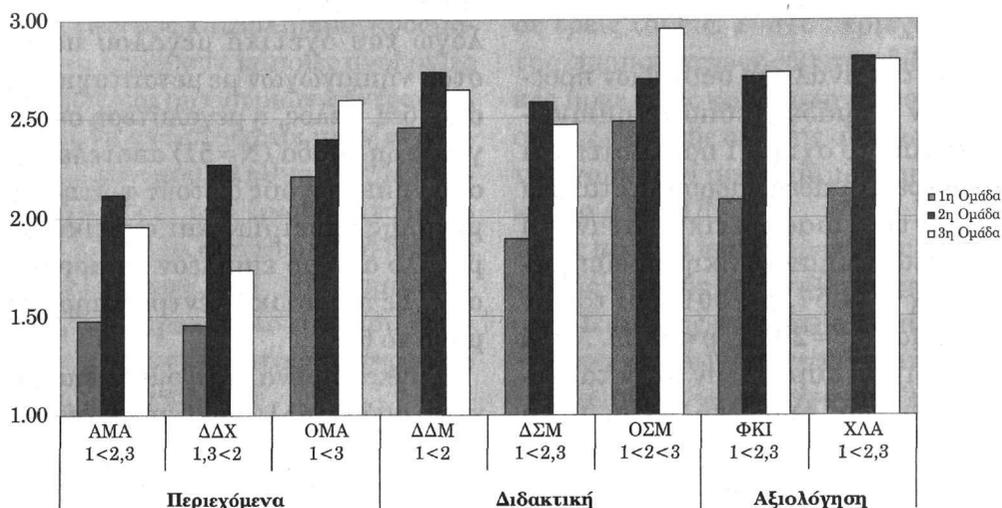
επιμόρφωσης αυτής θεωρείται καλή, λόγω του σχετικά μεγάλου ποσοστού νηπιαγωγών με μεταπτυχιακές σπουδές. Τέλος, η μεγαλύτερη σε μέγεθος 3η ομάδα (N=51) αποτελείται από νηπιαγωγούς διετούς φοίτησης, μεγάλης εμπειρίας και σχετικά με μεγάλο αριθμό επιπλέον επιμορφώσεις. Σε ημιαστικά κέντρα υπηρετεί μόνο το 6%.

Συγκεκριμένα, η 2η ομάδα διακρίνεται από τις άλλες δύο καθώς ένα μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών της υπηρετεί σε αστικά (50%) και ημιαστικά κέντρα (40%), ενώ το 70% αυτών έχει μικρή προϋπηρεσία δηλαδή από 0 έως 5 έτη. Επίσης, η 2η ομάδα διαθέτει σημαντικά μικρότερο αριθμό με επιπλέον επιμορφώσεις (μ.ό.=0.85, στ.α.=0.67) σε σχέση με την 3η ομάδα (μ.ό.=1.67, στ.α.=1.27, $F_{2,103}=3.83, p<.025$). Βέβαια, σε σύγκριση με τις δύο άλλες ομάδες, η 2η ομάδα χαρακτηρίζεται από ένα υπολογίσιμο πο-



Σχήμα 1

Κατανομή επιλεγμένων χαρακτηριστικών σε κάθε ομάδα (σε ποσοστά %).



Επεξηγήσεις

AMA Ατομικές μορφές άθλησης
 ΔΔΧ Δημιουργικοί, διεθνείς χοροί
 ΟΜΑ Ομαδικές μορφές άθλησης
 ΔΔΜ Διερευνητική-διαθεματική μέθοδος

ΔΣΜ Δομημένος σχεδιασμός μαθήματος
 ΟΣΜ Ομαδική-συνεργατική μέθοδος
 ΦΚΙ Αξιολόγηση κινητικών ικανοτήτων
 ΧΛΑ Χρήση-λειτουργία αξιολόγησης

Σχήμα 2

Μέσες τιμές των πρακτικών των νηπιαγωγών ανά ομάδα.

σοστό νηπιαγωγών (15%) που έκαναν σπουδές Master ($\chi^2=13.28, p<.001$) σε αντίθεση με τα μηδενικά ποσοστά των άλλων ομάδων. Τέλος, μόνο ένα μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών της 2ης ομάδας έκαναν την Εξομοίωση (20% έναντι 54,3% της 1ης και 64,7% της 3ης μάδας, $\chi^2=11.56, p<.01$).

Το σχήμα 2 καταδεικνύει τις μέσες τιμές των νηπιαγωγών ως προς τις πρακτικές τους καθώς και τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των ομάδων σύμφωνα με το Scheffé test. Νηπιαγωγοί μεγάλης εμπειρίας και μέτριας επιμόρφωσης (1η ομάδα) παρουσιάζουν σε όλες τις παραμέτρους τις χαμηλότερες τιμές σε σύγκριση

με τις νηπιαγωγούς μιας τουλάχιστον από τις δύο άλλες ομάδες. Οι νηπιαγωγοί των δύο άλλων ομάδων μπορούν να θεωρηθούν συνολικά ισοδύναμοι δεδομένου ότι επιδεικνύουν υψηλό βαθμό στις πρακτικές που εξετάστηκαν. Συγκεκριμένα, η 2η ομάδα ξεχωρίζει ιδιαίτερα στην εφαρμογή δημιουργικών χορών και τη χρήση διερευνητικών-διαθεματικών μεθόδων. Στις ιδιαίτερες ικανότητες της 3ης ομάδας ανήκουν η εφαρμογή ομαδικών μορφών άθλησης και χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων. Από όλες τις μετρήσεις, ο παράγοντας που αναφέρεται στην ομαδοσυνεργατική

μέθοδο μπορεί να περιλάβει και τις τρεις ομάδες.

Σχετικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές που εξετάστηκαν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Η 2η ομάδα χρησιμοποιεί σε μικρότερο βαθμό υλικά εμπόριου για την κινητική αγωγή, σε σχέση με την 1η ομάδα ($\chi^2=5.98, p<.05$). Ως προς τις περαιτέρω αντιλήψεις των οργανωτικών θεμάτων, οι νηπιαγωγοί της 1ης ομάδας σε αντίθεση με τις νηπιαγωγούς της 2ης ομάδας, θεωρούν ότι ένας καθηγητής Φυσικής Αγωγής θα ήταν απαραίτητος για το εν λόγω μάθημα ($F_{2,103}=3.37, p<.05$). Βέβαια, οι τιμές της 2ης ομάδας δεν ξεπερνούν κατά πολύ το 3 στην πενταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης. Σε συνάρτηση με αυτό, οι περισσότερες νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι δεν είναι ιδιαίτερα καταρτισμένες στην οργάνωση και διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. Η 1η ομάδα επιδεικνύει τις χαμηλότερες τιμές σε σύγκριση με τις δύο άλλες ομάδες ($F_{2,103}=8.16, p<.01$). Επίσης, η 2η ομάδα, σε αντίθεση με την 3η, δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένη με την ύπαρξη αρκετού χρόνου ώστε να εφαρμόσει ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα φυσικής αγωγής ($F_{2,103}=7.96, p<.001$). Τέλος, η 2η ομάδα εφαρμόζει την ψυχοκινητική αγωγή στην πρώτη οργανωμένη ώρα του ημερησίου προγράμματος πιο συχνά από ότι η 1η ομάδα ($F_{2,103}=3.64, p<.05$)

5. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είναι πιλοτική

και υφίσταται περιορισμούς ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Λόγω του σχετικά μικρού και μη παραλληλισμένου δείγματος η διαχείριση των ανεξάρτητων μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση συστάδων. Βέβαια, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μετρήσεων ήταν ικανοποιητικά. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν βρισκόταν στα πλαίσια των υποθέσεων και έτσι συνετέλεσαν στη διασταύρωση της εγκυρότητας των μετρήσεων. Επομένως, τα ερωτηματολόγια μπορούν να αποτελέσουν μια αρχική βάση για την ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών

Από τα δημογραφικά αποτελέσματα προέκυψαν τρεις ομάδες: Η 1η ομάδα ήταν με μεγάλη εμπειρία και μέτρια επιμόρφωση και διητή κατάρτιση. Η 2η ομάδα ήταν με μέτρια εμπειρία, μικρή επιμόρφωση και τετραετή κατάρτιση και η 3η ομάδα ήταν με μεγάλη εμπειρία, μεγάλη επιμόρφωση και διητή κατάρτιση.

Είναι ανάγκη να σημειωθεί ότι ένας μεγάλος αριθμός Νηπιαγωγών με υπηρεσία πάνω από 15 χρόνια υπηρετεί σε αστικά κέντρα, και η επιμόρφωσή τους είχε γίνει σε μεγάλο ποσοστό με εξομοίωση και ΠΕΚ, ενώ το ποσοστό των άλλων μορφών επιμόρφωσης είναι περιορισμένο. Βέβαια το μεγάλο ποσοστό επιμόρφωσης με εξομοίωση δικαιολογείται από το γεγονός ότι από το 1985 δημιουργήθηκαν τα πανεπιστημιακά τμήματα Νηπιαγωγών τα οποία και ανέλαβαν την επιμόρφωση με τη μορφή της εξομοίωσης.

Ως προς τις επιρροές των ατομικών και λοιπών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών προκύπτει συνολικά ότι η επιμόρφωση, η μικρή σε χρόνο εργασιακή εμπειρία και η τοποθεσία των σχολείων (αστικά-ημιαστικά κέντρα) αποτελούν θετικούς παράγοντες για ορισμένες μεταβλητές της διδασκαλίας της Φυσικής αγωγής.

Από τη στατιστική ανάλυση φαίνεται πρώτον ότι : η τρίτη ομάδα με διετή κατάρτιση που είχε μεγάλη εμπειρία και μεγάλης διάρκειας επιμόρφωση αποδείχθηκε ισοδύναμη με την δεύτερη ομάδα τετραετούς κατάρτισης που είχε μέτρια εμπειρία και μικρής διάρκειας επιμόρφωση. Επιπρόσθετα η τρίτη ομάδα χρησιμοποιούσε περισσότερο από τις άλλες ομάδες τις ομαδικές μορφές άθλησης (στιβος, αθλοπαιδιές, ενόργανη γυμναστική, χορός). Τα παραπάνω καταδεικνύουν τη συμβολή της επιμόρφωσης στην πληρέστερη κατάρτιση των νηπιαγωγών.

Ανάλογες διαπιστώσεις προκύπτουν από τις έρευνες των Ν. Σαλτέρη και Ν. Ράπτη, καθώς και Ε. Ταρατόρη οι οποίοι θεωρούν σημαντική και αναγκαία την επιμόρφωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Παπαναούμ, 2003:131). Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία η επιμόρφωση ενίσχυσε τις νηπιαγωγούς να προβούν σε εύστοχες επιλογές αναφορικά με την καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2003).

Η δεύτερη διαπίστωση εστιάζεται στην εφαρμογή των προγραμμάτων, όπου παρουσιάζεται ένα μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών να εφαρμόζει τη

Φυσική Αγωγή με την διαθεματική προσέγγιση και αυτό αποδεικνύεται από το σχεδιασμό του μαθήματος, όπου ένα μεγάλο ποσοστό δεν εφαρμόζει τη Φυσική Αγωγή ως αυτόνομη διδακτική ώρα αλλά την εντάσσει σε διαθεματικές δραστηριότητες. Επίσης, οι απαντήσεις «μερικές φορές» αποδεικνύουν ότι σε κάθε περίπτωση η Νηπιαγωγός δεν ακολουθεί πάγια τακτική, ούτε παραμένει σταθερή στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά διακρίνεται για την ευελιξία και ευκαμψία της. Οι αυτόνομες, προγραμματισμένες και διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε διαφορετικά ποσοστά αναδεικνύουν την ελευθερία της νηπιαγωγού, την ελαστικότητα ως προς το πρόγραμμα και την σύνδεση αγωγής και εκπαίδευσης (Κιτσαράς, 2004). Το γεγονός αυτό έχει μεγάλη σημασία διότι οι διαθεματικές δραστηριότητες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την ενεργητική μάθηση των μικρών παιδιών και δημιουργούν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά παρατηρώντας μπορούν να οικοδομήσουν τη δική τους γνώση, δεξιότητες και εμπειρίες (Ματσαγγούρας, 2002). Επιπρόσθετα, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέγουν τις δραστηριότητες (παιχνίδι, άσκηση, χορό) που ταιριάζουν στο δικό τους επίπεδο (Κάντζου 2005. Gallahue, 2002).

Το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση στη φυσική αγωγή, δείχνει την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.

Η δεύτερη ομάδα (τετραετούς κατάρτισης) γενικά φαίνεται να υπερτερεί έναντι των άλλων ομάδων τόσο στο περιεχόμενο της φυσικής αγωγής όσο και στο διδακτικό μέρος και στην αξιολόγησή του.

Ανάλογες διαπιστώσεις παρουσιάζουν έρευνες της Ντολιοπούλου, όπου νηπιαγωγοί τεταρτοετούς κατάρτισης, διαθέτουν περισσότερες γνώσεις σε ό, τι αφορά την προσέγγιση Project από τις διετούς κατάρτισης με πολλή διδακτική εμπειρία (Ντολιοπούλου, 2005).

Η πρώτη και η τρίτη ομάδα αν και έχουν την ίδια κατάρτιση διαφέρουν ως προς την επιμόρφωση. Δηλαδή διαπιστώνεται ότι η τρίτη ομάδα ξεχωρίζει για την εφαρμογή των ομαδικών μορφών άθλησης και τη χρήση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Η διαφορά αυτή προφανώς να οφείλεται στην επιμόρφωση.

Ένα επιπλέον στοιχείο που θέλουμε να τονίσουμε είναι ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί και των τριών ομάδων δηλώνουν ότι δεν είναι ιδιαίτερα καταρτισμένοι στην οργάνωση, στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της φυσικής αγωγής. Αυτό ενισχύει τις ανάγκες της επιμόρφωσης στον τομέα της φυσικής αγωγής. Αναμφισβήτητα χρειάζεται περαιτέρω μελέτη για την αποκρυστάλλωση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών

Ωστόσο κάθε εκπαιδευτική αλλαγή ή αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πρέπει να συνοδεύεται από την αντίστοιχη επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Gallahue, D. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά παιδιά*, (επιμ. μεταφρ.Χ. Ευαγγελινού, & Α. Παππά). Θεσσαλονίκη: U.S.P.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, & Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Π.Ι.
- Κάντζου, Ν. (2005). *Καθημερινές διαθεματικές δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα, διδακτική μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-35.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994) *Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*, (μετφρ. Κ. Μουντάκης). Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Μουντάκης, Κ. (1993). *Ανατομία Ενός Ημερήσιου Μαθήματος Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η Εφαρμογή της Μεθόδου Project σε Ελληνικά Νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Εωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δαρδανός.
- Παπανασούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Γιώργος Δαρδανός.
- Παντελής, Σ. & Πανουτσόπουλος, Θ.

- (1991). Οι δάσκαλοι και η επιμόρφωσή τους. *Νέα Παιδεία*, 59, 37-60.
- Pangrazi, R. (1999). *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, (επιμ.Ε. Κιουμουρτζόγλου). Θεσσαλονίκη: U.S.P.
- Σιβροπούλου, Ε., & Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Επιμόρφωση των νηπιαγωγών και καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων στις αυθόρμητες δραστηριότητες. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, σσ. 291-301. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ταρατόρη, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τρούλης, Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: Κίνητρα, Προσδοκίες, Σχέδια*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές Δεξιότητες, προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις U.S.P.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Schmidt, R.(1991). *Motor learning and performance*, U.S.A: Human Kinetics.

Πηγές

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ΔΕΠΠΣ 1376/18-10-01, 303, 304/13-03-2003

Νόμος 1566/30-9-1985, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, κεφάλαιο βæ, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Άρθρο 3, Προσχολική αγωγή

Π.Δ. 476/31-5-80, Φ.Ε.Κ. 132: Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Β.Δ. 494/15-7-1962, Τεύχος πρώτον: Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγών

Π.Δ. 486/1989: Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/1989)

Title: Effects of in service training on kindergarten teachers' perceptions of physical education

Abstract

This study investigated kindergarten teachers' (N=106) perceptions of Physical Education in kindergarten, based on curriculum and their service training on new technologies and recent educational development. A questionnaire, developed by the researchers, examined the effects of teaching experience,

Ξενόγλωσση

Gentile, A.M., Higgins, J.R., Miller, E.A., & Rosen, B.M. (1975). The Structure of Motor Tasks Movement. *Perceptual and Motor skills*, 7, 11-28.

duration of formal education, and in service training on these perceptions.

Three groups emerged: (a) teachers with a lot of teaching experience and medium service training, (b) teachers, who had medium teaching experience and a little service training medium service training, and (c) teachers with a lot of both teaching experience and service training. Further analysis indicated the necessity: Any educational reform or development, and any reform or development in kindergarten curriculum should be followed by teachers' respective in service training.

Key words: Curriculum, In service training, Kindergarten teachers' perceptions, Physical Education.

Λέξεις κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Απόψεις νηπιαγωγών, Επimόρφωση, Φυσική Αγωγή.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Αγγελική Τσαπακίδου, επ.
Καθ. Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών, Παν. Δυτικής
Μακεδονίας, 53100 Φλώρινα.
Τηλ. 23850 55093
e-mail: atsapakid@uowm.gr

Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: η ερώτηση του μαθητή

1. Εισαγωγή

Στο σημερινό σχολείο το μεγαλύτερο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη καλύπτεται από τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και τις απαντήσεις των μαθητών. Ένα από τα προβλήματα που εμφανίζει η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας είναι ότι αυτοί που υποβάλλουν τις ερωτήσεις –οι εκπαιδευτικοί– δεν ψάχνουν τη γνώση, ενώ αυτοί που ψάχνουν τη γνώση –οι μαθητές– δεν υποβάλλουν ερωτήσεις (Dillon, 1988). Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι «η αληθινή μάθηση δεν χαρακτηρίζεται τόσο από την ικανότητα να απαντάει κανείς σε ερωτήσεις, αλλά να τις υποβάλει» (UNESCO, 1980, στο: Chin, Brown, & Bruce, 2002). Αυτό ακριβώς κάνουν τα μικρά παιδιά πριν έρθουν στο σχολείο, ρωτώντας ακατάπαυστα *τι, πώς και γιατί*, προκειμένου να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Και είναι γνωστό ότι η τάση αυτή αναχαιτίζεται στο σχολείο ήδη από τις

πρώτες μέρες φοίτησης των μικρών μαθητών (Dohmen, 2001). Το αποτέλεσμα είναι να οδηγούμαστε σχεδόν στο άλλο άκρο, και η ερώτηση του μαθητή να αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία και χρησιμότητα των μαθητικών ερωτήσεων και αντίστοιχα να προτείνει τρόπους και στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιησει ο εκπαιδευτικός, ώστε να αυξηθούν οι ερωτήσεις των μαθητών και συνακόλουθα να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται συνοπτικά η κριτική που έχει ασκηθεί στην ερώτηση του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα από τη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, εξετάζεται ο ρόλος των μαθητικών ερωτήσεων, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν συνηθίζουν να υποβάλλουν ερωτήσεις στην τάξη, ανιχνεύονται οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες υπέρβασης του σημερινού κυρίαρχου διδακτικού πλαισίου και διατυπώνονται ορισμένες μεθοδολογικές επισημάνσεις.

2. Μορφές διδασκαλίας και μαθητική ερώτηση

Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη αποτελεί το βασικότερο μέσο διεξαγωγής της διδασκαλίας και διαμόρφωσης του ψυχολογικού κλίματος. Η μορφή που παίρνει κάθε φορά η διδασκαλία είναι συνάρτηση των μορφών επικοινωνίας οι οποίες χρησιμοποιούνται στην τάξη (Ματσαγούρας, 2001). Οι δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους το μονόλογο και την κυριαρχική παρουσία του εκπαιδευτικού, ενώ οι μαθητοκεντρικές μορφές θέτουν στο επίκεντρο της επικοινωνίας το μαθητή, δίνοντάς του τη δυνατότητα να αυτενεργήσει, να αναλάβει πρωτοβουλίες, να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και να συμμετέχει σε κοινές αποφάσεις. Οι λεγόμενες μικτές μορφές διδασκαλίας αποτελούν το ενδιάμεσο στάδιο μετάβασης από τις δασκαλοκεντρικές στις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Ονομάζονται *μικτές*, επειδή συμμετέχουν στην επικοινωνία κατά την επεξεργασία της ύλης τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής. Σε αυτές ανήκει και η διαδικασία των ερωταποκρίσεων. Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε τις ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες αποτελούν μέρος και εξέλιξη των μαθητοκεντρικών μορφών, αφού και αυτές τοποθετούν τους μαθητές στο κέντρο της διδασκαλίας, όχι όμως ως άτομα, αλλά ως συγκροτημένη ομάδα. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός κυρίως κατευθύνει και συντονίζει τις δραστηριότητες των μαθητών, παρέχο-

ντας συγχρόνως κάθε δυνατή βοήθεια (Μακρίδου-Μπούσιου, 2003. Ματσαγούρας, 2001. Χριστιάς, 2001).

Η διαδικασία των ερωταποκρίσεων, αν και τυπικά εντάσσεται στις μικτές μορφές διδασκαλίας, είναι παρούσα και σε όλες τις άλλες μορφές διδασκαλίας. Εκείνο βέβαια που αλλάζει κάθε φορά είναι η συχνότητα των ερωτήσεων και το πρόσωπο που τις υποβάλλει. Μαθητοκεντρικές και ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα η διερευνητική μέθοδος και το project, παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά υποβολής ερωτήσεων από τους μαθητές, και μάλιστα όχι μόνον προς τον εκπαιδευτικό, αλλά και προς τους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας (Kronenberger & Souvignier, 2005). Μαγνητοφωνημένες διδασκαλίες έδειξαν ότι οι μαθητές που εργάζονται ομαδοσυνεργατικά θέτουν πολλές ερωτήσεις και μεταξύ τους, τις οποίες μάλιστα δεν αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, αφού δεν εκφράζονται ενώπιον της ομάδας της τάξης (Chin, et al., 2002).

Γενικώς, οι μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας αντανakλούν θεωρίες μάθησης, οι οποίες αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως μία διαδικασία αναζήτησης της γνώσης από τους μαθητές. Συνεπώς η μάθηση που προκύπτει στηρίζεται πρωτίστως στις μαθητικές ερωτήσεις. Με άλλα λόγια, η εφαρμογή εναλλακτικών και ανοιχτών μορφών διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. η μέθοδος Project, το άνοιγμα του σχολείου, η εσωτερική διαφοροποίηση, η ελεύθερη εργασία,

η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κ.ά.) δημιουργεί πολύ θετικές προϋποθέσεις, ώστε κάθε φορά να προκαλεί η διεξαγωγή της διδασκαλίας τα ίδια τα «πράγματα» να «ρωτούν» δια μέσου του στόματος των μαθητών (Βαϊνάς, 1998:88).

Από την άλλη πλευρά, οι δασκαλοκεντρικές μορφές αντανακλούν θεωρίες μάθησης, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας τη μεταφορά ελεγχόμενης από τον εκπαιδευτικό γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, τα περιθώρια αξιοποίησης της μαθητικής ερώτησης είναι λίγα (Beck, 1998). Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με τις μικτές μορφές διδασκαλίας, στις οποίες δεσπόζει η υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές με το εξής τριφασικό σχήμα: εκπαιδευτικός ερωτά – μαθητής απαντά – δάσκαλος αντιδρά (Baumfield, & Mroz, 2002. Ματσαγούρας, 1987). Η συγκεκριμένη συμπεριφοριστική διαδικασία, παρά τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει σε σύγκριση με το μονόλογο του εκπαιδευτικού, χαρακτηρίζεται από μία δασκαλοκεντρική λογική, η οποία –μεταξύ άλλων– αναστέλλει ένα βασικό ζητούμενο της διδακτικής πράξης: τη δυνατότητα του μαθητή να θέτει ο ίδιος ερωτήσεις, τόσο προς τον εκπαιδευτικό όσο και προς τους συμμαθητές του. Ωστόσο, ακόμα και σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας υπάρχουν περιθώρια αύξησης των μαθητικών ερωτήσεων, αρκεί ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει τη σημασία τους, να διαφοροποιήσει τη στάση του και να πειραματιστεί με ορισμένες εναλλακτικές στρατηγικές.

3. Η ερώτηση του μαθητή στη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική

Η σημασία της ερώτησης ως μέσου διεξαγωγής της διδασκαλίας διαφοροποιείται ιστορικά ανάλογα με τις συγκεκριμένες κάθε φορά εκπαιδευτικές συνθήκες, τις επικρατούσες μορφές διδασκαλίας και τα παιδαγωγικά ρεύματα. Πάντως, είναι κοινώς παραδεκτό ότι προπομπός της διαδικασίας υποβολής ερωτήσεων για διδακτικούς λόγους υπήρξε η *μαιευτική μέθοδος*, την οποία εισήγαγε ο Σωκράτης με τους μαθητές του (Κανάκης, 1990).

Στη σύγχρονη εποχή η ερωτηματική μορφή διδασκαλίας, με την έννοια της συνεχούς υποβολής ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, εμφανίστηκε ως αντίβαρο στην από «καθέδρας» διδασκαλία και στο μονόλογο του εκπαιδευτικού, που δέσποζαν από το Μεσαίωνα μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Ζαχάρης, 1984). Μέχρι τότε η ερώτηση του εκπαιδευτικού ήταν κυρίως μέσο εξέτασης και αξιολόγησης, ενώ σταδιακά άρχισε να αποκτά έναν επιπλέον ρόλο και να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ως μέσο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Ιδίως μετά από την επικράτηση της ερβαρτιανής μεθόδου, η ερώτηση του εκπαιδευτικού επεκτάθηκε σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, ενώ η ερώτηση του μαθητή εξακολούθησε να έχει μηδαμινό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Βαϊνάς, 1998).

Παράλληλα με την εδραίωση της μεθόδου των ερωταποκρίσεων άρχι-

σαν να εκφράζονται κριτικές απόψεις εναντίον της από τους υποστηρικτές της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και ιδιαίτερα από την κίνηση του *Σχολείου Εργασίας*. Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα ο γερμανός παιδαγωγός Hudo Gaudig άσκησε έντονη κριτική στη συγκεκριμένη μέθοδο, υποστηρίζοντας ότι μέσα από τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού η σκέψη των μαθητών κατευθύνεται και «καλουπώνεται» με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ενώ αγνοείται και παραμελείται η ερευνητική διάθεση και η φυσική περιέργεια του παιδιού για γνώση (Mueller, 1969. Dohmen, 2001). Υπό αυτό το πρίσμα, η υποβολή συχνών ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό θεωρήθηκε ως «ο μεγαλύτερος εχθρός της αυτενέργειας του μαθητή», ως μία «πνευματοκτόνος» διαδικασία που επιφέρει χειρότερα αποτελέσματα από ό,τι ο δασκαλικός μονόλογος, αφού επιβάλλει στο μαθητή να σκέπτεται με τον τρόπο του εκπαιδευτικού (Mueller, ό.π.).

Ο H. Gaudig διατύπωσε ένα επιπλέον επιχείρημα κατά της ερωτηματικής μορφής διδασκαλίας, υποστηρίζοντας την άποψη ότι στο σχολείο παραβιάζεται μία βασική αρχή που διέπει την ανθρώπινη επικοινωνία: Ενώ στη ζωή ρωτάει αυτός που δεν γνωρίζει και απαντά αυτός που γνωρίζει, στο σχολείο η αρχή αυτή αντιστρέφεται και κατά κανόνα ερωτάει ο «γνωρίζων», δηλαδή ο εκπαιδευτικός, ενώ απαντά ο «αγνώων», που είναι ο μαθητής (Mueller, 1969. Δεληκωστοπούλου, 1983. Παπάς, 1984).

Το επιχείρημα αυτό επεδίωξε να

ανασκευάσει ένας άλλος γνωστός παιδαγωγός, ο H. Aebli (1989), ο οποίος το χαρακτήρισε ως σόφισμα, αφού στηρίζεται σε μια υπόθεση που δεν ισχύει στο σχολείο. Εκτός δηλαδή από την ερώτηση που στοχεύει στην άντληση πληροφοριών από κάποιον που γνωρίζει, υπάρχει και η *διδακτική ερώτηση*, η οποία αποσκοπεί στην καθοδήγηση και στον προβληματισμό των μαθητών, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τα περιεχόμενα μάθησης ή να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Ο εκπαιδευτικός δεν ζητάει απαντήσεις που είναι άγνωστες στους μαθητές, αλλά επιδιώκει, μέσα από τις ερωτήσεις που θέτει, να εξετάσουν το νέο αντικείμενο από μια συγκεκριμένη άποψη, να εμβαθύνουν σε αυτό και να το κατανοήσουν καλύτερα.

Σε σχέση με τις παραπάνω απόψεις του Aebli θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι σε κάθε διαδικασία μάθησης η φυσική ερώτηση που προκύπτει αβίαστα σε ένα πλαίσιο απορηματικής κατάστασης υπερέχει της διδακτικής, αφού το ενδιαφέρον του ερωτώντος είναι δεδομένο (Βαϊνάς, 1998). Συνεπώς, αν και θεωρείται σημαντικό να είναι κατάλληλα καταρτισμένος ο εκπαιδευτικός για τον τρόπο με τον οποίο υποβάλλει τις ερωτήσεις του στην τάξη, ωστόσο περισσότερο σημαντικό είναι να μπορεί ο ίδιος ο μαθητής να θέτει ερωτήσεις και μάλιστα όχι μόνο προς τον εκπαιδευτικό, αλλά και προς τους συμμαθητές του. Ιδιαίτερα στη δεύτερη περίπτωση δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις, ώστε να αναπτυχθεί στη σχολική αίθουσα ο παιδαγωγικά

πολύτιμος, αλλά και δύσκολος στην υλοποίησή του, διαμαθητικός διάλογος (Steinig, 1995).

Η κριτική των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, θέτοντας ως βασικό της πρόταγμα τη διδασκαλία που έχει ως επίκεντρο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, απορρίπτει τον καταϊγισμό των ερωτήσεων προς τους μαθητές, ο οποίος αναπαράγει το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αντί αυτού προτείνει μορφές διδασκαλίες που κινητοποιούν συνεχώς τους μαθητές να θέτουν οι ίδιοι ερωτήσεις. Ωστόσο, στο σημερινό σχολικό πλαίσιο εργασίας το ζητούμενο δεν είναι ο εξοβελισμός της διδακτικής ερώτησης από τη διδασκαλία, όπως υποστήριζαν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί, αλλά η ισορροπία μεταξύ των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού και των μαθητικών ερωτήσεων. Σύμφωνα μάλιστα με μία άποψη, οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού σε μία διδακτική ώρα θα πρέπει να είναι τόσες, όσες και οι ερωτήσεις του μαθητή (Παπάς, 1984).

4. Σημασία και μορφές της μαθητικής ερώτησης

Η μαθητική ερώτηση παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στη δραστηριοποίηση των κινήτρων. Όταν η μάθηση είναι ενεργητική και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά, εκφράζοντας απορίες και απόψεις μέσα από τις ερωτήσεις τους, τότε εμποδώνουν και κατανοούν καλύτερα το αντικεί-

μενο της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικότερα τις γνώσεις που προσφέρονται (Beck, 1998). Οι μαθητές μέσα από τις ερωτήσεις μπορούν να καλύψουν γνωστικά κενά, να επιλύσουν απορίες και προβλήματα, να εμβαθύνουν σε ένα θέμα ή να επεκτείνουν τις γνώσεις τους πάνω σε αυτό. Ρωτώντας οι μαθητές, δείχνουν ότι έχουν σκεφθεί πάνω σε αυτά που άκουσαν στο μάθημα, εντοπίζουν νέες διαστάσεις στο θέμα που συζητείται, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτουν στον εκπαιδευτικό την ποιότητα των συλλογισμών τους ή τυχόν παρανοήσεις που έχουν (Chin, et al., 2002). Κατά συνέπεια, όχι μόνο οι απαντήσεις των μαθητών, αλλά και οι ερωτήσεις που θέτουν συνιστούν για τον εκπαιδευτικό μία σημαντική πηγή πληροφόρησης και επανατροφοδότησης (Columba, 2001). Παράλληλα, είναι πιθανόν να επισημάνουν πτυχές του γνωστικού αντικειμένου που δεν έχουν γίνει αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό (Παπάς, 1984. Φασατάκης, 2003).

Η αξία της μαθητικής ερώτησης δεν αφορά μόνον στην ικανοποίηση της φυσικής περιέργειας του παιδιού για γνώση, αλλά και στη σημασία που έχει η ερώτηση για το εγώ του. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο στην τάξη οι μαθητικές ερωτήσεις, οι οποίες από την πλευρά του εκπαιδευτικού φαίνονται άσχετες με το υπό διαπραγμάτευση θέμα και συνήθως χαρακτηρίζονται ως «αφελείς» ή «κουτές». Για το μαθητή, όμως, η ερώτηση που θέτει μπορεί να είναι συνδεδεμένη με τα ενδιαφέ-

ροντά του και απλώς φαίνεται άσχετη στον εκπαιδευτικό, ο οποίος βιάζεται να προχωρήσει «ακόλυτα» τη διδασκαλία του. Εξάλλου, σε πολλές περιπτώσεις οι λεγόμενες αφελείς ερωτήσεις μπορεί αρχικώς να φαίνονται άσχετες με το θέμα, αλλά να μην είναι. Ορισμένες φορές οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να στηρίζονται σε εσφαλμένες υποθέσεις του μαθητή ή φαίνονται αφελείς, λόγω της ιδιαίτερης γλωσσικής τους διατύπωσης (Beck, 1998).

Η κατ' αρχήν αποδοχή τέτοιων ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό και εν συνεχεία η υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων είναι πιθανόν να αποκαλύψει εσφαλμένες υποθέσεις ή σύγχυση του μαθητή. Πέραν τούτου, οι περισσότερες «αφελείς» μαθητικές ερωτήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, αν επιδιώξει να τις συσχετίσει και να τις συνδέσει με το θέμα που συζητείται στην τάξη, ώστε να μην υπάρξει παρέκκλιση από τη διδασκαλία. Παρόμοια οφέλη προκύπτουν και από τις ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου που συχνά θέτουν οι μαθητές, ή τις ερωτήσεις που ζητούν μία απλοϊκή ή μονοσήμαντη απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτές είναι από τις πιο συχνές που υποβάλλουν οι μαθητές (Chin, et al., 2002) και μπορούν να θεωρηθούν από τον εκπαιδευτικό ως ένα απαραίτητο βήμα προκειμένου να αναπτυχθεί υψηλού επιπέδου γνώση κατά τη διδασκαλία. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν καλές και κακές μαθητικές ερωτήσεις, υπό την έννοια ότι ακόμα και άσχετες ή χαμηλού επιπέδου ερωτή-

σεις, αν ειδωθούν από την άποψη της δυναμικής τους, μπορούν να συνδεθούν με το αντικείμενο της διδασκαλίας ή να αποτελέσουν το υπόβαθρο για πιο σύνθετες ερωτήσεις. Εξάλλου δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει ότι η ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων ανώτερου επιπέδου (π.χ. ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) στηρίζεται εκ των πραγμάτων στην παρουσία ικανοτήτων χαμηλής κλίμακας (ανάκληση-αναπαραγωγή γνώσης, κατανόηση) (Beck, 1998). Κατά συνέπεια, ακόμη και οι «κουτές» ή αφελείς ερωτήσεις έχουν τη θέση τους στη διδασκαλία και θα πρέπει να γίνονται αποδεκτές από τον εκπαιδευτικό, χωρίς να καταφεύγει σε αγνόηση του μαθητή ή σε απαξιωτικές και αρνητικές αντιδράσεις λεκτικού ή μη λεκτικού χαρακτήρα (Elstgeest, 1996. Δεληκωστοπούλου, 1983. Χριστιάς, 1990).

Σημαντικές είναι και οι ερωτήσεις διαδικαστικού χαρακτήρα που συνηθίζουν να υποβάλλουν οι μαθητές (Chin, et al., 2002), ιδίως στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αναθέτει κάποια εργασία για την τάξη ή για το σπίτι. Με τις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές επιδιώκουν να άρουν παρανοήσεις, να επιβεβαιώσουν την κατανόησή τους για αυτό που πρέπει να κάνουν και να διώξουν τυχόν ανησυχίες, ώστε να μπορέσουν να ολοκληρώσουν το έργο που τους ανατέθηκε.

Η ερώτηση που θέτει ένας μαθητής μπορεί επίσης να αποσκοπεί απλά και μόνο στην προβολή του εαυτού του και στην ικανοποίηση της ανάγκης του να κάνει αισθητή

την παρουσία του στην τάξη, στην πρόκληση γέλιου ή στη διάσπαση της διδασκαλίας και, κάποιες φορές, στην επιθυμία του να επιβεβαιώσει κατά πόσο γνωρίζει την απάντηση ο εκπαιδευτικός (Θεοφιλίδης, 1988). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ένα πρόβλημα που εμφανίζεται σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι πάντα σίγουρος για την πρόθεση του μαθητή.

Μία από τις πιο σημαντικές λειτουργίες που επιτελεί η διαδικασία υποβολής ερωτήσεων από τους μαθητές είναι ότι οι τελευταίοι αναπτύσσουν μαθησιακή δεξιότητα στον τρόπο υποβολής ερωτήσεων και προπάντων αποκτούν μία γενικότερη θετική στάση, η οποία τους παρωθεί να προβληματίζονται και να υποβάλλουν ερωτήσεις ακόμα και σε καταστάσεις εκτός σχολείου. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από σχετικά εμπειρικά δεδομένα (Beck, 1998. Steinig, 1995).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι η μαθητική ερώτηση αφενός ικανοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού για γνώση, αφετέρου συμβαδίζει με τη βασική αρχή που διέπει την ανθρώπινη επικοινωνία, να ερωτά ο αγνοών και να απαντά ο γνωρίζων. Ανταποκρίνεται λοιπόν στον αυτενεργό τρόπο μάθησης αφού στηρίζεται στην αναζήτηση και ανακάλυψη της γνώσης, αναδεικνύει αυτό που είναι σημαντικό για τον μαθητή και όχι για τον εκπαιδευτικό και καταλύει το ρόλο του μεταλαμπαδευτή παντογνώστη εκπαιδευτικού. Τέλος, η μαθητική

ερώτηση μπορεί να είναι αφενός ένα μέσο αυτοέκφρασης που αποκαλύπτει τα διαφέροντα του μαθητή, αφετέρου ένα μέσο ενίσχυσης της επικοινωνίας και του ελεύθερου διαλόγου στην τάξη.

5. Γιατί δεν ρωτάνε οι μαθητές;

Ερευνητικά δεδομένα από το χώρο του ελληνικού δημοτικού σχολείου δείχνουν ότι κεντρική θέση στη διδασκαλία κατέχουν ο μονόλογος του εκπαιδευτικού και η συνεχής υποβολή ερωτήσεων προς τους μαθητές (Κανάκης, 1991. Μασσαγγούρας, 1987. Χριστιάς, 1990). Από έρευνα του Μασσαγγούρα (1985) προέκυψε ότι οι ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές είναι μόνο 5 ανά διδακτική ώρα (Μασσαγγούρας, 1985), ενώ και σε έρευνα του Φλουρή (1995) διαπιστώθηκε ότι ο λόγος των μαθητών καλύπτει μόνο το 10-15% του χρόνου μίας διδακτικής ώρας. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε σχετική έρευνα του Πασχάλη (2000), σύμφωνα με την οποία ο αριθμός των ερωτήσεων των μαθητών καλύπτει μόνο το 8% του συνόλου των ερωτήσεων που υποβάλλονται στην τάξη (Πασχάλης, 2000). Τα δεδομένα αυτά διασταυρώνονται με έρευνες στο εξωτερικό, οι οποίες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η ερώτηση του μαθητή καταλαμβάνει ελάχιστο μερίδιο στη λεκτική επικοινωνία της σχολικής τάξης (Baumfield, & Mroz, 2002. Gal, 1984. Galton, et al., 1999. Myhill & Dunkin, 2002.).

Συνοψίζοντας τα σχετικά ευρήματα, προκύπτουν ορισμένες κοινές

διαπιστώσεις σε σχέση με τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο: α) Ο μονόλογος και η συνεχής υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία της διδακτικής πράξης με αποτέλεσμα την παθητική στάση του μαθητή, β) Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται από τους μαθητές είναι ελάχιστες, και γ) Οι ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτικό είναι κατά κανόνα χαμηλού γνωστικού επιπέδου. Η τελευταία διαπίστωση αναδεικνύει τον εγκυκλοπαιδικό και αναπαραγωγικό χαρακτήρα του ελληνικού δημοτικού σχολείου, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού ζητούν από το μαθητή να ανακαλέσει στη μνήμη του όσα άκουσε κατά την παράδοση ή διάβαση από το σχολικό εγχειρίδιο (βλ. Χανιωτάκης, 2005).

Για την αντιμετώπιση της κατάστασης, όπως αυτή σκιαγραφήθηκε παραπάνω, υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες και συνακόλουθα πολλές προτάσεις σε σχέση με τον τρόπο που θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να υποβάλει τις ερωτήσεις στην τάξη, ώστε να προωθούνται οι ανώτερες νοητικές ικανότητες των μαθητών του (Βαϊνάς, 1998. Γιοκαρίνης, 1988. Θεοφιλίδης, 1988. Petersen & Sommer, 1999). Οι προτάσεις αυτές είναι μεν χρήσιμες και απαραίτητες για τη βελτίωση της διδασκαλίας, υποκρύπτουν όμως μία εμπειρικός διαπιστωμένη πραγματικότητα: Η κυριαρχία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία είναι ένας από τους λόγους που ο αριθμός των

μαθητικών ερωτήσεων εμφανίζεται αντιστρόφως ανάλογος του αριθμού των διδακτικών ερωτήσεων. Όσο δηλαδή περισσότερες ερωτήσεις θέτει ο εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερες ερωτήσεις υποβάλλουν οι μαθητές (Chin, 2004. Dillon, 1988 και Dillon, 1991). Δεδομένου ότι η διαπίστωση αυτή ισχύει κατά μείζονα λόγο στη φάση της συζήτησης, ο Dillon (1988) διατυπώνει μία άποψη που έρχεται σε αντίθεση με την επικρατούσα αντίληψη και πρακτική: προτείνει στους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν εντελώς να θέτουν ερωτήσεις στη φάση αυτή και να αξιοποιούν εναλλακτικές στρατηγικές προώθησης του μαθητικού λόγου.

Ένας λοιπόν από τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές δεν θέτουν ερωτήσεις είναι η κυριαρχική παρουσία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Ένας επιπρόσθετος λόγος είναι για να μην εκτεθούν στα μάτια των συμμαθητών τους ή του εκπαιδευτικού. Ρωτώντας ο μαθητής για κάτι που δεν κατανόησε ή αγνοεί, ενυπάρχει πάντα ο κίνδυνος απαξίωσής του από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, ιδίως όταν στην τάξη επικρατεί ανταγωνιστικό πνεύμα και αυταρχικό στιλ διδασκαλίας (Χριστιάς, 1990). Ούτως ή άλλως, ο δημόσιος λόγος είναι συχνά συνυφασμένος με άγχος και ανασφάλεια για τον ομιλούντα, και σε αυτό θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε ότι η προφορική έκφραση ερωτημάτων, σκέψεων και προβληματισμών είναι από γνωστική άποψη μία απαιτητική διαδικασία, στην οποία βέβαια δεν ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές με

την ίδια ευκολία. Το πρόβλημα εμφανίζεται επίσης με τη μορφή κοινωνικής πίεσης που εμμέσως ασκεί η ομάδα της τάξης, προκειμένου να μη διακοπεί η ροή της διδασκαλίας. Η τάξη, δηλαδή, μπορεί να μην είναι συντονισμένη με τις εξειδικευμένες ερωτήσεις και απόψεις που μπορεί να εκφράζει ένας μαθητής, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μία πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ του μαθητή που ρωτά και του εκπαιδευτικού που αντιδρά, με αποτέλεσμα να νιώθουν οι υπόλοιποι ότι βρίσκονται στο περιθώριο ή ότι «ξεφεύγει» η διδασκαλία.

Το πρόβλημα της κοινωνικής πίεσης που ασκεί η τάξη και ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται έντονο σε μία ακόμα διαδεδομένη διδακτική περίπτωση. Είναι γνωστό ότι πολλοί εκπαιδευτικοί λίγο πριν χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα, και αφού έχουν μόλις ολοκληρώσει την ενότητα, υποβάλλουν την κλασική ερώτηση: «*θέλει κάποιος να ρωτήσει κάτι;*». Τις περισσότερες φορές δεν είναι ξεκάθαρο στους μαθητές αν πράγματι οι ερωτήσεις τους θα είναι καλοδεχούμενες από τον εκπαιδευτικό. Μάλλον το μήνυμα είναι ότι οι ερωτήσεις τη δεδομένη στιγμή είναι περιττές, ιδιαίτερα οι ερωτήσεις που θα απαιτούσαν χρόνο για να απαντηθούν. Το να θέσει ένας μαθητής μία ερώτηση εκείνη τη στιγμή μπορεί να προκαλέσει ακόμα και την οργή των υπολοίπων μπροστά στο ενδεχόμενο να χάσουν έστω και λίγο από το διάλειμά τους. Σε κάθε περίπτωση, η κλασική ερώτηση προς τους μαθητές, «*υπάρχουν ερωτή-*

σεις;», μάλλον παραπέμπει στην επίσημη κλασική ερώτηση, «*τι κάνεις;*». Ορισμένοι ερωτώντες μπορεί πράγματι να επιθυμούν μία απάντηση, οι περισσότεροι ωστόσο δεν επιθυμούν, κινούμενοι ως επί το πλείστον σε ένα τυπικό και τελετουργικό πλαίσιο επικοινωνίας.

Ένας βασικός λόγος που αναστέλλει την έκφραση των μαθητών είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν ουσιαστικά τους μαθητές να υποβάλουν ερωτήσεις. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονο στους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως μία απλή μετάδοση γνώσεων προς τους μαθητές, καθώς και στους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται ανασφαλείς σε σχέση με το γνωστικό τους υπόβαθρο και, προκειμένου να μην εκτεθούν στην τάξη, αποφεύγουν να παρωθούν τους μαθητές να θέτουν ελεύθερα ερωτήσεις (Chin, et al., 2002. Χριστιάς, 1990).

Η τελευταία διαπίστωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όχι μόνο επειδή ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην προωθούν τις ερωτήσεις των μαθητών για να μην εκθέσουν την άγνοιά τους, αλλά και επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί, αδυνατώντας να απαντήσουν σε μία ερώτηση που τους τέθηκε, καταφεύγουν στην αμφισβητούμενη στρατηγική της παραπλανητικής απάντησης. Η αδυναμία του εκπαιδευτικού να απαντήσει σε μία ερώτηση που τίθεται από κάποιον μαθητή, θα πρέπει ασφαλώς να αντιμετωπίζεται ως ένα αναμενόμενο και φυσιολογικό γεγονός, αφού

είναι προφανώς αδύνατον για τον εκπαιδευτικό να διεκδικεί το ρόλο του παντογνώστη, ιδιαίτερα σε μία εποχή που οι μαθητές κατέχουν έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών και γνώσεων με πολυποίκιλους προβληματισμούς και ερωτήματα. Ο εκπαιδευτικός στην τάξη μπορεί να έρθει αντιμέτωπος με ερωτήσεις, τις οποίες αδυνατεί να απαντήσει, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι διακυβεύεται η *γνωστική αυθεντία* του (Γκότοβος, 1985). Εξάλλου η διδασκαλία δεν νοείται μόνο ως μεταφορά δεδομένης γνώσης από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, αλλά και ως από κοινού αναζήτηση της γνώσης. Το πρόβλημα εμφανίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί προσκολλώνται στην πρώτη διάσταση και συνακόλουθα αισθάνονται ότι η αδυναμία απάντησης εκ μέρους τους θέτει υπό αμφισβήτηση το ρόλο τους (Παπάς, 1984). Το τελευταίο μπορεί πράγματι να συμβεί, όταν οι μαθητικές ερωτήσεις αφορούν άμεσα τη διδακτέα ύλη και το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και ο εκπαιδευτικός εμφανίζει σοβαρά γνωστικά κενά. Όταν, για παράδειγμα, ο μαθητής ρωτά για μία άγνωστη λέξη που υπάρχει στο βιβλίο και ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να εξηγήσει το νόημά της, τότε υπάρχει πρόβλημα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, και ιδιαίτερα όταν η αδυναμία του εκπαιδευτικού να απαντήσει εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στην τάξη, λαμβάνει χώρα μία υπονόμηση του εκπαιδευτικού ρόλου και της γνωστικής αυθεντίας που αυτός προϋποθέτει. Για να προλάβει ο εκπαιδευτικός μία τέτοια δυ-

σάρεστη εξέλιξη, αναγκάζεται να καταφύγει σε στρατηγικές παραπλάνησης και απόκρυψης της άγνοιας. Σε γενικές γραμμές όμως, μάλλον δεν έχει νόημα η στρατηγική της «παραπλανητικής απάντησης» την οποία υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να καλύψουν την άγνοιά τους (Τριλιανός, 1991). Αντιθέτως, η παραδοχή της άγνοιας από τον εκπαιδευτικό είναι μάλλον η εντιμότερη «λύση», υπό την προϋπόθεση ότι θα ακολουθήσει μία από τις εξής στρατηγικές: α) Να ρωτήσει αν κάποιος στην τάξη γνωρίζει την απάντηση. Τις περισσότερες φορές θα πρέπει μετά το μάθημα να επιβεβαιώσει ο εκπαιδευτικός ότι η απάντηση που δόθηκε ήταν ακριβής, ή βασίστηκε σε ορθό συλλογισμό και αξιόπιστες πηγές, β) να προτείνει ένα σχέδιο απόκτησης των απαραίτητων πληροφοριών, ώστε να βρεθεί η απάντηση, γ) να προτείνει –αν είναι εφικτό– κάποια πηγή από την οποία θα μπορούσε ο μαθητής να αναζητήσει την απάντηση, δ) να προθυμοποιηθεί να βρει την απάντηση ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και να την φέρει στην τάξη την επόμενη ημέρα (Παπάς, 1984).

Τέλος, ένας ακόμα βασικός λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να δώσουν τη χρονική άνεση στους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις είναι ότι φοβούνται μήπως «ξεφύγει» το μάθημα και δεν προλάβουν να ολοκληρώσουν τη διδακτική ενότητα. Η γνωστή πίεση της διδακτέας ύλης έχει ως αποτέλεσμα το μάθημα απλώς να γίνεται για να γίνεται χωρίς την απαραίτητη εμβάθυνση και συζήτηση και οι εκπαι-

δευτικοί να μιλούν *προς* τους μαθητές, αλλά όχι *με* τους μαθητές (Galton, et al., 1999). Εξάλλου, αν υποθέσουμε πως σε μία διδακτική ώρα όλοι οι μαθητές μιας τάξης θέσουν από μία ερώτηση, ο χρόνος που απομένει για «να βγει η ύλη» είναι περιορισμένος. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει η μαθητική ερώτηση, αλλά δεν την αξιοποιούν στην πράξη, επειδή θεωρούν ως σημαντικότερη τη διεκπεραίωση και αποπεράτωση της ύλης του βιβλίου. Αν αυτό ισχύει, τότε το πρόβλημα μετατίθεται στην επιδίωξη να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι πληροφορίες και οι γνώσεις που προσφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια έχουν στην εποχή μας μικρότερη σημασία από τον τρόπο με τον οποίο οικειοποιούνται οι μαθητές γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις.

6. Στρατηγικές αύξησης των μαθητικών ερωτήσεων

Ίσως η πρωταρχική και αυτονόητη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι να ακούσει τη μαθητική ερώτηση με τρόπο που θα ενθαρρύνει το μαθητή να την ολοκληρώσει, και ταυτόχρονα δείχνοντάς του ότι η ερώτηση είναι ευπρόσδεκτη και ότι την ακούει με προσοχή. Εξίσου σημαντικό είναι να βεβαιωθεί ότι την ερώτηση την άκουσαν και την κατανόησαν και οι υπόλοιποι μαθητές.

Μία από τις στρατηγικές που αξιοποιούν συχνά οι εκπαιδευτικοί, όταν δέχονται μία ερώτηση από έναν μα-

θητή, είναι να δώσουν οι ίδιοι την απάντηση. Η συγκεκριμένη επιλογή ενδείκνυται στις περιπτώσεις που ο χρόνος είναι περιορισμένος, αλλά έχει το μειονέκτημα ότι δεν ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και την ανεξάρτητη από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού μάθηση. Αντιθέτως, η αλληλεπίδραση στην τάξη προάγεται καλύτερα και η εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό-παντογνώστη ελαττώνεται, όταν η ερώτηση επιστραφεί στην τάξη για να απαντηθεί από κάποιον συμμαθητή. Παρόμοια θετικά αποτελέσματα προκύπτουν, όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώξει να απαντήσει ο μαθητής που έθεσε την ερώτηση, άλλοτε βοηθώντας τον να θυμηθεί ορισμένες προηγούμενες πληροφορίες που είναι αναγκαίες και άλλοτε υποβάλλοντας μία υποερώτηση χαμηλότερου γνωστικού επιπέδου, ή μία άλλη σχετική με το θέμα ερώτηση, ώστε να τον προκαλέσει να σκεφθεί και να απαντήσει (Παπάς, 1984). Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής μαθαίνει να ψάχνει μόνος του τις απαντήσεις στα ερωτήματά του και να μην στηρίζεται πάντα στον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει πάντως να επισημάνουμε ότι εδώ ενυπάρχει ο κίνδυνος να μην υποβάλει στο μέλλον ο μαθητής ερωτήσεις, λόγω του φόβου μην του ζητηθεί να απαντήσει ο ίδιος σε μία ερώτηση που έθεσε και που δεν γνωρίζει την απάντηση. Ωστόσο μία τέτοια εξέλιξη είναι μάλλον απίθανο να προκύψει, όταν το κλίμα στην τάξη είναι υγιές και η συνολική στάση του εκπαιδευτικού φιλική και υποστηρικτική προς τους μαθητές (Χριστιάς, 1990).

Μία ακόμα στρατηγική που μπορεί να αξιοποιηθεί ο εκπαιδευτικός είναι να μεταθέσει για μετά το μάθημα την απάντηση στην ερώτηση του μαθητή. Κάτι τέτοιο ενδείκνυται στις περιπτώσεις που ο μαθητής υποβάλει μία πολύπλοκη ερώτηση που απαιτεί χρόνο για να απαντηθεί ή όταν είναι ο μόνος που δεν έχει αντιληφθεί το συγκεκριμένο σημείο και η εξήγηση τη στιγμή εκείνη είναι δύσκολη λόγω χρονικής πίεσης. Όμως και στην περίπτωση αυτή υπάρχει ο κίνδυνος να θεωρήσει –εσφαλμένα– ο εκπαιδευτικός ότι μόνο ένας μαθητής δεν κατανόησε κάτι, ή ακόμα και να αποτραπούν οι μαθητές από το να υποβάλουν ερωτήσεις στο μέλλον. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί ο εκπαιδευτικός να παραπέμψει τον μαθητή στις πηγές, ώστε να βρει μόνος του την απάντηση, ή και να μεταθέσει την ερώτηση σε μία άλλη πιο κατάλληλη στιγμή της διδασκαλίας, χωρίς ασφαλώς να ξεχάσει να επιστρέψει σε αυτήν.

Η προώθηση της δυνατότητας των μαθητών να θέτουν ερωτήσεις μπορεί να επιτευχθεί, όταν ο εκπαιδευτικός αφιερώνει ειδικό χρόνο κατά τον οποίο οι μαθητές μπορούν να υποβάλουν ελεύθερα ερωτήσεις, όταν προκαλεί καταιγισμό ερωτήσεων (brainstorming) στην αρχή μίας ενότητας (Μακρίδου-Μπούσιου, 2003) ή όταν παρακινεί τους μαθητές να καταγράψουν ανώνυμα μία ερώτηση σχετική με το θέμα της διδασκαλίας και να συζητηθούν οι απαντήσεις στο επόμενο μάθημα (Chin, et al., 2002). Σε μία παραλλαγή αυτής της στρατηγικής, θα μπο-

ρούσε ο εκπαιδευτικός σε κάποια στιγμή της διδασκαλίας ή σχετικής συζήτησης να κάνει μία παύση και να ζητήσει από τους μαθητές να διατυπώσουν μία ερώτηση για το θέμα που συζητείται στην τάξη. Αφού καταγράψουν τις ερωτήσεις τους, μπορούν οι μαθητές σε ζευγάρια να τις συζητήσουν, να τις συγκρίνουν και να τις απαντήσουν μεταξύ τους. Ενδιαφέρουσες ή ασυνήθιστες ερωτήσεις μπορούν να μοιραστούν στην ομάδα της τάξης. Μία τέτοια άσκηση δεν διαρκεί πάνω από πέντε λεπτά και μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση και εμπλοκή του μαθητή στο υλικό που εξετάζεται. Οι καταγεγραμμένες ερωτήσεις των μαθητών θα μπορούσαν ακόμα να αποτελέσουν τη βάση για τη διεξαγωγή μίας ωριαίας διδασκαλίας με αυτό το θέμα, ή και μία εξεταστική δοκιμασία.

Δεδομένου ότι το πιο πρόσφορο πεδίο υποβολής μαθητικών ερωτήσεων είναι η συζήτηση που λαμβάνει χώρα στην τάξη, ο Dillon (1984) αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο που αντιδρά ο εκπαιδευτικός στις ερωτήσεις αλλά και στις απαντήσεις των μαθητών στα πλαίσια της συζήτησης. Πέραν των πιθανών τρόπων αντίδρασης σε μία μαθητική ερώτηση που μνημονεύσαμε παραπάνω, έχει σημασία η αντίδραση του εκπαιδευτικού μετά από μία απάντηση που έδωσε ένας μαθητής. Αντί λοιπόν να προχωρήσει ο εκπαιδευτικός στη διατύπωση κάποιας ερώτησης, όπως συνήθως γίνεται, ο Dillon προτείνει τις εξής εναλλακτικές στρατηγικές: α) Ο εκπαιδευτι-

κός διατυπώνει με ξεκάθαρο τρόπο την άποψη του επί του θέματος, η οποία δεν είναι απαραίτητο να έρχεται σε αντίθεση με αυτήν του μαθητή, αλλά να είναι ειλικρινής και πάντα βέβαια σε σχέση με αυτό που συζητείται στην τάξη. β) Συνοψίζει την άποψη του μαθητή που είχε το λόγο, δίνοντας μία αδρομερή εικόνα των όσων αναφέρθηκαν. γ) Ο εκπαιδευτικός περιγράφει αυτό που ο ίδιος έχει στο μυαλό του, όπως για παράδειγμα, την αδυναμία του να κατανοήσει κάτι που λέχθηκε, την σύγχυσή του σε κάποιο σημείο, το ενδιαφέρον του να ακούσει περισσότερα ή ακόμα και τον ενθουσιασμό του για μία νέα άποψη που κατατέθηκε, επισημαίνοντας τι ακριβώς τον ικανοποίησε. δ) Καλεί το μαθητή να επεξεργαστεί και να εμβαθύνει την άποψη του. ε) Ενθαρρύνει τους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις, στ) Σιωπά σκοπίμως μέχρι κάποιος άλλος μαθητής πάρει το λόγο.

7. Δυνατότητες και προϋποθέσεις αύξησης των μαθητικών ερωτήσεων

Η βελτίωση της ποιότητας και του τρόπου υποβολής των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό με βάση την παιδαγωγική θεωρία αποτελεί μία ανάγκη, η οποία διαπιστώνεται σε όλες τις σχετικές έρευνες. Ωστόσο η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί ως «πανάκεια», ούτε να γίνει αντιληπτή ως ένα τεχνοκρατικό μέσο, το οποίο θα μπορέσει να αλλάξει άρδην την παραδοσιακή δασκα-

λοκεντρική διδασκαλία. Με άλλα λόγια, όσο «καλές» ερωτήσεις και αν προετοιμάζει ο εκπαιδευτικός, όσο και αν λαμβάνει υπόψη του παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές κατά την υποβολή των ερωτήσεων, το αποτέλεσμα θα είναι μηδαμινό, εάν δεν επιδιώξει να ελαττώσει τον αριθμό των δικών του ερωτήσεων και να αυξήσει τον αριθμό των μαθητικών. Πέρα από στρατηγικές επιλογές τεχνικού χαρακτήρα, στις οποίες αναφερθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχουν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες, προκειμένου να μπορούν οι μαθητές να εκφράζονται και να απαντούν ελεύθερα, να θέτουν ερωτήσεις προς τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, διατυπώνοντας τις απορίες και τους προβληματισμούς τους. Προς την κατεύθυνση αυτή ιδιαίτερη σημασία έχει η επιδίωξη του εκπαιδευτικού α) να διαμορφώσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη του, β) να αξιοποιήσει διδακτικές περιστάσεις που προωθούν την κριτική σκέψη και αυτενέργεια του μαθητή και γ) να αποκτήσει μία γενικότερη θετική στάση απέναντι τις ερωτήσεις των μαθητών.

α) Η διαμόρφωση ενός υγιούς ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη σημαίνει ότι οι μαθητές διακατέχονται από συναισθήματα ασφάλειας, αποδοχής και ικανοποίησης. Αντιθέτως, όταν στην τάξη επικρατούν συνθήκες έντονου ανταγωνισμού, πίεσης, άγχους, φοβίας και άλλων αρνητικών συναισθημάτων τό-

τε υποβαθμίζεται, όχι μόνον η σχολική μάθηση και κοινωνικοποίηση του μαθητή, αλλά και η δυνατότητα να αναπτυχθεί ένα υγιές περιβάλλον λεκτικής επικοινωνίας (Μπίκος, 2004). Επικριτικά σχόλια, αρνητικές αντιδράσεις και απαξιωτικές ή ειρωνικές εκφράσεις του εκπαιδευτικού ελαττώνουν τις πιθανότητες να συμμετέχουν οι μαθητές ενεργά στη διδασκαλία, να διατυπώνουν ανοιχτά τις απόψεις και τις απορίες τους, χωρίς τον κίνδυνο να γελοιοποιηθούν ή να εκτεθούν (Chin, 2004). Όταν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός αποδοκιμάζει ή ειρωνεύεται μία ερώτηση που τέθηκε, είτε επειδή τη θεωρεί «κουτή» είτε επειδή είχε τεθεί και προηγουμένως, τότε αναστέλλει την έκφραση των μαθητών του. Από την άλλη, όταν ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει που και που κάποιες ερωτήσεις που τίθενται και όχι μόνον τις απαντήσεις, όπως συμβαίνει συνήθως, αυτό λειτουργεί παρωθητικά στην υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές (Χριστιάς, 1990).

Το ζητούμενο, λοιπόν, κάθε φορά είναι το παιδαγωγικό τακτ του εκπαιδευτικού, ώστε να μην δημιουργούνται δυσάρεστα συναισθήματα και αναστολές στην έκφραση των μαθητών. Γνωρίζουμε ότι δεν είναι πάντα εύκολο για όλους τους μαθητές να ζητήσουν το λόγο, να εκφράσουν δημόσια την άποψή τους, να εξωτερικεύσουν την άγνοιά τους και να εκτεθούν στους συμμαθητές τους (Galton et al., 1999). Συχνά αυτό απαιτεί θάρρος και βιώνεται ως ρίσκο, ιδίως από ανασφαλείς και αδύνατους μαθητές, οι οποίοι φοβούνται

μη γίνουν περίγελος σε περίπτωση εσφαλμένης απάντησης ή στην περίπτωση που η ερώτησή τους μπορεί να θεωρηθεί αφελής ή άσχετη.

Η διαμόρφωση της κατάλληλης παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και, ειδικότερα, η λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσεται στην τάξη είναι συνάρτηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του τρόπου διευθέτησης του χώρου της σχολικής αίθουσας. Ως προς το πρώτο σημείο, είναι γνωστό ότι η έκφραση συναισθημάτων, στάσεων και διαθέσεων γίνεται κυρίως μέσα από τη γλώσσα του σώματος (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998). Συνεπώς, μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς μεταφέρονται συνεχώς αρνητικά και θετικά συναισθήματα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την ποιότητα της επικοινωνίας και τις επιδόσεις των μαθητών. Ένα βλέμμα αποδοκιμασίας, η απουσία οπτικής επαφής, μία επιτιμητική ή απορριπτική έκφραση του προσώπου ή κίνηση του κεφαλιού, μία αρνητική χειρονομία κ.ά.π. μπορούν να αναστείλουν την έκφραση του μαθητή και, γενικότερα, τη διαμόρφωση καλής σχέσης με τον εκπαιδευτικό (Βρεττός, 2003). Όσον αφορά τη σημασία του χώρου, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη, η ανάπτυξη του διαλόγου και η αύξηση του αριθμού των μαθητικών ερωτήσεων μπορούν ευκολότερα να επιτευχθούν με την κατάλληλη διευθέτηση της σχολικής αίθουσας. Η παραδοσιακή μετωπική διάταξη των θρανίων δεν ευνοεί την

ανάπτυξη της διαλογικής διδασκαλίας και της συζήτησης, ενώ οι μαθητοκεντρικές μορφές οργάνωσης της σχολικής αίθουσας (τα θρανία σε σχήμα π, σε ημικύκλιο ή σε κύκλο) προάγουν την επικοινωνία και αυξάνουν τον αριθμό των μαθητικών ερωτήσεων, ιδίως όταν η μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μαθητοκεντρική λογική (Κοσσυβάκη, 2001).

β) Στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία λαμβάνει χώρα μία συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης που προάγει μορφές της λεγόμενης «κλειστής μάθησης», με την έννοια ότι αυτό που διδάσκεται είναι αυτό που μαθαίνει ο μαθητής. Η διδασκαλία δηλαδή εξαντλείται στη μετάδοση των διαθέσιμων γνώσεων από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή, ενώ η μάθηση περιορίζεται στην αναπαραγωγή της ήδη υπάρχουσας γνώσης, θέτοντας στο περιθώριο τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια του μαθητή. Ο τελευταίος προσπαθεί να μιμηθεί αυτά που του δίνονται έτοιμα, προσέχει, ακούει, συγκεντρώνεται, αναγκάζεται να βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα, προκειμένου να μπορέσει να απαντήσει σε τυχόν ερωτήσεις, αλλά ουσιαστικά παραμένει σε παθητική στάση. Όταν όμως η διδασκαλία θέτει στο επίκεντρο τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του μαθητή, την αναθεώρηση και την εκ νέου ανάπτυξη της γνώσης, καθώς και τη θέσπιση ιδίων στόχων και στρατηγικών μάθησης, τότε ο μαθητής, αντί να είναι αντικείμενο της διαδικασίας μάθησης,

μετατρέπεται σε δραστήριο υποκείμενο της προσωπικής του πορείας μάθησης. Η εφαρμογή διδακτικών αρχών όπως της αυτενέργειας, της εποπτικότητας, της εργασίας, της εγγύτητας προς τη ζωή και της παιδοκεντρικότητας δημιουργεί πολύ θετικές προϋποθέσεις για την κινητοποίηση του μαθητή και την υποβολή ερωτήσεων εκ μέρους του. Όσο αυξάνεται η αυτενέργεια των μαθητών στην τάξη, τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των μαθητικών ερωτήσεων. Συνεπώς, εάν ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας με όλα τα παρεμφερή της στοιχεία (στόχοι, περιεχόμενα, μέθοδοι, μέσα, μορφές κοινωνικής οργάνωσης, αξιολόγηση κ.λπ.) δεν προωθούν την αυτενέργεια, την αναζήτηση της γνώσης και τις ανώτερες νοητικές ικανότητες του μαθητή, αλλά την παθητικότητα και την απομνημόνευση, τότε η παρουσία μερικών «καλών» ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό ή η απλή παρότρυνση προς τους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις, είναι μάλλον δύσκολο να αντιστρέψει το συνολικό κλίμα.

Η δημιουργία διδακτικών περιστάσεων που αυξάνουν τη μαθητική περιέργεια και προωθούν τη μάθηση με ανακάλυψη, την αυτενέργεια και την αυτόνομη μάθηση, έχει ως αποτέλεσμα να απελευθερώνονται οι μαθητές να θέτουν ερωτήσεις αβίαστα και ελεύθερα. Από έρευνες διαπιστώνεται ότι οι μαθητικές ερωτήσεις αυξάνονται, όταν παρουσιάζονται στην τάξη καινοτόμα υλικά που δεν είναι ούτε παντελώς άγνωστα, ούτε γνωστά στους μαθητές (Μάντζιου-

Ζιώγα, 2003). Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές ενεργοποιείται επίσης, όταν ο εκπαιδευτικός προσφέρει το γνωστικό αντικείμενο σκοπίμως με αντιφάσεις, γνωστικά κενά ή περιττές περιπλοκές. Στις περιπτώσεις αυτές δραστηριοποιούνται τα κίνητρα μάθησης και οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις, αφού βρίσκονται ενώπιον μίας προβληματικής ή απορρηματικής κατάστασης, η οποία τους προκαλεί το ενδιαφέρον (Aebli, 1989). Γενικώς οι μαθητές γίνονται μικροί ερευνητές και θέτουν ερωτήσεις, όταν ό,τι κάνει και λέει ο εκπαιδευτικός κινείται προς αυτή την κατεύθυνση.

γ) Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές είναι λιγότερο θέμα τεχνικό και περισσότερο θέμα συνολικότερης στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στις μαθητικές ερωτήσεις. Αν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί πράγματι να υποβάλουν οι μαθητές ερωτήσεις, θα πρέπει να γίνονται δεκτές με ενθουσιασμό, να δίνεται η απαραίτητη χρονική άνεση να απαντηθούν και όχι να θεωρούνται ως παρεκκλίσεις από το μάθημα, ή ως απειλή για τη γνωστική του αυθεντία. Όσο οι μαθητές αισθάνονται ότι οι ερωτήσεις τους είναι ευπρόσδεκτες, τόσο αυξάνεται η συχνότητα και η ποιότητα της διαδικασίας υποβολής ερωτήσεων εκ μέρους τους (Baumfield & Mroz, 2002). Υπάρχει βέβαια το ζήτημα των διασπαστικών, των «αφελών» και «άσχετων» μαθητικών ερωτήσεων, στο οποίο αναφερθήκαμε ήδη. Εδώ θα πρέπει να συμπληρώσουμε ότι ο εκπαιδευ-

τικός δεν μπορεί να είναι σίγουρος για τις προθέσεις των μαθητών ή για το τι μπορεί να υποκρύπτει μία ερώτηση. Λόγω της αβεβαιότητας αυτής (ή και χωρίς αυτήν) μπορεί ο εκπαιδευτικός να ρωτήσει τον ίδιο τον μαθητή που έθεσε μία «παράξενη» ερώτηση, ώστε να διευκρινιστεί η πρόθεσή του.

Όσο πιο ευπρόσδεκτες είναι οι μαθητικές ερωτήσεις, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να προκύψουν καλές ερωτήσεις. Το ζητούμενο είναι να αντιμετωπίζονται οι μαθητές ως πρόσωπα που μαθαίνουν, αποκτούν εμπειρίες και αναπτύσσονται. Μερικές ερωτήσεις μπορεί να είναι αδέξιες ή κουτές επειδή ο μαθητής δεν γνωρίζει και απλώς «αυτό του έρχεται στο μυαλό». Οι ερωτήσεις των μαθητών απαιτούν σεβασμό, επειδή οι ίδιοι απαιτούν σεβασμό. Μέσα σε κάθε ερώτηση μπορούμε να βλέπουμε τη δυνατότητα για μάθηση, την προσπάθεια για καλύτερη κατανόηση και τη διεύρυνση της σκέψης. Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι υπάρχουν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκλαμβάνουν όλες τις ερωτήσεις που υποβάλλονται ως ένα επιθυμητό τρόπο συμμετοχής και μάθησης των μαθητών, τις θεωρούν καλοπροαίρετες και, προπάντων, επιδιώκουν συνεχώς να εντοπίσουν τις δυνατότητες που εμπεριέχονται σε μία ερώτηση, ώστε να συνδέσουν το περιεχόμενό της με το αναλυτικό πρόγραμμα (Beck, 1998). Δεδομένου λοιπόν ότι οι εμπειρίες και οι ιδέες των παιδιών είναι σημαντικές για την καλύτερη μάθηση των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος

τος, είναι απαραίτητο να συνεκτιμούνται, όχι μόνο οι απόψεις που διατυπώνουν, αλλά και οι ερωτήσεις που υποβάλλουν.

8. Επίλογος

Στο σημερινό πλαίσιο σχολικής εργασίας υπάρχουν ασφαλώς ορισμένα περιθώρια να αυξηθεί ο αριθμός των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι μαθητές. Ωστόσο, μόνο μέσα από την υπέρβαση του υφιστάμενου πλαισίου, την εισαγωγή και αξιοποίηση μαθητοκεντρικών διδακτικών μορφών όπως το Project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η εσωτερική διαφοροποίηση και το άνοιγμα της διδασκαλίας μπορεί να ικανοποιηθεί η απαίτηση να αυξηθεί ικανοποιητικά η αυτενέργεια των μαθητών και αντίστοιχα ο αριθμός των μαθητικών ερωτήσεων. Δεδομένου ότι η μάθηση στηρίζεται σε μία φυσική επιθυμία για γνώση, το σχολείο δεν θα πρέπει να φορτώνει τους μαθητές με απαντήσεις, πολλές από τις οποίες ενδεχομένως δεν θα χρειαστούν ποτέ. Αντιθέτως, οφείλει να τους κινητοποιεί για εθελοντική μάθηση και να ενισχύει τη φυσική τους περιέργεια να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε, η περιέργεια αυτή είναι εντονότατη στα παιδιά πριν ακόμα φοιτήσουν στο σχολείο, αλλά ανακόπτεται και χάνεται στα πρώτα σχολικά χρόνια. Το αποτέλεσμα είναι να δυσχεραίνεται αργότερα στην ηλικία του ενήλικου η επα-

νεμφάνιση της φυσικής επιθυμίας για γνώση και η διαβίωση μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Aebli, H. (1989). *Zwoelf Grundformen des Lehrens*. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Baumfield, V., & Mroz, M. (2002). Investigating pupils' questions in the primary classroom. *Educational Research*, 44(2), 129-140.
- Beck, T.A. (1998). Are there any questions? One teacher's view of students and their questions in a fourth-grade classroom. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 871-886.
- Chin, Cr. (2004). Questioning students in ways that encourage thinking. *Teaching Science*, 50(4): 16-21.
- Chin, C., Brown, D.E., & Bruce, B.C. (2002). Student-generated questions: a meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, 24 (5): 521-549.
- Columba, L. (2001). Daily classroom assessment. *Education*, 22 (2): 372-374.
- Dillon, J. (1991). Questioning the use of questioning. *Journal of Educational Psychology*, 83(1): 163-164.
- Dillon, J. (1988). *Questioning and teaching: A manual of practice*. London: Croom Helm.
- Dillon, J. (1984). Research on questioning and discussion. *Educational Leadership*, 42(3): 50-56.

- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das Lebenslage Lernen aller*. Bonn: Günther Dohmen
- Elsgeest, J. (1996). Die richtige Frage zur richtigen Zeit. *Die Grundschulzeitschrift*, 96: 22-29
- Gal, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership*, 42 (3): 40-47
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, T. (1999). Changes in patterns of teacher interaction in primary classrooms: 1976-96. *British Educational Research Journal*, 25 (1): 23-37.
- Kronenberger, J., & Souvignier, E. (2005). Fragen und Erklärungen beim kooperativen Lernen in Grundschulklassen. *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie*, 37(2): 91-100.
- Mueller, L. (1969). *Die Schule der Selbsttaetigkeit - von Hugo Gaudig*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myhill, D., & Dunking, Fr. (2002). What's a good question? *Literacy Today*, 33: 8-9.
- Petersen, J., & Sommer, H. (1999). *Die Lehrerfrage im Unterricht. Ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware*. Donauwoerth: Auer verlag.
- Steinig, W. (1995). Experten im Unterricht. Nicht Lehrer - Schueler stellen die Fragen. *Paedagogik*, 1: 41-45.
- Ελληνόγλωσση
- Βαϊνάς, Κ. (1998). *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης. Αποδεικτική απόπειρα με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Ι.Ε. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού - μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιοκαρίνης Κ. (1988). *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*. Δράμα: Επέκταση.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δελκωστοπούλου Μ. (1983). Η ερώτηση στη διδασκαλία. *Σχολείο και Ζωή*, 5-6: 196-197.
- Ζαχάρης, Δ. (1984). Η διδακτική ερώτηση στη σχολική πράξη. *Σχολείο και Ζωή*, 7-8-9: 270-274.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1988). *Η τέχνη των ερωτήσεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. (1990). *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας - μάθησης. Θεωρητική θεμελίωση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. (1991). Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 14-15: 5-32.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2003). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*.

- Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μάντζιου-Ζιόγα, Τ. (2003). Η καινοτομία των ερεθισμάτων και η υποβολή ερωτήσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3: 101-118.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη. Τόμος Α'. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας Η. (1987). Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών: διαπιστώσεις και υποδείξεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 6: 5-22.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 25: 77-86.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, (1998). *Η οιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπός, Α. (1984). Η μεθοδολογική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία. *Συνάντηση*, 4:3-25, 5:63-79, 6: 55-67.
- Πασχάλης, Α. (2000). Η τέχνη των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 426-427 (6-7): 303-312.
- Τριλιανός, Θ. (1991). Η τέχνη των ερωτήσεων σε μια αποτελεσματική διδασκαλία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 24: 56-61.
- Φασατάκης, Ν. (2003). Πρακτικές εφαρμογές της ερώτησης του μαθητή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 67-68: 91-94.
- Φλουρής, Γ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων. Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Α., Καζαμίας, & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ. 328-367). Αθήνα, Σείριος.
- Χανιωτάκης, Ν. (2005). Η ερώτηση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία: προβλήματα και δυνατότητες βελτίωσης. Υπό δημοσίευση στην *Επιστημονική Επετηρίδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, σ. 25.
- Χριστιάς, Ι. (1990). Ο ρόλος των ερωτήσεων κατά τη διδασκαλία. *Τα εκπαιδευτικά*, 18-19: 160-171.

Abstract

A substantial part of the verbal communication that occurs in a school classroom is occupied by the teachers' questions as well as the students' answers. It is almost a rule or a convention that the teacher asks and the student answers. The opposite occurs very rarely. The oxymoron lies at the fact that those who submit the questions –the teachers that is– are not looking for knowledge, whilst those who do search for knowledge –the students– do not ask questions (Dillon 1988). The current study aims at pointing

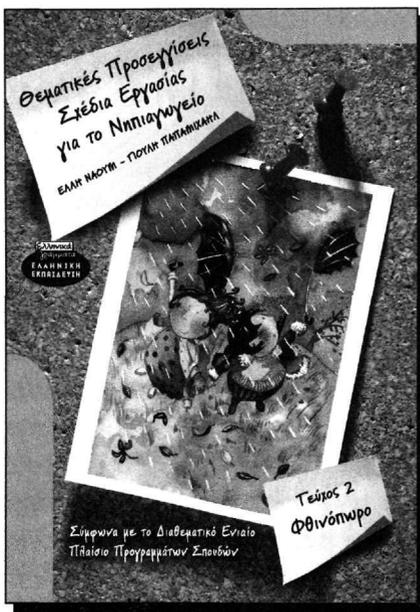
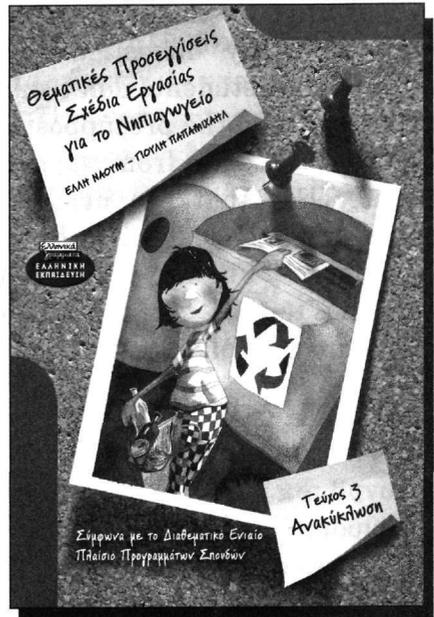
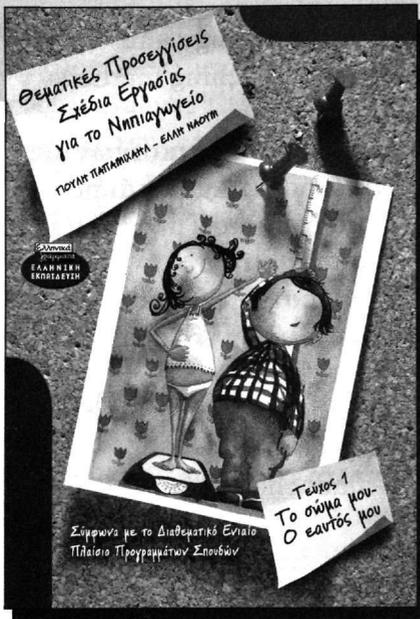
out the importance and the usefulness of the students' questions for the improvement of the quality of learning. To this direction, the current study investigates the reasons that students don't submit questions, and the presuppositions and the strategies from the side of the teacher that are needed for increasing and facilitating students' questions. Finally this study examines the role that the students' questions can play for the realistic

goal of revising and improving traditional teaching methods.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Νικόλαος Ι. Χανιωτάκης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αργοναυτών & Φιλελλήνων
38221 Βόλος
Τηλέφωνα: 24210 74929
6944 681761
e-mail: chaniot@uth.gr

ΣΕΙΡΑ: Θεματικές προσεγγίσεις
Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο

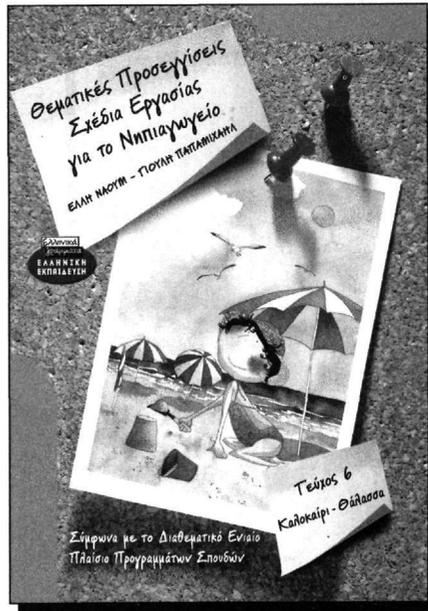
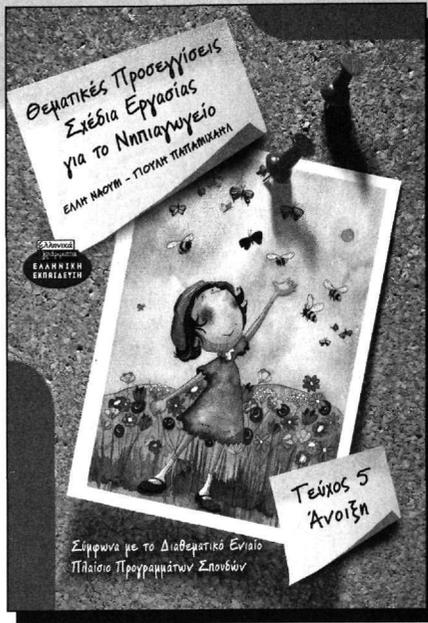
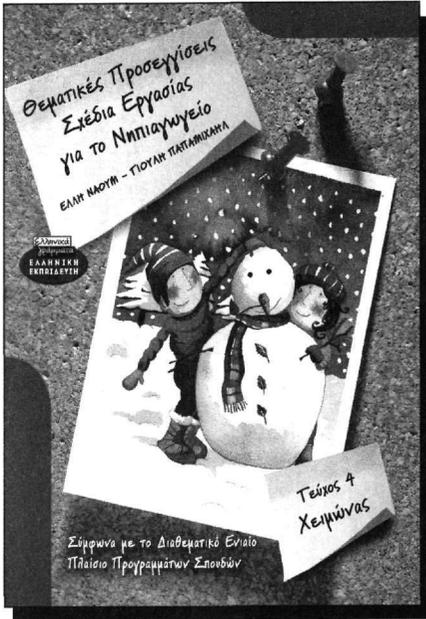


Τα θέματα της σειράς είναι τα εξής:

- Τεύχος 1: Το σώμα μου – Ο εαυτός μου
- Τεύχος 2: Φθινόπωρο
- Τεύχος 3: Ανακύκλωση
- Τεύχος 4: Χειμώνας
- Τεύχος 5: Άνοιξη
- Τεύχος 6: Καλοκαίρι – Θάλασσα

Υπό έκδοση

- Τεύχος 7: Ζώα που ζουν κοντά στον άνθρωπο



Βιβλιοπωλεία

- Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.-fax: 2103817826
- Στοά Ορφέως, Στοά Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 2103211246

Κεντρική διάθεση

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 2103302033 - fax: 2103817001
- Μοναστηρίου 183, 546 27 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310500035 - fax: 2310500034
- Μαιζώνος 1 & Κεράλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610620384 - fax: 2610272072

Π. Παπούλια-Τζελέπη • Α. Φερνιάτη • Κ. Θηβαίος
επιστημονική επιμέλεια



ΕΡΕΥΝΑ
και ΠΡΑΚΤΙΚΗ
του ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ
στην ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ελληνικά
γράμματα

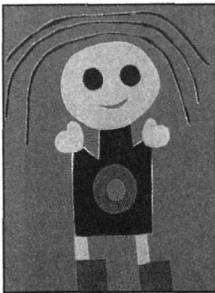
Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φιλοσοφική Σχολή
Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας

η δραματική
τέχνη στην
εκπαίδευση



αλκηστis

Ελληνικά
γράμματα



Εργαστήριο
Ψυχολογίας
του Παιδιού

Α.-Σ. Αντανίου
Ζ. Γαβριλίδου
Θ. Καλλινικάκη
Φ.-Λ. Κορησσελέ
Α. Κοσμάπουλος
Π. Κουφάκη
Ι. Λέξουριώτης
Μ. Λουμάκου
Α. Μπεζέ
Μ. Νικολαράκη
Μ. Νταβού
Ι. Πανούσης
Θ. Παπαθεοδώρου
Ξ. Παπαρρηγόπουλος
Β. Πιλόγκου
Φ. Πολυχρόνη
Σ. Τσιτούρα

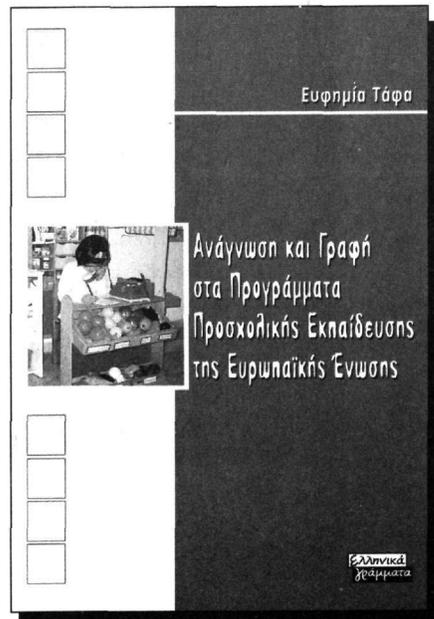
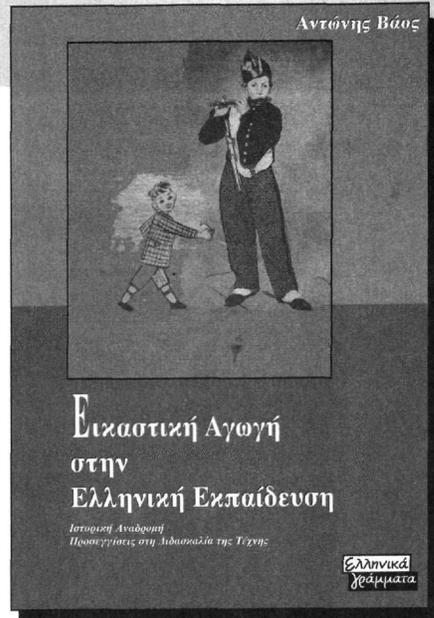
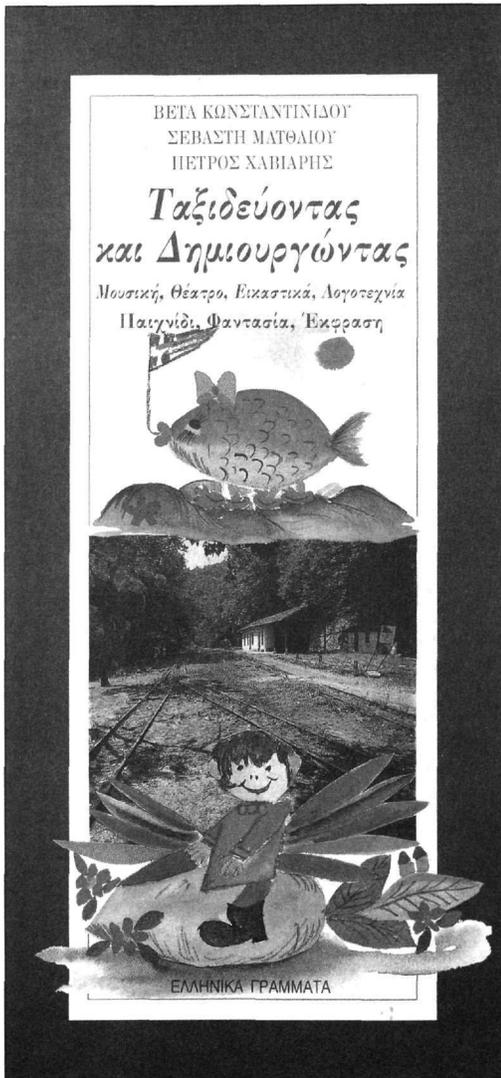
Το παιδί και
τα δικαιώματά του

Επιμέλεια
Μαρία Λουμάκου, Λουκία Μπεζέ

Ελληνικά
γράμματα

Ελληνικά
γράμματα

Ε Κ Δ Ο Σ Ε Ι



Βιβλιοπωλεία

- Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.-fax: 2103817826
- Στοά Ορφρέως, Στοά Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 2103211246

Κεντρική διάθεση

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 2103302033 - fax: 2103817001
- Μοναστηρίου 183, 546 27 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310500035 - fax: 2310500034
- Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610620384 - fax: 2610272072

για τους ήχους
της ελληνικής γλώσσας
και την προετοιμασία για την
ανάγνωση και τη γραφή



Εργαστήριο Ψυχολογίας
του Παιδιού

Λουκία Μπεζέ
Μαρία Σφυρόερα
& Ζωή Γαβριηλίδου

1

Πινακωτή

Πι και να και κω και τη
κάνω την πινακωτή
με αλεύρι τη φωνή
και μαγιά τη συλλαβή
κάνω λέξη τραγανή
Πι και να και κω και τη



τάβλι



μανιτάρι

Ελληνικά
γράμματα



καλαμπόκι

3-7
ΕΤΩΝ

Ελληνικά
γράμματα

Ε Κ Δ Ο Σ Ε Ι

για τους ήχους
της ελληνικής γλώσσας
και για την εκμάθηση της
ανάγνωσης και της γραφής

Εργαστήριο Ψυχολογίας
του Παιδιού

Λουκία Μπεζέ
Μαρία Σφυρόβερα

2

Πινακωτή

πινακωτή - πινακωτή
έλα από τ' άλλο μου τ' αφτί
για να σου πω τη συλλαβή
που 'χει ανάποδη φωνή

Ελληνικά
γράμματα

παπαγάλου

σκίουρος

σημαία

5-9
ετών

Βιβλιοπωλεία

- Γ. Γεναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.-fax: 2103817826
- Στοά Ορφρέως, Στοά Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα.
Τηλ.: 2103211246

Κεντρική διάθεση

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 2103302033 - fax: 2103817001
- Μοναστηρίου 183, 546 27 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310500035 - fax: 2310500034
- Μαιζώνος 1 & Κορόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610620384 - fax: 2610272072

ISSN 1106 - 5036