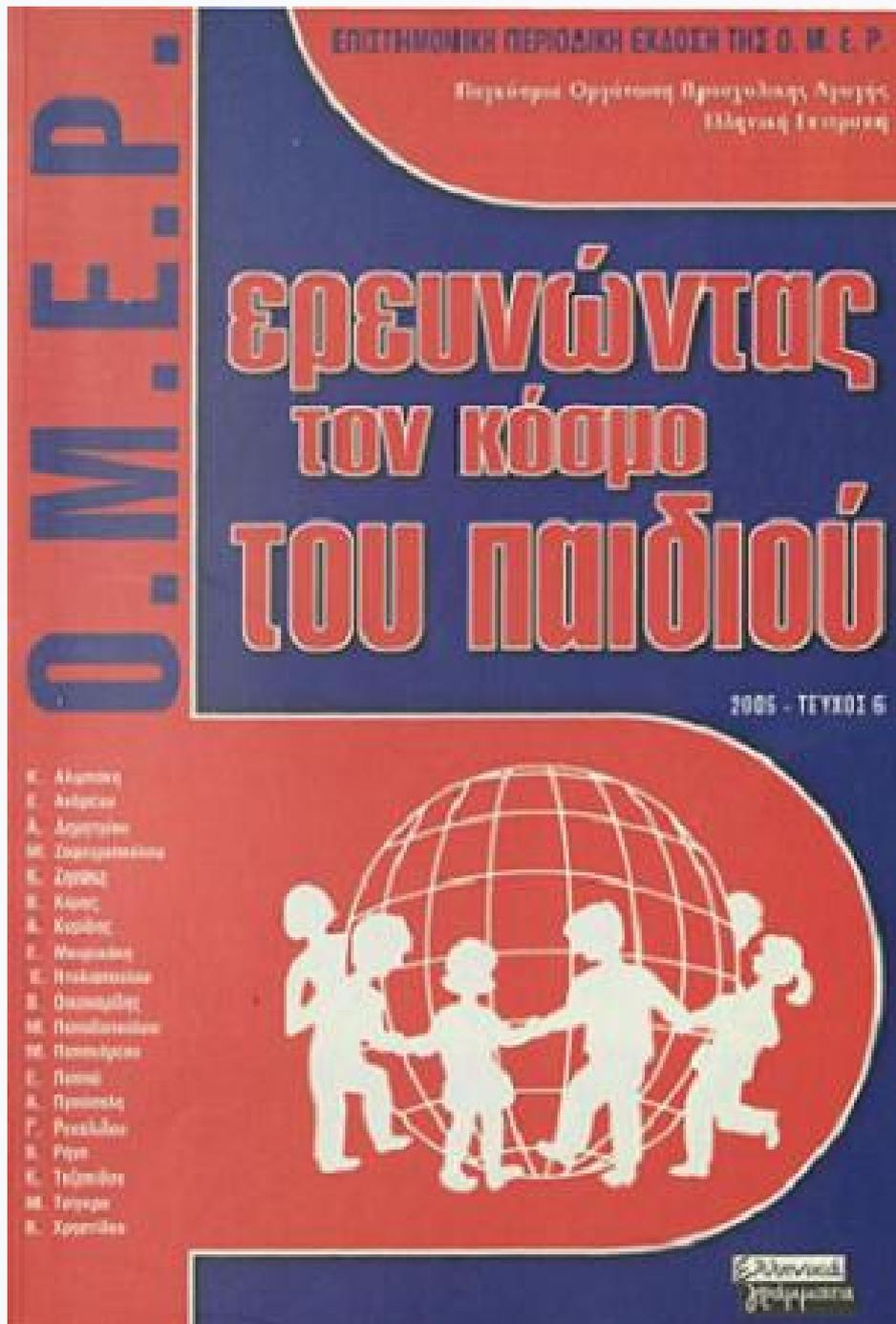


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 6 (2005)



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο. Μ. Ε. Ρ.

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

2005 - ΤΕΥΧΟΣ 6

Κ. Αλιμπάκη
Ε. Ανδρέου
Α. Δημητρίου
Μ. Ζαφειροπούλου
Κ. Ζησάκη
Β. Κόμης
Α. Κυρίδης
Ε. Μαυρικάκη
Έ. Ντολιοπούλου
Β. Οικονομίδης
Μ. Παπαδοπούλου
Μ. Παπανδρέου
Ε. Παππά
Α. Προύσαλη
Γ. Ρεκαλιδίου
Β. Ρήγα
Κ. Τοζακίδου
Μ. Τσίγκρα
Β. Χρηστίδου



Ελληνικά
Γράμματα

Επιμέλεια έκδοσης: Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (2003-05)

Σιόντη Ειρήνη, πρόεδρος

Ματθαίου Σεβαστή, αντιπρόεδρος

Μπότσογλου Καφένια, γεν. γραμματέας

Στελλάκης Νεκτάριος, ταμίας

Αραπάκη Ξένια, μέλος, υπεύθυνη δημοσίων σχέσεων

© Copyright 2002 «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» – «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

Για τα αποστέλλομενα 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.Π. • 2005 • ΤΕΥΧΟΣ 6

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Κ. Αλιμπάκη, Ε. Ανδρέου, Α. Δημητρίου, Μ. Ζαφειροπούλου, Κ. Ζησάκη, Β. Κόμης,
Α. Κυρίδης, Ε. Μαυρικάκη, Έ. Ντολιοπούλου, Β. Οικονομίδης, Μ. Παπαδοπούλου,
Μ. Παπανδρέου, Ε. Παππά, Α. Προύσαλη, Γ. Ρεκαλίδου, Β. Ρήγα,
Κ. Τοζακίδου, Μ. Τσίγκρα, Β. Χρηστίδου

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 του 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,
Αερ. Παπαναστασίου 30, 11527 Αθήνα
Τηλ. και fax: 210 7487619
e-mail: kmpotso@uth.gr.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ¹

Πρόλογος.....	7
Ανδρέου Ε.: <i>Σύνδεση οικογενειακών παραγόντων με την επιθετικότητα που εκδηλώνεται κατά την πρώτη σχολική ηλικία</i>	9
Δημητρίου Α., Χρηστίδου Β.: <i>Σχεδιασμός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους: μια πρόταση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία</i>	23
Ζαφειροπούλου Μ., Ζησάκη Κ., Παππά Ε.: <i>Παρώθηση και Στάσεις Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας στην Εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας</i>	44
Κόμης Β., Παπανδρέου Μ.: <i>Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση: μια Κριτική Προσέγγιση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών</i>	59
Μαυρικάκη Ε., Κυρίδης Α., Τοζακίδου Κ., Προύσαλη Α.: <i>Η ικανότητα των νηπίων να αναγνωρίζουν τα οδικά σήματα και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Κυκλοφοριακής Αγωγής</i>	76
Ντολιοπούλου Έ.: <i>Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ.</i>	89
Οικονομίδης Β.: <i>Τηλεοπτικές συνήθειες παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών</i>	103
Παπαδοπούλου Μ.: <i>Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας</i>	120
Ρεκαλίδου Γ., Κ. Αλιμπάκη: <i>Η θεμελίωση της κυριαρχίας χεριού - ματιού και η σχέση της με τη γραφοκινητική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας</i>	131
Ρήγα Β.: <i>Σχολική μάθηση και ψυχοκινητικές δραστηριότητες</i>	146
Τσίγκρα Μ.: <i>Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο – Μια εθνογραφική έρευνα –</i>	157

1. Οι εργασίες παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά

Επιστημονική Επιτροπή (κατ' αλφαβητική σειρά):

- ΑΓΛΙΩΤΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, *Λέκτορας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*
- ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ, *Λέκτορας, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ, *Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*
- Βλάχος Φίλιππος, *Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, *Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
- ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ, *Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- Δημητρακοπούλου Αγγελική, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου*
- ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ ΕΛΕΝΗ, *Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΔΟΥΛΑΚΕΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
- ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΚΑΜΠΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ, *Λέκτορας του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*
- ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ ΜΕΝΗ, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*
- ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ, *Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
- ΜΕΤΑΛΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ, *Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΜΗΤΣΗΣ ΝΑΠΟΛΕΩΝ, *Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, *Επίκουρος Καθηγήτρια του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ ΚΩΣΤΑΣ, *Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
- ΜΠΙΚΟΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ, *Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
- ΜΠΙΟΝΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ, *Επίκουρος Καθηγήτρια του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ ΚΑΦΕΝΙΑ, *Λέκτορας του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΎΔΕΛΗ, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ, *Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ ΝΙΚΗΤΑΣ, *Καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου*
- ΣΟΛΩΜΟΝΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
- ΤΖΕΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ ΣΟΦΡΩΝΗΣ, *Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
- ΧΡΙΣΤΙΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, *Ομότιμος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Η Ελληνική Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ (Παγκόσμια Οργάνωση για την Προσχολική Αγωγή) με την έκδοση του βου 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 την κάθε έρευνα.

Η προεργασία της έκδοσης διήρκεσε περισσότερο από ένα χρόνο. Στο τεύχος αυτό ύστερα από την κρίση της επιστημονικής επιτροπής παρουσιάζονται 11 έρευνες που αναφέρονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς της κάθε έρευνας, τους επιστημονικούς κριτές, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης και εσάς τους αναγνώστες.

Η διοικούσα της Ο.Μ.Ε.Ρ. – Ελλάδας

Σύνδεση οικογενειακών παραγόντων με την επιθετικότητα που εκδηλώνεται κατά την πρώτη σχολική ηλικία

1. Εισαγωγή

Tα τελευταία χρόνια, σε πολλές χώρες του κόσμου και ιδιαίτερα στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ, έχει παρατηρηθεί μια αξιοσημείωτη έξαρση στα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας από μαθητές στο χώρο του σχολείου (Ανδρέου & Smith, 2002, Haynes & Chalker, 1999, Shen, 1997, Olweus, 1993). Η έξαρση αυτή αφορά και τα ελληνικά σχολεία, όπου η εμπλοκή των μαθητών σε επιθετικές ενέργειες δεν περιορίζεται πια σε μειοψηφίες (Andreou, 2000, Γκότοβος, 1996, Didaskalou & Millward, 2001, Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Οι περισσότερες από τις ελληνικές αλλά και τις διεθνείς έρευνες, που αφορούν την επιθετικότητα στο σχολικό χώρο, αναφέρονται σε μαθητές εφηβικής ηλικίας, ίσως γιατί στην ηλικία αυτή είναι πιο εύκολο να παρατηρηθούν και να καταγραφούν οι επιθετικές μορφές ή τάσεις συμπεριφοράς. Κατά την παιδική ηλικία, αντίθετα, δεν είναι πάντα σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στον

τσακωμό στο παιγνίδι και τον πραγματικό τσακωμό, την αθώα απειλή και το συστηματικό εκφοβισμό, στα χτυπήματα και τις καταστροφές αντικειμένων που συμβαίνουν τυχαία και την επιθυμία για πρόκληση πόνου και βλάβης. Πολλές, άλλωστε, διαμάχες και επιθετικές ενέργειες δεν αποτελούν αρνητικές εμπειρίες και οριοθετούνται μέσα σε ένα κοινό σύστημα νοήματος μέσα στην κουλτούρα των συνομήλικων μαθητών, το οποίο καθορίζει πότε μια ενέργεια είναι αποδεκτή ή μη αποδεκτή, ευνοώντας έτσι την διαδικασία της κοινωνικο-συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού (Hartup, 1983). Επιπλέον, οι γονείς των παιδιών που βρίσκονται στην πρώτη σχολική ηλικία τείνουν να ανέχονται και να δικαιολογούν τις διαταρακτικές και επιθετικές συμπεριφορές, που εμφανίζονται στο σχολείο, πιο συχνά απ' ό,τι οι γονείς των εφήβων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να μεθοδευτούν εύκολα αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ηλικία αυτή (Steinberg et al., 1994, Valois et al., 1995).

Ωστόσο, οι πιθανότητες επιτυχίας των παρεμβατικών ενεργειών για την καταπολέμηση της επιθετικότητας στην εφηβική ηλικία είναι ιδιαίτερα μικρές (Hausman et al., 1996, Henley & Long, 1999). Πολύ καλύτερα είναι τα αποτελέσματα των προγραμμάτων αντιμετώπισης και πρόληψης της επιθετικότητας κατά την πρώτη σχολική ηλικία (Christoffel, 1994, Smith & Brain, 2000, Stevens et al., 2000). Είναι χαρακτηριστικό, άλλωστε, πως ακόμα και η δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου σχέσεων στο χώρο του σχολείου, που μπορεί, γενικά, να δράσει προστατευτικά για την πορεία ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών, δεν μπορεί να αποτρέψει εύκολα την εκδήλωση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς, όταν αυτές έχουν εδραιωθεί και δεν έχουν αντιμετωπιστεί έγκαιρα κατά την πρώτη σχολική ηλικία (Anthony & Cohler, 1987, Hamblin, 1993).

Επιπλέον, η πρώτη σχολική ηλικία αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης μελλοντικών αντικοινωνικών συμπεριφορών (Olweus, 1993, Koprowska & Stein, 2000), γεγονός που συνιστά πως σ' αυτή, κυρίως, την ηλικία θα πρέπει να απευθύνονται τα παρεμβατικά προγράμματα, προκειμένου να είναι αποτελεσματικά. Επομένως, το θέμα της αξιολόγησης της επιθετικής συμπεριφοράς στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι πολύ σημαντικό, γιατί από την αξιολόγηση αυτή μπορεί να καθοριστεί τόσο το αν θα υπάρξει παρέμβαση όσο και το ποια θα είναι η μορφή αυτής της παρέμβασης.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός

αυτό, ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει κατά πόσο συμφωνούν οι αυτο-αξιολογήσεις της επιθετικής συμπεριφοράς παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας με τις αξιολογήσεις των δασκάλων τους και των συμμαθητών τους. Οι σχετικές με το θέμα αυτό έρευνες συμπεραίνουν πως σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις διαφορετικές μορφές αξιολόγησης (Boxer et al., 1987, Sutton & Smith, 1999), γεγονός που δυσκολεύει, όπως είναι φυσικό, την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων στο χώρο του δημοτικού σχολείου.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα σε διάφορους οικογενειακούς παράγοντες και τις επιθετικές μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στο σχολείο. Οι παράγοντες που μελετήθηκαν αφορούν τόσο αντικειμενικά στοιχεία της οικογένειας, όπως είναι το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το μέγεθος της οικογένειας και η θέση του παιδιού στην οικογένεια, όσο και υποκειμενικές απόψεις και στάσεις των γονέων όπως είναι ο βαθμός της γονικής ευθύνης για την επιθετικότητα του παιδιού, η πιθανή αντίδρασή τους στην εμπλοκή του παιδιού σε καυγάδες και η αυστηρότητα που θεωρούν πως έχουν στην άσκηση της πειθαρχίας. Η πρώτη ομάδα παραγόντων επιλέχθηκε, διότι θέλαμε να εξετάσουμε, εάν ισχύει για το συγκεκριμένο δείγμα, η σύνδεση των παραγόντων αυτών με την επιθετικότητα, που έχει παρατηρηθεί σε κάποιες μελέτες (Ανδρέου, 1997, Γκό-

τοβος, 1996, Blechman et al., 1986, Henry, 1982), ενώ η επιλογή της δεύτερης ομάδας βασίστηκε στη γενική παρατήρηση, πως οι στάσεις, οι απόψεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς των γονέων επηρεάζουν τον τρόπο, με τον οποίο δομούν τα παιδιά τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. (Grolnick & Ryan, 1989, Steinberg et al., 1994, Valois et al., 1995). Σχετικά με την επιθετικότητα, έχει, επίσης, παρατηρηθεί, πως η απώλεια των παραδοσιακών λειτουργιών της οικογένειας, που αφορούν την κοινωνικοποίηση του παιδιού και αντικατοπτρίζονται στις στάσεις της απέναντι σε ζητήματα διαπαιδαγώγησης, συνδέεται με την εμφάνιση συμπτωμάτων επιθετικής συμπεριφοράς (Jackson & Foshee, 1998, Weiss & Schwarz, 1996).

Τέλος, από τους γονείς ζητήσαμε και κάποιες άλλες πληροφορίες, όπως το κατά πόσο το παιδί τους παρακολουθεί σκηνές βίας στην τηλεόραση, αν πιστεύουν πως τα παιδιά είναι πιο επιθετικά στις μέρες μας, αν θεωρούν πως το δικό τους συγκεκριμένο παιδί είναι πιο επιθετικό σε σχέση με τα άλλα, οι φιλοδοξίες σχετικά με το μέλλον του παιδιού κ.ά., για να αποκτήσουμε μια πιο πλήρη εικόνα για την οικογένεια. Στην παρούσα μελέτη, η οποία εντάσσεται στα πλαίσια μιας ευρύτερης έρευνας, σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, παρουσιάζονται κάποια από τα στοιχεία αυτά, με σκοπό να αποσαφηνιστούν κάποιοι από τους οικογενειακούς παράγοντες, που συνδέονται με την επιθετικότητα κατά τη σχολική ηλικία.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 189 μαθητές (97 αγόρια και 92 κορίτσια) Β' τάξης από πέντε δημοτικά σχολεία (Μ.Ο. = 7,6 ετών, Τ.Α. = 0,7). Στους γονείς αυτών των μαθητών στάλθηκε επιστολή, η οποία εξηγούσε τους σκοπούς της έρευνας και τους ζητούσε τη συνεργασία τους, ενώ στους δασκάλους τους δόθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν, προκειμένου να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο.

Όργανα μέτρησης

Για την αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών και των σχετικών με αυτή παραγόντων, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια: ένα για την οικογένεια, ένα για το δάσκαλο, ένα για την αυτοξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών και ένα για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των συμμαθητών τους.

Για το ερωτηματολόγιο των δασκάλων επιλέχθηκαν οι 20 ερωτήσεις από την Κλίμακα Κοινωνικής Προσαρμογής του Bristol (Stott, 1974) που αναφέρονται σε επιθετικές μορφές ή τάσεις συμπεριφοράς, όπως η πρόκληση καυγάδων, η λεκτική βία, η ανυπακοή, η καταστροφή πραγμάτων κ.ά. Για την αυτοξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα του Olweus (1978), η οποία αποτελείται από 14 ερωτήσεις που αναφέρο-

νται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και καλύπτουν παρόμοιες πλευρές της επιθετικότητας με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους δασκάλους. Και στα δύο αυτά ερωτηματολόγια οι δυνατές απαντήσεις ήταν δύο (Ναι/Όχι) και κάθε θετική απάντηση βαθμολογήθηκε με μια μονάδα. Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των συμμαθητών δόθηκε στα παιδιά ειδικό ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε στην Κλίμακα των Eron et al. (1971). Στο ερωτηματολόγιο αυτό, υπήρχαν 15 προτάσεις, οι οποίες περιγράφουν συμπεριφορές παρόμοιες με αυτές, που αξιολογήθηκαν από τα δύο άλλα ερωτηματολόγια. Από κάθε παιδί ζητήθηκε να αναφέρει τα ονόματα των δύο συμμαθητών του που εκδηλώνουν συχνότερα αυτές τις συμπεριφορές. Κάθε φορά, που το όνομα ενός παιδιού αναφερόταν από τους συμμαθητές του, έπαιρνε ένα βαθμό. Η συνολική βαθμολογία αναπροσαρμόστηκε, έτσι ώστε να μπορέσουν αντισταθμιστούν οι διαφορές στο μέγεθος της τάξης.

Όλα τα ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς, πήραν την τελική τους μορφή, αφού: α) προσαρμόστηκαν στα Ελληνικά από δύο ανεξάρτητους μεταφραστές και στη συνέχεια από άτομο με μητρική γλώσσα την Αγγλική και πολύ καλή γνώση της Ελληνικής γλώσσας, β) αναπροσαρμόστηκαν, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ώστε να ανταποκρίνονται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην Ελληνική πραγματικότητα και γ) τροπο-

ποιήθηκαν, έπειτα από δοκιμαστική χορήγηση (pilot study) σε μικρή ομάδα 15 μαθητών και μαθητριών της Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο, που στάλθηκε στους γονείς των παιδιών, που συμμετείχαν στην έρευνα, σχεδιάστηκε με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για την οικογένεια, τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων για την επιθετικότητα γενικά και την επίδραση που αυτές ασκούν στην συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Από τα 189 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν μας επέστρεψαν τελικά 91.

Ο δείκτης αξιοπιστίας -Cronbach alpha- των οργάνων μέτρησης κυμάνθηκε από 0,59 έως και 0,83.

3. Αποτελέσματα

Αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς

Προκειμένου, να πραγματοποιηθεί η κατηγοριοποίηση των παιδιών, που συμμετείχαν στην έρευνα, εξετάστηκαν για καθένα από τα τρία ερωτηματολόγια οι εκατοστιαίες τιμές που κατείχε το κάθε παιδί. Τα παιδιά πάνω από το 90^ο εκατοστημόριο ($N = 18$) αποτέλεσαν την κατηγορία των πολύ επιθετικών παιδιών. Τα παιδιά μεταξύ 90 και 60 ($N = 56$) αποτέλεσαν την ομάδα των μέτρια επιθετικών παιδιών και εκείνα κάτω από το εκατοστημόριο 60 ($N = 115$) αποτέλεσαν την ομάδα χαμηλής επιθετικότητας. Η επικάλυψη ανάμεσα στα τρία ερωτηματολόγια αξιολόγησης της επιθετικότητας των παιδιών

ήταν σχετικά χαμηλή. Μόνο ένα παιδί αξιολογήθηκε ως πολύ επιθετικό και από τα τρία όργανα μέτρησης της επιθετικότητας. Οχτώ παιδιά αξιολογήθηκαν ως πολύ επιθετικά με βάση τα στοιχεία δύο ερωτηματολογίων (πέντε με βάση το ερωτηματολόγιο των δασκάλων και των συμμαθητών, δύο με βάση το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης και το ερωτηματολόγιο των δασκάλων και ένα με βάση το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης και το ερωτηματολόγιο των συμμαθητών). Τριάντα πέντε παιδιά είχαν υψηλή βαθμολογία σε μια από τις πηγές αξιολόγησης, όχι όμως και στις άλλες δύο.

Στην στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο χ^2 και το δείκτη C δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης και το ερωτηματολόγιο του δασκάλου ($\chi^2 = 4,86$, $C = 0,17$, $p > 0,5$). Τα παιδιά, δηλαδή, που θεωρούνται από το δάσκαλό τους ως πολύ επιθετικά δεν βλέπουν τον εαυτό τους με τον ίδιο τρόπο. Η συνάφεια ανάμεσα στο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης και το ερωτηματολόγιο των συμμαθητών ήταν υψηλή ($\chi^2 = 13,19$, $C = 0,28$, $p < 0,05$). Υψηλή, ήταν, επίσης και η συνάφεια ανάμεσα στο ερωτηματολόγιο των συμμαθητών και το ερωτηματολόγιο του δασκάλου ($\chi^2 = 35,22$, $C = 0,42$, $p < 0,001$). Τα αποτελέσματα της στατιστικής αυτής ανάλυσης έρχονται σε αντίθεση με αυτά της κατηγοριοποίησης με βάση τις εκατοστιαίες τιμές, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ωστόσο, η ασυμφωνία αυτή εξηγεί-

ται από το γεγονός ότι η στατιστική ανάλυση λαμβάνει υπόψη το σύνολο του δείγματος και επομένως, περιλαμβάνει όλες τις κατηγορίες επιθετικής συμπεριφοράς (υψηλή, μέτρια και χαμηλή) σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών. Η κατηγορική ανάλυση, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται μόνο σε ένα μικρό αριθμό παιδιών τα οποία κατηγοριοποιούνται, με τον τρόπο που προαναφέρθηκε, ως πολύ επιθετικά.

Δεν διαπιστώθηκαν συστηματικές διαφορές φύλου, ούτε στο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης (Μ.Ο. αγοριών = 4,38 και Μ.Ο. κοριτσιών = 4, $\chi^2 = 1,27$, $p > 0,5$), αλλά ούτε και στο ερωτηματολόγιο του δασκάλου (Μ.Ο. αγοριών = 1,59 και Μ.Ο. κοριτσιών = 1,23, $\chi^2 = 4,72$, $p > 0,01$). Αντίθετα, η συμπεριφορά των αγοριών αξιολογήθηκε ως πιο επιθετική από των κοριτσιών, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμαθητών τους (Μ.Ο. αγοριών = 18,61 και Μ.Ο. κοριτσιών = 5,40, $\chi^2 = 30,69$, $p < 0,001$).

Ανάλυση του ερωτηματολογίου της οικογένειας

Όπως προαναφέρθηκε, από τα 189 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν στις οικογένειες των παιδιών μόνο τα 91 επέστρεψαν συμπληρωμένα. Επομένως, η ανάλυση που αφορά την οικογένεια αναφέρεται στο μισό περίπου του δείγματος. Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στο επίπεδο της επιθετικότητας σε κανένα από τα όργανα μέτρησης της επιθετικής συμπεριφοράς, ανάμεσα στα παιδιά των οποίων οι γονείς επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια και

εκείνα των οποίων οι γονείς δεν τα επέστρεψαν.

Σε μεγάλο ποσοστό οι οικογένειες των παιδιών ανήκαν στην κατώτερη και στη μέση κατώτερη κοινωνική τάξη. Αυτό υπολογίστηκε με βάση τη μόρφωση, την επαγγελματική εκπαίδευση και την άσκηση του επαγγέλματος και των δύο γονέων (βλ., Ανδρέου, 1997, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1979).

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων σχετικά με διάφορα θέματα, που αφορούν την επιθετικότητα στην παιδική ηλικία. Όπως προκύπτει, από τα δεδομένα του Πίνακα αυτού, ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί πως στη σημερινή εποχή τα παιδιά είναι πιο επιθετικά απ' ό,τι παλαιότερα και γι' αυτό ευθύνεται η οικογένεια. Αναφορικά με το δικό τους παιδί, δεν θεωρούν πως είναι πιο επιθετικό από τα άλλα. Μόνο ένας γονέας θεωρεί πως το παιδί του εκδηλώνει μεγαλύτερη επιθετικότητα απ' ό,τι τα άλλα παιδιά της ηλικίας του.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι τιμές του δείκτη συνάφειας C, ανάμεσα στους οικογενειακούς παράγοντες που εξετάσαμε στην παρούσα μελέτη και τους τρεις τρόπους αξιολόγησης της επιθετικής συμπεριφοράς που χρησιμοποιήσαμε. Η στατιστική σημαντικότητα των δεικτών αυτών, που αξιολογήθηκε με βάση το κριτήριο χ^2 , φανερώνει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα και την αξιολόγηση του δασκάλου ($\chi^2 = 13,04$, $p < 0,05$) αλλά και ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του πατέ-

ρα και την αξιολόγηση του δασκάλου ($\chi^2 = 18,12$, $p < 0,05$) Δηλαδή, τόσο τα μη κερδοφόρα επαγγέλματα, όσο και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συνδέονται με τις επιθετικές μορφές συμπεριφοράς που διαπιστώνει ο δάσκαλος. Αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της επιθετικότητας παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια με το επίπεδο αυστηρότητας των γονέων απέναντι στο παιδί ($\chi^2 = 17,06$, $p < 0,05$), αλλά και τις αντιδράσεις τους απέναντι στην εμπλοκή του παιδιού σε καυγάδες ($\chi^2 = 21,07$, $p < 0,05$). Η έλλειψη αρκετής αυστηρότητας και η παρότρυνση για εκδίκηση συνδέονται, δηλαδή, συστηματικά, με τις επιθετικές ενέργειες, τις οποίες θεωρούν τα παιδιά πως κάνουν. Τέλος, παρατηρήθηκε πως η εμπλοκή του παιδιού σε καυγάδες συνδέεται συστηματικά και με τις αξιολογήσεις των συμμαθητών ($\chi^2 = 19,42$, $p < 0,05$), αλλά και με τις αξιολογήσεις των δασκάλων ($\chi^2 = 15,73$, $p < 0,05$). Συμμαθητές και δάσκαλοι δεν διαπιστώνουν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στα παιδιά των οποίων οι γονείς θεωρούν πως δεν εμπλέκονται συχνά σε καυγάδες.

4. Συζήτηση

Σχετικά με την αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς, ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα αυτής της μελέτης είναι πως οι τρεις πηγές αξιολόγησης που εξετάσαμε δεν συμφωνούν μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό έχει παρατηρηθεί και σε άλλες μελέ-

Πίνακας 1

Απόψεις των γονέων στις ερωτήσεις που αφορούν την επιθετική συμπεριφορά

Ερώτηση	Επιλογές	Απαντήσεις
Πιστεύετε πως τα παιδιά στη σημερινή εποχή είναι πιο επιθετικά απ' ό,τι παλαιότερα	Ναι:	62%
	Όχι:	36%
	Δ.Α.:	3%
Θεωρείτε πως το παιδί σας είναι περισσότερο ή λιγότερο επιθετικό από τα άλλα παιδιά;	Περισσότερο:	1%
	Το ίδιο:	54%
	Λιγότερο:	39%
	Θύμα επιθετικών ενεργειών:	6%
	Δ.Α.:	1%
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως οι γονείς ευθύνονται για την επιθετικότητα του παιδιού;	Σε μεγάλο βαθμό:	18%
	Αρκετά:	59%
	Σε μικρό βαθμό:	17%
	Καθόλου:	7%
	Δ.Α.:	1%
Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως γονέα, όσον αφορά την άσκηση πειθαρχίας;	Πολύ αυστηρό:	4%
	Αρκετά αυστηρό:	72%
	Όχι αρκετά αυστηρό:	23%
	Καθόλου αυστηρό:	1%
	Δ.Α.:	0%
Πιστεύετε πως το παιδί σας μπλέκει συχνά σε καυγάδες με άλλα παιδιά;	Ναι:	13%
	Όχι:	87%
	Δ.Α.:	1%
Εάν το παιδί σας έμπλεκε σε καυγά, με κάποιο άλλο παιδί, πώς θα αντιδρούσατε;	Θα το χτυπούσατε:	0%
	Θα μαλώνατε και τα δύο παιδιά:	26%
	Θα μιλούσατε με τους γονείς του άλλου παιδιού:	9%
	Θα λέγατε στο παιδί σας να εκδικηθεί:	26%
	Θα λέγατε στο παιδί σας να το ξεχάσει:	22%
	Δεν θα κάνατε τίποτα:	1%
	Θα αναζητούσατε την αιτία του προβλήματος:	18%
	Δ.Α.:	1%

Πίνακας 2

Συσχετίσεις ανάμεσα σε οικογενειακούς παράγοντες και την επιθετικότητα των παιδιών, όπως αξιολογήθηκε από τα ίδια, τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους

	Δείκτης c		
	Αξιολόγηση συμμαθητών	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολόγηση δασκάλων
Επάγγελμα πατέρα	0,22	0,30	0,41*
Επάγγελμα μητέρας	0,24	0,36	0,29
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	0,23	0,29	0,43*
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	0,24	0,20	0,17
Αποψη γονέων πως τα παιδιά στις μέρες μας είναι πιο επιθετικά	0,10	0,17	0,13
Αποψη γονέων σχετικά με την ευθύνη της οικογένειας για την επιθετικότητα	0,23	0,23	0,25
Αποψη γονέων αναφορικά με το πόσο αυστηροί είναι απέναντι στα παιδιά τους	0,23	0,42*	0,30
Εμπλοκή των παιδιών σε καυγάδες	0,45*	0,12	0,39*
Αντιδράσεις γονέων στους καυγάδες του παιδιού	0,32	0,46*	0,23
Βία στα τηλεοπτικά προγράμματα που βλέπει το παιδί	0,23	0,08	0,15
Προσδοκίες γονέων για το μέλλον του παιδιού (φιλοδοξίες)	0,24	0,24	0,18
Μέγεθος της οικογένειας	0,08	0,11	0,14
Θέση του παιδιού στην οικογένεια	0,24	0,27	0,15
Επιστροφή ερωτηματολογίου	0,10	0,14	0,17

* $p < 0,05$

τες (Boxer et al., 1987, Sutton & Smith, 1999), ενώ μερικές έρευνες (π.χ. Olweus, 1978, 1993) έχουν δείξει πως είναι δυνατό να υπάρχει συμφωνία, ανάμεσα στις διάφορες πηγές αξιολόγησης και σε κάποιο βαθμό αυτό διαπιστώσαμε και εμείς, όταν στην ανάλυσή μας λάβαμε υπόψη το σύνολο του δείγματος. Ωστόσο, όταν σκο-

πός μας είναι η παρέμβαση και επομένως, το ενδιαφέρον μας στρέφεται, κυρίως, προς τα λίγα εκείνα παιδιά, που παρουσιάζουν αυξημένα προβλήματα επιθετικότητας, η κατηγορική ανάλυση είναι πιο σημαντική. Τα αποτελέσματα της κατηγορικής μας ανάλυσης καταδεικνύουν την έλλειψη συμφωνίας ανάμεσα στις απόψεις

των ίδιων των παιδιών, των συμμαθητών τους και των δασκάλων τους, σχετικά με το ποια παιδιά είναι τα πιο επιθετικά στο χώρο του σχολείου. Ένας λόγος γι' αυτό μπορεί να είναι πως η επιθετικότητα δεν εκδηλώνεται παντού και πάντα με τον ίδιο τρόπο. Ένα παιδί, π.χ. μπορεί να καταφεύγει σε επιθετικές μορφές συμπεριφοράς την ώρα του διαλείμματος και όχι μέσα στην σχολική τάξη, όπου είναι υπό τη συνεχή επίβλεψη του δασκάλου. Επίσης, η ίδια μορφή συμπεριφοράς μπορεί να εκλαμβάνεται διαφορετικά από διαφορετικούς ανθρώπους, αφού, όπως είναι γνωστό, ακόμα και στους ενήλικες τα επίπεδα ανοχής μιας συμπεριφοράς, διαφέρουν σημαντικά (Μπεζεβέγκης, 1985).

Η συνάφεια ανάμεσα στις αξιολογήσεις των δασκάλων και των συμμαθητών ήταν σημαντική, όταν πραγματοποιήσαμε την ανάλυση στο σύνολο του δείγματος και μικρή, σύμφωνα με την κατηγορική ανάλυση. Υπάρχει, επομένως, κάποια σχέση ανάμεσα σ' αυτές τις δύο αξιολογήσεις, παρόλο που δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν με την κλινική έννοια, με σκοπό την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση. Η πάρα πολύ επιθετική ομάδα παιδιών, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση, δεν βρέθηκε, όμως, να σχετίζεται με τις άλλες δύο μετρήσεις και οι συσχετίσεις για το σύνολο του δείγματος ήταν πολύ χαμηλότερες. Τα παιδιά, που θεωρούν τον εαυτό τους επιθετικό, δεν θεωρούνται έτσι από τους συμμαθητές τους και το δάσκαλό τους και τα παιδιά που θεωρούνται επιθετικά από τους άλλους δεν είναι ενήμερα ή δεν θέλουν να παραδεχθούν πως

έχουν τέτοιου είδους προβλήματα. Οι διαπιστώσεις αυτές συνιστούν πρόσθετη έρευνα, σχετικά με τους λόγους, που κάποια παιδιά θεωρούν πως είναι επιθετικά, ενώ οι άλλοι δεν τα βλέπουν με τον ίδιο τρόπο και τους λόγους που κάνει τα παιδιά, που οι άλλοι θεωρούν ως επιθετικά, να αρνούνται τις επιθετικές μορφές συμπεριφοράς, τις οποίες διαπιστώνει στη συμπεριφορά τους το άμεσο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Ενώ οι λόγοι στη δεύτερη περίπτωση μπορεί, απλά, να πηγάζουν από την επιθυμία να παρουσιάσουν τα παιδιά αυτά μια πιο καλή εικόνα σε σχέση με το χαρακτήρα τους και την συμπεριφορά τους στο σχολείο γενικότερα, οι λόγοι για την πρώτη μπορεί να σχετίζονται με ψυχολογικά προβλήματα υψηλού άγχους ή αυτοτιμωρητικής επιθετικότητας και επομένως, να επιβάλουν άμεση παρέμβαση.

Αναφορικά με τις διαφορές φύλου στην επιθετική συμπεριφορά, εκείνο που διαπιστώσαμε είναι, πως, ενώ τα αγόρια θεωρούνται πιο επιθετικά από τους συμμαθητές τους σε σχέση με τα κορίτσια, από τις αυτοαξιολογήσεις τους, αλλά και από τις αξιολογήσεις των δασκάλων, δεν διαπιστώθηκε καμιά διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί, επίσης, από την διαφορετική ερμηνεία που δίνουν διαφορετικοί άνθρωποι στην ίδια συμπεριφορά (π.χ. οι δάσκαλοι μπορεί να είναι πιο ανεκτικοί απέναντι στις επιθετικές μορφές συμπεριφοράς των αγοριών παρά των κοριτσιών, βλ., Ανδρέου & Μαρμαρινός, 2001)

Από το ερωτηματολόγιο, που δό-

θηκε στους γονείς, προκύπτουν ορισμένα σημαντικά ευρήματα, που σχετίζονται τόσο με τους αντικειμενικούς παράγοντες που εξετάσαμε, όσο και με τις υποκειμενικές απόψεις και στάσεις των γονέων για διάφορα θέματα, που αφορούν την επιθετικότητα στην παιδική ηλικία. Η σύνδεση των αξιολογήσεων της συμπεριφοράς των παιδιών από του δασκάλους, τόσο με το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο του πατέρα όσο και της οικογένειας γενικότερα, έχει παρατηρηθεί σε πολλές μελέτες (Ανδρέου, 1997, Blechman et al., 1986, Γκότοβος, 1996, Henry, 1982). Το γεγονός πως δεν παρατηρήθηκε ανάλογη σύνδεση με τις αυτοαξιολογήσεις αλλά και με τις αξιολογήσεις των συμμαθητών μπορεί να υποδηλώνει πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών.

Αναφορικά με τις απόψεις και στάσεις των γονέων στα σχετικά με την επιθετικότητα ζητήματα, που εξετάσαμε στην παρούσα μελέτη, παρατηρήθηκε πως τόσο το επίπεδο αυστηρότητας των γονέων όσο και οι αντιδράσεις τους απέναντι στην εμπλοκή των παιδιών σε καυγάδες συνδέεται με τις αυτοαξιολογήσεις των παιδιών. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς πιστεύουν πως δεν είναι αρκετά αυστηροί και τα παροτρύνουν στη χρήση βίας, προκειμένου να αμυνθούν και να εκδικηθούν, θεωρούν πως έχουν πιο επιθετικές μορφές συμπεριφοράς. Το θέμα της σημασίας του ελέγχου και της επιτήρησης, που υποδηλώνει η αυστηρότητα σαν έννοια, έχει μελετηθεί ιδι-

αίτερα και έχει συσχετιστεί τόσο με τις επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο (Grolnick & Ryan, 1989, Jackson & Foshee, 1998, Steinberg et al., 1994), όσο και με την αντικοινωνική και παραπτωματική συμπεριφορά κατά την παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή (Rutter, 1985, Weiss & Schwarz, 1996). Η επιβολή πειθαρχίας είναι ένας από τους κυριότερους ρόλους των γονέων σε όλα τα στάδια ανάπτυξης (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Εάν, επομένως, οι γονείς θεωρούν πως δεν είναι αρκετά αποτελεσματικοί στην άσκηση της πειθαρχίας, είναι φυσικό τα παιδιά να νιώθουν πως καταφεύγουν εύκολα σε επιθετικές ενέργειες. Όσον αφορά την παρότρυνση για εκδίκηση μέσω της αντεπίθεσης, τα αποτελέσματά μας είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Grolnick & Ryan, 1989, Valois et al., 1995). Πιθανότατα, αν δάσκαλοι και συμμαθητές ήταν ενήμεροι γι' αυτές τις απόψεις των γονέων να διαπιστώναμε και επιπλέον συσχετίσεις ανάμεσα σ' αυτές και τις αξιολογήσεις τους σχετικά με τις επιθετικές μορφές συμπεριφοράς.

Διαπιστώσαμε, επίσης, πως όσων παιδιών οι γονείς δεν θεωρούν πως εμπλέκονται συχνά σε καυγάδες, η συμπεριφορά δεν θεωρείται επιθετική από τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Αν και αυτό το συμπέρασμα μοιάζει απόλυτα λογικό και φανερώνει πλήρη συμφωνία ανάμεσα στις απόψεις γονέων, δασκάλων και συμμαθητών, εντούτοις υπάρχουν ευρήματα που συνιστούν πως η εμπλοκή του παιδιού σε καυ-

γάδες και η επιθετικότητα δεν απο-
τελούν πάντα η μία προϋπόθεση της
άλλης (Olweus, 1993).

Συμπερασματικά, τα θέματα που
συζητήθηκαν στην παρούσα μελέτη
φέρνουν στο προσκήνιο το κρίσιμο
θέμα της αξιολόγησης της επιθετικό-
τητας, καθώς και το ρόλο διάφορων
οικογενειακών παραγόντων στην
εκδήλωση επιθετικών μορφών συ-
μπεριφοράς στο σχολείο. Και τα δύο
αυτά θέματα, όπως τονίστηκε και
στην «Εισαγωγή» της παρούσας ερ-
γασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικά,
προκειμένου να καθοριστεί ο τρόπος
σωστής ψυχολογικής παρέμβασης.
Εδώ, θα πρέπει να σημειωθεί, πως η
απουσία εκπαιδευτικών προγραμμά-
των παρέμβασης για την αντιμετώ-
πιση της επιθετικότητας και η έλλει-
ψη υποστηρικτικών δομών για τα
παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλή-
ματα μάθησης και συμπεριφοράς μέ-
σα στο σχολείο, που παρατηρούνται
στον Ελληνικό χώρο, λειτουργούν
κατασταλτικά στο διαπαιδαγωγητι-
κό έργο των εκπαιδευτικών και υπο-
νομεύουν κάθε δυνατότητα αποτε-
λεσματικής αντιμετώπισης των δυ-
σλειτουργικών μορφών συμπεριφο-
ράς. Οι νεότερες τάσεις στο χώρο της
ψυχολογίας και ψυχοπαθολογίας
του παιδιού και τα προγράμματα πα-
ρέμβασης που αναφέρονται στη διε-
θνή βιβλιογραφία (π.χ. Christoffel,
1994, Hausman et al., 1996, Henley
& Long, 1999) δίνουν έμφαση στη
διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών
στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού
— δηλ., την οικογένεια και το scho-
λείο — και την αξιοποίηση του καθο-
δηγητικού και διαπαιδαγωγητικού

τους ρόλου, δεδομένου του ό,τι οι
γονείς και οι δάσκαλοι είναι τα πιο
κατάλληλα άτομα να βοηθήσουν
στην πρόληψη αλλά και στην τροπο-
ποίηση μιας διαταραγμένης συμπε-
ριφοράς (Καλαντζή-Αζίζι, 1988). Για
να επιτευχθεί, όμως, αυτό, χρειάζε-
ται πρόσθετη έρευνα στον τομέα των
οικογενειακών και σχολικών συνθη-
κών που συμβάλουν στη γένεση,
εντόπιση και ενίσχυση τόσο της επι-
θετικότητας στα παιδιά, όσο και των
προβλημάτων συμπεριφοράς, γενι-
κότερα.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί,
πως ο τρόπος με τον οποίο πραγμα-
τοποιήθηκε η προσέγγιση της οικο-
γένειας, αλλά και των δασκάλων,
στην παρούσα έρευνα, δεν είναι ο
πλέον κατάλληλος. Καθώς γονείς
και δάσκαλοι είναι ιδιαίτερα επιφυ-
λακτικοί, απέναντι στα θέματα που
αφορούν τη συμπεριφορά των παι-
διών και πιο εύκολα αναγνωρίζουν
και παραδέχονται τα μαθησιακά
προβλήματα παρά τα προβλήματα
συμπεριφοράς — και ιδιαίτερα τα προ-
βλήματα αντικοινωνικής συμπερι-
φοράς και επιθετικότητας, βλ., Αν-
δρέου, 1997 — η προσωπική επαφή εί-
ναι σαφώς προτιμότερη, όταν μελε-
τώνται τέτοια θέματα. Ωστόσο, για
να είναι γόνιμη αυτή η επαφή χρειά-
ζεται ακόμα πολύ δουλειά στο επίπε-
δο της Πολιτείας και της κοινότητας
(εκπαιδευτική πολιτική, πρόγραμμα
σπουδών, επιμόρφωση εκπαιδευτι-
κών, πρώιμη παρέμβαση, Συμβου-
λευτικοί σταθμοί, Σχολές γονέων
κ.ά.) για να αλλάξουν οι σχετικές με
την επιθετικότητα στάσεις, απόψεις
και προκαταλήψεις.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ε. (1997) *Ενδοπροσωπικοί παράγοντες και προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Παν/μίου Αθηνών.
- Andreou, E. (2000) Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26: 49-56.
- Ανδρέου, Ε. & Μαρμαρινός, Ι. (2001) Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας σε σχέση με ενδοπροσωπικούς παράγοντες και ατομικά χαρακτηριστικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 77-99.
- Ανδρέου, Ε. & Smith, P.K. (2002) Το φαινόμενο "bullying" στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Anthony, E.J. & Cohler, B.J. (1987) *The invulnerable child*. New York: Guilford.
- Blechman, E.A., Tinsley, B., Carella, E.T. & McEnroe, M.J. (1986) Childhood competence and behavior problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, 70-77.
- Boxer, R., Colley, B. & McCarthy, M. (1987) A school survey of the perceived effectiveness of rewards and sanctions. *Pastoral Care*, 5, 93 - 102.
- Christoffell, K.K. (1994) Reducing violence-how do we proceed? *American Journal of Public Health*, 84, 539-541.
- Γκότοβος, Α. (1996) *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή: Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Didaskalou, E., & Millward, A. J. (2001) Greek teachers' perspectives on behaviour problems: implications for policy makers and practitioners. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 289-299.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (1979) *Υγεία, ιατρική περίθαλψη και ασφάλεια ασθενείας στην Ελλάδα*. Αθήνα.
- Eron, L.D., Walder, L.O. & Lefkowitz, M.M. (1971) *Learning of aggression in children*. Little Brown.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989) Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Hamblin, D. (1993) *The teacher and counseling*. Herts, UK: Simon & Schuster.
- Hartup, W.W. (1983) Peer relations. In E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development* (p.p. 116-173). New York: John Wiley.
- Hausman, A., Pierce, G. & Briggs, L. (1996) Evaluation of comprehensive violence prevention education: Effect on student behavior. *Journal of Adolescent Health*, 19, 104-110.
- Haynes, R.M. & Chalker, D.M. (1999) A nation of violence. *The American School Board Journal*, 186, 22-25.
- Henley, M. & Long, N.J. (1999) Teaching emotional intelligence

- to impulsive-aggressive youth. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 7, 224-229.
- Henry, R. (1982) The socialization of aggression in 5-year-old boys. *Journal of Genetic Psychology*, 141, 105-113.
- Jackson, C. & Foshee, V.A. (1998) Violence-related behaviors of adolescents: Relations with responsive and demanding parenting. *Journal of Adolescent Research*, 13, 343-359.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1988) *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα.
- Koprowska, J. & Stein, M. (2000) The mental health of "looked after" young people. In P. Aggleton, J. Hurry, & I. Warwick (Eds.), *Young people and mental health* (p.p. 165-182). London: Wiley.
- Μπεζεβέγκης, Η. (1985) *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα, Τόμος Α'.
- Olweus, D.V. (1978) *Aggression in the schools*. Chichester:Wiley.
- Olweus, D.V. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000) *Οικογένεια και όρια: Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rutter, M. (1985) *Child and adolescent psychiatry*. Melbourne: Blackwell Scientific Publications.
- Shen, J. (1997) The evolution of violence in schools. *Educational Leadership*, 55, 18-20.
- Smith, P.K. & Brain, P. (2000) Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2000) Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling N., Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M. (1994) Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Stott, D.H. (1974) *The social adjustment of children: Manual to the Bristol Adjustment Guides*. London: University of London Press.
- Sutton, J. & Smith, P.K. (1999) Bullying as a group process: An adaptation of the participant role scale approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Valois, R.F., McKeown, R.E., Garrison, C.Z. & Vincent, M.L. (1995) Correlates of aggressive and violent behaviors among public high school adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 16, 26-34.
- Weiss, L.H. & Schwarz, J.C., (1996) The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά: α) το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα σε διαφορετικές πηγές αξιολόγησης της επιθετικής συμπεριφοράς και β) τις αντιλήψεις των γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών τους, τις στάσεις τους προς διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και τη σχέση ανάμεσα σε διάφορους οικογενειακούς παράγοντες και την επιθετικότητα κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Η αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών πραγματοποιήθηκε από τα ίδια τα παιδιά, τους δασκάλους/-ες τους και τους συμμαθητές/-τριές τους, ενώ στους γονείς στάλθηκε μέσω των παιδιών ένα ειδικά κατασκευασμένο για τους σκοπούς της έρευνας ερωτηματολόγιο, για την συλλογή των σχετικών με την οικογένεια στοιχείων. Από τα 189 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν (1 στην οικογένεια κάθε παιδιού που συμμετείχε στην έρευνα) 91 επέστρεψαν. Εξετάστηκε η επικάλυψη ανάμεσα στους τρεις τρόπους αξιολόγησης της επιθετικότητας των παιδιών και η σύνδεση διάφορων οικογενειακών παραγόντων (μέγεθος οικογένειας, μορφωτικό επίπεδο γονέων, φιλοδοξίες γονέων, βαθμός αυστηρότητας, αντιμετώπιση της εμπλοκής του παιδιού σε καυγάδες κ.ά.) με τις βίαιες συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου. Τα αποτελέσματα αξιολογούνται με βάση την χρησιμότητά τους για την αντιμετώπιση και πρόληψη της επιθετικότητας στο επίπε-

δο της οικογένειας, του σχολείου αλλά και της κοινότητας γενικότερα.

Abstract

The purpose of this study was to identify children in junior age who are presenting behavioural problems of an aggressive nature, through questionnaires given to the teachers, their peer group and the children themselves, with the aim of facilitating intervention at an early stage. A questionnaire was also given to the parents in order to obtain detailed information about the family situation. Out of 189 questionnaires sent to the families, 91 were returned. Discrepancies in the participants' perception of aggression were assessed and the relationship between family factors (size of the family, educational level, parents' ambitions, strictness, reactions to child's fights etc.) and aggressive behaviour was examined. Results are discussed in terms of their implications for intervention at family, school and community level.

Λέξεις-κλειδιά: Επιθετικότητα, αξιολόγηση συμπεριφοράς, οικογενειακοί παράγοντες

Διεύθυνση Επικοινωνίας:

Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας,
Αργοναυτών & Φιλελλήνων,
Βόλος, 38221
Τηλ.: 24210 32575/74691
e-mail: elandr@uth.gr

Σχεδιασμός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους: μια πρόταση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

1. Εισαγωγή

Η κατανόηση βασικών οικολογικών εννοιών και των σχέσεων αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον, η ανάδειξη της συνθετότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων, η διερεύνηση και διακρίβωση των πραγματικών αιτιών που τα δημιουργούν, αποτελούν μερικούς από τους κεντρικούς στόχους της Π.Ε. (UNESCO 1977; Παπαδημητρίου, 1998; Φλογαίτη, 1998; Γεωργόπουλος, 2003; Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2003; Σκάναβη-Τσαμπούκου, 2004).

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας θεωρούνται συχνά πολύ μικρά για να κατανοήσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα, δεδομένα από εκπαιδευτικές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά και είναι σε θέση αλλά και πρέπει να αναπτύξουν συστηματικά τις έννοιες της αλληλεξάρτησης των ζωντανών οργανισμών καθώς

και της παγκοσμιότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων από μικρή ηλικία (Solomon, 1992).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας οι σχετικές με το περιβάλλον καθορίζουν κατά μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη προσωπικού ενδιαφέροντος γι' αυτό, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για εισαγωγή από τα πρώτα κιόλας χρόνια της σχολικής φοίτησης διδακτικών παρεμβάσεων κατάλληλα σχεδιασμένων ώστε να βοηθήσουν την ανάπτυξη γνώσεων και στάσεων συμβατών με μια μελλοντική «οικολογική» συμπεριφορά (Palmer & Suggate, 1996; Zimmermann, 1996; Gomez, & De Puig, 2003).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διαμόρφωση μιας πρότασης για τη μελέτη του ζητήματος των απορριμμάτων στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Α'- Γ' τάξη).

Το ζήτημα των απορριμμάτων επιλέχθηκε διότι αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά

ζητήματα, καθώς συνδέεται με τη δημιουργία άλλων περιβαλλοντικών προβλημάτων (υποβάθμιση της ποιότητας του αέρα, του εδάφους και των υπογείων υδάτων (ΕΕΑ, 2002α). Η μείωση των απορριμμάτων και η ορθολογική τους διαχείριση αποτελούν επομένως προτεραιότητες των σύγχρονων κοινωνιών (UNEP, 2000; ΕΕΑ, 2002α; ΕΕΑ, 2002β).

Επιπλέον, το ζήτημα της παραγωγής και διαχείρισης των απορριμμάτων είναι ένα «τοπικής» φύσης και εμβέλειας περιβαλλοντικό πρόβλημα, στο οποίο ο άνθρωπος εμπλέκεται άμεσα με τις καθημερινές δραστηριότητές του, μέσα από τις καταναλωτικές και αγοραστικές του συνήθειες¹.

Στο ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001) η διαχείριση των απορριμμάτων περιλαμβάνεται στις θεματικές ενότητες που προτείνονται για την ανάπτυξη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στους κεντρικούς στόχους που σχετίζονται με το ζήτημα αυτό περιλαμβάνονται η αποσαφήνιση της έννοιας της διαχείρισης των απορριμμάτων, της υγειονομικής ταφής και του ρόλου του πολίτη στην ανακύκλωση διαφορετικών υλικών. Οι στόχοι αυτοί προτείνονται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. να υλοποιηθούν στο πλαίσιο γνωστικών αξόνων όπως:

- Η καταγραφή των ειδών των απορριμμάτων.

- Η γνωριμία των σύγχρονων τρόπων διαχείρισης των απορριμμάτων.
- Ο προβληματισμός για τις αιτίες και τους κινδύνους από την κακή διαχείριση των απορριμμάτων.
- Η άσκηση προς την κατεύθυνση της συνειδητοποίησης ότι η καθαριότητα είναι υπόθεση πρώτα ατομική και μετά κοινωνική.

Οι υποδείξεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το ζήτημα της διαχείρισης των απορριμμάτων στο νηπιαγωγείο συνιστούν γενικά ένα συγκροτημένο και ορθολογικό παιδαγωγικά πλαίσιο. Ωστόσο, η συνήθης πρακτική στο νηπιαγωγείο δίνει κυρίως έμφαση στην ανακύκλωση των απορριμμάτων (και κυρίως του χαρτιού), γύρω από την οποία οργανώνεται μια ποικιλία από δραστηριότητες, χωρίς όμως να δίνεται προηγουμένως η απαραίτητη έμφαση στην αποσαφήνιση της έννοιας των απορριμμάτων και της ανάγκης για ορθολογική διαχείρισή τους. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη, αν όχι αμφίβολη, την ένταξη από μέρους των νηπίων της έννοιας της ανακύκλωσης στο ευρύτερο πλαίσιο της διαχείρισης των απορριμμάτων και συσκοτίζει την κατανόηση από μέρους τους του γιατί η ανακύκλωση είναι αναγκαία. Έτσι, οι δραστηριότητες αυτές περιορίζονται στην εκμάθηση τεχνικών ανακύκλωσης και επανα-χρησιμοποίησης υλικών, οι οποίες δεν οδηγούν στην επίτευξη των στόχων που αναπτύχθηκαν παραπάνω.

1. Στην Ελλάδα παράγονται ετησίως 3.1 εκατομμύρια τόνοι οικιακών απορριμμάτων, (ποσότητα που αντιστοιχεί περίπου σε ένα κιλό την ημέρα για κάθε κάτοικο, ΥΠΕΧΩΔΕ, 1995).

Στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του προγράμματος λήφθηκαν υπόψη οι εξής παράμετροι:

1. Οι αντιλήψεις που τα ίδια τα παιδιά έχουν για το ζήτημα της παραγωγής και της διαχείρισης των απορριμμάτων, των συναφών περιβαλλοντικών επιπτώσεων, καθώς και των προτάσεων που διατυπώνουν για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού. Οι βιωματικές αυτές αντιλήψεις χρησιμοποιήθηκαν ως σημείο αφετηρίας για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση του προγράμματος, μιας και θεωρείται ότι αποτελούν το «θεμέλιο», ή τις «δομές υποδοχής» της νέας γνώσης που αναμένεται να οικοδομήσουν (Hewson, 1981). Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται και η αναπτυξιακή καταλληλότητα του προγράμματος αναφορικά με την ετοιμότητα των παιδιών να προσεγγίσουν νέες έννοιες.
2. Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές που υιοθετεί η Π.Ε. (UNESCO, 1977· Παπαδημητρίου, 1998; Φλογαΐτη, 1998· Σκαναβή-Τσαμπούκου, 2004), σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά ενισχύονται να ανακαλύψουν τη γνώση ολιστικά και από ποικίλες πηγές μέσα από τη διερεύνηση πραγματικών προβλημάτων και προσανατολίζονται στη λύση τους μέσα από τη διερεύνηση και την ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων. Επεξεργάζονται το προς μελέτη περιβαλλοντικό πρόβλημα σε σύνδεση με την καθημερινή τους ζωή και ως

πρόβλημα που αφορά την κοινότητά τους και προσανατολίζονται στη λύση του μέσα από τη διερεύνηση και την ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων εντός και εκτός της τάξης. Με τον τρόπο αυτό ικανοποιείται αφενός το παιδαγωγικό αίτημα για σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993), αφετέρου καλλιεργούνται δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διερεύνησης στα παιδιά.

3. Βασικές παιδαγωγικές αρχές της συνεργατικής μάθησης, στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους σε μικρές ομάδες, εκφράζουν τις απόψεις και τα ερωτήματά τους, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες για την εξέλιξη των δραστηριοτήτων τους. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και εμπυχωτικός, καθώς φροντίζει να εγκατασταθούν εκείνες οι συνθήκες που θα επιτρέψουν στα παιδιά να συνεργαστούν και να «συνοικοδομήσουν» νέες γνώσεις, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές.

Στις παραγράφους που ακολουθούν θα παρουσιαστούν αρχικά οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τα απορρίμματα. Στη συνέχεια θα αναπτυχθούν οι κεντρικοί στόχοι του προτεινόμενου προγράμματος και θα περιγραφούν αναλυτικά οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σε αυτό. Τέλος, θα συζητηθούν οι πρώτες εκτιμήσεις από την εφαρμογή του.

2. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους

Οι αντιλήψεις των παιδιών που αξιοποιούνται στην παρούσα εργασία καταγράφηκαν από έρευνες που στόχευαν στη διερεύνηση: α) της σημασίας που αποδίδουν τα παιδιά στην έννοια «σκουπίδια», β) των αντιλήψεων των παιδιών για τη διαχείριση των απορριμμάτων (συλλογή, μεταφορά και τελική διάθεση), γ) των αντιλήψεων των παιδιών για τις επιπτώσεις της συσσώρευσης απορριμμάτων στο περιβάλλον και δ) των προτάσεων των παιδιών για την ατομική συμβολή στη μείωση των απορριμμάτων.

Στις έρευνες αυτές καταγράφηκαν οι αντιλήψεις 35 νηπίων και 36 παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας (16

παιδιών της Α', 10 της Β' και 10 της Γ' τάξης του Δημοτικού). Η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων αυτών των ερευνών έχουν αναπτυχθεί αλλού (Δημητρίου & Χρηστίδου 2004α; Δημητρίου & Χρηστίδου 2004β). Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στα αποτελέσματα, με βάση τα οποία αναπτύχθηκε η διδακτική πρόταση που θα ακολουθήσει.

1. Η σημασία που αποδίδουν τα παιδιά στη λέξη «σκουπίδια»

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται οι κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών αναφορικά με τη σημασία που αποδίδουν στη λέξη «σκουπίδια».

Τα μισά περίπου παιδιά (37 από τα 71) αναγνωρίζουν ως «σκουπίδια» τα υλικά συσκευασίας των προϊόντων καθημερινής χρήσης (κατηγορία 1γ). Για παράδειγμα:

Πίνακας 1

Κατηγορίες αντιλήψεων των παιδιών για την έννοια «σκουπίδια»: συχνότητες (f) και εκατοστιαία ποσοστά (%)

Εννοιολογικό περιεχόμενο «σκουπίδια»	Αριθμός παιδιών ανά τάξεις N=71				Συνολικός αριθμός απαντήσεων (N=102)	
	N	A	B	Γ	(f)	(%)*
1α. Οργανικά υπολείμματα	12	3	1	4	20	19,60
1β. Ό,τι δεν είναι χρήσιμο / ό,τι έχει παλιώσει	19	6	4	2	31	30,40
1γ. Υλικά συσκευασίας	19	11	3	4	37	36,27
1δ. «Βρωμιές» χωρίς εξήγηση	5	2	2	3	12	11,77
1ε. Άλλο	0	0	2	0	2	1,96
Σύνολο	55	22	12	13	102	100,00

* Το εκατοστιαίο ποσοστό που αντιστοιχεί σε κάθε κατηγορία αναφέρεται στο σύνολο των απαντήσεων (102) που καταγράφηκαν

«(Τα “σκουπίδια”) είναι από τους χυμούς, τα κουτάκια που βγάζουμε τα παιχνίδια ή οι κονσέρβες από τα φαγητά» (Αγόρι, Α' τάξη).

Παρόμοιο ποσοστό παιδιών χαρακτηρίζει ένα αντικείμενο ως απόρριμμα με κριτήρια την παλαιότητα, τη χρηστικότητα, και την καταλληλότητά του (κατηγορία 1β). Για παράδειγμα:

«Είναι άχρηστα πράγματα που δεν θέλουμε να τα χρησιμοποιήσουμε, παλιά παιχνίδια». (Αγόρι, Β' τάξη).

Ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών (20 από τα 71) αναγνωρίζουν ως ‘σκουπίδια’ τα οργανικά υπολείμματα (υπολείμματα τροφής, κατηγορία 1α). Ενδεικτικά, ένα κορίτσι αναφέρει:

«Τα “σκουπίδια” είναι τα αποφάγια από αυτά που τρώμε» (Κορίτσι, Γ' τάξη).

Τέλος, δώδεκα παιδιά συνολικά ταυτίζουν τα σκουπίδια με «βρωμιές», χωρίς να δίνουν άλλη διευκρίνιση (κατηγορία 1δ).

2. *Αντιλήψεις των παιδιών για τη διαχείριση των απορριμμάτων: συλλογή, μεταφορά και τελική διάθεση*

Τα παιδιά έχουν βιωματικές εμπειρίες σχετικές με τη διαδικασία συλλογής και μεταφοράς των απορριμμάτων. Ωστόσο, η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών γνωρίζει άριστα τη διαδικασία της τελικής διάθεσης των απορριμμάτων και τα περιβαλλοντικά προβλήματα που σχετί-

Πίνακας 2

Κατηγορίες αντιλήψεων των παιδιών για την τελική διάθεση των απορριμμάτων. Συχνότητες (f) και εκατοστιαία ποσοστά (%)

Τελική διάθεση απορριμμάτων	Αριθμός παιδιών ανά τάξεις N=71				Συνολικός αριθμός απαντήσεων (N=71)	
	N	A	B	Γ	(f)	(%)*
2α. Τοποθέτηση σε χώρο μακριά από τον τόπο συλλογής (σκουπιδότοπο, χωματερή)	2	3	1	4	20	19,60
2β. Τοποθέτηση σε σκουπιδότοπο και καύση	1	0	2	1	4	5,64
2γ. Επεξεργασία / ανακύκλωση	1	0	0	0	1	1,41
2δ. Τοποθέτηση σε σκουπιδότοπο και ταφή	0	0	3	0	3	4,23
2ε. Άλλο	1	0	0	0	1	1,41
2στ. Δε γνωρίζω	4	1	0	2	7	9,85
Σύνολο	35	16	10	10	71	100,00

*Το εκατοστιαίο ποσοστό που αντιστοιχεί σε κάθε κατηγορία αναφέρεται στο σύνολο των απαντήσεων (71) που δόθηκαν

Πίνακας 3

Αντιλήψεις των παιδιών για τις επιπτώσεις των απορριμμάτων στο περιβάλλον: Συχνότητες (f) και εκατοστιαία ποσοστά (%)

Επιπτώσεις	Αριθμός παιδιών ανά τάξεις N=71				Συνολικός αριθμός απαντήσεων (N=112)	
	N	A	B	Γ	(f)	(%)*
3α. Ρύπανση / μόλυνση αέρα	3	3	0	2	8	7,14
3β. Ρύπανση / μόλυνση νερού	7	4	3	0	14	12,50
3γ. Ρύπανση / μόλυνση εδάφους	6	3	0	0	9	8,04
3δ. Κίνδυνοι για την ανθρώπινη υγεία	11	5	2	6	24	21,42
3ε. Κίνδυνοι για τα ζώα (υγεία, τραυματισμοί)	13	6	3	1	23	20,54
3στ. Γενική ρύπανση («βρωμιά»)	14	8	4	6	32	28,58
3ζ. Άλλο	2	0	0	0	2	1,78
Σύνολο	56	29	12	15	112	100,00

* Το εκατοστιαίο ποσοστό που αντιστοιχεί σε κάθε κατηγορία αναφέρεται στο σύνολο των απαντήσεων (112) που καταγράφηκαν

ζονται με αυτή. Έτσι, 55 παιδιά (κατηγορία 2α) θεωρούν ότι η απομάκρυνση των απορριμμάτων από τους δημόσιους χώρους και η εναπόθεσή τους στους χώρους υποδοχής λύνει σε μεγάλο βαθμό το πρόβλημα των απορριμμάτων, εφόσον όπως θεωρούν τα παιδιά τα απορρίμματα «παύουν να υπάρχουν». Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή που δίνει αγόρι προσχολικής ηλικίας:

«Τα πετάμε (τα σκουπίδια) στο

σκουπιδοτενεκέ και τα μαζεύει ο σκουπιδιάρης... παίρνει το καλάθι, το σηκώνει και το ρίχνει μέσα στο φορτηγό. Το φορτηγό τα πηγαίνει κάπου και τα παρατάει εκεί και δεν υπάρχουν πια».

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, οκτώ μόνο παιδιά αναφέρονται σε εναλλακτικές μεθόδους διαχείρισης² των απορριμμάτων όπως η καύση (κατηγορία 2β), η ανακύκλωση (κατηγορία 2γ) και η ταφή (κατηγορία 2δ), ενώ ένα νήπιο έχει την αντίλη-

2. Η ενδεδειγμένη μέθοδος διαχείρισης των απορριμμάτων είναι η διαδικασία της υγειονομικής ταφής τους σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους (ΧΥΤΑ, Χώροι Υγειονομικής Ταφής Απορριμμάτων), οι οποία κατασκευάζονται τηρώντας προδιαγραφές για την αποφυγή τόσο της ρύπανσης και μόλυνσης των υπογείων υδάτων όσο και της έκλυσης αερίων ρύπων. Η διαδικασία της καύσης των απορριμμάτων όχι μόνο δεν αποτελεί τρόπο επεξεργασίας τους αλλά απαγορεύεται αυστηρά εξαιτίας των τοξικών ουσιών που παράγονται κατά τη διαδικασία αυτή (ΥΠΕΧΩΔΕ, 1995; ΕΕΑ, 2002β).

ψη ότι τα απορρίμματα απορρίπτονται στη θάλασσα (κατηγορία 2ε).

3. Αντιλήψεις των παιδιών για τις επιπτώσεις της συσσώρευσης απορριμμάτων στο περιβάλλον

Οι αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με τις επιπτώσεις της συσσώρευσης των απορριμμάτων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Βέβαια είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι όταν τα παιδιά αναφέρονται στις επιπτώσεις των απορριμμάτων, εστιάζουν στα απορρίμματα που βλέπουν στο άμεσο περιβάλλον τους και όχι στις ποσότητες που συσσωρεύονται στους χώρους τελικής διάθεσης, τις οποίες όπως αναφέρθηκε (κατηγορία 2α στον Πίνακα 2) φαίνεται να αγνοούν.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, πολλά παιδιά αναφέρουν ως συνέπεια της συσσώρευσης των απορριμμάτων τη γενική ρύπανση του περιβάλλοντος (κατηγορία 3στ). Τα παιδιά αναφέρονται στη ρύπανση ταυτίζοντας την με την έννοια της «βρωμιάς». Θεωρούν ότι τα απορρίμματα «βρωμίζουν» ή «κάνουν βρώμικο το περιβάλλον», όπως φαίνεται από τα ενδεικτικά παραδείγματα που ακολουθούν:

«Όταν πετάμε τα σκουπίδια παντού, βρωμίζει ο τόπος» (Κορίτσι, Νήπιο).

Εικοσιτέσσερα παιδιά εστιάζουν σε ζητήματα που αφορούν στην επιβάρυνση της ανθρώπινης υγείας (κατηγορία 3δ), αντίληψη που δείχνει πως υιοθετούν μια ανθρωποκεντρική θεώρηση του προβλήματος. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

«Μας δηλητηριάζουν οι άσχημες μυρωδιές και αρρωσταίνουμε» (Αγόρι Β' τάξης).

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 3, σημαντικός είναι ο αριθμός των παιδιών (31 παιδιά, στις κατηγορίες 3α, 3β και 3γ) που δίνουν εξηγήσεις οι οποίες αναδεικνύουν τις επιπτώσεις της συσσώρευσης των σκουπιδιών στα αβιοτικά συστατικά του φυσικού περιβάλλοντος (έδαφος, αέρας, νερό). Σε αρκετές μάλιστα από αυτές τις εξηγήσεις διαπιστώνεται ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων (βιοτικών και αβιοτικών). Όπως ενδεικτικά αναφέρουν:

«Βρωμίζουν τη θάλασσα, τα ψάρια και τα άλλα ζώα που είναι στη θάλασσα» (Αγόρι, Νήπιο).

Αξιοσημείωτο είναι το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα παιδιά για τα ζώα καθώς, όπως αναφέρουν 23 από αυτά, τα απορρίμματα εγκυμονούν κινδύνους για τα ζώα σε ό,τι αφορά την υγεία και την ασφάλειά τους (κατηγορία 3ε). Για παράδειγμα:

«Τα ζώα τρώνε τα σκουπίδια και άμα είναι δηλητηριαστικό θα φοφήσουν» (Κορίτσι, Β' τάξη).

4. Προτάσεις των παιδιών για την ατομική συμβολή στη μείωση των απορριμμάτων

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους (Πίνακας 4), αρκετά παιδιά αναγνωρίζουν την ανάγκη ορθολογικής αντιμετώπισης του ζητήματος των απορριμμάτων και είναι σε θέση να διατυπώνουν συναφείς προτάσεις που αφορούν στη μείωση της κατάναλωσης (κατηγορία 4α), την επαναχρησιμοποίηση και την ανακύκλω-

Πίνακας 4

Αντιλήψεις των παιδιών για τους τρόπους ατομικής συμβολής στη μείωση των απορριμμάτων. Συχνότητες (f) και εκατοστιαία ποσοστά (%)

Επιπτώσεις	Αριθμός παιδιών ανά τάξεις N=71				Συνολικός αριθμός απαντήσεων (N=89)	
	N	A	B	Γ	(f)	(%)*
4α. Μείωση αγοράς και κατανάλωσης προϊόντων	12	10	1	0	23	25,84
4β. Επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση	6	0	3	2	11	12,36
4γ. Τοποθέτηση των σκουπιδιών σε κάδους	18	12	5	9	44	49,44
4δ. Επιμερισμός ποσότητας σκουπιδιών	3	3	2	0	8	8,98
4ε. Δε γνωρίζω	3	0	0	0	3	3,38
Σύνολο	42	25	11	11	89	100,00

* Το εκατοστιαίο ποσοστό που αντιστοιχεί σε κάθε κατηγορία αναφέρεται στο σύνολο των απαντήσεων (89) που καταγράφηκαν

ση προϊόντων (κατηγορία 4β). Για παράδειγμα:

«Τα κονσερβοκούτια και όλα αυτά πάνε για ανακύκλωση για να τα κάνουνε καινούργια. ... Έρχεται το σκουπιδιάρικο τα μαζεύει τα πάει εκεί που είναι η ανακύκλωση και τα κάνει πάλι καινούργια, μετά τα αγοράζουμε» (Αγόρι, Νήπιο).

Ωστόσο, η πλειοψηφία των παιδιών διατυπώνει προτάσεις οι οποίες δεν σχετίζονται με τη μείωση των απορριμμάτων, αλλά υποδηλώνουν το ενδιαφέρον των παιδιών για ένα καθαρό περιβάλλον και υποδεικνύουν ορθολογικές ενέργειες προς την κατεύθυνση αυτή (κατηγορία 4γ). Για παράδειγμα:

«Να παίρνουμε μια σακούλα και να τα πετάμε όλα μέσα. Δεν πρέπει να ρίχνουμε σκουπίδια για να μην γεμίσουμε τη γη» (Αγόρι, Νήπιο).

Ένας μικρός αριθμός παιδιών (8 από τα 71) αναφέρουν τον επιμερισμό της ποσότητας των απορριμμάτων ως κατάλληλη ενέργεια για τη μείωσή τους (κατηγορία 4δ). Όπως χαρακτηριστικά προτείνουν τα παιδιά:

«Να βάζουμε μερικά (σκουπίδια) σε μια σακούλα και μερικά σε άλλη» (Κορίτσι, Α' τάξη).

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου έχουν μια γενική επίγνωση του ζητήματος

των απορριμμάτων, ωστόσο δεν φαίνεται να γνωρίζουν βασικές παραμέτρους που σχετίζονται με τη διαχείρισή τους και την έκταση των περιβαλλοντικών τους επιπτώσεων.

3. Στόχοι και δομή του προτεινόμενου προγράμματος

Με βάση τις γενικές αρχές ανάπτυξης δραστηριοτήτων για την Π.Ε. και τις αντιλήψεις των παιδιών για τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους, αναπτύχθηκαν οι προτεινόμενες δραστηριότητες οι οποίες αναφέρονται σε τέσσερα επίπεδα στόχων: α) το γνωστικό επίπεδο, β) το επίπεδο των αξιών, γ) το επίπεδο των στάσεων και δ) το επίπεδο της ολιστικής θεώρησης του ζητήματος. Τα επίπεδα αυτά και οι επιμέρους εξειδικεύσεις τους αναλύονται παρακάτω:

A. Γνωστικό επίπεδο. Το επίπεδο αυτό αφορά την οικοδόμηση των βασικών οικολογικών και φυσικο-επιστημονικών εννοιών που εμπλέκονται στο ζήτημα της διαχείρισης των απορριμμάτων. Όπως φάνηκε από την ανάλυση στην προηγούμενη παράγραφο, ορισμένες από τις έννοιες αυτές φαίνεται να είναι προβληματικές ως προς την κατανόησή τους από τα παιδιά, επομένως επιδιώκεται να τροποποιηθούν. Οι έννοιες-κλειδιά στις οποίες εστιάζουν οι δραστηριότητες του προτεινόμενου προγράμματος, είναι:

1. Τα υλικά συσκευασίας που χρησιμοποιούνται στα προϊόντα καθημερινής χρήσης.

2. Η τελική διάθεση των απορριμμάτων.
3. Οι επιπτώσεις από τον όγκο των απορριμμάτων που συσσωρεύεται στο περιβάλλον.
4. Η αποικοδόμηση των υλικών.
5. Η διατήρηση της ύλης.
6. Η διάκριση των υλικών σε επαναχρησιμοποιήσιμα και μη, ανακυκλώσιμα και μη, αποικοδομήσιμα και μη.
7. Η επαναχρησιμοποίηση υλικών.
8. Τα είδη και οι ποσότητες φυσικών πόρων που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή προϊόντων καθημερινής χρήσης (δέντρα, ορυκτά, νερό, ενέργεια).
9. Τα οργανικά υπολείμματα και η αξιοποίησή τους (παραγωγή εδαφοβελτιωτικού).

B. Επίπεδο αξιών. Στο επίπεδο αυτό επιδιώκεται η ανάδειξη των αξιών (ατομικών και κοινωνικών) που σχετίζονται με τις ανθρώπινες δραστηριότητες και επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ ποιότητας ζωής και ποιότητας του περιβάλλοντος. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες του προτεινόμενου προγράμματος διαπραγματεύονται επιμέρους αξίες που συνδέονται με:

1. Τα καταναλωτικά πρότυπα.
2. Τον τρόπο ζωής και τα κίνητρα που διέπουν τις επιλογές μας σε σχέση με το πρόβλημα της αύξησης των απορριμμάτων.
3. Τις συνέπειες των ατομικών μας επιλογών των παιδιών στο ζήτημα της αύξησης των απορριμμάτων.
4. Τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των

απορριμμάτων με το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον.

5. Τις εναλλακτικές λύσεις που υπάρχουν για τη μείωση των απορριμμάτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Γ. Επίπεδο στάσεων. Ο κεντρικός στόχος αυτού του επιπέδου αφορά την ενίσχυση θετικών στάσεων για ενεργό προσωπική συμμετοχή και του ενδιαφέροντος που εκφράζουν τα παιδιά για την αντιμετώπιση του ζητήματος των απορριμμάτων.

Δ. Ολιστική θεώρηση του ζητήματος των απορριμμάτων. Στο επίπεδο αυτό, ο κεντρικός στόχος συνοψίζεται στην αποκέντρωση της σκέψης των παιδιών από την ανθρωποκεντρική αντιμετώπιση του ζητήματος των απορριμμάτων και στην ολιστική θεώρησή του, στο ευρύτερο φυσικό, δομημένο και κοινωνικό περιβάλλον.

Ακολουθεί η παρουσίαση των δραστηριοτήτων με αναφορά στους επιμέρους στόχους που επιδιώκονται κάθε φορά και στη διαδικασία που προτείνεται για την υλοποίησή τους.

1η Δραστηριότητα: Προσανατολισμός των παιδιών στο ζήτημα των απορριμμάτων

Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να εισαχθούν σε ένα γενικό επίπεδο οι έννοιες των απορριμμάτων, της συσσώρευσης και της διαχείρισής τους, οι οποίες θα αποτελέσουν το αντικείμενο των επόμενων δραστηριοτήτων του προγράμματος.

- ✓ Προσανατολίζουμε τα παιδιά στο

θέμα και επιχειρούμε να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον τους, προβάλλοντας σε οθόνη slides που απεικονίζουν απορρίμματα. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να τα περιγράψουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται παρατηρώντας τα.

- ✓ Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν όσα γνωρίζουν για τα απορρίμματα με ερωτήσεις του τύπου «Τι είναι “σκουπίδια”;», «Πώς δημιουργούνται τα “σκουπίδια”;», «Που νομίζετε ότι πηγαίνουν τα “σκουπίδια”;» κλπ.

2η Δραστηριότητα: Είδη προϊόντων που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην παρατήρηση προϊόντων καθημερινής χρήσης και τον προσδιορισμό των υλικών κατασκευής τους (κεντρικός στόχος Α1). Τα παιδιά

- ✓ Παρατηρούν φωτογραφίες από διάφορα προϊόντα καθημερινής χρήσης.
- ✓ Ενθαρρύνονται να εντοπίσουν τα διάφορα υλικά από τα οποία είναι κατασκευασμένα (χαρτί, πλαστικό, γυαλί, μέταλλο, ύφασμα).
- ✓ Παρατηρούν αντικείμενα και προϊόντα που υπάρχουν στην τάξη και προσδιορίζουν το υλικό κατασκευής τους.

3η Δραστηριότητα: Προετοιμασία γωνιάς υλικών και απορριμμάτων

Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι η ανάπτυξη κριτηρίων για την ταξινόμηση υλικών συσκευα-

σίας και η χρήση των κριτηρίων για την παραγωγή πινάκων ταξινόμησης (κεντρικός στόχος Α1).

- ✓ Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συλλέξουν και να φέρουν στο σχολείο άδειες συσκευασίες προϊόντων που χρησιμοποιούν καθημερινά.
- ✓ Μαζί με τα παιδιά επιλέγουμε το χώρο όπου θα συλλέγονται τα υλικά και τον διαμορφώνουμε.
- ✓ Τα παιδιά, εργαζόμενα σε ομάδες ταξινομούν τα προϊόντα με κριτήριο το υλικό κατασκευής τους και τα χαρακτηριστικά τους (π.χ. αυτά που έχουν λάμψη, που είναι σκληρά κλπ).
- ✓ Καταγράφουμε την ταξινόμηση σε μορφή πίνακα διπλής εισόδου (προϊόντα – υλικό κατασκευής) χρησιμοποιώντας σύμβολα για κάθε υλικό.
- ✓ Ενθαρρύνουμε τα παιδιά της κάθε ομάδας να περιγράψουν τον πίνακα ταξινόμησης που κατασκεύασαν. Τα παιδιά βοηθούνται με ανάλογες ερωτήσεις να διατυπώσουν ρητά τα κριτήρια της ταξινόμησης που χρησιμοποίησαν.
- ✓ Οι πίνακες ταξινόμησης αναρτώνται στη γωνία των υλικών.

4η Δραστηριότητα: Από τι κατασκευάζονται τα υλικά που χρησιμοποιούμε;

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην ανάδειξη των φυσικών πόρων, της σημασίας τους και της ανάγκης

ορθολογικής χρήσης τους (κεντρικοί στόχοι Α1, Α8, Β4, Δ).

- ✓ Αναζητούμε τους φυσικούς πόρους από τους οποίους κατασκευάζονται τα υλικά συσκευασίας (δέντρα – χαρτί, ορυκτά³ – αλουμίνιο, άμμος – γυαλί, πετρέλαιο – πλαστικό).
- ✓ Προσανατολίζουμε τα παιδιά στην ανάδειξη της σημασίας των πόρων αυτών και την ανάγκη διατήρησής τους, με ερωτήματα που εστιάζουν στη σχέση τους με τους ζωντανούς οργανισμούς (π.χ. «Τι μας προσφέρουν τα δέντρα;», «Τι προσφέρουν τα δέντρα στα ζώα και τα πουλιά;») και στο ευρύτερο φυσικό περιβάλλον (π.χ. «Τι μπορεί να συμβεί στο δάσος αν “σκάψουμε” το χώμα για να φτιάξουμε μεταλλικά αντικείμενα;»).

5η Δραστηριότητα: Τι είναι «σκουπίδια»; Υπάρχουν χρήσιμα «σκουπίδια»;

Η δραστηριότητα αυτή έχει ως στόχους α) την ανάδειξη των αντιλήψεων των παιδιών ως προς το περιεχόμενο που αποδίδουν στην έννοια «σκουπίδια» και β) τη διερεύνηση της δυνατότητας επαναχρησιμοποίησης των απορριμμάτων (κεντρικοί στόχοι Α1, Α6 και Α7).

- ✓ Με κατάλληλες ερωτήσεις ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν πώς αντιλαμβάνονται τη λέξη «σκουπίδια».

3. Η έννοια του ορυκτού είναι δύσκολη για τα παιδιά της ηλικίας στα οποία απευθύνονται οι προτεινόμενες δραστηριότητες. Προτείνεται να συνδεθεί η έννοια με το χώμα των βουνών –κάτι που δεν απέχει από την πραγματικότητα εφόσον ο βωξίτης, το ορυκτό που χρησιμοποιείται για την κατασκευή του αλουμινίου βρίσκεται στο υπέδαφος.

- ✓ Καταγράφουμε τις απόψεις τους στον πίνακα. Βοηθούμε τα παιδιά να εντοπίσουν τα υλικά κατασκευής των προϊόντων που αναφέρουν ως «σκουπίδια».
- ✓ Αναζητούμε τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης κάποιων από τα προϊόντα που χαρακτηρίζονται από τα παιδιά ως «σκουπίδια».
- ✓ Αναζητούμε τον τρόπο να μετατρέψουμε τα υλικά που εντοπίζονται για επαναχρησιμοποίηση σε χρήσιμα υλικά. Καταγράφουμε τις προτάσεις των παιδιών.

6η Δραστηριότητα: Το «ταξίδι των σκουπιδιών». Από πού ξεκινούν και πού καταλήγουν;

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει α) να ανιχνεύσει τις προϋπάρχουσες, βιωματικές γνώσεις των παιδιών για τη διαχείριση των απορριμμάτων και β) στην αξιοποίηση των αντιλήψεων αυτών για την οικοδόμηση της διαδικασίας που εφαρμόζεται (κεντρικοί στόχοι Α2 και Α5).

- ✓ Ενθαρρύνουμε τα παιδιά με κατάλληλες ερωτήσεις να διερευνήσουν την πορεία των απορριμμάτων (διαχείριση: συλλογή, μεταφορά, τελική εναπόθεση).
- ✓ Καταγράφουμε τις απόψεις τους. Συζητούμε τις προτάσεις των παιδιών για τη διαχείριση των απορριμμάτων και διερευνούμε την ορθότητά τους.
- ✓ Προβάλλουμε βίντεο με τη διαδικασία διαχείρισης των απορριμμάτων. Επισημαίνουμε τα στάδια συλλογής, μεταφοράς και τελικής διάθεσης. Εστιάζουμε στις ποσότητες των απορριμμάτων που φθά-

νουν στους χώρους τελικής διάθεσης. Προτείνουμε στα παιδιά να επισκεφθούμε έναν τέτοιο χώρο.

7η Δραστηριότητα: Τι μπορεί να κάνουν τα «σκουπίδια» στο περιβάλλον.

Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να διερευνηθούν οι επιπτώσεις της συσσώρευσης των απορριμμάτων στο περιβάλλον και τους οργανισμούς. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να βασιστεί στις συναφείς αντιλήψεις των παιδιών, που όπως έχει διαφανεί από τα ερευνητικά ευρήματα που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για την οικοδόμηση επαρκών νοητικών σχημάτων (κεντρικοί στόχοι Α3, Β3, Β4, Γ, Δ).

- ✓ Τα παιδιά απαντούν στο ερώτημα «Ποιον μπορεί να βλάψουν τα “σκουπίδια”;»
- ✓ Διερευνάται η ανάγκη ορθολογικής διαχείρισης των απορριμμάτων με ερωτήσεις του τύπου «τι θα συμβεί αν ρίξουμε “σκουπίδια” στη θάλασσα; Στο δάσος; Στην αυλή μας; Στην πόλη μας;».

8η Δραστηριότητα: Καταγράφουμε τα απορρίματα

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει α) στην παρατήρηση των απορριμμάτων που παράγονται στο σχολικό περιβάλλον, β) στη συστηματική καταγραφή του είδους και των ποσοτήτων των απορριμμάτων που παράγονται στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και γ) στη διατύπωση προτάσεων για τη μείωση των απορ-

ριμμάτων (κεντρικοί στόχοι A1, A5, A6, A7, B2, B3, B5, Γ).

✓ Αφήνουμε τα παιδιά να παρατηρήσουν και να εντοπίσουν απορρίμματα στο χώρο του σχολείου. Τα φωτογραφίζουμε και τα καταγράφουμε σε πίνακα, όπου φαίνονται το είδος των απορριμμάτων, η ποσότητα του κάθε είδους και το υλικό κατασκευής του.

✓ Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να καταγράψουν με τη βοήθεια της οικογένειάς τους τα «σκουπίδια» που παράγονται στο σπίτι τους κάθε μέρα για μια εβδομάδα. Δίνουμε στα παιδιά πίνακα όμοιο με εκείνον που χρησιμοποίησαν στο σχολείο για τη διευκόλυνση της καταγραφής.

✓ Στο τέλος της καταγραφής συζητούμε, ταξινομούμε τα υλικά ανάλογα με το είδος και τις ποσότητες που καταγράφηκαν. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να συζητήσουν σε ομάδες, τα αποτελέσματα που κατέγραψαν στους πίνακες, συγκρίνοντας τα είδη και τις ποσότητες των απορριμμάτων που παράγονται στο σχολείο και στο σπίτι, στα διαφορετικά νοικοκυριά κλπ. Αναδεικνύονται με τον τρόπο αυτό διαφορετικά «καταναλωτικά προφίλ» τα οποία γίνονται αντικείμενο συζήτησης.

✓ Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να προτείνουν λύσεις για τη μείωση των απορριμμάτων τόσο αναφορικά με την ποσότητα, όσο και αναφορικά με το είδος των απορριμμάτων (π.χ. άχρηστες, ή επαναχρησιμοποιήσιμες συσκευασίες).

9η Δραστηριότητα: Αποικοδόμηση υλικών και παραγωγή λιπάσματος.

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει α) στην αποσταθεροποίηση της αντίληψης ότι η απομάκρυνση των απορριμμάτων ισοδυναμεί με την εξαφάνισή τους β) στη συστηματική παρατήρηση και σύγκριση του βαθμού αποικοδόμησης διαφορετικών υλικών, και γ) στην παραγωγή λιπάσματος από φυτικά οργανικά υπολείμματα (κεντρικοί στόχοι A4, A5, A6, A7, και A9).

✓ Δημιουργούμε στην αυλή του σχολείου χώρο για την ταφή των υλικών συσκευασίας⁴. Τα παιδιά σε ομάδες αναλαμβάνουν να τοποθετήσουν στο χώμα τα υλικά συσκευασίας προς παρατήρηση. Κάθε ομάδα τοποθετεί το δικό της υλικό (π.χ. χαρτί, πλαστικό, γυαλί, αλουμίνιο, ύφασμα, υπολείμματα τροφών). Σε τακτά χρονικά διαστήματα σκάβουμε το χώμα, παρατηρούμε το βαθμό αποικοδόμησής τους και καταγράφουμε τις

4. Σε κάποια γωνία της σχολικής αυλής (αν δεν υπάρχει μπορούν να χρησιμοποιηθούν γλάστρες) σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο στο χώμα τοποθετούνται φυτικά προϊόντα (π.χ. λάχανο, φρούτο), αλουμινένια τενεκεδάκια, εφημερίδα, κομμάτια υφάσματος, πλαστικά και ένα γυάλινο μπουκάλι. Κατά καιρούς τα υλικά ξεθάβονται και παρατηρείται ο βαθμός αποικοδόμησης. Το χαρτί αποικοδομείται σε διάστημα περίπου ενός μηνός, το φυτικό προϊόν μέχρι και έξι μήνες, το ύφασμα από δύο ως πέντε μήνες ενώ το αλουμίνιο και το πλαστικό δεν αποικοδομούνται σε διάστημα που μπορεί να παρατηρηθεί (ο χρόνος αποικοδόμησης των υλικών αυτών είναι 100-200 χρόνια και 500 χρόνια αντίστοιχα).

παρατηρήσεις μας αναφορικά με την κατάσταση του υλικού («άλλαξε», «δεν άλλαξε»). Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους για τις επιπτώσεις από την παραμονή των «σκουπιδιών» στο περιβάλλον. (Σημείωση: η διαδικασία παρατήρησης της αποικοδόμησης των υλικών θα επαναλαμβάνεται σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος).

- ✓ Δημιουργούμε στην αυλή χώρο για την παραγωγή λιπάσματος από οργανικά υλικά (φυτικά). Διατηρούμε το λίπασμα που παράχθηκε για να το χρησιμοποιήσουμε στην αυλή του σχολείου την άνοιξη.
- ✓ Οι ομάδες, σε κάθε παρατήρηση, φωτογραφίζουν τα αντικείμενα που παρατηρούν ώστε μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων να υπάρχει η πορεία «αποικοδόμησης» του αντίστοιχου υλικού (διαδοχικά στάδια) και να γίνουν παρατηρήσεις, συγκρίσεις κτλ.
- ✓ Αφού συγκεντρωθούν οι διαδοχικές καταγραφές των παρατηρήσεων για όλα τα υλικά, τα παιδιά βοηθούνται να συμπεράνουν ότι δεν αποικοδομούνται όλα τα υλικά με τον ίδιο ρυθμό και ότι ορισμένα υλικά παραμένουν πρακτικά αναλλοίωτα μέσα στο χώρο.

10η Δραστηριότητα: Παιγνίδι ρόλων – Επίλυση προβλήματος.

Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι α) η ανάδειξη των επιπτώσεων της συσσώρευσης των απορριμμάτων στην ποιότητα ζωής και β) η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων

μείωσής τους (κεντρικοί στόχοι Α2, Α3, Α5, Β1 έως Β5, Γ, Δ).

- ✓ Συζητάμε με τα παιδιά για την πορεία των σκουπιδιών (συλλογή, μεταφορά, τελική διάθεση) ανακαλώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τις προηγούμενες δραστηριότητες. Θέτουμε το πρόβλημα της αύξησης των «σκουπιδιών» και εισάγουμε ένα σενάριο που θέτει την ανάγκη κατασκευής «σκουπιδότοπου» στη γειτονιά μας. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εντοπίσουν τα εμπλεκόμενα μέρη σε μια τέτοια διαδικασία και δημιουργούνται οι αντίστοιχοι ρόλοι (οικογένειες των παιδιών/ κάτοικοι της περιοχής, υπηρεσία καθαριότητας). Τα παιδιά σε ομάδες συζητούν για το ρόλο τους και αποφασίζουν ποια επιχειρήματα θα χρησιμοποιήσουν για να υποστηρίξουν τη θέση τους. Ενθαρρύνεται η συζήτηση για τις εναλλακτικές λύσεις διαχείρισης των απορριμμάτων (μείωση κατανάλωσης, επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση).

11η Δραστηριότητα: Παρατηρούμε τους κάδους συλλογής απορριμμάτων και ανακύκλωσης στην περιοχή.

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει α) στην καταγραφή των κάδων για τη συλλογή και την ανακύκλωση απορριμμάτων στην περιοχή του σχολείου και β) στη χαρτογράφηση της περιοχής με τη σηματοδότηση των κάδων με ειδικά σύμβολα (κεντρικοί στόχοι Α1, Α3, Α5, Α6, Β2, Β5, Γ).

- ✓ Εξορμούμε στις γειτονιές της πε-

ριοχής του σχολείου, φωτογραφίζουμε, καταγράφουμε τις θέσεις των κάδων συλλογής και ανακύκλωσης απορριμμάτων.

- ✓ Στην τάξη επεξεργαζόμαστε το υλικό που θα προκύψει και χαρτογραφούμε την περιοχή (κάτοψη, αναπαραστάσεις με σύμβολα).
- ✓ Σε περίπτωση ανεπάρκειας ή απουσίας των κάδων ανακύκλωσης, τα παιδιά ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τα αιτήματά τους στις τοπικές αρχές, αιτιολογώντας την αναγκαιότητα της ανακύκλωσης.

12η Δραστηριότητα: Επίσκεψη στο χώρο ταφής απορριμμάτων.

Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι η γνωριμία των παιδιών με τους χώρους τελικής διάθεσης των απορριμμάτων, ώστε να αποκτήσουν μια ρεαλιστική εκτίμηση των ποσοτήτων που συσσωρεύονται και της μακροχρόνιας διατήρησής τους (κεντρικοί στόχοι Α1 έως Α6, Β2, Β3, Β4, Γ, Δ).

α) Προετοιμασία για την εξόρμηση:

- ✓ Ετοιμάζουμε από την προηγούμενη μέρα τον απαραίτητο εξοπλισμό (φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα, κιάλια, τηλεσκόπιο).
- ✓ Προετοιμάζουμε τα παιδιά για το χώρο και ετοιμάζουμε μαζί τους κανόνες για την ασφάλεια της εξόρμησης.

β) Στο πεδίο:

- ✓ Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να συζητήσουν με τους αρμόδιους και να παρατηρήσουν τα απορρίμματα χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα και να τα φωτογραφίσουν.

- ✓ Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να περιγράψουν το χώρο.

- ✓ Ανακαλούμε με κατάλληλα ερωτήματα τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τις προηγούμενες δραστηριότητες (π.χ. είδη προϊόντων και συσκευασιών που φθάνουν στη χωματερή, ποσότητες απορριμμάτων που συγκεντρώνονται, βαθμός αποικοδόμησης απορριμμάτων).

- ✓ Καταγράφουμε σε video την όλη δραστηριότητα και ό,τι τα παιδιά παρατηρούν και εντοπίζουν.

13η Δραστηριότητα: Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς και οι άλλοι για τα «σκουπίδια»; Με ποιο τρόπο να τους στείλουμε τα μηνύματά μας;

Με βάση το υλικό παρατήρησης που συλλέχθηκε στη 12η Δραστηριότητα, τα παιδιά καλούνται α) να συνδέσουν τις ποσότητες των απορριμμάτων που συλλέγονται σε ατομικό/οικογενειακό επίπεδο με αυτές που παρατήρησαν στο χώρο απόρριψης και να τις εκτιμήσουν, β) να διατυπώσουν προτάσεις για τη μείωση των απορριμμάτων, γ) να διερευνήσουν και να διαπραγματευτούν τις δυνατότητες αλλαγής στάσεων και αξιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο για την επίλυση του προβλήματος της αύξησης των απορριμμάτων και δ) να υιοθετήσουν συμπεριφορές συμβατές με τις παραπάνω προτάσεις, στάσεις και αξίες (κεντρικοί στόχοι Α1 έως Α7, Β1 έως Β5, Γ, Δ).

- ✓ Παρακολουθούμε το video από την επίσκεψη στο χώρο ταφής των απορριμμάτων. Προσανατο-

λίζουμε τα παιδιά να παρατηρήσουν τον όγκο των σκουπιδιών που συσσωρεύονται στο χώρο ταφής και τις μεγάλες ποσότητες που παραμένουν στο χώρο.

- ✓ Παρατηρούμε τις ποσότητες των απορριμμάτων που παράγει η οικογένεια κάθε παιδιού σε μια εβδομάδα (καταγραφές από την 8η Δραστηριότητα). Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκτιμήσουν τις ποσότητες αυτές (λίγο, πολύ, πάρα πολύ).
- ✓ Αναζητούμε τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε σε ατομικό επίπεδο να μειώσουμε τις ποσότητες των απορριμμάτων που παράγουμε καθημερινά. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να διατυπώσουν τις προτάσεις τους.
- ✓ Προσανατολίζουμε τη συζήτηση α) στην κατανάλωση προϊόντων καθημερινής χρήσης. Διερευνούμε ερωτήματα του τύπου «ποια προϊόντα χρειαζόμαστε πραγματικά;» «Αγοράζουμε περισσότερα πράγματα από όσα χρειαζόμαστε; Αν ναι, γιατί το κάνουμε;» β) στη μείωση των υλικών συσκευασίας, γ) στην επαναχρησιμοποίηση προϊόντων και δ) στην ανακύκλωση.
- ✓ Αναζητούμε τον τρόπο που μπορούμε εμείς να παρέμβουμε.
- ✓ Προτείνουμε στα παιδιά να ανταλλάξουν μεταξύ τους αντικείμενα

που δεν χρησιμοποιούν πια για διάφορους λόγους (π.χ. παιχνίδια, βιβλία κτλ). Ορίζουμε την ημέρα ανταλλαγής των αντικειμένων αυτών.

- ✓ Δημιουργούμε στην τάξη μας χώρους υποδοχής ανακυκλώσιμων υλικών. Συλλέγουμε τα υλικά και στη συνέχεια τα τοποθετούμε στους κάδους ανακύκλωσης που υπάρχουν στη γειτονιά του σχολείου.

14η Δραστηριότητα: Εργαστήρια κατασκευών από ανακυκλωμένα υλικά

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στο να εξοικειώσει τα παιδιά με τις τεχνικές ανακύκλωσης υλικών (χαρτιού) και επαναχρησιμοποίησης «άχρηστων» υλικών και μετατροπής τους σε χρηστικά αντικείμενα (κεντρικοί στόχοι Α1, Α5, Α6, Α7).

- ✓ Κατασκευή χαρτιού (από χρησιμοποιημένο χαρτί). Το χρησιμοποιημένο χαρτί που συλλέχθηκε από τα παιδιά στην προηγούμενη δραστηριότητα μετατρέπεται σε χρήσιμο, ανακυκλωμένο χαρτί⁵.
- ✓ Δημιουργία κατασκευών από ανακυκλώσιμα υλικά. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μετατρέψουν μη χρήσιμα υλικά σε χρηστικά αντικείμενα (π.χ. μολυβοθήκες, κουτιά αποθήκευσης των παιχνιδιών τους κλπ.) και να δημιουρ-

5. Παρασκευάζεται χαρτοπολτός από χρησιμοποιημένο χαρτί. Σε μία λεκάνη τοποθετείται νερό και μέσα στη λεκάνη ένα κομμάτι σήτα. Στη συνέχεια τοποθετείται ο χαρτοπολτός πάνω τη σήτα και απλώνεται ομοιόμορφα. Στραγγίζεται το νερό από τη σήτα και στη συνέχεια η σήτα τοποθετείται πάνω σε μια ανοικτή εφημερίδα. Κλείνεται η εφημερίδα και αποδογυρίζεται ώστε η σήτα να έρθει πάνω από το χαρτοπολτό. Ανοίγεται η εφημερίδα και απομακρύνεται η σήτα. Ο πολτός αφήνεται να στεγνώσει. Το χαρτί που έχει κατασκευαστεί μπορεί να χρησιμοποιηθεί.

γήσουν εικαστικές κατασκευές (π.χ. κολάζ) με αυτά.

- ✓ Κατασκευή αφίσας με τα υλικά που επαναχρησιμοποιούνται και ανακυκλώνονται Στην αφίσα αυτή καταγράφονται από τα ίδια τα παιδιά με τη συνδρομή του/της εκπαιδευτικού οι προτάσεις τους για την αναγκαιότητα και τη σημασία της μείωσης της κατανάλωσης, της επαναχρησιμοποίησης των υλικών και της ανακύκλωσης. Η αφίσα αυτή μπορεί να αναρτηθεί στο χώρο των υλικών και των απορριμμάτων και να παρουσιαστεί μαζί με τις υπόλοιπες εργασίες των παιδιών⁶ σε ειδική εκδήλωση που θα απευθύνεται στους γονείς και στην τοπική κοινωνία.

15η Δραστηριότητα: Παιχνίδι ρόλων – Λήψη αποφάσεων για τη διαχείριση των απορριμμάτων

Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να βοηθηθούν τα παιδιά να συνθέσουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων που απέκτησαν από τις προηγούμενες δραστηριότητες ώστε να προτείνουν βιώσιμες λύσεις για την διαχείριση των απορριμμάτων (κεντρικοί στόχοι Α1 έως Α6, Β2, Β4, Β5, Γ, Δ).

- ✓ Προτεινόμενο σενάριο: Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν έναν χώρο για την τελική διάθεση των σκουπιδιών (κοντά σε χωριό, σε

πόλη, σε λίμνη, σε άγονο χωράφι). Μέσα από την ιστορία προτείνονται διάφοροι τρόποι για τη διαχείριση των απορριμμάτων.

- ✓ Τα παιδιά υποδυόμενα τους ρόλους εμπλεκόμενων στοιχείων του φυσικού περιβάλλοντος (π.χ. ζώα, φυτά, νερό, αέρας) και κοινωνικών ομάδων (κάτοικοι μιας περιοχής, εργαζόμενοι στην καθαριότητα, τοπική αυτοδιοίκηση) παίρνουν την απόφασή τους για τον πιο κατάλληλο χώρο τελικής διάθεσης των απορριμμάτων.

4. Συζήτηση

Στην εργασία αυτή διατυπώθηκε μία πρόταση προγράμματος Π.Ε. για τα απορρίματα και τη διαχείρισή τους για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Η διαμόρφωση του προγράμματος (κυρίως όσον αφορά τους γνωστικούς του στόχους) στηρίχθηκε στις αντιλήψεις των παιδιών για το περιβαλλοντικό αυτό ζήτημα, όπως έχουν καταγραφεί από προηγούμενες σχετικές έρευνες. Οι έρευνες αυτές ανέδειξαν τα σημεία εκείνα στα οποία τα παιδιά αποτυγχάνουν να συλλάβουν τη φύση, την έκταση και την πολυπλοκότητα του ζητήματος των απορριμμάτων, όπως π.χ. τον προσδιορισμό του τι είναι «άχρηστο» και επομένως «σκουπίδι», το γεγονός ότι δεν αναγνωρί-

6. Πίνακες ταξινόμησης των υλικών (3η Δραστηριότητα), Διαδοχικές καταγραφές αποικοδόμησης υλικών (9η Δραστηριότητα), Χαρτογράφηση κάδων ανακύκλωσης της περιοχής του σχολείου (11η Δραστηριότητα), Φωτογραφίες και video επίσκεψης στο χώρο ταφής των απορριμμάτων (12η Δραστηριότητα).

ζουν τη διατήρηση των απορριμμάτων μετά την απομάκρυνσή τους από το άμεσο περιβάλλον τους, ή ότι θεωρούν τον επιμερισμό των απορριμμάτων ως μια αποδεκτή μέθοδο μείωσής τους. Στα σημεία αυτά δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση κατά την ανάπτυξη των στόχων και της πορείας των δραστηριοτήτων. Από την άλλη πλευρά, επιδιώχθηκε να αξιοποιηθούν οι αντιλήψεις εκείνες που προσεγγίζουν σε έναν βαθμό τις επιστημονικά αποδεκτές αντιλήψεις για τη μείωση και τη διαχείριση των απορριμμάτων. Τέτοιες αντιλήψεις αφορούν π.χ. την επαναχρησιμοποίηση και την ανακύκλωση των απορριμμάτων, τις επιπτώσεις της συσσώρευσης απορριμμάτων στους βιοτικούς και αβιοτικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, ή την ανάπτυξη κριτηρίων για την επιλογή του κατάλληλου χώρου για την υγειονομική ταφή των απορριμμάτων.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες του προγράμματος αξιοποιούν οικείες εμπειρίες από την καθημερινότητα των παιδιών με σκοπό τη συστηματική μελέτη τους μέσα από παρατηρήσεις, συλλογές, ταξινομήσεις και ερμηνείες δεδομένων και διατύπωσης προβλέψεων. Αυτές οι δεξιότητες και συστηματικές γνώσεις θεωρούνται ως το απαραίτητο υπόβαθρο για την ανάπτυξη των κατάλληλων αξιών, στάσεων και υπεύθυνων συμπεριφορών που σχετίζονται με τις μελλοντικές επιλογές των παιδιών προς την κατεύθυνση της μείωσης των απορριμμάτων και της ορθολογικής τους διαχείρισης. Για το λόγο αυτό σημαντικό μέρος του προγράμ-

ματος στοχεύει και στη συναισθηματική, αλλά και στην ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στο ζήτημα των απορριμμάτων, όπως και στον απεγκλωβισμό τους από την ανθρωποκεντρική του θεώρηση.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο σύνολό του σε νηπιαγωγεία της περιοχής της Θεσσαλονίκης και ολοκληρώθηκε πρόσφατα. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία βρίσκεται σε εξέλιξη. Η αξιολόγηση του προγράμματος στηρίζεται στα στοιχεία που συλλέχθηκαν πριν από αυτό (ατομικές συνεντεύξεις παιδιών), στη διάρκειά του (φωτογραφίες και βιντεοσκοπήσεις της δραστηριότητας των παιδιών, των συζητήσεών τους στις ομάδες και των παιχνιδιών ρόλων στα οποία συμμετείχαν) και στα προϊόντα της εργασίας των παιδιών στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων (π.χ. «Ιστορίες», σχέδια, μηνύματα και προτάσεις, κατασκευές, αφίσες). Συνοπτικά, η μέχρι στιγμής επεξεργασία των αποτελεσμάτων δείχνει ότι:

- Τα παιδιά συνεργάστηκαν αποτελεσματικά στις ομαδικές εργασίες, ενώ ενδιαφέρον είχε η εμπλοκή και η συνεργασία του οικογενειακού τους περιβάλλοντος στην καταγραφή των οικιακών απορριμμάτων και στη συλλογή επαναχρησιμοποιήσιμων και ανακυκλώσιμων υλικών συσκευασίας και αντικειμένων.
- Τα παιδιά διαφοροποίησαν την αρχική τους άποψη για τα απορρίμματα. Οι αρχικές, αυθόρμητες

απαντήσεις τους εμπλουτίστηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Αναγνώρισαν άλλες χρηστικές αξίες σε αντικείμενα και υλικά που αρχικά χαρακτηρίζαν ως «σκουπίδια», ενώ συμμετείχαν συστηματικά στη συλλογή ανακυκλώσιμων υλικών στην τάξη.

- Η παρατήρηση και καταγραφή του βαθμού αποικοδόμησης των υλικών συσκευασίας (11η Δραστηριότητα) έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τη διατήρηση της ύλης σε αντιδιαστολή με την αρχική άποψη που κυριαρχούσε, σύμφωνα με την οποία τα σκουπίδια «αφήνονται κάπου και δεν υπάρχουν πια». Προς την ίδια κατεύθυνση συνέβαλαν και η επίσκεψη στο χώρο ταφής των απορριμμάτων (12η Δραστηριότητα) και η χρήση οπτικοακουστικού υλικού.
- Από τις ομαδικές αφίσες που τα παιδιά κατασκεύασαν (14η Δραστηριότητα) φαίνεται ότι τα παιδιά είναι σε θέση να εκφράσουν εναλλακτικές προτάσεις για τη μείωση των απορριμμάτων που αφορούν στην επαναχρησιμοποίηση υλικών, την μετατροπή άχρηστων αντικειμένων σε χρήσιμα, την ανακύκλωση και τη μείωση της κατανάλωσης.
- Η δόμηση των δραστηριοτήτων, που αξιοποιούσαν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και παρείχαν στα παιδιά ποικιλία μέσων έκφρασης και επικοινωνίας οδήγησε στην παραγωγή πλούσιου υλικού, που αφενός αντικατοπτρίζει την πολλαπλότητα των

αναπαραστάσεων των παιδιών για το ζήτημα των απορριμμάτων, αφετέρου επιτρέπει την πολλαπλή ανάλυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

- Το υλικό που παράχθηκε από τα παιδιά, αλλά και η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες μαρτυρούν την έντονη συναισθηματική τους εμπλοκή στο ζήτημα της διαχείρισης των απορριμμάτων.

Οι προκαταρκτικές αυτές παρατηρήσεις δείχνουν ότι τα παιδιά προσχολικής (και πολύ περισσότερο της πρώτης σχολικής) ηλικίας είναι σε θέση να κατανοήσουν το πρόβλημα των απορριμμάτων ως αποτέλεσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και συμπεριφορών. Επίσης, είναι σε θέση να αναπτύξουν γνώσεις, αξίες, στάσεις και καθημερινές συμπεριφορές κατάλληλες για την αντιμετώπισή του. Εκείνο που αναδεικνύεται σημαντικό είναι η εκπαίδευση να συμβάλει στην ενίσχυση των ορθολογικών συμπεριφορών που τα παιδιά εκδηλώνουν και να δημιουργήσει την απαιτούμενη υποδομή για τη διατήρησή της.

Βιβλιογραφία

- ΕΕΑ (European Environment Agency), (2002α). *Annual European Community CLRTAP emission inventory 1990-2000*. Copenhagen: ΕΕΑ.
- ΕΕΑ (European Environment Agency) (2002β). *Case studies on waste minimisation practices in Europe*. Copenhagen: ΕΕΑ.
- Gomez, M. & De Puig, I. (2003). Eco-

- dialogo, environmental education and philosophical dialogue. *Thinking: The journal of philosophy for children*, 16, 37-40.
- Hewson, P. (1981). A conceptual change approach to learning science, *European Journal of Science Education*, 3, 4, σ. 383-396.
- Palmer, J. & Suggate J. (1996). Influences and Experiences Affecting the Pro-environmental Behaviour of Educators. *Environmental Education Research*, 2, 109-121.
- Solomon, J. (1992). *Teaching Science, Technology and Society*. Open University Press.
- UNEP (2000), *Agenda 21*. United Nations Environmental Programme.
- UNESCO (1977). *Educating for a sustainable future*. No. EPD-97/Conf.401/CLD, Paris.
- Zimmerman, L. K. (1996). Knowledge, affect and the environment: 15 years of research (1979-1993). *The Journal of Environmental Education*, 27, 41-44.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη Ε. (1993). *Περιβάλλον και Εκπαίδευση: Αρχές - Φιλοσοφία - Μεθοδολογία - Παιχνίδια και Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α., & Χρηστίδου Β. (2004α). Οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους, 3ο Συνέδριο για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 30/01-1/02/2004, (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά).
- Δημητρίου, Α., & Χρηστίδου Β., (2004β). Το πρόβλημα της διαχείρισης των απορριμμάτων: εννοιολογική κατανόηση και προτάσεις μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. 2ο Συνέδριο Ένωσης για τη Διδακτική Φυσικών Επιστημών (ΕΔΙΦΕ) & 2ο Συμπόσιο IOSTE στη Νότια Ευρώπη Διδακτική Φυσικών Επιστημών & Τεχνολογίας: Οι προκλήσεις του 21ου αιώνα. Καλαμάτα, 18-20 Μαρτίου 2004, (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά).
- Παπαδημητρίου, Β., (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο: Μια διαχρονική Θεώρηση*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος, Σ., Κορφιάτης, Κ. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θεωρίες και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Σκαναβή-Τσαμπούκου, Κ. (2004). Περιβάλλον και κοινωνία. Μία σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001). Διαθεματικό Ενιαιο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2004 από τη διεύθυνση <http://www.pischools.gr/programs/depps/>.
- Υ.Π.Ε.ΧΩ.Δ.Ε. (1995). Η Ελλάδα, οικολογικό και πολιτισμικό απόθεμα, δεδομένα, δράσεις, πρόγραμμα για την προστασία του περιβάλλοντος. Αθήνα.
- Φλογαίτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Summary

The paper proposes an environmental education program on waste management for early childhood. The program was designed taking into account children's conceptions of waste, waste management, and the environmental effects of waste accumulation, and their suggestions for reducing the amount of waste, as they were recorded by previous research. The program comprises fifteen activities, designed so as to contribute to the achievement of different levels of objectives related to cognitive factors, values, attitudes and the holistic conceptualization of the issue. The program has been realized in different schools and its

outcomes are being analyzed. The preliminary analysis indicates that the children who were involved in the program modified their conceptions of waste, acknowledging the possibilities of waste reduction, reuse, or recycling.

Λέξεις-κλειδιά: Απορρίμματα, διαχείριση, περιβαλλοντικές επιπτώσεις, μείωση, επαναχρησιμοποίηση, ανακύκλωση απορριμμάτων, γνώσεις, αξίες, στάσεις, ολιστική προσέγγιση.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Π.Η.,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,
Ν. Χηλή, 68100, Αλεξανδρούπολη
e-mail: anadim@otenet.gr

Μαρία Ζαφειροπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Ψυχολογίας

Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κατερίνα Ζησόκη

Νηπιαγωγός

Ευαγγελία Παππά

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας, Σχολική Σύμβουλος

Παρώθηση και στάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας

1. Εισαγωγή

Μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου χώρου ο οποίος διακρίνεται από την παγκοσμιοποίηση εμφανίζονται κάποιες καινούριες αναγκαιότητες ως μέσα που θα βοηθήσουν στη σύζευξη ατόμων και λαών. Ένα βασικό μέσο είναι η γλώσσα, η οποία ως θεσμός ενώνει πολιτισμούς γιατί η εκμάθησή της δεν είναι μια απλή κατοχή νέων πληροφοριών και γνώσης, αλλά ομολογουμένως κάτι πιο σύνθετο.

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι ένα κοινωνικό και ψυχολογικό φαινόμενο. Και αυτό γιατί όταν κάποιος μαθαίνει μια ξένη γλώσσα δεν περιορίζεται μόνο στην οικειοποίησή της από γραμματική και φωνολογική άποψη. Η εκμάθησή της συνεπάγεται και την προσέγγιση του ίδιου του λαού από κοινωνική πλευρά. Μαθαίνουμε τον τρόπο σκέψης αυτού του λαού αφού γλώσσα και κοινωνία εξετάζονται σε αλληλεξάρτηση.

2. Γλωσσική ανάπτυξη: κληρονομικότητα ή περιβάλλον;

Για πολλά παιδιά, που βρέθηκαν από τη στιγμή της γέννησής τους εκτεθειμένα σε ένα περιβάλλον όπου πρέπει να μάθουν να επικοινωνούν σε περισσότερες από μια γλώσσες, η εκμάθηση αυτών των γλωσσών είναι κάτι απόλυτα φυσιολογικό και συνηθισμένο. Τόσο η πρώτη, όσο και η δεύτερη γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιούνται στους ίδιους ή και διαφορετικούς χώρους. Είναι, ωστόσο, απαραίτητο να μαθευτούν για να μπορούν τα άτομα να επικοινωνούν. Έτσι, για παράδειγμα σε πολλές οικογένειες που είναι μεικτές και μιλούνται μέσα στο σπίτι περισσότερες από μια γλώσσες, το παιδί αναπτύσσει δύο μητρικές γλώσσες (ταυτόχρονη νηπιακή διγλωσσία). Ή είναι δυνατόν η γλώσσα που χρησιμοποιείται μέσα στο σπίτι να μην είναι αυτή που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Μπορεί ακόμα και να διδάσκονται ταυτόχρονα δύο γλώσσες στο σχολείο για πολλά χρόνια οπότε κατα-

λήγουμε και πάλι στο ίδιο αποτέλεσμα, ότι, δηλαδή, το παιδί αποκτά σχεδόν ταυτόχρονα επιδεξιότητα σε δυο γλώσσες.

Για άλλα παιδιά, μια δεύτερη γλώσσα είναι ένα σχολικό μάθημα που εισάγεται στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους. Αποτελεί ένα υλικό, όπως η γεωγραφία, η ιστορία, τα μαθηματικά που πρέπει να διδαχθεί, να κατανοηθεί, να μαθευτεί ή να απομνημονευθεί. Στη συνέχεια, τα παιδιά θα πρέπει να προσπαθήσουν να επιτύχουν στις εξετάσεις για να ευχαριστήσουν τον καθηγητή, να κάνουν τους γονείς χαρούμενους, να ικανοποιήσουν τους εαυτούς τους ή και για οποιοδήποτε άλλο λόγο. Έτσι, ενώ κάποια άτομα οδηγούνται εξαιτίας του τρόπου ζωής τους στη διγλωσσία, για πολλά άτομα η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας απαιτεί την άμεση προσπάθεια και απασχόληση για πολλά χρόνια.

Τα τελευταία χρόνια, το σκεπτικό για τον τρόπο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας έχει αλλάξει και έχει επικεντρωθεί στην πολυδιάστατη απόκτηση της γλώσσας. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη φύση της, την ιστορία της, τις σχέσεις της με τον πολιτισμό, τις πιθανές χρήσεις της, αναπτύσσοντας έτσι μια σφαιρική αντίληψη για τη συγκεκριμένη γλώσσα. Η γλώσσα παύει να έχει ένα καθαρά εκπαιδευτικό ενδιαφέρον και μετατοπίζεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημών.

Σε πολλές χώρες, η γνώση περισσότερων από μια γλωσσών για το άτομο είναι ζήτημα κοινωνικής και οικονομικής επιβίωσης.

Πολλά ερωτήματα διατυπώνονται σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία ή αποτυχία στην εκμάθησή της, αλλά και την ευκολία στην απόκτησή της.

Ανεξάρτητα, από τους λόγους που οδηγούν κάποιους να μάθουν μια ξένη γλώσσα, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί επίσης και σε άλλες σημαντικές μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με την εκμάθηση ξένης γλώσσας όπως είναι οι στάσεις των ατόμων, η εθνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, όσο και σε παιδαγωγικούς παράγοντες όπως η οργάνωση της τάξης και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

3. Στάσεις απέναντι στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι στάσεις απέναντι στην γλώσσα μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία στα γλωσσικά μαθήματα μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η εκμάθηση ξένης γλώσσας, ενώ δεν ισχύει το ίδιο και για τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα (Clement & Kruidenier, 1985). Οι στάσεις, όμως, απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας σχετίζονται και με άλλους παράγοντες, όπως το φύλο. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας απ' ότι τα αγόρια. Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στην εκμάθηση γλωσσών απ' ότι τα αγόρια (Gardner, 1985. Skehan, 1989). Έρευνες έδειξαν επίσης, ότι οι στάσεις απέναντι στην

ξένη γλώσσα διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και γίνονται λιγότερο θετικές όσο αυξάνεται η ηλικία. Είναι δύσκολο, όμως, να εντοπιστούν με απόλυτη βεβαιότητα οι λόγοι.

Στόχος πολλών ερευνών είναι να προσδιορίσουν τη σχέση ανάμεσα στην εκμάθηση ξένης γλώσσας και στις στάσεις απέναντι στην κοινότητα που μιλάει αυτή τη γλώσσα. Από τους πρωτοπόρους αυτής της προσπάθειας, ο Spolsky (1985) υπήρξε υποστηρικτής του ότι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση ξένης γλώσσας είναι η στάση που διατηρεί ο μαθητής για τη γλώσσα και αυτούς που τη μιλάνε.

4. Κίνητρο και εκμάθηση ξένης γλώσσας

Τα κίνητρα, συχνά σχετίζονται με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Έρευνες απέδειξαν ότι τα κίνητρα επηρεάζουν την επίδοση μέσα από τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών, καθώς και από τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την συμπεριφορά του δασκάλου (Dweck 1986, Μεταλλίδου 2000). Το κίνητρο συχνά σχετίζεται και με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σαν μια απλή εξήγηση της επιτυχούς κατάκτησης της γλώσσας (Pinttrich 1999). Πολλές φορές ακούγεται η φράση « εάν ένας μαθητής έχει κίνητρο να μάθει ξένη γλώσσα, θα μάθει». Πράγματι, ο όρος κίνητρο έχει πολύ ευδιάκριτα χαρακτηριστικά και συνδέεται με την πρόοδο στην εκμάθηση ξένης

γλώσσας. Ο Gardner (1985) υποστήριξε ότι το κίνητρο για μάθηση ξένης γλώσσας αποτελείται από τέσσερα στοιχεία: **α)** τον στόχο, **β)** την επιθυμία πραγματοποίησης ή επίτευξης του στόχου, **γ)** τις θετικές στάσεις προς τη μάθηση της γλώσσας, και **δ)** τη φιλόπονη συμπεριφορά.

Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν κίνητρο ήταν περισσότερο δραστήριοι μέσα στην τάξη (σήκωναν περισσότερες φορές το χέρι), έδιναν περισσότερες σωστές απαντήσεις και λάμβαναν περισσότερη ενθάρρυνση από τον δάσκαλο απ' ότι αυτοί που δεν είχαν κίνητρα.

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι η παρώθηση επηρεάζει άμεσα τη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές, το βαθμό αλληλεπίδρασης με όσους μιλούν τη συγκεκριμένη γλώσσα, την επίδοσή τους σε γλωσσικές δοκιμασίες, τη βελτίωση του γενικού επιπέδου της γλώσσας και τη διατήρηση των δεξιοτήτων στη γλώσσα αυτή μετά το πέρας της διδασκαλίας της (Παππά & Ζαφειροπούλου, 2000).

Ο τύπος της παρώθησης απαντάει στο ερώτημα γιατί το άτομο να μαθαίνει αυτή την ξένη γλώσσα (Oxford & Shearin, 1994. Gardner, 1995). Πολλές οι απαντήσεις: για να μπορεί να επικοινωνεί με τα μέλη αυτής της γλωσσικής κοινότητας, για να βρει δουλειά, για να βελτιώσει την εκπαίδευσή του, για να μπορεί να ταξιδεύει, για να ικανοποιήσει τους γονείς του...κ.α. ωστόσο, εάν η απάντηση του μαθητή περιορίζεται απλά στο « για να είμαι στην τάξη», τότε αυτός ο μαθητής δεν εμφανίζει

καμιά παρώθηση για εκμάθηση ξένης γλώσσας.

Οι Gardner και Lambert (1972) διατύπωσαν για την εκμάθηση ξένης γλώσσας το κοινωνικό – εκπαιδευτικό μοντέλο. Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, δύο στοιχεία εμφανίζονται στον τρόπο με τον οποίο οι στάσεις και το κίνητρο μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση μιας ξένης γλώσσας, και στον τρόπο με τον οποίο η μάθηση μπορεί να τροποποιήσει ή να ενισχύσει τις αρχικές στάσεις. Το πρώτο στοιχείο, η συντελεστικότητα έχει σχέση με ωφελμιστικούς λόγους μάθησης της γλώσσας, ενώ το δεύτερο, η ολοκλήρωση υποδεικνύει μια θετική προδιάθεση προς την ομάδα των ανθρώπων που μιλάνε αυτή τη γλώσσα και μια επιθυμία αλληλεπίδρασης με την ομάδα αυτή.

5. Στάσεις γονέων

Οι γονείς, σε ένα βαθμό διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και επηρεάζουν και τα παιδιά τους στο να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Είναι αυτοί που μεταφέρουν στα παιδιά τους μηνύματα σχετικά με την σημασία εκμάθησης ξένης γλώσσας, τις προσδοκίες τους που αφορούν την επίδοσή τους αλλά και τα αισθήματα τους σχετικά με άλλους λαούς.

Ο Gardner (1985) διακρίνει δύο πιθανούς ρόλους που διέπουν τις στάσεις των γονέων απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Ο ένας προσδιορίζεται ως ο *ενεργητικός ρόλος* και αντικατοπτρίζει αυτούς τους γονείς που ενθαρρύνουν τα παιδιά

τους να παρακολουθούν μαθήματα ξένης γλώσσας και που συμμετέχουν στην πρόδοό τους. Ενεργητικός είναι, όμως, και ο αρνητικός ρόλος του γονέα που έχει αντίρρηση το παιδί του να μάθει μια ξένη γλώσσα και που θεωρεί ότι η εκμάθηση ξένης γλώσσας είναι χάσιμο χρόνου.

Ο δεύτερος ρόλος αναφέρεται ως ο *παθητικός ρόλος*. Αυτός ο ρόλος προτάθηκε από τον Garner και περιλαμβάνει τις στάσεις των γονέων προς τον λαό που μιλάει την αντίστοιχη γλώσσα. Αντικατοπτρίζει αυτούς τους γονείς που διατηρώντας θετικές στάσεις προς τις άλλες κοινότητες και την εκμάθηση ξένων γλωσσών προάγουν τις μορφωτικές αλλαγές. Γονείς με αρνητικές στάσεις προς την κοινότητα εμποδίζουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων από τα παιδιά τους.

Σε πολλές περιπτώσεις, αυτοί οι δυο ρόλοι –ο ενεργητικός και ο παθητικός ρόλος– βρίσκονται σε αρμονία, ο παθητικός ρόλος όμως είναι περισσότερο αποτελεσματικός.

Οι γονείς αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων απέναντι στους λαούς από τα παιδιά τους όταν αυτά είναι μικρής ηλικίας. Έρευνα των Lambert και Klineberg (1967) αποδεικνύει ότι για τα παιδιά των 6 χρόνων οι γονείς αποτελούν την μοναδική πηγή γνώσεων για τις εθνικές διαφορές. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο και για τα μεγαλύτερα παιδιά που δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε ταινίες, τηλεόραση, βιβλία και σχολείο, και μικρότερη έμφαση στους γονείς.

6. Παιδαγωγικοί παράγοντες και εκμάθηση ξένης γλώσσας

Μέχρι τώρα αναπτύξαμε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και κινούνται στο χώρο της ψυχολογίας. Δεν πρέπει, ωστόσο, να αγνοούμε και την συνιστώσα των παιδαγωγικών παραγόντων (δάσκαλος, μαθητές, περιβάλλον).

Σύμφωνα με τους Glover και Bruning (1987) οι οποίοι διατύπωσαν μια σειρά από παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί μέσα στην τάξη ενδιαφέρουσες καταστάσεις για τους μαθητές και οι τελευταίοι να συμμετέχουν ενεργά σ' αυτά που συμβαίνουν μέσα στην τάξη. Εξάλλου, οι μαθητές είναι ενεργοί αποδέκτες πληροφοριών και είναι πιο εύκολο να μαθαίνουν όταν οι πληροφορίες που τους προσφέρονται άπτονται στα ενδιαφέροντά τους (Oxford, 1990).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε το κρίσιμο της προσχολικής ηλικίας, η οποία αποτελεί μια ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδο στη ζωή των παιδιών. Σύμφωνα με τον Piaget (1971) τοποθετούνται στο δεύτερο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης, το στάδιο της προσυλλογιστικής σκέψης (2-7 χρ.), το οποίο χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη της γλώσσας, της αντίληψης και των άλλων μορφών αναπαράστασης. Ο συλλογισμός κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου είναι προ-λογικός και ημι-λογικός, τα παιδιά έχουν την τάση για υπεργενίκευση των πληροφο-

ριών που προσλαμβάνουν και είναι εγωκεντρικά. Είναι απαραίτητο, ο δάσκαλος να γνωρίζει τις δυνατότητες και τις ικανότητες των παιδιών σ' αυτή τη μικρή ηλικία, ώστε να προσαρμόζει τον τρόπο εκμάθησης γλώσσας.

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα καταστάσεις όταν αυτές σχετίζονται με συγκεκριμένες εμπειρίες και άμεσους στόχους. Τους αρέσει να ονομάζουν αντικείμενα, να ορίζουν λέξεις και να μαθαίνουν σχετικά με τον κόσμο τους. Μπορούν, όταν έχουν κατάλληλο πρότυπο, να αναπτύξουν καλές προφορικές ικανότητες, προφορά και διακύμανση φωνής. Μαθαίνουν πιο εύκολα μέσα από συμβολικό παιχνίδι και παιχνίδι ρόλων. Ωστόσο, οι δραστηριότητες πρέπει να είναι σχετικά μικρής χρονικής διάρκειας γιατί τα παιδιά κουράζονται εύκολα (Claire, 1988. Curtain, 1988). Η πορεία του μαθήματος πρέπει να είναι πολύ καλά δομημένη από τον δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να δίνει συνεχώς κατευθυντήριες γραμμές και να ακολουθείται ένα συγκεκριμένο μοντέλο στο καθημερινό πλάνο του μαθήματος (Spaulding, 1992).

Σχετικά με το πρόγραμμα του μαθήματος, πρέπει να περιλαμβάνονται δραστηριότητες που αρέσουν πολύ στα παιδιά και τους διασκεδάζουν όπως;

- *παιχνίδια*: ο δάσκαλος επιλέγει ή επινοεί παιχνίδια που ενισχύουν την πρακτική της γλώσσας ενώ παράλληλα τα παιδιά διασκεδάζουν
- *τραγούδια, παιχνίδια με τα δάχτυ-*

λα: βοηθάνε στην εξοικείωση των μαθητών με λεξιλόγιο αλλά και με ρυθμούς

- *πίνακες*: ταξινομώντας τις λέξεις σε πίνακες όπου δίπλα στην εικόνα του αντικειμένου γράφεται η λέξη που ονομάζει το αντικείμενο, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αποτυπώσει τη λέξη σαν μια εικόνα. Το παιδί πρώτα κοιτάζει και αναγνωρίζει και μετά μαθαίνει να μιλάει (Berger, 1986).
- *διάλογοι, παιχνίδια ρόλων*: πρόκειται για μια στρατηγική που ακολουθείται συχνά επειδή δημιουργεί ιδανικές συνθήκες για επικοινωνία. Ο διάλογος προετοιμάζει τα παιδιά για συζήτηση που αργότερα μπορούν να χρησιμοποιήσουν στα παιχνίδια ρόλων
- *η χρήση της κούκλας*: η κούκλα είναι ένα μέσο που αναπτύσσει εύκολα επικοινωνία με τα παιδιά αφού προσδίδουν σ' αυτή ανθρώπινες ιδιότητες και είναι έτσι γι' αυτά κάτι το ζωντανό. Συχνά παίρνει τη θέση προσωπικοτήτων που δεν βρίσκονται μέσα στην τάξη, για παράδειγμα ένας επισκέπτης από το εξωτερικό, ένας εξαιρετικός φίλος όλων, κ.τ.λ. Η κούκλα μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν την ξένη γλώσσα, χωρίς οι τελευταίοι να νιώσουν πίεση ή να αισθανθούν άβολα. Αντίθετα αποτελεί γι' αυτούς κάτι που προσφέρει διασκέδαση και ευχαρίστηση. Η επιθυμία να κρατήσουν την κούκλα μπορεί να κάνει και τους πιο ντροπαλούς μαθητές να μιλήσουν στην ξένη γλώσσα. Ο μαθητής

«κρύβεται» πίσω από την κούκλα, απελευθερώνεται και ξεπερνά όλες τις ντροπές και τις συστολές του.

7. Στόχος της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και αν αυτά διαφοροποιούνται όταν έλθουν σε επαφή με τη συγκεκριμένη γλώσσα. Διερευνάται, επίσης, η ύπαρξη διαφορών στις στάσεις των παιδιών σε συνδυασμό με παράγοντες όπως το φύλο και η νοημοσύνη τους. Η έρευνά μας στην προσπάθειά της να προσεγγίσει σφαιρικά το θέμα, διερευνά επίσης τις στάσεις των γονέων απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας με σκοπό να διαπιστωθεί η επίδρασή τους στις στάσεις και τα κίνητρα των παιδιών.

7.1. Υποθέσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι υποθέσεις της έρευνάς μας διαμορφώνονται ως εξής:

- Τα παιδιά αυτής της ηλικίας εμφανίζουν θετική στάση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.
- Τα παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης εμφανίζουν μεγαλύτερη παρώθηση για εκμάθηση αγγλικής γλώσσας
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών έχουν ολοκληρωμένη παρώθηση γιατί σ' αυτή την ηλικία ενδιαφέρονται περισσότερο να επι-

- κοινωνήσουν και όχι να αναζητήσουν επαγγελματική αποκατάσταση.
- Μεγαλύτερη θετική στάση εμφανίζεται στα κορίτσια παρά στα αγόρια
 - Οι θετικές στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ενισχύεται όταν εμφανίζουν θετικές στάσεις οι γονείς τους.
 - Τα παιδιά εμφανίζουν ολοκληρωμένη ή συντελεστική παρώθηση ανάλογα με την ολοκληρωμένη ή συντελεστική παρώθηση που εμφανίζουν και οι γονείς τους, αντίστοιχα.

7.2. Μέθοδος

Το δείγμα

Το δείγμα μας περιλαμβάνει ογδόντα παιδιά προσχολικής ηλικίας από 4,5 έως 6 χρονών, μαθητές 2 διθέσιων και ενός μονοθέσιου σχολείου του Νομού Μαγνησίας. Στην έρευνα συμμετείχαν και 145 γονείς από τους οποίους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο.

Η παρέμβαση ήταν διάρκειας 3 περίπου μηνών και πραγματοποιήθηκε στα τρία από τα πέντε τμήματα. Τα άλλα δύο τμήματα αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

7.3. Μεθοδολογικά εργαλεία και διαδικασία

Η ερευνητική προσέγγιση περιλαμβάνει τρεις φάσεις.

Πρώτη φάση – ανίχνευση γνώσης της αγγλικής γλώσσας: περιλαμβάνει συνεντεύξεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας (Orenheim, 1984) με στόχο να διαπιστώσουμε:

- Εάν αναγνωρίζουν μια ξένη γλώσσα
 - Εάν είχαν προηγούμενη επαφή με την αγγλική ή οποιαδήποτε άλλη ξένη γλώσσα
 - Εάν επιθυμούν να μάθουν
 - Ποια κατά τη γνώμη τους είναι η χρησιμότητα της ξένης γλώσσας
- Η συνέντευξη καταγραφόταν σε μαγνητόφωνο.

Χορηγήθηκαν, επίσης, επιλεκτικά οι κλίμακες: *Γλωσσικές αναλογίες*, *Λεξιλόγιο* και *Μνήμη Αριθμών του Αθηνά Τεστ* (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Azizi & Γιαννίτσας 1999 α & β) για να έχουμε μια εικόνα της νοητικής ικανότητας των νηπίων.

Παράλληλα με τις συνεντεύξεις επιδόθηκαν ερωτηματολόγια στους γονείς και των πέντε τμημάτων, μέσω των νηπιαγωγών, με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις για να καταγράψουμε τις δικές τους απόψεις και στάσεις. Από σύνολο 159 γονέων μας επιστράφηκαν 145 ερωτηματολόγια.

Δεύτερη φάση – παρέμβαση: (διάρκειας 3 μηνών) περιλαμβάνει διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα 3 από τα 5 τμήματα.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν 34 μαθήματα διάρκειας 25-60 λεπτών ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε απευθύνονταν σε παιδιά αυτής της ηλικίας και περιελάμβανε πίνακες αναφοράς και αντίστοιχες κινητές καρτέλες, μπάλες, γαντόκουκλες, και φύλλα αξιολόγησης από αγγλικό βιβλίο. Τα υλικά χρησιμοποιούνται καθημερινά από τα παιδιά

στο νηπιαγωγείο και είναι εξοικειωμένα μ' αυτά.

Τρίτη φάση – Διαπιστώσεις μετά την παρέμβαση: Η τρίτη φάση περιλαμβάνει συνεντεύξεις με τα παιδιά για να διαπιστώσουμε τις πιθανές αλλαγές στις στάσεις και τα κίνητρά τους μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν διδάχθηκαν αγγλικά.

8. Αποτελέσματα

Οι συνεντεύξεις των νηπίων και οι ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου υπεβλήθησαν σε ανάλυση περιεχομένου ενώ η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS.

Ένας από τους στόχους της έρευνας μας ήταν να διερευνήσουμε τις στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και εάν διαφοροποιούνται με την επαφή τους με την συγκεκριμένη γλώσσα, στην περίπτωση μας την αγγλική.

Μετά την επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών συνάγεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό νηπίων διατηρεί θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Το ποσοστό αυτό αυξάνεται από 77% σε 97,8% στα νήπια που έρχονται σε επαφή με την συγκεκριμένη γλώσσα. Παρατηρείται, δηλαδή, μια αύξηση ύψους 20,8% του ποσοστού που διατηρεί θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλώσσας.

Βέβαια, διαφοροποίηση παρατηρείται και στο ποσοστό των νηπίων

που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η διαφοροποίηση αυτή όμως περιορίζεται σε αύξηση ύψους μόνο 6%.

Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων έδειξε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($\chi^2 = 3,803$ $p < 0,05$). Το ποσοστό δηλαδή των νηπίων που διατηρούν αρνητική στάση μετά την παρέμβαση και αφού ήρθαν σε εκτενή επαφή με τη γλώσσα, είναι ελάχιστο, ενώ φαίνεται ότι το αντίστοιχο ποσοστό της ομάδας ελέγχου δεν εμφανίζει σημαντικές διαφοροποιήσεις πριν και μετά κατά τις μετρήσεις.

Μετά από την τρίμηνη παρέμβαση, στα 3 από τα 5 τμήματα που πήραν μέρος στην έρευνα και βάσει του *Αθηνά Τεστ*, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι και η δεύτερή μας υπόθεση επιβεβαιώνεται, διότι πράγματι, τα νήπια που σημείωσαν κατά τη χορήγηση του τεστ υψηλή και εξαιρετική επίδοση εμφανίζουν μεγαλύτερη παρώθηση και συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το ποσοστό αυτό των μαθητών που αγγίζει το 27% εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να προτείνει θέματα και να βοηθά για την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

Ένα άλλο ζήτημα που απασχόλησε την έρευνά μας ήταν να προσδιορίσουμε το είδος της παρώθησης που εμφανίζουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, πρέπει να σημειώσουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό νηπίων (45,4% και 50% στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου αντίστοιχα) δεν γνώριζαν για ποιο λόγο

θα έπρεπε να μάθουν αγγλικά. Ωστόσο, αυτό το ποσοστό ελαχιστοποιήθηκε μετά την τρίμηνη παρέμβαση σε 2,2% ενώ για την ομάδα ελέγχου παρέμεινε αρκετά υψηλό (30,6%).

Η παρέμβαση έπαιξε επίσης σημαντικό ρόλο στην αύξηση του ποσοστού ολοκληρωμένης παρώθησης στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, αφού το ποσοστό ολοκληρωμένης παρώθησης αυξήθηκε κατά 34,4% ενώ το ποσοστό της συντελεστικής μόνο 8,8%.

Αντίθετα, για την ομάδα ελέγχου διατηρείται υψηλό το ποσοστό των παιδιών που έχουν συντελεστική παρώθηση και ενισχύεται κατά 5,5% (από 36,1% σε 41,6%). Σημαντικά αυξάνεται –κατά 13,9%– και το ποσοστό των παιδιών που έχουν ολοκληρωμένη παρώθηση (από 13,9% σε 27,8%). Ωστόσο, ενώ πριν την παρέμβαση τα ποσοστά ήταν περίπου ίδια όσο αφορά το είδος της παρώθησης στις δύο ομάδες, μετά την παρέμβαση το ποσοστό της ολοκληρωμένης παρώθησης των παιδιών που διδάχτηκαν αγγλικά διαφοροποιείται αρκετά προς τα επάνω. Όταν οι διαφορές υποβλήθηκαν σε στατιστικό έλεγχο αυτός απέδειξε ότι ενώ πριν δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, η διαφορά έγινε στατιστικά σημαντική μετά την παρέμβαση ($\chi^2 = 13,374$ $p < 0,01$)

Στόχος της έρευνάς μας ήταν, επίσης, η αναζήτηση και ο προσδιορισμός των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την στάση που διατηρούν απέναντι στην εκμάθηση αγγλικών. Υποθέσαμε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη

παρώθηση για εκμάθηση ξένης γλώσσας. Η υπόθεσή μας αυτή επιβεβαιώθηκε διότι το ποσοστό των κοριτσιών που διατυπώνουν θετική στάση αυξήθηκε μετά την παρέμβαση κατά 27% (από 73% σε 100%). Σε αντίθεση με τα κορίτσια που διδάχτηκαν αγγλικά, τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου δεν εμφανίζει σημαντικές μεταβολές. Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των δύο έδειξε ότι τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($\chi^2 = 4,823$ $p < 0,05$). Τα αγόρια δεν σημειώνουν τόσο υψηλή μεταβολή (11,1%). Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων έδειξε ότι τα αγόρια της πειραματικής ομάδας δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($\chi^2 = 0,055$ $p < 0,814$).

Σχετικά με τις στάσεις των νηπίων και κατά πόσο αυτές ενισχύονται όταν εμφανίζουν και οι γονείς τους ανάλογες στάσεις, ήταν ένα άλλο θέμα που ερευνήσαμε. Ποιες είναι, όμως οι στάσεις των γονέων απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας;

Οι γονείς των νηπίων εμφανίζονται να διατηρούν σε μεγάλο ποσοστό (82,9%) θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας από το νηπιαγωγείο. Κάτι αντίστοιχο εμφανίζεται και για τους γονείς της ομάδας ελέγχου. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι στα νήπια της πειραματικής ομάδας εμφανίζεται το ποσοστό αυτών που διατηρούν θετική στάση υψηλότερο, καταλήγουμε ότι η αρχική μας υπόθεση επιβεβαιώνεται. Η

θετική στάση των γονέων που εκφράζεται προφανώς με ενθάρρυνση των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης συνετέλεσε και αυτή στην αύξηση του ποσοστού των παιδιών που διατηρούν θετική στάση. Αντίστοιχα, και για την ομάδα ελέγχου οι στάσεις των παιδιών με τους γονείς τους συμβαδίζουν. Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων έδειξε ότι οι γονείς της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($\chi^2 = 0,756$ $p < 0,385$ / $\chi^2 = 1,497$ $p < 0,221$ για τον πατέρα και τη μητέρα αντίστοιχα).

Η έρευνά μας θέλησε ακόμα να διαπιστώσει εάν το είδος της παρώθησης των νηπίων συμπίπτει με το είδος της παρώθησης των γονέων τους. Θελήσαμε, δηλαδή, να προσδιορίσουμε εάν τα παιδιά εμφανίζουν ολοκληρωμένη ή συντελεστική παρώθηση ανάλογα με την ολοκληρωμένη ή συντελεστική παρώθηση που εμφανίζουν οι γονείς τους.

Μετά από επεξεργασία των ερωτηματολογίων καταλήγουμε ότι στους γονείς των νηπίων η συντελεστική παρώθηση υπερσχύει έναντι της ολοκληρωμένης, κάτι που δεν συμπίπτει με τα αντίστοιχα ποσοστά των παιδιών. Εάν επιβεβαιωνόταν η αρχική υπόθεσή μας θα περιμέναμε να μην υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα είδη παρώθησης μεταξύ παιδιών και γονιών. Όταν τα αποτελέσματα υπεβλήθησαν σε έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας αυτή απέδειξε ότι έχουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2 = 1,921$ $p < 0,05$ $\chi^2 =$

1,060 $p < 0,05$ για τον πατέρα και την μητέρα αντίστοιχα).

9. Συμπεράσματα και συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα θελήσαμε να διερευνήσουμε τα κίνητρα και τις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Στόχος μας ήταν, επίσης, να διαπιστώσουμε εάν διαφοροποιούνται οι στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας όταν αυτά τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη συγκεκριμένη γλώσσα κατά την προσχολική ηλικία. Ειδικότερα, εξετάστηκε εάν παράγοντες όπως το φύλο, η νοημοσύνη και η επίδραση της στάσης των γονέων συμβάλλουν στην ύπαρξη διαφορών στις στάσεις των παιδιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πράγματι η παρώθηση και οι στάσεις των παιδιών διαφοροποιούνται απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας –στην περίπτωση μας, απέναντι στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας– μετά από την τρίμηνη επαφή τους με τη γλώσσα.

Γενικά, θα λέγαμε, ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Ήδη, από την πρώτη μας επαφή μαζί τους –από την πρώτη συνέντευξη– υπήρχαν νήπια που γνώριζαν κάποιες αγγλικές λέξεις. Ένα μεγάλο ποσοστό νηπίων είχε ακούσει αγγλικά από τα μεγαλύτερα αδέρφια τους, από τα ξαδέρφια τους, από την τηλεόραση, από γνωστούς. Εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν

κι αυτά την αγγλική γλώσσα, χωρίς να παρατηρούνται μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των νηπίων στα οποία θα γινόταν η παρέμβαση και της ομάδας ελέγχου.

Η διαφορά, όμως, φάνηκε μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των νηπίων της ομάδας ελέγχου, ήταν περίπου όμοια με της πρώτης συνέντευξης. Αντίθετα, τα αποτελέσματα από την συνέντευξη των νηπίων της πειραματικής ομάδας ήταν αρκετά διαφοροποιημένα. Παρουσιάστηκε μια αύξηση ύψους 20,8% του ποσοστού που διατηρεί θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Όλα τα παιδιά εκτός από ένα, ήταν ενθουσιασμένα με την αγγλική γλώσσα και δήλωναν την επιθυμία να συνεχίσουν να μαθαίνουν αγγλικά.

Αν θελήσουμε να ερμηνεύσουμε τον μεγάλο ενθουσιασμό αυτών των παιδιών ίσως θα πρέπει να αναφερθούμε για λίγο και στην μέθοδο που ακολουθήθηκε προκειμένου τα νήπια να μάθουν κάποια στοιχεία από την αγγλική γλώσσα. Το βασικό ζητούμενο της διδακτικής διαδικασίας ήταν η εκμάθηση της ξένης γλώσσας να συνδεθεί με ευχάριστα συναισθήματα. Τα πάντα μαθαίνονταν μέσα από το παιχνίδι, τα εικαστικά και γενικότερα δραστηριότητες που ευχαριστούσαν τα παιδιά, ενώ παράλληλα τους πρόσφεραν εξοικείωση με μια άλλη γλώσσα. Το μάθημα ήταν μια συνέχεια σ' αυτά που συνέβαιναν μέσα στο νηπιαγωγείο, με τη μόνη διαφορά ότι χρησιμοποιούσαμε κάποιες λέξεις μιας άλλης γλώσσας – της αγγλικής. Ήταν μια καινούρια

νότα, κάτι διαφορετικό, κάτι διασκεδαστικό και σε καμιά περίπτωση καταναγκαστικό. Τα παιδιά χαιρόνταν ιδιαίτερα με όλα αυτά που διαδραματιζόνταν μέσα στην τάξη. Τις περισσότερες φορές διαμαρτύρονταν όταν τελείωνε το μάθημα και ζητούσαν να παίξουν ξανά και ξανά τα αγαπημένα τους παιχνίδια, να τραγουδήσουν τα αγαπημένα τους τραγούδια και να επαναλάβουν αγαπημένες δραστηριότητες. Και φυσικά, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σε κανένα παιδί δεν περνούσε από το μυαλό ότι αυτό που συνέβαινε εκείνη τη στιγμή ήταν μάθημα αγγλικών.

Επιπλέον, μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τρεις καταπληκτικούς φίλους (κούκλες) και να παίξουν μαζί τους –τον Φέρμι, την Σούπερ Γιαγιά και τον Μίστερ Πιτ. Έγιναν, επίσης, φίλοι και με παιδία που μένουν σε άλλες χώρες του πλανήτη, τον Bill, τον Ben και την Lisa. Μαθαίνοντας αγγλικά κατάφεραν να επικοινωνήσουν μαζί τους και να γνωριστούν καλύτερα.

Ιδιαίτερα, ενθουσιώδη και δραστήρια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ήταν τα νήπια με υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Τα παιδιά αυτά συνεχώς ήθελαν να κάνουν όλο και περισσότερα πράγματα, να μαθαίνουν καινούριες λέξεις, πρότειναν ενότητες που ήθελαν να διδαχτούν και ζητούσαν να παίζουν τα αγαπημένα τους αγγλικά παιχνίδια. Ιδιαίτερα το «Stand up – Sit down» (παιχνίδι) μπορεί σε κάποια μαθήματα να παίχτηκε πάνω από πέντε φορές.

Αν και τα νήπια διατηρούσαν γε-

νικά θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, πριν την παρέμβαση, ένα πολύ μικρό ποσοστό γνώριζε την χρησιμότητα της αγγλικής ή και γενικότερα μιας ξένης γλώσσας. Περίπου το 50% των νηπίων δεν γνώριζαν σε τι χρειαζόταν να ξέρει κάποιος μια ξένη γλώσσα. Από τα νήπια που γνώριζαν, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωνε ότι τα αγγλικά χρειάζονται για «να παίρνω καλό βαθμό στο σχολείο», «για να μην με μαλώνει η δασκάλα μου», «για να ευχαριστήσω τους γονείς μου» και ένα μικρό ποσοστό ήξερε ότι τα αγγλικά χρειάζονται «για να μιλάω στους Άγγλους», «για να πάω στο εξωτερικό και να μιλάω με τους ανθρώπους που μένουν εκεί».

Από το πρώτο μάθημα τέθηκε ως κίνητρο εκμάθησης των αγγλικών η επικοινωνία των παιδιών με τους καινούριους φίλους τους στο εξωτερικό, τον Bill, τον Ben και την Lisa. Επιπλέον, σε κανένα από τα μαθήματα δεν τέθηκε ζήτημα βαθμού ή κάποιας υλικής αμοιβής. Εφόσον, όλα τα παιδιά προσπαθούσαν, όλα τα παιδιά επιβραβεύονταν για την προσπάθεια τους. Έτσι, αυτά τα παιδιά συνέδεσαν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας περισσότερο με την επικοινωνία και λιγότερο με την αμοιβή.

Μια άλλη επίσης αξιολογη παρατήρηση που έγινε, μετά από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ήταν ότι τα κορίτσια, όπως είχαμε υποθέσει, εμφανίζουν θετική στάση σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα αγόρια. Έτσι, παρατηρούμε, μετά την παρέμβαση, τα κορίτσια να έχουν θετική στάση απέναντι στην

εκμάθηση αγγλικής γλώσσας σε ποσοστό 100%! Ο παράγοντας φύλο φαίνεται πως επηρεάζει την διαφοροποίηση των στάσεων των παιδιών απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι τα κορίτσια, ενδιαφέρονται περισσότερο για την εκμάθηση ξένης γλώσσας απ' ό,τι τα αγόρια, κάτι που έχει ερευνητικά επιβεβαιωθεί και στο παρελθόν (Gardner, 1985).

Αρκετά μεγάλο εμφανίζεται και το ποσοστό των γονέων που επιθυμούν για τα παιδιά τους την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ήδη από το νηπιαγωγείο. Ιδιαίτερα θετικοί εμφανίζονται οι γονείς των παιδιών που δέχτηκαν την παρέμβαση. Όμως, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εμφανίζονται περισσότερο θετικά. Επομένως, εύκολα βγαίνει το συμπέρασμα ότι τα νήπια αυτά επηρεάζονται από τους γονείς τους. Θα λέγαμε ότι καθόλη τη διάρκεια των μαθημάτων ενθαρρύνονταν και επιδοκιμάζονταν από τους γονείς τους για την πρόδοί τους με αποτέλεσμα να αυξάνουν τον ενθουσιασμό τους και να συμβάλλουν στην διατήρηση μιας θετικής στάσης.

Διάσταση, υπάρχει όμως μεταξύ παιδιών που διδάχτηκαν αγγλικά και των γονέων τους όσο αφορά το είδος της παρώθησης. Ενώ, οι γονείς εμφανίζονται να έχουν ολοκληρωμένη και συντελεστική παρώθηση σε ίσα σχεδόν ποσοστά, τα παιδιά τους παρουσιάζουν αυξημένο το ποσοστό της ολοκληρωμένης παρώθησης. Όσο αφορά την ομάδα ελέγχου, το είδος της παρώθησης μεταξύ γονιών

και παιδιών επίσης δεν συμπίπτει καθόλου αφού γονείς και παιδιά εμφανίζονται με διαφορετικού τύπου παρόθηση.

Τα αποτελέσματα αυτά που διαψεύδουν την αρχική μας υπόθεση, οφείλονται στο γεγονός ότι τα νήπια που δέχτηκαν την παρέμβαση φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από την αφόρμηση, από το κίνητρο που δόθηκε μέσα στην διδακτική παρέμβαση και όχι τόσο από τους γονείς τους. Ο μεγάλος ενθουσιασμός τους και η επιθυμία τους να επικοινωνήσουν με τα παιδιά στο εξωτερικό αλλά και με τους φίλους τους μέσα στην τάξη, τους έκαναν να καταλάβουν ότι αυτός είναι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο πρέπει να μάθουν αγγλικά. Εξάλλου, η μικρή τους ηλικία δεν τους επιτρέπει να σκεφτούν πιθανές χρήσεις της αγγλικής και γενικότερα της ξένης γλώσσας που θα τους έκαναν αποδέκτες υλικών αμοιβών.

Συμπερασματικά, η επαφή των παιδιών με την ξένη γλώσσα φαίνεται ότι τους πρόσφερε αρκετά πράγματα. Αρχικά, τους έδωσε έναν ορθό προσανατολισμό για την εκμάθηση της γλώσσας. Κατάλαβαν ότι ξένη γλώσσα δεν συνεπάγεται πάντα καταπόνηση που θα οδηγήσει στον βαθμό, αλλά ευχαρίστηση που θα οδηγήσει στην δημιουργία φίλων και καινούργιων γνωριμιών. Με από αυτό το πρόγραμμα τα νήπια αγάπησαν την αγγλική γλώσσα και τους δόθηκε η ευκαιρία να μην την αντιμετωπίζουν σαν ένα ακόμη υποχρεωτικό μάθημα που συνδέεται αναπόσπαστα με το δημοτικό σχολείο.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα νήπια αυτά δεν θα θυμούνται όλα αυτά που έμαθαν κατά τη διάρκεια αυτών των τριών μηνών. Αυτό που θέλαμε να πετύχουμε ήταν να τα προσανατολίσουμε σωστά ως προς το τι σημαίνει εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Και είμαστε σίγουροι ότι στο μέλλον αυτά τα παιδιά θα ζητήσουν από μόνα τους να μάθουν αγγλικά και θα νοιώθουν ότι αυτά που κάνουν τους είναι οικεία και γνωστά.

Λέξεις Κλειδιά: Κίνητρα, στάσεις, κίνητρα, μάθηση, Αγγλική ως ξένη γλώσσα, νήπια

Βιβλιογραφία

- Berger, J. (1986). Η εικόνα και το βλέμμα. (μετάφραση Κονταράτου Ζ.). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσεάς.
- Claire, El. (1988). *ESL Teacher's Activities kit*. New Jersey: Prentice Hall.
- Clement, R. & Kruidenier, B.G. (1985). Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clement's Model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Curtain, H. (1988). *Languages and Children, making the match*. London: Addison Wesley Publishing Company.
- Dweck, C., (1986). *Self - Theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Taylor & Francis Group.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Moti-*

- vation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Modern Language Learning*, 79, 505-517.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Glover, J.A. & Bruning, R. (1987). *Educational Psychology: Principles and Applications*. 2nd ed. Boston: Little, Brown and Company.
- Lambert, W.E., & Klineberg, O. (1967). *Children's Views of Foreign people*. New York: Appleton - Century - Crofts.
- Μεταλλίδου, Π., (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Oppenheim, A.N. (1984). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London. Biddles Ltd.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Παππά, Ε. & Ζαφειροπούλου, Μ., (2000). Ο ρόλος των Κινήτρων στην Εκμάθηση Ξένης Γλώσσας. *Νέα Παιδεία*. Τόμ. 95, σελ. 106-119.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή - Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν.Δ., (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Δομή και Χρησιμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή - Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν.Δ., (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget, J. (1971). The Theory of Stage Cognitive Development. In D. R. Green, M. P. Ford and G. B. Flamer (Eds.) *Measurement and Piaget*. New York: McGraw-Hill.
- Pintrich, P.R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Spaulding, L.C. (1992). *Motivation in the Classroom*. McGraw-Hill, Inc.
- Spolsky, B. (1985). Formulating a Theory of Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 269-288.

Abstract

The advantages of early learning of a foreign language have been a popular subject of scientific research. Recent findings argue that motivation and attitudes play an important role in foreign language learning and that motivation of children attenuates with age. The

aim of the present study was to investigate the motivation and attitudes of Greek kindergarten children towards learning English as a foreign language and also to study if early familiarization with the language has an effect on their attitudes and motivation later on. The impact of parental attitudes on children's motivation was also investigated. Eighty kindergarten children and 146 parents took part in the study. Our findings show that young children are positively motivated and have an equally positive attitude toward English

language learning, which strengthens significantly when they-and especially the girls-come in contact with the language in their schools early.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Μαρία Ζαφειροπούλου, Εργαστήριο Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φιλελλήνων 38221, Βόλος.

Τηλ./Fax: 0421 74736 & 01 8075978.

E-mail: mzafirop@uth.gr & zafirop@groovy.gr

Βασίλης Κόμης

*Επίκουρος Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Πατρών*

Μαρία Παπανδρέου

*Νηπιαγωγός, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Πατρών*

Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών

1. Εισαγωγή

Η σύγκλιση τριών –διακριτών μέχρι πρότινος– τεχνολογιών (*Πληροφορική, σύγχρονα Οπτικοακουστικά Μέσα και Τηλεπικοινωνίες*), που οριοθετείται με τον όρο *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)*, επιδρά καταλυτικά σε σημαντικές εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής όπως η εργασία, η εκπαίδευση και κατάρτιση, η επικοινωνία, η ψυχαγωγία και ο ελεύθερος χρόνος

(Jonassen, 2004, UNESCO, 2000). Η ραγδαία εξέλιξη των ΤΠΕ¹ και η εγκάρσια εισβολή τους σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας επηρεάζει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία οδηγώντας την σε νέους προβληματισμούς και αναζητήσεις (Mulder & van Weert, 2000, Κόμης & Μικρόπουλος, 2001, Ράπτης & Ράπτη, 1999). Υπό το πρίσμα αυτό καθίσταται αναγκαία η διατύπωση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μά-

1. Ο όρος ΤΠΕ (ICT: Information and Communications Technologies) θεωρείται πλέον πιο δόκιμος από τον όρο *Πληροφορική* (Informatics ή Computer Science) όταν αναφερόμαστε με την ευρεία έννοια στις σύγχρονες εφαρμογές της Πληροφορικής, δεδομένου ότι η πλειονότητα των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας καθώς και η αναπαράσταση κάθε μορφής συμβολικής ή οπτικοακουστικής πληροφορίας χρησιμοποιούν ως τεχνολογική βάση την ίδια συσκευή, τον *δικτυωμένο υπολογιστή πολυμέσων*. Για αυτό το λόγο, παρότι πρακτικά συνώνυμος του όρου Πληροφορική (Mulder & van Weert, 2000, UNESCO, 2000), χρησιμοποιείται στο παρόν άρθρο ο όρος ΤΠΕ. Αντιθέτως, όταν γίνεται απευθείας αναφορά στο ΔΕΠΠΣ, και πιο συγκεκριμένα, στο τμήμα εκείνο που ασχολείται με τις ΤΠΕ, θα χρησιμοποιείται ο όρος των συντακτών του («Πληροφορική» και «Πρόγραμμα σπουδών πληροφορικής») σε εισαγωγικά.

θηση και μιας ενιαίας εκπαιδευτικής στρατηγικής που να άπτεται όλου του φάσματος της ελληνικής εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997). Το πεδίο των αναζητήσεων αυτών, συνεπώς, επεκτείνεται και στο χώρο της ελληνικής προσχολικής αγωγής, δεδομένου μάλιστα ό,τι η χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών καθώς και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού και αντίστοιχων δραστηριοτήτων για τις ηλικίες αυτές έχει ήδη εξαπλωθεί σε πολλά σχολικά συστήματα (Plowman & Stephen, 2003, Druin & Fast, 2002, Κόμης κ.α., 2001, Yeland, Grieshaber & Stokes, 2000, Haugland & Wright, 1997). Ο χώρος όμως αυτός έχει τις περισσότερες ιδιαιτερότητες και εκεί εμφανίζονται, όπως φαίνεται από την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας, οι πιο έντονες αμφισβητήσεις αναφορικά με την ένταξη των ΤΠΕ στην παιδαγωγική πράξη (ALLIANCE FOR CHILDHOOD, 2000, Armstrong & Casement, 2000, Crook, 1998). Ωστόσο, τα ενθαρρυντικά ερευνητικά αποτελέσματα που επισημαίνουν τις δυνατότητες των ΤΠΕ ως διδακτικό μέσο (Segers & Verhoeven, 2003, Shahrinin & Butterworth, 2002, Mioduser, Tur-Kaspa & Leitner, 2000) και ως γνωστικό εργαλείο (Klein, Nir-Gal, & Darom, 2000, Clements, 1999a, Clements, 1999b, Carlson & White, 1998) το οποίο μπορεί να ευνοήσει τη μάθηση μέσα από διαδικασίες ανακάλυψης και εξερεύνησης, στοιχεία που προσφέρουν όλο και πιο συχνά τα σύγχρονα υπολογιστικά περιβάλλοντα, αποδυναμώνουν

τα επιχειρήματα των επικριτών (Cuban, 2001, ALLIANCE FOR CHILDHOOD, 2000, Armstrong & Casement, 2000, Healy, 1998, Elkind, 1996). Ας σημειωθεί επίσης, ότι και διάφορες πιλοτικές έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας δίνουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών στην προσχολική ηλικία (Κόμης & Ζαχαροπούλου, 2002, Παπανδρέου & Βελλοπούλου, 2000). Έτσι, αν και η χρήση των ΤΠΕ είναι ακόμα σχετικά περιορισμένη φαίνεται να διαμορφώνεται μια κοινή συμφωνία στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής πρακτικής που προωθεί την ορθολογική ένταξη των ΤΠΕ στην προσχολική και την πρωτοσχολική εκπαίδευση (Gimbert & Cristol, 2004, Plowman & Stephen, 2003, Yeland, 2002, Haugland & Wright, 1997, NAYEC, 1996, Clements κ.α., 1993).

Σήμερα συνεπώς γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό ότι διάφορες εφαρμογές των ΤΠΕ συνιστούν τεχνολογικά μέσα αναπτυξιακά κατάλληλα για τα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας (Plowman & Stephen, 2003, Druin & Fast, 2002, Finegan, & Austin, 2002, Yeland, 2002). Πιο συγκεκριμένα, ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα επιπλέον εκπαιδευτικό μέσο για να υποστηρίξει τις διαδικασίες μάθησης των μικρών παιδιών που σχετίζονται με τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Οι ΤΠΕ, στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο –παρά τις επιφυλάξεις που πολλοί διατυπώνουν –

στην υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου σε όλους τους τομείς και τα γνωστικά αντικείμενα (Plowman & Stephen, 2003, Brooker & Siraj-Blatchford, 2002, Haugland & Wright, 1997, NAYEC, 1996).

2. Θεωρητική προβληματική

2.1. Η διαθεματική προσέγγιση για τη μάθηση

Η διαθεματική προσέγγιση για τη μάθηση αποτελεί το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο εκείνων των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) που προτείνουν την ενιαιοποιημένη οργάνωση της σχολικής γνώσης και τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος καταργώντας τα αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα. Συγγενής σε αυτήν την προσέγγιση είναι η διεπιστημονική, σύμφωνα με την οποία ένα Α.Π. οργανώνεται έτσι ώστε να διατηρεί μεν τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά τους αλλά προτείνοντας παράλληλα διασυνδέσεις μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων προκειμένου να εξασφαλιστεί πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2002). Βασική διαφορά αυτών των δυο προσεγγίσεων είναι ο τρόπος αντιμετώπισης του περιεχομένου της σχολικής γνώσης. Ωστόσο, τα περισσότερα Α.Π. επιχειρούν τη σύνθεση αυτών των προσεγγίσεων κυρίως με το επιχείρημα ότι τα διαθεματικά προγράμματα αδυνατούν

να προσεγγίσουν συστηματικά τις χαρακτηριστικές έννοιες και δομές της κάθε επιστήμης (ΔΕΠΠΣ, Φ.Ε.Κ. 1366 τ. Βα 18-10 -2001).

2.2. Προσεγγίσεις ένταξης και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση

Τόσο η ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας όσο και η μελέτη της καθημερινής σχολικής πρακτικής (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001, Mulder & van Weert, 2000, UNESCO, 2000, Μακράκης & Κοντογιαννούλου, 1995), αναδεικνύουν τρεις κύριες προσεγγίσεις εισαγωγής και ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (που αφορούν στον έναν ή στον άλλο βαθμό όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης):

α. Οι ΤΠΕ ως **αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο** (τεχνοκεντρική προσέγγιση) που συνάδει με την αντίληψη ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν στέρεες γνώσεις πάνω στους υπολογιστές και στον προγραμματισμό τους για αυτό είναι απαραίτητη η διδασκαλία ενός αμιγούς μαθήματος πληροφορικής, κατά κανόνα από εκπαιδευτικούς αντίστοιχης ειδίκευσης. Η προσέγγιση αυτή τείνει να εξαλειφθεί σχεδόν ολοσχερώς, κυρίως όσον αφορά στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο γυμνάσιο και σε πολλές χώρες και στο λύκειο), ενώ αντίθετα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την πληροφορική που αφορούν αυτό που ονομάζεται «πληροφορικός εγγραμματισμός» (computer literacy) ή «πληρο-

φορικός αλφαριθμητισμός» (Mulder & van Weert, 2000, UNESCO, 2000).

β. Οι ΤΠΕ ως *εργαλείο γνώσης σε όλο το εύρος του αναλυτικού προγράμματος* και ως έκφραση μιας ολιστικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης (*ολοκληρωμένη προσέγγιση*) που συνιστά σήμερα ένα ζητούμενο που απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται από την ιδέα ότι η διδασκαλία της χρήσης των ΤΠΕ αλλά και η χρήση τους ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Όλα τα θέματα που αφορούν στις ΤΠΕ κατανέμονται και διδάσκονται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα και δεν αποτελούν πλέον αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Σε επίπεδο οργάνωσης σχολικής μονάδας (τόσο στην προσχολική όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) προωθείται η ύπαρξη υπολογιστών μέσα στην τάξη (*η γωνιά του υπολογιστή*) (Haugland, 2000) και όχι η δημιουργία ξεχωριστών εργαστηρίων πληροφορικής (τα οποία όταν υπάρχουν αξιοποιούνται με μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης και όχι από ειδικούς της πληροφορικής) και η χρήση τους στις καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, η εκμάθηση χρήσης του πληκτρολογίου δεν αντιμετωπίζεται ως διακριτή δραστηριότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων τεχνολογικής κουλτούρας αλλά ενσωματώνεται σε

δραστηριότητες γραπτής έκφρασης με τη χρήση υπολογιστών (Ράπτης & Ράπτη, 1999). Υπό το πρίσμα αυτό, ο διδακτικός στόχος δεν αφορά την εκμάθηση της χρήσης του πληκτρολογίου (που αφορά ενδεχομένως το αντικείμενο της πληροφορικής) αλλά την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτής έκφρασης με τη χρήση υπολογιστή (που άπτεται του αντικειμένου της γλώσσας).

γ. Οι ΤΠΕ ως συνδυασμός των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων (*πραγματολογική προσέγγιση*) που συνιστά μια μεταβατική, “εφικτή” λύση, απαραίτητη για ένα τουλάχιστον χρονικό διάστημα μέχρι την πλήρη ένταξη των τεχνολογιών σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα. Η προσέγγιση αυτή, χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία ενός *μαθήματος γενικών γνώσεων* πληροφορικής (που αντιστοιχεί συνήθως σε ένα μάθημα «πληροφορικού εγγραμματισμού», το οποίο κατά κανόνα συνιστά διακριτή οντότητα στο πρόγραμμα σπουδών και στο ωρολόγιο πρόγραμμα και διασφαλίζεται είτε από εκπαιδευτικούς πληροφορικής είτε από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που έχουν κατάλληλα επιμορφωθεί) και την προοδευτική *ένταξη της χρήσης των ΤΠΕ ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα* του προγράμματος σπουδών. Η έμφαση στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης, δίνεται στις γνωστικές και τις κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδι-

κασία. Η πραγματολογική προσέγγιση φαίνεται να συνδυάζει τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία με τους όρους του εφικτού (που απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνολογικού χαρακτήρα). Σε επίπεδο λειτουργίας της σχολικής μονάδας ευνοείται αφενός η ένταξη των υπολογιστών στις αίθουσες διδασκαλίας και ταυτόχρονα η δημιουργία εργαστηρίων πληροφορικής που θα υποστηρίζουν την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων στην τρέχουσα συγκυρία για την χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές.

Πρέπει να τονισθεί στο σημείο αυτό ότι ο «πληροφορικός εγγραμματισμός» δεν θεωρείται κατά κανόνα ως στοιχείο της τεχνολογικής προσέγγισης (που υποστηρίζεται τόσο με την πρόσληψη εκπαιδευτικών αντίστοιχης ειδικότητας όσο και την ύπαρξη μαθημάτων πληροφορικής στο πρόγραμμα σπουδών) αλλά εκλαμβάνεται και ως στοιχείο της γενικής κουλτούρας, υπό το πρίσμα συνεπώς της πραγματολογικής προσέγγισης, που μπορεί να υποστηριχθεί και από κατάλληλα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς των επιμέρους ειδικοτήτων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ράπτης & Ράπτη, 1999) ή τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Gimbert & Cristol, 2004).

Η διαδικασία και οι φάσεις ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων με τις ΤΠΕ μπορεί να βασιστεί τόσο στα θεωρητικά πορίσματα των ψυχολογικών θεωριών μάθησης,

όσο και στα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην ανάπτυξη διδακτικών μεθοδολογιών. Πιο συγκεκριμένα, οι ΤΠΕ μπορούν (και οφείλουν) να λειτουργούν συμπληρωματικά χωρίς να αντικαθιστούν τις άλλες δραστηριότητες των νηπίων. Η διαδικασία ανάπτυξης δραστηριοτήτων σε ένα τέτοιο περιβάλλον οφείλει να ενδιαφερθεί ταυτόχρονα για μια σειρά παραγόντων που είναι κοινοί σε κάθε γνωστικό πεδίο αλλά και για κάποια επιπλέον στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες (πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα) του μέσου (Clements, 1999a). Από τη μια μεριά λοιπόν, θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες η ηλικία των παιδιών, η γνωστική ενότητα που θα αναπτυχθεί, οι γενικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι (σχετικοί με το γνωστικό αντικείμενο), αλλά και οι δευτερεύοντες στόχοι (σχετικοί με άλλους γνωστικούς τομείς), οι προηγούμενες (τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά και τι εμποδία αντιμετωπίζουν για την κατάκτηση της νέα γνώσης) αλλά και οι ελάχιστες προαπαιτούμενες γνώσεις (τι πρέπει να γνωρίζουν τα παιδιά), τα προς χρήση υλικά και το παιδαγωγικό σενάριο. Από την άλλη μεριά, το είδος και τα χαρακτηριστικά του λογισμικού που θα χρησιμοποιηθεί, οι συνθήκες υλοποίησης της δραστηριότητας όπως η χρονική της διάρκεια, δηλαδή υπολογισμός του απαιτούμενου χρόνου στον υπολογιστή καθώς και αν πρόκειται για ατομική ή ομαδική δραστηριότητα αποτελούν επίσης σημαντικές μεταβλητές που καθορί-

ζουν την αποτελεσματικότητα μιας δραστηριότητας (Yelland, 1995). Επιπλέον, σύμφωνα τόσο με τις σύγχρονες τάσεις εφαρμογών υπολογιστικών περιβαλλόντων στη μαθησιακή διαδικασία (Clements, κ.ά 1997) όσο και της διδακτικής των επιστημών (Weil-Barais, 1994) ο συνδυασμός διδακτικών καταστάσεων που υλοποιούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα αποτελούν μια δυναμική πρόταση για την οικοδόμηση της νέας γνώσης.

Με βάση την προβληματική που αναφέρεται στις θεωρητικές παραδοχές που άπτονται της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αναλύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, βλέπε σχετικά www.pi-schools.gr) και ειδικότερα το τμήμα του που αφορά στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου μελετάται το ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου κάτω από το πρίσμα των τριών προσεγγίσεων που παρουσιάστηκαν προηγούμενα, δίνοντας έμφαση στην ολοκληρωμένη προσέγγιση η οποία αφενός αποτελεί και την πιο κατάλληλη μέθοδο για την υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων στο σχολείο και αφετέρου συνάδει απόλυτα με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ανάπτυξη και τη μάθηση των μικρών παιδιών (Gimbert & Cristol, 2004, Plowman & Stephen, 2003, Yelland, 2002, Haugland & Wright, 1997, Clements, 1999a, Clements, 1999b, NAYEC, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα με-

λέτη επικεντρώνεται στην επεξεργασία ορισμένων βασικών ερωτημάτων όσον αφορά στο «πρόγραμμα σπουδών της πληροφορικής» για το Νηπιαγωγείο, έτσι όπως διαμορφώθηκε στα πλαίσια του ΔΕΠΠΣ αλλά και συνολικότερα στη θέση των ΤΠΕ στα επιμέρους γνωστικά του αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, βιολογία, γεωγραφία, ιστορία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, θρησκευτικά, φυσική αγωγή, εικαστικά, μουσική, θεατρική αγωγή).

- Σε ποια προσέγγιση ή σε ποιες προσεγγίσεις εντάσσεται ο σκοπός του «προγράμματος της πληροφορικής» για το Νηπιαγωγείο;
- Ποια είναι τα ειδικά περιεχόμενα του προγράμματος και ποιοι είναι οι διδακτικοί στόχοι των επιμέρους ενοτήτων και κατά πόσο αυτά υπηρετούν τον γενικό σκοπό;
- Πώς ικανοποιούνται οι στόχοι που τίθενται, ποια μεθοδολογία δηλαδή προτείνεται και πόσο συνεπής είναι αυτή με το πνεύμα του γενικού σκοπού αλλά και των επιμέρους στόχων;
- Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο το πρόγραμμα ενσωματώνει τις ΤΠΕ στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Νηπιαγωγείο κάτω από το πρίσμα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης;

Με άλλα λόγια το προς μελέτη πρόβλημα του παρόντος άρθρου εστιάζεται στο εάν και σε ποιο βαθμό το «πρόγραμμα σπουδών πληροφορικής» καθώς και τα υπόλοιπα προγράμματα σπουδών του ΔΕΠΠΣ για

το Νηπιαγωγείο ακολουθούν την ολοκληρωμένη προσέγγιση ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία που συναρτάται με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και συνακόλουθα ε τη γενικότερη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ.

3. Μεθοδολογία

Τα δεδομένα αυτής της μελέτης προέρχονται καταρχήν από το «πρόγραμμα σπουδών της πληροφορικής» (ενότητα «η Πληροφορική στο Νηπιαγωγείο») για το Νηπιαγωγείο του ΔΕΠΠΣ, έτσι όπως διατυπώνεται στο ΦΕΚ 1376/18-10-2001 (σελ. 1653-1656 & 1720-1724) καθώς και από το «Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Πληροφορικής» που περιλαμβάνεται στην αναμορφωμένη έκδοση του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (<http://www.pi-schools.gr/>, σελ. 729-730). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την καταγραφή και οργάνωση αυτών των δεδομένων επιχειρήσαμε την ανάλυση του σκοπού της εισαγωγής της «πληροφορικής» στο Νηπιαγωγείο, τον προσδιορισμό του διδακτικού περιεχομένου και των ειδικών διδακτικών στόχων και τέλος τη διερεύνηση της προτεινόμενης μεθοδολογίας.

Στη συνέχεια, με στόχο να διαπιστωθεί ο βαθμός καθώς και ο τρόπος ένταξης των ΤΠΕ στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Νηπια-

γωγείο, μελετήθηκαν τα περιεχόμενα των «Προγραμμάτων Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων» για κάθε γνωστικό αντικείμενο που περιλαμβάνεται στην αναμορφωμένη έκδοση του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (<http://www.pi-schools.gr/>).

Τέλος, επιχειρήσαμε την κριτική ανάλυση του ΔΕΠΠΣ, όσον αφορά στην ένταξη των ΤΠΕ στο Νηπιαγωγείο, τόσο ως προς τους κεντρικούς άξονες που προαναφέραμε όσο και στο σύνολό του, σύμφωνα πάντα με τη θεωρητική μας προβληματική.

Με άλλα λόγια, οι βασικοί άξονες της ανάλυσης σχετίζονται α) με την μελέτη του γενικού σκοπού υπό το πρίσμα των τριών προσεγγίσεων ένταξης, β) με την ανάλυση των επιμέρους στόχων σε σχέση με τη σύνδεσή τους με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών και γ) με την ανάλυση των άλλων προγραμμάτων σπουδών ως προς τις αναφορές που κάνουν για την χρήση των ΤΠΕ.

4. Κριτική ανάλυση του προγράμματος

4.1. Ο σκοπός του προγράμματος

Ο σκοπός του «προγράμματος σπουδών της πληροφορικής» σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 1376/18-10-2001, σελ. 1655) φαίνεται να ακολουθεί την πραγματολογική προσέγγιση², δεδομένου ότι θεωρεί τις ΤΠΕ

2. Η θέση αυτή ενισχύεται από την ανάλυση των επιμέρους στόχων που γίνεται στη συνέχεια του άρθρου.

στην εκπαίδευση τόσο ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο («...να εξοικειωθούν με τις βασικές λειτουργίες του...») όσο και ως εργαλείο μάθησης («...ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας...διερευνητικού εργαλείου ...»):

«Σκοπός της εισαγωγής της πληροφορικής στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού και διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης».

Η εξειδίκευση του γενικού σκοπού όπως επιχειρείται στη συνέχεια από το ΔΕΠΠΣ γίνεται με βάση τρεις άξονες: γνώση και μεθοδολογία, συνεργασία και επικοινωνία, επιστήμη και καθημερινή ζωή. Η εξειδίκευση αυτή, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια, ενώ δίνει αρκετά στοιχεία ως προς το γνωστικό αντικείμενο δεν διευκρινίζει το ζήτημα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

4.2. Τα περιεχόμενα και οι στόχοι του προγράμματος

Θα εξετάσουμε από κοινού τους ειδικούς στόχους και τα περιεχόμενα του προγράμματος γιατί μας δίνουν απαντήσεις στο ερώτημα του «τι κάνουμε στο νηπιαγωγείο;». Καταρχήν, παρατηρούμε στον πίνακα 1 μια μη

ορθολογική κατάταξη των περιεχομένων: ενώ οι συσκευές του Η/Υ εντάσσονται στον πρώτον άξονα, οι χρήσεις του ηλεκτρολόγιου και του ποντικιού κατατάσσονται στο δεύτερο άξονα με το γενικό και ασαφή τίτλο «παιχνίδι και μάθηση στον Η/Υ». Στη συνέχεια, διακρίνουμε τον εξαιρετικά γενικό χαρακτήρα του δεύτερου άξονα, ο οποίος φαίνεται να δικαιολογεί τη συνύπαρξη τόσο διαφορετικών περιεχομένων μεταξύ τους. Τέλος, το πιο σημαντικό στοιχείο που παρατηρούμε στον πίνακα 1 είναι η παντελής έλλειψη περιεχομένων που να δείχνουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που ενισχύει τη θέση μας για τον βασικό προσανατολισμό του προγράμματος γύρω από την πραγματολογική προσέγγιση.

Οι διδακτικοί στόχοι ενός προγράμματος σπουδών προσδιορίζουν τις ειδικές δεξιότητες που πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν μέσα από την επεξεργασία συγκεκριμένων περιεχομένων. Στην συγκεκριμένη περίπτωση μέσα από τη διατύπωση των διδακτικών στόχων επιχειρείται μια πιο σχολαστική ανάλυση των περιεχομένων. Για παράδειγμα, όσον αφορά στο ηλεκτρολόγιο αναφέρεται: «να εντοπίζουν τα γράμματα και του αριθμούς στο ηλεκτρολόγιο, να γράφουν χρησιμοποιώντας κεφαλαία και πεζά γράμματα, να χρησιμοποιούν τα ειδικά πλήκτρα του κενού, της διαγραφής και του enter/return» (ΦΕΚ 1376/18-10-2001, σελ. 1722). Παρόλα αυτά ούτε και σε αυτά τα σημεία δεν γίνεται εμφανής η σύνδεση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως για

Πίνακας 1

Τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών της πληροφορικής

Άξονες περιεχομένου	Περιεχόμενα	Ανάλυση
1. Γνωριμία με τον Η/Υ	Αναγνώριση των κυριότερων μονάδων του Η/Υ	
2. Παιχνίδι και μάθηση με τον Η/Υ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πρώτη επαφή με το πληκτρολόγιο και το ποντίκι 2. Εικόνα και ήχος στον Η/Υ 3. Προφυλάξεις-εργονομία 4. Συνεργασία στην ομάδα 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Κυριότερα πλήκτρα πληκτρολογίου. Πληκτρολόγηση, μετακίνηση δείκτη ποντικιού 2. Εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης, δημιουργία σχεδίων, αναπαραγωγή ήχων

παράδειγμα η πληκτρολόγηση που συνδέεται με την γραφή, η χρήση εργαλείων σχεδίασης που μπορεί να σχετιστεί με τα γεωμετρικά σχήματα ή με τα εικαστικά και την αισθητική αγωγή, η χρήση CD-ROM που αφορά στη μουσική και γενικότερα όλες αυτές οι δεξιότητες που αφορούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η έλλειψη επεξεργασίας του προγράμματος σε αυτό το επίπεδο ενδέχεται να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην εξοικείωση απλώς των παιδιών με τον υπολογιστή και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων τεχνολογικού καθαρά χαρακτήρα.

Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στην αναμορφωμένη έκδοση του προγράμματος σπουδών (<http://www.ri-schools.gr/>, σελ. 729-730) προστέθηκε μια επιπλέον ενότητα που αφορά στη χρήση «κατάλληλου λογισμικού» με «παιχνίδια εξερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων». Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση δεν προσδιορίζεται το περιεχόμενο ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού του λογισμικού κυρίως για το εάν είναι ανα-

πτυξιακά κατάλληλο και ανοικτού τύπου (Haugland & Wright, 1997).

Φαίνεται λοιπόν ότι, παρόλο που επιχειρείται μια σχετική ανάλυση των περιεχομένων μέσω των διδακτικών στόχων και την παράθεση κάποιων ενδεικτικών δραστηριοτήτων, το πρόγραμμα δεν παρουσιάζει μια ορθολογική οργάνωση του περιεχομένου με μια σαφή περιγραφή εννοιών ή σχέσεων που επιδιώκεται να κατακτήσουν τα παιδιά. Οι στόχοι επικεντρώνονται κυρίως στην απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη χρήση του Η/Υ καθώς και με γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τους υπολογιστές και την πληροφορική (προωθούνται συνεπώς κατά κύριο λόγο η πραγματολογική και δευτερευόντως η τεχνοκεντρική προσέγγιση).

4.3. Διδακτική μεθοδολογία

Το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο προτείνει μια ενιαία μεθοδολογία. Αυτό σημαίνει ότι για κάθε πρόγραμμα σπουδών που αφορά σε ένα ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο, δεν προ-

τείνονται συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές παρά μόνο κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες. Η μελέτη των χαρακτηριστικών της γενικής μεθοδολογίας έτσι όπως περιγράφεται στο αναμορφωμένο ΔΕΠΠΣ, (<http://www.pi-schools.gr/>, σελ. 700-702) μας επιτρέπει να δώσουμε έμφαση στα κυριότερα σημεία:

«...κατάλληλες αναπτυξιακά πρακτικές... διερευνητικές δραστηριότητες διαθεματικού χαρακτήρα...».

«Η επικοινωνία και η τεχνολογία διατρέχουν όλα τα προγράμματα και βοηθούν τη διαδικασία μάθησης...».

«Οι δραστηριότητες που προτείνονται στα προγράμματα είναι ενδεικτικές αφού πολλές προκύπτουν από τα τρέχοντα γεγονότα και τα αυθόρμητα ενδιαφέροντα των παιδιών ».

«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός καθώς βοηθά, συνεργάζεται, διαμεσολαβεί και διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία».

«Η εξασφάλιση της διαθεματικότητας προκύπτει μέσα από την επεξεργασία:

1. Θεμάτων που εξακτινώνονται αλληλεπιδρώντας με όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

2. σχεδίων εργασίας (project)

3. θεμελιωδών εννοιών που προέρχονται από διάφορες επιστήμες (π.χ αλληλεπίδραση, διάσταση, επικοινωνία, κ.λ.π.)»

Ωστόσο, στα περιεχόμενα κάθε προγράμματος δεν εμπεριέχονται υποδειγματικές δραστηριότητες που θα επέτρεπαν στον/στην εκπαιδευτικό να διαγνώσει τα χαρακτηριστικά της προτεινόμενης μεθοδολογίας σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Πως για

παράδειγμα μπορούμε να ικανοποιήσουμε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους από συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές στα πλαίσια της διαθεματικότητας; Πως οι ΤΠΕ εξυπηρετούν τη διαθεματική προσέγγιση;

Επειδή όμως, υπογραμμίζεται στη μεθοδολογία του ΔΕΠΠΣ ότι: «*Η επικοινωνία και η τεχνολογία διατρέχουν όλα τα προγράμματα και βοηθούν τη διαδικασία μάθησης...*» (<http://www.pi-schools.gr/>, σελ. 700) θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να καταγράψουμε σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο εντάσσονται οι ΤΠΕ στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με το ζήτημα της διδακτικής μεθοδολογίας.

4.4. Η ένταξη των ΤΠΕ στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Για να διαπιστώσουμε πως η τεχνολογία διατρέχει όλα τα προγράμματα σπουδών, πως δηλαδή ενσωματώνονται οι ΤΠΕ στη διαδικασία της μάθησης στο Νηπιαγωγείο ακολουθήσαμε δυο διαδρομές. Αφενός, καταγράψαμε τις συνδέσεις που επιχειρούνται στο «πρόγραμμα σπουδών πληροφορικής» με άλλα γνωστικά αντικείμενα κι αφετέρου διατρέχοντας τα υπόλοιπα προγράμματα σπουδών επισημάναμε τις αντίστοιχες αναφορές, όπου υπάρχουν, χρήσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Στον πίνακα 2 περιγράφονται οι συνδέσεις που διαπιστώθηκαν στο «πρόγραμμα σπουδών της πληροφορικής» με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε συνολικά τρεις αναφορές, όπου επισημαίνεται γενικά και αόριστα η

Πίνακας 2

Συνδέσεις του προγράμματος πληροφορικής με άλλα γνωστικά αντικείμενα

Περιεχόμενα Πληροφορικής	Γνωστικά αντικείμενα	Διαθεματικές έννοιες
1. Αναγνώριση μονάδων του Η/Υ, σελ. 729	Μουσική, μελέτη περιβάλλοντος, φυσική αγωγή, γλώσσα	Αλληλεπίδραση – εξάρτηση
2. Χρήση λογισμικού (μάλλον εκπαιδευτικού) - επίλυση προβλημάτων, σελ. 730	Γλώσσα, μελέτη περιβάλλοντος, εικαστικά, μουσική	Αλληλεπίδραση
3. Συνεργασία – ομάδες, σελ. 730	Γλώσσα, εικαστικά, μουσική, μελέτη περιβάλλοντος, δραματική τέχνη	Αλληλεπίδραση – συνεργασία

σύνδεση με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ εκτός από τα μαθηματικά. Επιπλέον, στα πλαίσια αυτών των αναφορών μόνο για το 1 (βλ. πίνακα 2) προτείνονται κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες (κατασκευή Η/Υ, δραματοποίηση των συσκευών του Η/Υ). Ενώ όμως, αυτές έχουν να κάνουν με τα εικαστικά και τη δραματική τέχνη, δεν γίνεται καμία τέτοια αναφορά σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα όπως παρατηρούμε στον πίνακα 2.

Στον πίνακα 3 καταγράφονται οι αναφορές στις ΤΠΕ που εντοπίσαμε στα προγράμματα σπουδών των άλλων γνωστικών αντικειμένων. Συνολικά έχουμε δεκαπέντε (15) αναφορές που αφορούν σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα. Οι περισσότερες σημειώνονται στη μελέτη περιβάλλοντος, επτά (7) αναφορές, ενώ στα μαθηματικά δεν υπάρχει καμία αναφορά. Διαπιστώνουμε ότι τα μαθηματικά δεν συνδέονται με τις ΤΠΕ στα πλαίσια του ΔΕΠΠΣ ούτε μέσα από το «πρόγραμμα σπουδών της

πληροφορικής» (βλ. πίνακα 2), ούτε μέσα από το αντίστοιχο πρόγραμμα των μαθηματικών (βλ. πίνακα 3).

Παρόλο που οι αναφορές που καταγράψαμε είναι ελάχιστες μπροστά στα περιεχόμενα του ΔΕΠΠΣ, η πιο σημαντική έλλειψη φαίνεται να είναι η πλήρης απουσία παραδειγμάτων που να δείχνουν τους ειδικούς τρόπους διασύνδεσης των ΤΠΕ με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Σε κανένα σημείο δεν υπάρχει υποδειγματική δραστηριότητα που να ενημερώνει τον/την εκπαιδευτικό πως θα ενσωματώσει τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Αν λάβουμε επίσης υπόψη μας το γεγονός ότι οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί στην παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ, οι παραπάνω ελλείψεις, αποτελούν βασικές αδυναμίες του ΔΕΠΠΣ.

Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει από αυτή την καταγραφή είναι ο τρόπος διασύνδεσης μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Η σύνδεση βασίζεται αποκλει-

στικά στις «θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης». Πρόκειται για έννοιες που προέρχονται από διάφορες επιστήμες που αποκτούν όμως διαφορετικό νόημα μέσα από τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, οι ΤΠΕ μπορούν να εξυπηρετήσουν διαφορετικούς διδακτικούς στόχους σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και να διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης χωρίς απαραίτητα να εμπλέκεται μια «διαθεματική έννοια».

5. Συμπεράσματα

Η κριτική ανάλυση του «προγράμματος σπουδών της πληροφορικής» για το Νηπιαγωγείο (αλλά και του συνόλου του ΔΕΠΠΣ σε σχέση με τις αναφορές που κάνει στις ΤΠΕ) στα πλαίσια αυτής της μελέτης ανέδειξε τις κυριότερες αδυναμίες του. Διαπιστώνεται μια έντονη αντίφαση ανάμεσα στο γενικό θεωρητικό προσανατολισμό του ΔΕΠΠΣ και στο ειδικό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, τόσο στα εισαγωγικά σημειώματα του ΔΕΠΠΣ όσο και σε επιμέρους αναφορές στο διαθεματικό χαρακτήρα που πρέπει να αποκτήσει η εκπαιδευτική διαδικασία στο Νηπιαγωγείο, η κριτική του ανάγνωση αποκαλύπτει αρκετά προβλήματα, τουλάχιστον όσον αφορά στο «πρόγραμμα της πληροφορικής». Το πιο σημαντικό πρόβλημα είναι αυτό που σχετίζεται με τον τεχνοκεντρικό εν τέλει προσανατολισμό που το χαρακτηρίζει σε μεγάλο

βαθμό. Το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος αναλώνεται στην επεξήγηση και στην εκμάθηση βασικών λειτουργιών του υπολογιστή ενώ πολύ λίγες είναι οι αναφορές (και καθόλου σαφείς) που αφορούν στη διαθεματική προσέγγιση και στη σύνδεση των ΤΠΕ με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Παρόλο, που η γενική μεθοδολογία που προτείνεται για την εργασία στο Νηπιαγωγείο συμβαδίζει με το γενικότερο πνεύμα του σκοπού του «προγράμματος σπουδών της πληροφορικής», απουσιάζουν σχεδόν από παντού ξεκάθαρες διδακτικές προτάσεις για τη χρήση των ΤΠΕ στη διαδικασία μάθησης. Ακόμα και οι ελάχιστες αναφορές που γίνονται σε δραστηριότητες δεν αναλύονται ούτε στοιχειωδώς με αποτέλεσμα να διαπνέονται από αντιφάσεις και κενά, τα οποία ενδέχεται να προκαλέσουν περισσότερη σύγχυση παρά να διευκολύνουν τον/την εκπαιδευτικό.

Η ιδιαιτερότητα αυτής της γνωστικής περιοχής επιβάλλει περισσότερο από κάθε άλλη περίπτωση τη διαμόρφωση ρεαλιστικών προτάσεων ενταγμένων στο πνεύμα της ολοκληρωμένης προσέγγισης με πραγματικά διαθεματικό χαρακτήρα. Ο/η εκπαιδευτικός που θα χειριστεί ένα πρόγραμμα σπουδών που προτείνει την ένταξη των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση, έχει ανάγκη αφενός από ένα σαφές περιεχόμενο συμβατό με τους σκοπούς του προγράμματος κι αφετέρου από συγκεκριμένες προτάσεις ένταξης και χρήσης των ΤΠΕ στην επεξεργασία των άλλων γνωστικών αντικειμένων, μέσα

Πίνακας 3

Αναφορές στις ΤΠΕ στα προγράμματα σπουδών των άλλων γνωστικών αντικειμένων

Γνωστικά αντικείμενα	Περιεχόμενα	Διαθεματικές έννοιες	Αριθμός αναφορών
Γλώσσα, σελ. 703-708	1. Ανάγνωση. Αναγνώριση οικείων λέξεων στο περιβάλλον - Πίνακες αναφορές, σελ. 706 2. Γραφή. Κατανόηση σημασίας γραφής ως μέσο επικοινωνίας - Υπαγόρευση κειμένων στον εκπαιδευτικό, σελ. 707	Αλληλεπίδραση -εξάρτηση Αλληλεπίδραση - συνεργασία	2
Μαθηματικά, σελ. 708 - 711 Μελέτη Περιβάλλοντος, σελ. 711-720	- 1. Ομαδική εργασία, σελ. 712 2. Ιδιαιτερότητες και διαφορές. Ομάδες με παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων, σελ. 712 3. Γνωριμία με το εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον, σελ. 713 4. Χρησιμοποούν τις νέες τεχνολογίες όπου είναι δυνατόν» σελ. 716 5. Ζωικοί οργανισμοί - τροφικές αλυσίδες, σελ. 717 6. Φυτικοί οργανισμοί - τροφή, ανάγκες, καιρός, σελ. 718 7. Σύσταση- δομή υλικών, χαρακτηριστικά - αλλαγές, σελ. 719	- Αλληλεπίδραση - συνεργασία Αλληλεπίδραση - συνεργασία Ομοιότητα - διαφορά Μεταβολή - εξέλιξη Αλληλεπίδραση - εξάρτηση Αλληλεπίδραση - εξάρτηση Αλληλεπίδραση - εξάρτηση	- 7
Εικαστικά σελ. 721-722	Να χρησιμοποιούν την τεχνολογία (π.χ φωτογραφική μηχανή, Η/Υ) με ασφάλεια και τρόπο που να εξυπηρετεί τους σκοπούς και τις ανάγκες όπου είναι δυνατόν. σελ. 722	Επικοινωνία - πληροφορία	1
Δραματική τέχνη, σελ. 722-724	Να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού π.χ μια παράσταση, σελ. 724	Αλληλεπίδραση - συνεργασία	1
Φυσική Αγωγή, σελ. 724 - 726	1 Να αναπτύσσουν την κινητικότητά τους» Διάφορα κινητικά παιχνίδια, σελ. 724 2 «...να προάγουν την υγεία τους», σελ. 725 3 «...θετικές στάσεις για συνεργασία αλληλοαποδοχή...», σελ. 725-724	Αλληλεπίδραση - συνεργασία Αλληλεπίδραση - εξάρτηση Αλληλεπίδραση - συνεργασία	3
Μουσική, σελ. 726-728	Αναπαραγωγή και εκτέλεση μουσικών κομματιών, σελ. 726	Αλληλεπίδραση - εξάρτηση και συνεργασία	1
Αγωγή υγείας	διδακτικό υλικό από ΥΠΕΠΘ CD-ROM, σελ. 750		1
Ολυμπιακή παιδεία-	-		
Περιβαλλοντική Αγωγή	-		
Σύνολο αναφορών			15

από υποδειγματικές δραστηριότητες που να συνδέονται με τη γενικότερη διδακτική μεθοδολογία που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα σπουδών. Υπάρχει τέλος ανάγκη να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες του μέσου και οι ευκαιρίες που δίνονται για την ανάπτυξη συνεργατικών πλαισίων μάθησης μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα.

Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς ευχαριστούν θερμά τους δύο ανώνυμους κριτές του άρθρου για τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους.

Βιβλιογραφία

- ALLIANCE FOR CHILDHOOD (2000): *Fool's gold: A critical look at computers in childhood*. <http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/index.htm>. Accessed 5 March, 2004.
- Armstrong, A. & Casement, C. (2000). *The Child and the Machine: How Computers Put Our Children's Education at Risk*, Robins Lane Press.
- Brooker, L. & Siraj-Blatchford, J. (2002). 'Click on Miaow!': how children of three and four years experience the nursery computer, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 3, No 2, p. 251-273.
- Carlson, S. & White, S. (1998). The Effectiveness of a Computer Program in Helping Kindergarten Students Learn the Concepts of Left and Right, *Journal of Computing in Childhood Education*, v. 9, no 2, p. 133-147.
- Clements, D. (1999). 'Concrete' Manipulatives, Concrete Ideas, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 1, No. 1, p. 45-60
- Clements, D. (1999). Young children and technology. Στο *Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics and Technology Education* (σελ. 92-105). Washington: American Association for the Advancement of Science.
- Clements, D. H. (1999). Effective use of computers with young children. In J. V. Copley (Ed.), *Mathematics in the Early Years*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, p. 119-128.
- Clements, D. H., Battista, M. T., Swaminathan, S. & McMillen, S. (1997). Students development of length concepts in a logo-based unit on geometric paths. *Journal for Research in Mathematics Education*, 78, 1, 70-95.
- Clements, D. H., Nastasi, B. K., & Swaminathan, S. (1993). Young children and computers: Crossroads and directions from research. *Young Children*, 48(2), 56-64.
- Crook, C. (1998). Children as Computer Users: The case of Collaborative Learning. *Computers Education*, vol. 30, 3, pp 237-247.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*, Harvard University Press.
- Downes, T. & Fatouros, C. (1995).

- Young children learning in their preschool and primary years: a framework for planning to incorporate IT, *Australian Educational Computing*, 10(1), p. 4-9.
- Druin, A. & Fast, C. (2002). The Child as Learner, Critic, Inventor, and Technology Design Partner: An Analysis of Three Years of Swedish Student Journals, *International Journal of Technology and Design Education*, No 12, p. 189-213.
- Elkind, D. (1996). Viewpoint. Young children and technology: A cautionary note. *Young Children*, 51(6), p. 22-23.
- Finegan, C. & Austin, N. (2002). Developmentally Appropriate Technology for Young Children, *Information Technology in Childhood Education Annual* (2002), p. 87-102
- Gimbert, B. & Cristol, D. (2004). Teaching Curriculum with Technology: Enhancing Children's Technological Competence During Early Childhood, *Early Childhood Education Journal*, Vol. 31, No. 3, p. 207-216.
- Haugland, S. & Wright, J. (1997). *Young Children and Technology, a World of Discovery*. Allyn and Bacon.
- Haugland, S.W. (2000). What Role Should Technology Play in Young Children's Learning?, Part 2. *Young Children*, Vol. 55, No 1, pp. 12-18.
- Haugland, S.W. (1999). What role should technology play in children's learning? Part 1. *Young Children*, Vol. 54, No 6, p. 26-31.
- Healy, J.M. (1998). *Failure to Connect*. New York: Touchstone.
- Jonassen, D. H. (editor), (2004). *Handbook of Research On Educational Communications and Technology*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Klein, P.S., Nir-Gal, O. & Darom, E. (2000). The use of computers in kindergarten, with or without adult mediation; effects on children's cognitive performance and behaviour, *Computers in Human Behavior*, 16, p. 591-608
- Mioduser, D. Tur-Kaspa, H. & Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills, *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, p. 54-63.
- Mulder, F. & van Weert, T. (2000). *Informatics Curriculum Framework 2000 for Higher Education*, IFIP, UNESCO.
- NAYEC (1996). *Technology and Young Children - Age 3 through 8*. National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, pp. 149-164.
- Segers, E. & L. Verhoeven, L. (2003). Effects of vocabulary training by computer in kindergarten, *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, p. 557-566.
- Shahrimin, M. I., Butterworth, D. M. (2002). Young children's collaborative interactions in a multi-media computer environment,

- Internet and Higher Education*, No 4, p. 203-215.
- UNESCO / IFIP Curriculum (2000). *Information and Communication Technology in Secondary Education: A Curriculum for Schools*, UNESCO.
- Weil-Barais, A. (1994). *Problématique de l'apprentissage en didactique des sciences expérimentales*. Séminaire de Post-études à l'Université de Patras, Grèce.
- Yeland, N. (2002). Playing with Ideas and Games in Early Mathematics, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 3, No 2, p. 197-215
- Yeland, N., Grieshaber, S., Stokes, J. (2000). Technology in Teacher Education: examples of integration and implementation in early childhood courses, *Journal of Information Technology for Teacher Education*, Vol. 9, No. 1, p. 95-108
- Yelland, N. (1995). Young children's attitudes to computers and computing. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 26, No 2, pp.149-151.
- Κόμης, Β. & Ζαχαροπούλου, Κ. (2002). Παραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τους υπολογιστές: ο ρόλος της χρήσης υπολογιστή και των διδακτικών παρεμβάσεων με εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο Ε. Τάφα (επιμ.) «Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας», Διεθνές συνέδριο, Παν/μιο Κρήτης - Ρέθυμνο, 18-20/10/2001 (σελ. 249-257). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν/μιου Κρήτης.
- Κόμης, Β., Καμπεζά, Μ., Χαραλαμπούλου, Χ.. (2001). Παιδαγωγικές δραστηριότητες με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην προσχολική ηλικία: προβλήματα και προοπτικές. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.) «Η Έρευνα στην Προσχολική Αγωγή», Πανεπιστήμιο Κρήτης (σελ. 309-317). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Κόμης, Β, Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μακράκης, Β., Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: μια κριτική επισκόπηση στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ, <http://www.pi-schools.gr>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1997). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*. Αθήνα.
- Παπανδρέου, Μ. & Βελλοπούλου, Α. (2000). «Τεχνολογία στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: το παράδειγμα των υπολογιστών». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) «Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση: εισηγήσεις συνεδρίου Πάτρα 28-30 Μαΐου, 1999» (σελ. 216-223). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση – Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Α. Ράπτης.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή γίνεται μια κριτική προσέγγιση του «Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής» για το Νηπιαγωγείο, έτσι όπως διαμορφώθηκε στα πλαίσια του ΔΕΠΠΣ από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η ανάλυση επικεντρώνεται τόσο στο γενικό σκοπό όσο και στα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών, από όπου και αναδεικνύονται μια σειρά από βασικές ελλείψεις και αδυναμίες. Ο διαθεματικός χαρακτήρας που διαπνέει το γενικό σκοπό και σχετίζεται με την ολοκληρωμένη προσέγγιση αναφορικά με την ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (με τη διάχυση δηλαδή της χρήσης των υπολογιστών σε όλο το εύρος του προγράμματος σπουδών) έρχεται σε αντίφαση με τα περιεχόμενα του προγράμματος που ακολουθούν κατά κανόνα την πραγματολογική προσέγγιση (ανάπτυξη τεχνολογικής κουλτούρας μέσω εκμάθησης τεχνολογικών μέσων και χρήση των υπολογιστών ως διδακτικό μέσο) ή ακόμα και την τεχνοκεντρική προσέγγιση ένταξης (έμφαση σε γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής).

Abstract

This study concerns a critical approach of the I.C.T. official curriculum for the Kindergarten (which is part of the latest official curriculum for the Kindergarten, concerning all the cognitive areas), as the Pedagogic Institute formed it. The analysis is focused both in the general aim and the content of this curriculum. There are also being highlighted its basic weaknesses. The interdisciplinary character that inspires the general aim of the curriculum and is related with the holistic approach of the I.C.T. integration in the educational process (computers' use in the breadth of the curriculum) comes in contradiction with the content that follows the technological approach of integration (focus in knowledge and skills of information technology).

Λέξεις-κλειδιά: ΔΕΠΠΣ, Πληροφορική, ΤΠΕ, διαθεματικότητα, αναλυτικό πρόγραμμα, προσχολική εκπαίδευση.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Μαρία Παπανδρέου
Κύπρου 20, Φάληρο 54641
Θεσσαλονίκη
Τηλ., Fax: 2310-889730
e-mail: mpapan@upatras.gr

Η ικανότητα των νηπίων να αναγνωρίζουν τα οδικά σήματα και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κυκλοφοριακής αγωγής Πιλοτική μελέτη

1. Εισαγωγή

Στη χώρα μας, τα τροχαία ατυχήματα αποτελούν τις τελευταίες δεκαετίες την κυριότερη αιτία θανάτου των νέων, ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα, ενώ πολλοί πεζοί και οδηγοί τραυματίζονται με σοβαρές ψυχολογικές, κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις για τους ίδιους και το περιβάλλον τους. Ταυτόχρονα δημιουργούνται σημαντικές οικονομικές επιβαρύνσεις για το Σύστημα Υγείας, αφού στην Ελλάδα κάθε χρόνο το κόστος για την εθνική οικονομία από τα τροχαία δυστυχήματα ανέρχεται σε 115 δις δραχμές (Υπουργείο Μεταφορών & Επικοινωνιών, 2000). Η απλή αναφορά παρόμοιων θλιβερών στατιστικών που φέρουν τη χώρα μας να έχει τεράστιες απώλειες σε ανθρώπινο δυναμικό κάθε χρόνο, αγγίζοντας μάλιστα τις απώλειες που θα μπορούσαμε να είχαμε σε περίοδο πολέμου, δεν έχει φέρει μέχρι στιγμής κανένα ουσιαστικό αποτέ-

λεσμα στην αντιμετώπιση αυτού του κοινωνικού προβλήματος. Εξάλλου, με παρόμοιο τρόπο αντιμετωπίζονται και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, που απαιτούν εξίσου μια σοβαρή αντιμετώπιση. Καλούμαστε να λύσουμε ένα σημαντικό ζήτημα με πολυσχιδείς διαστάσεις, το οποίο ταλανίζει σταθερά εδώ και πολλά χρόνια την ελληνική κοινωνία επιφέροντας πολυάριθμα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα.

Θεωρούμε ότι μια λύση του προβλήματος αυτού μπορεί να προέλθει μέσα από το χώρο της παιδείας, γενικής και ειδικής και ως τέτοιο το προσεγγίζουμε από τη δική μας σκοπιά. Εξάλλου, ο πιο πρόσφορος τρόπος προσέγγισης του συγκεκριμένου προβλήματος δεν είναι η προσωρινή ή η εκ των υστέρων (θεραπευτική) αντιμετώπιση του, αλλά η διαμόρφωση μιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα δώσει την απαραίτητη βαρύτητα σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες διαμορφώνουν πολίτες με οικολογική συνείδηση και συ-

μπεριφορά που θέτει τις βάσεις για μια υγιή κοινωνία. Χωρίς να παραγνωρίζουμε τις κρατικές προσπάθειες που πρέπει να γίνουν προς την κατεύθυνση βελτίωσης της κατάστασης του οδικού δικτύου και λήψης παρόμοιων προστατευτικών μέτρων για την ασφάλεια του πολίτη, η Κυκλοφοριακή Αγωγή παραμένει η βασική προτεραιότητα αν θέλουμε όχι μόνο να περιορίσουμε τα τροχαία ατυχήματα, αλλά και να δημιουργήσουμε βιώσιμες και ανθρώπινες πόλεις.

2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η Κυκλοφοριακή Αγωγή συνήθως εντάσσεται στη θεματική και τη μεθοδολογία της Αγωγής Υγείας, γεγονός που δικαιολογείται με βάση τα τραγικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει στην υγεία του ατόμου η πλημμελής κυκλοφορία ατόμων και οχημάτων. Βέβαια, δεν είναι λίγες οι φορές που παρόμοια προγράμματα έχουν ενταχθεί στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, εστιάζοντας προφανώς σε θέματα διαχείρισης και προστασίας του περιβάλλοντος. Εξάλλου, στη θεματική της Αγωγής Υγείας εντάσσεται ένα ογκώδες πεδίο το οποίο αναφέρεται στην πρόληψη ατυχημάτων, μεταξύ των οποίων μπορούμε να εντάξουμε και τα τροχαία ατυχήματα.

Θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι κατά τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εισαγωγή της Αγωγής Υγείας στο εκπαιδευτικό δίκτυο, μετά και από ανάλογες κατευθυντήριες οδηγίες που

έχουν δοθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (W.H.O. & Commission of the European Communities, 1993). Δυστυχώς όμως, στην Ελλάδα δεν έτυχε εξαρχής της προσοχής που θα έπρεπε και η εφαρμογή της στηρίχτηκε περισσότερο στην καλή διάθεση κάποιων εκπαιδευτικών και στη δυνατότητα απορρόφησης κοινοτικών πόρων για την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι τα κατά τα τελευταία χρόνια η θεματική της έχει διαχυθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων (Μαυρικήκη, 2000), ενώ στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2001) δίνεται για πρώτη φορά βαρύτητα σε προγράμματα όπως η Αγωγή Υγείας και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και δεν απομένει τίποτε άλλο από το ενημερωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί ώστε να μην την αφήνουν αναξιοποίητη (Γκούβρα Μ., Κυρίδης Α. & Μαυρικήκη Ε., 2001). Όπως προτείνεται και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. τα προγράμματα Αγωγής Υγείας μπορούν και πρέπει να ξεκινούν από την προσχολική εκπαίδευση και να συνιστούν μια δια βίου διαδικασία, διαμορφωμένη ανάλογα με τις ανάγκες των εκάστοτε συμμετεχόντων. Το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο (αρ. φύλλου 1376, τ.Β., 18-10-2001, αρ. 6, σελ. 1774) προτείνει την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας με διαθεματική προσέγγιση σε ποσοστό 5-10% του συνολικού χρόνου, γεγονός που θεωρούμε ότι συμβάλει

Πίνακας

Παιδιά-θύματα τροχαίων ατυχημάτων κατά το έτος 1995 και κατά ομάδες ηλικίας

Ομάδα ηλικίας	Σύνολο παθόντων	Αριθμός παθόντων	Θανατηφόρα	Ποσοστό των παιδιών - θυμάτων επί του συνόλου των τροχαίων ατυχημάτων
0 - 5 ετών		425	16	1,27 %
6 - 4 ετών	33.223	1.292	43	3.88 %

στη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Ενώ υπάρχουν κάποιες θεματικές ενότητες στην Αγωγή Υγείας που είναι προτιμότερο να διαπραγματεύονται από μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, η Κυκλοφοριακή Αγωγή είναι σημαντικό να ξεκινά πολύ νωρίς. Τα παιδιά μικρής ηλικίας, παρόλο που τις περισσότερες φορές συνοδεύονται από ενήλικες, δεν είναι λίγες οι φορές που κυκλοφορούν και παίζουν μόνο τους. Δεδομένου ότι αυτή η ηλικία χαρακτηρίζεται από μειωμένη αίσθηση του κινδύνου και παρορμητισμό και λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά συγκαταλέγονται πολλές φορές ανάμεσα στα θύματα των τροχαίων ατυχημάτων, όπως φαίνεται και στα στοιχεία του Πίνακα 1 (Π.1), εύκολα κατανοούμε τη βαρύτητα που θα πρέπει να δίνεται στην ανάπτυξη προγραμμάτων Κυκλοφοριακής Αγωγής από το Νηπιαγωγείο. Εξάλλου, έχει πλέον τονιστεί ότι οι υγιεινές συνήθειες αποκτώνται πολύ νωρίς στη ζωή ενός ατόμου (Cohen, Brownell, & Felix, 1990† Taylor, 1999).

3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσουμε εάν ένα πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής μπορεί να έχει αποτελέσματα στα νήπια που το παρακολούθησαν. Επειδή η εξοικείωση με κάποιους κανόνες και σύμβολα, γίνεται συχνά από το σπίτι ή/και την κοινωνικοποίηση που έχουν δεχθεί τα παιδιά, υποθέσαμε ότι τα νήπια φέρουν ήδη κάποιες πρότερες γνώσεις σχετικές με την οδική σήμανση και την ορθή οδική συμπεριφορά ή «αρχικές νοητικές παραστάσεις» [για να δανειστούμε τον όρο από το χώρο των Φυσικών Επιστημών, όπου χρησιμοποιείται για να περιγράψει «...τα πλαίσια προσέγγισης και κατανόησης του πραγματικού...» (Ραβάνης, 1999, σ. 81)]. Αυτές οι νοητικές παραστάσεις είναι πολύ χρήσιμες στο χώρο των Φυσικών Επιστημών, γιατί σύμφωνα με το εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης αυτές οι πρότερες γνώσεις, άλλοτε σωστές και άλλοτε όχι, είναι σημαντικό να διερευνηθούν για να διευκολυνθεί το έργο του εκπαιδευτικού

(Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., Wood-Robinson, V., 1998† Hendry, 1996). Εξάλλου, στον επιστημονικό χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας γίνεται σήμερα μια προσπάθεια διερεύνησης της δομής και ανάπτυξης της σκέψης σε διάφορους γνωστικούς τομείς, ξεκινώντας από το επιστημονικό πεδίο των Φυσικών Επιστημών και καταλήγοντας ακόμα και στη μελέτη της ανάπτυξης της θρησκευτικής σκέψης (Πνευματικός, 1995).

Θεωρούμε ότι ανάλογες ερευνητικές προσεγγίσεις θα έπρεπε να εφαρμοστούν και στο χώρο της Αγωγής Υγείας ώστε να παράσχουν την απαραίτητη αρωγή στους εκπαιδευτικούς που έχουν τη διάθεση να εφαρμόσουν ανάλογα προγράμματα και αδυνατούν να εντοπίσουν στη βιβλιογραφία τα ερευνητικά δεδομένα που θα τεκμηριώσουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, αφού σπάνια συναντάμε στην ελληνική βιβλιογραφία, ερευνητικά δεδομένα για τα προγράμματα Αγωγής Υγείας που εφαρμόζονται ή έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα. Επιπλέον, τις περισσότερες φορές απουσιάζει παντελώς κάποιο είδος αξιολόγησης, όπως συμβαίνει και στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Ζυγούρη, Αγγελάκη & Μαυρικάκη, 2001) δημιουργώντας ένα «θολό τοπίο» γύρω από την αποτελεσματικότητα των θεματικών της Ευέλικτης Ζώνης.

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, διαμέσου της οποίας προσπαθούμε να αναδείξουμε καταρχήν κάποιες από τις γνώσεις που διαθέτουν

τα νήπια σχετικά με θέματα Κυκλοφοριακής Αγωγής, αλλά και να εντοπίσουμε πιθανές διαφορές στο γνωστικό επίπεδο των νηπίων που έχουν στο παρελθόν πραγματοποιήσει πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής. Θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι πρόκειται για μια προσπάθεια αρχικής διερεύνησης του συγκεκριμένου ζητήματος που δεν επιτρέπει την ευχέρεια γενικεύσεων. Ωστόσο θα μπορούσε να αποδώσει κάποιες χρήσιμες μετρήσεις και παρατηρήσεις που θα είναι δυνατόν να εξεταστούν ενδελεχώς σε επόμενες ερευνητικές προσπάθειες.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 νήπια από δύο νηπιαγωγεία της Βόρειας Ελλάδας [Νέα Μηχανιώνα (Θεσσαλονίκη) & Νέα Φλογητά (Χαλκιδική)]. Στο νηπιαγωγείο της Χαλκιδικής, η νηπιαγωγός είχε εκπονήσει ένα πρόγραμμα (project) κυκλοφοριακής αγωγής στην αρχή της χρονιάς. Αντιθέτως, στο νηπιαγωγείο της Νέας Μηχανιώνας δεν είχε πραγματοποιηθεί καμιά σχετική δραστηριότητα. Προτιμήσαμε να επιλέξουμε νηπιαγωγεία, τα οποία να βρίσκονται σε μη αστικές περιοχές ώστε οι ενδεχόμενες γνώσεις των νηπίων, όσο το δυνατόν, να μην προέρχονται από γονεϊκές συμβουλές, αλλά από ατομικά τους ανεπεξέργαστα βιώματα. Επίσης, η εγγύτητα της Νέας Μηχανιώνας στη Θεσσαλονίκη εξασφαλίζει ένα *minimum* επαφής των συγκεκριμένων νηπίων με

Πίνακας 2Κατανομή των νηπίων
κατά νηπιαγωγείο φοίτησης

Νηπιαγωγείο	ν (%)
Χαλκιδικής	10 (50,0)
Θεσσαλονίκης	10 (50,0)
Σύνολο	20 (100,0)

το αστικό πολεοδομικό περιβάλλον της Θεσσαλονίκης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το μέγεθος του δείγματος δεν είναι απαραίτητο να είναι μεγάλο, γιατί στην πραγματικότητα επιχειρούμε σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων, με κριτήριο τη συμμετοχή τους ή όχι σε πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής (Fitz-Gibbon & Morris, 1987_ Stokking, 1999).

Η κατανομή των νηπίων κατά νηπιαγωγείο και κατά φύλο παρουσιάζονται στους πίνακες 2 & 3 (Π.2 & Π.3).

Για την ανάπτυξη της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο βασικές δοκιμασίες: Η πρώτη δοκιμασία περιλαμβάνει την επίδειξη στα νήπια οδικών σημάτων σε σμίκρυνση, κατάλληλα κατασκευασμένων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα νήπια κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τα συγκεκριμένα σήματα, δηλαδή να δηλώσουν τη σημασία τους. Επιλέξαμε για το σκοπό αυτό οκτώ (8) σήματα, τέσσερα (4) τριγωνικού σχήματος και τέσσερα (4) κυκλικού (εκτός από την περίπτωση του STOP, το οποίο όμως τα νήπια εκλαμβάνουν ως κύκλο). Η επιλογή των σημάτων δεν ήταν τυχαία, αλλά έγινε έτσι ώστε να είναι δυνατή κάποια βασική διαφοροποίησή τους. Τα σήματα που

Πίνακας 3Κατανομή των νηπίων
κατά φύλο

Φύλο	ν (%)
Αγόρι	7 (35,0)
Κορίτσι	13 (65,0)
Σύνολο	20 (100,0)

επιλέχθηκαν για το σκοπό αυτό ήταν τα ακόλουθα:

1. Κίνδυνος λόγω εκτελούμενων εργασιών στην οδό,
2. Κίνδυνος λόγω ισόπεδης σιδηροδρομικής διάβασης χωρίς κινητά φράγματα,
3. Κίνδυνος λόγω διάβασης πεζών,
4. Κίνδυνος λόγω συχνής κίνησης παιδιών (σχολεία, γήπεδα, κ.λπ.),
5. Υποχρεωτική κατεύθυνση πορείας με στροφή δεξιά,
6. Απαγορεύεται η είσοδος σε όλα τα οχήματα,
7. Υποχρεωτική διακοπή πορείας (STOP),
8. Απαγορεύεται η στροφή δεξιά.

Στη δεύτερη δοκιμασία ζητήθηκε από τα νήπια να ομαδοποιήσουν τα σήματα χρησιμοποιώντας τέσσερα κριτήρια: Το πρώτο κριτήριο (γενικό), περιλάμβανε την ομαδοποίηση των σημάτων ανάλογα με το σχήμα και τα χρώματά τους. Τα υπόλοιπα τρία κριτήρια (ειδικά) αφορούσαν διαφοροποιήσεις των σχημάτων σε κάθε κατηγορία. Συγκεκριμένα, με το πρώτο ειδικό κριτήριο ζητούσαμε από τα νήπια να διακρίνουν τη διαφοροποίηση των στρογγυλών σχημάτων, ανάλογα με το αν δηλώνουν υποχρέωση ή απαγόρευση. Με το δεύτερο ειδικό

Πίνακας 4

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των νηπίων ανάλογα με το αν γνωρίζουν τι είναι ένα οδικό σήμα

Βαθμός αναγνώρισης	v (%)
Δε γνωρίζουν	7 (35,0%)
Δε γνωρίζουν ακριβώς	3 (15,0%)
Γνωρίζουν επακριβώς	10 (50,0%)
Σύνολο	20 (100,0%)

κριτήριο ζητούσαμε να διαφοροποιήσουν τα τριγωνικά σήματα (τρία περιέχουν την εικόνα ανθρώπου και ένα την εικόνα αντικειμένου). Το τρίτο ειδικό κριτήριο ζητούσε ένα γενικό χαρακτηρισμό για το τι δηλώνει το τριγωνικό σχήμα.

Κάθε δοκιμασία αξιολογήθηκε με βαθμό από 1 έως 3 (Το 1 δηλώνει την πλήρη άγνοια του σήματος, το 2 δηλώνει τη μη πλήρη απόδοση της σημασίας του και το 3 δηλώνει την πλήρη απόδοση της σημασίας του).

Πριν από την έναρξη των δοκιμασιών ζητήθηκε από τα νήπια να περιγράψουν και να αποδώσουν τη σημασία των πινακίδων οδικής σημασίας γενικά. Οι απαντήσεις τους και στη συγκεκριμένη ερώτηση βαθμολογήθηκαν ανάλογα με τις άλλες δοκιμασίες.

Το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε από δύο τεταρτοετείς νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια του ημερησίου προγράμματος με τη μορφή παιχνιδιού.

5. Αποτελέσματα

Ο πίνακας 4 (Π.4) παρουσιάζει την ποσοστιαία κατανομή των απα-

ντήσεων των νηπίων στο τι είναι ένα οδικό σήμα. Διαπιστώνουμε ότι μόνο ένα 35% των νηπίων δεν γνωρίζουν τι είναι τα οδικά σήματα, αλλά όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα 5 (Π.5) όπου παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή αναγνώρισης κάθε οδικού σήματος κάποια σήματα είναι περισσότερο αναγνωρίσιμα από άλλα. Αναλυτικότερα προκύπτει ότι τα σήματα που είναι πλέον αναγνωρίσιμα από τα νήπια είναι η «υποχρεωτική κατεύθυνση πορείας προς τα δεξιά» και η «απαγόρευση στροφής προς τα δεξιά» με 55% και 50% των νηπίων αντίστοιχα να τα αναγνωρίζουν. Τα λιγότερο αναγνωρίσιμα σήματα είναι το σήμα που υποδηλώνει «κίνδυνο λόγω συχνής κίνησης παιδιών» (ένα σήμα που θεωρητικά τα παιδιά πρέπει να συναντούν αρκετά συχνά, αφού τοποθετείται σε περιοχές με σχολεία, γήπεδα, κ.λπ.) και το «κλασικό» απαγορευτικό σήμα «απαγορεύεται η είσοδος σε όλα τα οχήματα» με ποσοστά 20% και για τα δύο σήματα. Ιδιαίτερα εντυπωσιακό είναι ότι το τελευταίο σήμα, καθώς και το STOP, που είναι δύο σήματα που απαντώνται πολύ συχνά στους δρόμους μας, τα

Πίνακας 5

Ποσοστιαία κατανομή του βαθμού αναγνώρισης κάθε σήματος*

Βαθμός αναγνώρισης	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7	Σ8
Δε γνωρίζουν καθόλου το σήμα	0 (0,0%)	4 (20%)	3 (15%)	0 (0,0%)	5 (25%)	12 (60%)	11 (55%)	9 (45%)
Δε γνωρίζουν ακριβώς τη σημασία του	12 (60%)	7 (35%)	8 (40%)	16 (80%)	4 (20%)	4 (20%)	3 (15%)	1 (5%)
Γνωρίζουν επακριβώς τη σημασία του	8 (40%)	9 (45%)	9 (45%)	4 (20%)	11 (55%)	4 (20%)	6 (30%)	10 (50%)
Σύνολο	20 (100%)							

* Με τον κωδικό Σ1...Σ8 αποδίδονται αντίστοιχα τα σήματα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα όπως αναφέρονται στην παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας.

Πίνακας 6

Συνολική επιτυχία αναγνώρισης των οδικών σημάτων

Βαθμός αναγνώρισης	n (%)
Δε γνωρίζουν καθόλου το σήμα	44 (27,5%)
Δε γνωρίζουν ακριβώς τη σημασία του	55 (34,4%)
Γνωρίζουν επακριβώς τη σημασία του	61 (38,1%)
Σύνολο	160 (100,0%)

Πίνακας 7

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των νηπίων ανάλογα με το αν γνωρίζουν τι είναι ένα οδικό σήμα γενικά και με το αν συμμετείχαν στο πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής

Βαθμός αναγνώρισης	Προετοιμασία	
	Χωρίς προετοιμασία	Με προετοιμασία
Δε γνωρίζουν	7 (70%)	0 (0%)
Δε γνωρίζουν ακριβώς	2 (20%)	1 (10%)
Γνωρίζουν επακριβώς	1 (10%)	9 (90%)
Σύνολο	10 (100%)	10 (100%)

Πίνακας 8

Συνολική επιτυχία αναγνώρισης των οδικών σημάτων κατά φύλο

Βαθμός αναγνώρισης	Φύλο	
	Αγόρι	Κορίτσι
Δε γνωρίζουν καθόλου το σήμα	16 (28,6%)	28 (26,9%)
Δε γνωρίζουν ακριβώς τη σημασία του	18 (32,1%)	37 (35,6%)
Γνωρίζουν επακριβώς τη σημασία του	22 (39,3%)	39 (37,5%)
Σύνολο	56 (100,0%)	104 (100,0%)

Πίνακας 9

Συνολική επιτυχία αναγνώρισης των οδικών σημάτων ανάλογα με την πραγματοποίηση προγράμματος οδικής αγωγής στο νηπιαγωγείο

Βαθμός αναγνώρισης	Προετοιμασία	
	Χωρίς προετοιμασία	Με προετοιμασία
Δε γνωρίζουν καθόλου το σήμα	29 (36,25%)	15 (18,75%)
Δε γνωρίζουν ακριβώς τη σημασία του	30 (37,5%)	25 (31,25%)
Γνωρίζουν επακριβώς τη σημασία του	21 (26,25%)	40 (50,0%)
Σύνολο	80 (100%)	80 (100%)

Contingency Coefficient 0,721 – Approx. Sig 0,001

νήπια σε ποσοστά 60% και 55% αντίστοιχα δεν τα γνώριζαν καθόλου.

Εξετάζοντας τη συνολική επίδοση των νηπίων διαπιστώνουμε ότι όταν καλούνται να αναγνωρίσουν τα 8 σήματα ένα ποσοστό 72,5% μεταξύ αυτών γνωρίζει επακριβώς ή περίπου τη σημασία των σημάτων που επιδείξαμε (πίνακας 6).

Διαπιστώσαμε ότι η συμμετοχή των νηπίων σε πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής επηρεάζει σημαντικά τις γνώσεις τους για τα οδικά σήματα, αφού το 90% αυτών των νηπίων γνώριζαν επακριβώς τι αντιπροσωπεύουν τα οδικά σήματα, σε

αντίθεση με το αντίστοιχο 10% των νηπίων που δεν είχαν συμμετάσχει σε δραστηριότητες της Κυκλοφοριακής Αγωγής (πίνακας 7). Η συσχέτιση με το φύλο των νηπίων δεν έδειξε παρόμοιες διαφοροποιήσεις, το οποίο όπως φαίνεται δεν επηρεάζει τις επιδόσεις των νηπίων στις συγκεκριμένες δοκιμασίες (πίνακας 8). Η διαφορά μεταξύ των νηπίων που είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής και των υπολοίπων είναι εμφανής και στον πίνακα 9 (Π.9). Το 50% των νηπίων που είχαν προετοιμαστεί γνώριζαν επακριβώς τη σημασία του σήματος, ποσο-

Πίνακας 10

Επιτυχία στη γενική ομαδοποίηση των οδικών σημάτων ανάλογα με την πραγματοποίηση προγράμματος οδικής αγωγής στο νηπιαγωγείο

Βαθμός επιτυχίας	Προετοιμασία	
	Χωρίς προετοιμασία	Με προετοιμασία
Απόλυτη αποτυχία	4 (40,0%)	0 (0,0%)
Με λανθασμένες και σωστές απαντήσεις	2 (20,0%)	1 (10,0%)
Απόλυτη επιτυχία	4 (40,0%)	9 (90,0%)
Σύνολο	10 (100%)	10 (100%)

Z = 2.412, p < 0.05

Πίνακας 11

Επιτυχία στις ειδικές ομαδοποιήσεις των οδικών σημάτων ανάλογα με την πραγματοποίηση προγράμματος οδικής αγωγής στο νηπιαγωγείο

Βαθμός επιτυχίας	Ειδικές ομαδοποιήσεις και προετοιμασία							
	1η ειδική ομαδοποίηση		2η ειδική ομαδοποίηση *		3η ειδική ομαδοποίηση**		Σύνολο δοκιμασιών***	
	Χ.Π.	Μ.Π.	Χ.Π.	Μ.Π.	Χ.Π.	Μ.Π.	Χ.Π.	Μ.Π.
Απόλυτη αποτυχία	8 (80%)	6 (60%)	8 (80%)	0 (0%)	2 (20%)	6 (60%)	18 (60%)	12 (40%)
Με λανθασμένες και σωστές απαντήσεις	1 (10%)	4 (40%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	1 (3,3%)	5 (16,7%)
Απόλυτη επιτυχία	1 (10%)	0 (0%)	2 (20%)	10 (100%)	8 (80%)	3 (30%)	11 (36,7)	13 (43,3%)
Σύνολο	10 (100%)	10 (100%)	10 (100%)	10 (100%)	10 (100%)	10 (100%)	30 (100%)	30 (100%)

* Z = 3.559, p < 0.001, ** Z = 2.066, p < 0.05, *** Z = 2.828, p < 0.01

στό διπλάσιο από το αντίστοιχο για τα παιδιά που δεν είχαν προετοιμαστεί σε προγράμματα Κυκλοφοριακής Αγωγής (26,25%).

Για να μελετήσουμε αν η προετοιμασία επηρέασε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την ικανότητα αναγνώρισης των οδικών σημάτων εκ μέρους των νηπίων, εφαρμόσαμε το στατιστικό έλεγχο *t-test* με εξαρτημέ-

νη μεταβλητή τη συνολική βαθμολογία στις δοκιμασίες αναγνώρισης. Η μέση επίδοση των νηπίων που είχαν συμμετάσχει σε project κυκλοφοριακής αγωγής ήταν 18.5 (ποσοστό απόλυτης επιτυχίας 90%), ενώ των υπολοίπων ήταν 15.2 (ποσοστό απόλυτης επιτυχίας 10%). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t = 2.359$, $df = 18$, $p < 0.05$).

Οι πίνακες 10 & 11 (Π.10 & Π.11) παρουσιάζουν την κατανομή των επιτυχιών των νηπίων στη γενική και στις ειδικές ομαδοποιήσεις, αντίστοιχα, ανάλογα με το αν είχαν συμμετάσχει σε project κυκλοφοριακής αγωγής.

Για να εξετάσουμε αν υπήρχε διαφοροποίηση στην ικανότητα ομαδοποίησης των οδικών σημάτων ανάμεσα στα νήπια που είχαν συμμετάσχει σε project κυκλοφοριακής αγωγής και σε εκείνα που δεν είχαν συμμετάσχει, εφαρμόσαμε το στατιστικό έλεγχο Mann-Whitney στις μεταβλητές «βαθμός επιτυχίας» στη γενική, αλλά και στις επιμέρους ειδικές ομαδοποιήσεις. Από τα στοιχεία των πινάκων 10 & 11 (Π.10 & Π.11) διαπιστώνουμε ότι τα νήπια από τη Χαλκιδική, τα οποία είχαν συμμετάσχει στο project κυκλοφοριακής αγωγής σημείωσαν μεγαλύτερο βαθμό επιτυχίας στη 2^η και στην 3^η ομαδοποίηση, καθώς και στο σύνολο των δοκιμασιών. Η επιτυχία όμως στην πρώτη ομαδοποίηση των σημάτων δε φαίνεται να επηρεάζεται από την πιθανή προετοιμασία των νηπίων.

6. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές τα νήπια γνωρίζουν τι είναι τα οδικά σήματα και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν κάποια από τα οδικά σήματα, ενώ μπορούν να τα ομαδοποιήσουν στις βασικές κατηγορίες τους. Τα αποτελέσματα αυτά επιβε-

βαιώνουν τη βασική υπόθεση εργασίας ότι τα νήπια διαθέτουν ένα σχετικά συγκροτημένο *corpus* κοινωνικών γνώσεων, το οποίο είναι σε θέση να ανακαλούν όποτε χρειαστεί. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους κινδύνους που τα περιτριγυρίζουν όταν βρίσκονται στο δρόμο και νιώθουν τα ίδια την ανάγκη να γνωρίσουν τους τρόπους αποφυγής τους (Ellinghaus, Dieter & Steinbrecher, 1996† Flade, A. & Limbourg, M., 1997). Η διαπίστωση αυτή, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματά μας που αναδεικνύουν διαφορές ανάμεσα στα νήπια που είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής και στα υπόλοιπα, οδηγεί στην αποδοχή της αναγκαιότητας εφαρμογής, αλλά και αξιολόγησης (Μαυρικάκη, 2000) αντίστοιχων προγραμμάτων, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το γνωστικό επίπεδο των νηπίων και να δίνουν βαρύτητα στην ανακάλυψη της ήδη υπάρχουσας γνώσης, την ενίσχυσή της και την οικοδόμηση νέας. Όπως προτείνουν και οι Watson & Tharp (1997) πρέπει να δίνουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αντιμετωπίζουν καταστάσεις μέσα από μια ιεραρχική σειρά (από ευκολότερες, που τους είναι πιο οικείες, προς δυσκολότερες καταστάσεις) και να εστιάζουμε την προσπάθεια αλλαγής της συμπεριφοράς τους στις περιπτώσεις μεγαλύτερης δυσκολίας. Τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι η εκπόνηση ενός οργανωμένου προγράμματος, όπως αυτό της Κυκλοφοριακής Αγωγής που εκπονήθηκε

στο νηπιαγωγείο της Χαλκιδικής βοήθησε τα νήπια να συγκροτήσουν με μεγαλύτερη άνεση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα στις δοκιμασίες. Και προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να κινείται η προσχολική εκπαίδευση να παρέχει δηλαδή στα νήπια τις κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε να είναι σε θέση να επεξεργάζονται με άνεση τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις και να τις μετατρέπουν με το πέρασμα του χρόνου σε ασφαλή γνώση, τουλάχιστον για τα ζητήματα που απαιτούν τέτοιου είδους επεξεργασίες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Cohen, R. Y., Brownell, K. D., Felix, M. R. J. (1990). Age and sex differences in health habits and beliefs of schoolchildren. *Health Psychology*, 9, 208-224.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., Wood-Robinson, V. (1998). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών*. (μτφρ. Μ. Χατζή, επιμ. Π. Κόκκοτας). Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ellinghaus, D., Steinbrecher, J. (1996). *Kinder in Gefahr (Children in Danger)*. Uniroyal Traffic Research Report.
- Fitz-Gibbon, C.T. & Morris, L.L. (1987). How to design a Program Evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- Flade, A., Limbourg, M. (1997). *Das*

Hineinwachsen in die motorisierte Gesellschaft (Growing into the Motorized Society). Darmstadt: Institut Wohnen und Umwelt.

- Hendry, G.D. (1996). Constructivism and Educational Practice. *Australian Journal of Education*, 40(1), 19-45.
- Stokking, K.M. (1999). Evaluating Environmental Education (translated by Rosemary Martin). Cambridge: Commission on Education and Communication, IUCN.
- Taylor, S. (1999⁴). *Health Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- W.H.O., Commission of the European Communities (1993). *The European Network of Health Promoting Schools. Resource Manual*.
- Watson, D. L., Tharp, R. G. (1997⁷). *Self-directed behavior: Self-modification for personal adjustment*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Ελληνική

- Γκούβρα Μ., Κυρίδης Α. & Μαυρικάκη Ε. (2001). *Αγωγή υγείας και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- ΕΣΥΕ (1998). *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος - 1997*. Αθήνα.
- Ζυγούρη, Ε., Αγγελάκη, Χ., Μαυρικάκη, Ε. (υπό έκδοση). Εκπόνηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία της Δυτικής Μακεδονίας: Ταξινόμηση και ανάλυση των λειτουργικών τους παραμέτρων. Στο Μ. Τσιτουρίδου (επ.) *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη.

- Μαυρικάκη, Ε. (2000). Η Κυκλοφοριακή Αγωγή στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου. *Μακεδόν*, 7, 135-142.
- Μαυρικάκη, Ε. (2002). Το πρόβλημα της αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου «Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*. Ιωάννινα.
- Πνευματικός, Δ. (1995). Θρησκευτική Σκέψη: Μια μελέτη για τη δομή, την ανάπτυξη και τις αλληλεπιδράσεις της με εξειδικευμένες γνωστικές ικανότητες. *Ψυχολογία*, 2(2), 194-225.
- Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Υπουργείο Μεταφορών & Επικοινωνιών (2000). *Κώδικας ζωής... με σεβασμό στον άνθρωπο*. Αθήνα.

Summary

In this study we try to investigate the ability of preschoolers to recognize traffic signs and to find out if there is any correlation between the level of this ability and the participation in traffic education programs in kindergarten. For this purpose we used eight traffic signs, of three different forms (triangular, circular and multifaceted). The infants were asked to recognize each sign and group the signs based on the form and type of the sign. The results revealed that infants had

already a corpus of knowledge that the educator should keep in mind when applying similar educational activities. It also became evident that preschoolers who had already participated in traffic education activities produced better results than those who hadn't. This reveals the effectiveness of this specific school activity in the growth of social knowledge and skills and at the same time emerges the importance of preschool education for the overall growth of infants.

Περίληψη

Επιχειρείται η διερεύνηση της ικανότητας των νηπίων να αναγνωρίζουν πινακίδες οδικής σήμανσης και η συσχέτισή της με την προηγούμενη συμμετοχή τους σε προγράμματα κυκλοφοριακής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Χρησιμοποιήθηκαν οκτώ πινακίδες οδικής σήμανσης τριών σχημάτων (τριγωνικού, κυκλικού και πολύπλευρου). Ζητήθηκε από τα νήπια να αναγνωρίσουν το κάθε σήμα και να τα ομαδοποιήσουν ανάλογα με το σχήμα τους και το είδος της σήμανσης. Τα νήπια που είχαν συμμετάσχει σε project κυκλοφοριακής αγωγής γενικά πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα από τα υπόλοιπα νήπια και το γεγονός αυτό δείχνει την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης σχολικής δραστηριότητας στην ανάπτυξη κοινωνικής γνώσης και δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα διαφαίνεται και η γενικότερη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης

για την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων.

Λέξεις-κλειδιά: Κυκλοφοριακή Αγωγή, Προσχολική Εκπαίδευση, project, οδικά σήματα.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Μαυρικάκη Ευαγγελία
Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας
3ο χλμ. Φλώρινας-Νίκης
Φλώρινα – 53100
Τηλ. 2310 991027 / 6932421918
E-mail: mavrikak@eled-fl.auth.gr

Κυρίδης Αργύρης
Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας
3ο χλμ. Φλώρινας-Νίκης
Φλώρινα – 53100
Τηλ. 2310 991085 / 6944473892
E-mail: arki@nured-fl.auth.gr
Τοζακίδου Καλλιόπη
Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας
3ο χλμ. Φλώρινας-Νίκης
Φλώρινα – 53100

Προύσαλη Αναστασία
Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας
3ο χλμ. Φλώρινας-Νίκης
Φλώρινα – 53100

Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ.

1. Εισαγωγή

Η πρακτική άσκηση των μελλοντικών νηπιαγωγών αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαίδευσής τους. Μεταξύ των διαφόρων Παιδαγωγικών Τμημάτων παρατηρείται ποικιλία στην οργάνωση και τη δομή της πρακτικής άσκησης, αλλά και στην έμφαση που δίνεται σε αυτήν. Η ποικιλία αφορά τη διάρκειά της (από μερικές ημέρες μέχρι μερικούς μήνες συνολικά, σε ορισμένα ή όλα τα έτη σπουδών), τους χώρους όπου πραγματοποιείται (δημόσια ή/και ιδιωτικά νηπιαγωγεία ή/και παιδικοί σταθμοί, πανεπιστημιακοί χώροι, άλλοι χώροι στους οποίους εκπαιδεύονται παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο), τον τρόπο ένταξής της στο πρόγραμμα σπουδών (στα πλαίσια κάποιου ή κάποιων εφαρμοσμένων μαθημάτων, ως ανεξάρτητο μάθημα με επιπρόσθετες διδακτικές μονάδες, με βαθμολογία ή χωρίς, ως ξεχωριστή δραστηριότητα στο πρόγραμμα σπουδών), τη σπουδαιότητά της για τη λήψη του πτυχί-

ου (καλύπτει μεγάλο ή μικρό μέρος των διδακτικών μονάδων του συνόλου που απαιτούνται για το πτυχίο) κ.ά. (Παπακωνσταντίνου, 1991· Παπάζογλου & Δαβάζογλου, 1994· Τσιαντζή, 1995· Γρόλλιος, Λιάμπας & Λιάμπα, 1996· Ζαχαρενάκης, 1996· Καλογιαννάκης & Μακράκης, 1996· Oberhuemer & Ulich, 1997· Σταμέλος, 1999· Αυγητίδου (υπό έκδοση)· Κακανά & Χατζοπούλου (υπό έκδοση)· Τριλιανός, Οικονομοπούλου & Καραμηνάς (υπό έκδοση)· Φυριππής & Παπή (υπό έκδοση)· και οδηγοί σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης).

Η αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωσή της. Σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα, στο οποίο δίνεται έμφαση στην άσκηση αυτή, στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η πρακτική άσκηση περιλαμβάνει τρεις φάσεις κατά τα τρία τελευταία έτη σπουδών: α) στην πρώτη φάση (Β' έτος) οι φοιτητές κάνουν ποικίλες παρατηρήσεις στα νηπιαγωγεία, και

διαρκεί δύο εβδομάδες (μία στο Γ' και μία στο Δ' Εξάμηνο), β) στη δεύτερη (Γ' έτος) πραγματοποιούν δραστηριότητες σε διάφορους τομείς και γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Περιβαλλοντική Αγωγή, Διαπολιτισμική Αγωγή κ.ά) και διαρκεί πέντε εβδομάδες (δύο στο Ε', μία στο ΣΤ' και δύο στο Ζ' Εξάμηνο), και γ) στην τρίτη (Δ' έτος) ασχολούνται με την εφαρμογή ημερησίων, εβδομαδιαίων και μηνιαίων προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο και διαρκεί συνολικά τρεις εβδομάδες (Η' Εξάμηνο).

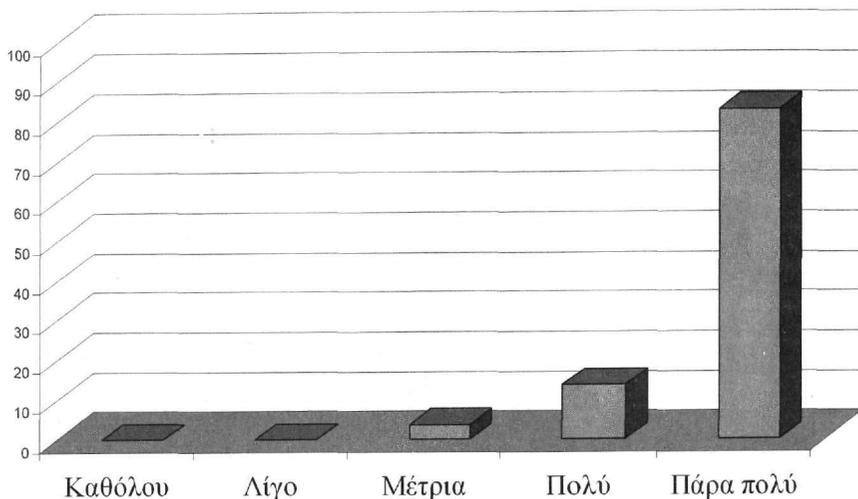
2. Μεθοδολογία

Πώς όμως βλέπουν οι φοιτητές αυτή τη σημαντική φάση της εκπαίδευσής τους και τι προτείνουν γι' αυτή; Προκειμένου να απαντήσουμε σ' αυτό το ερώτημα μοιράσαμε σε όλους τους τελειόφοιτους φοιτητές του συγκεκριμένου Τμήματος, οι οποίοι πραγματοποιούσαν την τελευταία φάση της πρακτικής τους άσκησης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002 (συνολικά 130), ένα ερωτηματολόγιο, του οποίου οι ερωτήσεις κάλυπταν όλες τις φάσεις της πρακτικής τους άσκησης.

Πήραμε 110 απαντήσεις, και συγκεκριμένα, από 108 γυναίκες και 2 άνδρες, ηλικίας από 20 έως 28 χρόνων ($M=22.25$, $SD=1.24$). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν συνολικά σε 34 ερωτήσεις. Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούσαν τις απόψεις τους για τη σπουδαιότητα της

πρακτικής άσκησης, την επάρκειά της για την προετοιμασία τους ως νηπιαγωγών, καθώς και το βαθμό υποστήριξης που είχαν από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου, από τις αποσπασμένες στο Πανεπιστήμιο νηπιαγωγούς και από τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων στα οποία υλοποίησαν την πρακτική τους άσκηση. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις εντάσσονταν σε τρεις κύριες ενότητες που αφορούσαν: α) τον βαθμό επίτευξης των στόχων των φοιτητών κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, β) τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης και, γ) τις προτεινόμενες αλλαγές για την καλύτερη διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης. Όλες οι ερωτήσεις απαντήθηκαν με βάση πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από 1 έως 5, όπου το «1» αντιστοιχούσε στο «καθόλου», το «2» στο «λίγο», το «3» στο «μέτρια», το 4 στο «πολύ» και το 5 στο «πάρα πολύ».

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences (SPSS 9.0 for Windows) και περιλάμβανε: (α) δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics), (β) δείκτες συχνοτικών κατανομών (frequency statistics) (συχνοτική κατανομή, εκατοστιαία αναλογία, αθροιστική εκατοστιαία αναλογία), (γ) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA: multivariate analysis of variance) και (δ) ανάλυση διακύμανσης (ANOVA: analysis of variance with post hoc scheffe).



Διάγραμμα 1

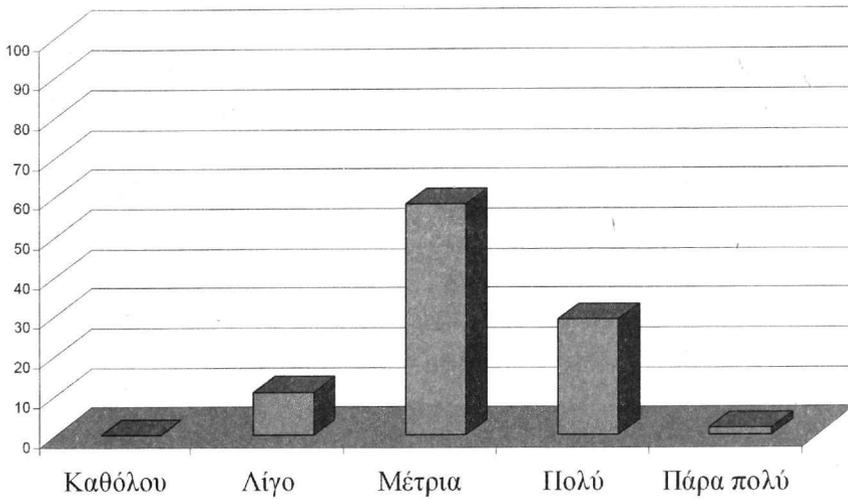
Σημασία της πρακτικής άσκησης για τους φοιτητές

3. Αποτελέσματα

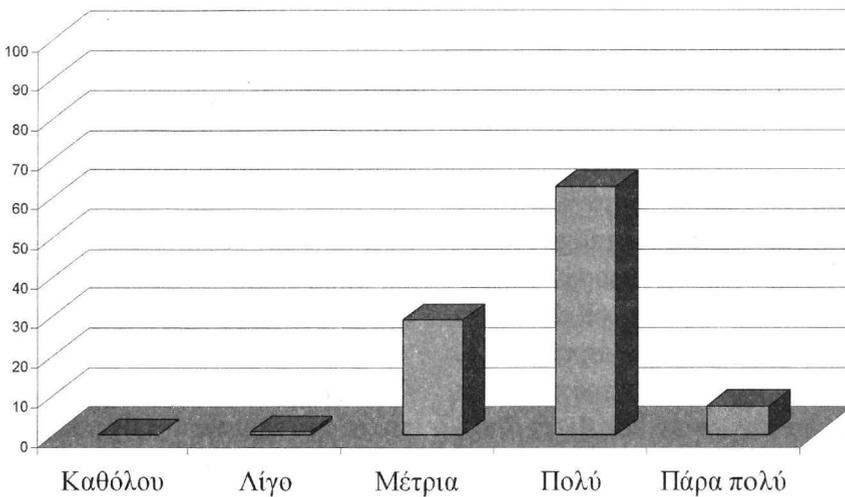
Αρχικά οι φοιτητές ρωτήθηκαν σε ποιο βαθμό θεωρούν σημαντική την πρακτική άσκηση και οι περισσότεροι απ' αυτούς την ανέφεραν ως ιδιαίτερα σημαντική (94%) (Διάγραμμα 1). Ωστόσο, αρκετοί φοιτητές (70%) έκριναν ότι για την προετοιμασία τους ως νηπιαγωγών δεν ήταν ιδιαίτερα επαρκής η πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, και σε πολλές περιπτώσεις εκτιμήθηκε ότι η διάρκειά της ήταν μικρή (Διάγραμμα 2). Επίσης, το 74% των φοιτητών υποστήριξε ότι η ύλη των θεωρητικών μαθημάτων τους βοήθησε από λίγο έως μέτρια στην υλοποίηση της πρακτικής τους άσκησης. Τα μαθήματα που θεωρήθηκαν περισσότερο χρήσιμα για την επιτυχή πραγματοποίησή της ήταν τα μαθήματα που σχετίζονταν με την

εφαρμοσμένη προσχολική αγωγή και συγκεκριμένα τα εξής: «Σύγχρονα Θέματα Προσχολικής Αγωγής», «Διδακτική Μεθοδολογία», «Φυσική Αγωγή», «Ρυθμική Αγωγή», «Μουσική», «Κουκλοθέατρο», «Εικαστικά» και «Πρωτομαθηματικές Έννοιες».

Σχετικά με το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν θέσει οι φοιτητές για την πρακτική τους άσκηση, η πλειοψηφία τους (70%) υποστήριξε ότι πέτυχε σε υψηλό βαθμό τους επιμέρους στόχους της πρακτικής άσκησης (προγραμματισμό, προετοιμασία και υλοποίηση των δραστηριοτήτων και του προγράμματος, επαφή με τα παιδιά, επιβολή της πειθαρχίας στην τάξη, αυτοαξιολόγηση) (Διάγραμμα 3). Οι στόχοι που εμφάνισαν το χαμηλότερο βαθμό επίτευξης ήταν η συνεργασία με τους καθηγητές του Πανεπιστημίου, η ανατροφοδότηση του φοιτητή κατά τη



Διάγραμμα 2
Επάρκεια από την πρακτική άσκηση

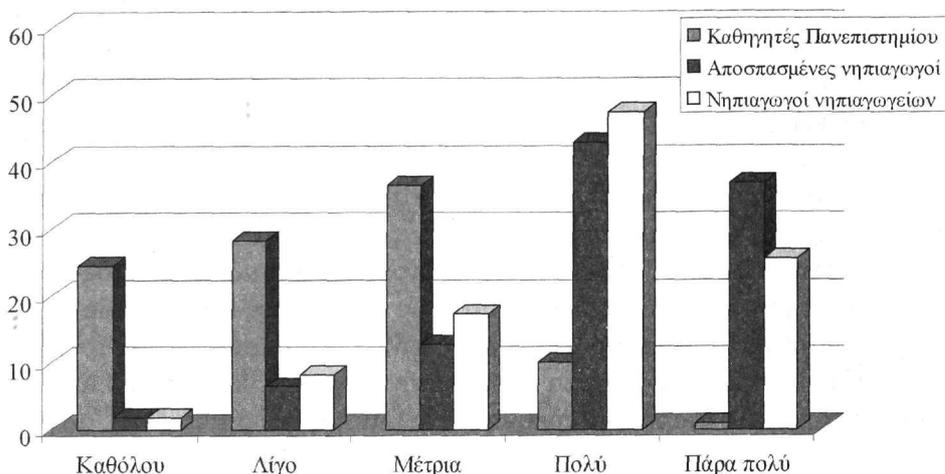


Διάγραμμα 3
Επιτυχία των στόχων της πρακτικής άσκησης

διάρκεια της πρακτικής άσκησης και η συνεργασία με το συμφοιτητή με τον οποίο από κοινού πραγματοποίησαν την πρακτική άσκηση.

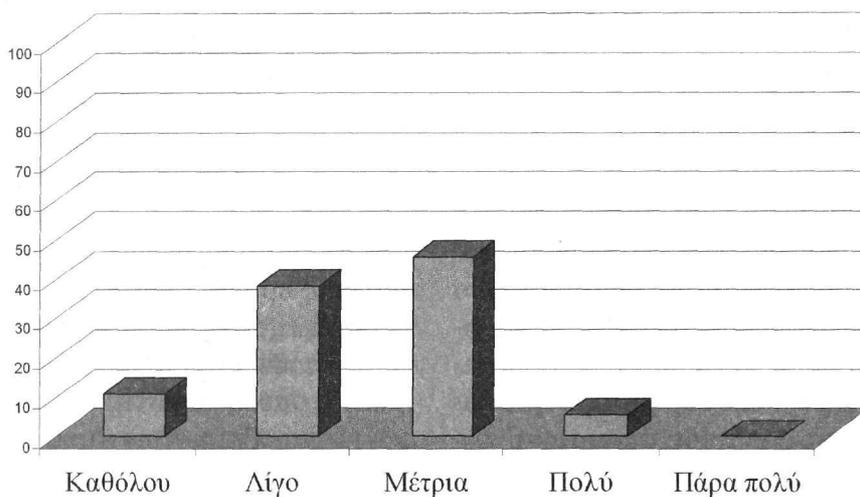
Σχετικά με το πόσο επαρκής ήταν η υποστήριξη από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου στην υλοποίηση

της πρακτικής άσκησης, το 90% των φοιτητών ανέφεραν πως ήταν ελλιπής. Αντίθετα, θεωρούσαν ότι η υποστήριξη που λάμβαναν από τις νηπιαγωγούς του Πανεπιστημίου και τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς ήταν αρκετά υψηλή. Συγκεκριμένα,



Διάγραμμα 4

Βαθμός υποστήριξης των φοιτητών κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης



Διάγραμμα 5

Προβλήματα κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης

οι φοιτητές θεωρούσαν ότι το 92% των αποσπασμένων νηπιαγωγών και το 90% των νηπιαγωγών του νηπιαγωγείου τους παρείχαν από μέτρια έως υψηλή υποστήριξη στην υλοποίηση της πρακτικής τους άσκησης (Διάγραμμα 4).

Έπειτα, οι φοιτητές ρωτήθηκαν κατά το πόσο αντιμετώπισαν προβλήματα κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, και αν ναι, τι είδους. Σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών (94%)

ανέφερε ότι δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερα προβλήματα (όπως έλλειψη χρόνου για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των δραστηριοτήτων, υψηλό κόστος για την αγορά υλικών για τις δραστηριότητες, δυσκολίες κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων, έλλειψη βοηθημάτων σχετικών με την άσκηση στη βιβλιοθήκη) (Διάγραμμα 5). Επιβεβαιώνοντας όμως και τα προηγούμενα αποτελέσματα της έρευνας, οι φοιτητές επεσήμαναν ως αρκετά σοβαρά προβλήματα την έλλειψη συνεργασίας με τους καθηγητές του Πανεπιστημίου (45%) καθώς και το άγχος ότι δεν θα τα καταφέρουν μέσα στην τάξη (περίπου 20%).

Στη συνέχεια οι φοιτητές ρωτήθηκαν τι αλλαγές θα πρότειναν για την καλύτερη διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης στο μέλλον. Η σημαντικότερη προτεινόμενη αλλαγή ήταν η διάθεση από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου περισσότερου χρόνου συνεργασίας (90%), και ακολούθησαν η χορήγηση περισσότερων βοηθημάτων (βιβλία, παιδαγωγικό υλικό) για την υλοποίηση της άσκησης (83%), η επιδότηση από το Πανεπιστήμιο της αγοράς υλικών (70%), καθώς και η αύξηση του χρόνου της πρακτικής άσκησης (53%).

Ακόμα, στην ερώτηση πώς φαντάζονται την «ιδανική» πρακτική άσκηση ενός μελλοντικού νηπιαγωγού, για όλα τα έτη σπουδών, οι φοιτητές απάντησαν ότι θα πρέπει: α) να έχει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια (πάνω από 6 μήνες), β) να πραγματοποιείται σε ένα ολόκληρο εξάμηνο ή έτος κατά το οποίο δεν θα γί-

νονται μαθήματα στο Πανεπιστήμιο, γ) να διδάσκονται από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου δεξιότητες τις οποίες να μπορούν να αξιοποιήσουν, δ) να δίνονται ενδεχομένως κάποιες κατευθύνσεις για τη σχέση νηπιαγωγού και φοιτητή υπό τη μορφή οδηγιών και προς τους δύο, με τις οποίες θα προσδιορίζεται σε ποιο βαθμό μπορεί να παρεμβαίνει η νηπιαγωγός (νηπιαγωγείου κυρίως, αλλά και αποσπασμένη), ο τρόπος με τον οποίο θα «διορθώνει» ή θα τροποποιεί μια δραστηριότητα του φοιτητή και, ε) να προσφέρεται οικονομική βοήθεια για την αγορά υλικών απαραίτητων για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης.

Έπειτα, οι φοιτητές με βάση την υποκειμενική τους εκτίμηση για την υποστήριξη που έλαβαν από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου και τις νηπιαγωγούς, είτε τις αποσπασμένες είτε του νηπιαγωγείου, χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες –χαμηλής, μέτριας και υψηλής υποστήριξης– με σκοπό να εξετασθεί σε ποιο βαθμό επέδρασε η παρεχόμενη υποστήριξη στην εμφάνιση προβλημάτων κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν (Πίνακας 1) σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων ($Wilks' \Lambda = .659$, $F = 2.250$, $p < .01$, Pillais $V = .369$, $F = 2.216$, $p < .01$) σε ότι αφορά τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα, εμφανίστηκαν διαφορές που σχετίζονταν με το βαθμό συνεργασίας των φοιτητών με τους καθηγητές του Πανεπιστημίου και τις νηπιαγωγούς, καθώς οι φοι-

Πίνακας 1

Μέσες τιμές (*M*), τιμές αποκλίσεις (*SD*), και διαφορές (*F*-values) των προβλημάτων στην πρακτική άσκηση μεταξύ φοιτητών με διαφορετική υποστήριξη

Προβλήματα πρακτικής άσκησης	Χαμηλή υποστήριξη <i>M/SD</i>	Μέτρια υποστήριξη <i>M/SD</i>	Υψηλή υποστήριξη <i>M/SD</i>	<i>F</i>
Έλλειψη συνεργασίας με νηπιαγωγούς νηπιαγωγείων	1.94/1.08	1.79/0.99	1.32/0.59	4.35* (1-3)
Έλλειψη συνεργασίας με αποσπασμένες νηπιαγωγούς	1.81/1.05	1.26/0.55	1.21/0.59	6.89** (1-3)
Έλλειψη συνεργασίας με καθηγητές Πανεπιστημίων	3.70/1.20	2.92/1.44	2.32/1.30	9.82*** (1-3)
Έλλειψη συνεργασίας με τον/ην συμφοιτητή/ρια	1.54/0.87	1.40/0.79	1.38/0.89	.39
Έλλειψη βοηθημάτων	2.20/1.14	2.47/1.16	2.24/1.16	3.26* (1-3)
Κόστος αγοράς υλικών	2.16/1.24	2.08/0.97	2.03/1.03	.14
Έλλειψη προγραμματισμού	2.38/1.23	2.40/1.05	2.24/1.05	.22
Άγχος διδασκαλίας	2.38/1.30	2.37/1.05	2.29/1.29	.05
Δυσκολία προγραμματισμού	2.24/0.86	2.55/1.03	2.09/0.75	2.54
Πειθαρχία	2.24/0.80	2.40/1.03	2.06/0.81	1.28

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

τητές με χαμηλή υποστήριξη είχαν ελλιπή συνεργασία με τους παραπάνω. Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν ακόμα μεταξύ των ομάδων και σε ό,τι αφορά την καταλληλότητα και επάρκεια βοηθημάτων τα οποία κρίνονται απαραίτητα για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης, καθώς η υποστήριξη από τους Καθηγητές και τις νηπιαγωγούς εκτείνεται και στην παροχή ή υπόδειξη κατάλληλων βοηθημάτων για την άσκηση. Επίσης, οι τρεις ομάδες εμφάνισαν διαφορές στη δυνατότητα προγραμματισμού των δραστηριοτήτων, χωρίς όμως αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές.

Στη συνέχεια, οι φοιτητές χωρίστηκαν σε αυτούς με υψηλό και χαμηλό βαθμό εκπλήρωσης των στόχων τους και εξετάστηκαν οι διαφορές στους στόχους που είχαν θέσει για την πρακτική τους άσκηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν (Πίνακας 2) ότι υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φοιτητών που αξιολογούσαν ως επιτυχημένη την πρακτική τους άσκηση και εκείνων που δεν την θεωρούσαν (Wilks' $\Lambda = .681$, $F = 4.647$, $p < .001$, Pillais $V = .319$, $F = 4.647$, $p < .001$). Οι πρώτοι είχαν καλύτερη συνεργασία με τους καθηγητές του Πανεπιστημίου, όπως και με το συμφοιτητή τους με τον οποίο

Πίνακας 2

Μέσες τιμές (*M*), τιμές αποκλίσεις (*SD*), και διαφορές (*F*-values) στους στόχους της πρακτικής άσκησης μεταξύ φοιτητών με χαμηλό και υψηλό βαθμό εκπλήρωσης αυτών των στόχων

Στόχοι πρακτικής άσκησης	Χαμηλός βαθμός εκπλήρωσης στόχων <i>M/SD</i>	Υψηλός βαθμός εκπλήρωσης στόχων <i>M/SD</i>	<i>F</i>
Προγραμματισμός και προετοιμασία δραστηριοτήτων	3.67/0.65	3.66/1.28	.00
Υλοποίηση δραστηριοτήτων	3.15/0.72	3.33/1.07	.73
Αυτοαξιολόγηση	3.24/0.75	3.49/1.10	1.44
Ανατροφοδότηση	3.52/1.00	3.12/1.24	2.67
Επαφή με τα παιδιά	3.76/0.97	3.68/1.36	.09
Επιβολή πειθαρχίας στην τάξη	3.09/0.84	3.39/0.88	2.75
Συνεργασία με συμφοιτητή/τρια	3.26/1.12	3.85/1.46	4.26*
Συνεργασία με τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων	3.55/1.06	3.85/1.35	1.31
Συνεργασία με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς του Πανεπιστημίου	3.49/1.09	3.94/1.54	2.26
Συνεργασία με τους καθηγητές του Πανεπιστημίου	1.76/1.15	2.48/1.29	7.70**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

συνεργάστηκαν στην υλοποίηση της πρακτικής άσκησης. Επιπλέον, μικρότερες διαφορές, στατιστικά μη σημαντικές, μεταξύ των δύο ομάδων εμφανίστηκαν στη συνεργασία με τις αποσπασμένες στο Πανεπιστήμιο νηπιαγωγούς και, κατά δεύτερο λόγο, με τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων, με τις οποίες είχαν καλύτερη συνεργασία οι φοιτητές με επιτυχημένη πρακτική άσκηση. Επίσης, στατιστικά μη σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν και στην αυτοαξιολόγηση των φοιτητών, καθώς και στην ανατροφοδότηση που λάμβαναν από τις νηπιαγωγούς. Όπως ήταν φυσικό, οι φοιτητές με επιτυχημένη πρα-

κτική άσκηση δήλωσαν ότι είχαν μεγαλύτερη ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Από την άλλη πλευρά, δεν σημειώθηκαν διαφορές ανάμεσα στον προγραμματισμό και την προετοιμασία των δραστηριοτήτων αφενός και την υλοποίησή τους αφετέρου, όπως επίσης και στην επαφή των φοιτητών με τα παιδιά στην τάξη.

Επιπλέον εξετάστηκαν οι διαφορές στα προβλήματα τα οποία αντιμετώπισαν οι φοιτητές με επιτυχημένη και μη πρακτική άσκηση, κατά τη διάρκεια αυτής της άσκησης. Τα αποτελέσματα (Πίνακας 3) έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των

Πίνακας 3

Μέσες τιμές (*M*), τιμές αποκλίσεις (*SD*), και διαφορές (*F*-values) των προβλημάτων στην πρακτική άσκηση μεταξύ φοιτητών με χαμηλό και υψηλό βαθμό εκπλήρωσης των στόχων της πρακτικής άσκησης

Προβλήματα πρακτικής άσκησης	Χαμηλός βαθμός εκπλήρωσης στόχων <i>M/SD</i>	Υψηλός βαθμός εκπλήρωσης στόχων <i>M/SD</i>	<i>F</i>
Έλλειψη συνεργασίας με νηπιαγωγούς νηπιαγωγείων	1.67/0.96	1.71/0.95	.05
Έλλειψη συνεργασίας με αποσπασμένες νηπιαγωγούς Πανεπιστημίου	1.30/0.59	1.49/0.89	1.19
Έλλειψη συνεργασίας με τους καθηγητές Πανεπιστημίου	2.97/1.70	3.01/1.29	.02
Έλλειψη συνεργασίας με τον συμφοιτητή	1.49/0.83	1.42/0.85	.13
Έλλειψη βοηθημάτων	2.52/0.97	2.57/1.26	.04
Υψηλό κόστος αγοράς υλικών	2.12/1.11	2.08/1.07	.04
Έλλειψη χρόνου προγραμματισμού και προετοιμασίας δραστηριοτήτων	2.79/1.02	2.15/1.09	8.28**
Άγχος στην τάξη	2.94/1.39	2.09/1.01	12.79***
Δυσκολίες πραγματοποίησης δραστηριοτήτων στην τάξη	2.58/1.12	2.18/0.78	4.42*
Δυσκολία επιβολής της πειθαρχίας	2.49/0.94	2.13/0.85	3.71*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

δύο ομάδων (Wilks' $\Lambda = .812$, $F = 2.266$, $p < .05$, Pillais $V = .188$, $F = 2.266$, $p < .05$). Συγκεκριμένα, διαφορές εμφανίστηκαν στα προβλήματα τα οποία αντιμετώπισαν κατά τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Οι φοιτητές με επιτυχημένη πρακτική άσκηση δήλωσαν ότι είχαν επαρκή χρόνο για την προετοιμασία των δραστηριοτήτων τους και επίσης, όπως ήταν φυσικό, είχαν λιγότερο άγχος για τη διδασκαλία και περισσότερη επιτυχία στο να επιβάλουν την πειθαρχία στην τάξη.

Επιπροσθέτως, εξετάστηκαν οι διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές με επιτυχημένη και μη πρακτική άσκηση σε ό,τι αφορά τις αλλαγές που πρότειναν για την άσκηση αυτή. Τα αποτελέσματα έδειξαν (Πίνακας 4) σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, καθώς οι φοιτητές με επιτυχημένη πρακτική άσκηση πρότειναν περισσότερη συνεργασία με τους καθηγητές του Πανεπιστημίου ($F = 6.118$, $p < .01$) και επιπλέον χρόνο πρακτικής άσκησης ($F = 3.623$, $p < .05$).

Τέλος, εξετάστηκαν οι διαφορές μεταξύ των φοιτητών που αντιμε-

Πίνακας 4

Μέσες τιμές (M), τιμές αποκλίσεις (SD), και διαφορές (F -values) των προτεινόμενων αλλαγών στην πρακτική άσκηση μεταξύ φοιτητών με χαμηλό και υψηλό βαθμό εκπλήρωσης των στόχων της πρακτικής άσκησης

Αλλαγές πρακτικής άσκησης	Χαμηλός βαθμός εκπλήρωσης στόχων M/SD	Υψηλός βαθμός εκπλήρωσης στόχων M/SD	F
Συνεργασία με νηπιαγωγούς νηπιαγωγείων	3.15/1.18	3.29/1.21	.28
Συνεργασία με αποσπασμένες νηπιαγωγούς Πανεπιστημίου	3.03/1.12	3.21/1.32	.44
Συνεργασία με τους καθηγητές Πανεπιστημίου	3.46/1.30	4.01/0.98	6.12**
Χορήγηση βοηθημάτων	4.24/0.94	4.18/0.98	.09
Επιδότηση πρακτικής άσκησης	3.79/1.27	4.03/1.22	.85
Περισσότερος χρόνος πρακτικής άσκησης	3.06/1.41	3.71/1.28	3.62*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

τώπιαν λίγα ή πολλά προβλήματα κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, και η φύση των προβλημάτων που αντιμετώπισαν. Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν μεταξύ των δύο ομάδων (Wilks' $\Lambda = .792$, $F = 2.574$, $p < .01$, Pillais $V = .208$, $F = 2.574$, $p < .01$). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν (Πίνακας 5) ότι οι φοιτητές που αντιμετώπισαν πολλά προβλήματα κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης δεν είχαν συνεργασία σε σημαντικό βαθμό ($p < .001$) με τις νηπιαγωγούς στο νηπιαγωγείο, καθώς και με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς και τους καθηγητές του Πανεπιστημίου, χωρίς όμως στη δεύτερη περίπτωση οι διαφορές αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές.

4. Συμπεράσματα

Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί πολύ σημαντική την πρακτική άσκηση κατά την διάρκεια των σπουδών τους, ενδεχομένως και σημαντικότερη από τα θεωρητικά μαθήματα. Όμως πολλοί απ' αυτούς δεν θεωρούν επαρκή την προετοιμασία τους ως νηπιαγωγών, κυρίως λόγω της μικρής, κατά την άποψή τους, διάρκειας της άσκησης αυτής. Ήδη εφαρμόζεται στο Τμήμα ένα νέο πρόγραμμα για την πρακτική άσκηση, στο οποίο η διάρκεια της άσκησης είναι κάπως μεγαλύτερη, και κυρίως, πραγματοποιείται σε περιόδους που δεν διεξάγονται μαθήματα, ενώ το κύριο βάρος της πέφτει στο τελευταίο εξάμηνο σπουδών

Πίνακας 5

Μέσες τιμές (*M*), τιμές αποκλίσεις (*SD*), και διαφορές (*F*-values) των προβλημάτων στην πρακτική άσκηση μεταξύ φοιτητών με χαμηλό και υψηλό βαθμό προβλημάτων κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης

Προβλήματα πρακτικής άσκησης	Λίγα προβλήματα	Πολλά προβλήματα	<i>F</i>
Έλλειψη συνεργασίας με νηπιαγωγούς νηπιαγωγείων	1.40/0.69	1.98/1.07	11.41***
Έλλειψη συνεργασίας με αποσπασμένες νηπιαγωγούς Πανεπιστημίου	1.30/0.61	1.55/0.95	2.67
Έλλειψη συνεργασίας με τους καθηγητές Πανεπιστημίου	2.81/1.46	3.18/1.38	1.83
Έλλειψη συνεργασίας με τον συμφοιτητή	1.34/0.76	1.54/0.91	1.48
Έλλειψη βοηθημάτων	2.45/1.22	2.64/1.14	.71
Υψηλό κόστος αγοράς υλικών	2.02/1.15	2.16/1.01	.47
Έλλειψη χρόνου προγραμματισμού και προετοιμασίας δραστηριοτήτων	2.15/1.12	2.52/1.08	3.05
Άγχος στην τάξη	2.04/1.16	2.64/1.17	7.37**
Δυσκολίες πραγματοποίησης δραστηριοτήτων στην τάξη	2.04/0.73	2.55/0.99	9.48**
Δυσκολία επιβολής της πειθαρχίας	2.00/0.78	2.46/0.93	7.86**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

(στο οποίο υπάρχουν ελάχιστα μαθήματα). Επίσης, οι περισσότεροι φοιτητές δεν πιστεύουν ότι τα θεωρητικά μαθήματα τους βοήθησαν ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, με εξαίρεση τα εφαρμοσμένα, τα οποία ήδη έχουν αυξηθεί στο νέο πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται στο Τμήμα και ενδεχομένως θα μπορούσαν να αυξηθούν ακόμη περισσότερο.

Οι περισσότεροι φοιτητές πιστεύουν ότι πέτυχαν τους περισσότερους στόχους που έθεσαν για την πρακτική τους άσκηση και δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα κατά τη

διάρκειά της, εκτός από τη συνεργασία με τους καθηγητές του Πανεπιστημίου, τη συνεργασία με το συμφοιτητή τους και το άγχος. Το πρόβλημα της συνεργασίας με τους καθηγητές έχει ήδη αρχίσει να λύνεται, δεδομένου ότι πλέον στην άσκηση του Τμήματος συμμετέχει μία ομάδα που αποτελείται από αρκετούς διδάσκοντες, αντί για ένα άτομο που είχε την ευθύνη αυτού του έργου μέχρι πρόσφατα. Η συνεργασία με το συμφοιτητή χρησιμεύει ως εξάσκηση για επόμενες συνεργασίες του φοιτητή κατά τη διάρκεια των σπουδών του, αλλά κυρίως μετά απ' αυτή, γι' αυτό

καλό θα ήταν ενδεχομένως να δίνονται κάποιες σχετικές κατευθυντήριες γραμμές. Φυσικά η συνεργασία δεν είναι κάτι που επιτυγχάνεται ως δια μαγείας από τη μία στιγμή στην άλλη, αλλά ορισμένα παραδείγματα επιτυχημένης συνεργασίας και πιθανών τρόπων επίτευξής της θα μπορούσαν να υποδεικνύονται στους φοιτητές. Άλλωστε η αποτελεσματική συνεργασία, όχι μόνον μεταξύ των φοιτητών, αλλά κυρίως των φοιτητών με τους καθηγητές και τις νηπιαγωγούς, νηπιαγωγείου και Πανεπιστημίου, κρίνεται ενδεχομένως ως ο πλέον σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων της πρακτικής άσκησης (προγραμματισμός και υλοποίηση των δραστηριοτήτων, αξιολόγηση κ.ά.).

Οι αλλαγές που πρότειναν οι φοιτητές για την καλύτερη διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης στο μέλλον ήταν και πάλι, περισσότερη συνεργασία με τους καθηγητές του Πανεπιστημίου, επιπλέον βοηθήματα, καθώς και επιδότηση για την αγορά υλικών απαραίτητων για την υλοποίηση της άσκησης αυτής. Και αυτό το τελευταίο αίτημα έχει ήδη αρχίσει να ικανοποιείται, δεδομένου ότι το Τμήμα ανέλαβε ένα χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα για την πρακτική άσκηση, το οποίο θα τεθεί σε ισχύ σύντομα. Αξίζει να αναφερθεί ότι, όπως ήταν φυσικό, παρόμοιες με τις παραπάνω προτάσεις έκαναν οι φοιτητές όταν ρωτήθηκαν πώς φαντάζονται την «ιδανική» πρακτική άσκηση.

Οι φοιτητές που θεωρούσαν ότι είχαν υψηλό βαθμό υποστήριξης από τους καθηγητές και τις νηπιαγω-

γούς, τις αποσπασμένες και του Πανεπιστημίου, είχαν, όπως ήταν αναμενόμενο, περισσότερη και καλύτερη συνεργασία με αυτούς. Επίσης, καλύτερη συνεργασία με τους καθηγητές, τις νηπιαγωγούς και των δύο κατηγοριών και το συμφοιτητή τους με τον οποίο πραγματοποιούσαν από κοινού την άσκηση, είχαν οι φοιτητές με υψηλό βαθμό εκπλήρωσης των στόχων της πρακτικής άσκησης. Όπως είναι γνωστό, τα οφέλη της καλής συνεργασίας είναι πολλαπλά, όχι μόνον για τους φοιτητές, αλλά και για τα παιδιά τα οποία διδάσκουν. Αντίθετα, όπως ήταν φυσικό, οι φοιτητές που αντιμετώπισαν πολλά προβλήματα στην πρακτική τους άσκηση είχαν ελλιπή συνεργασία, κυρίως με τις νηπιαγωγούς και των δύο κατηγοριών.

Οι παραπάνω φοιτητές είχαν ακόμα περισσότερο χρόνο για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των δραστηριοτήτων τους, λιγότερο άγχος και καλύτερη επιβολή της πειθαρχίας μέσα στην τάξη. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ενδεχομένως η εμφάνιση ή μη προβλημάτων κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, όπως η επιβολή της πειθαρχίας, έχει κυρίως σχέση με το τι κάνει ο φοιτητής πριν από την έναρξή της και λιγότερο κατά τη διάρκειά της – η προετοιμασία της δηλαδή θεωρείται πολύ σημαντική. Τέλος, οι μελλοντικές αλλαγές στην πρακτική άσκηση που πρότειναν πολλοί από τους συγκεκριμένους φοιτητές, ήταν η αύξηση του χρόνου άσκησης αλλά και του χρόνου συνεργασίας με τους καθηγητές.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παραπάνω έρευνα, που αφορούσε την αξιολόγηση όλης της πρακτικής άσκησης των τελειοφοίτων φοιτητών, του ακαδημαϊκού έτους 2001-2002, του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, μας έδωσε κάποια χρήσιμα στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωσή της. Πιστεύουμε ότι η αξιολόγηση αυτή, καθώς και οι επόμενες που θα ακολουθήσουν, στο συγκεκριμένο Τμήμα, αλλά και σε άλλα Παιδαγωγικά Τμήματα, θα πρέπει να έχουν ως στόχο, όχι μόνον την αναβάθμιση της πρακτικής άσκησης, αλλά και όλου του προγράμματος σπουδών των μελλοντικών νηπιαγωγών.

Βιβλιογραφία

Αυγητίδου, Σ. (υπό έκδοση). «Η πρακτική άσκηση ως πεδίο διαμόρφωσης της προσωπικής θεωρίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών». *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Γ. & Λιάμπα, Τ. (1996). «Παιδαγωγικά Τμήματα και πρακτικές ασκήσεις». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 36, 19-23.

Ζαχαρενάκης, Κ. (1996). *Προσχολική αγωγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ηράκλειο.

Κακανά, Δ. & Χατζοπούλου, Κ. (υπό έκδοση). «Πρακτική άσκηση φοιτητών/ριών μέσω προσομοιωτι-

κού τύπου διδασκαλίας». *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*.

Καλογιαννάκης, Π. & Μακράκης, Β. (1996). *Ευρώπη και εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997). *Working with young children in Europe*. London: Paul Charman. Publ. Ltd.

Παπάζογλου, Γ. & Δαβάζογλου, Α. (1992) (επιμ). *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: παρόν και μέλλον*.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1991). «Πρακτική άσκηση των φοιτητών στα Παιδαγωγικά Τμήματα: η μετασχηματιστική συμβολή της έρευνας». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 29-35.

Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριλιανός, Α., Οικονομοπούλου, Ε. & Καραμηνάς, Ι. (υπό έκδοση). «Εβδομαδιαία πρακτική άσκηση των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών: Εμπειρία και προοπτικές». *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*.

Τσιαντζή, Μ. (1995α). *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Φυριππής, Ε. & Παπή, Β. (υπό έκδοση). «Τα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στις αρχές του 21ου αιώνα. Συγκριτική ερευνητική προσέγγιση του περιεχομένου των σπουδών τους και των πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών τους».

Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας.

Summary

The practical exercise of the future kindergarten teachers is a main part of their education. There is a variety among Universities in the organization and structure of the practical exercise along as the emphasis given in it. In one Univer-

sity, in particular the Aristotle University of Thessaloniki, in which the practical exercise has a special role in the curriculum of the future kindergarten teachers, those were asked to evaluate this important part of their education, through a questionnaire. This study is a presentation of the results of their answers.

Λέξεις-κλειδιά: Πρακτική άσκηση φοιτητών, νηπιαγωγοί, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τηλεοπτικές συνήθειες παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών

1. Εισαγωγή

Η τηλεόραση, το πιο διαδεδομένο μέσο μαζικής επικοινωνίας, ασκεί μεγάλη επίδραση στις σημερινές κοινωνίες. Η ύπαρξη μίας, τουλάχιστον, τηλεοπτικής συσκευής σε κάθε σπίτι επηρεάζει την προσωπική και την οικογενειακή ζωή των τηλεθεατών.

Η δύναμη της τηλεόρασης οφείλεται στις τεχνικές που διέπουν τη λειτουργία της, την παραγωγή και τη μετάδοση των τηλεοπτικών προγραμμάτων, στον πλούτο και την ποικιλία των εκπομπών της (Κιτσάρας, 2001:224-225· Κανάκης, 1996). Τα στοιχεία αυτά προσδίδουν στην τηλεόραση τη δυνατότητα να καθηλώνει μπροστά στους δέκτες της ανθρώπους που διαφέρουν μεταξύ τους κατά ποικίλα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, μορφωτικό επίπεδο, γεωγραφική καταγωγή) και να ασκεί πάνω τους πλήθος επιδράσεων: ιδεολογικών, αξιακών, μορφωτικών-πολιτιστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωσιακών.

Η επισήμανση των ισχυρών αυ-

τών επιδράσεων οδήγησε, αλλά και προέκυψε από τη διενέργεια ερευνών σχετικών με το πώς επηρεάζει η τηλεόραση την αναπτυσσόμενη προσωπικότητα και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Μελετήθηκαν οι επιδράσεις του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης και της παρακολούθησης συγκεκριμένων τηλεοπτικών προγραμμάτων στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη δίνοντας έμφαση στην κοινωνικοποιητική λειτουργία της τηλεόρασης και μάλιστα στην επίδραση της προβολής βίαιων σκηνών, κοινωνικών αξιών, ρόλων, στερεοτύπων, συνηθειών, τρόπων ζωής (Βουϊδάσκη, 1992:75-182· Greenfield, 1988:49-51· Buckingham, 1994:104· Silverstone, 1999:24-52).

Η θεματολογία των ελληνικών μελετών αφορά το ρόλο της τηλεόρασης στην αγωγή του παιδιού (Κασσωτάκης, 1978· Μετοχιανάκης, 1989), τη χρήση της στην εκπαίδευση (Ελευθεριάδης και Μαντουβάλου, 1985· Διαμαντάκη κ.ά. 2001), τη δομή και το περιεχόμενο παιδικών τηλεοπτι-

κών προγραμμάτων (Βρύζας, 1997), την εικόνα του παιδιού, όπως προβάλλεται μέσα από διάφορα είδη τηλεοπτικών προγραμμάτων (Δουλκέρη, 1997· Κούρτη, 2001· Κούρτη κ.ά.2002), και την ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού ή εγγραμματοτισμού στα Μ.Μ.Ε. (mass media literacy), ιδιαίτερα στην τηλεόραση (Ασλανίδου, 2000· Κούρτη, 2003).

Οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τις τηλεοπτικές συνήθειες των ελληνόπουλων, με τους παράγοντες (φύλο παιδιού, γεωγραφική περιοχή κατοικίας, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας) που τις επηρεάζουν, καθώς και με τις επιδράσεις της τηλεόρασης πάνω στα ελληνόπουλα αναφέρονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας 9-13ετών (Παπανδρέου, 1978· Τσαρδάκης, 1983· Πάντζου κ.ά,1988· Σκρουμπή, 1991· Κορωναίου 1992· Νταγκουνάκης, 1996· Κανάκης, 1996· Διαμαντόπουλος, 2000· Χατζηθεολόγου, 2000 και συγκεντρωτικά: Βουιδάσκη, 1992:260-293· Διαμαντάκη κ.ά. 2001:333-336· Κούρτη, υπό δημοσίευση). Παρά την προσπάθειά μας δεν μπορέσαμε να εντοπίσουμε κάποια έρευνα σχετική με τις τηλεοπτικές συνήθειες ελληνόπουλων προσχολικής ηλικίας. Οι έρευνες των Δουλκέρη (1990), Κουτσουβάνου (1991), Σκρουμπή (1991), και Βρύζα (1997), αν και αναφέρονται (και) σε νήπια, δεν εξετάζουν αναλυτικά τον χρόνο παρακολούθησης τηλεόρασης και την προτίμηση τηλεοπτικών προγραμμάτων από αυτά. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι πρόκειται για σημαντική ερευνητική ανάγκη μαζί με άλλες (Ασλανίδου, 2000:15-16·

Κούρτη, υπό δημοσίευση), καθώς ξένες έρευνες δείχνουν ότι η παρακολούθηση της τηλεόρασης αποτελεί κυρίαρχη απασχόληση των νηπίων κατά τον ελεύθερο χρόνο τους (Κασσωτάκης, 1978:12· Σεραφετινίδου, 1987:334· Γουΐν, 1991:16, 22). Με αφετηρία αυτές τις διαπιστώσεις και με παιδαγωγικό προσανατολισμό επιχειρούμε με την εργασία αυτή να διερευνήσουμε τις δύο κυριότερες τηλεοπτικές συνήθειες, τη διάρκεια του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης και την προτίμηση τηλεοπτικών προγραμμάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

Σκοπός μας είναι να γνωρίσουμε πόσο χρόνο την ημέρα παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών παρακολουθούν τηλεόραση και ποια είδη τηλεοπτικών προγραμμάτων προσελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους, ώστε να οδηγηθούμε στη διατύπωση παιδαγωγικών προτάσεων.

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία διατυπώνουμε τις ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- α. Ο χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης και το είδος των προτιμώμενων τηλεοπτικών προγραμμάτων από παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το φύλο των παιδιών.
- β. Ο χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης και το είδος των προτιμώμενων τηλεοπτικών προγραμμάτων από παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τη γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας της οικογένειας.

- γ. Ο χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης και το είδος των προτιμώμενων τηλεοπτικών προγραμμάτων από παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το επίπεδο γραμματικών γνώσεων των γονέων τους.
- δ. Ο χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης και το είδος των προτιμώμενων τηλεοπτικών προγραμμάτων από παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τον τύπο Νηπιαγωγείου (Ολοήμερο ή Κλασικό) στο οποίο φοιτούν.

2. Μεθοδολογία

Για να συγκεντρώσουμε τα αναγκαία στοιχεία για τις τηλεοπτικές συνήθειες των παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών, απευθυνθήκαμε στους γονείς τους. Έτσι, πληθυσμό της έρευνάς μας αποτελούν οι γονείς παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών, τα οποία φοιτούσαν κατά το Σχολικό Έτος 2000-2001 στα δημόσια Νηπιαγωγεία των Νομών Ρεθύμνης και Χανίων

Για τη συγκρότηση όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερου δείγματος εφαρμόσαμε την αναλογικά στρωματοποιημένη δειγματοληψία (Βάμβουκας, 1988:163-164) και κατατάξαμε τα Νηπιαγωγεία σε δύο γεωγραφικά στρώματα (αστικής και αγροτικής περιοχής) σύμφωνα με την περιοχή της έδρας τους. Ακολούθως, επιλέξαμε με τη μέθοδο των δεσμίδων (Βάμβουκας, 1988:164-165), κατά την οποία κάθε δεσμίδα αντιστοιχεί σε ένα Νηπιαγωγείο, το

20% περίπου των Νηπιαγωγείων κάθε Νομού λαμβάνοντας υπόψη τη γεωγραφική περιοχή της έδρας τους. Με αυτόν τον τρόπο επιλέξαμε και από τους δύο Νομούς 34 Νηπιαγωγεία, 15 αστικών και 19 αγροτικών περιοχών. Από τα νήπια που φοιτούσαν στα 34 αυτά Νηπιαγωγεία επιλέξαμε με τυχαία επιλογή 250 (παραπάνω από το 10% των νηπίων που φοιτούσαν στα Νηπιαγωγεία των δύο Νομών). Το Μάιο του 2001 στους γονείς των 250 αυτών νηπίων δόθηκαν ισάριθμα ερωτηματολόγια σχετικά με τις τηλεοπτικές συνήθειες των παιδιών τους. Από τα 250 αυτά ερωτηματολόγια επεξεργαστήκαμε τα 168 (67,2%). Έτσι, το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 168 γονείς ισάριθμων παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών με μέσο όρο ηλικίας τα 5,9 έτη.

Από τους 168 γονείς του δείγματος οι 86 (51,2%) είχαν κορίτσια και οι 82 (48,8%) αγόρια. Από τους 168 γονείς οι 80 (47,6%) κατοικούσαν με την οικογένειά τους σε αγροτικές και οι 88 (52,4%) σε αστικές περιοχές. Επίσης, από τα 168 παιδιά τα 61 (36,3%) φοιτούσαν σε Ολοήμερα και τα 107 (63,7%) σε Κλασικά Νηπιαγωγεία. Όσον αφορά το επίπεδο γραμματικών γνώσεων των γονέων, είχαμε 37 (22,0%) πατέρες απόφοιτους Δημοτικού Σχολείου, 40 (23,85%) πατέρες απόφοιτους Γυμνασίου, 48 (28,6%) πατέρες απόφοιτους Λυκείου 43 (25,1%) πατέρες απόφοιτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και 24 (14,3%) μητέρες απόφοιτες Δημοτικού Σχολείου, 32 (19,0%) μητέρες απόφοιτες Γυμνασί-

Πίνακας 1
Χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης

Διάρκεια παρακολούθησης	Καθημερινές		Σάββατο		Κυριακή	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	16	9,5	2	1,2	4	2,4
Περίπου 1 ώρα	75	42,9	28	16,7	31	18,5
Περίπου 2 ώρες	65	38,7	60	35,7	57	33,9
Περίπου 3 ώρες	9	5,4	50	29,8	46	27,4
Περίπου 4 ώρες	4	2,4	20	11,9	21	12,5
5 και πλέον ώρες	2	1,2	8	4,8	9	5,4
ΣΥΝΟΛΟ	168	100	168	100	168	100
M.m.	91		149		147	

M.m. = Μέσος όρος χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης σε πρώτα λεπτά της ώρας (minutes).

ου, 72 (42,9%) μητέρες απόφοιτες Λυκείου και 40 (23,8%) μητέρες απόφοιτες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Κάθε γονέας μάς απάντησε σε ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάσαμε για τις ανάγκες της έρευνάς μας. Στο ερωτηματολόγιο προτασσόταν μια σύντομη επιστολή, στην οποία αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας και τονιζόταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ακολουθούσαν δύο ομάδες ερωτήσεων: η πρώτη ομάδα περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, ενώ η δεύτερη περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τις τηλεοπτικές συνήθειες των παιδιών.

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας και με κριτήριο το περιεχόμενό τους διακρίναμε δεκατρία είδη τηλεοπτικών προγραμμάτων (κινούμενα σχέδια, παιδικές εκπομπές, μουσικές εκπομπές, ελληνικές σειρές-ταινίες, αθλητικά, ντοκιμαντέρ, ειδήσεις,

διαφημίσεις, ξένες σειρές-ταινίες, μεταγλωττισμένες ξένες σειρές, εκπομπές λόγου – συζήτησης, ψυχαγωγικές εκπομπές – show, άλλο. Βλ. ενδεικτικά Παπαθανασόπουλος, 2000: 184-187.) και ζητήσαμε από τους γονείς να σημειώσουν ποια από αυτά παρακολουθούν τα παιδιά τους.

Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε το Μάιο 2001 και η επεξεργασία τους έγινε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.

3. Αποτελέσματα

Χρόνος παρακολούθησης και προτίμηση τηλεοπτικών προγραμμάτων

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται ο χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης τις καθημερινές και τα Σαββατοκύριακα. Διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών παρακολουθούν τηλεόραση κατά μέσο όρο επί

Πίνακας 2

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες προτίμησης τηλεοπτικών προγραμμάτων

Είδος τηλεοπτικού προγράμματος	Προτίμηση παρακολούθησης	
	N	%
Κινούμενα σχέδια	163	97,0
Παιδικές εκπομπές	147	87,5
Ελληνικές σειρές-ταινίες	102	60,7
Ντοκιμαντέρ	93	55,4
Διαφημίσεις	80	47,6
Μεταγλωττισμένες ξένες σειρές	58	34,5
Μουσικές εκπομπές	47	28,0
Ψυχαγωγικές εκπομπές-show	34	20,2
Αθλητικά	29	17,3
Ξένες σειρές-ταινίες	22	13,1
Ειδήσεις	21	12,5
Άλλο	7	4,2
Εκπομπές λόγου-συζήτησης	5	3,0

91 πρώτα λεπτά (minutes) ή 1,5 ώρα τις καθημερινές, επί 147 λεπτά ή περίπου 2,5 ώρες την Κυριακή και επί 149 λεπτά ή περίπου επίσης 2,5 ώρες το Σάββατο.

Με την εφαρμογή του T-Test Paired διαπιστώσαμε ότι η διαφορά μεταξύ του μέσου όρου του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης τις καθημερινές (91 λεπτά) και του μέσου όρου του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης το Σάββατο (149 λεπτά) είναι στατιστικά σημαντική $t(167)=12,98, p<0,001$. Ομοίως, και η διαφορά μεταξύ του μέσου όρου του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης τις καθημερινές (91 λεπτά) και του μέσου όρου του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης την Κυριακή (147 λεπτά) είναι στατιστικά σημαντική

$t(167)=11,66, p<0,001$. Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των χρόνων παρακολούθησης τηλεόρασης το Σάββατο και την Κυριακή. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης παίρνει τη μικρότερη τιμή (καθόλου) με μεγαλύτερη συχνότητα τις καθημερινές (9,5%) και με μικρότερη συχνότητα την Κυριακή (2,4%) και το Σάββατο (1,2%). Αντίθετα, ο αυξημένος χρόνος παρακολούθησης (τρεις και πλέον ώρες) εμφανίζεται με τις μεγαλύτερες συχνότητες το Σάββατο και την Κυριακή και με τις μικρότερες συχνότητες τις καθημερινές. Μόνο ο μέσος χρόνος παρακολούθησης (2 ώρες) εμφανίζει τις ίδιες περίπου συχνότητες όλες τις ημέρες.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι προτίμησης (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) των προτιμώμενων τηλεοπτικών προγραμμάτων από τα υποκείμενα ως προς το φύλο

Τηλεοπτικά Προγράμματα	Φύλο	N	M %	s	t	df
Κινούμενα σχέδια	A	82	95,1	0,2	1,39	117,5
	K	86	98,8	0,1		
Παιδικές εκπομπές	A	82	80,5	0,4	2,73**	130,1
	K	86	94,2	0,2		
Ελληνικές σειρές-ταινίες	A	82	50,0	0,5	2,82**	162,6
	K	86	70,1	0,5		
Ντοκιμαντέρ	A	82	56,1	0,5	0,2	166
	K	86	54,6	0,5		
Διαφημίσεις	A	82	42,7	0,5	1,2	166
	K	86	52,3	0,5		
Μεταγλωττισμένες ξένες σειρές	A	82	28,1	0,4	1,7	165,7
	K	86	41,0	0,5		
Μουσικές εκπομπές	A	82	17,1	0,4	3,16**	159,3
	K	86	38,4	0,5		
Ψυχαγωγικές εκπομπές	A	82	11,1	0,3	3,0**	151,3
	K	86	29,1	0,5		
Αθλητικά	A	82	18,3	0,4	0,3	166
	K	86	16,3	0,4		
Ξένες σειρές-ταινίες	A	82	14,6	0,4	0,6	166
	K	86	11,6	0,3		
Ειδήσεις	A	82	12,2	0,3	0,1	166
	K	86	12,8	0,3		
Άλλο	A	82	1,2	0,1	1,9	116,7
	K	86	7,1	0,3		
Εκπομπές λόγου-συζήτησης	A	82	1,2	0,1	1,3	129,3
	K	86	4,7	0,2		

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Όσον αφορά το συνολικό χρόνο παρακολούθησης τηλεόρασης σε εβδομαδιαία βάση, μπορούμε να υπολογίσουμε ότι αυτός ανέρχεται κατά μέσο όρο σε 751 πρώτα λεπτά ή 12,5

ώρες περίπου. Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι τα παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών αφιερώνουν κατά μέσο όρο κάθε μέρα 107 πρώτα λεπτά ή 1 ώρα και 47 λεπτά περίπου από τον ελεύ-

θερο χρόνο τους στην παρακολούθηση της τηλεόρασης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το είδος των τηλεοπτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν τα νήπια. Από τον Πίνακα 2 φαίνεται ότι τα κινούμενα σχέδια (97,0%) και οι διάφορες παιδικές εκπομπές (87,5%) κυριαρχούν στις προτιμήσεις των παιδιών αυτής ηλικίας. Ακολουθούν οι ελληνικές σειρές-ταινίες (60,7%), και τα ντοκιμαντέρ (55,4%).

Οι διαφημίσεις αποτελούν το επόμενο τηλεοπτικό πρόγραμμα που παρακολουθούν τα παιδιά. Εδώ εξετάζουμε την παρακολούθηση της διαφήμισης όχι ως την παρακολούθηση της αναγκαστικής διακοπής των τηλεοπτικών εκπομπών για την προβολή προϊόντων, αλλά ως την ηθελημένη προτίμηση του παιδιού να παρακολουθεί διαφημίσεις και όχι κάποιο άλλο τηλεοπτικό πρόγραμμα, σε τέτοιο βαθμό, ώστε να ψάχνει για το κανάλι που προβάλλει διαφημίσεις, όταν τα άλλα προβάλλουν εκπομπές. Περίπου τα μισά παιδιά του δείγματός μας (47,6%) φαίνονται ως λάτρες των διαφημίσεων.

Στις προτιμήσεις των παιδιών ακολουθούν οι μεταγλωττισμένες ξένες σειρές (34,5%), οι ψυχαγωγικές εκπομπές-show (20,2%), οι αθλητικές εκπομπές (17,3%), οι ξένες σειρές-ταινίες (13,1%), οι ειδήσεις (12,5%) και, τέλος, άλλα είδη προγραμμάτων (4,2%) και οι εκπομπές λόγου (3,0%).

Η επίδραση του φύλου

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, όσον αφορά τη διάρκεια του χρόνου

παρακολούθησης τηλεόρασης οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ήταν στατιστικά ασήμαντες, όπως προέκυψε από τη σύγκριση των σχετικών μέσων όρων με το στατιστικό κριτήριο T-Test.

Όσον αφορά την προτίμηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, από τη μελέτη του Πίνακα 3 προκύπτει ότι τα κορίτσια προτιμούν με σημαντική διαφορά από τα αγόρια περισσότερο τις παιδικές [$t(130,1)=2,73$, $p<0,01$], τις μουσικές [$t(159,3)=3,16$ $p<0,01$], τις ψυχαγωγικές εκπομπές [$t(151,3)=3,0$, $p<0,01$] και τις ελληνικές σειρές-ταινίες [$t(162,6)=2,82$, $p<0,01$]. Δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την προτίμηση των υπόλοιπων τηλεοπτικών προγραμμάτων.

Η επίδραση της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας

Τα ευρήματά μας έδειξαν ότι η γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας (αστική ή αγροτική) δε διαφοροποιεί σημαντικά ούτε τον χρόνο παρακολούθησης τηλεόρασης ούτε την προτίμηση των τηλεοπτικών προγραμμάτων από τα νήπια.

Η επίδραση του επιπέδου γραμματικών γνώσεων των γονέων

Από την ανάλυση φάνηκε ότι ο χρόνος παρακολούθησης της τηλεόρασης, αλλά και η προτίμηση των τηλεοπτικών προγραμμάτων από παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών δεν επηρεάζονται σημαντικά από το επίπεδο γραμματικών γνώσεων ούτε του πατέρα ούτε της μητέρας.

Η επίδραση του τύπου Νηπιαγωγείου

Η οργανικότητα του σχολείου (πολυθέσιο ή ολιγοθέσιο), στο οποίο φοιτούν τα παιδιά έχει φανεί ότι δεν επηρεάζει τις τηλεοπτικές συνήθειές τους (Χατζηθεολόγου, 2000). Εδώ εξετάζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα, από όσο γνωρίζουμε, η επίδραση που ασκούν το Ολοήμερο και το Κλασικό Νηπιαγωγείο στις τηλεοπτικές συνήθειες των νηπίων.

Η ανάλυση έδειξε ότι οι διαφορές στον χρόνο παρακολούθησης μεταξύ των νηπίων που φοιτούν σε Ολοήμερο και αυτών που φοιτούν σε Κλασικό Νηπιαγωγείο είναι στατιστικά ασήμαντες. Είναι χαρακτηριστικό ότι η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων είναι αυτή που παρατηρήθηκε τις καθημερινές και αντιστοιχεί σε περίπου 15 λεπτά περισσότερου χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης από νήπια που φοιτούν σε Κλασικά έναντι των νηπίων που φοιτούν σε Ολοήμερα Νηπιαγωγεία.

Έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών διαπιστώνεται και όσον αφορά την προτίμηση των τηλεοπτικών προγραμμάτων από τους μαθητές των δύο τύπων Νηπιαγωγείων. Από όλα τα τηλεοπτικά προγράμματα μόνο τα ντοκιμαντέρ προτιμούνται σημαντικά περισσότερο από τους μαθητές των Ολοήμερων Νηπιαγωγείων [$t(129,9) = 2,05, p < 0,05$]. Συγκεκριμένα οι μαθητές των Ολοήμερων προτιμούν τα ντοκιμαντέρ κατά μέσο όρο σε ποσοστό 65,5%, έναντι 49,5% των μαθητών των Κλασικών Νηπιαγωγείων.

4. Συζήτηση

Οι μέσοι όροι του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης στην ηλικία των 5,5-6,5 ετών προσδιορίστηκαν, με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, στη 1 ώρα και 47 πρώτα λεπτά ημερησίως και στις 12,5 ώρες εβδομαδιαίως. Αυτοί οι μέσοι όροι είναι μικρότεροι από τα αντίστοιχα ευρήματα ερευνών σε αγγλόφωνους πληθυσμούς ίδιας ηλικίας, σύμφωνα με τα οποία ο χρόνος παρακολούθησης της τηλεόρασης κυμαίνεται από 13-33 ώρες εβδομαδιαίως, ανάλογα και με το εκάστοτε χρησιμοποιούμενο ερευνητικό εργαλείο: ερωτηματολόγιο, ημερολόγιο, βιντεοσκόπηση τηλεοπτικών συνθηθειών. (Hickey and Efron, 1981· Anderson et al., 1985, 1986· Huston et al., 1999· Dennison et al., 2002). Η διαφορετική τηλεοπτική κουλτούρα των αμερικανικών οικογενειών με τις ιστορικά βαθύτερες τηλεοπτικές συνήθειες και τη μεγαλύτερη ποικιλία τηλεοπτικών σταθμών και προγραμμάτων ίσως να ερμηνεύει τις διαφορές στη διάρκεια του χρόνου παρακολούθησης (Yalcin et al., 2002). Επίσης, η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνάς μας ίσως επηρέασε μειώνοντας το μέσο όρο του χρόνου παρακολούθησης, αφού έχει παρατηρηθεί ότι η παρακολούθηση της τηλεόρασης αυξάνεται κατά το χειμώνα και μειώνεται κατά το καλοκαίρι (Barwise and Ehrenberg, 1996:13· Huston et al., 1999· Παπαθανασόπουλος, 2000:115-116). Οι μέσοι όροι των χρόνων ημερήσιας και εβδομαδιαίας παρακολούθησης της τηλεόρασης, που προέκυ-

ψαν από την έρευνά μας, είναι πολύ πιο περιορισμένοι από εκείνους ανάλογων ερευνών με παιδιά σχολικής ηλικίας (Παπανδρέου, 1978· Τσαρδάκης, 1983· Νταγκουνάκης, 1996· Πάντζου κ.ά, 1988· Σκρουμπή, 1991· Κανάκης, 1996· Διαμαντόπουλος, 2000· Χατζηθεολόγου, 2000), αποτέλεσμα που προφανώς οφείλεται στη διαφορετική ηλικία των υποκειμένων, η οποία επηρεάζει και το συνολικό εύρος του ελεύθερου χρόνου και το ενδιαφέρον τους για την ανακάλυψη του εξωτερικού κόσμου (Βρύζας, 1997:25). Θεωρούμε ότι ενδιαφέρουσα θα ήταν η σύγκριση μεταξύ του χρόνου παρακολούθησης της τηλεόρασης και του χρόνου απασχόλησης του παιδιού με άλλες δραστηριότητες (Huston et al., 1999), καθώς θα μας πληροφορούσε για την ποιοτική διάσταση του ελεύθερου χρόνου των νηπίων για την οποία δε διαθέτουμε στοιχεία, όσο αφορά την ελληνική πραγματικότητα. Έχουμε, όμως, την αίσθηση ότι η παρακολούθηση της τηλεόρασης για μισή ημέρα (12,5 ώρες) κάθε εβδομάδα αποτελεί μία από τις κύριες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των νηπίων.

Οι διαφορετικοί χρόνοι παρακολούθησης τηλεόρασης τις καθημερινές και το Σαββατοκύριακο, έχουν διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες με μεγαλύτερα παιδιά (Διαμαντόπουλος, 2000). Η μεγαλύτερη διάρκεια παρακολούθησης κατά το Σαββατοκύριακο είναι αναμενόμενη και ερμηνεύεται από την εξασφάλιση περισσότερο ελεύθερου χρόνου λόγω της έλλειψης σχολικών υποχρεώσεων των παιδιών, πράγμα που τους

επιτρέπει αφενός να κοιμούνται πιο αργά και αφετέρου να έχουν ελεύθερα τα πρωινά του Σαββάτου και της Κυριακής. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ένα μέρος αυτού του επιπλέον ελεύθερου χρόνου καλύπτεται με την παρακολούθηση της τηλεόρασης (Barwise and Ehrenberg, 1996:16).

Στις προτιμήσεις των παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών, (Πίνακας 2), κυριαρχούν τα κινούμενα σχέδια και οι παιδικές εκπομπές. Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα που εμφανίζεται σε πολλές έρευνες με μεγαλύτερα παιδιά (Σκρουμπή, 1991· Κανάκης, 1996· Διαμαντόπουλος, 2000· Χατζηθεολόγου, 2000· Διαμαντάκη κ.ά. 2001:347· Hickey and Efron, 1981· Barwise and Ehrenberg, 1996) και εξηγείται από το ότι, η δράση, τα οπτικά και ηχητικά εφέ, η συνεχής κίνηση, η αλλαγή των σκηνικών στα κινούμενα σχέδια αιχμαλωτίζουν την προσοχή των παιδιών (Huston and Wright, 1983· Δουλκέρη, 1994:73), ενώ το περιεχόμενο και τα θέματα των παιδικών εκπομπών βρίσκονται κοντά στα παιδικά ενδιαφέροντα (Βρύζας, 1997:12-13). Δεν πρέπει, βέβαια, να αγνοούμε τον προβληματισμό που αναπτύσσεται για την ποιότητα και την καταλληλότητα αυτών των τηλεοπτικών προγραμμάτων. Έρευνες σε τηλεοπτικά προγράμματα αγγλόφωνων χωρών εντόπισαν μεγάλο αριθμό σκηνών βίας σε παιδικές εκπομπές και κινούμενα σχέδια (Huston and Wright, 1983· Wilson et al., 1998· Gunter and Harrison, 2001: 26,164-170· Peters and Blumberg, 2002).

Αν και το περιεχόμενο των ελλη-

νικών σειρών-ταινιών, οι οποίες καταλαμβάνουν την τρίτη θέση στις προτιμήσεις των παιδιών (Πίνακας 2), δεν εμπίπτει στα παιδικά ενδιαφέροντα, τα απλοϊκά κατά βάση θέματά τους από την οικογενειακή και κοινωνική ζωή κάνουν αυτά τα τηλεοπτικά προγράμματα αγαπητά στους μικρούς τηλεθεατές (Σκρουμπή, 1991· Κανάκης, 1996· Βρύζας, 1997: 29-30· Διαμαντόπουλος, 2000· Χατζηθεολόγου, 2000· Διαμαντάκη κ.ά. 2001:347). Ίσως η μεγάλη τηλεθέαση αυτών των προγραμμάτων από τους ενήλικες της οικογένειας να ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό και την υψηλή τηλεθέασή τους από τα μικρά παιδιά (Σεραφετινίδου, 1987:334· Παπαθανασόπουλος, 2000: 176-178. Η ύπαρξη πολλών ερωτικών και βίαιων σκηνών αποτελεί αρνητικό χαρακτηριστικό αυτών των προγραμμάτων (Βρύζας, 1997:29).

Θεωρούμε ιδιαίτερα θετικό γεγονός την παρακολούθηση ντοκιμαντέρ από μεγάλο ποσοστό των παιδιών. Τα ντοκιμαντέρ με τα ποικίλα θεματικά περιεχόμενά τους (φύση, διάστημα, ιστορία, ανακαλύψεις) και τον προσεγμένο λόγο τους αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντα, πλουτίζουν τις γνώσεις, ερεθίζουν τη φαντασία, καλλιεργούν τη γλώσσα του παιδιού (Barwise and Ehrenberg, 1996). Ίσως γι' αυτό και σε άλλες έρευνες να εμφανίζονται ότι κερδίζουν την προτίμηση των παιδιών έναντι άλλων ειδών τηλεοπτικών προγραμμάτων (Διαμαντόπουλος, 2000· Χατζηθεολόγου, 2000). Εκτιμούμε ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά των ντοκιμαντέρ καθώς και η

εναλλαγή των ασυνήθιστων και συχνά εντυπωσιακών εικόνων που προβάλλουν ερμηνεύουν την προτίμησή τους από τα παιδιά της έρευνάς μας. Σημαντική θα ήταν η θεματική διερεύνηση των ντοκιμαντέρ που προτιμούνται από παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών, καθώς θα μας έδινε στοιχεία για τα επιστημονικά και πληροφοριακά ενδιαφέροντα των νηπίων.

Η μεγάλη προτίμηση των παιδιών στις διαφημίσεις ερμηνεύεται κυρίως από τις σύντομες εναλλαγές εικόνων, μουσικών ήχων, θεμάτων, και από το είδος των διαφημιζόμενων προϊόντων -κυρίως παιγνιδιών- (Σκρουμπή, 1991· Δουλκέρη, 2000: 37,41). Τα νήπια φαίνεται να προτιμούν εντονότερα από ό,τι τα μεγαλύτερα παιδιά τις διαφημίσεις επειδή αδυνατούν να τις διακρίνουν από το υπόλοιπο τηλεοπτικό πρόγραμμα και να αντιληφθούν την εμπορική τους λειτουργία, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη καταναλωτικής συμπεριφοράς (Βρύζας, 1997:31-32, 149-155· Χατζηθεολόγου, 2000).

Η προτίμηση των μεταγλωττισμένων ξένων σειρών (34,5%) ερμηνεύεται όπως και η προτίμηση των ελληνικών σειρών-ταινιών. Αντίθετα, η προτίμηση των μη μεταγλωττισμένων ξένων σειρών-ταινιών (13,1%) οφείλεται ενδεχομένως είτε στην παρακολούθησή τους από τους ενήλικες της οικογένειας είτε στις θεαματικές (πολεμικές, αστυνομικές, διαστημικές) σκηνές, αφού η αδυναμία κατανόησης της ξένης γλώσσας δεν επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν πλήρως το θέμα της εκπομπής.

Τα τηλεοπτικά αυτά προγράμματα είναι ίσως τα πιο ακατάλληλα για παιδιά, αφού περιλαμβάνουν πολλές ερωτικές και βίαιες σκηνές (Barwise and Ehrenberg, 1996· Wilson et al., 1998· Gunter and Harrison, 2001: 164-170· Βρύζας, 1997:78-79).

Οι μουσικές εκπομπές με 28,8% και τα τηλεοπτικά show με 20,2% φαίνεται ότι δεν ασκούν πολύ μεγάλη έλξη στα. Ίσως αυτό να συμβαίνει, επειδή τα παιδιά ψυχαγωγούνται κυρίως με τις παιδικές εκπομπές και με τα κινούμενα σχέδια, προγράμματα τα οποία έχουν μουσική υπόκρουση.

Η χαλαρή σε αυτή την ηλικία ενασχόληση των παιδιών με τον αθλητισμό και με τα ομαδικά σπορ περιορίζει την παρακολούθηση των αθλητικών προγραμμάτων στο 17,3%. Η περιορισμένη συχνότητα παρακολούθησης των τηλεοπτικών ειδήσεων (12,5%) και των εκπομπών λόγου (3.0%) ερμηνεύεται από τα δυσνόητα, μη ενδιαφέροντα για τα παιδιά θέματά τους.

Η έρευνά μας έδειξε ότι, όσον αφορά τη διάρκεια του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης στην ηλικία των 5,5-6,5 ετών, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Οι προηγούμενες έρευνες διαπιστώνουν άλλοτε σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, με τα κορίτσια να παρακολουθούν περισσότερη ώρα τηλεόραση (Τσαρδάκης, 1983:87· Βρύζας, 1997:29-30· Διαμαντόπουλος, 2000) και άλλοτε έλλειψη σημαντικών διαφορών (Κανάκης, 1996· Χατζηθεολόγου 2000· Huston et al., 1999· Yalcin

et al., 2002). Η εκάστοτε τηλεοπτική συγκυρία, η κυρίαρχη θέση του προσωπικού γούστου ίσως επηρεάζουν περισσότερο από το φύλο τον χρόνο παρακολούθησης τηλεόρασης.

Η σημαντικά μεγαλύτερη προτίμηση των κοριτσιών στις μουσικές, ψυχαγωγικές εκπομπές και τις ελληνικές σειρές ή ταινίες έχει διαπιστωθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά και σταθεροποιείται όσο αυξάνεται η ηλικία. (Κανάκης, 1996· Διαμαντόπουλος, 2000· Παπαθανασόπουλος, 2000:180). Επισημαίνουμε, πάντως, ότι οι εκπομπές που προτιμούνται από τα κορίτσια είναι εκείνες που προτιμούνται από τις γυναίκες τηλεθεατές, πράγμα που σημαίνει ότι η παρακολούθησή τους από τη μητέρα ίσως να λειτουργεί ως πρότυπο για τις τηλεοπτικές συνήθειες των κοριτσιών (Παπαθανασόπουλος, 2000: 175-176).

Επαληθεύεται, λοιπόν, το δεύτερο σκέλος της υπόθεσής μας σχετικά με την επίδραση του φύλου στην προτίμηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, αλλά δεν επαληθεύεται το πρώτο σκέλος της υπόθεσής μας σχετικά με την επίδραση του φύλου στον χρόνο παρακολούθησης τηλεόρασης.

Έρευνες με ελληνόπουλα μεγαλύτερης ηλικίας, έδειξαν ότι περισσότερο χρόνο παρακολουθούν τηλεόραση τα παιδιά αγροτικών περιοχών λόγω έλλειψης δυνατοτήτων δημιουργικής απασχόλησης στις περιοχές αυτές (Κανάκης, 1996· Νταγκουνάκης, 1996). Από την έρευνά μας δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νηπίων

αγροτικών και αστικών περιοχών ούτε όσον αφορά τον χρόνο παρακολούθησης της τηλεόρασης ούτε όσον αφορά την προτίμηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, μη επαληθεύοντας τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση. Το ευρήματά μας ερμηνεύονται αφενός από την αδυναμία των γονέων των νηπίων να οργανώσουν με δημιουργικές δραστηριότητες τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών τους, είτε επειδή θεωρούν κάτι τέτοιο ως υπερβολικό για την ηλικία αυτή («είναι μικρό το παιδί ακόμα») είτε επειδή σε πολλές δραστηριότητες (αθλητικοί σύλλογοι, μαθήματα χορού, γλωσσών, Η/Υ) τα παιδιά γίνονται δεκτά μετά από την ηλικία των 6 ετών, και αφετέρου από τα ίδια τηλεοπτικά ενδιαφέροντα των νηπίων, που τα οδηγούν σε ίδιες τηλεοπτικές συνήθειες.

Η έρευνά μας έδειξε ότι το επίπεδο γραμματικών γνώσεων των γονέων δεν επηρεάζει σημαντικά ούτε τον χρόνο παρακολούθησης τηλεόρασης, ούτε την προτίμηση τηλεοπτικών προγραμμάτων από παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών, μη επαληθεύοντας τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από αντίστοιχα ανάλογων ερευνών με παιδιά ίδιας ή μεγαλύτερης ηλικίας στην Ελλάδα και το εξωτερικό, στις οποίες η αύξηση του χρόνου παρακολούθησης συνδέεται με τη μείωση του επιπέδου γραμματικών γνώσεων και ερμηνεύεται ως έκφραση των περιορισμένων δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου που χαρακτηρίζει τις οικογένειες κατώτερου μορφωτικού-κοινωνικού επιπέδου (Hickey and Efron, 1981·

Barwise and Ehrenberg, 1996:14-15· Κορωναίου, 1992:128-129· Κανάκης, 1996· Βρύζας, 1997:25-26). Αξίζει να σημειωθεί ότι το μορφωτικό και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν αποτελεί πάντοτε παράγοντα διαφοροποίησης των τηλεοπτικών συνηθειών, καθώς υποστηρίζεται αφενός ότι η τηλεόραση είναι ένα μέσο που απευθύνεται σε όλους και αφετέρου ότι ο χρόνος παρακολούθησης και η προτίμηση τηλεοπτικών προγραμμάτων είναι θέμα προσωπικού γούστου και συνήθειας και περιορίζεται από τα θέλητρα και τις απαιτήσεις άλλων δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου (Barwise and Ehrenberg, 1996:15· Huston et al., 1999· Yalcin et al., 2002· Dennison et al., 2002).

Η στατιστικά ασήμαντη διαφορά μεταξύ των νηπίων που φοιτούν σε Κλασικά Νηπιαγωγεία και εκείνων που φοιτούν σε Ολοήμερα ως προς το χρόνο παρακολούθησης τηλεόρασης τις καθημερινές (15 λεπτά περίπου), ερμηνεύεται από το διευρυμένο ωράριο του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου που αφήνει στους μαθητές του λιγότερο ελεύθερο χρόνο από ό,τι το Κλασικό.

Φαίνεται, επίσης, ότι ο τύπος του Νηπιαγωγείου δεν επηρεάζει τις προτιμήσεις τηλεοπτικών προγραμμάτων από παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών, με εξαίρεση την προτίμησή τους στα ντοκιμαντέρ. Η μοναδική αυτή περίπτωση σημαντικής διαφοροποίησης στις προτιμήσεις των δύο ομάδων δεν μας επιτρέπει να την αποδώσουμε στον τύπο του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Αυτό θα προϋ-

πέθετε την ύπαρξη ανάλογων διαφοροποιήσεων και σε άλλα ποιοτικά τηλεοπτικά προγράμματα. Θα μπορούσε η διαφοροποίηση αυτή να αποδοθεί σε τυχαίους παράγοντες τηλεοπτικής συγκυρίας (σύμπτωση της ώρας προβολής των ντοκιμαντέρ και της ώρας επιστροφής των παιδιών από το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο) ή δειγματοληψίας.

Επομένως, κανένα σκέλος της σχετικής ερευνητικής μας υπόθεσης δεν επαληθεύεται.

5. Συμπεράσματα – παιδαγωγικές προτάσεις

Γενικά, παρατηρούμε ότι τα παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών αφιερώνουν πολύ χρόνο για την παρακολούθηση της τηλεόρασης. Κυρίως παρακολουθούν κινούμενα σχέδια παιδικές εκπομπές, ελληνικές σειρές – ταινίες, ντοκιμαντέρ, διαφημίσεις ξένες σειρές μεταγλωττισμένες και μη, μουσικές εκπομπές, show.

Ο χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης και η προτίμηση τηλεοπτικών προγραμμάτων από παιδιά ηλικίας 5,5-6,5 ετών δε φαίνεται να επηρεάζονται από τη γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας, τον τύπο Νηπιαγωγείου, και από το επίπεδο γραμματικών γνώσεων των γονέων τους. Το φύλο των παιδιών φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά μόνο την προτίμηση τηλεοπτικών προγραμμάτων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η τηλεόραση απευθύνεται σε παιδιά με ίδια ενδιαφέροντα, αλλά και ότι αναπτύσσει ίδια ενδιαφέροντα στα παιδιά.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν μπορούν να γενικευθούν σε όλα τα ελληνόπουλα αυτής της ηλικίας, αφού το περιορισμένο δείγμα μας προέρχεται μόνο από μία περιοχή της χώρας. Ακόμα, το ερωτηματολόγιο γονέων δεν είναι το μοναδικό εργαλείο για τέτοιες έρευνες. Η συνδυασμένη χρήση και άλλων ερευνητικών εργαλείων (ημερολόγιο παρακολούθησης, βιντεοσκόπηση των τηλεοπτικών συνηθειών) μπορεί να οδηγήσει μελλοντικές έρευνες σε πιο έγκυρα αποτελέσματα (Anderson et al. 1985).

Η έρευνά μας δε δίνει οριστικές απαντήσεις σχετικά με τις δύο τηλεοπτικές συνήθειες, αλλά δείχνει την ανάγκη για τη διεξαγωγή ανάλογων ερευνών με αντιπροσωπευτικό πανελλαδικό δείγμα και με τη συνδυασμένη χρήση ερευνητικών εργαλείων. Ερωτήματα που τίθενται από τη μελλοντική έρευνα σχετικά με τις τηλεοπτικές συνήθειες των νηπίων είναι: Τα νήπια παρακολουθούν μόνο τους τηλεόραση ή με παρέα; Συζητούν για όσα παρακολούθησαν και με ποιους; Ποιος επιλέγει τι θα παρακολουθήσουν, με ποια κριτήρια και πως γίνεται η διαχείριση των πιθανών διαφωνιών; Ποιες ώρες του 24ώρου παρακολουθούν τηλεόραση; Κατά την παρακολούθηση ασχολούνται και με άλλες δραστηριότητες; Ποιες είναι οι τηλεοπτικές συνήθειες των γονέων και οι απόψεις τους για τις επιδράσεις της τηλεόρασης στα νήπια; Ποιο είναι το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων, που συγκεντρώνουν την προτίμηση των νηπίων, όσον αφορά τη

μετάδοση γλωσσικών, κοινωνικών προτύπων, αξιών, μορφών συμπεριφοράς; Ποια είναι τα γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά χαρακτηριστικά των νηπίων-τηλεθεατών και πόσο επηρεάζουν, αλλά και επηρεάζονται από τις τηλεοπτικές συνήθειές τους; Πως αναπαριστούν τα νήπια την τηλεόραση και την τηλεοπτική εικόνα;

Η έρευνά μας ενισχύει το αίτημα για τη διαμόρφωση μιας προσχολικής παιδαγωγικής της τηλεόρασης και των Μ.Μ.Ε. (Τύπος, Ραδιόφωνο, Διαδίκτυο) γενικότερα (Κιτσαράς, 2001:247-258), στο πλαίσιο της οποίας θα κινηθούν γονείς, εκπαιδευτικοί και παραγωγοί τηλεοπτικών προγραμμάτων λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες επίδρασης μέσω της τηλεόρασης και την αξιοποίηση της παιδευτικής της δύναμης σε συνδυασμό με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων.

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι οι γονείς θα ήταν σκόπιμο να ενδιαφερθούν ιδιαίτερα για την ενασχόληση των παιδιών τους με την τηλεόραση και παρέχοντας εναλλακτικές δραστηριότητες να μειώσουν το χρόνο παρακολούθησης. Άλλωστε στη νηπιακή ηλικία ταιριάζει περισσότερο η σωματική κίνηση, η κοινωνική επαφή, η παιγνιώδης και ελεύθερη έκφραση παρά η «καθήλωση» στην τηλεόραση. Να διαθέτουν οι ίδιοι οι γονείς μέρος του δικού τους ελεύθερου χρόνου για να ασχοληθούν με τα παιδιά σε δημιουργικές δραστηριότητες (παιγνίδι, διάβασμα, περιπάτους κ.ά.). Να δώσουν οι ίδιοι το παράδειγμα

ελέγχοντας αυστηρότερα τις δικές τους τηλεοπτικές συνήθειες και αναπτύσσοντας εναλλακτικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους.

Η επιλογή των τηλεοπτικών προγραμμάτων είναι χρήσιμο να γίνεται κατόπιν συζήτησης με τα παιδιά, αφού, βέβαια, οι γονείς γνωρίζουν (μέσω τηλεοπτικών περιοδικών ή ίδιας παρακολούθησης) το περιεχόμενο των προγραμμάτων.

Οι γονείς να παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους τηλεόραση και να συζητούν κριτικά μαζί τους για το περιεχόμενο, τους ήρωες, την ψεύτικη ή αληθινή απεικόνιση της πραγματικότητας και να μη χρησιμοποιούν την τηλεόραση ως baby sitter των παιδιών τους και την παρακολούθησή της ως αμοιβή.

Θεωρούμε, επίσης, ως αναγκαίο τον έλεγχο του περιεχομένου των παιδικών προγραμμάτων από φορείς της πολιτείας.

Τέλος, είναι καιρός να αρχίσει από το Νηπιαγωγείο ακόμα, στο μέτρο που είναι δυνατό, ο αλφαριθμητισμός στην τηλεόραση, ώστε να δημιουργήσουμε κριτικούς τηλεθεατές (Buckingham, 1994:131-134, 283-287· Κούρτη, 2003). Η συζήτηση με τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο για όσα είδαν στην τηλεόραση, η εμπλοκή τους με παιγνιώδη τρόπο στη διάκριση πλάνων, τη συσχέτιση ήχων και εικόνων, την κατανόηση της παραγωγής, προβολής και κατηγοριοποίησης των τηλεοπτικών προγραμμάτων συμβάλλουν στην κριτική γνώση της τηλεοπτικής εικόνας και στη δημιουργία ενός κριτικού τηλεθεατή που δε θα παρασύρεται από τα

όποια αρνητικά πρότυπα της τηλεόρασης, αλλά θα διατηρεί την ευαισθησία του απέναντι στη ζωή και στην τηλεοπτική απεικόνισή της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βουϊδάσκης, Β. (1992). *Οι επιδράσεις της τηλεοπτικής βίας και επιθετικότητας στα παιδιά και τους νέους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βρύζας, Κ. (1997). *Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γουϊν, Μ. (1991). *Τηλεόραση, ένας ξένος στο σπίτι*. (Μετ. Π. Τσαλίκη). Αθήνα: Ακρίτας, Βα έκδ.
- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ & Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο σχολικό σύστημα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2000). Η διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών 9-12 ετών. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2, 85-112.
- Δουλκέρη, Τ. (1994). *Παιδικά μέσα επικοινωνίας και σεξισμός*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δουλκέρη, Τ. (1997). *Η εικόνα του παιδιού στην ελληνική τηλεόραση και στον ελληνικό τύπο. Εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δουλκέρη, Τ. (2000). *Κοινωνιολογία της διαφήμισης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ελευθεριάδης, Π. & Μαντουβάλου, Σ. (1985). *Σύγχρονη Εκπαίδευση και τηλεόραση*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κανάκης, Ι. (1996). Παιδί και τηλεόραση: πότε και ποιες τηλεοπτικές εκπομπές παρακολουθούν τα ελληνόπουλα 11-12 ετών και πως τις αξιοποιούν στο σπίτι και στο σχολείο. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 19, 207-232.
- Κασσωτάκης, Μ. (1978). *Τηλεόραση και αγωγή*. Αθήνα: Έκδοση Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων των Μαθητών Π.Σ.Π.Α.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ., Β' έκδ. αυξημένη και βελτιωμένη.
- Κορωναίου, Α. (1992). *Νέοι και Μέσα Μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κούρτη, Ε. (2001). Το παιδί ως τηλεοπτική είδηση: μηχανισμοί επιλογής και κατασκευής ειδήσεων στην ελληνική τηλεόραση. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 30, 91-116.
- Κούρτη, Ε. (υπό δημοσίευση). Η έρευνα για τα Μ.Μ.Ε. και το παιδί στην Ελλάδα. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Εικόνα και παιδί»*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Τ.Ε.Π.Α.Ε., Θεσσαλονίκη 27-29 Σεπτεμβρίου 2002.
- Κούρτη, Ε. (2003). Ο αλφαριθμητισμός στα Μ.Μ.Ε. στο Νηπιαγωγείο. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία. Πρακτικά επιστημονικού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 22-23 Νοεμβρίου 2002*. Έκδ. Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, 148-159.

- Κουτσουβάνου, Ε. (1991). *Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Μετοχιανάκης, Η. (1989). Η σημασία της τηλεόρασης για την αγωγή του παιδιού. *Συνάντηση*, 17, 17-32.
- Νταγκουνάκης, Ι. (1996). Η καθημερινή τηλεοπτική συμπεριφορά των παιδιών ηλικίας 10-12 ετών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 5, 267-276.
- Πάντζου, Π., Κοντοπούλου, Α., Κωστέλενου, Ι., Ναυρίδης, Κλ., Κατσιγιάννη, Κ. & Δημητρακόπουλος, Γ. (1988). Τηλεοπτικές προτιμήσεις και στάσεις σχετικά με το τι είναι «για παιδιά» και τι «για μεγάλους» την ελληνική τηλεόραση. Στο Ναυρίδης, Κλ., Δημητρακόπουλος, Γ., & Πασχαλίδης, Γ. (Επιμ.), *Τηλεόραση και επι-κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παπαθανασόπουλος, Σ. (2000). *Η τηλεόραση και το κοινό της*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπανδρέου, Θ. (1978). Η επίδραση της τηλεόρασης στο παιδί. *Σχολείο και Ζωή*, 4, 179-183 και 5-6, 238-248.
- Σεραφετινίδου, Μ. (1987). *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκρουμπή, Α. (1991). Τηλεόραση και παιδί. *Διαβάζω*, 262, 16-44.
- Τσαρδάκης, Δ. (1983). *Ο άνθρωπος στα δίχτυα της manipulation*. Αθήνα: Σκαρβαβίος.
- Χατζηθεολόγου, Α. (2000). Τηλεοπτικές συνήθειες των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων της Σάμου. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 125-144.
- Greenfield, P. M. (1988). *Μέσα ενημέρωσης και παιδί. Οι επιπτώσεις της τηλεόρασης, των βιντεοπαιχνιδιών και των κομπιούτερ*. (Μετ. Σ Σταυροπολυλου. Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Ξενόγλωσση*
- Anderson, D. R., Field, D.E., Collins, P.A., Lorch, E.P. and Nathan, J.G. (1985). Estimates of young children's time with television: a methodological comparison of parent reports with time-lapse video home observation. *Child Development*, 56, 1345-1357.
- Anderson, D. R., Lorch, E.P., Field, D.E., Collins, P.A. & Nathan, J.G. (1986). Television viewing at home: age trends in visual attention and time with TV. *Child Development*, 57, 1024-1033.
- Barwise, P. & Ehrenberg, A. (1996). *Television and its audience*. London: Sage.
- Buckingham, D. (1994). *Children talking television. The making of television literacy*. London: The Palmer Press.
- Dennison, B. A., Tara, A. and Jenkins, P.L. (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low income preschool children. *Pediatrics*, 109(6), 1028-1035.
- Hickey, N & Efron, E. (1981). Our greatest natural resource-our children. In Cole, B. (Ed.), *Television today*. Oxford: Oxford University Press.

- Huston, A.C. & Wright, J. C. (1983). The informative functions of formal features. In Bryant, J. & Anderson, D. R. (Eds.) *Children's understanding of television. Research on attention and comprehension*. New York: Academic Press, 35-68.
- Huston, A.C., Wright, J. C., Marquis, J. & Green, S. B. (1999). How young children spend their time: television and other activities. *Developmental Psychology*, 35(4), 912-925.
- Gunter, B. & Harrison, J. (2001). *Violence on television. An analysis of amount, nature, location and origin of violence in British programmes*. London: Routledge.
- Peters, K. M. & Blumberg, F. C. (2002). Cartoon violence: is it as detrimental to preschoolers as we think? *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 143-148.
- Silverstone, R. (1999). *Television and everyday life*. London: Routledge.
- Yalcin, S.S., Tugrul, B., Nacar, N., Tuncer, M. & Yurdakok, K. (2002). Factors that affect television viewing time in preschool and primary schoolchildren. *Pediatrics International*, 44, 622-627.
- Wilson, B. J., Smith, S.L., Potter, J., Linz, D., Donnestein, E., Kunkel, D., Blumenthal, E. and Gray, T. (1998). Content analysis of entertainment television: the 1994-95 results. In Hamilton, J.T. (Ed.),

Television violence and public policy. Michigan: The University of Michigan Press, 149-162.

Summary

The aim of this study is to explore the Greek preschooler's TV habits. 168 parents, who had children of 5,5-6,5 years old, filled in a questionnaire about their children's TV habits. The results showed that the mean TV viewing time for a Greek preschooler is 91 minutes/day and that the most preferable TV programmes are cartoons, children's programmes, greek serials and films, documentaries and advertisements. Type of kindergarten, area of residence and parent's educational level do not affect the preschooler's mean TV viewing time and the preference for the TV programmes. Only child's gender influences the preference for the TV programmes

Λέξεις-κλειδιά: τηλεοπτικές συνήθειες παιδιών, νήπια, παιδιά προσχολικής ηλικίας

Διεύθυνση Επικοινωνίας
 Βασίλης Οικονομίδης,
 Λέκτορας Προσχολικής Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 74100.
 Τηλ.: 28310-77667,
 e-mail: vasoikon@edc.uoc.gr
 vasoikon@hotmail.com

Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας

1. Εισαγωγή

Η διερεύνηση της πολυτροπικότητας (Kress 1997, Kress & Leeuwen 1996, Kress 2000a, Χοντολίδου 1999) στις ποικίλες αναλύσεις γραπτών κειμένων αναδεικνύει την πληθώρα των αναπαραστατικών τρόπων που συναιρούνται και συντίθενται για τη δημιουργία σημασίας σε ένα γραπτό κείμενο. Η γλωσσική πληροφορία ενδέχεται να προσauxάνεται, να συμπληρώνεται ή και να αναιρείται από την δράση άλλων τρόπων κατασκευής σημασίας. Η ανάδειξη των ποικίλων οπτικών μέσων που συμβάλλουν στην απόδοση της σημασίας ενός κειμένου οδηγεί στην επανεξέταση του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε τα γραπτά κείμενα και στην αναζήτηση διαφορετικών διαδικασιών ανάλυσης και παραγωγής της γραπτής πληροφορίας.

Οι πληροφορίες που μεταδίδει κάθε κείμενο δεν ανάγονται αποκλειστικά στο γλωσσικό περιεχόμενό του αλλά προκύπτουν από τη συμβολή και άλλων σημειωτικών

πόρων: εικονικών, τυπογραφικών, χρωματικών κ.α. Με αυτήν την έννοια το γραπτό μήνυμα είναι πολυτροπικό και άρα για την κατανόηση και παραγωγή γραπτών μηνυμάτων δεν επαρκεί η κατοχή της ανάγνωσης και της γραφής όπως αυτή νοείται στο πλαίσιο του κλασικού γραμματισμού. Η ανάγκη διαχείρισης πολυτροπικών κειμένων επιβάλλει μια παιδαγωγική πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, Kalantzis & Cope 2000) η οποία θα περιλαμβάνει παράλληλα με την ανάλυση του λόγου, και αναλύσεις πραγματολογικές, κοινωνιολογικές και ευρύτερα σημειωτικές που θα διαμορφώνουν την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης εικόνων, σχεδίων, διαγραμμάτων, πινάκων κλπ. (Kress 1997, Kress 2000b).

Οι συνέπειες αυτής της θεώρησης επαναπροσανατολίζουν τη διδακτική των γραπτών κειμένων στο σχολείο, των οποίων η διδασκαλία ως τώρα αφορούσε κυρίως τη γλώσσα με κείμενα, στην πλειοψηφία τους, κατασκευασμένα για τις ανάγκες του μαθήματος ή αποσπάσματα λο-

γοτεχνικών κειμένων. Η είσοδος αυθεντικών κειμένων, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης –αν και ιδιαίτερα περιορισμένη προς το παρόν– επιβάλλει την ανάγκη ανάλυσης ποικίλων πολυτροπικών κειμένων καθώς και προτάσεων διδακτικής αξιοποίησής τους για διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς¹.

Ειδικότερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η διαχείριση πολυτροπικών κειμένων θα μπορούσε να συνιστά μέσον για την προσέγγιση της γραφής και την εξοικείωση με τον γραπτό λόγο. Σε αυτήν την κατεύθυνση θα παρουσιασθεί η ανάλυση ενός είδους πολυτροπικού κειμένου, **τίτλοι άρθρων** σε εφημερίδα που απευθύνεται σε παιδιά, και θα προταθούν ενδεικτικοί τρόποι διδακτικής αξιοποίησής του.

2. Το θεσμικό πλαίσιο

Στο πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για το νηπιαγωγείο του 1999 (ΥΠ.Ε.Π.Θ 1999), προτείνεται όσον αφορά την ανάγνωση: *«να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, επιγραφές κλπ)»*. Συχνές δε, είναι οι αναφορές στην ανάγκη της ποικιλίας των ειδών λόγου, όπως και των κειμενικών ειδών τα οποία τα

παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν και να επεξεργαστούν. Προβλέπεται η ανάγκη ανάδειξης των σχέσεων εικόνας-κειμένου και της αλληλόδρασης τους για τη δημιουργία της σημασίας του γραπτού μηνύματος καθώς και η ανάπτυξη της δεξιότητας των παιδιών να διατυπώνουν υποθέσεις αναφορικά με το περιεχόμενο ενός κειμένου. Αντίστοιχες αναφορές εντοπίζονται και στο επίπεδο της γραφής και της γραπτής έκφρασης, αν και δεν καταλαμβάνουν την ίδια έκταση όπως στην ανάγνωση.

Το θεσμικό πλαίσιο του 1999, επιτρέπει και επιβάλλει τη χρήση αυθεντικού υλικού για την εισαγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο γραπτό λόγο, ενώ επιτρέπονται επεξεργασίες και δραστηριότητες στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής πολυγραμματισμών –χωρίς όμως αυτό να δηλώνεται με σαφήνεια.

3. Επιλογή και χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους

Οι τίτλοι άρθρων αποτελούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο διδακτικό υλικό για παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς:

- Συνιστούν, έστω οριακά, αυτοτελή «κείμενα».
- Αποτελούν το σύνδεσμο με ένα ευρύτερο κείμενο, δηλαδή το περιεχόμενο του άρθρου, καθώς και με το σύνολο των περιεχομένων

1. Για αναλύσεις κειμένων στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας στην ελληνική βιβλιογραφία και προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης, ενδεικτικά, δε: Ιντζίδης & Καραντζόλα 2000, Κουτσοσίμου-Τσίνογλου 2000, Yannicopoulou 2002, Papadopoulou 2002, Παπαδοπούλου 2002, Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου 2002.

της εφημερίδας. Η διδακτική αξιοποίηση μπορεί να περιορίζεται στον τίτλο ως τμήμα του άρθρου ή να επεκτείνεται στο σύνολο του άρθρου (υπότιτλοι, περιεχόμενο, εικόνες, σχέδια κλπ).

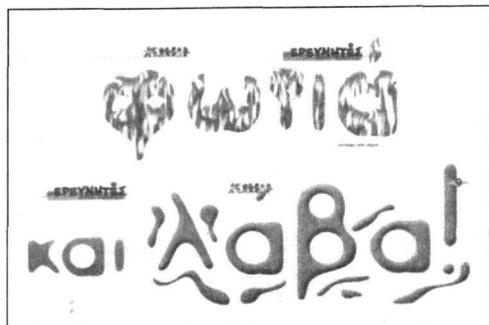
- Η γλωσσική πληροφορία που περιέχεται είναι σύντομη και περιεκτική καθώς οι τίτλοι αποτελούν τη συμπύκνωση ενός ευρύτερου κειμένου, το οποίο ενδεχομένως μπορεί να διαβαστεί στα παιδιά και να κατανοήσουν με ποιόν τρόπο γίνεται η διαδικασία επιλογής και διαμόρφωσης ενός τίτλου.
- Αποτελούν το κέντρο του άρθρου, αφού προς αυτό συγκλίνουν όλες οι πληροφορίες τόσο οι γλωσσικές όσο και οι μη-γλωσσικές.
- Στην πλειοψηφία τους είναι περιγραφικά κείμενα, τα οποία είναι ευκολότερα στην προσέγγισή τους από παιδιά προσχολικής ηλικίας.
- Σε επίπεδο δομής, οι τίτλοι άρθρων αποτελούν, στην πλειοψηφία τους, ουσιαστικοποιημένες προτάσεις.
- Τέλος, ένας τίτλος άρθρου οφείλει με ποικίλους τρόπους (τόσο σε επίπεδο γλωσσικού περιεχομένου όσο και μορφής) να ελκύει τον αναγνώστη ώστε να διαβάσει το άρθρο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι τίτλοι των άρθρων που επιλέχθηκαν συνιστούν πολυτροπικά κείμενα, στα οποία η οργάνωση και η μετάδοση της πληροφορίας γίνεται με ποικίλους αναπαραστατικούς τρόπους.

Η χρήση των επιλεγμένων τίτλων άρθρων ενέχει ως νεωτεριστικό στοιχείο το γεγονός ότι τα παιδιά δεν γνω-

ρίζουν, εκ των προτέρων, το περιεχόμενο των λέξεων ή φράσεων, αλλά καλούνται να κάνουν υποθέσεις για το γλωσσικό τους περιεχόμενο εκμεταλλευόμενοι τις πληροφορίες που παρέχονται από τη λειτουργία των ποικίλων αναπαραστατικών τρόπων που συνυπάρχουν στο γραπτό κείμενο καθώς και από πληροφορίες που ενδέχεται να έχουν για συγκεκριμένα γράμματα.

Γενικότερα, η διαδικασία αξιοποίησης των τίτλων των άρθρων έχει ποικίλους στόχους που εγγράφονται σε διαφορετικά πεδία:

- Ως προς το κανάλι διάδοσης: οι μαθητές καλούνται να διαπιστώσουν την επίδραση του καναλιού διάδοσης στους τρόπους οργάνωσης της πληροφορίας.
- Ως προς τη στάση του συγγραφέα ενός κειμένου: οι μαθητές μπορούν να διαπιστώσουν ότι οι επιλογές του συντάκτη ενός κειμένου δεν είναι τυχαίες αλλά υπακούουν σε συγκεκριμένους στόχους.
- Ως προς το είδος γραπτού λόγου και το κειμενικό είδος: οι μαθητές οδηγούνται να συνειδητοποιήσουν τη δομή και τα χαρακτηριστικά ενός τίτλου άρθρου και ειδικότερα ενός περιγραφικού κειμένου.
- Τέλος, ως προς την οργάνωση του γραπτού: οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι συχνά το γραπτό είναι πολυτροπικό καθώς και τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν οι ποικίλοι αναπαραστατικοί τρόποι για τη δημιουργία της σημασίας στο γραπτό κείμενο.



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

4. Ανάλυση του δείγματος

Οι 4 τίτλοι άρθρων που θα αναλυθούν στη συνέχεια εμφανίστηκαν στην εφημερίδα «Οι Ερευνητές πάνε παντού» που απευθύνεται σε παιδιά και αποτελεί ειδικό ένθετο της εφημερίδας «Η Καθημερινή». Τα άρθρα αποτελούν ένα από τα μόνιμα θέματα του ένθετου, ενώ παράλληλα εμφανίζονται ειδήσεις παιχνίδια, σταυρόλεξα, κόμικ, αλληλογραφία, διαφημίσεις, παρουσιάσεις βιβλίων και ταινιών για παιδιά, ενημερωτικές στήλες κλπ. Το θεματολόγιο των άρθρων είναι ποικίλο και η δημιουργία των τίτλων αποτελεί ευρεσιτε-

χνία του δημιουργού ή του εικονογράφου του συγκεκριμένου κάθε φορά άρθρου.

4.1. Γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμένων

Ως προς τη γλωσσική πληροφορία που μεταφέρουν, οι τίτλοι των συγκεκριμένων άρθρων αποτελούν, στην πλειψηφία τους ουσιαστικοποιημένες προτάσεις²:

- φωτιά και λάβα (εικ. 1)
- ο κύριος Αγκάθης (εικ. 2)
- σοκολάτα: η τροφή των θεών (εικ. 3)
- ένα νησί γεμάτο πύργους (εικ. 4)

Οι 4 τίτλοι που παρουσιάζονται επιλέχθησαν από ένα σώμα 100 περι-

2. Γεγονός που συνάδει με τις συνολικότερες επιλογές της εφημερίδας

που τίτλων που εμφανίστηκαν στην εφημερίδα στη διάρκεια 2 ετών. Στην πλειοψηφία τους, οι τίτλοι είναι ουσιαστικοποιημένες προτάσεις παραπλήσιων γλωσσικών και σημειωτικών χαρακτηριστικών όπως οι αυτοί που παρουσιάζονται, ενώ εμφανίζονται επίσης ευθείες ερωτηματικές προτάσεις του τύπου: «Τραγουδάτε στο μπάνιο;», ουσιαστικά με επεξηγηματικές προτάσεις, του τύπου: «Σκάκι: τα πόνια έχουν τη δική τους ιστορία», παροιμίες, αποσπάσματα ποιημάτων, κ.α. σε πολύ μικρότερο βαθμό. Με αυτήν την έννοια οι τίτλοι αποτελούν ενδεικτικό δείγμα της δομής των τίτλων στη συγκεκριμένη εφημερίδα και επιτρέπουν να παρατηρήσουμε τα χαρακτηριστικά της δομής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους.

Ως προς το περιεχόμενό τους οι συγκεκριμένοι τίτλοι, όπως και το σύνολο των τίτλων της εφημερίδας, αποτελούν περιγραφικά κείμενα στα οποία συμπυκνώνεται η κεντρική πληροφορία ενός εξίσου περιγραφικού άρθρου. Ο ρόλος των άρθρων στη συγκεκριμένη εφημερίδα είναι ενημερωτικός και περιγραφικός ενός φυσικού ή τεχνητού φαινομένου, ενός αντικειμένου, προσώπων (σπανιότερα), χρονικών στιγμών και χώρων, εθίμων και ηθών κλπ.

4.2. Σημειωτικά χαρακτηριστικά των κειμένων

Στους τίτλους που επιλέχθηκαν παρατηρούμε ότι ο συντάκτης ή ο εικονογράφος του άρθρου επιλέγει να αναπαράγει με διαφορετικούς τρόπους το σημασιολογικό περιεχόμενο

του τίτλου, ώστε αυτό να είναι προσιτό ακόμα και σε αναγνώστες που δεν γνωρίζουν ανάγνωση. Αυτή η επιλογή εξυπηρετείται ταυτόχρονα από την παρουσία εικόνων, χρώματος, σχεδίων, σχεδιαγραμμάτων και φωτογραφιών και επιτρέπει την προσέγγιση του άρθρου από ένα μεγαλύτερο εύρος ηλικιών. Μια σύντομη ανάλυση κάθε τίτλου επιτρέπει να εντοπίσουμε τα ποικίλα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτού του στόχου.

- φωτιά και λάβα

Στο πρώτο παράδειγμα παρατηρούμε ότι επιλέχθηκε διαφορετικό χρώμα και σχεδιασμός καθεμιάς από τις λέξεις του τίτλου ώστε να είναι ορατό το σημασιολογικό περιεχόμενό της. Στη λέξη «φωτιά», τα γράμματα εκτυπώθηκαν με κίτρινο και πορτοκαλί χρώμα, η άνω σειρά των γραμμάτων δεν ολοκληρώνεται, έχει κατεύθυνση προς τα πάνω ενώ φαίνεται σαν να διαχέεται στον χώρο. Το γκρι χρώμα των άνω απολήξεων των γραμμάτων ανακαλεί οπτικά τον καπνό που εκλύεται από μια φωτιά. Στη λέξη «λάβα» τα γράμματα είναι στρογγυλά σε κόκκινο χρώμα αντίστοιχο του χρώματος της λάβας ενός ηφαιστείου. Κόκκινες σταγόνες χρώματος παρακολουθούν τα γράμματα με κυματισμούς που μοιάζουν με μικρά ποταμάκια λάβας.

- ο κύριος Αγκάθης

Αντίστοιχα μέσα χρησιμοποιήθηκαν και στο δεύτερο παράδειγμα για την απόδοση του σημασιολογικού περιεχομένου του τίτλου. Τα γράμ-

ματα σχεδιάστηκαν εξωτερικά με ανισοϋφείς αγκιδωτές απολήξεις, ανακαλώντας τα αγκάθια του σκαντζόχοιρου στην πλάτη και το κεφάλι του ενώ στο εσωτερικό των γραμμών μικρές συνεχείς καμπυλότητες υποδηλώνουν το μαλακό τμήμα της κοιλιάς του. Τα δύο χρώματα που εμφανίζονται στον τίτλο (γκρί και καφέ) αντικατοπτρίζουν αντίστοιχα τα χρώματα της παιδικής και της ενήλικης ζωής του σκαντζόχοιρου. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγεί και το μέγεθος των χαρακτήρων που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς το μεγαλύτερο μέγεθος συνδυάζεται με το καφέ χρώμα που αντιστοιχεί στην ενήλικη ζωή του ζώου.

Μια σύντομη παρατήρηση του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο εμφανίζεται ο συγκεκριμένος τίτλος επιτρέπει να παρατηρήσουμε ότι η μορφή του τίτλου εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο με αρμονικό τρόπο και δεν αποτελεί εξαίρεση. Το μπεζ-καφέ χρώμα χρησιμοποιείται για τα αποτυπώματα από τις πατημασιές του σκαντζόχοιρου, οι αγκιδωτές απολήξεις επαναλαμβάνονται στην κίτρινη φάσα που χρησιμεύει ως φόντο για τους υπότιτλους, καθώς και στο περίγραμμα των χεριών που κρατάνε τους μικρούς σκαντζόχοιρους. Ο τίτλος αποτελεί τμήμα του άρθρου όχι μόνο ως προς τη γλωσσική πληροφορία του αλλά και ως προς τη μορφή που επιλέχθηκε για την παρουσίασή του.

- σοκολάτα: η τροφή των θεών

Στο τρίτο παράδειγμα, η επιλογή του καφέ, γήινου, χρώματος θυμίζει

στον αναγνώστη –στην προκειμένη περίπτωση μικρό παιδί– το χρώμα της σοκολάτας ενώ ταυτόχρονα οι σταγόνες χρώματος που κυλούν από κάποια γράμματα της λέξης ανακαλούν την ιδιότητα της σοκολάτας να λιώνει προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο στον αναγνώστη μια γευστική ερμηνεία. Τα γράμματα είναι ενωμένα μεταξύ τους ανακαλώντας την ικανότητα της σοκολάτας να κολλάει, ενώ ο εσωτερικός κύκλος στο «ο» παραμορφώνεται σαν να μην μπορεί να στερεοποιηθεί. Η σημασία επικεντρώνεται στη λέξη «σοκολάτα» που υπερέχει σε πάχος από τις υπόλοιπες λέξεις αλλά και κατέχει τη δεσπόζουσα θέση στο κείμενο. Η παρουσία των τριών εικόνων στον υπότιτλο του άρθρου αφηγούνται με εικονικό τρόπο το περιεχόμενο του άρθρου που ακολουθεί και περιγράφουν την ιστορική και φυτική προέλευση της σοκολάτας.

- ένα νησί γεμάτο πύργους

Ο τελευταίος τίτλος μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα λιτός σε σχέση με τους προηγούμενους. Η επιλογή των χρωμάτων φαίνεται να είναι τυχαία αν και το μπλε των ουσιαστικών δίνει αισθητικό βάρος στις δύο δεσπόζουσες λέξεις. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγεί και το μέγεθος των χαρακτήρων. Στο συγκεκριμένο άρθρο συνυπάρχουν γλωσσικές πληροφορίες, φωτογραφίες, αρχιτεκτονικό σχέδιο και αρνητικό σχέδιου σε μαύρο φόντο. Ένα background ηλιοβασιλέματος υποστηρίζει το σύνολο του άρθρου. Τα κύρια μορφολογικά χαρακτηριστικά των πύργων που προ-

βάλλονται από το σύνολο των αναπαραστατικών τρόπων είναι οι κατακόρυφες ευθείες και οι πολεμίστρες στις άνω άκρες των πύργων. Αυτά τα χαρακτηριστικά αναπαράγονται στο γράμμα «Π» του τίτλου. Το γράμμα δεσπόζει στα υπόλοιπα, χάρη στο μεγαλύτερο όγκο του, την παχύτερη σκίαση και τις μικρές προεξοχές στο άνω τμήμα του ανακαλούν τις πολεμίστρες των πύργων. Το γράμμα γίνεται τρισδιάστατο και με τον όγκο του ανακαλεί το ίδιο το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται. Το γράμμα διατηρεί σχέσης εικόνας σύμφωνα με τον Peirce (Peirce 1978) με το σημειούμενο αντικείμενο.

Στους τίτλους άρθρων που παρουσιάστηκαν παραπάνω παρατηρήσαμε ότι για την απόδοση του σημασιολογικού περιεχομένου συγκεκριμένων λέξεων χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα αναπαραστατικά μέσα. Η σχέση μεταξύ των πολυτροπικά σημειούμενων λέξεων και των γλωσσικών αντίστοιχων δεν εμφανίζεται αυθαίρετη, συμβατική και συμβολική. Οι λέξεις τείνουν να γίνουν αναπαραστατικά μέσα πρώτης τάξεως, δηλαδή να αναπαριστούν απευθείας την εξωγλωσσική πραγματικότητα δίχως το ενδιαμέσο της γλωσσικής μεταφοράς. Ειδικότερα στην τέταρτη περίπτωση βλέπουμε το σύνολο του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης «πύργος», να αποδίδεται εικονικά με κατάλληλες διευθετήσεις ενός μόνο γράμματος.

Θα ήταν όμως σκόπιμο να τονιστεί, ότι η μορφή με την οποία εμφανίζονται οι λέξεις και οι φράσεις στα παραπάνω παραδείγματα δεν αποτελεί κανόνα του γραπτού λόγου, κα-

θώς η σχέση μεταξύ προφορικής και γραπτής μορφής της λέξης δεν παύει, σε γενικές γραμμές, να είναι αυθαίρετη και συμβατική. Παρόλα αυτά, παραδείγματα όπως αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσον για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το γραπτό λόγο και αφετηρία για το ξεκλείδωμα ενός γραπτού κειμένου ειδικά από παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς τέτοιου τύπου πολυτροπικά κείμενα παρουσιάζονται σε συνεχώς αυξανόμενο αριθμό, στη σημερινή κοινωνία.

5. Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης

Στους τίτλους των άρθρων δεν εμφανίζονται κατ' ανάγκη λέξεις που να είναι οικείες στα παιδιά. Με αυτήν την έννοια η επιλογή ενός τέτοιου υλικού αποτελεί μια πρόκληση για τον εκπαιδευτικό που θα ήθελε να το χρησιμοποιήσει στο πλαίσιο του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς –όπως προαναφέρθηκε– δεν υπάρχουν σημεία αγκύρωσης σε πιθανές υφιστάμενες γνώσεις των παιδιών στο επίπεδο μιας «ολικής» αναγνώρισης λέξεων.

Η διδακτική αξιοποίηση ενός τέτοιου υλικού προϋποθέτει αρχικά την αναγνώριση του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο εμφανίζεται το άρθρο. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές χωρισμένοι σε μικρο-ομάδες, θα πρέπει να ανακαλύψουν ότι η εφημερίδα που τους παρουσιάζεται αποτελεί ένα ένθετο κυριακάτικης εφη-

μερίδας που απευθύνεται σε ενήλικες. Κατόπιν, καλούνται να ξεφυλλίσουν το σύνολο του ένθετου για να δουν τι άλλα περιεχόμενα περιλαμβάνει μέχρι να ανακαλύψουν το ζητούμενο της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Στη συνέχεια, τους ζητείται να παρατηρήσουν τη μορφή ενός άρθρου, την έκταση που καταλαμβάνει στην εφημερίδα, την ενότητα ως προς το περιεχόμενο (το γεγονός δηλαδή ότι όλα τα στοιχεία συνδέονται με κάποιον τρόπο προς συγκεκριμένο σκοπό) σε αντίθεση με τα υπόλοιπα περιεχόμενα της εφημερίδας. Αυτή η προπαρασκευαστική δραστηριότητα θα επιτρέψει στα παιδιά να συγκροτήσουν μια αρχική εικόνα για το άρθρο ως κειμενικό είδος την οποία θα επιβεβαιώσουν και θα διευρύνουν μετά από τη συνολική επεξεργασία του άρθρου.

Ο/η νηπιαγωγός μπορεί με κατάλληλες ερωτήσεις να επιτρέψει στα παιδιά να διατυπώσουν τις εικασίες τους για το περιεχόμενο του συγκεκριμένου, κάθε φορά άρθρου, του τύπου «Γιατί πιστεύετε ότι μιλάει αυτό το άρθρο, ποιο είναι δηλαδή το θέμα του» και να τους ζητήσει να δηλώσουν τα στοιχεία με τα οποία συγκροτούν την άποψή τους.

Ας πάρουμε ως παράδειγμα το άρθρο «Ένα νησί γεμάτο Πύργους». Ο/η νηπιαγωγός μπορεί να ρωτήσει αρχικά τα παιδιά σε ποιο θέμα αναφέρεται το συγκεκριμένο άρθρο. Αν δηλώσουν ότι το άρθρο μιλάει για πύργους, μπορεί να τους ζητήσει να πούν πώς το κατάλαβαν. Θα ήταν σκόπιμο η παρατήρηση να μην περιορίζεται στην πληροφορία που φέ-

ρουν οι φωτογραφίες αλλά να περιλαμβάνει το μαύρο αρνητικό, το αρχιτεκτονικό σχέδιο και πιθανόν το γράμμα «Π» που μοιάζει με πύργος, χωρίς όμως η τελευταία αναφορά να είναι αναγκαία σε αυτήν τη φάση. Στη συνέχεια, ο/η νηπιαγωγός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να περιγράψουν έναν πύργο παρατηρώντας το σύνολο των μέσων που διατίθενται. Τα παιδιά θα πρέπει, κατά την περιγραφή, να εντοπίσουν τις πολεμίστρες, τους κατακόρυφους απότομους τοίχους, τα μικρά ανοίγματα των παραθύρων, την τοπογραφία των πύργων (ότι δηλαδή συχνά βρίσκονται στο υψηλότερο σημείο του χώρου) κλπ. Αν, κατά την πρώτη φάση, έχουν εντοπίσει ότι το γράμμα «Π» μοιάζει με πύργο, μπορούν τώρα να παρατηρήσουν καλύτερα τα χαρακτηριστικά του και να τα συγκρίνουν με τα υπόλοιπα γράμματα με ερωτήσεις του τύπου: Πώς σχεδιάστηκε το γράμμα, γιατί μοιάζει με πύργο, γιατί αυτός που το σχεδίασε το έκανε να μοιάζει με πύργο κλπ. Σε περίπτωση που δεν είχε γίνει αντιληπτό κατά την πρώτη φάση μπορεί ο/η νηπιαγωγός να στρέψει τώρα την προσοχή των παιδιών στο γράμμα και μετά να ακολουθήσουν οι παραπάνω ερωτήσεις. Στη συνέχεια ο/η νηπιαγωγός μπορεί να διαβάσει στα παιδιά το σύνολο του τίτλου, και να παρατηρήσουν τα διαφορετικά χρώματα και το διαφορετικό μέγεθος της γραμματοσειράς που χρησιμοποίησε ο συντάκτης του άρθρου.

Στη συνέχεια, ο/η νηπιαγωγός μπορεί να στρέψει την προσοχή

των παιδιών στις λεζάντες των φωτογραφιών και του αρχιτεκτονικού σχεδίου και να τους ζητήσει να βρουν πόσες φορές αναφέρεται η λέξη πύργος στο σύνολο των 7 λεζάντων. Τα παιδιά για να πραγματοποιήσουν μια τέτοια εργασία θα πρέπει νοητικά να αποκαταστήσουν το γράμμα «π» στην αρχική του μορφή. Μια τέτοια διαδικασία κρίνεται σκόπιμη ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η συγκεκριμένη μορφή του «π» αποτελούσε ένα παιχνίδι του συντάκτη/ ή του εικονογράφου του άρθρου και δεν αποτελεί την αρχετυπική μορφή του γράμματος. Ανάλογα, με το ενδιαφέρον των παιδιών τέτοιου είδους αναζητήσεις μπορεί να γίνουν και στους υπότιτλους ή σε επιλεγμένα σημεία του κειμένου, ενώ η συζήτηση για τους πύργους μπορεί και να ολοκληρωθεί με την ανάγνωση του συνόλου του συγκεκριμένου άρθρου.

Η ίδια διαδικασία μπορεί να γίνει και κατά αντίθετη φορά. Για παράδειγμα στον τίτλο «Σοκολάτα: η τροφή των θεών», ο/η νηπιαγωγός μπορεί να ξεκινήσει τη συζήτηση για το άρθρο δείχνοντας και διαβάζοντας στα παιδιά τον τίτλο του. Στη συνέχεια μπορεί να τους ζητήσει να αναζητήσουν τις επιλογές που έκανε ο συντάκτης ή ο εικονογράφος του άρθρου σχεδιάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα γράμματα με ερωτήσεις του τύπου: γιατί διάλεξε αυτό το χρώμα, γιατί τρέχουν σταγόνες από τα γράμματα και σε ποιά σημεία τους, γιατί τα γράμματα κολλάνε μεταξύ τους, είναι τυχαία ή συνειδητή

επιλογή, και τέλος, να συζητήσουν για τον εσωτερικό κύκλο του «ο» όπου η σοκολάτα φαίνεται σαν να μην έχει στερεοποιηθεί αρκετά. Με τις απαντήσεις τους τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν τις ιδιότητες της σοκολάτας και θα διαπιστώσουν ότι οι επιλογές του συντάκτη/εικονογράφου δεν ήταν τυχαίες αλλά ότι επιδίωκε να τους μεταφέρει πολλαπλά μηνύματα. Τέλος, θα μπορούσαν να συζητήσουν με τον/την νηπιαγωγό αν ο συντάκτης ή ο εικονογράφος ενός αντίστοιχου άρθρου θα έκανε τέτοιες επιλογές στην περίπτωση που το κοινό του θα συγκροτούνταν από ενήλικες αναγνώστες.

Ο τίτλος «φωτιά και λάβα» –όπως και ο προηγούμενος– θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για παρατηρήσεις που αφορούν φυσικά φαινόμενα και να αποτελούν ένα άνοιγμα του γραμματισμού στις φυσικές επιστήμες. Ο/η νηπιαγωγός καλείται να ενθαρρύνει τα παιδιά να παρατηρήσουν τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία των λέξεων και να τις συγκρίνουν με τα χαρακτηριστικά των αντίστοιχων φαινομένων. Με ερωτήσεις για το χρώμα της φωτιάς και την τάση του καπνού να κατευθύνεται προς τα πάνω θα μπορούσε να προσκαλέσει τα παιδιά να παρατηρήσουν ότι τα ίδια φαινόμενα αναπαράγονται στη δημιουργία των γραμμάτων της λέξης του τίτλου. Η ίδια διαδικασία μπορεί να ακολουθηθεί και για την επόμενη λέξη του τίτλου, καθώς η ρευστότητα και το κόκκινο χρώμα χρησιμοποιούνται για το σχηματισμό της λέξης «λάβα».

6. Ολοκληρώνοντας

Οι περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω αφορούν παιχνίδια με λέξεις και γράμματα που κατασκευάστηκαν από τους συντάκτες ή τους εικονογράφους των συγκεκριμένων άρθρων με στόχο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών στην ανάγνωση του περιεχομένου του άρθρου ή να διευκολύνουν την προσέγγισή τους από παιδιά που δεν γνωρίζουν ανάγνωση. Τέτοιου τύπου πολυτροπικά κείμενα, μέσω κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης, μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν ότι μια ή περισσότερες πληροφορίες μπορεί να μεταδίδονται με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους και παράλληλα να αποτελέσουν μια πύλη για την προσέγγιση του γραπτού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

- Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ. (2002). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά : Παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς, περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία». Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ιντζίδης, Β., Καραντζόλα, Ε. (2000). Σχέση κειμένου, διαγράμματος, φωτογραφίας: Μια διδακτική δοκιμή. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). *Multiliteracies: The Design of Social Futures*. London: Palmer Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός-Πολυγραμματισμοί. Στο: Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. www.komvos.edu.gr.
- Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, Β. (2000). Πολυφωνικότητα και πολυτροπικότητα: Δείκτες στάσεων του ομιλητή και σχεδιασμός ενός «κοινού γραπτού». *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2000a). Multimodality. In M. Kalantzis & B. Cope (eds). *Multiliteracies: The Design of Social Futures*. London: Palmer Press.
- Kress, G. (2000b). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2002). Η χρήση των λογοτύπων για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης από παιδιά προσχολικής ηλικίας: Διευκολύνσεις και περιορισμοί. Στο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά του Β' Συνεδρίου της

Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Ατραπός.

Papadopoulou, M. (2002). Multimodality as an access to writing for pre-school children. In Bill Cope & Mary Kalantzis. *Learning for the future 2001*. Australia: Common Ground.

<http://LearningConference.Publisher-Site.com>

Peirce, Ch. (1978). *Ecrits sur le signe*, éd. Deledalle. Paris: éditions du Seuil.

Yannicopoulou, A. (2002). When the word meets the picture: The phenomenology of written text in children's picture book. In Bill Cope & Mary Kalantzis. *Learning for the future 2001*. Australia: Common Ground.

<http://LearningConference.Publisher-Site.com>

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). Προγράμματα Σπουδών. Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής γλώσσας στην Προδημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Abstract

Nowadays written texts are consistently getting more multimodal; this means that different representative modes are composed for the creation of meaning in a written text. The information conveyed by any text is not derived exclusively from its linguistic content but also from the contribution of other semiotic resources such as iconic, typographic or chromatic. The article deals with the possibility of using multimodality as an access to literacy for preschool children. For this reason, a certain type of multimodal texts (article titles) is presented and proposals for teaching use are made.

Λέξεις-κλειδιά: πολυτροπικότητα, πολυγραμματισμοί, ανάλυση κειμένων

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Παπαδοπούλου Μαρία Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Email: mariapap@uth.gr
Τηλ.& φαξ: 24210 74750

Η θεμελίωση της κυριαρχίας χεριού - ματιού και η σχέση της με τη γραφοκινητική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας

1. Εισαγωγή

Η κατάκτηση των δεξιοτήτων οι οποίες σηματοδοτούν τη δόμηση της γραφοκινητικής ικανότητας αρχίζει από τη βρεφική ηλικία και ολοκληρώνεται σταδιακά. Ο Wright (1993) υποστηρίζει ότι τα παιδιά που ωθούνται στη γραφή, προτού αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, είναι πολύ πιθανόν να αναπτύξουν κακές γραφοκινητικές συνήθειες, οι οποίες είναι δύσκολο να διορθωθούν, με αποτέλεσμα να βιώσουν την αποτυχία.

Στην ελληνική βιβλιογραφία (Δερβίσης, 1998. Ζακοπούλου, 1995. Καμπάς, 1998. Καμπάς κ. ά. 1998. Μπαμπλέκου, 1996. Μπεζέ & Καμπάς, 1996. Ρεκαλίδου, 2001) αλλά και στην ξενόγλωσση, γίνεται αναφορά σε μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι θεωρείται ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται: το σχήμα του σώματος, η χωρική δόμηση, η λεπτή κινητικότητα, η μυϊκή ανάπτυξη, η κατευθυντικότητα και η ομοίопλευρη

κυριαρχία (Borel – Maisonnay, 1985. Furner, 1983. Smits – Engelsman & Van Galen, 1997).

Με τον όρο πλευρικότητα αναφερόμαστε:

- α. στην εσωτερική αντίληψη των διαστάσεων του σώματος, σε σχέση με τη θέση και την κατεύθυνσή τους (Gallahue & Ozmum, 1998),
- β. στη λειτουργική πλευρική κυριαρχία χεριού, ματιού, ποδιού, αυτιού, καθώς και στη διαδικασία εξειδίκευσης των συγκεκριμένων μελών του σώματος, για τον έλεγχο διαφόρων λειτουργιών (Καμπάς, 1999).

Η προτιμώμενη χρήση του ενός χεριού σε σχέση με το άλλο, τόσο για δραστηριότητες που απαιτούν επιδεξιότητα, όσο και για χειρωνακτικές δραστηριότητες που δεν απαιτούν επιδεξιότητα, αποτελεί το πιο σαφές παράδειγμα της ασύμμετρης πλευρίωσης, της εξειδίκευσης δηλαδή, της μιας πλευράς του οργανισμού, για μια λειτουργία ή μια δραστηριότητα (Βλάχος, 1998).

Αυτή, η τελική επικράτηση του ενός χεριού έναντι του άλλου στον

άνθρωπο, αποτελεί ένα φαινόμενο με διαβαθμίσεις. Το εύρος των διαβαθμίσεων εκτείνεται από την ισχυρή αριστεροχειρία και δια μέσου της αμφιχειρίας φθάνει μέχρι την ισχυρή δεξιοχειρία (Hardyk & Petrinovich, 1977).

Οι περισσότερες γνώσεις μας σχετικά με τη θεμελίωση της κυριαρχίας του χεριού έχουν προέλθει από εργασίες της προηγούμενης δεκαετίας, ενώ, πολλά από τα θέματα και τα προβλήματα που έχουν αναδειχθεί δεν έχουν ακόμη επιλυθεί και υπάρχει έλλειψη συμφωνίας σχετικά με τον προσδιορισμό κυριαρχίας του χεριού και τους τρόπους μέτρησής της. Έτσι, πολλοί ερευνητές κάνουν ένα διαχωρισμό σε αριστερόχειρες και δεξιόχειρες και άλλοι διακρίνουν βαθμούς στη χρήση του ενός ή του άλλου χεριού, κάνοντας λόγο για ασθενή, μέτρια ή ισχυρή προτίμηση. Ορισμένοι τέλος χρησιμοποιούν τους όρους «αμφιδέξιοι», «μικτοί», «ασταθείς», «ασθενείς» αριστερόχειρες ή δεξιόχειρες εναλλακτικά, ενώ, δεν έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι τα άτομα που περιγράφονται με κάθε έναν από τους παραπάνω όρους αποτελούν ομοιογενείς ομάδες (Βλάχος, 1998). Εκείνο το οποίο πάντως έχει διαπιστωθεί είναι ότι περίπου το 90% των ανθρώπων είναι δεξιόχειρες ενώ, από έρευνες έχει βρεθεί ότι η συχνότητα δεξιοχειρίας είναι ελαφρώς μεγαλύτερη στο γυναικείο πληθυσμό. Οι Harris και Carlson (1988) στις έρευνές τους αναφέρουν ένα εύρος διαφοράς της τάξεως του 1% - 4% μεταξύ των δύο φύλων.

Σε ό,τι αφορά την ηλικία θεμελίωσης της κυριαρχίας του χεριού, μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά κάτω των 5 ετών ενδεχομένως να μεταβάλουν την προτίμηση του χεριού ή και να παρουσιάσουν στοιχεία αμφιδεξιότητας. Ωστόσο, μετά το 5^ο έτος, η κυριαρχία του ενός χεριού είναι ένας έγκυρος δείκτης της οριστικής κυριαρχίας, η οποία σε πολλές περιπτώσεις εδραιώνεται στη διάρκεια της πρώτης σχολικής ηλικίας (Καραπέτσας, 1988).

Η κυριαρχία του ματιού διαφοροποιείται, πολλές φορές, από την κυριαρχία του χεριού. Έτσι, διακρίνουμε: α) την ομοιόπλευρη κυριαρχία, όταν υπάρχει κυριαρχία χεριού - ματιού από την ίδια πλευρά, και β) τη σταυρωτή κυριαρχία, όταν παρουσιάζεται κυριαρχία χεριού αριστερά και κυριαρχία ματιού δεξιά ή αντίστροφα. Η σταυρωτή κυριαρχία πολύ συχνά συνεπάγεται δυσκολίες, σε επίπεδο κατεύθυνσης της γραφής και σχεδιασμού των γραμμάτων (Μπεζέ & Καμπάς 1996). Αυτό σχετίζεται με την αναγκαιότητα συνεργασίας χεριού - ματιού στα πλαίσια της γραφοκινητικής διαδικασίας, στη διάρκεια της οποίας τα μάτια παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να καθοδηγηθούν τα χέρια και τα δάχτυλα (Nans, 2000). Η σχέση ανάμεσα στην κυριαρχία χεριού - ματιού και στη γραφοκινητική ικανότητα έχει απασχολήσει τους ειδικούς μελετητές κυρίως όμως στο επίπεδο που αφορά τη σχέση της γραφοκινητικής ικανότητας με τις μορφές και την ομοιογένεια

της κυριαρχίας χεριού - ματιού. Έτσι, αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη μορφή κυριαρχίας του χεριού και στη γραφοκινητική ικανότητα, οι περισσότερες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί δεν έχουν βρει διαφορές στις γραφοκινητικές ικανότητες μεταξύ αριστερόχειρων και δεξιόχειρων (Hardyk, Petrinovich, Goldman, 1976). Ωστόσο, υπάρχουν και μελέτες των οποίων τα αποτελέσματα βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με τα παραπάνω. Ο Ajuriaguerra και οι συνεργάτες του (1989), σε έρευνα που έκαναν σε παιδιά, από την πρώτη έως την τελευταία τάξη του Δημοτικού, με προβλήματα στη γραφική κίνηση βρήκαν ότι ένα ποσοστό 22% από αυτά είχε ελλιπή (κατά το συγγραφέα «κακή») κυριαρχία προς τα αριστερά. Επιπλέον, ο ίδιος υποστηρίζει ότι τα παιδιά τα οποία έγραφαν με το αριστερό χέρι είχαν περισσότερες δυσκολίες από εκείνα που έγραφαν με το δεξί. Όμως, οι δυσκολίες αυτές ήταν μεγαλύτερες σε παιδιά πάνω από 6 ετών.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας (Βλάχος, 1998) σε παιδιά ηλικίας 5 ½ έως 12 ½ ετών, προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση των μορφών κυριαρχίας χεριού και γραφοκινητικής ικανότητας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις ηλικίες 5 ½ έως 9 ½ χρονών οι αναπτυξιακές πορείες των αριστερόχειρων και των δεξιόχειρων συνέπιπταν, όμως, τα αριστερόχειρα παιδιά εμφάνιζαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα δεξιόχειρα, σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο, ο ίδιος ο συγγραφέας υπο-

στηρίζει ότι οι διαφορές των γραφοκινητικών επιδόσεων μεταξύ αριστερόχειρων και δεξιόχειρων ενδεχομένως να επηρεάζονται και από άλλες «διαμεσολαβητικές μεταβλητές».

Συνεπώς, όταν διαπιστώνεται χαμηλότερη γραφοκινητική επίδοση των αριστερόχειρων παιδιών συγκριτικά με εκείνη των δεξιόχειρων, ενδεχομένως αυτό να σχετίζεται με έναν ή περισσότερους, διαφορετικούς παράγοντες, οι οποίοι όμως συνδέονται με την αριστερόπλευρη κυριαρχία του χεριού τους. Ορισμένοι από αυτούς πιθανόν να είναι, η ενδεχόμενη πίεση των αριστερόχειρων από το οικογενειακό περιβάλλον στη διάρκεια των πρώτων ακόμη γραφοκινητικών τους προσπαθειών, η σταυρωτή κυριαρχία χεριού - ματιού, ή η ελλιπής χωρική δόμηση, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της γραφοκινητικής ικανότητας και αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν, ότι ως προς την κατάκτησή της, οι αριστερόχειρες υστερούν έναντι των δεξιόχειρων (Annet & Turner, 1974. Bradshaw, Nettleton, Taylor, 1981. McKeever, 1991).

Οι Benoit - Dubrocar και Touche (1993), εξέτασαν αριστερόχειρα και δεξιόχειρα κορίτσια, προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και συμπέραναν ότι τα αριστερόπλευρα κορίτσια παρουσιάζουν ίδιες επιδόσεις στις γραφοκινητικές ικανότητες με τα δεξιόπλευρα, αλλά κατακτούν αυτές τις ικανότητες αργότερα απ' ό,τι τα δεξιόπλευρα.

Πρόσφατη έρευνα των Τρούλη και Βάμβουκα (2002) σε παιδιά προ-

σχολικής ηλικίας, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της ομοιογένειας του χεριού, τόσο με τον κινητικό έλεγχο της γραφής, όσο και με την αναπαραγωγή σχημάτων με παρουσία μοντέλου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας η πολυπλευρικότητα στη χρήση των χεριών, παιδιών προσχολικής ηλικίας, επηρεάζει θετικά τον γραφοκινητικό τους έλεγχο.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι έχει διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της γραφοκινητικής ικανότητας και της μορφής της κυριαρχίας χεριού και ματιού καθώς και η πορεία ανάπτυξης της γραφοκινητικής ικανότητας των αριστερόπλευρων και των δεξιόπλευρων παιδιών. Οι μέχρι σήμερα έρευνες κυρίως εστιάζουν στη σχολική ηλικία, ενώ, σε ότι αφορά τα αποτελέσματά τους, δεν προκύπτει συμφωνία στο αν υπάρχουν διαφορές στις γραφοκινητικές επιδόσεις των αριστερόχειρων και των δεξιόχειρων καθώς και στην πορεία κατάκτησης της γραφοκινητικής τους ικανότητας. Ωστόσο, δεν έχει διερευνηθεί αν η ίδια η θεμελίωση της κυριαρχίας χεριού - ματιού επηρεάζει τις γραφοκινητικές επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έτσι, προκύπτουν ερωτήματα τα οποία αφορούν: α) τη σχέση της θεμελίωσης της κυριαρχίας του χεριού και του ματιού με τις γραφοκινητικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, β) τις ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στις σχέσεις: θεμελίωση της κυριαρχίας του χεριού - γραφοκινητική ικανότητα και

θεμελίωση της κυριαρχίας του ματιού - γραφοκινητική ικανότητα γ) τις ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, στην θεμελίωση της κυριαρχίας χεριού - ματιού και στην κατάκτηση της γραφοκινητικής ικανότητας.

3. Έρευνα

3.1. Ο σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει: α) εάν τα παιδιά ηλικίας 5 - 6 ετών έχουν θεμελιώσει την κυριαρχία χεριού και ματιού, β) εάν τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας έχουν κατακτήσει τη γραφοκινητική ικανότητα, γ) εάν υπάρχει σχέση μεταξύ θεμελίωσης της κυριαρχίας χεριού - ματιού και της γραφοκινητικής ικανότητας των παιδιών και δ) εάν υπάρχουν διαφυλικές διαφορές στη θεμελίωση και στις μορφές κυριαρχίας χεριού - ματιού καθώς και στην κατάκτηση της γραφοκινητικής ικανότητας.

3.2. Μέθοδος

Το δείγμα: Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της «απλής τυχαίας δειγματοληψίας». Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 παιδιά (25 παιδιά αγόρια και 25 κορίτσια) ηλικίας 5-6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε Δημόσια Νηπιαγωγεία του Δήμου Αλεξανδρούπολης.

3.3. Διαδικασία Μέτρησης

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι εξής δοκιμασίες:

1. Δοκιμασία για τον έλεγχο της θεμελίωσης της κυριαρχίας του χεριού και του ματιού.

Χρησιμοποιήθηκε η Δοκιμασία Κυριαρχου Χεριού και Ματιού (ΔοΚυ-ΧεΜ) των Μπεζέ, Ρεκαλίδου, Μπούτση και Μπουρτζή (Ρεκαλίδου, 2001), η οποία βασίζεται στις δοκιμασίες πλευρικότητας: «Batterie de dominance latérale» της Galifret-Granjon, (Galifret-Granjon, 1992), «Épreuve de latéralité usuelle» της Auzias, (Auzias, 1984), και «Test de latéralité de Harris» (Harris, Carlson, 1988). Η δοκιμασία περιλαμβάνει 8 επιμέρους δοκιμασίες: 5 για το χέρι και 3 για το μάτι.

Υποδοκιμασίες για την κυριαρχία χεριού: 1. *Σπίρτο* (Auzias). Το παιδί «ανάβει» ομοιώματα σπέρτων. 2. *Χάντρα-σωλήνας* (Auzias). Περνά χάντρες σε συρμάτινο σωλήνα. 3. *Βουρτοίζω παπούτσι* (Auzias). Βουρτοίζει παιδικό παπούτσι. 4. *Ταχύτητα κάρτες* (Galifret-Granjon). Μοιράζει κάρτες μια φορά με το ένα και μια φορά με το άλλο χέρι. 5. *Μαριονέτες* (Galifret Granjon). Το παιδί αναπαριστά κινήσεις και φιγούρες, εναλλακτικά και με τα δύο χέρια.

Υποδοκιμασίες για την κυριαρχία ματιού 1. *Στοχεύω-χαρτόνι* (Galifret- Granjon) Το παιδί κοιτά, με το ένα μάτι, μέσα από στρογγυλό άνοιγμα χαρτονιού. 2. *Στόχος-μπουκάλι* (Galifret-Granjon). Κοιτά με το ένα μάτι, μέσα σε ένα άδειο μπουκάλι. 3. *Τηλεσκόπιο* (Harris). Κοιτά με το ένα του μάτι μέσα από ένα χάρτινο αυτοσχέδιο τηλεσκόπιο.

Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση των αποτελεσμά-

των βασίστηκε στα συγκεκριμένα κριτήρια της δοκιμασίας. Με βάση αυτά προσδιορίστηκε η κυριαρχία χεριού και ματιού των παιδιών του δείγματος: *Δεξιόπλευρη, αμφιδεξιόπλευρη, αριστερόπλευρη αμφιαριστερόπλευρη ασαφής - απροσδιόριστη.*

2. Δοκιμασία για την αξιολόγηση της γραφοκινητικής ικανότητας

Για την αξιολόγηση της γραφοκινητικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η **Κλίμακα Γραφικής Ικανότητας** των Μπεζέ, Ρεκαλίδου (Ρεκαλίδου, 2001), η οποία περιλαμβάνει δύο Μέρη: το Α' και το Β'. Ως προς το πρώτο μέρος της, βασίζεται στην Αναπτυξιακή Δοκιμασία Οπτικής Αντίληψης της Frostig (Frostig, 1966) και, ως προς το δεύτερο μέρος, αποτελεί προσαρμογή στην ελληνική γραφή και για παιδιά προσχολικής ηλικίας της Κλίμακας Δυσγραφίας του Ajuriaguerra. (Ajuriaguerra, Auzias, Coumes, Denner, Lavondes-Monod, Perron, Stambak, 1989). Η **Κλίμακα Γραφικής Ικανότητας Μέρος Α'** ελέγχει την ικανότητα σχεδιασμού ευθειών σε προσδιορισμένα πλαίσια. Ζητείται από τα παιδιά να σχεδιάσουν: α) οριζόντιες ευθείες σε πλαίσιο γραφικής επιφάνειας 16X16 εκ., β) οριζόντιες ευθείες σε τρεις διαδρόμους πλάτους αντίστοιχα: 2 εκ., 1 εκ., 0,5 εκ. και μήκους 16 εκ.. Η **Κλίμακα Γραφικής Ικανότητας Μέρος Β'** ελέγχει την ικανότητα γραφικής αναπαραγωγής από πρότυπο, συμβόλων, γραφισμών και γραμμάτων. Η βαθμολόγηση έγινε στο Α' Μέρος με βάση

Πίνακας 1

Αποτελέσματα στη δοκιμασία για τον έλεγχο της θεμελίωσης της κυριαρχίας του χεριού

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ ΧΕΡΙΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	
	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
1. Δεξιόπλευρη	22	44
2. Αμφι-δεξιόπλευρη	15	30
3. Απροσδιόριστη	12	24
4. Αμφι-αριστερόπλευρη	1	2
5. Αριστερόπλευρη	0	0
Σύνολο	50	100

βαθμολογική κλίμακα από 22 έως 0 και στο Β' Μέρος Β' από 18 έως 0. Μέρος Α' + Β': από 40 έως 0. Η Κλίμακα είναι αντίστροφη διότι μετρά τα λάθη που κάνει το παιδί κατά την εκτέλεση των γραφικών κινήσεων. Συνεπώς, άριστη επίδοση είναι το 0.

3.4. Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 18 Νοεμβρίου ως τις 6 Δεκεμβρίου του 2002 και χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση ελέγχθηκε η θεμελίωση της κυριαρχίας του χεριού και του ματιού των παιδιών που συμμετείχαν. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για κάθε παιδί ήταν περίπου 15-20 λεπτά. Στην δεύτερη φάση έγινε ο έλεγχος της γραφοκινητικής ικανότητας των παιδιών. Ο χρόνος εξέτασης για κάθε παιδί ήταν περίπου 20 λεπτά. Για τις δύο ατομικές συνεδρίες, για κάθε παιδί απαιτήθηκε συνολικός χρόνος περίπου 35-40 λεπτά.

4. Αποτελέσματα

4.1. Έλεγχος θεμελίωσης κυριαρχίας χεριού και ματιού

Από τον Πίνακα 1, προκύπτει ότι το 44% των παιδιών έχουν σαφή προτίμηση στο δεξί χέρι. Στην έρευνα, δεν βρέθηκαν παιδιά με προτίμηση στο αριστερό χέρι. Το 30% των παιδιών εμφανίζει τάση επικράτησης του δεξιού χεριού, ενώ το 2% τάση επικράτησης του αριστερού. Για το υπόλοιπο 24% των παιδιών δεν προσδιορίζεται καμία τάση κυριαρχίας του χεριού. Έτσι, προκύπτει ότι το 44% των παιδιών του δείγματος εμφανίζει θεμελιωμένη κυριαρχία χεριού, ενώ το 56% δεν έχει θεμελιώσει την κυριαρχία του χεριού του. Η κυριαρχία χεριού αυτού του ποσοστού των παιδιών χαρακτηρίζεται ως απροσδιόριστη - ασαφής σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της δοκιμασίας (Ρεκαλίδου, 2001).

Όσον αφορά τα αποτελέσματα για την κυριαρχία του ματιού, όπως φαί-

Πίνακας 2

Αποτελέσματα στη δοκιμασία για τον έλεγχο της θεμελίωσης της κυριαρχίας του ματιού

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ ΧΕΡΙΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	
	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
1. Δεξιόπλευρη	22	44
2. Αμφι-δεξιόπλευρη	4	8
3. Απροσδιόριστη	5	8
4. Αμφι-αριστερόπλευρη	3	6
5. Αριστερόπλευρη	16	34
Σύνολο	50	100

νεται και στον Πίνακα 2, το 78% των παιδιών παρουσιάζουν θεμελιωμένη κυριαρχία του ματιού. Από αυτά, το 44% εμφανίζουν σαφή κυριαρχία του δεξιού ματιού, ενώ το 34% του αριστερού. Το 8% των παιδιών παρουσιάζουν τάση κυριαρχίας του δεξιού ματιού και το 6% του αριστερού. Τέλος, το 8% δεν εμφανίζουν καμία τάση επικράτησης του ενός από τα δύο μάτια. Συνεπώς διαπιστώνεται θεμελίωση της κυριαρχίας του ματιού στο 78% των παιδιών, ενώ προκύπτει ότι μόνο το 22% των παιδιών δεν έχουν θεμελιώσει την κυριαρχία του ματιού τους. Η κυριαρχία ματιού των παιδιών αυτών χαρακτηρίζεται ως απροσδιόριστη – ασαφής με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης της δοκιμασίας (Ρεκαλίδου, 2001).

Από το σύνολο των αγοριών, το 44% έχει θεμελιώσει την κυριαρχία του χεριού ενώ τα υπόλοιπα εμφανίζουν ασαφή κυριαρχία. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στο πληθυσμό των κοριτσιών. Από τα 25 κορίτσια, το 44% έχει θεμελιωμένη κυριαρχία

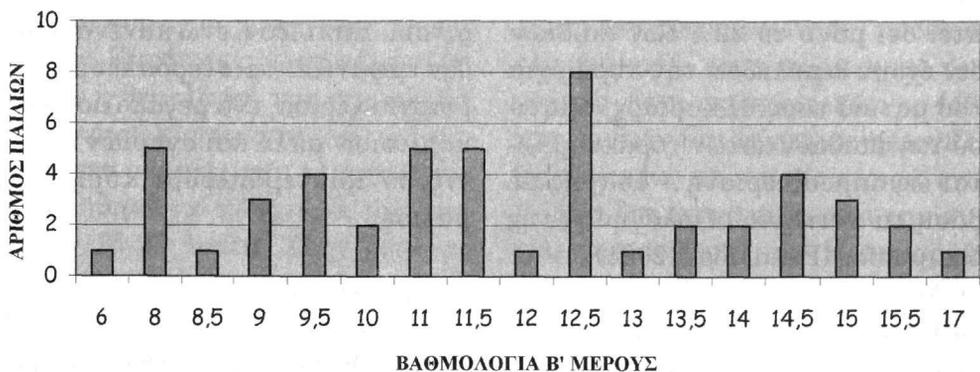
χεριού ενώ το 56% δεν έχουν ακόμη θεμελιώσει την κυριαρχία του άνω άκρου. Στην περίπτωση της κυριαρχίας του ματιού, το 80% των αγοριών και το 76% των κοριτσιών έχει θεμελιώσει την κυριαρχία ματιού. Αντίθετα, μόνο το 20% των αγοριών και το 24% των κοριτσιών εμφανίζει ασαφή κυριαρχία ματιού. Σε ότι αφορά τις μορφές κυριαρχίας χεριού και ματιού, δεν φαίνεται να προκύπτουν αξιοσημείωτες διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Επιπλέον, ενώ κανένα παιδί δεν εμφανίζει αριστερόπλευρη κυριαρχία χεριού, ένα μεγάλο ποσοστό κοριτσιών αλλά και αγοριών εμφανίζουν αριστερόπλευρη κυριαρχία ματιού.

4.2. Γραφική Ικανότητα

Όπως φαίνεται από το Πίνακα 3, η βαθμολογία της επίδοσης ενός ποσοστού 70% των παιδιών, στο Αε Μέρος της Κλίμακας Γραφικής Ικανότητας, κινήθηκε από 9 έως 2,5 βαθμούς (βαθμολογική κλίμακα 22 – 0).

Πίνακας 3
 Βαθμολογία στην Κλίμακα Γραφικής Ικανότητας-Μέρος Α'

Βαθμολογία	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
2,50	2	4,0
4,50	3	6,0
5,00	2	4,0
5,50	5	10,0
6,00	4	8,0
6,50	4	8,0
7,00	4	8,0
7,50	2	4,0
8,00	4	8,0
8,50	3	6,0
9,00	2	4,0
10,00	1	2,0
10,50	1	2,0
11,00	1	2,0
13,00	1	2,0
17,50	1	2,0
22,00	10	20,0
Σύνολο	50	100,0



ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ

Ιστογράμμο 1: Απλή κατανομή των συχνοτήτων της βαθμολογίας
 στην Κλίμακα Γραφικής Ικανότητας-Μέρος Β'

Πίνακας 4

Σύγκριση των Μέσων Όρων των επιδόσεων στο Α' στο Β' και στο Α'+ Β' Μέρος της Κλίμακας Γραφικής Ικανότητας(t-test)

Δοκιμασίες	Β' Μέρος M.O.=11,6800	Α'+Β' Μέρος M.O.=21,8100
Α' Μέρος M.O.=10,1300 Sig.	t= -1, 622 .111	t= -33, 219 .000
Β' Μέρος M.O.=11,6800 Sig.		t= -11, 084 .000

Πίνακας 5

Σύγκριση των Μέσων Όρων των επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών στην Κλίμακα Γραφικής Ικανότητας (t-test)

Δοκιμασίες	ΦΥΛΟ	N	M. O.	t	Sig.
A	A	25	9,16	-1.063	.293
	K	25	11,10		
B	A	25	12,22	1.558	.126
	K	25	11,14		
AB	A	25	21,38	-.425	.672
	K	25	22,24		

Παρατηρείται ότι οι βαθμολογίες του υψηλότερου ποσοστού των παιδιών (70%) κινούνται από 6 έως 12,5. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Βαε Μέρος είναι σαφώς χαμηλότερες από το Α' Μέρος (Ιστόγραμμα 1)

Προκειμένου να διαπιστωθούν ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στο Α', και το Β' Μέρος της Κλίμακας Γραφικής Ικανότητας καθώς και στη συνολική επίδοσή τους συγκρίθηκαν οι Μέσοι Όροι των βαθμολογιών (t-test):

Από τον έλεγχο συνάφειας των επι-

δόσεων των παιδιών στις δύο δοκιμασίες της γραφής (*δείκτης συνάφειας Spearman rho*), διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων στο Α' και το Β' Μέρος ($r=.133$, $p<.355$). Είναι προφανές ότι οι γραφοκινητικές ικανότητες οι οποίες απαιτούνται για τον γραφικό σχεδιασμό ευθειών δεν είναι επαρκείς και για τη γραφική αναπαραγωγή γραφισμών, γραμμάτων και συμβόλων.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των επιδόσεων των αγοριών και των κοριτσιών στην Κλίμακα Γραφι-

Πίνακας 6

Σύγκριση των Μέσων Όρων των επιδόσεων στην Κλίμακα Γραφικής Ικανότητας των παιδιών με ασαφή και θεμελιωμένη κυριαρχία χεριού (t-test)

Δοκιμασίες	Μ.Ο.		t	Sig.
A	Ασαφής	11,33	1.512	.137
	Θεμελιωμένη	8,59		
B	Ασαφής	11,80	.395	.696
	Θεμελιωμένη	11,52		
AB	Ασαφής	23,14	1.520	.135
	Θεμελιωμένη	20,11		

Πίνακας 7

Σύγκριση των Μέσων Όρων των επιδόσεων στην Κλίμακα Γραφικής Ικανότητας των παιδιών με ασαφή και θεμελιωμένη κυριαρχία ματιού (t-test)

Δοκιμασίες	Μ.Ο.		t	Sig.
A	Ασαφής	11,09	.554	.582
	Θεμελιωμένη	9,85		
B	Ασαφής	11,72	.071	.944
	Θεμελιωμένη	11,66		
AB	Ασαφής	22,81	.530	.598
	Θεμελιωμένη	21,52		

κής Ικανότητας δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά. Είναι ελάχιστη η υπεροχή των αγοριών στο Α' Μέρος, καθώς και εκείνη των κοριτσιών στο Β' Μέρος, ενώ, ένα μικρό προβάδισμα των αγοριών στη συνολική βαθμολογία δεν αξιολογείται (Πίνακας 5).

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 6, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών με ασαφή και εκείνων με θεμελιωμένη κυριαρχία χεριού στο Α' Μέρος της Κλίμακας Γραφικής Ικανότητας ($t=1.512, p<.137$), στο Β' Μέρος ($t=.395, p<.696$) και

στο Α' + Β' Μέρος ($t=1.520, p<.135$). Τα παιδιά με ασαφή και θεμελιωμένη κυριαρχία χεριού σημειώνουν περὶπου τις ίδιες επιδόσεις με ελαφρώς καλύτερες εκείνες των παιδιών με θεμελιωμένη κυριαρχία στο Α' και στο Α' + Β' Μέρος της Κλίμακας.

Από τον Πίνακα 7, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών με ασαφή και θεμελιωμένη κυριαρχία ματιού στο Α' Μέρος της Κλίμακας Γραφικής Ικανότητας ($t=.554, p<.582$). Τα παιδιά με ασαφή και θεμελιωμένη κυριαρχία ματι-

ού, όπως φαίνεται και από τους Μέσους Όρους, σημειώνουν περίπου τις ίδιες επιδόσεις με ελαφρώς καλύτερες επιδόσεις των παιδιών με θεμελιωμένη κυριαρχία. Στο Β' Μέρος της Κλίμακας Γραφικής Ικανότητας, προκύπτει επίσης ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών με ασαφή και θεμελιωμένη κυριαρχία ματιού ($t=.071, p<.944$). Τα παιδιά με ασαφή και θεμελιωμένη κυριαρχία ματιού έχουν τις ίδιες περίπου επιδόσεις στην αναπαραγωγή γραφισμών, γραμμάτων και συμβόλων. Επιπλέον, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ των συνολικών επιδόσεων των παιδιών με ασαφή και θεμελιωμένη κυριαρχία ματιού στην Κλίμακα Γραφικής Ικανότητας ($t=.530, p<.598$). Από τους Μέσους Όρους φαίνεται ότι τα παιδιά με θεμελιωμένη κυριαρχία ματιού σημειώνουν ελάχιστα καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνα που δεν έχουν θεμελιώσει την κυριαρχία.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά του δείγματος έχουν θεμελιώσει την κυριαρχία του χεριού τους σε ένα μεγάλο ποσοστό, όμως, στα περισσότερα παιδιά (ποσοστό 56%) φαίνεται ότι η κυριαρχία του χεριού είναι ακόμη υπό θεμελίωση. Από αυτό το εύρημα προκύπτει μεγαλύτερο ποσοστό ασαφούς κυριαρχίας έναντι εκείνου που υποστηρίζει ο Ajuriaguerra (1989), σύμφωνα με τον οποίο, στην ηλικία των 4 - 5 ετών το

40% των παιδιών δεν έχει εδραιώσει την κυριαρχία του χεριού του.

Η θεμελίωση της κυριαρχίας του ματιού έχει κατακτηθεί από τα παιδιά του δείγματος σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (ποσοστό 78%) από την αντίστοιχη του χεριού. Προκύπτει, ότι στα περισσότερα παιδιά που εξετάστηκαν η κυριαρχία του ματιού εγκαταστάθηκε νωρίτερα από εκείνη του χεριού. Αυτό το αποτέλεσμα ωστόσο, δεν είναι σε αντιστοιχία με τις απόψεις των Sinclair (1971) και Williams (1973) σύμφωνα με τις οποίες η κυριαρχία του χεριού σταθεροποιείται στην ίδια ηλικία με την κυριαρχία του ματιού. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι ενώ στο δείγμα της έρευνας δεν εμφανίζεται κανένα παιδί με θεμελιωμένη αριστερόπλευρη κυριαρχία χεριού, προκύπτει ένα ποσοστό παιδιών (34%) με αριστερόπλευρη κυριαρχία ματιού.

Στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τις μορφές θεμελιωμένης κυριαρχίας χεριού και ματιού ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Όμως, ο αριθμός των κοριτσιών τα οποία εμφανίζουν τάση δεξιόπλευρης κυριαρχίας χεριού είναι ελαφρώς μεγαλύτερος εκείνου των αγοριών. Επίσης, στην κυριαρχία του ματιού προκύπτει ένας μικρός αριθμός κοριτσιών με τάση δεξιόπλευρης κυριαρχίας, έναντι κανενός αγοριού.

Από τα παιδιά του δείγματος τα οποία ούτε έχουν θεμελιώσει αλλά και ούτε εμφανίζουν ακόμη τάση κυριαρχίας χεριού και ματιού, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα είναι αγόρια.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα

στο Β' Μέρος της Κλίμακας Γραφικής Ικανότητας τα παιδιά δεν είχαν πολύ υψηλές επιδόσεις, όμως, μικρός ήταν και ο αριθμός των παιδιών που είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις. Στις βαθμολογίες των υπόλοιπων παιδιών υπήρχαν διαφοροποιήσεις μικρότερου ή μεγαλύτερου βαθμού και έτσι διαμορφώθηκε μια κλίμακα από επιδόσεις ανεπαρκείς έως ικανοποιητικές.

Από τα αποτελέσματα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στο Α' Μέρος της Κλίμακας (σχεδιασμός ευθειών) και στο Β' Μέρος της Κλίμακας (αναπαραγωγή γραφισμών, συμβόλων και γραμμάτων). Ενώ, δεν διαπιστώθηκε διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών στην γραφοκινητική ικανότητα σχεδιασμού ευθειών σε προσδιορισμένο πλαίσιο και αναπαραγωγής από πρότυπο, γραφισμών, γραμμάτων και συμβόλων. Αυτό το εύρημα δεν συντάσσεται με τα ευρήματα των Kosterman, Westzaan και Wieringen (1994), σύμφωνα με τα οποία, τα κορίτσια υπερέχουν όταν αναπαράγουν γραφισμούς και σύμβολα, που όμως είναι ανά δύο ίδια. Ωστόσο, οι ίδιοι ερευνητές δεν βρήκαν καμία διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε άλλα είδη γραφικής αναπαραγωγής καθώς και στην ταχύτητα των γραφικών κινήσεων. Η απουσία διαφορών στη γραφοκινητική ικανότητα των αγοριών και των κοριτσιών θα μπορούσε ενδεχομένως να συνδεθεί με το γεγονός ότι δεν έχει αποδειχθεί υπεροχή υπέρ του ενός ή του άλλου φύλου σε επίπεδο προϋ-

ποθέσεων, απαραίτητων για την κατάρκτηση της γραφοκινητικής ικανότητας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι σε συμφωνία με εκείνα των Τρούλη και Βάμβουκα (2002) οι οποίοι στην έρευνά τους βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γραφοκινητικών ικανοτήτων των αγοριών και των κοριτσιών προσχολικής ηλικίας. Αυτή η διαφοροποίηση στα αποτελέσματα, είναι πιθανό να σχετίζεται με το ότι οι παραπάνω ερευνητές στην έρευνά τους συμπεριέλαβαν και τον έλεγχο της ικανότητας των παιδιών να παράγουν γραφή - κείμενο χωρίς πρότυπο, προκειμένου να προσδιορίσουν το στάδιο γραφής των παιδιών. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα ελέγχθηκε και η γραφοκινητική ικανότητα των παιδιών κατά τον σχεδιασμό γεωμετρικών σχημάτων. Οι διαφορές υπέρ των κοριτσιών της συγκεκριμένης έρευνας εντοπίστηκαν κυρίως στην αναπαραγωγή σχημάτων και στην τήρηση των συμβάσεων της γραφής.

Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της γραφοκινητικής ικανότητας των παιδιών με θεμελιωμένη, και των παιδιών με ασαφή κυριαρχία χεριού και ματιού. Πιθανόν, στη συγκεκριμένη ηλικία που εξετάζουμε, τα παιδιά, ακόμη και αν δεν έχουν θεμελιώσει την κυριαρχία του χεριού και του ματιού τους είναι ικανά να χρησιμοποιούν εξίσου τις δύο πλευρές τους κατά τη γραφοκινητική διαδικασία. Αυτά αποτελέσματα είναι σε συμφωνία με εκείνα των Τρούλη και Βάμβουκα (2002) σύμφω-

να με τα οποία η πολυπλευρικότητα στη χρήση των χεριών φαίνεται να επιδρά θετικά στον γραφοκινητικό έλεγχο παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα, συμπεραίνουμε ότι η θεμελίωση χεριού και ματιού δεν επηρεάζει τη γραφοκινητική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο επίπεδο του σχεδιασμού ευθειών σε προσδιορισμένο πλαίσιο. Επίσης, φαίνεται ότι δεν επηρεάζει και την ικανότητα των παιδιών να αναπαράγουν γραφικά από πρότυπο, γραφισμούς, σύμβολα και γράμματα.

Βιβλιογραφία:

- Annett M., Turner A.: Laterality and growth of intellectual abilities, *British Journal of Educational Psychology*, 44, 1974, σελ. 37-46.
- Auzias M.: *Enfants gauchers. Enfants droitiers. Une épreuve de latéralité usuelle, Rapports entre latéralité usuelle et latéralité graphique*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé, 1984.
- Ajuriaguerra J. de, Auzias M., Coumes F., Denner A., Lavondes-Monod V., Perron R., Stambak M.: *L'écriture de l'enfant - Tome 1 - L'évolution de l'écriture et ses difficultés*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.
- Benoit-Dubrocar S., Touche E.: Letters as spatial – Oriented Shapes and/ or Grapheme Sings: A Development study of left and Right Handed Girls during the period of learning to Read, *Brain and Language*, 1993, σελ. 385-399.
- Βλάχος Φ.: *Αριστεροχειρία, μύθοι και πραγματικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Borel-Maisonnay S.: *Langage oral et écrit*, Tom. 1, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- Bradshaw J., Nettleton N., Taylor M.: Right hemisphere language and cognitive deficit in sinistrals? *Neuropsychologia*, 19, 1981, σελ. 113-132.
- Δερβίσης Σ.: *Η Διδακτική της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής*, Αθήνα, Gutenberg, 1998.
- Frostig M.: *Developmental Test of Visual Perception*, Revised 1966, California, Consulting Psychologist Press, Palo Alto, 1966.
- Furner B.: Developing handwriting ability: A perceptual learning process, *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3, 1983, σελ. 41-54.
- Gallahue L., Ozmum C.: *Understanding Motor Development*, Boston, Mc Grow Hill, 1998.
- Galifret-Granjon N.: Une batterie de dominance latérale, σε Zazzo R., Galifret-Granjon N., Hurting M.C., Mathon T., Pêcheux M.G., Santucci H., Stambak M., *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, Tome 1, Lausanne – Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, σελ. 25 -48.
- Ζακοπούλου Α.: Συμβολή στη διδασκαλία του προφορικού και του γραπτού λόγου, *Ανοιχτό Σχολείο*, 51, 1995, σελ. 27-38.
- Hardyk C., Petrinovich L., Goldman R.: Left handedness, and cognitive deficit, *Cortex*, 12, 1976, σελ. 266-279.

- Hardyck C., Petrinovich L.: Left-handedness, *Psychological Bulletin*, 84, 1977, σελ. 385-303.
- Harris L., Carlson D.: Pathological left-handedness: An analysis of theories and evidence, σε Molfese D., Segalowitz S. (Επιμ.), *Brain lateralization in children: Developmental implication*, New York, Guilford Press, 1988 σελ. 289-372.
- Καμπάς Α.: Η σημασία του παιχνιδιού στην εκμάθηση γραφοκινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία, Διδακτορική Διατριβή, Κομοτηνή, 1998.
- Καμπάς Α., Αγγελούσης Ν., Κιουμουρτζόγλου Ε., Μαυρομάτης Γ.: Σχέση παραγόντων Ψυχοκινητικής Ανάπτυξης και Γραφοκινητικών Ικανοτήτων στην Προσχολική Ηλικία, *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 3, 1998, σελ. 57-71.
- Καμπάς Α.: Εισαγωγή στην κινητική ανάπτυξη, Διδακτικές Σημειώσεις, Αλεξανδρούπολη, 1999.
- Καραπέτσας Α.: *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*, Αθήνα, Σμυρνιωτάκης, 1988.
- Kosterman B., Westzaan P., Van Wieringen P.: Developmental trends of fine motor performance in primary school children: A kinematic analysis, σε Faure C., Keuss P., Lorette G., Vinter A. (Επιμ.), *Advances in handwriting and drawing: a multidisciplinary approach*, Paris, Europa, 1994, σελ. 247-259.
- McKeever W. (1991). Handedness, language laterality and spatial ability, σε Kitterle F. (Επιμ.), *Cerebral laterality: Theory and Research*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991, σελ. 53-70.
- Μπαμπλέκου Ζ: Δυσκολίες στην Ανάπτυξη της Γραπτής Γλώσσας των παιδιών: Χαρακτηριστικά-Αιτιολογία- Παρέμβαση, *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 2, 1996, σελ. 49-63.
- Μπεζέ Λ., Καμπάς Α.: *Ψυχοκινητική ανάπτυξη και αγωγή*, Διδακτικές σημειώσεις, Αλεξανδρούπολη, 1996.
- Nans J.-M.: Helping Hands, *Teaching Exceptional Children*, 32 (4), 2000, σελ. 64 - 70.
- Ρεκαλίδου Γ.: *Χωρο - χρονική Δόμηση και Γραφική Ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Διδακτορική Διατριβή, Αλεξανδρούπολη, 2001.
- Sinclair C.: Dominance Patterns of young children, *Perceptual and Motor Skills*, 32, 1971, σελ. 133-148.
- Smits - Engelsman B., Van Galen G.: Dysgraphia in children: Lasting Psychomotor Deficiency or Transient Developmental Delay?, *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 1997 σελ. 164 - 184.
- Τρούλη Κ., Βάμβουκας Μ.: Επιδράσεις της πλευρικής κυριαρχίας στη γραφοκινητική δραστηριότητα του νηπίου, *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Τόμος Β, Ρέθυμνο, Έκδοση Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 2002, σελ.993-1004.
- Williams H.: Body awareness characteristics in perceptual-motor development, σε Corbin A. (Επιμ.),

A Textbook of Motor Development,
Wm.C. Brown Company: Dubuque
IA, 1973, σελ. 359-378.

Wright C.: Evaluating the special
role of time in the control of
handwriting, *Acta Psychologica*,
82,1993, σελ. 5-52.

Περίληψη

Η προετοιμασία για την γραφή στην προσχολική ηλικία είναι σημαντική για την ομαλή μελλοντική σχολική φοίτηση των παιδιών. Για την εκμάθησή της απαιτείται η απόκτηση προαπαιτούμενων δεξιοτήτων. Στην έρευνά μας εξετάσαμε τη σχέση μεταξύ της γραφο - κινητικής ικανότητας παιδιών ηλικίας 5-6 ετών και της θεμελίωσης της κυριαρχίας χεριού και ματιού. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 παιδιά (25 αγόρια και 25 κορίτσια) ηλικίας 5 έως 6 ετών τα οποία φοιτούσαν σε Δημόσια Νηπιαγωγεία του Δήμου Αλεξανδρούπολης. Για τον έλεγχο της κυριαρχίας χεριού και ματιού χρησιμοποιήθηκε η Δοκιμασία Κυρίαρχου Χεριού και Ματιού (ΔοΚυΧεΜα). Για τον έλεγχο της γραφοκινητικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Γραφικής Ικανότητας για την Προσχολική Ηλικία (ΠροΓραφ). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η γραφοκινητική ικανότητα των παιδιών δεν σχετίζεται με τη θεμελίωση της κυριαρχίας χεριού και ματιού.

Abstract

The preparation of writing in preschool education is very important for the future successful schooling. To learn writing requires abilities. This research is about the relation between the grapho - motor ability and the installation of the domination hand and eye in preschool period. The sample has been comprised of 50 children (25 boys and 25 girls), aged 5 and 6, students in public Kindergarten schools in the City of Alexandroupolis. In order to examine the domination of the hand and the eye were used the "Laterality test for Dominant Hand and Eye". To examine the handwriting ability we have used the "Preschool Scale for Handwriting Ability". The results demonstrate that there is no connection between the grapho - motor ability and the hand and eye domination of preschool children.

Λέξεις-κλειδιά: Κυριαρχία χεριού, Κυριαρχία ματιού, Γραφοκινητική ικανότητα, Προσχολική ηλικία.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Γαλήνη Ρεκαλίδου

Λέκτορας Παιδαγωγικής στην
Προσχολική Εκπαίδευση

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
στην Προσχολική Ηλικία του Δημο-
κρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Νέα Χηλή Αλεξανδρούπολη

Τηλ: 25510-21759, 25510-30055

694644537831

e-mail: grekalid@psed.duth.gr

Σχολική μάθηση και ψυχοκινητικές δραστηριότητες

Το παρόν άρθρο εστιάζεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων δύο εμπειρικών ερευνών, οι οποίες διεξήχθησαν σε ελληνικά και γαλλικά νηπιαγωγεία, και στη μεταξύ τους συσχέτιση. Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Γαλλία επί τρία χρόνια και αποτελείτο από δύο φάσεις. Η δεύτερη έγινε στην Ελλάδα, όπου υλοποιήθηκε επί ένα χρόνο η πρώτη φάση με στόχο να συγκριθούν τα αποτελέσματα των δύο χωρών σχετικά με την επίδραση των δραστηριοτήτων σωματικής έκφρασης στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού.

Στην πρώτη ενότητα του άρθρου παρουσιάζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ξεκίνησε η έρευνα σε δύο ευρωπαϊκές χώρες. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στα στοιχεία του σχεδίου έρευνας και στην περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε, ενώ η τρίτη στα αποτελέσματα των δύο χωρών και τη συγκριτική μελέτη τους. Στο τέλος, με αφορμή το σχολιασμό των ευρημάτων της έρευνας τονίζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής στην προ-

σχολική ηλικία οργανωμένων δραστηριοτήτων που στηρίζονται στη σωματική έκφραση του νηπίου.

1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή είναι αρκετά περιορισμένη, ενώ ο ρόλος που παίζει το σώμα του παιδιού στη διαδικασία μάθησης υποβαθμίζεται συνεχώς. Τα συμπεράσματα αυτά προέρχονται από μία προέρευνα ενός χρόνου που πραγματοποιήθηκε σε γαλλικά νηπιαγωγεία (Riga, 1991). Μέσα από συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς και την καταγραφή των δραστηριοτήτων του ημερήσιου προγράμματος στο νηπιαγωγείο, προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί δεν έχουν σαφή γνώση της σπουδαιότητας των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων και τις παραμελούν συστηματικά. Οι βασικές αιτίες είναι το υπερφορτωμένο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, το οποίο επικεντρώνεται στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης από τα παιδιά, καθώς και η μη εξοικείωση των ίδιων των νηπια-

γωγών με τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες¹.

Οργανώθηκαν, λοιπόν, δύο πειραματικές έρευνες σε ελληνικά και γαλλικά νηπιαγωγεία για να μελετηθεί η επίδραση ενός ετήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων σωματικής έκφρασης στη σχολική μαθησιακή διαδικασία. Στόχος της μύησης των παιδιών στις δραστηριότητες της σωματικής έκφρασης ήταν η εξερεύνηση της κίνησης και κατ' επέκταση η γνωριμία των παιδιών με το σώμα τους.

Οι δραστηριότητες ήταν οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγήσουν σιγά σιγά τα παιδιά να ανακαλύψουν τα διαφορετικά μέλη του σώματός τους, την κινητικότητά τους και τις αναλογίες τους, να συνειδητοποιήσουν το σώμα τους, να ελέγξουν καλύτερα την κίνησή τους και να απελευθερώσουν την έκφρασή τους (Bertrand & Dumont 1977, Bossu & Chalaguiet, 1974). Οι κινητικές ικανότητες των παιδιών δεν αξιολογούνταν, ενώ οι δραστηριότητες που προτεινόταν δεν επιδεικνύονταν ποτέ από τη νηπιαγωγό. Με αυτόν τον τρόπο, από τη μία μεριά τα παιδιά δεν εκτελούσαν απλές μιμητικές ασκήσεις, για να ασκήσουν τα χέρια και το σώμα τους (Fromont, 1978), ενώ από την άλλη δεν μεταφέρονταν διάφορες στερεό-

τυπες τεχνικές κινήσεων, αλλά παρέμεναν ελεύθερα να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους.

2. Η επινόηση του σχεδίου έρευνας

2.1. Οι υποθέσεις της έρευνας

Οι δύο έρευνες που διεξήχθησαν στη Γαλλία αλλά και στην Ελλάδα, στηρίχθηκαν στην υπόθεση ότι η εφαρμογή της σωματικής έκφρασης στο νηπιαγωγείο συμβάλλει ενεργά στη μετέπειτα σχολική διαδικασία μάθησης του νηπίου και τη νοητική του εξέλιξη. Συντελεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων που υποστηρίζουν τη σχολική μάθηση (Riga, 1995).

Οι δευτερεύουσες υποθέσεις ήταν:

1. η διδασκαλία της σωματικής έκφρασης μπορεί να βοηθήσει το παιδί στη δύσκολη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Το δύσκολο αυτό πέρας αποτελεί μία από τις αιτίες των μετέπειτα σχολικών προβλημάτων (γνωστικές δυσκολίες, μαθησιακά προβλήματα, δυσκολίες προσαρμογής στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον κ.ά.),
2. μια οργανωμένη μέθοδος διδασκαλίας της σωματικής έκφρασης στο νηπιαγωγείο μπορεί να ενισχύσει τις δυνατότητες του νηπί-

1. Αντίστοιχες έρευνες πραγματοποιήθηκαν από φοιτητές του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Αθήνας, σε παιδικούς σταθμούς του Λεκανοπεδίου Αττικής, από τον Οκτώβριο του 2002 έως και τον Ιανουάριο του 2003, στο πλαίσιο του μαθήματος «Μεθοδολογία έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής». Στόχος τους ήταν η ποσοτική και ποιοτική καταγραφή των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο ημερήσιο πρόγραμμα των παιδικών σταθμών. Τα αποτελέσματα των ερευνών επιβεβαιώνουν την έλλειψη εφαρμογής των παραπάνω δραστηριοτήτων προς χάριν των γνωστικών δραστηριοτήτων.

ου, ώστε να έχει μία καλύτερη απόδοση στο δημοτικό σχολείο. Η ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων² στο νηπιαγωγείο συμβάλλει στην εμφάνιση γνωστικών δεξιοτήτων³ στο δημοτικό σχολείο μέσα από το μηχανισμό της μεταβίβασης της μάθησης.

2.2. Το δείγμα της έρευνας

Η πειραματική ομάδα της Γαλλίας επιλέχθηκε τυχαία από ένα δημόσιο νηπιαγωγείο στο κέντρο μιας πόλης. Επρόκειτο για μία τάξη παιδιών ηλικίας πέντε χρονών που προέρχονταν από οικογένειες, κυρίως, της μέσης αστικής τάξης. Η ομάδα ελέγχου επιλέχθηκε από το ίδιο νηπιαγωγείο, από τα παιδιά της διπλανής τάξης, της ίδιας ηλικίας και της ίδιας περιόδου κοινωνικής προέλευσης.

Η πειραματική ομάδα της Ελλάδας επιλέχθηκε, επίσης, τυχαία από ένα νηπιαγωγείο στο κέντρο της Αθήνας. Όμως, ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν κατά μισό χρόνο μικρότερος από τα παιδιά της Γαλλίας (4,5 χρονών). Το 70% των παιδιών αυτών προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών και είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα. Επί πλέον, πέντε παιδιά εμφάνιζαν δυσκολίες

στην προσαρμογή και ένα εκδήλωνε σύνδρομο αυτισμού. Την ελληνική ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν πάλι τα παιδιά της διπλανής τάξης, της ίδιας ηλικίας, τα οποία όμως ήταν αμιγώς ελληνικής καταγωγής.

2.3. Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

α) Το πείραμα στη Γαλλία

Ως επιστημονική μέθοδο έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πείραμα (Cohen & Manion, 2000, Campbell & Stanley, 1963) με στόχο να ελεγχθούν και να μετρηθούν οι συνθήκες που καθορίζουν την πορεία μάθησης των παιδιών. Ακολουθήθηκε ένα απλό σχήμα πειράματος (βλ. Πίνακας 1).

Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε επί ένα χρόνο το πρόγραμμα δραστηριοτήτων σωματικής έκφρασης με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα επί 45' περίπου λεπτά. Η ομάδα ελέγχου ακολούθησε κανονικά το αναλυτικό πρόγραμμα του γαλλικού νηπιαγωγείου. Η οργάνωση του μαθήματος στηρίχθηκε σε δύο αρχές:

1. στη διδασκαλία ενός μαθήματος που απευθύνεται στην ολότητα του μαθητή και προσπαθεί να απομακρυνθεί από τη μέχρι τώρα

2. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας, τα παιδιά εγκαταλείποντας το νηπιαγωγείο θα πρέπει να έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες σε εννέα τομείς: στο σώμα, στην αντίληψη, στο χώρο, στο χρόνο, στο παιχνίδι, στη φαντασία, στην αυτονομία, στην κοινωνική ζωή και στην επιθυμία για μάθηση (Circulaire no 90, Β.Ο., 1990).

3. Οι γνωστικές δεξιότητες αφορούν στα αντικείμενα διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο, όπως ο προφορικός λόγος (όπου το παιδί θα πρέπει να ξέρει να εκφράζεται σωστά, να θυμάται μικρά κείμενα, να έχει καλή άρθρωση και προφορά των λέξεων κ.λπ.), η γραφή (όπου το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναπαραγάγει σωστά σχήματα, να αντιγράφει σωστά μικρές φράσεις, να έχει αντίληψη του χώρου ενός χαρτιού, να αναγνωρίζει στοιχεία του γραπτού λόγου κ.λπ.), τα μαθηματικά και άλλα γνωστικά αντικείμενα (Circulaire no 90, Β.Ο., 1990).

Πίνακας 1
Το πειραματικό σχήμα

Ομάδες	Πριν το πείραμα	Εφαρμογή της Μεθόδου	Μετά το πείραμα
Πειραματική ομάδα	Μέτρηση των δεξιοτήτων α,β,γ...	Εφαρμογή των δραστηριοτήτων σωματικής έκφρασης	Μέτρηση επίδοσης στα γνωστικά αντικείμενα 1,2,3
Ομάδα ελέγχου	Μέτρηση των δεξιοτήτων α,β,γ...	-----	Μέτρηση επίδοσης στα γνωστικά αντικείμενα 1,2,3

δυϊστική αντίληψη της εκπαίδευσης, που άλλοτε βλέπει το μαθητή ως πνεύμα και άλλοτε ως σώμα

2. στη δραστηριοποίηση συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητες για την περαιτέρω, σχολική και μη, πορεία του παιδιού.

Έτσι, το πρόγραμμα σωματικής έκφρασης περιλάμβανε μία σειρά δραστηριοτήτων (Salzer, 1981, Dennison, 1989, Delacroix et al., 1977) όπως:

- παιχνίδια γνωριμίας και επικοινωνίας
- γνωριμία των μελών του σώματος και συνειδητοποίηση του γνωστικού σχήματός του
- ασκήσεις ενεργητικής και παθητικής χαλάρωσης σε συνδυασμό με την αναπνοή
- αντίληψη και οργάνωση του χώρου και του χρόνου και προσανατολισμός στο χώρο
- ασκήσεις συντονισμού και διαχωρισμού κινήσεων
- αισθητηριακές δραστηριότητες
- γλωσσική και οπτική μνήμη

- ασκήσεις πλευρίωσης και αμφιπλευρικότητας
- ρυθμικές δραστηριότητες και μουσικά παιχνίδια
- δραστηριότητες αναπαράστασης και αντιπροσώπευσης
- παιχνίδια αυτοσχεδιασμού και φαντασίας

Στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν η εξερεύνηση της κίνησης από το παιδί μέσα από τη συνειδητοποίηση του σώματός του. Σε καμία περίπτωση δεν οδηγήθηκε το παιδί στην εκμάθηση συγκεκριμένων ασκήσεων, αλλά χρησιμοποιώντας την καθημερινή κινητικότητά του, οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν να αναπτύξουν όλες τις σωματικές δυνατότητές του, προκειμένου να φτάσει στην ελεύθερη χρήση και στον απόλυτο έλεγχο των κινήσεών του.

β) Το πείραμα στην Ελλάδα

Το πείραμα εφαρμόστηκε στην Ελλάδα ακολουθώντας μία αντίστοιχη πορεία με αυτήν της Γαλλίας, γνωρίζοντας πολύ καλά ότι η εκπαι-

δευτική πράξη αλλάζει κάθε στιγμή, σε κάθε τάξη, ανάλογα με το δυναμικό των παιδιών και την προσωπικότητα του παιδαγωγού. Το πείραμα στην Ελλάδα υλοποιήθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί η εγκυρότητα ή μη των αποτελεσμάτων της εφαρμογής μιας τέτοιας μεθόδου σε διαφορετικό σχολικό περιβάλλον.

2.4. Αξιολόγηση των επιδόσεων των παιδιών

Στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους και οι δύο ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου) υποβλήθηκαν σε συγκεκριμένες ασκήσεις, με τις οποίες συλλέχθηκαν δεδομένα για την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως ο έλεγχος ρυθμού (Stambak, 1964), ο γραφισμός (Santucci, 1964), η άσκηση μιμικής κινήσεων (Berges, 1978), ο γνωστικός έλεγχος του σχήματος του σώματος, ο προσανατολισμός και η αντίληψη του σώματος μέσα στο χώρο, η συνεργασία όρασης και αφής, οι αισθητηριακές ασκήσεις, η ικανότητα απομνημόνευσης, η κατασκευή και αφήγηση μιας ιστορίας από ένα οπτικό ερέθισμα και η φυσική δραστηριότητα.

Τα αποτελέσματα των ασκήσεων διασταυρώθηκαν και με άλλα μέσα συλλογής δεδομένων. Έτσι, μελετήθηκαν τα έργα των παιδιών (γραφισμός, ζωγραφίες κ.λπ.), αναλύθηκε το περιεχόμενο των συνεντεύξεων με τους νηπιαγωγούς των δύο ομάδων, καθώς και με τους γονείς των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Κυρίως, όμως, η έρευνα στηρίχθηκε στις καθημερινές σημειώσεις των

νηπιαγωγών και στα σχόλια των ίδιων των παιδιών.

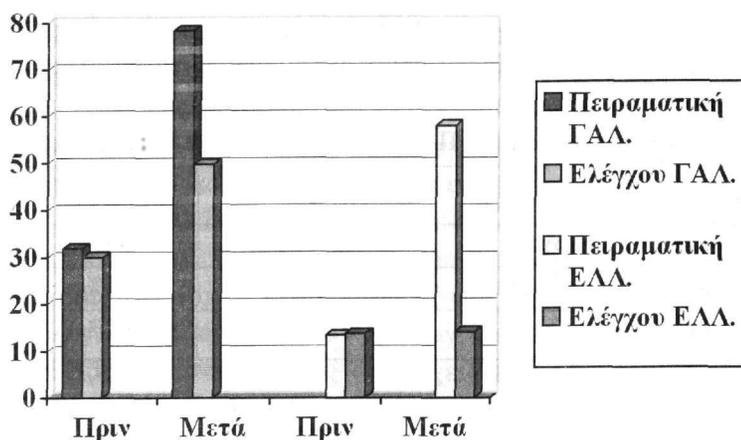
3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Τα αποτελέσματα στο νηπιαγωγείο

Όσον αφορά στα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν από το γαλλικό νηπιαγωγείο, οι δύο ομάδες παιδιών (η πειραματική και η ομάδα ελέγχου) στην αρχή της χρονιάς, σύμφωνα με τις μετρήσεις, ξεκίνησαν από το ίδιο περίπου επίπεδο δεξιοτήτων (31,80% και 30,02% αντίστοιχα). Μετά από ένα χρόνο, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, το 78,18% της πειραματικής ομάδας είχε κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που είχε κατακτήσει μόλις το 49,80%.

Τα αποτελέσματα στην ελληνική έρευνα ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακά και ξεπέρασαν τη δυνατότητα ερμηνείας τους, κυρίως όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου. Η ομάδα αυτή ξεκίνησε με ένα ποσοστό 13,63% και παρέμεινε στο ίδιο ποσοστό στο τέλος της χρονιάς (14,01%). Η πειραματική ομάδα από το 13,32% πέρασε στο 57,92% απόκτησης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων (βλ. Διάγραμμα 1).

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τις υπόλοιπες ερευνητικές τεχνικές (συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια με τους γονείς και τους νηπιαγωγούς, προσωπικές σημειώσεις) αναφέρουμε τις ικανότητες που απέκτησαν τα παιδιά των δύο πειραματικών ομάδων. Οι νηπιαγωγοί και οι γονείς των παιδιών της πειραματικής ομάδας τόνισαν το γεγονός ότι έγιναν



Διάγραμμα 1

Συγκριτικά αποτελέσματα των δύο ερευνών, στη Γαλλία και την Ελλάδα

πολύ πιο αυτόνομα και απέκτησαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να είναι πιο δύσκολος ο χειρισμός της ομάδας των παιδιών μέσα στην τάξη και οτιδήποτε προτεινόταν από τη νηπιαγωγό έπρεπε να συζητηθεί, να συμφωνηθεί και από τα ίδια τα παιδιά.

Η ελευθερία που τους δόθηκε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της σωματικής έκφρασης να επιλέξουν αν θα συμμετέχουν ή όχι στις ασκήσεις, η ενίσχυση της συνειδητοποίησης του εαυτού τους αλλά και η επεξήγηση των στόχων των δραστηριοτήτων είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να αναπτύξουν μια κριτική σκέψη, να επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους και να αναλαμβάνουν την ευθύνη τους.

Η εργασία μέσα σε ομάδες, οι ρόλοι που υιοθετούσαν στις διάφορες δραστηριότητες αλλά και η ισότιμη αντιμετώπιση των παιδιών από τη νηπιαγωγό ενίσχυσε την κοινωνικό-

τητα τους και την ικανότητα προσαρμογής σε διάφορες καταστάσεις, δραστηριότητες και εργασίες μέσα στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

Οι υπεύθυνες νηπιαγωγοί (της γαλλικής και ελληνικής πειραματικής ομάδας) παρατήρησαν μία μεγάλη πρόοδο, κυρίως, σε ότι αφορούσε το γραφισμό των παιδιών σε σχέση με το γραφισμό παιδιών παρελθόντων ετών. Τα παιδιά χαρακτηρίζονταν έντονη προσωπικότητα, συνομιλούσαν και δημιουργούσαν εύκολα σχέσεις με το γύρω περιβάλλον τους. Στη μεταξύ τους συνομιλία υιοθετούσαν ήρεμο τόνο, επιχειρηματολογούσαν και παίρνανε το λόγο να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη πολύ πιο εύκολα.

3.2. Τα αποτελέσματα στο δημοτικό σχολείο

Για τρία χρόνια συνεχίστηκε η παρακολούθηση των παιδιών της γαλλικής πειραματικής ομάδας στο δη-

Πίνακας 2

Αποτελέσματα σε τρία γνωστικά αντικείμενα στο δημοτικό σχολείο

Ομάδες στο δημοτικό σχολείο	Προφορική έκφραση	Ανάγνωση	Γραφή
Πειραματική ομάδα στην αρχή	37%	50%	50%
Ελέγχου ομάδα στην αρχή	35%	33%	42%
Πειραματική ομάδα στο τέλος	88%	75%	77%
Ελέγχου ομάδα στο τέλος	51%	67%	59%

μοτικό σχολείο (μέσω παρατήρησης, ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων με τους δασκάλους τους) και ελέγχθηκε η απόδοσή τους σε τρία γνωστικά αντικείμενα: προφορικό λόγο, γραπτό λόγο και ανάγνωση.

Η ομάδα ελέγχου, αυτήν τη φορά, συγκροτήθηκε από παιδιά επτά δημοτικών σχολείων της ίδιας ηλικίας με αυτά της πειραματικής ομάδας. Και οι δύο ομάδες υπεβλήθησαν σε εννέα δοκιμασίες (τρεις για κάθε γνωστικό αντικείμενο), στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι οποίες αξιολογούσαν την απόδοσή τους στα τρία γνωστικά αντικείμενα. Οι δοκιμασίες αυτές αξιολογούσαν τις γνωστικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο σύμφωνα με την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας (Ministère de l' Education Nationale, Cycles des apprentissages fondamentaux).

Τα αποτελέσματα των δοκιμασιών στην αρχή της χρονιάς ήταν 50% για την ομάδα ελέγχου και 65% για την πειραματική, ενώ στο τέλος της χρονιάς η ομάδα ελέγχου έφτασε στο 37% της απόκτησης των γνωστικών ικανοτήτων και η πειραματική

στο 62% (βλ. Πίνακας 2). Τα αποτελέσματα αυτά συγκρίθηκαν και με τις βαθμολογίες που έλαβαν τα παιδιά στον έλεγχο τους από τους δασκάλους τους.

Ένα χαρακτηριστικό των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν ότι έφτασαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου χωρίς να ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν, όπως τα άλλα παιδιά. Το γεγονός αυτό ενόχλησε, στην αρχή, μερικούς δασκάλους, ενώ άλλοι υποστήριξαν ότι αυτά τα παιδιά είναι πιο δεκτικά στην εκπαίδευση και «ανοικτά» σε οποιαδήποτε διδασκαλία. Παρόλα αυτά τα παιδιά της πειραματικής ομάδας από την αρχή της χρονιάς έκαναν σημαντική βελτίωση με αποτέλεσμα να μάθουν πολύ γρήγορα ανάγνωση με άριστη άρθρωση των λέξεων και αρμονική γραφή χωρίς προβλήματα αναγραμματισμού. Χαρακτηρίστηκαν από καλή αίσθηση του χώρου και του χρόνου (στις γραπτές δοκιμασίες του δημοτικού σχολείου αλλά και σε άλλες δραστηριότητες, όπως ιστορία, γεωγραφία, ομαδικό παιχνίδι κ.λπ.).

Στην ανάγνωση, όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μπόρεσαν

πολύ εύκολα, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, να αποκωδικοποιήσουν τα γράμματα και να αναγνωρίσουν τις λέξεις. Είχαν πολύ καλή οπτική μνήμη και τα λάθη τους στην ορθογραφία ήταν ελάχιστα.

Στον προφορικό λόγο, ζητούσαν εύκολα το λόγο από το δάσκαλό τους και όταν εκφράζονταν χρησιμοποιούσαν πλούσιο λεξιλόγιο. Η σκέψη τους ήταν σωστά δομημένη και διηγούνταν τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά.

Τα πιο πολλά παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν πολύ καλούς βαθμούς στα μαθηματικά. Αισθάνονταν αρκετά άνετα με το σώμά τους και είχαν πολλούς φίλους. Μερικά από αυτά ήταν τα «δημοφιλή» παιδιά της τάξης τους (σύμφωνα με παρατήρηση που έκαναν οι δάσκαλοι στο παιχνίδι τους). Συμμετείχαν στις δραστηριότητες του σχολείου και ήταν αυτόνομα στην εργασία τους. Τρία παιδιά από αυτά εκδήλωσαν σημάδια άγχους λόγω της τελειότητας που τους διακατείχε (σύμφωνα με το δάσκαλο). Τέλος, αυτό που κυρίως επεσήμαναν όλοι οι δάσκαλοι ήταν η αυξημένη φαντασία αυτών των παιδιών και η εφευρετικότητά τους.

Το πείραμα στην Ελλάδα δεν συνεχίστηκε με την παρακολούθηση της πειραματικής ομάδας στο δημοτικό σχολείο γιατί ο στόχος του ήταν η σύγκριση δύο διαφορετικών σχολικών χώρων με την εφαρμογή της ίδιας παιδαγωγικής μεθόδου μόνο στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

3.3. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Η ερμηνεία των θετικών αποτελεσμάτων από τις δύο πειραματικές

ομάδες στο γνωστικό τομέα στηρίχθηκε στη θεωρία της «μεταβίβασης της μάθησης». Αυτή η θεωρία εξηγεί το μηχανισμό της μεταφοράς ήδη αποκτηθέντων δεξιοτήτων, μηχανισμών και γνώσεων σε καινούργιους τομείς (During, 1981). Θετική μεταφορά της μάθησης εμφανίζεται όταν υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των στοιχείων (ή ολόκληρου του πλαισίου) που συνθέτουν μία ικανότητα και εξαρτάται από την ποιότητα και το είδος των προηγούμενων εμπειριών. Μελετώντας, λοιπόν, τα στοιχεία που συνθέτουν μία ικανότητα μπορούμε να διαλέξουμε τις μεθόδους και να οργανώσουμε έτσι τη διδασκαλία, ώστε να πετύχουμε θετική μεταφορά της μάθησης σε τομείς που μας ενδιαφέρουν.

Οι νηπιαγωγοί, και στις δύο χώρες, εφαρμόζοντας τις δραστηριότητες σωματικής έκφρασης προσπάθησαν να βελτιώσουν τις δεξιότητες των παιδιών και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο υπήρξε «μεταβίβαση μάθησης» από μία κινητική δεξιότητα σε μία γνωστική. Για παράδειγμα, η δραστηριότητα κατά την οποία το παιδί αναφέρει ονομαστικά τα μέλη του σώματός του, συντελεί στην οργάνωση συλλογισμών και εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, στοιχεία χρήσιμα στον προφορικό λόγο (Bernard, 1976).

Κατά τη διάρκεια και των δύο πειραμάτων οι νηπιαγωγοί εξάσκησαν, επίσης, ικανότητες που ενισχύουν την ανάγνωση και τη γραφή, όπως την ταχύτητα εκτέλεσης μιας κίνησης, την αμφιπλευρικότητα (Le Boulch, 1984), τον έλεγχο και το συ-

ντονισμό λεπτών χειρισμών, τη σωστή αντίληψη του χώρου γραφής, την επανάληψη μιας κίνησης ή ενός σχήματος, το ρυθμό στη γραφή (Dida, 1975), την οπτική αντίληψη και μνήμη (στην ορθογραφία), τον προσανατολισμό των γραμμάτων (Vigarello, 1978), τις ασκήσεις αναπνοής και χαλάρωσης κ.λπ.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες είναι ένας τομέας που αναφέρεται στα αναλυτικά προγράμματα των νηπιαγωγείων όλων των χωρών. Ο ρόλος, όμως, που διαδραματίζουν στην εξέλιξη του παιδιού πολύ συχνά ξεχνιέται ή παραβλέπεται προς χάριν άλλων γνωστικών αντικειμένων. Η παρούσα έρευνα στόχευε, από τη μία μεριά –μέσα από ένα πείραμα να παρουσιάσει τους λόγους για τους οποίους οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες πρέπει να εφαρμόζονται στο καθημερινό πρόγραμμα ενός νηπιαγωγείου. Από την άλλη μεριά, επιδίωξε να οργανώσει με έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο την εφαρμογή τους στο νηπιαγωγείο, βασίζοντάς την σε επιστημονικά δεδομένα.

Η μέθοδο διδασκαλίας της σωματικής έκφρασης το νηπιαγωγείο στηρίζεται «στην ενεργητική και βιωματική μάθηση, και στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων» (Υ.Α. Γ2/5051, Φ.Ε.Κ. 1376/18.10.01 τβ'), στην προσχολική ηλικία. Το πείραμα που εφαρμόστηκε είχε ως στόχο να μελετήσει ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των τριών γνωστικών αντι-

κειμένων (γραφή, ανάγνωση και προφορικός λόγος) μέσα από την ελεύθερη κίνηση του σώματος και μέσα από τη βίωση αυτής της κίνησης από τα παιδιά. Σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζει ότι είναι και ο μοναδικός τρόπος εξοικείωσης των παιδιών με τα γνωστικά αντικείμενα και δεν επιδιώκει να έρθει σε αντιπαράθεση με άλλες θεωρίες. Συνεπώς, η σωματική έκφραση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας παράγοντας, ανάμεσα σε άλλους, που συμβάλλει και διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης των νηπίων.

Το γεγονός ότι τα παιδιά των δύο πειραματικών ομάδων, σε δύο διαφορετικές χώρες, σε δύο διαφορετικούς χρόνους και σε δύο εκπαιδευτικά συστήματα, απέκτησαν σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένα άτομο στην αρχή του ξεκινήματός του, επιβεβαιώνει τη συμβολή των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων στη γνωστική εξέλιξη των παιδιών. Μέσα από τη συνεργατική μάθηση που ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και την ενεργό εμπλοκή των παιδιών, προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε τις μαθήσεις των παιδιών, την αυτονομία τους και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, προκειμένου να τα βοηθήσουμε στη δύσκολη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Είχαμε πάντα στο νου μας ότι η μελλοντική αποτελεσματική μάθηση εξαρτάται κατά πολύ από τις ικανότητες που αποκτάει ένα παιδί στην προσχολική ηλικία.

Τα αποτελέσματα των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων στις

δοκιμασίες ήταν αρκετά υψηλά και επέδειξαν, σε αρκετούς τομείς της ζωής τους (πέρα από το γνωστικό τομέα, στον κοινωνικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα), αυξημένες ικανότητες. Το γεγονός αυτά θα πρέπει να μας προβληματίσει ιδιαίτερα για το σημαντικό ρόλο που παίζει η διδασκαλία της σωματικής έκφρασης σε αυτήν τη φάση της μαθησιακής πορείας του παιδιού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Berges, J. (1978) *Teste d'imitation de gestes*, coll. «Études neuro-psychologiques de l' enfant», Paris: Masson.
- Bernard, M. (1976) *Le corps*, coll. «Corps et culture», Paris: J.-P. Delarge.
- Bertrand, M. & Dumont, M. (1977) *L'expression corporelle à l'école*, coll. «Psycho-pédagogie du sport», Paris: Vrin.
- Bossu, H. & Chalaguier, C. (1974) *L'expression corporelle méthode et pratique*, coll. «Eduquer aujourd'hui», Centurion.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963) «Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching», στο N.L. Cage (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally.
- Circulaire no 90-039 du 15 février 1990 (B.O. no 9, 1 mars 1990).
- Delacroix, M., Guesdon, J., Guigni, A. & Napias, F. (1977) *Expression corporelle*, coll. «L'enfant et l'activité physique et sportive», Paris: Colin.
- Dennison, P. (1989) *Kinésiologie pour les enfants*, coll. «Chrysalide», Barret le bas: Le souffle d'or.
- Dida, R. (1975) *Le phénomène du transfert dans l'apprentissage de la lecture*, Thèse du 3ème cycle, Strasbourg: Université Louis-Pasteur.
- During, B. (1981) *La crise des pédagogies corporelles*, coll. «En-jeu», Paris: Scarabée, Cemea.
- Fromont, M. F. (1978) *L'enfant mimeur*, Paris: Epi.
- Le Boulch, J. (1984) *Le développement psychomoteur de la naissance à 6 ans*, coll. «L'éducation par le mouvement», Paris: ESF.
- Ministère De L'Éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction des écoles, Aide à l'évaluation des élèves, *Cycles des apprentissages fondamentaux*.
- Riga, V. (1995) *Expression corporelle, facteur d'apprentissage?*, DEA, Strasbourg: USHS.
- Riga, V. (1995) *Expression corporelle, facteur d'apprentissage ?*, Thèse de Doctorat, Strasbourg: USHS.
- Salzer, J. (1981) *L'expression corporelle un enseignement de la communication*, coll. «L'éducateur». Paris: PUF.
- Santucci, H. (1964) *Epreuve graphique d'organisation perceptive*, coll. «Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant», fasc. 6, 2e ed., Suisse et France: Delachaux et Niestle.
- Stambak, M. (1964) *Trois épreuves de rythme*, coll. «Manuel pour l'examen psychologique de l'en-

fant», fasc. 3, 2e ed., Suisse et France: Delachaux et Niestle.

Vigarello, G. (1978) *Le corps redressé*, coll. «Corps et culture», Paris: J.-P. Delarge.

Ελληνόγλωσση

Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υπουργική Απόφαση Γ2/5051, Φ.Ε.Κ. 1376/18.10.01 τβ'.

Abstract

This paper concerns the presentation of the results of an empirical study conducted over four years in France and continued for one more year in Greece. The study was based on the hypothesis that teaching body expression to pre-schoolers contributes to the cognitive learning process and to the child's mental development. It contributes to the development of abilities appropriate for learning. Body expression was taught to five-year olds for one year. The development of these children was the object of observation and research for the three following years. It was noted that their achievement in primary school in the three subjects that were measured (written and oral expression and reading) was exceptionally high compared to the other children in the primary school. These results were compared to those of children in Greek schools.

Περίληψη

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε για τέσσερα χρόνια στη Γαλλία και συνεχίστηκε για έναν ακόμα χρόνο στην Ελλάδα. Η έρευνα στηρίχθηκε στην υπόθεση ότι η διδασκαλία της σωματικής έκφρασης στην προσχολική ηλικία συμβάλλει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και τη νοητική εξέλιξη του παιδιού. Βοηθάει στην ανάπτυξη ικανοτήτων που υποστηρίζουν τη μάθηση. Το μάθημα της σωματικής έκφρασης διδάχτηκε σε παιδιά ηλικίας πέντε ετών επί ένα χρόνο. Η εξέλιξη αυτών των παιδιών αποτέλεσε αντικείμενο παρατήρησης και έρευνας για τα επόμενα τρία χρόνια. Μετρήθηκε η επίδοσή τους στο δημοτικό σχολείο σε τρία γνωστικά αντικείμενα (την ανάγνωση, το γραπτό και προφορικό λόγο) και τα αποτελέσματά τους ήταν ιδιαίτερα υψηλά σε σχέση με τα άλλα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτά συγκρίθηκαν με τα δεδομένα μιας αντίστοιχης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Ψυχοκινητικές δραστηριότητες, σωματική έκφραση, σχολική μάθηση, διαδικασία μάθησης, μεταβίβαση μάθησης.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Βασιλική Ρήγα

Φορμίωνος 29

16121 Αθήνα

τηλ./Φαξ: 210-7220180

email: vassir@hotmail.com

Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο — Μια εθνογραφική έρευνα —

1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αφορά την διερεύνηση των διαδικασιών συγκρότησης της καθημερινής σχολικής πρακτικής στο νηπιαγωγείο. Είναι μια *μελέτη περίπτωσης* (case study)¹ και έχει ως στόχο να καταγράψει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις πρακτικές και τις στρατηγικές δράσης των παιδιών και των νηπιαγωγών στο πλαίσιο των καθημερινών αλληλεπιδράσεών τους στον δομημένο χώρο του νηπιαγωγείου. Επικεντρώνεται στις κοινωνικές και παιδαγωγικές σχέσεις των παιδιών και ιδιαίτερα στις πρακτικές μέσω των οποίων τα παιδιά κάνουν φίλους και γίνονται μαθητές στο νηπιαγωγείο.²

2. Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Η μελέτη αυτή, θεωρητικά και μεθοδολογικά, εντάσσεται στα γνωστικά πεδία της *Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας* και της *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αφ' ενός επικεντρώνεται και αναλύει τις πρακτικές των παιδιών προσεγγίζοντας τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα και αφ' ετέρου αποτελεί μια *εθνογραφία του νηπιαγωγείου* που στόχο έχει ν' αναδείξει τις διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας στο νηπιαγωγείο.

Το *νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας*, στο οποίο εντάσσεται η παρούσα μελέτη, αναπτύσσεται τα τελευταία είκοσι χρόνια, και οι βασικές θεωρητικές

1. Πρόκειται για την διερεύνηση, ανάλυση και ερμηνεία της καθημερινής πραγματικότητας σ' ένα διθέσιο νηπιαγωγείο μιας επαρχιακής πόλης. Η *μελέτη περίπτωσης* χαρακτηρίζεται από την «πυκνή περιγραφή» (*thick description*) — την βαθειά και σε πολλά επίπεδα καταγραφή και ερμηνεία — της κοινωνικής πραγματικότητας. (Geertz, 1973:3-30)

2. Το συγκεκριμένο κείμενο αποτελεί μια σύντομη παρουσίαση των κυριότερων συμπερασμάτων της διαδακτορικής διατριβής της συγγραφέως με τίτλο *Φίλοι και Μαθητές στο νηπιαγωγείο — Πρακτικές και διαδικασίες συγκρότησης. Μια εθνογραφική έρευνα* (2003), που εκπονήθηκε στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

του θέσεις εστιάζονται στην προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής και δομικής κατηγορίας και των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα, στο πλαίσιο του νέου παραδείγματος, μετατοπίζονται στην διερεύνηση των καθημερινών σχέσεων των παιδιών και της κουλτούρας τους σε συνάρτηση με άλλες κοινωνικές και ηλικιακές κατηγορίες καθώς και με κοινωνικούς και δομικούς παράγοντες. (James & Prout, 1990, Jenks, James & Prout, 1998)

Το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της μελέτης αποτελεί ένα εγχείρημα διασύνδεσης θεωριών της μικρο-κοινωνιολογίας που επικεντρώνονται στην ανάλυση και ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων δρώντων υποκειμένων και των ερμηνειών τους με θεωρίες που υποστηρίζουν τον δομικό και κοινωνικό προσδιορισμό της δράσης και των πρακτικών των υποκειμένων. Ο συνδυασμός αυτός επιτεύχθηκε με τη βοήθεια βασικών εννοιολογικών εργαλείων που προέρχονται από την περιοχή της *συμβολικής*

αλληλεπίδρασης με έννοιολογικά εργαλεία που προέρχονται από τη *θεωρία δομοποίησης*.³ Στο συνδυασμένο αυτό πλαίσιο της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της θεωρίας δομοποίησης, πεδίο μελέτης και μονάδες ανάλυσης αποτελούν η καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου και οι κοινωνικές πρακτικές που διατάσσονται στο *χώρο* και στο *χρόνο*, και αναλύονται τόσο από τη σκοπιά των φορέων δράσης (*ως στρατηγικές δράσης*) όσο και από τη σκοπιά του θεσμού (*θεσμική ανάλυση*). Πιο συγκεκριμένα, το *δρών υποκείμενο* και ο *ορισμός της περίπτωσης* (συμβολική αλληλεπίδραση) αποτέλεσαν βασικά εργαλεία στην ανάλυση των περιστατικών αλληλεπίδρασης των μετεχόντων. Επίσης, η *πρακτική* και η *έλλογη συνείδηση*⁴ του φορέα δράσης, οι *ρουτίνες*, οι *πρακτικές* και οι *στρατηγικές δράσης*, ο *χώρος* και ο *χρόνος* αποτέλεσαν τα πλέον βασικά εννοιολογικά εργαλεία που αντλήσαμε από τη θεωρία δομοποίησης.

Η διερεύνηση και η ανάλυση των πρακτικών και των στρατηγικών

3. Η θεωρία της *συμβολικής αλληλεπίδρασης* (*symbolic interactionism*) επικεντρώνεται στην ανάλυση και ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων *δρώντων υποκειμένων* και των ερμηνειών τους. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας, η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι δεδομένη, είναι το αποτέλεσμα των ερμηνειών των *περιστάσεων* από τη σκοπιά των υποκειμένων και ως εκ τούτου συγκροτείται και ανασυγκροτείται συνεχώς στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων. Κύριος εκφραστής της προσέγγισης αυτής θεωρείται ο Blumer (1969). Η *θεωρία δομοποίησης* (*structuration theory*) του Giddens επιχειρεί να διασυνδέσει τη δράση των υποκειμένων με τις δομές. Κεντρική θέση της θεωρίας είναι ο διττός χαρακτήρα της δομής στην αλληλεπίδραση: *η δομή περιορίζει και συγχρόνως καθιστά δυνατό το κοινωνικό πράττειν/τη δράση*. (Giddens, 1982)

4. Ο όρος *πρακτική συνείδηση* ανήκει στον Giddens (1982:9) και χαρακτηρίζει την ικανότητα του φορέα δράσης, να γνωρίζει πώς να κάνει κάτι. Ο όρος *έλλογη συνείδηση* ανήκει επίσης στον Giddens και χαρακτηρίζει την ικανότητα του φορέα δράσης να στοχάζεται πάνω στις πράξεις του, να τις περιγράφει, να τις ελέγχει και να τις ερμηνεύει λογικά. (Giddens, 1982, Craib, 1998:231)

δράσης των παιδιών και των νηπιαγωγών πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των *ποιοτικών μεθόδων έρευνας* και πιο συγκεκριμένα της *εθνογραφικής προσέγγισης*.⁵ Στο πλαίσιο των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, η επιλογή των μεθοδολογικών εργαλείων και πρακτικών δεν είναι αποτέλεσμα ενός (εκ των προτέρων) συγκεκριμένου σχεδιασμού. Ο σχεδιασμός έρευνας αποτελεί μια διαρκή διαδικασία που αναπτύσσεται στο πεδίο έρευνας: τα ερευνητικά εργαλεία, τα ερωτήματα και οι υποθέσεις εργασίας, οι αναλυτικές κατηγορίες και το θεωρητικό πλαίσιο οργάνωσης και ερμηνείας του εμπειρικού υλικού είναι αποτέλεσμα ενός διαρκούς αναστοχασμού πάνω στη θεωρία, στη μέθοδο και στο πεδίο και μιας συνεχούς κίνησης, τροφοδότησης και ανατροφοδότησης ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο και στο πεδίο έρευνας.

3. Υποθέσεις εργασίας

Οι πρώτες υποθέσεις εργασίας άρχισαν να διαμορφώνονται μετά από ένα μήνα παραμονής στο πεδίο.⁶ Οι πρώτες αυτές υποθέσεις και οι αναλυτικές κατηγορίες που προέκυψαν εμπλουτίστηκαν, κατά την διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, με νέες υποθέσεις και καινούργιες αναλυτι-

κές κατηγορίες, οι οποίες ήταν το αποτέλεσμα ενός γόνιμου συνδυασμού ανάμεσα στα θεωρητικά εργαλεία και στο πεδίο. Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις εργασίας με τις οποίες συνδέονται και τα ακόλουθα ερωτήματα προς διερεύνηση:

Οι πρακτικές των μετεχόντων (νηπίων και νηπιαγωγών) στην καθημερινή σχολική πρακτική (νηπίων και νηπιαγωγών) διαμορφώνονται στο *χώρο και στο χρόνο*, στο πλαίσιο *ρουτινών* οι οποίες διέπονται από κανόνες που ρυθμίζουν τη δράση. Το ερώτημα είναι:

Πώς τα δομικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου (οι λόγοι/θεωρητικές παραδοχές που διέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα και η χωρο-χρονική οργάνωση) εντοπίζονται στη δράση και στις πρακτικές των μετεχόντων και πώς τις επηρεάζουν;

Αν και οι πρακτικές των μετεχόντων επηρεάζονται από τα δομικά χαρακτηριστικά, νήπια και νηπιαγωγοί «τοποθετούνται» ενεργά σ' αυτά, τα διαχειρίζονται και τα ανασυγκροτούν παράγοντας δικές τους ερμηνείες για τη σχολική ζωή, τις σχέσεις μεταξύ τους και τη δράση τους. Παράγουν δηλ. κουλτούρες οι οποίες συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις πρακτικές τους. Στην καθημερινή σχολική πρακτική, νήπια και νηπιαγωγοί συγκροτούν μια

5. Για την εθνογραφική προσέγγιση βλ. ενδεικτικά Denzin & Lincoln, 1994, Hammersley & Atkinson, 1995, Πηγιάκη, 1988, Αυγητίδου, 2003.

6. Παρέμεινα στο πεδίο για ένα ολόκληρο σχολικό έτος, από τις 20 Σεπτεμβρίου έως τις 15 Ιουνίου, καθημερινά. Το εμπειρικό υλικό της έρευνας προέρχεται, κυρίως, από την *άμεση παρατήρηση* και τις *σημειώσεις πεδίου (field notes)*, την βιντεοσκόπηση και από τις ανοιχτές συζητήσεις με τα παιδιά και τις νηπιαγωγούς.

σχολική κουλτούρα η οποία είναι αποτέλεσμα των πρακτικών, των ερμηνειών τους και των θέσεων που αυτά καταλαμβάνουν. Τα παιδιά συγκροτούν επίσης μια δική τους κουλτούρα (*κουλτούρα των ομηλίκων*⁷) ως αποτέλεσμα της κοινής τους δράσης, των αξιών, των ενδιαφερόντων και των δραστηριοτήτων τους. Ένα από τα βασικότερα ενδιαφέροντα των παιδιών και της κουλτούρας που συγκροτούν είναι «*ν' ανήκουν*» στην ομάδα των ομηλίκων, και στο πλαίσιο αυτό κύριο μέλημά τους είναι να έχουν φίλους και να είναι φίλοι.⁸ Ενώ, συστατικά στοιχεία της σχολικής κουλτούρας είναι οι διαδικασίες συγκρότησης «*μαθητών*». Τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

Μέσω ποιων πρακτικών και στρατηγικών δράσεων συγκροτούν τα παιδιά σχέσεις μεταξύ τους και κάνουν φίλους; Πώς τα δομικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου επηρεάζουν τις σχέσεις τους;

Μέσω ποιων πρακτικών συγκροτούνται οι μαθητές στο νηπιαγωγείο; Πώς ορίζονται και προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του «*μαθητή*» στο νηπιαγωγείο; Οι συγκε-

κριμένοι ορισμοί συνδέονται με τις θεωρητικές παραδοχές της παιδαγωγικής του νηπιαγωγείου και των αναλυτικών προγραμμάτων;

Στο βαθμό που το να-έχεις-φίλους και να-είσαι-μαθητής αποτελούν δύο δυνατές θέσεις στο νηπιαγωγείο, πώς αυτές διαπλέκονται μεταξύ τους; Πώς εν τέλει διαπλέκονται η σχολική κουλτούρα και η κουλτούρα των ομηλίκων στην καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου;

4. Χώρος και χρόνος στο νηπιαγωγείο

Ο θεσμοθετημένος χώρος και χρόνος του νηπιαγωγείου, όπως εκφράζεται κυρίως στο αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελεί το αντικειμενικό πλαίσιο όπου τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί καλούνται να διαμορφώσουν την καθημερινή τους δράση και τις πρακτικές. Πράγματι, τα δομικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου –η οργάνωση του χώρου και του χρόνου και οι θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος για το χώρο και το χρόνο

7. Με τον όρο *κουλτούρα των ομηλίκων* (*peer culture*) ο Corsaro (1985: 208) αναφέρεται στις κοινές αξίες και στα ενδιαφέροντα που συγκροτούν τα παιδιά σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.

8. Στην έρευνα των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, ο όρος *φιλία* χρησιμοποιείται από τους ερευνητές, κατά κανόνα, για να προσδιοριστούν οι σχέσεις που συγκροτούν τα παιδιά, ανεξάρτητα από τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας που αυτοί επιλέγουν. (Corsaro, 1985, Davies, 1982) Όπως όμως προέκυψε από την παρούσα έρευνα πεδίου, ο όρος *φιλία* δεν εμφανίζεται στο πεδίο. Ο όρος *φιλία* αποτελεί μια εννοιολογική κατηγορία του ερευνητή και ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη, αναφερόμαστε στις σχέσεις που συγκροτούν τα παιδιά με τους όρους *έχω-φίλους* και *είσαι-φίλος*. [(βλ. επίσης James (1993)] Η επιλογή αυτή έχει ερμηνευτικό ενδιαφέρον: ο όρος *φιλία* προσδιορίζεται από ποιοτικά και αντικειμενικά χαρακτηριστικά σε αντιδιαστολή με τους όρους *έχω-φίλους* ή *είμαι-φίλος* οι οποίοι σημαίνουν *τοποθετώ* τον εαυτό μου και *τοποθετούμαι ως φίλος* στην ομάδα των φίλων στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων.

– θέτουν κανόνες και περιορισμούς στη δράση των μετεχόντων (παιδιών και νηπιαγωγών) στην καθημερινή σχολική πρακτική, επηρεάζουν τις πρακτικές τους και δημιουργούν στο νηπιαγωγείο *ρουτίνες και αντικειμενικές καταστάσεις*. Στο πλαίσιο αυτό, οι μετέχοντες στην καθημερινή σχολική πρακτική δημιουργούν μια *πρακτική συνείδηση*, μια επίγνωση του *πότε, πού, πώς και γιατί* κάνουν κάτι.

Συγχρόνως όμως, τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί, αν και υπόκεινται στα δομικά / αντικειμενικά χαρακτηριστικά οργάνωσης του χώρου και του χρόνου και των παραδοχών του αν. πρ., στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους *τα διαπραγματεύονται*. Παιδιά και νηπιαγωγοί δημιουργούν μια *έλλογη συνείδηση* η οποία τους επιτρέπει να στοχάζονται πάνω στις πράξεις τους και να τις ερμηνεύουν, να αμφισβητούν και να ανασυγκροτούν την καθημερινή πραγματικότητα δίνοντας έμφαση στα δικά τους ενδιαφέροντα. Στο πλαίσιο αυτό, οι νηπιαγωγοί διαχειρίζονται τις θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος και οργανώνουν τον χώρο και τον χρόνο του νηπιαγωγείου (ημερήσιος προγραμματισμός) σύμφωνα με τις προσωπικές αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντά τους. Τα παιδιά και τα ενδιαφέροντά τους αποτελούν κρίσιμο και καθοριστικό παράγοντα αυτής της διαπραγμάτευσης. Πράγματι, τα παιδιά, στο

πλαίσιο καθημερινών ρουτινών και αντικειμενικών καταστάσεων, υπόκεινται στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου, μέσω κανόνων και ρητών εντολών (από τη νηπιαγωγό) και αποδέχονται το καθεστώς της συγκεκριμένης οργάνωσης. Συγχρόνως όμως, τα παιδιά στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους, διαπραγματεύονται την (δομική/αντικειμενική) οργάνωση του χώρου και του χρόνου, συγκροτώντας δικούς τους *υποκειμενικούς τόπους και χρόνους* οι οποίοι, αν και συνδέονται με τον θεσμοθετημένο χώρο και χρόνο του νηπιαγωγείου, αποβλέπουν συγχρόνως στην διαχείριση των ενδιαφερόντων και των σχέσεων μεταξύ τους για δικό τους όφελος. (Γερμανός, 1993, Τσίγκρα, 2000) Οι υποκειμενικοί τόποι και χρόνοι των νηπιαγωγών και των παιδιών αποκτούν δομικό χαρακτήρα στο βαθμό που ανασυγκροτούν την καθημερινή πραγματικότητα, τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου και διαμορφώνουν τις μελλοντικές πρακτικές τους.

Η δομική και αντικειμενική οργάνωση του νηπιαγωγείου και συγχρόνως η διαχείριση και η διαπραγμάτευσή της από τη σκοπιά των νηπιαγωγών και των παιδιών δημιουργούν μια *ρευσιτή και ευμετάβλητη πραγματικότητα* στο πλαίσιο της οποίας οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά συγκροτούν *τη σχολική κουλτούρα και την κουλτούρα των ομηλίκων*.⁹

9. Για τις διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής σχολικής πρακτικής βλ. επίσης Μακρυνιώτη, (1994) και (1997).

5. Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο

Διερευνήσαμε τις πρακτικές και τις στρατηγικές δράσης των παιδιών και των νηπιαγωγών στο πλαίσιο τριών σημαντικών *παιδαγωγικών πρακτικών*: στις *γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων*, στην *ώρα του κύκλου* και στα *τραπεζάκια δραστηριοτήτων*. Οι παιδαγωγικές αυτές πρακτικές οργανώνουν τον χώρο και τον χρόνο του νηπιαγωγείου, συγκροτούν την καθημερινή δράση των παιδιών και των νηπιαγωγών και διαμορφώνουν τις πρακτικές ελέγχου και τις στρατηγικές συγκρότησης της γνώσης. Οι τρεις αυτές πρακτικές, άλλοτε διακριτές μεταξύ τους και άλλοτε σε αλληλεξάρτηση διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πρακτική και αποτελούν το πλαίσιο όπου η σχολική κουλτούρα και η κουλτούρα των ομηλικών συγκροτούνται.

Οι *γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων* αποτελούν τον *τόπο* των παιδιών μια σημαντική περιοχή παιχνιδιού, συγκρότησης των σχέσεων, των ενδιαφερόντων τους και της κουλτούρας των ομηλικών.¹⁰ Το κεντρικό ενδιαφέρον που τα παιδιά εκδηλώνουν στο πλαίσιο της κουλτούρας των ομηλικών είναι ν' «ανήκουν» στην ομάδα των ομηλικών και στο κοινό παιχνίδι, να έχουν φίλους και να είναι φίλοι. (James, 1993, Αυ-

γητίδου, 1997) Το αίτημα «ν' ανήκεις» αποτελεί ισχυρό πολιτισμικό και κοινωνικό αίτημα, το οποίο τα παιδιά ενσωματώνουν πολύ πριν έρθουν στο νηπιαγωγείο. Στο πλαίσιο των θεωρητικών αρχών του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής κουλτούρας, τα παιδιά οφείλουν «ν' ανήκουν» σε ομάδες, ανεξάρτητα από τις προσωπικές επιλογές και τα ενδιαφέροντά τους. Οι σχέσεις μεταξύ τους χαρακτηρίζονται από αντικειμενικά και σταθερά χαρακτηριστικά, όπως είναι η αποδοχή, η συνεργασία και η αλληλεγγύη.

Τα παιδιά με την πρωινή προσέλευση στο νηπιαγωγείο ενδιαφέρονται να ενταχθούν στο κοινό παιχνίδι με τους φίλους στις *γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων*. Ενδιαφέρονται, κατ' αρχάς, να *τοποθετηθούν* ως φίλοι στην ομάδα των φίλων έτσι ώστε να μετέχουν στις κοινές δράσεις και στο κοινό παιχνίδι της ομάδας των ομηλικών. Οι στρατηγικές μέσα από τις οποίες το επιχειρούν αυτό είναι:

- Θέτοντας άμεσα το ερώτημα «μ' έχεις φίλο;» και
- Συμμετέχοντας στο *κοινό παιχνίδι*.

Τα παιδιά καθώς αλληλεπιδρούν διαπιστώνουν έμπρακτα πως το να είναι-φίλοι και να-έχουν-φίλους δεν αποτελεί μια *σταθερή κατάσταση*. Οι σχέσεις μεταξύ τους ελέγχονται καθημερινά στο πλαίσιο των θεσμικών προδιαγραφών, των δομικών και

10. Στον ημερήσιο προγραμματισμό του νηπιαγωγείου η ενασχόληση των παιδιών στις *γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων* πραγματοποιείται από την προσέλευση των παιδιών (στις 8:15 περίπου) έως τις 9:30, ώρα κατά την οποία ξεκινούν οι προγραμματισμένες δραστηριότητες από την νηπιαγωγό και οι οποίες συνήθως πραγματοποιούνται στην *ώρα του κύκλου* ή στη *γωνιά συζήτησης*.

αντικειμενικών χαρακτηριστικών του νηπιαγωγείου – της οργάνωσης του χώρου και του χρόνου, των θεωρητικών παραδοχών του αναλυτικού προγράμματος και της οργάνωσης του νηπιαγωγείου σε δύο τάξεις¹¹ – και συνδέονται με τις μεταβλητές του φύλου και του σώματος¹² όσο και με τις υποκειμενικές ερμηνείες των μετεχόντων στην καθημερινή σχολική πρακτική που προσδιορίζονται κατά περίπτωση. Μαθαίνουν ότι το να-είναι-φίλοι μπορούν να το διαπραγματευτούν και αναπτύσσουν καθώς αλληλεπιδρούν τις κατάλληλες εκείνες κοινωνικές ικανότητες και την έλλογη συνείδηση για να το κάνουν. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά, στο βαθμό που αναγνωρίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου και τη σχολική κουλτούρα – να είναι όλα τα παιδιά φίλοι μεταξύ τους – αλλά και υπό το φως των δικών τους (περιστασιακών) ενδιαφερόντων, ορίζουν άλλα παιδιά και αποδέχονται να ορισθούν ως φίλοι υπό όρους («μόνο για το διάλειμμα» ή «μόνο στο παιχνίδι»). Η

υποχρεωτική αποδοχή του άλλου σημαίνει ενσωμάτωση των θεσμικών προδιαγραφών και των δομικών παραγόντων στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις τους. Συγχρόνως, ο ορισμός του άλλου ως φίλου κατά περίπτωση και η περιστασιακή αποδοχή ή αποκλεισμός του αναδεικνύουν την ικανότητα των υποκειμένων να ορίζουν τις περιστάσεις ως δρώντα υποκείμενα. Στο θεωρητικό/ερμηνευτικό αυτό πλαίσιο, ο ορισμός ενός παιδιού ως φίλου κατά περίπτωση σημαίνει, συγχρόνως, τοποθέτηση του συγκεκριμένου παιδιού στην ομάδα των φίλων. Τα παιδιά, στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους, τοποθετούνται σε θέσεις και από τις συγκεκριμένες αυτές θέσεις που καταλαμβάνουν, ως δρώντα υποκείμενα, χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές και στρατηγικές δράσης.¹³ Ο φίλος, συνεπώς, βιώνεται από τα παιδιά ως μια κατηγορία που τα τοποθετεί στην ομάδα των φίλων στο πλαίσιο συγκεκριμένων καταστάσεων συνεύρεσης, όπως, λ.χ., στο κοινό παιχνίδι ή στο διάλειμμα.

11. Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε, ο διαχωρισμός των παιδιών σε δύο τάξεις (τμήματα) επηρέαζε σημαντικά τις σχέσεις μεταξύ τους. Λ.χ. η συμμαχία των παιδιών της μιας τάξης σήμαινε ταυτόχρονα αντιπαλότητα και διαμάχη με τα παιδιά της άλλης τάξης.

12. Οι δομικοί παράγοντες του φίλου και του (διαφορετικού) σώματος επηρέαζαν επίσης τις σχέσεις των παιδιών αλλά όχι με σταθερούς τρόπους. Στην έρευνα αυτή διαπιστώσαμε ότι τόσο το φύλο όσο και το σώμα των παιδιών, αν και επηρέαζαν τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι, σε αρκετές περιπτώσεις, ήταν κατηγορίες υπό διαπραγμάτευση. Το αίτημα των παιδιών «ν' ανήκουν» στην ομάδα των ομηλικών, συχνά, ήταν πιο ισχυρό σε σχέση με τις προδιαγραφές του φύλου και του σώματος. Για τη διαχείριση του σώματος από τα παιδιά βλ. Τσίγκρα, 2002α.

13. Ο Giddens αντί της συμβατικής έννοιας του ρόλου χρησιμοποιεί τον όρο θέση διότι, ενώ ο ρόλος δίδεται στον φορέα δράσης, στη θεωρία δομοποίησης τίποτα δεν είναι δεδομένο αλλά διαρκώς παράγεται και αναπαράγεται στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών. Οι φορείς δράσης τοποθετούνται στο χώρο και στον χρόνο και σε σχέση με άλλους φορείς δράσης και από τις θέσεις που καταλαμβάνουν πράττουν μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών.

Η διαπραγματεύση του να-έχεις-φίλους αποτελεί μια μορφή ρύθμισης και διαχείρισης των σχέσεων από τα ίδια τα παιδιά, η οποία συχνά καταλήγει είτε σε διαφωνίες και διαμάχες μεταξύ τους είτε στη *διακωμώδηση* των σχέσεων μέσα από γλωσσικά αστεία/κωμικά παιχνίδια.¹⁴ Οι στρατηγικές δράσης των παιδιών να διαπραγματευτούν τις σχέσεις μεταξύ τους, με τους δικούς τους όρους, αποτελούν μια απάντηση στη σχολική κουλτούρα του νηπιαγωγείου και ερμηνεύονται στο πλαίσιο του ενδιαφέροντός τους να ελέγξουν τις σχέσεις τους και να αυτονομηθούν από την εξουσία των ενηλίκων νηπιαγωγών.¹⁵ Τα παιδιά επιδιώκουν να γίνουν φίλοι για «ν' ανήκουν» και να μην «είναι μόνα», για να συμμετέχουν στην ομάδα των ομηλίκων και να μοιράζονται με τ' άλλα παιδιά κοινές εμπειρίες και μια κοινή κουλτούρα, η οποία αν και συχνά αντιτίθεται στις αξίες και στα ενδιαφέροντα των ενηλίκων εκπαιδευτικών και στις παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος, δεν τα ακυρώνει. Η κουλτούρα των ομηλίκων και τα ενδιαφέροντα των παιδιών διαμορφώνονται στο πλαίσιο των δομικών, οργανωτικών χαρακτηριστικών του νηπιαγω-

γείου και των απαιτήσεων της *σχολικής κουλτούρας* που συγκροτείται καθημερινά στο νηπιαγωγείο. Έτσι, τα παιδιά κάνουν φίλους και γίνονται φίλοι καθώς μετέχουν συγχρόνως στη συγκρότηση της σχολικής κουλτούρας, μιας κουλτούρας η οποία υπαγορεύει διαφορετικές πρακτικές και ενδιαφέροντα στους μετέχοντες στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Συστατικό στοιχείο της *σχολικής κουλτούρας* είναι η συγκρότηση *μαθητών*. Από την ανάλυση των θεωρητικών παραδοχών του αναλυτικού προγράμματος προέκυψε ότι το παιδαγωγικό υποκείμενο στο νηπιαγωγείο συγκροτείται στο πλαίσιο μιας άορατης παιδαγωγικής, όπου η έμφαση δίδεται στην ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης, στην έκφραση και στα ενδιαφέροντα του νηπίου, στην ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας όπου οι μέθοδοι ελέγχου και πειθάρχησης των παιδιών είναι άρρητες και επικοινωνιακές.¹⁶ Στις γνωινές αυθορμήτων δραστηριοτήτων οικοδομείται ο αυτοέλεγχος και η αυτοπειθαρχία του νηπίου ως αποτέλεσμα της ίδιας της γεωμετρίας του χώρου (περιορισμένη έκταση) και της χρήσης του χώρου (κριτήριο χω-

14. Στο νηπιαγωγείο, παρατηρήσαμε διάφορα λογοπαίγνια που χρησιμοποιούν τα παιδιά όπως, «μ' έχεις φίλο;» -«σ' έχω σκύλο!» ή «μ' έχεις φίλο;» -«σ' έχω παραφίλο!». Τα γλωσσικά παιχνίδια που κατασκευάζουν τα παιδιά συνδέονται με την κουλτούρα των ομηλίκων και δρουν κατευναστικά στο πρόβλημα των σχέσεών τους: τα παιδιά «παίζουν» με τον πόνο τους και διακωμωδούν το πρόβλημά τους καθώς προσπαθούν να τα καταφέρουν στον καθημερινό αγώνα αποδοχής από την ομάδα των φίλων και να προστατέψουν τους εαυτούς τους από την «κατάρα» να μείνουν μόνα, να μην έχουν φίλους.

15. Παρόμοιες πρακτικές των παιδιών παρατήρησε στην έρευνά του και ο Corsaro (1985).

16. Για μια εμπειριστατωμένη και ενδιαφέρουσα ανάλυση των θεωρητικών παραδοχών του αναλυτικού προγράμματος και της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής βλ Μακρυνιώτη (2000).

ρητικότητας) και των υλικών. Η γνώση οικοδομείται ενεργητικά μέσω της ενασχόλησης των παιδιών στις αυθόρμητες δραστηριότητες που οργανώνονται στις γωνιές.

Οι γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων, αν και στο αναλυτικό πρόγραμμα αναβαθμίζονται ως τα κατ' εξοχήν πεδία οργάνωσης του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου, αγωγής και κοινωνικοποίησης του παιδιού και συγκρότησης της γνώσης, στην καθημερινή σχολική πρακτική αποτελούν πεδία καθημερινών διαπραγματεύσεων. Οι νηπιαγωγοί διαπραγματεύονται τις θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος για την οργάνωση των γωνιών ως πεδίων συγκρότησης της γνώσης.¹⁷ Τα παιδιά εκλαμβάνουν τις γωνιές ως τόπους παιχνιδιού και ως πεδία διαχείρισης των σχέσεων μεταξύ τους. Ωστόσο, οι γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων, αν και τόποι των παιδιών, δεν προσδιορίζονται μόνον από τα δικά τους ενδιαφέροντα. Οι γωνιές οργανώνονται από τη νηπιαγωγό και η συμμετοχή των παιδιών στις γωνιές δραστηριοτήτων προϋποθέτει την αποδοχή ορισμένων κανόνων χρήσης του χώρου και των υλικών. Το παιχνίδι στις γωνιές αποτελεί, συγχρόνως, εκδοχή της σχολικής εργα-

σίας στο νηπιαγωγείο: προϋποθέτει την αποδοχή σχολικών κανόνων και απαιτήσεων, τη «σοβαρότητα» και τη «καλή συμπεριφορά» των παιδιών, στοιχεία τα οποία συμπυκνώνονται στη φράση της νηπιαγωγού «παίξτε όμορφα στις γωνιές». Η συγκεκριμένη έκφραση υπαινίσσεται τη *διασύνδεση του παιχνιδιού με τη σχολική εργασία*.

Η μετακίνηση από τις γωνιές στον κύκλο αποτελεί μια καθημερινή ρουτίνα στο νηπιαγωγείο και σηματοδοτεί την μετάβαση των παιδιών από την «αταξία» ή την «τάξη» των παιδιών στην «τάξη» του σχολείου, από τον *τόπο* των παιδιών στην *ώρα* και στον *τόπο* της νηπιαγωγού.

Η *ώρα του κύκλου*, στην καθημερινή σχολική πρακτική, αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική πρακτική με κύριο χαρακτηριστικό την εγκαθίδρυση της *τάξης*: στις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές εμπειρίες των παιδιών, στην ιεραρχία, στο σώμα των παιδιών, στις σιωπές και στις ομιλίες τους. Προϋποθέσεις και όροι συμμετοχής αποτελούν η ενότητα της τάξης (όλα τα παιδιά της τάξης), η αποδοχή του άλλου και η πειθαρχία (ο έλεγχος του σώματος). (Τσίγκρα, 2000) Η έμφαση στην *τάξη* αποτελεί το υπόστρω-

17. Σύμφωνα με τις θεωρητικές παραδοχές του αν. πρ., βασική προϋπόθεση της οργάνωσης του χώρου και του χρόνου στο νηπιαγωγείο (*Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, 1990: 307) και της οικοδόμησης της γνώσης αποτελεί η *κατάσταση ετοιμότητας του νηπίου*, δηλαδή το επίπεδο ανάπτυξης του νηπίου. Για την «ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης» στο νηπιαγωγείο βλ. *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, σελ. 12-15, 312, 317, κ.α..

Αναφορικά με την διαχείριση των θεωρητικών παραδοχών του αναλυτικού προγράμματος για τις γωνιές αυθορμητών δραστηριοτήτων, στην καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου, από τις νηπιαγωγούς βλ. Τσίγκρα (2002β).

μα πάνω στο οποίο διαμορφώνεται η ιδεολογία του *καλού και φρόνιμου* παιδιού, μια ιδεολογία που προσδιορίζει, κατ' επέκταση, τον «καλό μαθητή» στο νηπιαγωγείο. Στην ώρα του κύκλου τίθενται τα κριτήρια του «καλού μαθητή», τα οποία συμπυκνώνονται στην αποδοχή τριών δράσεων: *Σιωπά και Παρατηρώ, Ακούω προσεκτικά, Συμμετέχω και Μιλώ.*

Οι νηπιαγωγοί, που ενδιαφέρονται να διατηρήσουν την ευταξία στο νηπιαγωγείο και να καταστήσουν αποδεκτά τα κριτήρια του «καλού μαθητή», καθ' όλη τη διάρκεια της ώρας του κύκλου, επινοούν *τόσο ρητές όσο και άρρητες πρακτικές ελέγχου* της δράσης των παιδιών και στο πλαίσιο αυτό διαχειρίζονται τις θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος περί αυτοελέγχου και ελέγχου του νηπίου. Κατ' ανάλογο τρόπο, οι νηπιαγωγοί διαχειρίζονται τις θεωρητικές παραδοχές του αναλυτικού προγράμματος για την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης. Στην καθημερινή σχολική πρακτική, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη συγκρότηση της γνώσης στοχεύουν τόσο στην παραγωγή γνώσης από την πλευρά των παιδιών, στην επινόηση και στην «πρωτότυπη απάντηση» όσο και στην αναπαραγωγή της γνώσης και στην μοναδική «σωστή απάντηση».¹⁸

Τα παιδιά από τη σκοπιά τους, στο πλαίσιο των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων, μαθαίνουν να αυτοπειθαρχούν και να πειθαρχούν μέσα από ρητές και άρρητες μεθόδους ελέγχου της δράσης τους. Εντάσσονται στις σχολικές απαιτήσεις του θεσμού, καθώς συμμετέχουν σε καθημερινές ρουτίνες που συνδέονται με το σχολικό πρόγραμμα, στον οργανωμένο χώρο και χρόνο του νηπιαγωγείου, και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τους κανόνες και τις συγκεκριμένες πρακτικές ως μέρος της σχολικής κουλτούρας. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά ενσωματώνουν τις θεσμικές προδιαγραφές, αναγνωρίζουν, λόγου χάρη, τη σχολική από τη μη σχολική γνώση, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα σημεία οργάνωσης του «μαθήματος» και να δίδουν τις «σωστές» απαντήσεις σύμφωνα με το πλαίσιο της σχολικής γνώσης.

Συγχρόνως όμως, τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα, μαθαίνουν (και) να διαπραγματεύονται τους κανόνες και τις προϋποθέσεις συμμετοχής στην ώρα του κύκλου προς όφελος των δικών τους ενδιαφερόντων. Στις πρακτικές των νηπιαγωγών, τα παιδιά αντιπαραθέτουν τις δικές τους πρακτικές: είτε αποδέχονται τις προϋποθέσεις/τους όρους συμμετοχής τους στον κύκλο, τη διαδικασία συγκρότησης της γνώσης και τα κριτήρια του «καλού μαθητή» είτε δια-

18. Οι πρακτικές/στρατηγικές των νηπιαγωγών είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών στόχων και επιδιώξεων που τίθενται στο πλαίσιο των διαφορετικών τομέων ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Δ.χ. στην περίπτωση του νοητικού τομέα και στην ανάπτυξη των λογικο-μαθηματικών δεξιοτήτων οι νηπιαγωγοί στοχεύουν στην παραγωγή της γνώσης και στη «σωστή» απάντηση ενώ στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες αποβλέπουν στην δημιουργικότητα του παιδιού και στην «πρωτότυπη» απάντηση.

πραγματεύονται τις διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης, εντάσσοντας στη σχολική κουλτούρα τα ενδιαφέροντα της κουλτούρας των ομηλικών. (Τσίγκρα 2003) Μέσω των διαπραγματεύσεων αυτών, η καθημερινότητα του νηπιαγωγείου αποκτά έναν ρευστό και ευμετάβλητο χαρακτήρα ο οποίος «αναγκάζει» τους μετέχοντες να επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τις πρακτικές τους και τις στρατηγικές δράσης.

Στα *τραπεζάκια δραστηριοτήτων*, τέλος, υλοποιείται η «σχολική εργασία» στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά οφείλουν ν' αποδείξουν τις γνώσεις τους και την ανάπτυξή τους τόσο στη νηπιαγωγό και στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας όσο και στους φίλους τους και στο πλαίσιο της κουλτούρας των ομηλικών. Τα παιδιά θέτοντας το αίτημα για *επιβράβευση/επιβεβαίωση* των ικανότητων τους θέτουν συγχρόνως το «αίτημα για αξιολόγηση». Στην ερώτηση των παιδιών «κυρία ωραίο;» οι νηπιαγωγοί απαντούν με την *εξισωτική/ισοπεδωτική απάντηση* «πολύ ωραίο». Μέσω της πρακτικής της «εξίσωσης», τα παιδιά εντάσσονται στην ίδια ομάδα, ως προς τον βαθμό ανάπτυξης και τις ικανότητές τους, και συγκροτείται σταδιακά η ιδεολογία του *μέσου μαθητή*. Με ανάλογο τρόπο, μέσω της παραγωγής του *όμοιου αποτελέσματος* στις εργασίες των παιδιών (κατασκευές), υποβαθμίζεται η πρωτοτυπία στις εργασίες και η δημιουργικότητα των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, ακυρώνεται η πρακτική της αξιολόγησης. Στο βαθμό που όλα είναι *ωραία, ίδια και*

όμοια, δεν αξιολογούνται οι εργασίες των παιδιών και, κατ' επέκταση, η ανάπτυξή τους.

Στο νηπιαγωγείο, συνεπώς, οι ορισμοί για τον μαθητή μεταβάλλονται (α) στο χώρο και στο χρόνο οργάνωσης του ημερήσιου προγράμματος και (β) κατά περίπτωση, στον ίδιο χώρο και χρόνο: (α) Το παιδί-νήπιο ορίζεται ως (καλός) μαθητής στο βαθμό που παίζει «όμορφα» στις γωνιές, στο βαθμό που μαθαίνει στην ώρα του κύκλου και στο βαθμό που «αποδεικνύει» την ανάπτυξή τους στα τραπεζάκια δραστηριοτήτων. (β) Επίσης, ο ορισμός του μαθητή στο νηπιαγωγείο προσδιορίζεται κατά περίπτωση. Στον ίδιο χώρο, άλλοτε προσδιορίζεται με ηθικούς όρους, ως «καλό και φρόνιμο παιδί», άλλοτε με τα κριτήρια μιας άορατης παιδαγωγικής όπου η έμφαση δίδεται στην έκφραση, στην πρωτοτυπία και στη δημιουργικότητα του παιδιού, και άλλοτε ακυρώνεται η δημιουργικότητά του, μέσω της παραγωγής του *όμοιου* ή του *ίδιου* αποτελέσματος στις εργασίες των παιδιών.

Ο χωρο-χρονικός και συγχρόνως περιστασιακός ορισμός του μαθητή στο νηπιαγωγείο αναδεικνύει για ακόμη μία φορά τον δομικό προσδιορισμό των πρακτικών των μετεχόντων και την ρευστή και ευμετάβλητη πραγματικότητα του νηπιαγωγείου. Επίσης, αναδεικνύει την ποικιλότητα και την μεταβλητότητα του ορισμού του μαθητή στην καθημερινή σχολική πρακτική, διαπίστωση η οποία αντιτίθεται σε *ουσιακρατικές* αντιλήψεις προσδιορισμού του μαθητή. Η ποικιλότητα των *ορι-*

σμών του μαθητή και η διασύνδεσή τους με συγκεκριμένες περιστάσεις, όπως υποστηρίξαμε και στην περίπτωση του φίλου, συνάδει με θεωρητικές παραδοχές της θεωρίας δομοποίησης: τα παιδιά τοποθετούνται ως μαθητές και ορίζονται κατά περίσταση· από τις συγκεκριμένες θέσεις που καταλαμβάνουν, τα παιδιά χρησιμοποιούν τις κατάλληλες πρακτικές θέσεις, είτε για να αποδεχτούν είτε για να διαπραγματευτούν τη θέση τους ως μαθητές.

Συνεπώς, στη καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου τα παιδιά δεν τοποθετούνται μόνον ως φίλοι ή μόνον ως μαθητές. Τα παιδιά είναι φίλοι και μαθητές συγχρόνως, και τότε υπερισχύει η μία θέση και τότε η άλλη και στο πλαίσιο αυτό η σχολική κουλτούρα και η κουλτούρα των ομηλικών διαπλέκονται μεταξύ τους. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο έχουν φίλους και είναι φίλοι υπό το πρίσμα των δομικών χαρακτηριστικών του νηπιαγωγείου και της σχολικής κουλτούρας, και γίνονται μαθητές υπό το πρίσμα των ενδιαφερόντων τους να έχουν φίλους και να είναι φίλοι και του αιτήματος ν' ανήκουν στην ομάδα των ομηλικών.

Η αντιπαράθεση ανάμεσα στις αξίες της σχολικής κουλτούρας και της κουλτούρας των ομηλικών δημιουργεί αναπόφευκτα περιστασιακές συμφωνίες, διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών καθώς και μεταξύ των νηπιαγωγών και των παιδιών. Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις είναι αποτέλεσμα των στόχων του θεσμού του νηπιαγωγείου αλλά και των ενδιαφερόντων των

νηπιαγωγών και των παιδιών: ενώ τα παιδιά ενδιαφέρονται, πρωτεύοντως, να-είναι-φίλοι και να-έχουν-φίλους, ο θεσμός του νηπιαγωγείου, με μεσολαβητές τις νηπιαγωγούς, στοχεύει στη συγκρότηση μαθητών και στην «παιδαγωγικοποίηση» των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών.

Συμπερασματικά στη μελέτη αυτή υποστηρίξαμε, ότι η καθημερινή σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου δεν είναι σταθερή και δεδομένη. Οι πρακτικές των παιδιών και των νηπιαγωγών προσδιορίζονται από τις θεωρητικές παραδοχές των αναλυτικών προγραμμάτων και από τα δομικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου. Συγχρόνως όμως, παιδιά και νηπιαγωγοί, ως δρώντα υποκειμένα, διαπραγματεύονται τους σχετικούς λόγους και τα δομικά χαρακτηριστικά και τα ανασυγκροτούν παράγοντας δικές τους ερμηνείες για τη σχολική ζωή της σχέσης μεταξύ τους και τη δράση τους. Η προσέγγιση της καθημερινής σχολικής πρακτικής ως μιας ρευστής και ευμετάβλητης πραγματικότητας που συγκροτείται και ανασυγκροτείται συνεχώς, και των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων, ως ενεργά μετεχόντων στη συγκρότηση της καθημερινής αυτής σχολικής πραγματικότητας, θέτει νέα ερωτήματα και προβληματισμούς στη κοινωνιολογία της (προσχολικής) εκπαίδευσης.

Επίσης, η έμφαση που δώσαμε στην κουλτούρα των ομηλικών και στις σχέσεις των παιδιών αναδεικνύει τον κεντρικό και καθοριστικό ρόλο των ενδιαφερόντων των παιδιών

και των σχέσεών τους στη συγκρότηση της καθημερινής σχολικής πρακτικής του νηπιαγωγείου. Όπως προέκυψε στην έρευνα αυτή, τα παιδιά και τα ενδιαφέροντά τους διαμορφώνουν και συχνά μετασχηματίζουν τις πρακτικές των νηπιαγωγών και, κατ' επέκταση, μεταβάλλουν τις θεσμοθετημένες προδιαγραφές της οργάνωσης και της λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο αυτό, αναδείξαμε ότι η κουλτούρα των ομηλίκων αποτελεί μια σημαντική προοπτική ανάλυσης και ερμηνείας της σχολικής πρακτικής στην εθνογραφία του νηπιαγωγείου.

Επίσης, η ανάλυση που επιχειρήσαμε συνδέεται με κεντρικά ζητήματα της κοινωνικής θεωρίας, όπως είναι η σχέση δομής και δράσης. Οι εμπειρίες των παιδιών και η παιδική ηλικία, ως κοινωνική και αναλυτική κατηγορία, αποτελούν σημαντικές παραμέτρους στη διερεύνηση και στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας και το παιδικό ζήτημα («*child question*») συνιστά κεντρικό ζήτημα της κοινωνικής θεωρίας.¹⁹

Βιβλιογραφία

- Alanen, L., (1992). *Modern Childhood - Exploring the "child question" in Sociology*, Institute Educational Research, University of Juvaskula.
- Αυγητίδου, Σ., (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*, Αδελφοί Κυριακίδη, Αθήνα.
- Αυγητίδου, Σ., (2001). (επιμ.), *Το παιχνίδι - Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Τυπωθήτω - Δαρδανός, Αθήνα.
- Αυγητίδου, Σ. (2002), *Μεθοδολογικά ζητήματα στην έρευνα της παιδικής ηλικίας, Βήμα των Κοινωνικών επιστημών*, 34:59-82.
- Bernstein, B. (1977). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*, στο Karabel, J. & Halsey A.H. (επιμ.), *Power and Ideology in Education*, Oxford Univ. Press.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή, μετάφραση Ι, Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Blumer, H., (1969). *Symbolic Interactionism. Perspectives and Method*, Englewood Cliffs, N.J..
- Γερμανός, Δ., (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής- Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, Gutenberg, Αθήνα.
- Corsaro, W., (1985). *Friendship and peer culture in early years*, Norwood, NJ: Ablex.
- Craib, I., (1998). Η θεωρία δομοποίησης, στο Πετμεζίδου (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία.*, τ. II, σελ. 225-267, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- Davies, B., (1982). *Life in the Classroom and Playground*, Routledge and Kegan Paul.

19. Μια κεντρική θέση του νέου παραδείγματος της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας είναι η ένταξη της παιδικής ηλικίας, ως αναλυτικής κατηγορίας και των εμπειριών των παιδιών στα κεντρικά γνωστικά ενδιαφέροντα της κοινωνικής θεωρίας. (Alanen, 1992).

- Denzin, N, Lincoln, Y., (1994). (επιμ.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London.
- Fernie, D., Davies, B., Kantor, R., McMurray, P., (1993). Becoming a person in the preschool: creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings, στο *Qualitative Studies in Education*, Vol. 6, No. 2: 95-110.
- Geertz, C. (1973), *The interpretation of cultures*, Fontana Press, London.
- Giddens, A., (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*, Macmillan Press LTD, London.
- Giddens, A., (1984). *The Constitution of Society*, Polity Press, Cambridge.
- Hammersley, M., Atkinson, P., (1995). *Ethnography, principles in practice*, Tavistock Publ., London.
- James, A., (1993). *Childhood Identities*, Edinbourg University Press.
- James, A., Jenks, C., Prout, A., (1998). *Theorizing Childhood*, Polity Press, UK.
- Μακρυνιώτη, Δ., (1994). Η υπό διαπραγμάτευση σχολική τάξη, στο Σολομών, Ι. και Κουζέλης, Γ., (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση*, σελ. 145-168, Νήσος, Αθήνα.
- Μακρυνιώτη, Δ., (1997). Η Μελέτη της Καθημερινότητας στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, στο *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, σελ. 201-216, Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα.
- Μακρυνιώτη, Δ., (2000). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Μια κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου, στο Γκουγκουλή Κ. και Κούρια Α. (επιμ.), *Παιδί και Παιχνίδι στην Νεοελληνική Κοινωνία*, σελ. 85-172, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Πηγιάκη, Δ. (1988), *Εθνογραφία, η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στη κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Γρηγόρης.
- Τσίγκρα, Μ., (2000). «Γωνιές» και «κύκλος» στη σχολική πρακτική του νηπιαγωγείου, *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 53:30-34.
- Τσίγκρα, Μ. (2001). Αυθόρμητο παιχνίδι στις γωνιές του νηπιαγωγείου: Διαπραγμάτευση και κατασκευή, στο Αυγητίδου Σ., (επιμ.), *Το παιχνίδι - Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Τυπωθήτω - Δαρδανός, Αθήνα, σελ. 175-199.
- Τσίγκρα, Μ., (2002α). Διαχείριση του σώματος και συγκρότηση της παιδικής ηλικίας και της παιδικής ταυτότητας στο νηπιαγωγείο, στο Κούρτη Ε. (επιμ.), *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Τόμος Β, σελ. 389-397, Τυπωθήτω - Δαρδανός, Αθήνα.
- Τσίγκρα, Μ., (2002β). Η παιδαγωγική του νηπιαγωγείου στο αναλυτικό πρόγραμμα και η διαχείρισή της στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, στο *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας*, Τόμος Α, σελ. 458-465, εκδ. Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης, Ρέθυμνο.

Τσίγκρα, Μ., (2003). Κατασκευή και διαπραγμάτευση του ορισμού του νηπίου - Μια έρευνα πεδίου, στο Παπάς Αθ., Τσιπιλητάρης Αθ., κ.αλ. (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Τόμος Β, σελ. 848-863, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 2000), Ατραπός.

ΥΕΠΘ, ΠΙ, (1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Abstract

The present study focuses on the investigation and the interpretation of the practices and strategic actions undertaken by children in order to make friends and become pupils in the institutional spatio-temporal framework of a greek kindergarten. This is a case study along the new paradigm of the Sociology of Childhood. Methodologically, it is an ethnographic approach. Peer culture and the strategic actions undertaken by children to have friends, school culture and the processes through which children become pupils are a

major concern of the present study. Among its main conclusions are the following: Peer culture and school culture are intricately connected, children become friends under the structural features of the institution of kindergarten and the school culture, and they become pupils under the influence of the interests of the peer culture. Besides, to have friends and to become pupil are negotiable processes. Children are positioned as friends or / and as pupils in the spatio-temporal organization of the kindergarten and according to the situation, and from the various positions taken by them they develop the appropriate strategic actions to deal with and to negotiate everyday school reality.

Λέξεις-κλειδιά: Νηπιαγωγείο, εθνογραφία, φίλοι, μαθητές, κουλτούρα των ομηλικών, σχολική κουλτούρα, διαπραγμάτευση.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

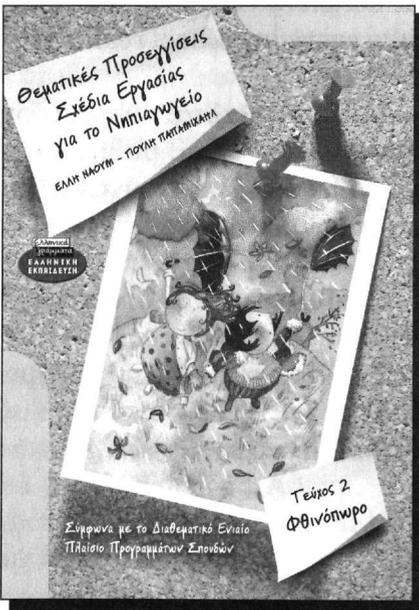
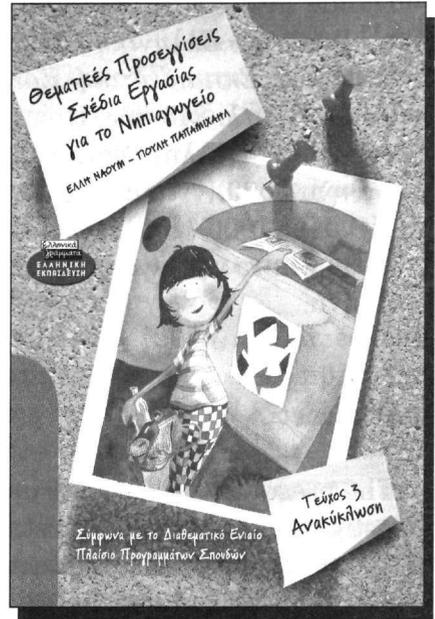
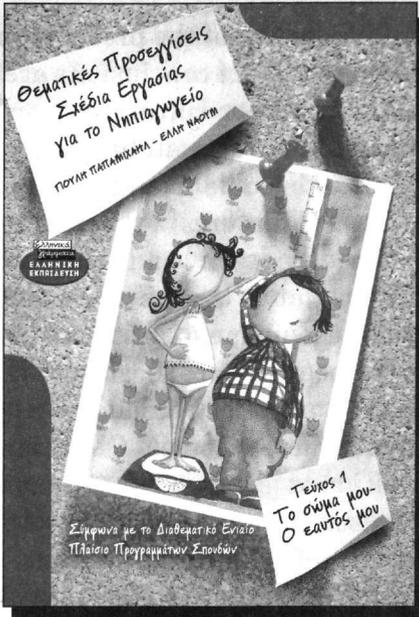
Μένη Τσίγκρα

Παγκαλοχώρι, 74100 Ρέθυμνο

Τηλ. 28310-71884

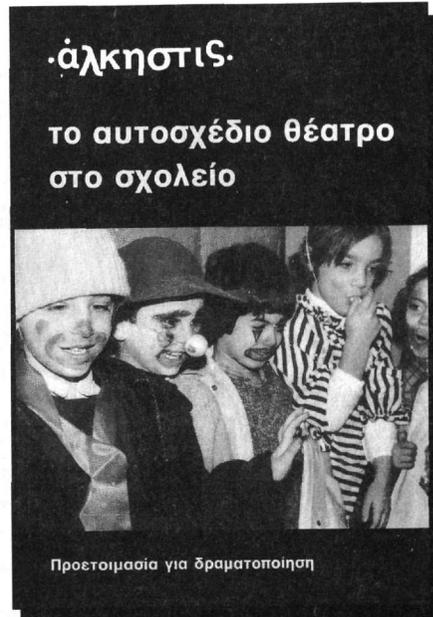
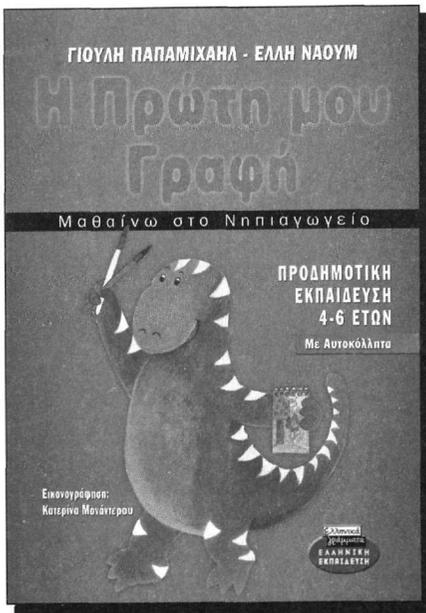
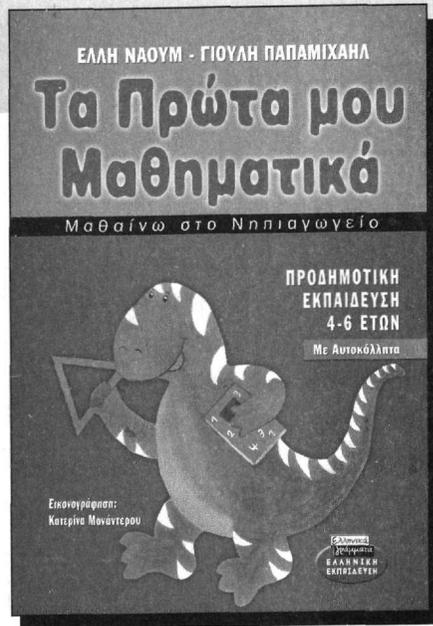
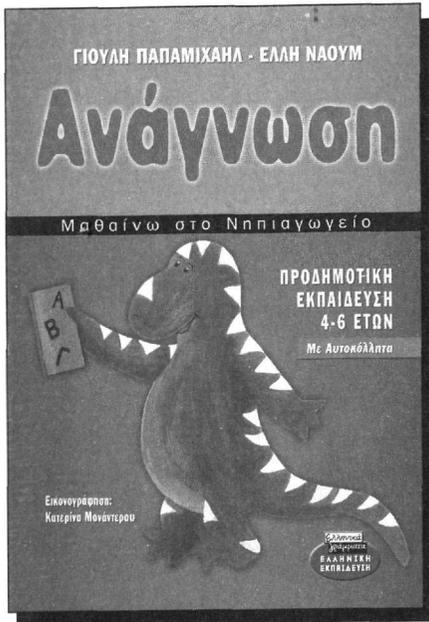
E mail: mtsigra@sch.gr

**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: Χριστούγεννα
- Τεύχος 5: Χειμώνας
- Τεύχος 6: Ζώα
- Τεύχος 7: Τα παιδιά όλου του κόσμου
- Τεύχος 8: Άνοιξη
- Τεύχος 9: Παραδοσιακό Πάσχα
- Τεύχος 10: Καλοκαίρι – Θάλασσα



Βιβλιοπωλεία

- Γ. Γεναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.-fax: 210 3817826
- Χρ. Λαδά 9Α, 105 61 Αθήνα. Τηλ.: 210 3333970 - fax: 210 3333971
- Στοά Ορφείας, Στοά Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα.
Τηλ.: 210 3211246

Κεντρική διάθεση

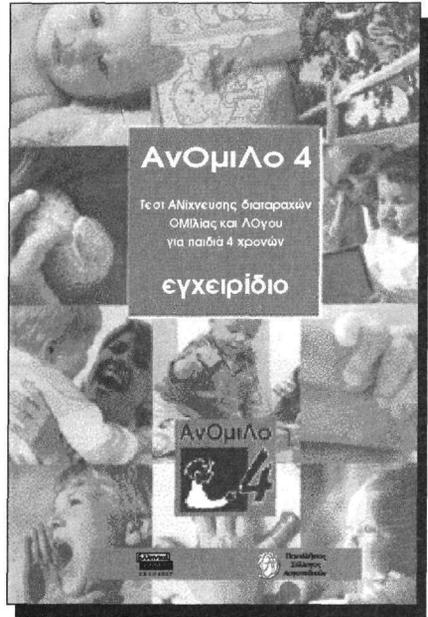
- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα.
Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001
- Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη, Τηλ.: 2310 500035 - fax: 2310 500034
- Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610 620384 - fax: 2610 272072

Ευφημία Τάφα



Ανάγνωση και Γραφή
στα Προγράμματα
Προσχολικής Εκπαίδευσης
της Ευρωπαϊκής Ένωσης

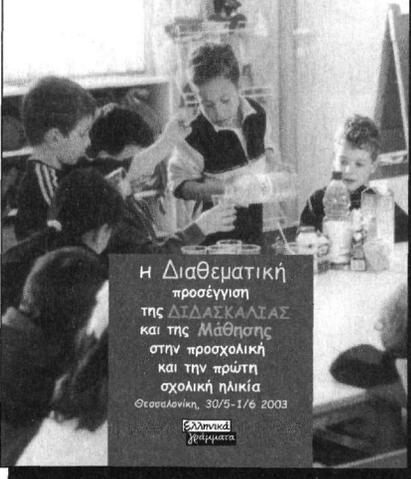
Ελληνικά
γράμματα



ΤΑΜΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΑΓΓΛΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Α.Π.Θ.
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΑΤΚΟΣΜΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΓΛΗΣ (ΟΜΕΡ)
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΟΜΕΡ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
Πανελληνίου Συνεδρίου

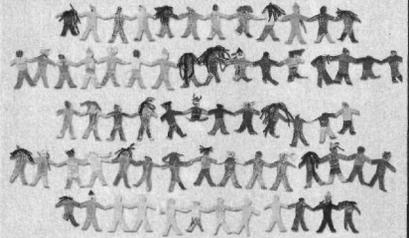


Η Διαθεματική
προσέγγιση
της ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
και της Μάθησης
στην προσχολική
και την πρώτη
σχολική ηλικία
Θεσσαλονίκη, 30/5-1/6 2003

Ελληνικά
γράμματα

ΕΛΣΗ ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ
επιστημονική επιμέλεια

ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΕ 12 ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ



Ελληνικά
γράμματα

Ελληνικά
γράμματα

Ε Κ Δ Ο Σ Ε Ι

επιστημονική επιμέλεια
ΜΑΡΙΑ ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ
ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΛΕΪΤΑΡΑΣ

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ



Ελληνικά
βιβλιόματα

ΒΕΤΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ
ΣΕΒΑΣΤΗ ΜΑΘΑΙΟΥ
ΠΕΤΡΟΣ ΧΑΒΙΑΡΗΣ

Ταξιδεύοντας και Δημιουργώντας

Μουσική, Θέατρο, Εικαστικά, Λογοτεχνία
Παιγνίδι, Φαντασία, Έκφραση



ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

για τους φίλους
της ελληνικής γλώσσας
και την προετοιμασία για την
ανάγνωση και τη γραφή!

Εργαστήριο Ψυχοδράσης
του Παιδιού

Λουκία Μπέσι
Μαρία Σφραγέρα
& Ζωή Γαβριηλίδου

Πινακωτή

Πι και να και κω και τι
κάνω την πινακωτή
με αδούρι τη φωνή
και ματιά τη σουλάδα
κάνω λέξη τραγάτη
πι και να και κω και τι

τάβιρα

κατακόρυφα

Ελληνικά
βιβλιόματα

3-7
ΕΤΩΝ

Βιβλιοπωλεία

- Γ. Γεννοδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.-fax: 210 3817826
- Χρ. Λαδά 9Α, 105 61 Αθήνα. Τηλ.: 210 3333970 - fax: 210 3333971
- Στοά Ορφείως, Στοά Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα.
Τηλ.: 210 3211246

Κεντρική διάθεση

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα.
Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001
- Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310 500035 - fax: 2310 500034
- Μαζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610 620384 - fax: 2610 272072

