

## Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 4 (2000)



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

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής  
Ελληνική Επιτροπή

# ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

2000 - ΤΕΥΧΟΣ 4

Ξ. Αραπάκη  
Κ. Βρύζας  
Δ. Καρακατσάνη  
Α. Καρακίτσιος  
Α. Κατσινάκη  
Α. Κοντογιάννη  
Κ. Μιχαλοπούλου  
Κ. Μπίκος  
Γ. Μπότσας  
Ε. Νηρά  
Ε. Ντολιοπούλου  
Σ. Παντελιάδου  
Ε. Παπαδοπούλου  
Θ. Σεμεντεριάδης  
Ε. Σεραφείμ-Ρηγοπούλου  
Γ. Σιδερίδης  
Κ. Τσιούμης  
Μ. Τσιτουρίδου



Ελληνικά  
Χράμματα





*Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (1999-01):*

*Άλκηστis Κοντογιάννη, πρόεδρος*

*Ειρήνη Σιβροπούλου, αντιπρόεδρος*

*Έλση Ντολιοπούλου, γεν. γραμματέας*

*Γαλήνη Ρεκαλίδου, ταμίας*

*Έλλη Τρίμη, μέλος, υπεύθυνος δημοσίων σχέσεων*

*Επιμέλεια έκδοσης: Άλκηστis Κοντογιάννη, Έλση Ντολιοπούλου*

*Εξώφυλλο: Κώστας Χουχουλής*

*Διόρθωση: Χρυσούλα Σοϊλέ*

© Copyright 2000 «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» – «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

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

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα

τηλ. 3302415, 3891800 - fax: 3836658

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

τηλ. 3302033, 3301792 - fax: 3817001

ISSN 1106-5036



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

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο.Μ.Ε.Ρ. • 2000 • ΤΕΥΧΟΣ 4**

# ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Ε. Αραπάκη, Κ. Βρύζας, Δ. Καρακατσάνη, Α. Καρακίτσιος, Α. Κατσινάκη,  
Α. Κοντογιάννη, Κ. Μιχαλοπούλου, Κ. Μπίκος, Γ. Μπότσας, Ε. Νημά,  
Ε. Ντολιοπούλου, Σ. Παντελιάδου, Ε. Παπαδοπούλου, Θ. Σεμεντεριάδης,  
Ε. Σεραφείμ - Ρηγοπούλου, Γ. Σιδερίδης, Κ. Τσιούμης, Μ. Τσιτουρίδου.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

### **Σημειώσεις για τους συνεργάτες**

- Η Επιστημονική Περιοδική Έκδοση «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού» δέχεται πρόσφατες έρευνες και επιστημονικές μελέτες σε θέματα που αφορούν στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.
- Για την έκδοση κάθε τεύχους συγκροτείται «Επιστημονική Επιτροπή», η οποία εγκρίνει τα υπό δημοσίευση κείμενα.
- Κάθε συγγραφέας μπορεί να δημοσιεύσει 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 Association (3η έκδοση).
- Το κείμενο της εργασίας να είναι γραμμένο με διπλό διάστημα. Οι Πίνακες και τα Σχεδιαγράμματα πρέπει να είναι ευδιάκριτα, έτοιμα για φωτογράφιση, το καθένα σε διαφορετική σελίδα και προσαρτημένα στο τέλος της εργασίας.
- Η εργασία πρέπει να συνοδεύεται από μία περίληψη στην Αγγλική γλώσσα (100-120 λέξεις) καθώς και από μερικές λέξεις-κλειδιά (στην Ελληνική).
- Στην εργασία και κάτω από τον τίτλο αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα και η ιδιότητά του. Στο τέλος της εργασίας αναγράφεται η πλήρης διεύθυνση του συγγραφέα, καθώς και το τηλέφωνο ή fax.
- Οι εργασίες δεν επιστρέφονται στους συγγραφείς.
- Ο συγγραφέας δεν έχει καμία 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,  
Δώρας Δίσιπρια 7, 10676 Αθήνα  
Τηλ.: 7233009, fax: 7251685  
e-mail: [alkistis@hol.gr](mailto:alkistis@hol.gr).

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	7
---------------	---

### *I. Θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού*

Βρύζας Κ., Σεμεντεριάδης Θ., Τοιτουρίδου Μ: <i>Οι επιπτώσεις της τηλεοπτικής διαφήμισης παιδικών παιχνιδιών στις σχέσεις γονέων-παιδιών προσχολικής ηλικίας</i> .....	11
Μπίκος Κ., <i>Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και κοινωνιομετρικές επιλογές παιδιών προσχολικής ηλικίας</i> .....	22
Ντολιοπούλου Ε., Κοντογιάννη Α.: <i>Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας</i> .....	34
Παντελιάδου Σ., Μπότσας Γ., Σιδερίδης Γ.: <i>Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον: και το κοινωνικό επίπεδο</i> <i>Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά Πρώτης Δημοτικού</i> .....	53
Νημά Ε.: <i>Οικογενειακή κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας κατά την παιδική ηλικία</i> .....	66

### *II. Θέματα διδακτικής Μεθοδολογίας:*

Τσιούμης Κ., Κασινάκη Α.: <i>Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο με επίκεντρο τον πολιτισμό</i> .....	79
Μιχαλοπούλου Κ.: <i>Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για μια πιο αποτελεσματική δόμηση της γνώσης στο Νηπιαγωγείο</i> .....	91
Καρακατσάνη Δ.: <i>Διαδικασίες πρόληψης και διδακτικές προσεγγίσεις της ιστορίας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία</i> .....	100

### *III. Λογοτεχνικά και εικαστικά θέματα:*

Καρακίτσιος Α.: <i>Ποίηση στο νηπιαγωγείο</i> .....	115
Αραπάκη Ξ.: <i>Βασικές κατευθύνσεις ενός προγράμματος εικαστικής αγωγής για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών</i> .....	134

### *IV. Εκπαιδευτικά Θέματα*

Σεραφείμ-Ρηγοπούλου Ε.: <i>Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το αποτέλεσμα της διαπλοκής τριών πλαισίων αναφοράς</i> .....	145
Παπαδοπούλου Ε.: <i>«Ο αιώνας του παιδιού». Μύθος ή πραγματικότητα; (100 χρόνια από την έκδοση του βιβλίου της Ε. Key)</i> .....	160

### **Εποπτημονική Επιτροπή (κατ' αλφαβητική σειρά):**

- ΒΑΚΑΛΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΣΤΑΣ, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΒΡΥΖΑΣ ΚΩΣΤΑΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΔΑΒΑΖΟΓΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
- ΚΑΛΑΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
- ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ ΜΕΝΗ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
- ΚΑΤΣΙΟΥ ΖΑΦΡΑΝΑ ΜΑΡΙΑ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ ΆΛΚΗΣΤΙΣ, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
- ΚΟΥΦΑΚΗ-ΠΡΕΠΗ ΕΥΗ, Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΥΣΟΥΛΑ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- ΛΕΟΝΤΑΡΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Φλώρινα)
- ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ ΜΑΡΩ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής για την Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
- ΜΑΝΑΒΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΣΤΑΣ, Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΜΑΤΕΖΟΦΕΚΥ-ΝΙΚΟΛΤΣΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ ΣΟΥΛΑ, Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ ΚΩΣΤΑΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΜΠΙΚΟΣ ΚΩΣΤΑΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΈΛΣΗ, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΣΙΔΕΡΗ-ΖΩΝΙΟΥ ΑΘΗΝΑ, Επίκουρος Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής για την Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- ΣΦΥΡΟΕΡΡΑ ΜΑΡΙΑ, Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.
- ΤΖΟΥΡΙΔΟΥ ΜΑΙΡΗ, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- ΤΡΙΜΗ ΕΛΛΗ, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ ΣΩΦΡΟΝΗΣ, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Φλώρινα)

*Αγαπητοί Συνάδελφοι,*

*Εκτός από την προώπιση των δικαιωμάτων των παιδιών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κύριος στόχος της Ελληνικής Επιτροπής της Ο.Μ.Ε.Ρ. (Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής) είναι η προώθηση της επιστημονικής έρευνας για θέματα που αφορούν στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Το περιοδικό «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού» πιστεύουμε ότι εκπληρώνει επάξια αυτό το στόχο.*

*Την προσπάθεια συνεπικουρούν το ετήσιο Συνέδριο της Ο.Μ.Ε.Ρ. «ΜΕΤΑ-πτυχιακά. Προοπτικές και εξελίξεις στο χώρο της Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Αγωγής» και το ομότιτλο βιβλίο με τις εργασίες του Συνεδρίου που εκδίδεται ετησίως από τα ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.*

*Για την έκδοση του τεύχους αυτού τηρήθηκαν οι κανόνες της επιστημονικής μεθοδολογίας και δεοντολογίας. Συστάθηκε επιστημονική επιτροπή από καθηγητές διαφόρων βαθμίδων των πανεπιστημίων της χώρας μας, η οποία και γνωμοδότησε για την κάθε έρευνα.*

*Η προεργασία για την έκδοση διήρκεσε ένα χρόνο. Από πολλές έρευνες και επιστημονικές μελέτες που παρελήφθησαν, στο τεύχος αυτό παρουσιάζονται 12 που διαχωρίζονται σε τέσσερις κύριους άξονες:*

- I. Θέματα Ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.*
- II. Θέματα διδακτικής μεθοδολογίας*
- III. Λογοτεχνικά και εικαστικά θέματα*
- IV. Εκπαιδευτικά θέματα.*

*Ευχαριστούμε θερμά τους συγγραφείς που μας παραχώρησαν την εργασία τους, τους επιστημονικούς κριτές που εξέτασαν τις έρευνες και όσους συνεργάστηκαν για την έκδοση του τρίτου τεύχους.*

*Η πρόεδρος της Ο.Μ.Ε.Ρ. – Ελλάδας  
Άλκηστις Κοντογιάννη*



I

**Θέματα ψυχοκοινωνικής  
ανάπτυξης του παιδιού**



**Κ. Βρύζας,**

*Επίκουρος Καθηγητής*

*Παιδαγ. Τμημ. Νηπιαγωγών*

*Αριστοτελείου Παν/μιου Θεσ/κης*

**Θ. Σεμεντεριάδης,**

*Νηπιαγωγός*

*Υπ. Διδάκτωρ Παιδαγ. Τμημ. Νηπιαγωγών*

*Αριστοτελείου Παν/μιου Θεσ/κης*

**Μ. Τσιτουρίδου**

*Επίκουρος Καθηγήτρια*

*Παιδαγ. Τμημ. Νηπιαγωγών*

*Αριστοτελείου Παν/μιου Θεσ/κης*

## ***Οι επιπτώσεις της τηλεοπτικής διαφήμισης παιδικών παιχνιδιών στις σχέσεις γονέων-παιδιών προσχολικής ηλικίας***

### **Εισαγωγή**

**Η** τηλεοπτική διαφήμιση είναι μια σημαντική πηγή επιθυμίας για το παιδί, μια και το τελευταίο παρακολουθεί κατά μέσο όρο δύο με τρεις ώρες τηλεόραση την ημέρα (Βρύζας, 1992). Βέβαια δεν είναι η μοναδική. Το παιδί αντλεί την επιθυμία του για τα προϊόντα που το ενδιαφέρουν και από άλλες πηγές (μαγαζιά, φίλοι, κατάλογοι, περιοδικά κ.λπ.). Ανάμεσα στα προϊόντα που προβάλλει η τηλεοπτική διαφήμιση πρωτεύουσα θέση στις προτιμήσεις των παιδιών κατέχουν τα παιχνίδια. Η τηλεοπτική διαφήμιση παιδικών παιχνιδιών κατηγορείται συχνά ότι εισάγει στην οικογενειακή ζωή αξίες, ιδέες και πρότυπα συμπεριφοράς που συγκρούονται με εκείνα που οι γονείς προτείνουν στα παιδιά τους και ότι με τις ζητήσεις που προκαλεί, δημιουργεί δυσκολίες στις ενδοοικογενειακές σχέσεις.

Η τηλεοπτική διαφήμιση, με τις τεχνικές πειθούς που χρησιμοποιεί, επηρεάζει τα παιδιά (Βρύζας, Σεμεντεριάδης, Τσιτουρίδου 1997α). Τα τελευταία διαμορφώνουν τις προτιμήσεις τους για

τα πράγματα με τα οποία παίζουν κυρίως από τις διαφημίσεις παιχνιδιών (Mc Neal, 1987). Ιδιαίτερα το μικρό παιδί είναι περισσότερο ευάλωτο στα διαφημιστικά μηνύματα. Είναι πιο εύπιστο, γοητεύεται ευκολότερα από την τηλεοπτική διαφήμιση και δεν κατανοεί το σκοπό της. Με δύο λόγια δεν διαθέτει τις γνωστικές εκείνες άμυνες που θα του επέτρεπαν να πάρει την αναγκαία απόσταση απέναντι στα διαφημιστικά μηνύματα. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι είναι ένας παθητικός δέκτης (Βρύζας, Σεμεντεριάδης, Τσιτουρίδου, 1997β). Η σχέση παιδιού και τηλεοπτικής διαφήμισης είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης η οποία εξαρτάται από τις προηγούμενες κοινωνικές εμπειρίες αλληλεπίδρασης γονέων-παιδιού σχετικά με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς μπορούν να δραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στην καταναλωτική κοινωνικοποίηση των παιδιών (Reid, 1979).

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν οι τηλεοπτικές διαφημίσεις παιδικών παιχνιδιών επηρεάζουν τα παιδιά σε σχέση με τις στάσεις των γονέων τους. Μέσα σ' αυτή την οπτική, λοιπόν, θα εξε-

τάσουμε τις ζητήσεις των παιδιών προς τους γονείς τους στην καθημερινή ζωή (εξαιρούνται οι έκτακτες περιπτώσεις: γιορτές Χριστουγέννων, γενέθλια κ.λπ.), ζητήσεις που έχουν ως στόχο την αγορά των παιχνιδιών που τους αρέσουν στις τηλεοπτικές διαφημίσεις· τις απαντήσεις των γονέων στις ζητήσεις αυτές· τις αντιδράσεις των παιδιών που δημιουργούνται από μια ενδεχόμενη άρνηση των γονέων και, τέλος, τις συγκρούσεις που θα μπορούσαν να προκληθούν απ' αυτήν ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς.

Οι επιθυμίες που γεννά η τηλεοπτική διαφήμιση παιδικών παιχνιδιών μπορεί να μετατραπούν ή όχι σε ρητή ζήτηση. Η ζήτηση αυτή μπορεί να πάρει μια μορφή απλή ή επίμονη. Οι γονείς, απ' τη μεριά τους, μπορεί είτε να την αποδεχτούν είτε να την αρνηθούν. Επιπλέον και στις δύο περιπτώσεις η απόφαση των γονέων μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλους τρόπους (χωρίς εξήγηση, εξήγηση της απόφασης, μετάθεση της απόφασης). Στην περίπτωση αρνητικής απόφασης των γονέων το παιδί μπορεί να αποδεχτεί την απόφαση αυτή ή, το πιθανότερο, να αντιδράσει (δυσαρέσκεια, απογοήτευση, θυμός, επιμονή). Τέλος, στις αντιδράσεις των παιδιών οι γονείς μπορεί να υιοθετήσουν ποικίλες στάσεις (να εμμείνουν στην απόφασή τους, να αγνοήσουν τις αντιδράσεις του παιδιού, να θυμώσουν, να υπαναχωρήσουν μεταβάλλοντας την αρχική τους απόφαση).

### **I Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 120 παιδιά και τους γονείς τους. Τα παιδιά (55 αγόρια και 65 κορίτσια) είναι

προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) και προέρχονται από νηπαγωγεία του ανατολικού και του δυτικού τομέα της πόλης και της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης.

### **II Μεθοδολογία της έρευνας**

Για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας, απευθύναμε ένα ερωτηματολόγιο στους γονείς και ταυτόχρονα πραγματοποιήσαμε μια προβολική έρευνα με τα παιδιά.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε έξι (6) κλειστές ερωτήσεις σχετικά με τις ζητήσεις και τη μορφή ζήτησης των παιδιών, τις απαντήσεις των γονέων στις ζητήσεις αυτές, τις αντιδράσεις των παιδιών στην αρνητική απόφαση των γονέων και τις στάσεις των γονέων απέναντι στις αντιδράσεις των παιδιών.

Όσον αφορά την προβολική έρευνα (Sheikh, Molesci, 1977), διηγηθήκαμε στα παιδιά (σε κάθε παιδί ξεχωριστά) την ιστορία ενός μικρού παιδιού (της ίδιας ηλικίας και του ίδιου φύλου με το καθένα απ' αυτά) που, παρακολουθώντας στο σπίτι του τηλεόραση, είδε ένα νέο παιχνίδι που του άρεσε πολύ. Στη συνέχεια, το κάθε παιδί κλήθηκε να συμπληρώσει την ιστορία λέγοντας εάν, κατά τη γνώμη του, το παιδί της ιστορίας θα ζητούσε από τους γονείς του να του αγοράσουν το παιχνίδι και αν πράγματι οι γονείς του θα του το αγόραζαν. Τέλος, ζητήσαμε να μας πουν, τι θα γινόταν εάν οι γονείς του παιδιού της ιστορίας αρνιόνταν να του αγοράσουν το παιχνίδι και, επιπλέον, πώς θα αντιδρούσαν οι γονείς του στην περίπτωση αυτή.

### III Αποτελέσματα

1. *Ζήτηση και μορφή ζήτησης* Το σύνολο σχεδόν των παιδιών (97,5%) ζητούν, σύμφωνα με τους γονείς, το παιχνίδι που τους αρέσει στις τηλεοπτικές διαφημίσεις. Παρομοίως, το 89,2% των παιδιών θεωρεί ότι το παιδί της φανταστικής ιστορίας θα ζητήσει το παιχνίδι από τους γονείς του. Ακόμη, σύμφωνα με τους γονείς, η πλειονότητα των παιδιών ζητά το παιχνίδι επίμονα (59,8%), ενώ το υπόλοιπο (40,2%) απλά. Να σημειώσουμε, τέλος, ότι τα παιδιά σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό (90,8%) πιστεύουν ότι αν το παιδί της ιστορίας ζητήσει το παιχνίδι από τους γονείς του, αυτοί θα του το αγοράσουν.

2. *Οι απαντήσεις των γονέων στις ζήτησεις των παιδιών*

Οι γονείς είτε αποδέχονται είτε αρνούνται τις ζήτησεις.

A. Αποδοχή ζήτησης.

Η πλειονότητα των γονέων, όταν αποδέχεται τη ζήτηση του παιδιού το κάνει χωρίς σχόλια (55,6%). Το 23,9% εξηγεί τους λόγους αποδοχής, ενώ το 20,5% υποβάλλει ένα υποκατάστατο (θα πάρουμε κάτι άλλο). (Βλ. Πίνακα 1)

B. Άρνηση ζήτησης

Οι μισοί περίπου γονείς (49,6%), όταν αρνούνται, δεν εξηγούν τους λόγους άρνησης. Το 27,4% εξηγεί, ενώ το 23% μεταθέτει την απόφασή του (θα το πάρουμε μίαν άλλη φορά). (Βλ. Πίνακα 1)

3. *Αντιδράσεις των παιδιών στην αρνητική απόφαση των γονέων*

Σύμφωνα με τους γονείς, ένα μικρό μόνο ποσοστό (16,2%) των παιδιών αποδέχεται την άρνησή τους. Η μεγάλη πλειο-

νότητα (83,8%) διαφωνεί και εκφράζει τη διαφωνία της με δυσανασχέτηση (22,2%), απογοήτευση (13,7%), θυμό (23,1%) και επιμονή (24,8%). (Βλ. Πίνακα 2)

Σύμφωνα με τα παιδιά, και πάλι ένα μικρό ποσοστό παιδιών της φανταστικής ιστορίας (22,5%) θα δεχόταν χωρίς αντίρρηση την αρνητική απόφαση των γονέων. Ενώ η πλειονότητα (77,5%) θα διαφωνούσε, αντιδρώντας με δυσανασχέτηση (21,7%), απογοήτευση (12,5%), θυμό (21,7%) και επιμονή (21,6%).

Στους γονείς που δηλώνουν ότι αρνούνται χωρίς εξήγηση, το 13,8% των παιδιών αποδέχεται την απόφασή τους, το 29,3% δυσανασχετεί, το 13,8% απογοητεύεται, το 20,7% θυμώνει και το 22,4% επιμένει. (Βλ. Πίνακα 2)

Στους γονείς που δηλώνουν ότι εξηγούν την απόφασή τους, το 18,8% των παιδιών το αποδέχεται, το 12,5% δυσανασχετεί, το 12,5% απογοητεύεται, το 25% θυμώνει και το 31,2% επιμένει.

Τέλος, στους γονείς που δηλώνουν ότι μεταθέτουν την απόφασή τους, το 18,5% των παιδιών το αποδέχεται, το 18,5% δυσανασχετεί, το 14,8% απογοητεύεται, το 25,9% θυμώνει και το 22,3% επιμένει. (Βλ. Πίνακα 3)

4. *Οι στάσεις των γονέων απέναντι στις αντιδράσεις των παιδιών*

Η μεγάλη πλειονότητα των γονέων (79,5%) δηλώνει ότι δεν μεταβάλλει την αρχική της απόφαση. Συγκεκριμένα, το 41,9% επιμένει στην απόφασή του, το 24,8% αγνοεί τις αντιδράσεις των παιδιών, και το 12,8% θυμώνει. Μόνο το 20,5% αλλάζει άποψη και δέχεται τελικά. (Βλ. Πίνακα 4)

Σύμφωνα με τα παιδιά, οι γονείς του παιδιού της ιστορίας θα μετέβαλαν την

απόφασή τους ύστερα από τις αντιδράσεις του σε ένα ποσοστό διπλάσιο (42,5%) από αυτό που δηλώνουν οι γονείς. Ενώ οι υπόλοιποι θα επέμεναν στην απόφασή τους σε ποσοστό 31,7%, θα αγνοούσαν τις αντιδράσεις του παιδιού σε ποσοστό 14,2% και, τέλος, θα θύμωναν σε ποσοστό 11,6%. (Βλ. Πίνακα 4)

#### *5. Η επίδραση της στάσης των γονέων στις αντιδράσεις των παιδιών*

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, στους γονείς που εμμένουν στην αρχική τους απόφαση, το 12,2% των παιδιών αποδέχεται, το 28,6% δυσανασχετεί, το 8,2% απογοητεύεται, το 22,4% θυμώνει και το 28,6% επιμένει.

Στους γονείς που αγνοούν τις αντιδράσεις του παιδιού, το 13,8% των παιδιών αποδέχεται, το 10,3% δυσανασχετεί, το 24,1% απογοητεύεται, το 27,6% θυμώνει, και το 24,2% επιμένει.

Στους γονείς που θυμώνουν, το 13,3% των παιδιών αποδέχεται, το 13,4% δυσανασχετεί, το 20% απογοητεύεται, το 33,3% θυμώνει και το 20% επιμένει.

Τέλος, στους γονείς που υπαναχωρούν, το 29,2% των παιδιών αποδέχεται, το 29,2% δυσανασχετεί, το 8,3% απογοητεύεται, το 12,5% θυμώνει και το 20,8% επιμένει. (Βλ. Πίνακα 5)

### **IV Συζήτηση**

#### **1. Ζήτηση και μορφή ζήτησης**

Τα παιδιά, στη συντριπτική τους πλειονότητα, ζητούν από τους γονείς τους να τους αγοράσουν τα παιχνίδια που τους αρέσουν στις τηλεοπτικές διαφημίσεις.

Η ζήτηση είναι, για το οικονομικά

εξαρτώμενο και υποκείμενο στην εποπτεία των γονέων παιδί, ένα φυσιολογικό μέσο να εκφράσει την επιθυμία του και, ταυτόχρονα, ένα υποχρεωτικό πέραςμα προκειμένου να επιτύχει αυτό που εύχεται. Απευθύνεται, λοιπόν, είτε προς τη μητέρα του, είτε προς τον πατέρα του, είτε και προς τους δύο, ανάλογα με τις τακτικές που θα υιοθετήσει κατά περίπτωση, για να επιτύχει καλύτερα το στόχο του (Karferer, 1985).

Όλες σχεδόν οι επιθυμίες που προκαλούν οι τηλεοπτικές διαφημίσεις παιδικών παιχνιδιών που αρέσουν στα παιδιά, μετατρέπονται σε ρητή ζήτηση και μάλιστα οι περισσότερες ζητήσεις έχουν μια επίμονη μορφή. Αυτό έχει να κάνει κατ' αρχήν με το ίδιο το προϊόν που είναι ιδιαίτερα αρεστό στα παιδιά. Κυρίως, όμως, έχει να κάνει με την ηλικία του παιδιού. Στην ηλικία αυτή το παιδί επιδιώκει μια άμεση και χωρίς όρια ικανοποίηση των επιθυμιών του, υπακούοντας στον δομικό εγωκεντρισμό του (Durkheim: 1974, Piaget & Inhelder, 1966).

Παρ' όλα αυτά, δεν μπορούμε να αποσυνδέσουμε τις ζητήσεις των παιδιών από το σύνολο των ενδοοικογενειακών ανταλλαγών και τους γονεϊκούς κανόνες που διέπουν τις σχέσεις γονέων-παιδιών μέσα σε κάθε οικογένεια. Οι κανόνες αυτοί παρεμβάλλονται ανάμεσα στην επιθυμία που προκαλεί η διαφήμιση και στη ζήτηση ή αφήνουν εντελώς ελεύθερη την έκφραση των επιθυμιών. Σύμφωνα με άλλες έρευνες, η συχνότητα των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και το παιδί. Είναι οι στάσεις των γονέων που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τις ζητήσεις των παιδιών (Karferer, 1985).

Όσον αφορά, τέλος, τις υψηλές

προσδοκίες των παιδιών σχετικά με την ενδεχόμενη εκπλήρωση της εκφρασμένης επιθυμίας του παιδιού της ιστορίας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτές διέπονται από την αρχή της ευχαρίστησης που κυριαρχεί στη φαντασία των παιδιών. Δεν πρέπει, ωστόσο, να είναι ανεξάρτητες από τον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη κοινωνία αντιλαμβάνεται το παιδί. Στην παραδοσιακή-αγροτική κοινωνία, ο βασικός στόχος ήταν η επιβίωση της οικογένειας σαν σύνολο, ενώ στη σύγχρονη κοινωνία το παιδί είναι το επίκεντρο της οικογενειακής ζωής (Αυδίκος, 1996). Η σύγχρονη ελληνική συζυγική οικογένεια έχει έναν παιδοκεντρικό χαρακτήρα. Το «καλό» παιδί σήμερα δεν είναι το «φρόνιμο» παιδί, αλλά το «αυθόρμητο» παιδί που εκφράζει ελεύθερα τις επιθυμίες του και διεκδικεί την εκπλήρωσή τους. Η εικόνα, όμως, αυτή του «παιδιού-βασιλιά» ενδέχεται να προξενήσει στο παιδί την εσφαλμένη εντύπωση ότι όλοι πρέπει να του υποτάσσονται και να κάνουν το καθετί για την ευχαρίστησή του, πράγμα που θα μπορούσε να του δημιουργήσει υπέρμετρες προσδοκίες τόσο από τους άλλους όσο και από τον ίδιο του τον εαυτό, με αποτέλεσμα να συναντήσει δυσκολίες στην κοινωνική του ένταξη.

## *2. Οι απαντήσεις των γονέων στις ζητήσεις των παιδιών*

Είτε αποδέχονται είτε αρνούνται τις ζητήσεις των παιδιών, οι περισσότεροι γονείς αποφεύγουν να δίνουν εξηγήσεις. Η απουσία εξηγήσεων, πέρα από το ότι προσδίδει στην απόφασή τους έναν αυταρχικό χαρακτήρα που ενδέχεται να επιδράσει αρνητικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, δεί-

χνει επίσης ότι η εκπαίδευση του παιδιού-καταναλωτή δεν φαίνεται να απασχολεί τους γονείς. Ίσως, γιατί, μια και οι ίδιοι δεν έχουν δεχθεί μιαν ανάλογη εκπαίδευση, εκτιμούν ότι η διαφήμιση και η κατανάλωση δεν απαιτούν μια πραγματική μάθηση.

Ωστόσο, είναι μέσα από την προσπάθειά του να ερμηνεύσει τους λόγους της αποδοχής ή της άρνησης των γονέων που το παιδί αποκτά σιγά - σιγά μια κατανόηση του κόσμου των προϊόντων. Είναι μέσα από τις ζητήσεις και την έκβασή τους που έχει θεωρητικά την ευκαιρία να μάθει πότε μια επιθυμία είναι δικαιολογημένη και πότε δεν είναι, γιατί ένα παιχνίδι πρέπει να αγοραστεί ενώ ένα άλλο δεν πρέπει, ποιο είναι αναγκαίο και ποιο περιττό. Οι αποδοχές και οι αρνήσεις είναι μια ευκαιρία να μάθει το παιδί να παίρνει αποστάσεις από την επιθυμία του, να την προβάλλει σαν επιλογή χωρίς να προσπαθεί να την επιβάλλει με κάθε τρόπο, να λαμβάνει υπόψη του την επιθυμία του άλλου και να ελέγχει τον εγωκεντρισμό του. Είναι μέσα από τις αποδοχές και τις αρνήσεις που ενσωματώνει σιγά-σιγά την αρχή της πραγματικότητας, εσωτερικεύει τα όρια της εφικτής κατανάλωσης και συνειδητοποιεί την κοινωνική πραγματικότητα της οποίας αποτελεί μέρος.

## *3. Αντιδράσεις των παιδιών στην αρνητική απόφαση των γονέων*

Η άρνηση των γονέων αποτελεί συχνά πηγή σύγκρουσης. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των παιδιών την αποδέχεται, ενώ τα περισσότερα αντιδρούν αρνητικά. (Στο σημείο αυτό υπάρχει ταυτότητα απόψεων γονέων και παιδιών). Ωστόσο, φαίνεται πως τα παιδιά αποδέχονται σχετικά

ευκολότερα την άρνηση των γονέων όταν αυτή συνοδεύεται από εξηγήσεις.

Σε κάθε περίπτωση, το μικρό παιδί δεν δέχεται εύκολα περιορισμούς στις επιθυμίες του. Αν και εξαρτώμενο από τους γονείς του, παίζει το παιχνίδι της δύναμης και προσπαθεί να επιβληθεί, να πάρει τον έλεγχο. Με την αντίδρασή του αυτή εκδηλώνει την αυτονομία του επιδιώκοντας να ενισχύσει τη θέση του μέσα στην οικογένεια και να επιβεβαιώσει το «εγώ» του. Θα μετρήσει τη δύναμή του στην αντιπαράθεση με τους γονείς του, προβάλλοντας τη δυσανασχέτησή του, το θυμό του και την επιμονή του, ενώ σε μικρότερο βαθμό θα απογοητευθεί.

Η απογοήτευση όμως αυτή δεν είναι αναγκαστικά ένα αρνητικό φαινόμενο. Το παιδί κοινωνικοποιείται μέσα από τις εμπειρίες του που ενίοτε είναι απογοητευτικές. Μέσα από αυτές ανακαλύπτει τη δική του ατομικότητα καθώς και εκείνη του γονέα του, ανακαλύπτει ακόμη ότι οι δυο αυτές ατομικότητες αλληλοσυμπληρώνονται. Μαθαίνει ότι υπάρχουν περιορισμοί στις επιθυμίες του, ότι δεν μπορεί να τα έχει όλα και αμέσως, με δυο λόγια, μαθαίνει να ελέγχει τις επιθυμίες του και να διαμορφώνει ανάλογα την καταναλωτική του συμπεριφορά. Δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνική συμβίωση χωρίς μια κάποια ρύθμιση της επιθυμίας.

Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία αλληλόδρασης ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του. Κατά τη διαδικασία αυτή ο βιολογικός οργανισμός μεταμορφώνεται προοδευτικά σε ένα κοινωνικό ον που αναπτύσσεται συνεχώς σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζει. Πρόκειται για μια συνεχή και αδιάλειπτη

πορεία εκμάθησης και αφομοίωσης αξιών, κανόνων, και ρόλων. Η κοινωνικοποίηση είναι μια διά βίου διαδικασία και δεν σταματά στην παιδική ηλικία. Είναι όμως στην ηλικία αυτή που το άτομο σε αλληλεπίδραση με τους γονείς του διαμορφώνει τη βασική του προσωπικότητα. Μετά την παιδική ηλικία η κοινωνικοποίηση δεν είναι πλέον η ίδια (Μακρυνιώτη, 1997· Νόβα-Καλτσούνη, 1995· Muhlbaue, 1985).

Αξίζει τέλος να σημειωθεί, ότι δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε τις συγκρούσεις τις συνδεόμενες με την κατανάλωση από το γενικό επίπεδο των ενδοοικογενειακών συγκρούσεων. Έτσι, δεν αποκλείεται επ' ευκαιρία της κατανάλωσης να εκδηλωθούν λανθάνουσες εντάσεις που ανάγονται στην περιρρέουσα οικογενειακή ατμόσφαιρα και στον γενικότερο τρόπο λειτουργίας της οικογένειας (Karferer, 1985). Στην πραγματικότητα το πρόβλημα δεν είναι η σύγκρουση καθαυτή – που σε ορισμένες περιπτώσεις εξάλλου είναι αναπόφευκτη – αλλά ο τρόπος με τον οποίο τη χειρίζονται οι γονείς.

#### *4. Οι στάσεις των γονέων στις αντιδράσεις των παιδιών*

Αν και οι γονείς δεν εξηγούν, κατά κανόνα, τις αποφάσεις τους, ωστόσο, τηρούν μια σχετικά σταθερή στάση απέναντι στις αντιδράσεις των παιδιών τους. Ένα αξιόλογο ποσοστό γονέων εμμένει στην απόφασή του, όπως επίσης και ένα άλλο εξίσου σημαντικό ποσοστό αγνοεί τις αντιδράσεις των παιδιών ή θυμώνει. Μόνο ένα μικρό ποσοστό υποχωρεί στις πιέσεις των παιδιών, μεταβάλλοντας την αρχική του απόφαση. Βέβαια, το ποσοστό αυτό είναι διπλάσιο σύμφωνα με τις προσδοκίες των παιδιών.

### 5. Η επίδραση της στάσης των γονέων στις αντιδράσεις των παιδιών

Η επίδραση αυτή δεν είναι εμφανής. Μπορούμε, ωστόσο, να ανιχνεύσουμε ορισμένες τάσεις. Έτσι, στους γονείς που δηλώνουν ότι εμμένουν στην αρχική τους απόφαση αντιστοιχεί το μικρότερο ποσοστό των παιδιών που απογοητεύονται. Το ποσοστό αυτό σχεδόν τριπλασιάζεται στους γονείς που δηλώνουν ότι αγνοούν τις αντιδράσεις των παιδιών τους, καθώς και στους γονείς που δηλώνουν ότι θυμώνουν. Επίσης, στους γονείς που δηλώνουν ότι θυμώνουν αντιστοιχεί το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που θυμώνουν. Φαίνεται, λοιπόν, πως η αδιαφορία και ο θυμός συσκοτίζουν το νόημα της απόφασης των γονέων. Το παιδί μοιάζει να περιμένει απ' τους γονείς του ξεκάθαρα μηνύματα. Όταν οι γονείς δεν τηρούν μια σταθερή στάση, οι εντάσεις και κατ' επέκταση οι συγκρούσεις οξύνονται.

Να επισημάνουμε, τέλος, ότι ανάλογες έρευνες έχουν δείξει ότι, εφόσον η άρνηση είναι αιτιολογημένη και συνοδεύεται από μια κοινή, σταθερή και σθεναρή στάση των γονέων, οι συγκρούσεις μειώνονται ή αποφεύγονται. (Kapferer, 1985).

## V Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις παιδικών παιχνιδιών επηρεάζουν την καταναλωτική συμπεριφορά των παιδιών και αποτελούν πηγή ενδοοικογενειακών συγκρούσεων. Στην συντριπτική τους πλειονότητα τα παιδιά ζητούν από τους γονείς τους να τους αγοράσουν τα παιχνίδια που τους αρέσουν στις τηλεοπτικές διαφημί-

σεις και μάλιστα με τρόπο επίμονο. Από τη μεριά τους οι γονείς έχουν την τάση να μην εξηγούν τους λόγους αποδοχής ή άρνησης. Ιδιαίτερα στην περίπτωση άρνησης των γονέων, η μεγάλη πλειονότητα των παιδιών διαφωνεί και αντιδρά με δυσανασχέτηση, απογοήτευση, θυμό και επιμονή. Ωστόσο τα παιδιά φαίνεται να αποδέχονται σχετικά ευκολότερα την άρνηση των γονέων όταν αυτή είναι αιτιολογημένη. Στις αντιδράσεις των παιδιών οι γονείς υιοθετούν συνήθως μία σταθερή στάση και δεν μεταβάλλουν εύκολα την αρχική τους απόφαση.

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις παιδικών παιχνιδιών, λοιπόν, προκαλούν δυσκολίες και προβλήματα στις σχέσεις γονέων-παιδιών. Για ορισμένους, οι δυσκολίες αυτές έχουν να κάνουν περισσότερο με τις κακές παιδαγωγικές πρακτικές των γονέων παρά με την ίδια τη διαφήμιση. Ωστόσο δεν μπορούμε να απαλλάξουμε τη διαφήμιση από κάθε ευθύνη, όπως θα ήταν υπερβολικό να αποδώσουμε την αιτία όλων των δυσκολιών στην παντοδυναμία της διαφήμισης. Αντίθετα, θα ισχυριστούμε ότι τα προβλήματα οφείλονται σε έναν συνδυασμό και των δύο παραγόντων.

Κατά συνέπεια, η αντιμετώπιση των προβλημάτων δεν μπορεί παρά να αφορά τόσο τη νομοθετική ρύθμιση της τηλεοπτικής διαφήμισης που απευθύνεται στα παιδιά όσο και την καταναλωτική κοινωνικοποίηση των παιδιών από τους γονείς.

Σχετικά με τη νομοθετική ρύθμιση, ορισμένες χώρες –ανάμεσα σ' αυτές και η Ελλάδα– θέτουν σαφείς περιορισμούς. Συγκεκριμένα, η ελληνική νομοθεσία (ν.2251/1994) απαγορεύει την τηλεοπτική μετάδοση διαφημίσεων παιδικών παιχνιδιών μεταξύ 7ης και 22ης ώρας του ει-

κοσιτετραώρου (Κικίη, 1998). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί ο αριθμός των διαφημιστικών μηνυμάτων για παιχνίδια από 4.410 που ήταν το Δεκέμβριο του 1993 σε 500 τον Δεκέμβριο του 1996 (Πηγή: Media Services S.A.). Εξάλλου η κυβέρνηση φέρεται αποφασισμένη να διευρύνει τους περιορισμούς, και σε περίπτωση δικαίωσης των εισαγωγών από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο στο οποίο αυτοί προσέφυγαν, η ρύθμιση να επικεντρωθεί στο περιεχόμενο των διαφημίσεων (απαγόρευση πολεμικών και επικίνδυνων παιχνιδιών, καθορισμός της ηλικίας του παιδιού στο οποίο απευθύνεται το παιχνίδι κ.λπ.) (Ε. Κομίνη, «Διαφημιστική αποτοξίνωση», *Η Καθημερινή* 7-6-1998).

Στις περισσότερες χώρες, ωστόσο, οι σχετικές ρυθμίσεις έχουν έναν αόριστο χαρακτήρα. Επίσης, η οδηγία 89/552/ΕΟΚ, όπως τροποποιήθηκε από την οδηγία 97/36/ΕΚ, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 30ης Ιουνίου 1997, στο άρθρο 16 προβλέπει ορισμένα κριτήρια για την προστασία των ανηλίκων από την τηλεοπτική διαφήμιση, τα οποία όμως είναι τόσο γενικόλογα που δίνουν την εντύπωση ότι θέλουν περισσότερο να προστατεύσουν τους γονείς από τις ενοχλήσεις των παιδιών παρά τα ίδια τα παιδιά.

Οι δύο αυτοί τρόποι νομοθετικής ρύθμισης της τηλεοπτικής διαφήμισης, φαίνεται να ανταποκρίνονται αντίστοιχα σε δύο διαφορετικές αντιλήψεις για το παιδί. Ο πρώτος ανταποκρίνεται στην εικόνα του άδολου και εύθραυστου παιδιού που οφείλουμε να το προστατεύσουμε από τη φημολογούμενη παντοδυναμία της διαφήμισης. Ο δεύτερος ανταποκρίνεται στην εικόνα του ελεύθερου και αυτόνομου παιδιού που

μαθαίνει από τις εμπειρίες του και αντιμετωπίζει κριτικά τη διαφήμιση. Δεν πρέπει, βέβαια, να αγνοηθεί και ο ρόλος της βιομηχανίας παιδικών ειδών στη διαμόρφωση της σχετικής νομοθετικής πολιτικής των διαφόρων χωρών.

Σε κάθε περίπτωση, η νομοθετική ρύθμιση από μόνη της δεν λύνει το πρόβλημα. Πολύ περισσότερο που η αποτελεσματικότητά της πρόκειται να αμφισβητηθεί σοβαρά στο άμεσο μέλλον από την επιταχυνόμενη παγκοσμιοποίηση της επικοινωνίας. Η μόνη ίσως αποτελεσματική στρατηγική που θα μπορούσε να τροποποιήσει τις ενδεχόμενες βλαπτικές επιδράσεις της διαφήμισης είναι η καταναλωτική κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Οι γονείς δεν σχολιάζουν συνήθως τις διαφημίσεις που προορίζονται για τα παιδιά τους όταν παρακολουθούν μαζί με αυτά τηλεόραση (Βρύζας, 1992). Ούτε εξηγούν, κατά κανόνα, τις αποφάσεις τους απέναντι στις ζητήσεις των παιδιών που προκαλεί η τηλεοπτική διαφήμιση. Έτσι φαίνεται να υποεκτιμούν τη σημασία μιας πρώιμης διαπαιδαγώγησης του παιδιού στη δραστηριότητα του τηλεθεατή και του μικρού καταναλωτή.

Ωστόσο, η οικογενειακή θέαση της τηλεόρασης είναι μια ιδανική ευκαιρία διαπαιδαγώγησης. Επωφελούμενοι από το ενδιαφέρον των παιδιών τους για τη διαφήμιση, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στην αποκωδικοποίηση των διαφημιστικών μηνυμάτων και να αναπτύσσουν την ικανότητα των παιδιών τους στο να κατανοούν το σκοπό της διαφήμισης. Επίσης, οι ζητήσεις που προκαλεί η διαφήμιση είναι μια ευκαιρία να μάθουν στα παιδιά τους να ελέγχουν ως ένα βαθμό τις επιθυμίες τους

και να είναι πιο «λογικοί» καταναλωτές (Cohen & Xiao, 1992).

Μέσα σε μια κοινωνία όπου πολλαπλασιάζονται συνεχώς οι προτροπές για κατανάλωση, οι γονείς, με τις πρακτικές αλλά και με τις νουθεσίες τους (οι οποίες πρέπει να εναρμονίζονται με τις πρακτικές τους), οφείλουν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους (αφού προηγουμένως ευαισθητοποιηθούν οι ίδιοι), και σε συνεργασία με το σχολείο, να προετοιμάσουν τους αυριανούς αγοραστές με τρόπο ώστε να γίνουν συνειδητοποιημένοι καταναλωτές.

## VI Βιβλιογραφία

Αυδίκος Ε. (1996): Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη οικογένεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

«Βρύζας» Κ. (1992): «Τηλεόραση και παιδί», στο Α. Δημητρίου κ.ά., *Ψυχολογικές Έρευνες στην Ελλάδα, Ανάπτυξη, Μάθηση και Εκπαίδευση*, τ.1, σσ.169-193. Θεσ/νίκη: Υπηρεσία δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.

Βρύζας Κ., Σεμεντεριάδης Θ., Τσιτουρίδου Μ. (1997α): «Η παιδική τηλεοπτική διαφήμιση», στο Κ. Βρύζας, *Μέσα Επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία*, σσ.103-143. Θεσ/νίκη: Βάνιας.

Βρύζας Κ., Σεμεντεριάδης Θ., Τσιτουρίδου Μ. (1997β): «Η χρήση των διαφημιστικών μηνυμάτων από τα παιδιά», στο Κ. Βρύζας, *Μέσα Επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία*, σσ. 154-161. Θεσ/νίκη: Βάνιας.

Cohen S., Xiao J.-J. (1992): «For parents particularly: consumer Socialization – Children and money», *Childhood Education*, 9(1), 43-44.

Durkheim, E. (1974): *L'éducation morale*. Paris: PUF.

Karferer J.-N. (1985): *L'enfant et la publicité*. Paris: Bordas.

Κική Γ. (1998): *Δίκαιο της πληροφορησης*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Μακρυνιώτη Δ. (επιμέλεια) (1997): *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.

Mc Neal, J. (1987): *Children as Consumers*. Lexington: Lexington Books.

Muhlbaner K.R. (1985): *Κοινωνικοποίηση*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.

Νόβα-Καλτσούνη Χ. (1995): *Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Piaget J., Inhelder B. (1966): *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.

Reid L.N. (1979): «The impact of family group interaction on childrens understanding of television advertising», *Journal of Advertising*. 9, 13-19.

Sheikh, A., Moleski, L. (1977): «Conflict in the family over commercials», *Journal of Communication*. 27(1), 152-157.

## Summary

The aim of this research is to study the demands children make on their parents on a day-to-day basis, demands aimed at securing the purchase of toys that have appealed to them in TV commercials; parents' responses to these demands; children's reactions to parental refusal; and the conflicts that a refusal may incite between child and parents.

The sample used in the survey comprised 120 children and their parents. Data were collected by giving the parents a questionnaire and at the

**Πίνακας 1.** Απαντήσεις των γονέων στις ζητήσεις των παιδιών.

Αποδοχή Ζήτησης		Αποδοχή Ζήτησης	
αποδέχεται τη ζήτηση χωρίς σχόλια	55,6%	αρνείται χωρίς να εξηγήσει τους λόγους	49,6%
εξηγεί τους λόγους αποδοχής	23,9%	εξηγεί τους λόγους άρνησης	27,4%
υποβάλλει ένα υποκατάστατο	20,5%	μεταθέτει την απόφασή του	23%

**Πίνακας 2.** Αντιδράσεις των παιδιών στην αρνητική απόφαση των γονέων: σύμφωνα με τους γονείς και τα παιδιά.

αντιδράσεις παιδιών	Σύμφωνα με τους γονείς	Σύμφωνα με τα παιδιά
αποδέχεται την άρνηση των γονιών	16,2%	22,5%
δυσανασχετεί	22,2%	21,7%
απογοητεύεται	13,7%	12,5%
θυμώνει	23,1%	21,7%
επιμένει	24,8%	21,6%

**Πίνακας 3.** Αντιδράσεις των παιδιών στην αρνητική απόφαση των γονέων ως προς τον τρόπο άρνησης των γονέων.

Το παιδί ο γονιός	Αντιδράσεις των παιδιών στην αρνητική απόφαση των γονέων					Σύνολο
	αποδέχεται την απόφαση	δυσανασχετεί	απογοητεύεται	θυμώνει	επιμένει	
αρνείται χωρίς να εξηγήσει τους λόγους	13,8%	29,3%	13,8%	20,7%	22,4%	100%
εξηγεί τους λόγους άρνησης	18,8%	12,5%	12,5%	25%	31,2%	100%
μεταθέτει την απόφασή του	18,5%	18,5%	14,8%	25,9%	22,3%	100%

**Πίνακας 4.** Οι στάσεις των γονέων απέναντι στις αντιδράσεις των παιδιών: σύμφωνα με τους γονείς και τα παιδιά.

Στάσεις γονέων	Σύμφωνα με τους γονείς	Σύμφωνα με τα παιδιά
εμμένει στην αρχική του απόφαση	41,9%	31,7%
αγνοεί τις αντιδράσεις	24,8%	14,2%
θυμώνει	12,8%	11,6%
υπαναχωρεί	20,5%	42,5%

**Πίνακας 5.** Η επίδραση της στάσης των γονέων στις αντιδράσεις των παιδιών.

Το παιδί ο γονιός	Στάση γονέων						Σύνολο
	αποδέχεται την απόφαση	δυσανασχετεί	απογοητεύεται	θυμώνει	επιμένει		
εμμένει στην αρχική του απόφαση	12,2%	28,6%	8,2%	22,4%	28,6%	100%	
αγνοεί τις αντιδράσεις	13,8%	10,3%	24,1%	27,6%	24,2%	100%	
θυμώνει	13,3%	13,4%	20%	33,3%	20%	100%	
υπαναχωρεί	29,2%	29,2%	8,3%	12,5%	20,8%	100%	

same time carrying out a projective investigation with the children.

Some of the points obvious in the results indicate that: I. the overwhelming majority of children ask their parents to buy them toys they have seen advertised on TV, II. most of the parents do not offer any explanation for either acceding to or refusing their children's demands, III. a parental refusal is frequently a source of conflict.

TV commercials cause difficulties

and problems in parent-child relations which must be addressed in terms both of the legislative regulation of child-oriented TV advertising and of the consumer socialisation of children by their parents.

#### **Λέξεις - κλειδιά**

Τηλεοπτική διαφήμιση

Παιδικά παιχνίδια

Ενδοοικογενειακές συγκρούσεις

Καταναλωτική κοινωνικοποίηση

## ***Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και κοινωνιομετρικές επιλογές παιδιών προσχολικής ηλικίας***

### **Εισαγωγή**

**Α**πό τη στιγμή που το παιδί εντάσσεται σε κάποιο ίδρυμα προσχολικής αγωγής συντελείται το πέρασμα από την αποκλειστικότητα των επαφών του με τους γονείς στο άνοιγμα της επικοινωνίας του με την πρώτη ομάδα συνομηλίκων. Σ' αυτή την ομάδα με την ιδιαίτερη δομή και πλέγμα κοινωνικών σχέσεων του δίνεται η ευκαιρία για τις πρώτες κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις.

Οι σχέσεις συνομηλίκων διαφοροποιούνται μεν ποιοτικά από τις σχέσεις με τους γονείς, δεν παύουν όμως να είναι εξίσου σημαντικές. Μέσα απ' αυτές τις σχέσεις τα παιδιά διευρύνουν την κατανόησή τους για την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να αναγνωρίσουν ότι συνήθως δεν ισχύουν από πριν κανόνες αλλά ότι πρέπει τα ίδια να τους αναπτύξουν. Έτσι οι πρώιμες σχέσεις των παιδιών επιδρούν στην κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους, όπως και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για

διαπροσωπικές σχέσεις και τη μελλοντική τους ένταξη στην κοινωνική ζωή (Youniss 1980). Έρευνες έδειξαν ότι βασικές ανάγκες και επιδιώξεις του παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι να βρει συντρόφους για το παιχνίδι, να γίνει αποδεκτό από τους συνομηλίκους και να αναπτύξει φιλίες. Σε περιπτώσεις αποτυχίας και απόρριψης παρατηρήθηκαν αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και εχθρική συμπεριφορά, η οποία με τη σειρά της οδηγούσε σε περαιτέρω απόρριψη (Damon & Hart, 1988).

Σ' αυτό το πλαίσιο ένα ενδιαφέρον πάντα θέμα αποτελούν τα κριτήρια, που διαμορφώνουν τα παιδιά προκειμένου να επιλέξουν ή να απορρίψουν κάποιο σύντροφο. Μία πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις κοινωνικές τους σχέσεις μεταβάλλονται σταδιακά, καθώς αυτά αναπτύσσονται από άποψη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική (Furman & Bierman, 1983).

Όσον αφορά τη φάση της προσχολικής ηλικίας ειδικότερα, ο Selman (1980) διατείνεται ότι παιδιά μέχρι

και έξι ετών δεν μπορούν να διαχωρίσουν τα ψυχολογικά από τα φυσικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, όπως και τις μεταξύ τους σχέσεις. Γι' αυτό το λόγο δεν μπορούν να καθορίσουν τη σχέση τους πέρα από «μια στιγμιαία φυσική αλληλεπίδραση». Έτσι είναι αναμενόμενο να βασίζουν τις επιλογές τους σε παρατηρήσιμα/εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως η εγγύτητα (*propin quity*) και τα φυσικά χαρακτηριστικά. Ένα επιπλέον γνώρισμα που είναι εύκολα παρατηρήσιμο, άρα αναμενόμενο να παίζει ρόλο στις επιλογές τους, είναι και οι κοινές δραστηριότητες, δηλαδή το παιχνίδι.

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τις κοινωνικές τους σχέσεις αποτυπώνονται στις αιτιολογήσεις που δίνουν για τις επιλογές ή απορρίψεις συντρόφων. Οι αιτιολογήσεις τους θεωρούνται από άποψη ποσοτική περιορισμένες, ενώ από άποψη ποιοτική ότι φανερώνουν μια εγωκεντρική και «συγκεκριμένη» αντιμετώπιση των κοινωνικών τους σχέσεων. Φαίνεται δηλαδή να στηρίζουν τις σχέσεις τους σε ένα «πάρε-δώσε» και να θεωρούν ότι η σχέση τους υφίσταται, όσο διαρκεί η κοινή δράση (Hartup & Rubin, 1986. Hofer et al., 1990).

Μία από τις πιο γνωστές έρευνες σχετικά με το θέμα είναι αυτή που διεξήγαγαν οι Bigelow και La Gaipa το 1980. Κατέληξαν στη διαπίστωση ότι οι επιλογές των παιδιών προσχολικής ηλικίας επηρεάζονται από τα εξής κριτήρια ή προσδοκίες εκ μέρους των φίλων: κοινές δραστηριότητες, εγγύτητα, φυσικά χαρακτηριστικά, υποστήριξη/συμπάθεια. Ως

συνηθέστεροι λόγοι για την απόρριψη συντρόφων αναφέρονται η φυσική βία/επιθετικότητα και η ενοχλητική συμπεριφορά. Γενικά πάντως θεωρείται ότι τόσο οι επιλογές όσο και οι απορρίψεις των παιδιών στηρίζονται στην έκδηλη συμπεριφορά και δεν είναι δυνατή από μέρους τους η αναζήτηση των κινήτρων ή των αιτίων της (Youniss, 1980).

Ακολουθώντας απόψεις του L. Vygotsky με τον όρο «κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον» αναφερόμαστε στον στενό κύκλο επαφών του παιδιού, όπως η οικογένεια με τη μορφωτική και πολιτισμική της παράδοση και η κοινότητα στην οποία αυτή εντάσσεται. Παράγοντες που καθορίζουν αυτό το περιβάλλον είναι το μορφωτικό και όχι το γνωστικό επίπεδο των γονέων, ο τόπος ή η ευρύτερη κοινότητα στην οποία ζουν και η κουλτούρα μέσα στην οποία μεγαλώνουν τα παιδιά. Μ' αυτήν την έννοια παράγοντες όπως το οικονομικό επίπεδο ή διακρίσεις του τύπου «αγροτικό»-«αστικό» δεν φαίνεται να παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Αντίθετα οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω διαμορφώνουν διαφορετικούς τύπους σχέσεων. Άλλου τύπου σχέσεις δημιουργούνται σε κλειστά περιβάλλοντα, όπου επικρατεί κοινωνική συνοχή και άλλου τύπου σχέσεις σε περιβάλλοντα χωρίς κοινωνική συνοχή. Διαφορετικού τύπου σχέσεις δημιουργούν τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο σε σύγκριση με παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτι-

κό επίπεδο (Wertsch, 1985). Στους παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις των παιδιών υπεισέρχεται προοδευτικά και η ομάδα, μέσα στην οποία αναπτύσσεται το παιδί, π.χ. το νηπιαγωγείο ή το σχολείο. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο το παιδί κοινωνικοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι έτοιμο να δεχτεί τις αξίες, τους στόχους και τους τρόπους συμπεριφοράς (νόρμες) που υιοθετήθηκαν από παλιότερες γενιές. Έτσι εξασφαλίζεται η σταθερότητα και η συνέχεια από γενιά σε γενιά (Triandis & Vassiliou, 1973).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, το νηπιαγωγείο αποτελεί δομή, μέσα στην οποία αναπτύσσονται οι πρώτες κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Η έρευνα σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση αυτών των σχέσεων είναι περιορισμένη, παρ' όλο που θεωρητικά υποστηρίζεται ότι μέσα σ' αυτό το πλαίσιο συντελείται η πρώτη κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην ίδια την προσχολική αγωγή, η οποία αφενός είχε θεωρηθεί ως χώρος φύλαξης των παιδιών ή χώρος γνωστικής προετοιμασίας για την τυπική εκπαίδευση και έτσι ο ρόλος των κοινωνικών ή συναισθηματικών παραγόντων είχε υποτιμηθεί. Αφετέρου η προσχολική αγωγή ήταν για μεγάλο διάστημα –στην Ελλάδα ακόμη εξακολουθεί να είναι– προαιρετική.

Στόχος της ερευνητικής μελέτης που ακολουθεί είναι η διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι η ομάδα των παιδιών του νηπιαγωγείου αναμένε-

ται να ακολουθεί πρότυπα σχέσεων ανάλογα με αυτά των μεγαλύτερων παιδιών, ανταποκρινόμενα βέβαια στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας τους. Επίσης αναμένεται, σύμφωνα με τις θεωρητικές απόψεις που προαναφέρθηκαν, να διαμορφώνονται διαφορετικά μοντέλα σχέσεων, με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν τα παιδιά.

## Μέθοδος

Η έρευνα έγινε σε τρία νηπιαγωγεία από τρία διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια της Β. Ελλάδας (μεγαλούπολη=Θεσσαλονίκη, μικρή πόλη=Φλώρινα, χωριό=Μελίτη). Αυτή η ερευνητική μελέτη αποτελούσε μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος διερεύνησης των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν 76 παιδιά, κατανομημένα σε δύο τάξεις των 25 και μία τάξη των 26 παιδιών, ηλικίας 3,5 μέχρι 5,5 ετών (Πίν. 1)

Για τη διερεύνηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων χρησιμοποιήθηκε η κοινωνιομετρική μέθοδος υπό μορφήν συνέντευξης, λόγω της ηλικίας των υποκειμένων (Bastin, 1970). Δύο ερευνητές σε συνεννόηση με τις υπεύθυνες νηπιαγωγούς και αφού εξοικειώνονταν με τα παιδιά προχωρούσαν στις ατομικές συνεντεύξεις. Η συνέντευξη χρησίμευε για τη διαπίστωση των κοινωνιομετρικών επιλογών των παιδιών και ήταν ημιδομημένη. Αρχικά ζητούνταν από κάθε παιδί να

Φύλο	Μεγαλούπολη	Μικρή Πόλη	Χωριό	Σύνολο
<b>Κορίτσια</b>	15 19.7%	10 13.2%	14 18.4%	39 51.3%
<b>Αγόρια</b>	10 13.2%	15 19.7%	12 15.8%	37 48.7%
<b>Σύνολο</b>	$n_1=25$	$n_2=25$	$n_3=26$	$N=76$

**Πίνακας 1:** Σύνθεση του δείγματος κατά φύλο και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

κατονομάσει με σειρά προτεραιότητας τον καλύτερο ή τους καλύτερους φίλους του από την τάξη. Αφού το παιδί ανέφερε τα ονόματα των επιθυμητών συντρόφων, του ζητούνταν να αιτιολογήσει, να δώσει δηλαδή τα κριτήρια με τα οποία επέλεγε κάθε έναν. Όταν τελείωνε το παιδί, ακολουθούσε η ερώτηση σχετικά με το κατά πόσον βλεπόταν ή έπαιζε και εκτός σχολείου με κάποιο από τα παιδιά που ανέφερε. Στις καταφατικές απαντήσεις ζητούνταν περισσότερες διευκρινίσεις σχετικά με τη συχνότητα και τον τόπο των εξωσχολικών επαφών. Τέλος τα παιδιά έπρεπε να κατονομάσουν αυτούς με τους οποίους δεν μπορούσαν να είναι μαζί ή ήταν δυσαρεστημένα και ωθούνταν να αναφέρουν τους λόγους, που τα οδηγούσαν σε κάθε απόρριψη.

### Αποτελέσματα - Συζήτηση

Στην απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων των παιδιών στηρίχθηκε η κατάρτιση των κοινωνιομετρικών πινάκων κάθε τάξης. Μ' αυτόν

τον τρόπο μπορεί να παρασταθεί γραφικά και να υπολογισθεί η δημοτικότητα (status) ή η κοινωνική επέκταση (expansion) κάθε παιδιού, ο βαθμός συνοχής (cohesion) και γενικότερα η δομή των κοινωνικών σχέσεων σε κάθε ομάδα (Moreno, 1970).

Σε κάθε τάξη εμφανίζονται δύο παιδιά, τα οποία συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό επιλογών (6 μέχρι 8 το καθένα). Από τα έξι ιδιαίτερα δημοφιλή παιδιά τα τέσσερα είναι αγόρια και τα δύο κορίτσια. Ως αιτίες για την επιλογή τους αναφέρονται κυρίως το ότι είναι καλοί σύντροφοι στο παιχνίδι, συμπεριφέρονται καλά και είναι πρόσχαροι χαρακτήρες. Τα δημοφιλή παιδιά είναι και ανάλογα κοινωνικά, καθώς η κοινωνική/ συναισθηματική επέκτασή τους (expansion) είναι πάνω από το μέσο όρο της τάξης τους. Επιλέγουν δηλαδή και ανάλογα μεγάλο αριθμό συντρόφων, κάτι που επιβεβαιώνει την επικοινωνιακή αρχή, σύμφωνα με την οποία, αυτός που στέλνει πολλά μηνύματα δέχεται αντίστοιχα και μεγάλο αριθμό μηνυμάτων (Petillon, 1980).

Στις τάξεις της μεγαλούπολης και

της μικρής πόλης υπάρχουν από δύο και στην τάξη του χωριού τέσσερα παιδιά, τα οποία ζουν στο περιθώριο, αγνοημένα από τα υπόλοιπα. Είναι πράγματι φτωχά στις κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς και τα ίδια κατονομάζουν έναν ή το πολύ δύο συντρόφους που θα ήθελαν να έχουν σχέσεις. Υπάρχουν παραπέρα και δύο παιδιά σε κάθε τάξη που συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό απορρίψεων, πολύ πάνω από τον μέσο όρο της τάξης τους. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι χαρακτηρίζονται από χαμηλή κοινωνικότητα, διότι έχουν τους αγαπημένους τους συντρόφους (Masters & Furman, 1981), αλλά με τη βίαιη ή ενοχλητική συμπεριφορά τους έχουν προκαλέσει πολλές δυσαρέσκειες και προβλήματα.

Η κωδικοποίηση των απαντήσεων των παιδιών έδωσε 17 διαφορετικές διατυπώσεις για την αιτιολόγηση των επιλογών τους, που με τη σειρά τους έδωσαν τις εξής έξι κατηγορίες: κοινές δραστηριότητες, συμπάθεια/ υποστήριξη, εγγύτητα, εξωτερικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά προσωπικότητας και άλλοι τυχαίοι παράγοντες. Ενώ η κωδικοποίηση των αρχικά επτά διατυπώσεων για την αιτιολόγηση των απορρίψεων έδωσε τις εξής τέσσερις κατηγορίες: ενοχλητική συμπεριφορά, φυσική βία/επιθετικότητα, αμοιβαία/ευρύτερη κοινωνική απόρριψη και εξωτερικά χαρακτηριστικά (Πίν. 2).

Αν παρατηρήσει κανείς τις κατηγορίες κριτηρίων που προκύπτουν από τις αιτιολογήσεις των επιλογών και απορρίψεων των ελληνόπουλων προσχολικής ηλικίας μπορεί να δια-

πιστώσει ότι είναι σε γενικές γραμμές αντίστοιχες με τις κατηγορίες κριτηρίων που επισήμαναν σχετικές έρευνες σε άλλες χώρες (Hayes, 1978· Bigelow & La Gairra, 1980· Hofer et al., 1990).

«Όσον αφορά τις επιμέρους κατηγορίες/ κριτήρια και τη συχνότητά τους φαίνεται καταρχήν να κυριαρχούν «οι κοινές δραστηριότητες». Για τα παιδιά αυτής της ηλικίας το κοινό παιχνίδι ειδικότερα αποτελεί βασικό κριτήριο προκειμένου να περιγράψουν κάποιον ως φίλο τους (Youniss, 1980· Hofer et al., 1990). Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι αποτέλεσε τη μία από τις αιτιολογήσεις για τις επιλογές του 82% των παιδιών του δείγματος. Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης στις επιλογές των παιδιών η συμπάθεια ή υποστήριξη που μοιράζονται με κάποιον σύντροφο (Furman & Bierman, 1983), όπως και ο οικολογικός παράγοντας της εγγύτητας (propinquity), που διευκολύνει την ανάπτυξη κάποιας σχέσης (Rizzo, 1989).

Τα αποτελέσματα συμφωνούν και ως προς τις συνηθέστερες αιτίες απόρριψης με τα ευρήματα ανάλογων ερευνών. Οι δύο συχνότερες αιτίες απόρριψης είναι «η ενοχλητική συμπεριφορά» και η «φυσική βία ή επιθετικότητα». Όπως φαίνεται, η παράβαση κανόνων ή ενέργειες αντίθετες προς τους σκοπούς της ομάδας αξιολογούνται ήδη σ' αυτήν την ηλικία αρνητικά. Όσον αφορά ειδικότερα τις συγκρούσεις –για τις οποίες συχνά η αιτία είναι η διεκδίκηση κάποιου αντικειμένου– ενώ είναι η κυριότερη αφορμή για το τέλος μιας

σχέσης, φαίνεται ότι η πιθανότητα για την απόρριψη του συντρόφου εξαρτάται τελικά και από τα χαρακτηριστικά ή την ποιότητα της σχέσης. Έτσι εννέα παιδιά του δείγματος ανέφεραν ως απόδειξη της φιλίας τους: « μαλώνουμε καμιά φορά αλλά

στα πρότυπα συμπεριφοράς του φύλου τους (Hayes, 1978).

Τα ευρήματα της ερευνητικής αυτής μελέτης όμως διαφοροποιούνται σε κάποια σημεία με τα πορίσματα ανάλογων ερευνών, διότι καταρχήν προκύπτει μία επιπλέον κατηγορία

Κριτήρια Επιλογής	Μεγαλούπολη	Μικρή πόλη	Χωριό	Σύνολο
<b>Κοινές δραστηριότητες</b>	32.8%	38.3%	26.1%	32.3%
<b>Υποστήριξη/ συμπάθεια</b>	19.8%	27.2%	17.7%	21.0%
<b>Εγγύτητα (Propinquity)</b>	4.6%	23.5%	36.5%	19.2%
<b>Χαρακτηριστικά προσωπικότητας</b>	23.4%	8.6%	8.3%	15.0%
<b>Εξωτερική εμφάνιση</b>	11.1%	1.2%	10.4%	8.0%
<b>Τυχαίοι παράγοντες</b>	8.3%	1.2%	1.0%	4.2%
<b>Κριτήρια Απόρριψης</b>	100.0	100.0	100.0	100.0
<b>Ενοχλητική συμπεριφορά</b>	40.0%	54.4%	40.5%	45.2%
<b>Φυσική βία/ επιθετικότητα</b>	35.6%	29.6%	48.7%	37.3%
<b>Αμοιβαία/ ευρύτερη απόρριψη</b>	24.4%	9.2%	10.8%	16.0%
<b>Εξωτερική εμφάνιση</b>	—	6.8%	—	2.5%
	100.0	100.0	100.0	100.0

**Πίνακας 2:** Συχνότητα κριτηρίων επιλογών και απορρίψεων κατά κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

μετά ξαναγινόμαστε φίλοι». Φαίνεται δηλαδή να γνωρίζουν ότι η φιλία έχει αποκλειστικό χαρακτήρα και διαρκεί πέρα από το συγκυριακό πρόβλημα (Hofer et al., 1990). Η φυσική βία αποτελεί επίσης σημαντικό πρόβλημα για τις σχέσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας και όπως φαίνεται συνδέεται με το φύλο, καθώς όλοι οι αρνητικοί αστέρες είναι αγόρια. Αυτή η διαφοροποίηση κατά φύλο πρέπει να οφείλεται στο ότι για τα αγόρια αυτής της ηλικίας η ανοιχτή επιθετικότητα συγκαταλέγεται

κριτηρίων για τις επιλογές των ελληνοπόουλων. Πρόκειται για την επιλογή συντρόφων με κριτήριο «τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς» τους. Η συχνότητα αναφοράς αυτού του κριτηρίου βέβαια δεν είναι υψηλή αλλά επιτρέπει αμφοισβήτηση των στεγανών ηλικιακών ορίων, καθώς παρόμοιες έρευνες το θεωρούσαν κριτήριο για τις επιλογές παιδιών ηλικίας άνω των έξι ετών (Youniss, 1980· Furman & Bierman, 1983). Η δημιουργία αυτής της κατηγορίας κριτηρίων στηρίχθηκε σε διατυπώ-

σεις του τύπου «είναι καλό παιδί», «βοηθά τους άλλους», «κάνει κάτι καλά» κ.ο.κ. Φαίνεται ότι η γενικότερα θετική συμπεριφορά, ο σεβασμός του άλλου και η ανάπτυξη ικανοτήτων εκτιμάται από τα παιδιά (Asher, Oden & Gottman, 1977).

Κάτι ανάλογο δείχνει και η εμφάνιση του κριτηρίου της αμοιβαίας απόρριψης ή της αίσθησης απόρριψης από την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων σε ένα όχι υψηλό αλλά οπωσδήποτε αξιοπρόσεκτο ποσοστό. Προφανώς κάποια παιδιά έχουν αναπτύξει ένα κοινωνικό αισθητήριο και κρίνουν ανάλογα τους συντρόφους τους. Κάποια παιδιά αυτής της ηλικίας δηλαδή είναι σε θέση να αξιολογούν τη συμπεριφορά των άλλων και μάλιστα όχι απαραίτητα σε σχέση με τον εαυτό τους.

Η συχνότητα της κατηγορίας «συμπάθεια/υποστήριξη» καταλαμβάνει σε σύγκριση με αποτελέσματα ερευνών σε άλλες χώρες (Furman &

ντρόφων για τα ελληνόπουλα της προσχολικής ηλικίας. Η σχετικά σπάνια αναφορά εξωτερικών χαρακτηριστικών, στα οποία περιλαμβάνεται και η κατοχή ελκυστικών αντικειμένων, αμφισβητεί την παγιωμένη άποψη ότι τα νήπια βασίζουν τις επιλογές ή απορρίψεις τους σε εξωτερικά/ φυσικά χαρακτηριστικά (Cooney & Selman, 1978).

Αν τέλος εξετάσει κανείς συγκριτικά τις τρεις τάξεις από τα τρία διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, μπορεί να επισημάνει ότι τόσο η κοινωνική τους οργάνωση όσο και τα κριτήρια επιλογής ή απόρριψης συντρόφων παρουσιάζουν γενικά ομοιότητες ή χαρακτηρίζονται από τα ίδια στοιχεία. Παρατηρούνται όμως και ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις στο επίπεδο καταρχήν της δομής των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στην τάξη της μεγαλούπολης και στην τάξη του χωριού. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου της μεγαλούπολης παρουσιάζουν με-

	Μεγαλούπολη	Μικρή Πόλη	Χωριό	Σύνολο
<b>Αριθμός επιλογών</b>	77 (M.O.= 3.1)	55 (M.O.=2.2)	47 (M.O.=1.8)	179 (M.O.=2.35)
<b>Αιτιολογήσεις επιλογών</b>	137 (M.O.=1.8)	81 (M.O.=1.5)	97 (M.O.=2.07)	313 (M.O.=1.75)
<b>Αριθμός απορρίψεων</b>	40 (M.O.= 1.6)	35 (M.O.=1.4)	27 (M.O.=1.05)	102 (M.O.=1.3)
<b>Αιτιολογήσεις απορρίψεων</b>	45 (M.O.= 1.2)	44 (M.O.=1.3)	37 (M.O.=1.4)	126 (M.O.=1.7)

**Πίνακας 3:** Πλήθος επιλογών ή απορρίψεων και αιτιολογήσεών τους κατά κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

Bierman, 1983· Hofer et al., 1990) τουλάχιστον μια θέση υψηλότερα και αποτελεί το δεύτερο σπουδαιότερο παράγοντα κατά την επιλογή συ-

γαλύτερη κοινωνική/συναισθηματική επέκταση (expansion) από τα παιδιά του χωριού, καθώς απευθύνονται σε περισσότερους συντρόφους με τις

επιλογές τους, ενώ τα παιδιά του χωριού επιλέγουν συνήθως έναν ή το πολύ δύο συμμαθητές. Ανάλογα υψηλότερος είναι και ο βαθμός κοινωνικής συνοχής (cohesion) που προκύπτει από το πλήθος των αμοιβαίων επιλογών (Cohen, 1978), της τάξης της μεγαλούπολης σε σύγκριση με τη συνοχή της τάξης του χωριού. Ο συντελεστής συνοχής, που προκύπτει ως ηλίκον του πλήθους των πραγματικών αμοιβαίων επιλογών διαιρουμένου δια του πλήθους των δυνατών αμοιβαίων επιλογών, για τις τρεις τάξεις είναι:

<b>Μεγαλούπολη</b>	$17/300 = 0.056$
<b>Μικρή πόλη</b>	$13/300 = 0.043$
<b>Χωριό</b>	$9/325 = 0.027$

Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όμως φαίνεται να επδρά και στα κριτήρια επιλογών και απορρίψεων των παιδιών (Πίν. 2). Καταρχήν μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι, ενώ το

κριτήριο της εγγύτητας αναφέρεται από τα παιδιά του χωριού με τη μεγαλύτερη συχνότητα, καταλαμβάνει για τα παιδιά της μεγαλούπολης την τελευταία θέση και για τα παιδιά της μικρής πόλης βρίσκεται κάπου στο μέσον. Μια πρώτη ερμηνεία μπορεί να είναι το γεγονός ότι αρκετά παιδιά του χωριού γνωρίζονται μεταξύ τους και πριν από την επίσκεψη του νηπιαγωγείου ή το ότι έχουν τη δυνατότητα για επαφές και εκτός νηπιαγωγείου. Οπότε το κριτήριο της εγγύτητας επηρεάζει κατά τον αποφασιστικότερο τρόπο τις επιλογές τους (Δικαίου, 1985).

Αν εξετάσει κανείς τις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά του δείγματος για εξωσχολικές επαφές κατά περιοχή (Πίν. 4), διαπιστώνει ότι τα παιδιά της μεγαλούπολης διαφέρουν εμφανώς από τα παιδιά του χωριού ως προς τη συχνότητα των εξωσχολικών επαφών τους. Επιπλέον, ενώ για τα παιδιά της μεγαλούπολης το

<b>Τύπος εξωσχολικών επαφών</b>	<b>Μεγαλούπολη</b>	<b>Μικρή πόλη</b>	<b>Χωριό</b>
Παιχνίδι στο σπίτι	12	10	13
Παιχνίδι στον παιχνιδότοπο	4	9	10
Κοινή διαδρομή για το σχολείο	—	—	3
<b>Αιτιολόγηση</b>			
Διαμονή στην ίδια γειτονιά	2	13	11
Γνωριμία από παλιά	2	4	15
Οι γονείς είναι φίλοι	5	7	7
Συγγένεια	—	—	4
<b>Συχνότητα επαφών</b>			
Σχεδόν κάθε μέρα	—	8	18
Σπάνια	4	11	8
Μόνο σε γιορτές	12	—	—

**Πίνακας 4:** Τύπος, αιτιολόγηση και συχνότητα επαφών κατά περιοχή

σπίτι είναι ο σημαντικά συχνότερος τόπος τέτοιων συναντήσεων, για τα παιδιά του χωριού είναι σημαντική και η γειτονιά ή ο παιχνιδότοπος. Η διαμονή στην ίδια ή σε κοντινή γειτονιά φαίνεται ότι επηρεάζει τις εξωσχολικές επαφές των παιδιών της μικρής πόλης, όπως επίσης και η γνωριμία μεταξύ των γονέων, ενώ η συγγένεια αναφέρεται μόνο από κάποια παιδιά του χωριού ως αιτία για τη σύνδεσή τους.

Τέλος, μία παραπέρα διαφοροποίηση, που μπορεί να παρατηρήσει κανείς, αφορά τη βαρύτητα του κριτηρίου «χαρακτηριστικά της προσωπικότητας» (Πίν. 2). Ενώ για τα παιδιά του χωριού είναι ασήμαντη, αποτελεί για τα παιδιά της πόλης το δεύτερο κατά σειρά προτεραιότητας κριτήριο. Μπορεί να υποθέσει κανείς ότι οφείλεται στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών, που στο αστικό κέντρο είναι σαφώς υψηλότερο, καθώς τα περισσότερα είναι παιδιά γονέων με πανεπιστημιακή μόρφωση, ενώ οι γονείς του χωριού οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι Δημοτικού και λίγοι Γυμνασίου. Προφανώς, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, διαφέρει και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, το να αξιολογούν τα παιδιά τους συμμαθητές τους με στερεότυπα ενηλίκων (Christea- Doumanis, 1978).

### **Συμπεράσματα**

Η εφαρμογή της κοινωνιομετρικής μεθόδου έδειξε ότι και στις τάξεις της προσχολικής ηλικίας εμφα-

νίζονται στοιχεία τα οποία είναι χαρακτηριστικά για τη δομή και λειτουργία της κοινωνικής ομάδας. Αυτή η οργάνωση μάλιστα πρέπει να οφείλεται στο γεγονός ότι ήδη τα νήπια δεν στηρίζονται μόνο σε λόγους ιδιοσυγκρασίας ή εμπνεύσεις της στιγμής, όταν επιλέγουν ή απορρίπτουν συντρόφους για τις κοινωνικές σχέσεις τους (Hayes et al., 1980). Προφανώς έχουν αναπτύξει κάποια κριτήρια, με τα οποία αξιολογούν τη συμπεριφορά των συντρόφων τους. Αυτά τα κριτήρια ανταποκρίνονται βέβαια στις δυνατότητες της ηλικίας τους, ωστόσο δεν παύουν να βασίζονται τόσο από άποψη ποσοτική όσο και από άποψη ποιοτική σε ένα ευρύ φάσμα προσδοκιών (Hofer et al., 1990). Με αυτά τα δεδομένα μπορεί να υποστηρίξει κανείς καταρχήν ότι η διάγνωση της δομής των κοινωνικών σχέσεων της τάξης από την πλευρά της νηπιαγωγού δεν είναι χωρίς σημασία, διότι τα στοιχεία που θα αποκομίσει έχουν βαρύτητα και στηριζόμενη σε αυτά θα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και γενικότερα του κλίματος της τάξης της (Μπίκος, 1990).

Όπως προέκυψε από τα σχετικά ευρήματα το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παίζει διαμορφωτικό ρόλο τόσο στη δομή των κοινωνικών σχέσεων της προσχολικής τάξης όσο και στα κριτήρια των κοινωνιομετρικών επιλογών ή απορρίψεων των παιδιών. Έτσι η τάξη του χωριού παρουσιάζει χαλαρότερη δομή με τις λιγότερες επιλογές ή αμοιβαίες επιλογές που κάνουν τα παιδιά, ενώ η εγ-

γύτητα παίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη των σχέσεών τους. Αντίθετα η τάξη της μεγαλούπολης παρουσιάζεται συνεκτικότερη και με τις πολλαπλές επιλογές που κάνουν τα παιδιά, φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις επαφές του νηπιαγωγείου. Αυτή η διαφοροποίηση πρέπει να οφείλεται στο ότι για τα παιδιά της μεγαλούπολης το νηπιαγωγείο είναι το περιβάλλον της πρώτης κοινωνικής τους ενσωμάτωσης και ίσως το μοναδικό περιβάλλον, όπου έχουν τη δυνατότητα για κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους, οπότε και η «επένδυση» που κάνουν σ' αυτές τις σχέσεις είναι ανάλογα σημαντική. Αντίθετα για τα παιδιά του χωριού οι δυνατότητες επαφών με μέλη της διευρυμένης οικογένειας ή της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας (in-group) δρουν ανταγωνιστικά προς τις σχέσεις τους στον περιορισμένο τοπικά και χρονικά χώρο του νηπιαγωγείου.

Στην επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου συνηγορεί και η εξάρτηση του τρόπου, με τον οποίο αιτιολογούν τα παιδιά τις επιλογές ή απορρίψεις τους, από το επίπεδο μόρφωσης και κουλτούρας της οικογένειας. Αυτή η επίδραση διαπιστώνεται και από το ότι παιδιά με συγκεκριμένες προϋποθέσεις από την πλευρά της οικογένειας φαίνεται να προηγούνται της ηλικίας τους και να χρησιμοποιούν κριτήρια που θεωρούνται χαρακτηριστικά μεγαλύτερων ηλικιών (Schneider 1993).

Η διαπίστωση της σημαντικής επίδρασης του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στις σχέσεις των παιδιών μπορεί να αξιοποιηθεί με τους

κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς. Έτσι το έλλειμμα ως προς την εγγύτητα που παρατηρείται στο περιβάλλον της πόλης μπορεί να αναπληρωθεί είτε με τη συχνή οργάνωση κοινών εξωσχολικών δραστηριοτήτων είτε με τη διεύρυνση του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Στο περιβάλλον του χωριού θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στους γνωστικούς παράγοντες που υπεισέρχονται, με στόχο την ολοκλήρωση της τάξης του νηπιαγωγείου σε μια λειτουργική ομάδα. Με παιχνίδια ρόλων ή κατάλληλες ιστορίες να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να αναγνωρίσουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα, η οποία μπορεί να έχει κοινούς στόχους. Επιπλέον για να λειτουργεί αυτή η ομάδα χρειάζεται κάποιους κανόνες και κάθε μέλος της μπορεί να παίζει κάποιον αξιόλογο ρόλο. Μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει η προσχολική τάξη να παίζει τον αντισταθμιστικό της ρόλο όσον αφορά και την κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

### Βιβλιογραφία

- Asher S., Oden S. & Gottman J. (1977): «Children's friendships in school settings». Στο G. Katz (Ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*. Norwood N. York: Ablex Publ., σσ. 68-95.
- Bastin G. (1970): *Les Techniques Sociométriques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bigelow B. & La Gaipa J. (1980): «The development of friendship

- values and choices». Στο H. Foot, A. Chapman & J. Smith (Eds.), *Friendship and Peer Relations in Children*. N. York: John Wiley, σσ. 34-60.
- Christea - Doumanis M. (1978): *The Cultural Function of the Mother-Child Interaction*. Ph. D. Diss., University of Lancaster.
- Cohen L. (1978): *Educational Research in Classrooms and Schools: A Manual of Materials and Methods*. London: Harper & Row Publ.
- Cooney E. & Selman R. (1978): «Children's use of social conceptions: toward a dynamic model of social cognition». Στο W. Damon (Ed.), *New Directions for Child Development: Social Cognition*. San Francisco: Jossey Bass, σσ. 12-45
- Damon W. & Hart D. (1988): *Self - Understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Δικαίου Μ. (1985): «Το παιχνίδι στα παιδιά των μεταναστών: κοινωνική προσέγγιση». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 2, σσ. 45 - 60.
- Furman. W. & Bierman. K. (1983): «Developmental changes in young children's conceptions of friendship». *Child Development*, (54), σσ. 549-556
- Hartup W. & Rubin Z. (1986): *Relationships and Development*. N. York: Lawrence Erlbaum.
- Hayes. D. (1978): «Cognitive basis of Liking and Disliking among preschool Children. *Child Development*, (49), σσ. 906-909
- Hayes D., Gershman T. & Bolin, L. (1980): «Friends and enemies: cognitive bases for pre-school children's unilateral and reciprocal relationships». *Child Development* (51), 1276-1279.
- Hofer M., Becker U., Schmidt B. & Noack P.(1990): «Die Altersabhängigkeit von Vorstellungen über Freundschaften 6- bis 14jährigen». Στο M. Knopf & W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, σσ. 65-82
- Masters J. & Furman W. (1981): «Popularity, individual friendship and specific peer interaction among children». *Developmental Psychology*, (17), σσ. 344-350
- Μπίκος Κ. (1990): *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Αναστασάκη
- Moreno, J. (1970): *Fondements de la Sociometrie*. Paris: P.U.F.
- Petillon H. (1980): *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim: Beltz.
- Rizzo T. (1989): *Friendship Development among Children in School*. N. York: Ablex.
- Schneider B. (1993): *Children's Social Competence in Context: the contributions of family, school and culture*. N. York: Pergamon Press.
- Selman R. (1980): *The Growth of Interpersonal Understanding*. N. York: Academic Press.
- Triandis H. & Vassiliou V. (1972): «A comparative analysis of subjective cultures». Στο H. Triandis (Ed.), *The Analysis of Subjective Culture*. N.York: John Wiley.
- Youniss J.(1980): *Parents and Peers*

*in Social Development*. Chicago: University Press.

Wertsch J. (1985): *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

### Summary

Researchers, based on the socio-cultural factor, tried to investigate if different models of social relationships are formed among nursery school children. By interviewing classes from an urban, a semi-urban and a rural origin (N = 76) the sociometric choices were gathered.

The study of the structure of the social relations showed that the class from the urban origin presented significantly higher cohesiveness, a thing owed to the fact that for the city children nursery school is the first and, most of the times, the only social integration environment. Analysis of the attributions of the choices showed also the influence of the sociocultural environment: country children consider «propinquity» more frequently as a criterion for the choice of companion / playmate than city children. In fact for the latter «propinquity» it seems not to play any role at all.

**Έλση Ντολιοπούλου,**

*Επίκουρος Καθηγήτρια Παιδαγωγικής  
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

**Άλκηστις Κοντογιάννη**

*Επίκουρος Καθηγήτρια  
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

## **Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας**

### **A. Εισαγωγή**

**T**α τελευταία πορίσματα της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής επισημαίνουν την αναγκαιότητα για μία εκπαίδευση που θα στηρίζεται περισσότερο στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα και θα προάγει τη γνώση μέσα από αυτόν. Στον πυρήνα αυτής της εκπαίδευσης βρίσκονται τα συναισθήματα του παιδιού, η έκφραση και καλλιέργεια των οποίων συντελούν στην κατανόηση του εαυτού του και του κόσμου που το περιβάλλει, καθώς και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών του σχέσεων.

Μεγάλοι παιδαγωγοί, ο καθένας από τη δική του οπτική γωνία, υπογράμμισαν τη σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο Froebel ενθάρρυνε τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ενώ ο Dewey πίστευε ότι η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί βασικό συστατικό της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Η ψυχαναλυτική θεωρία ώθησε τις παιδαγωγούς να ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Αργότερα, τονίστηκε η σημασία της νοητικής ανάπτυξης και άρχισε να μειώνεται το ενδιαφέρον για την κοινωνικοσυναισθηματική, αλλά δόθηκε

εκ νέου έμφαση σε αυτή, όταν ξεκίνησε η ανάπτυξη προγραμμάτων ανοιχτής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα οποία τα συναισθήματα θεωρούνται η βάση για τη νοητική ανάπτυξη και μάθηση. Έτσι από τη δεκαετία του '70 άρχισαν να εντάσσονται στα προγράμματα προσχολικής αγωγής δραστηριότητες σχετικές με τα συναισθήματα.

Τα προγράμματα αυτά είχαν ως στόχο να εκπαιδεύουν τα νήπια, έτσι ώστε να κατανοούν τα συναισθήματά τους –προσωπικά και μη– και να τα εκφράζουν ελεύθερα. Η φιλοσοφία των προγραμμάτων αυτών στηρίχτηκε στην παραδοχή ότι τα συναισθήματα είναι παρόντα συνεχώς (π.χ. όταν τα παιδιά μιλούν για μάθηση, θα πρέπει να αποτελούν τον άξονα του προγράμματος, χωρίς φυσικά να παραγνωρίζονται οι άλλοι τομείς ανάπτυξης).

Στη σημερινή εποχή, τα προγράμματα προσχολικής αγωγής δίνουν έμφαση στη συναισθηματική ανάπτυξη. Κι αυτό διότι πιστεύεται ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν την ανάπτυξη γενικότερα και τη μάθηση ειδικότερα, καθοδηγούν τη συμπεριφορά και ενισχύουν τις κοινωνικές σχέσεις και την επικοινωνία με τους άλλους. Βασικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της θέσης έχουν παίξει και οι σχετικές με τη σημασία

των συναισθημάτων θεωρίες των Gardner και Goleman.

Πιο συγκεκριμένα, ο Gardner στη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη, επισημαίνει δύο είδη νοημοσύνης που σχετίζονται με τα συναισθήματα, τα οποία είναι αναπτυγμένα, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, σε όλους τους ανθρώπους: α) την ενδοπροσωπική ή ενδοατομική νοημοσύνη, δηλαδή την ικανότητα της κατανόησης του εαυτού (ικανότητες, δυνατότητες, συναισθήματα κ.ά.), με σκοπό την αποτελεσματική ένταξή του στη ζωή, και β) τη διαπροσωπική νοημοσύνη, την ικανότητα δηλαδή της κατανόησης των άλλων ανθρώπων (διαθέσεις, προθέσεις, κίνητρα, συναισθήματα, «πιστεύω» κ.ά.), με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία μαζί τους (Gardner, 1983, 1993, 1998· Ντολιοπούλου, 1999· Viens, 1999).

Από την πλευρά του, ο Goleman (1996) ισχυρίζεται ότι έχουμε δύο είδη νοημοσύνης, τη διανοητική και τη συναισθηματική. Η πορεία μας στη ζωή καθορίζεται και από τα δύο αυτά είδη, και η νοητική διάσταση από μόνη της δεν μπορεί να εξασφαλίσει την επιτυχία στον άνθρωπο, όταν τα συναισθήματα έχουν κλονιστεί. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι το οποίο μαθαίνεται και αναπτύσσεται σε όλη μας τη ζωή, όσο μεγαλώνουμε και διδασκόμαστε από τις εμπειρίες μας (Goleman, 1999). Σε αντίθεση με τη διανοητική, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία νέα έννοια και κανείς δεν ξέρει ακόμα πόσο ευθύνεται για τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων. Φαίνεται όμως ότι όσοι γνωρίζουν και ελέγχουν καλά τα συναισθήματά τους, βρίσκονται σε πλεονε-

κτική θέση απέναντι στους άλλους σε κάθε τομέα της ζωής.

Ας δούμε τώρα σε ποια ηλικία τα παιδιά συνειδητοποιούν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

## **Β. Ηλικία κατά την οποία συνειδητοποιούνται και εκδηλώνονται τα συναισθήματα**

Τα χαμόγελα, οι μορφασμοί, και γενικά κάθε τρόπος της έκφρασης των συναισθημάτων που προσώπου εκδηλώνονται σχεδόν αμέσως μόλις γεννιέται το παιδί και εξελίσσονται κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του βρέφους. Εκτός από το πρόσωπο, τα παιδιά από τη βρεφική ηλικία εκφράζουν τα συναισθήματά τους και με όλο τους το σώμα (κουνούν τα πόδια, τα χέρια, τα δάχτυλα, στριφογυρνούν) (Hyson, 1994). Ένας άλλος τρόπος έκφρασης των συνασθημάτων είναι οι ήχοι για τα βρέφη και οι λέξεις, χωρίς να αποκλείονται και οι ήχοι για τα μεγαλύτερα παιδιά. Όσο πιο πολύ εξελίσσεται η γλώσσα του παιδιού, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η ικανότητα να εκφράζει τα συναισθήματα του (Hyson, 1994).

## **Γ. Έρευνες σχετικές με τα συναισθήματα**

Κατά την τελευταία δεκαετία έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες που αφορούν: α) την ηλικία κατά την οποία εκδηλώνονται τα συναισθήματα<sup>1</sup>, β) την αναγνώριση, συνειδητοποίηση και έκφρασή τους από τα παιδιά<sup>2</sup> και γ) τη σχέση τους με τη νοητική και τη συναισθηματική ανάπτυξη<sup>3</sup>.

Άλλες έρευνες αφορούν: α) την κατα-

νόηση από τα νήπια των αιτιών που προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις και των αποτελεσμάτων τους (Russell, 1990), β) την αναγνώριση συναισθημάτων από παιδιά με ειδικές ανάγκες (Sogon & Izard, 1985· Hobson, Ouston & Lee, 1989· Camras et al., 1990· McAlpine, Kendall & Singh, 1991· McGee, Feldman & Chernin, 1991) και κακοποιημένα παιδιά (Abramson, 1991· Anderson, 1994· During & McMahan, 1991), γ) τη σχέση που έχει η ποιότητα του προσχολικού κέντρου που φοιτούν τα παιδιά με την έκφραση των συναισθημάτων τους (Hestenes, Kontos & Bryan, 1993) και δ) τη σχέση συναισθημάτων και αυτοεκτίμησης (Kondoyianni, 1997) κ.ά.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έχουν δείξει ότι τα βρέφη ηλικίας μεταξύ 3 και 5 μηνών αναγνωρίζουν στο ανθρώπινο πρόσωπο πρώτα την ευχαρίστηση, μετά την έκπληξη, τη θλίψη και τέλος το φόβο (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998). Από την ηλικία των 7-8 μηνών τα βρέφη δείχνουν ιδιαίτερη προσοχή στις συναισθηματικές εκφράσεις των ενηλίκων. Η κατανόηση των συναισθημάτων τους αρχίζει από τη στιγμή που αποκτούν την ικανότητα να κατανομάζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις και συμπεριφορές τους, γύρω στην ηλικία των 2-3 ετών περίπου (Bretherton & Beeghly, 1982· Elkman, 1982· Bretherton et al., 1986· Lillard & Curenton, 1999). Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι τα συναισθήματα των άλλων διαφέρουν από τα δικά τους και γίνονται πιο ευαίσθητα σε αυτά (Goleman, 1996).

Αναγνωρίζουν πότε οι άλλοι αισθάνονται χαρά, θυμό ή λύπη· ενδέχεται μάλιστα να προσπαθήσουν να παρηγο-

ρήσουν κάποιον που αισθάνεται στεναχωρημένος. Επίσης αρχίζουν να καταλαβαίνουν τη σχέση ανάμεσα στις επιθυμίες και τα συναισθήματα· ότι, για παράδειγμα, αν κάποιος πάρει αυτό που θέλει θα είναι χαρούμενος (Wellman & Wooley, 1990), καθώς και το ότι οι άνθρωποι συχνά προσποιούνται, μπορεί δηλαδή να εκδηλώνουν κάτι διαφορετικό από αυτό που αισθάνονται (Harris, Oltohof & Terwogt, 1981).

Τα παιδιά ηλικίας 3 1/2 ετών μπορούν να περιγράψουν τον εαυτό τους ως προς τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις απόψεις της στιγμής. Μεταξύ 3 και 5 ετών τίθενται και οι βάσεις για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, η οποία σε αυτή τη φάση στηρίζεται κυρίως σε εξωτερικά εμφανή χαρακτηριστικά, όπως ονόματα, εξωτερική εμφάνιση, ενέργειες και δραστηριότητες κ.ά. (Λεονταρή, 1996). Στην ηλικία των 5 ετών, τα παιδιά είναι ικανά να συσχετίσουν ένα πρόσωπο με μία συγκεκριμένη κατάσταση (Jolley & Thomas, 1995).

Καθώς, μεγαλώνουν τα παιδιά, αυξάνεται η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται χαρούμενοι, λυπημένοι, φοβισμένοι κ.ά. ωστόσο στην προσχολική ηλικία φαίνεται ότι δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι οι άνθρωποι μπορεί να έχουν, ταυτόχρονα, διάφορα συναισθήματα (Hyson, 1994). Επίσης, παρά το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να κατανοήσουν συναισθήματα που βασίζονται σε επιθυμίες, δυσκολεύονται να καταλάβουν συναισθήματα, όπως η έκπληξη, που στηρίζονται σε «πιστεύω». Τα περισσότερα παιδιά δεν κατανοούν την έκπληξη μέχρι την ηλικία των 5 ετών περίπου (Hadwin & Perner, 1991).

Ακόμα, είναι δύσκολο μέχρι την ηλικία των 5 ή 6 ετών, να καταλάβουν ότι οι συναισθηματικές εκδηλώσεις δεν αντιπροσωπεύουν πάντα τα πραγματικά συναισθήματα, όπως στην περίπτωση που κάποιος παριστάνει ότι χαίρεται όταν του δωρίζουν κάτι, ενώ στην πραγματικότητα δεν του αρέσει το δώρο (Saarni, 1984). Επιπλέον, τα μικρά παιδιά έχουν δυσκολία να κατανοήσουν τα ανάμεικτα συναισθήματα, όταν, π.χ., κάποιος χαίρεται που του χαρίζουν μία καινούρια μπλούζα, αλλά είναι απογοητευμένος διότι δεν είναι το μέγεθος που του κάνει, αν και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτό είναι εφικτό (Kestenbaum & Gelman, 1995).

Τα παιδιά φαίνεται ότι είναι ικανά να κατανομάζουν πρώτα τη χαρά και αργότερα τη λύπη, το θυμό, την έκπληξη, την απέχθεια και το φόβο (Michalson & Lewis, 1985· Lillard & Curenton, 1999). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στις έρευνες ότι το συναίσθημα που αναγνωρίζεται ευκολότερα είναι η χαρά (Lewis, Sullivan & Vasen, 1987· Profyt & Whissell, 1991· Jolley & Thomas, 1994· Shih & VonBayer, 1994· Shortt et al., 1994), ενώ για το δυσκολότερα αναγνωρίσιμο υπάρχει διαφωνία: σύμφωνα με ορισμένες έρευνες είναι η λύπη, ενώ σύμφωνα με άλλες, ο φόβος, ο θυμός κ.ά. (Shields & Padawer, 1983· Terwogt & VanGrinsven, 1991· Shortt et al., 1994). Πάντως φαίνεται γενικά ότι γενικά τα παιδιά πρώτα εκφράζουν χαρά, ενδιαφέρον, απέχθεια και απελπισία, έπειτα έκπληξη, θυμό, φόβο και λύπη, και αργότερα, απογοήτευση, υπερηφάνεια, ντροπή ή ενοχή (Campos et al., 1983· Stenberg, Campos & Emde, 1983· Izard & Malatesta, 1987).

Όταν ερωτώνται τα μικρά παιδιά για τις αιτίες των διαφόρων συναισθημάτων τους, συνήθως συνδέουν τη χαρά με το παιχνίδι ή με την επίσκεψη σε ένα μέρος, τη λύπη με το ότι κάποιος πληγώθηκε ή τιμωρήθηκε και το φόβο με φανταστικά όντα, όπως φαντάσματα ή τέρατα (Kuebli, 1994). Μερικά παιδιά προσχολικής ηλικίας μάλιστα, αρχίζουν να κατανοούν ότι το ίδιο γεγονός μπορεί να προκαλεί διαφορετικά συναισθήματα σε διαφορετικούς ανθρώπους (Harter & Huddin, 1987· Peng et al., 1992).

Επιπλέον, αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι η κατανόηση των συναισθημάτων από τα παιδιά εξαρτάται από το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν για την έκφρασή τους, από τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις για το ποιά συναισθήματα πρέπει να εκφράζονται και με ποιό τρόπο, με άλλα λόγια, η κατανόηση και η έκφραση των συναισθημάτων σχετίζονται άμεσα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών (Levy, 1984· Lytz & White, 1986· Miller & Sperry, 1987· Gordon, 1989). Για παράδειγμα, στην Ιαπωνία δίνεται μεγάλη έμφαση στη ντροπή, στην Κίνα στην υπερηφάνεια κ.ά. (Stipek, Weiner & Li, 1989· Lewis, 1992). Έτσι, γονείς (ή κοινωνίες) που ωθούν τα παιδιά να μιλούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους τα εκπαιδεύουν προς αυτή την κατεύθυνση (Lillard & Curenton, 1999).

Στην Ελλάδα το θέμα των συναισθημάτων δεν έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα, τουλάχιστον όσον αφορά την προσχολική ηλικία. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία πρώτη διερεύνηση του προβλήματος που αφορά την αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων της χαράς,

της λύπης, του θυμού, του φόβου και της ζήλειας από προνήπια και νήπια.

#### **Δ. Μεθοδολογία της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 1997-98, σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς της ευρύτερης περιοχής Αθηνών. Έλαβαν μέρος 226 προνήπια και νήπια (από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα) και 14 νηπιαγωγοί και βρεφονηπιαγωγοί.

Αρχικά οι παιδαγωγοί έπαιξαν ένα παιχνίδι ρόλων, κατά το οποίο παρέστησαν τις δημοσιογράφους και ρώτησαν τα παιδιά τι είναι χαρά, λύπη, θυμός, φόβος και ζήλεια. Έπειτα τα προέτρεψαν να διηγηθούν πότε είναι χαρούμενα, λυπημένα, θυμωμένα, πότε φοβούνται και πότε ζηλεύουν· να θυμηθούν μία φορά που ένιωσαν έντονα αυτά τα συναισθήματα και να διηγηθούν τι συνέβη σε αυτή την περίπτωση. Μετά τα ρώτησαν τι μπορούν να κάνουν προκειμένου να νιώσουν χαρούμενα ή να νιώσουν καλύτερα όταν είναι λυπημένα, θυμωμένα κ.ο.κ.

Όταν τελείωνε το παιχνίδι ρόλων, τα παιδιά παρίσταναν τα ίδια συναισθήματα με το σώμα τους (οι παιδαγωγοί τους είπαν να δείξουν με το σώμα τους τί κάνουν όταν είναι χαρούμενα, λυπημένα κ.ο.κ.) και εκείνες τα φωτογράφισαν. Τέλος τα νήπια ζωγράφισαν αυτά τα συναισθήματα, με όποιο τρόπο ήθελαν.

#### **Ε. Αποτελέσματα**

Οι απαντήσεις των παιδιών στο παιχνίδι ρόλων χωρίστηκαν σε δύο μέρη, ανά συναισθήμα. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται οι απαντήσεις σχετικά με

το τι σημαίνουν τα συγκεκριμένα συναισθήματα γι' αυτά τα παιδιά και τι τους προκαλεί αυτά τα συναισθήματα. Οι απαντήσεις των νηπίων σε αυτά τα ερωτήματα συμπύχθηκαν, δεδομένου ότι τα παιδιά περιέγραψαν τα διάφορα συναισθήματα ανάγοντάς τα σε κάτι προσωπικό, π.χ. «χαρά είναι να φορέσω το αγαπημένο μου φουστάνι». Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται οι προτάσεις των νηπίων σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν, προκειμένου να νιώσουν πιο χαρούμενα ή να νιώσουν καλύτερα όταν είναι λυπημένα, θυμωμένα, φοβισμένα ή αισθάνονται ζήλεια. Επειδή οι απαντήσεις των παιδιών ήταν σε αρκετές περιπτώσεις πολλαπλές, γι' αυτό και το συνολικό ποσοστό, ανά συναισθήμα, δεν ανέρχεται στο 100%.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των νηπίων έδειξαν τα εξής:

**α) Το συναισθήμα της χαράς**, σύμφωνα με τις απαντήσεις αυτών των παιδιών, φαίνεται ότι προκαλείται από ποικίλα αίτια, όπως από αντικείμενα και παροχές προς τα νήπια, από την αλλαγή του καθημερινού τους περιβάλλοντος, από καταστάσεις που δημιουργούν τα σημαντικά πρόσωπα γύρω τους ή που προκύπτουν από ενέργειες των ίδιων των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια στην παρούσα έρευνα, απάντησαν ότι χαρά τους προκαλούν τα εξής:

1) Το παιχνίδι (68%), το οποίο αποτελεί πηγή χαράς για τα περισσότερα παιδιά είτε παίζουν μόνα τους ή με άλλους (συμμαθητές, φίλους ή αδέρφια) («όταν παίζω με το γερανό μου», «όταν με παίζουν οι φίλοι μου»). Επίσης χαρά προκαλεί και η προσφορά παιχνιδιών και άλλων αγαθών (65%), ιδίως όταν προέρ-

χονται από σημαντικά πρόσωπα του οικογενειακού και μη περιβάλλοντός τους («τα Χριστούγεννα όταν μου έφερε ο Αϊ-Βασίλης τα δώρα», «όταν φέρνει ο μπαμπάς τη μαύρη αράχνη»).

2) Οι *γιορτές* του παιδιού και των μελών της οικογένειάς του και άλλα ευχάριστα γεγονότα (58%) στο σπίτι ή το σχολείο («όταν είχα το πάρτι μου και είχαν έρθει όλα τα παιδιά σπίτι μου», «όταν έχουμε γιορτή στο σχολείο»).

3) *Μία ευχάριστη κατάσταση που δημιουργούν οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή του παιδιού* –ιδιαίτερα η μητέρα– (37%), με το ενδιαφέρον, την προσοχή και την αγάπη τους προς αυτό («όταν με γαργάλαγε ο Μάριος ο μεγάλος μου αδελφός», «όταν η μαμά μου κάνει αστεία», «όταν με αγκαλιάσανε και μου κάνανε ότι τους έλεγα»).

4) Η *εξοδος από το σπίτι*, όπως η βόλτα στην εξοχή και τη φύση (32%) («όταν πήγα στο χωριό και έπαιξα με τα κατοικίδια της γιαγιάς») συνήθως όταν γίνεται με ένα αγαπημένο πρόσωπο, όπως μητέρα, φίλες ή ξαδέλφια (24%), («όταν η μαμά με πηγαίνει βόλτα»).

5) Οι *πράξεις ή ενέργειες του παιδιού*, οι οποίες επιφέρουν ένα αποτέλεσμα που τα ικανοποιεί, ή η *εκπλήρωση επιθυμιών* ή/και *αναγκών* τους (21%), («όταν κάνω πολλά πράγματα, ζωγραφίζω, παίζω», «όταν έβαλα την κούκλα μου στη θάλασσα και έπασα ένα χταπόδι»).

6) Η *διασκέδαση* (16%), («όταν πηγαίνω στο λούνα πάρκ», «όταν είδα την Παναγία των Παρισίων»).

7) Η *έλευση* (14%) ή η *αναχώρηση* (6%) από το σχολείο.

8) *Μία ευχάριστη κατάσταση* (12%), στην οποία βρίσκονται τα νήπια ή τη δημιουργούν μόνα τους («όταν γελάω», «όταν ευχαριστιέμαι»).

9) Η *ασφάλεια* (12%) που νιώθουν τα παιδιά στο σπίτι τους ή όταν βρίσκονται μαζί με ένα σημαντικό πρόσωπο της οικογένειας («όταν είμαι στο δωμάτιο μου», «όταν βρίσκομαι στην κουζίνα με τη μαμά», «όταν η μαμά γέννησε το μωρό μας και πήγα πάλι στο σπίτι μου»).

10) Το *φαγητό* (12%) και ιδιαίτερα τα γλυκά «να φάω παγωτό χωνάκι», «όταν τρώγαμε τούρτα σοκολάτα»).

11) Η *παρακολούθηση της τηλεόρασης* (11%).

12) Οι *διακοπές* (8%) που συνδυάζονται με ευχάριστες ενασχολήσεις, όπως το μπάνιο στη θάλασσα το καλοκαίρι.

Οι προτάσεις των παιδιών σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν για να νιώσουν χαρούμενα ήταν οι εξής:

1) Η *εκπλήρωση επιθυμιών και η απόκτηση υλικών αγαθών* (33%), όπως κούκλες, παιχνίδια, μποτάκια, περιοδικά («να ζητήσω από τη μαμά να μου πάρει δυό παιχνίδια», «να μου αγοράζουν περιοδικά και βιντεοκασέτες»).

2) Η *συντροφιά των φίλων και το παιχνίδι* (25%) («να έρθει η φίλη μου η Χριστιάνα να παίξουμε», «να παίζω πολύ ώρα με τις φίλες μου»).

3) Η *ενασχόληση με διάφορες δραστηριότητες* (17%) («να ζωγραφίσω», «να χτίσω ένα αληθινό σπίτι», «να παίζω πόλεμο», «να διαβάσω ένα βιβλίο»).

4) Το *γέλιο* (9%) («να γελάω συνέχεια»)

5) Το *φαγητό* (8%) («να πίνω πορτοκαλάδα», «να μου φτιάχνει η μαμά κέηκ», «να τρώω σοκολάτα») και 6) Η *συντροφιά των ζώων* (6%) («να παίζω με το σκύλο μου»).

**β) Το συναίσθημα της λύπης**, σύμφωνα με τις απαντήσεις αυτών των

νηπίων, φαίνεται ότι προκαλείται από ποικίλα αίτια, όπως η συμπεριφορά των άλλων που εμπεριέχει βία, επίπληξη, επιβολή τιμωρίας ή απαγόρευση, η απόρριψη από τους άλλους, η στέρηση υλικών αγαθών, το ανεκπλήρωτο των επιθυμιών τους, η έλλειψη ευχάριστων καταστάσεων και σημαντικών προσώπων, προσωπικά συμβάντα, ατυχήματα, ζημιές σε αγαπημένα αντικείμενα (συνήθως παιχνίδια). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στην παρούσα έρευνα, απάντησαν ότι λύπη τους προκαλούν τα εξής:

1) Το *ξύλο*, το *μάλωμα* και η *τιμωρία* (42%), κυρίως από άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντός τους. Τα αίτια της συμπεριφοράς αυτής άλλοτε γίνονται κατανοητά από το παιδί («όταν με μάλωσε ο μπαμπάς γιατί έκανα ζημιά στο σπίτι»), και άλλοτε όχι («όταν ο μπαμπάς με βαραί», «όταν η μαμά μου με δέρνει και όταν ο μπαμπάς αγριεύει»).

2) Η *στέρηση υλικών αγαθών και οι ανεκπλήρωτες επιθυμίες* (39%) («όταν ζητάγα από τη μαμά να μου πάρει την Εσμεράλτα και δεν μου την αγόραζε», «όταν δεν μου στέλνουν δώρα», «όταν λέει η μαμά στον μπαμπά να μην με πάρει μαζί του για να κοιμηθώ»).

3) Η *στέρηση των σημαντικών προσώπων στη ζωή του παιδιού* (34%), και κυρίως της μητέρας και του πατέρα, λόγω επαγγελματικών ή προσωπικών υποχρεώσεων («όταν είχε φύγει ο μπαμπάς για ταξίδι και έφυγε την άλλη μέρα και η μαμά στο Αίγιο για δουλειές», «όταν μου έλειψε η μαμά στο νοσοκομείο για να γεννήσει το μωρό και ήμουνα στην γιαγιάς»). Αλλά και η στέρηση των φίλων (16%) προκαλεί το ίδιο συναίσθημα («όταν δεν με πήγαιναν στους φίλους

μου», «όταν δεν έρχεται σπίτι μου ο Γιώργος»).

4) Η *άρνηση των άλλων για συμμετοχή στο παιχνίδι τους* (24%), κάτι που ενδεχομένως εκλαμβάνεται ως μη αποδοχή τους από αυτούς («όταν δεν με θέλουν να παίξω», «όταν δεν έχω φίλους»).

5) Τα *ατυχήματα* (18%) που συμβαίνουν στο ίδιο το παιδί, σε αγαπημένα του πρόσωπα, αλλά και σε αντικείμενα ή παιχνίδια του («όταν έχω χτυπήσει», «μια φορά που είχε κάτω νερά και γλίστρησε η μαμά και έπεσε», «όταν χάλασε η κούκλα μου και δεν χόρευε όταν γύρναγα το κουμπί»).

6) Η *αρνητική ψυχική διάθεση* (12%) για κάποιο συγκεκριμένο λόγο ή και χωρίς λόγο («στενοχωριέμαι όταν η αδελφή μου θέλει να της πάρουν τη μπλούζα και λέω «τι να κάνω, όλα σε μένα συμβαίνουν», «όταν είμαι άσχημα»).

7) Η *στέρηση μίας ευχάριστης κατάστασης* (9%) ή μιας καθημερινής απόλαυσης («όταν είναι χειμώνας και δεν μπορώ να πάω βόλτες», «όταν ο Μάριος δεν μου έβαζε το παιδικό πρόγραμμα στην τηλεόραση»).

Οι προτάσεις των παιδιών σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν για να νιώσουν καλύτερα όταν είναι λυπημένα, ήταν οι εξής:

1) Η *αναζήτηση της αγάπης και της οικογενειακής θαλπωρής* (32%) («μια αγκαλιά με τον μπαμπά και τη μαμά», «να μου πει η μαμά ένα παραμύθι»).

2) Η *προσπάθεια για απόκτηση υλικών αγαθών και ιδίως παιχνιδιών ή για εκπλήρωση κάποιας επιθυμίας* (30%) («να μου πάρει ο μπαμπάς ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι», «να με πάει η μαμά μου στο πάρκο και να μου πάρει αυγουλάκια»).

3) Η *αλλαγή περιβάλλοντος* (22%) («να πηγαίνω σε καμιά γειτόνισσα», «να παίρνω μια φίλη μου και να πάμε βόλτα στη γειτονιά σε καμιά εκκλησία»).

4) Μία *προσωπική ενέργεια* που θα τα κάνει να νιώσουν καλύτερα (20%) («να παίζω με το τύμπανο που μου έχει πάρει ο μπαμπάς», «να χορέψω το Μακαρένα», «να γίνω ο κίτρινος Πάουερ Ρέηντζερ») και 5) η *συντροφιά προσώπων* (και το παιχνίδι μαζί τους) (12%) («να έρθει η φίλη μου να παίξουμε», «να παίζω με τον αδελφό μου») ή η *συντροφιά ζώων* (8%) («να παίζω με το σκύλο μου»).

**γ) Το συναίσθημα του θυμού**, σύμφωνα με τις απαντήσεις αυτών των νηπίων, φαίνεται ότι προκαλείται από ποικίλα αίτια, όπως η συμπεριφορά των άλλων (κυρίως των γονέων, αλλά και των φίλων), που εκφράζει βία, επίπληξη, επιβολή τιμωρίας, απαγόρευση, αδικία, εξαπάτηση, αθέτηση υπόσχεσης, εναντίωση, επιβολή, η απόρριψη στο παιχνίδι από τη στέρηση παιχνιδιών και υλικών αγαθών, τη μη εκπλήρωση κάποιας επιθυμίας και διάφορα άλλα συμβάντα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στην παρούσα έρευνα απάντησαν ότι θυμό τους προκαλούν τα εξής:

1) Το *ξύλο* και η *επιθετικότητα* (43%) που προέρχονται από άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος (γονείς και αδέρφια), πράξεις που τα παιδιά είτε δέχονται παθητικά ή με επιθετικότητα («όταν η μαμά μου με βαραίει», «όταν ο αδελφός μου ο Προκόπης με δέρνει», «όταν ο μπαμπάς με χτυπάει και τον χτυπάω κι εγώ»). Επίσης θυμό προκαλεί και η *επιθετικότητα των άλλων παιδιών* (18%), την οποία τα νήπια άλλοτε δέχονται παθητικά και άλλοτε ανταπο-

δίδουν («όταν ένας φίλος με χτυπάει», «όταν με βαραίει κάποιος και μου' ρχεται να του δώσω μπουνιά»).

2) Η *απαγόρευση* μιας ενέργειας των παιδιών, η *εναντίωση* σε μια επιθυμία τους και η *επιβολή* ενός κανόνα ή/και επιθυμίας των γονέων (40%) («όταν με φώναζαν τα παιδιά και δεν με άφησαν να παίξω», «όταν μου απαγορεύει η μαμά να μιλάω», «όταν δε θέλω να κοιμηθώ γιατί θέλω να δω τηλεόραση και δεν με αφήνουν»).

3) Η *στέρηση ενός αντικειμένου* (συνήθως παιχνιδιού) ή μίας απόλαυσης ή επιθυμίας (38%) («όταν δεν μου δίνουν το παιχνίδι που θέλω», «όταν δεν με πήγε ο μπαμπάς στο Πεδίο του Άρεω»).

4) Η *απόρριψη* και γενικά η *αρνητική στάση των φίλων* (14%) («όταν δεν με έχει κάποιος φίλη», «όταν με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου»).

5) Η *αθέτηση κάποιας υπόσχεσης* και η *ασυνέπεια* από τους γονείς (12%) («όταν ήμουνα στο γιατρό και η μαμά μου είχε υποσχεθεί ότι θα μου έπαιρνε παγωτό και ακόμα δεν μου το έχει πάρει», «όταν δεν με πήγε ο μπαμπάς στο καράτε που μου είχε υποσχεθεί»).

6) Η *αδικία* (8%) προς το ίδιο το παιδί ή προς κάποιο δικό του πρόσωπο («όταν με μαλώνουν και δεν φταίω», «μαλώνουνε τον αδελφό μου όταν δεν έκανε τίποτα και θυμώνω»).

7) Η *υπερίσχυση ενός άλλου* στο παιχνίδι (8%) («όταν εγώ είμαι δυνατός και με νικάει κάποιος άλλος»).

8) Η προσπάθεια για *εξαπάτηση* από τους άλλους (4%) («μου πήραν ένα παιχνίδι με ψέμα, χωρίς να τους το δανείσω, χωρίς να τους το χαρίσω»).

9) Τέλος, αιτία θυμού αποτελούν για τα συγκεκριμένα νήπια διάφορα άλλα

συμβάντα (8%) («όταν έγινα ο κίτρινος Πάουερ Ρέηντζερ και νίκησα τον κακό δράκο», «όταν σκάει ένα μπαλόνι»).

Οι προτάσεις των παιδιών σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν για να νιώσουν καλύτερα όταν είναι θυμωμένα, ήταν οι εξής:

1) Η *αλλαγή του περιβάλλοντος* (39%) («να πάω βόλτα με το Μάριο», «να με πάει βόλτα ο μπαμπάς»).

2) Η *επιθετικότητα* ή η *εκδίκηση* (23%) προς αυτούς που τους προκάλεσαν το θυμό («να χτυπάω τα παιδιά», «να πήγαινα να τους πάρω το παιχνίδι που μου πήρανε για να δούνε»).

3) Η *συνδιαλλαγή* με τους άλλους (18%), προκειμένου να εκτονωθεί ο θυμός ή να προληφθούν τα αίτια που τον δημιουργούν («λέω στη μαμά να μη με βαραίει ο αδελφός μου», «λέω του Μιχάλη να μη με κάνει να θυμώνω»).

4) Η *προσφυγή σε κάποιο φιλικό πρόσωπο* (18%) («πηγαίνω στην κυρία Κατίνα και παίρνω εφημερίδα, περιοδικό και αυγουλάκια», «πηγαίνω στη Μαρία»).

5) Οι *ευχάριστες ενασχολήσεις* (18%) («να φτιάξω ένα γλυκό με τη μαμά μου», «να βγω στον κήπο και να παίζω με το σκύλο», «να τραγουδήσω το αγαπημένο μου τραγούδι») και

6) Η *απομόνωση* και η *περισυλλογή* (12%) («παίζω ήρεμα με μένα», «πάω στο δωμάτιο μου παίζω και δεν μιλάω»).

**δ) Το συναίσθημα του φόβου**, σύμφωνα με τις απαντήσεις αυτών των νηπιών, φαίνεται ότι προκαλείται από ποικίλα αίτια, όπως τα άγρια ζώα ή τα θηρία, τη νύχτα, το σκοτάδι, τους εφιάλτες, από πραγματικά και φανταστικά γεγονότα, από την απουσία των γονέων, από απειλές και εκφοβισμούς.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στην παρούσα έρευνα απάντησαν ότι φόβο τους προκαλούν τα εξής:

1) Τα *άγρια ζώα* και τα *θηρία* (31%), αλλά και άλλα ζώα, όπως ο σκύλος («όταν ακούω αουου το λύκο», «όταν είναι κοντά μου τα θηρία», «φοβήθηκα το λιοντάρι»).

2) Η *νύχτα* και το *σκοτάδι* (29%) προκαλούν το φόβο στα νήπια, είτε βρίσκονται έξω από το σπίτι τους είτε μέσα σ' αυτό («όταν είναι νύχτα και δεν έχει φως», «όταν ήμουν στο πάρκο –στο λαβύρινθο του γέλιου– και ήταν σκοτεινά», «όταν φοβάμαι τη νύχτα»).

3) Οι *απειλές* και οι *εκφοβισμοί* των γονέων (25%) («όταν λέει ο μπαμπάς ότι έχει στο σπίτι λιοντάρια», «όταν ο μπαμπάς μου κάνει το φάντασμα»).

4) Οι *εφιάλτες* (24%) («όταν βλέπω στο όνειρό μου ποντίκια ή φαντάσματα», «όταν είχα δει ένα δράκο που δάγκωνε», «όταν είχα δει στο όνειρό μου το έργο που είχα δει στην τηλεόραση, τον Ηρακλή να παλεύει με τον Κέρβερο», «μια μέρα που είδα ένα κακό όνειρο και πίστευα ότι είναι αλήθεια»).

5) Διάφορα *γεγονότα* ή *καταστάσεις* (23%) («όταν πάμε στο χωριό και ο μπαμπάς δεν με προσέχει φοβάμαι να πάω στην άκρη», «όταν είμαστε βόλτα μακριά και έχει πατήσει η ρόδα ένα καρφί», «όταν κάθομαι πολλή ώρα στο κομπιούτερ», «όταν ο οδοντογιατρός μου κάνει ένεση», «όταν με δάγκωσε η Γεωργία πριν 3 χρόνια»).

6) Η *επιθετική συμπεριφορά* –όπως θυμός και βία– των *γονέων και άλλων προσώπων του περιβάλλοντός τους*, (20%) («όταν θυμώνει η μαμά και φωνάζει», «όταν είχε αγριέψει ο μπαμπάς και με έδερνε»).

7) Η *απουσία των γονέων από το σπίτι* (16%) που πιθανόν συνδυάζεται με συναισθήματα ανασφάλειας, αλλά και μοναξιάς («όταν έμεινα μόνος μου στο σπίτι», «άμα είναι νύχτα και είμαι μόνος μου»). Επίσης φόβο προκαλεί και ο *ύπνος* (15%), κυρίως όταν λείπουν οι γονείς από το σπίτι («όταν κοιμήθηκα στο σπίτι της γιαγιάς χωρίς τη μαμά μου», «όταν δεν έρχεται η μαμά και ο μπαμπάς να κοιμάται μαζί μου», «όταν κοιμάμαι τη νύχτα»).

8) Ορισμένοι *χώροι*, όπως το λούνα παρκ ή το τσίρκο («στο λούνα παρκ όταν μπαίνω στο τούνελ του φόβου», «όταν στο τσίρκο μπήκα μέσα στο σπίτι του φαντάσματος») και κάποιες σκηνές της τηλεόρασης (13%) («όταν βλέπω ταινίες με φαντάσματα, ταινίες που τρέμω»).

9) Οι *κλέφτες* (8%) («μην μπει ο κλέφτης»).

Οι προτάσεις των παιδιών σχετικά με το τί μπορούν να κάνουν για να νιώσουν καλύτερα όταν είναι θυμωμένα, ήταν οι εξής:

1) *Προστασία* (35%) από τους σημαντικούς ανθρώπους του περιβάλλοντός τους («θα με ξυπνήσει η μαμά και θα πει «ήταν όνειρο, ξανακοιμήσου» και μετά «όνειρα γλυκά», «πηγαίνω κοντά στο μπαμπά μου δεν φοβάμαι τίποτα»).

2) Το *φως* (23%) («να ανάψω το φως και να βγω από τη νύχτα», «θα πάρω γρήγορα τον φακό μου, θα κουκουλωθώ με την κουβέρτα μου και θα τον ανάψω να φέγγει»).

3) Ένα *αγαπημένο αντικείμενο* ή *παιχνίδι* (19%) «να κρατάω αγκαλιά το αρκουδάκι μου», «να παίρνω λίγο αγκαλιά την κούκλα μου»).

4) Η *απομόνωση* (17%) («να παίξω μόνος μου με μένα κάτω από το τραπέ-

ζι», «να κρυφτώ κάτω από το κρεβάτι μου»).

5) Η *επιθετικότητα* (6%) («δίνω μια μπουνιά στο λύκο και πέφτει κάτω και ο σκύλος με βοηθάει», «σκοτώνω τα μπαμ») και

6) Η *δράση* (6%) («να χορεύω», «να τραγουδάω δυνατά»).

**ε) Το συναίσθημα της ζήλιας**, σύμφωνα με τις απαντήσεις αυτών των νηπίων, φαίνεται ότι προκαλείται από ποικίλα αίτια, όπως η απόρριψη, οι διακρίσεις, η στέρηση ενός επιθυμητού αντικειμένου από κάποιον άλλον, ο ανταγωνισμός, η μη εκπλήρωση μίας επιθυμίας, η επιτυχία κάποιου άλλου, οι ήρωες και τα πρότυπα που προβάλλονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στην παρούσα έρευνα, απάντησαν ότι ζήλια τους προκαλούν τα εξής:

1) Οι *διακρίσεις των γονέων ανάμεσα στα παιδιά* (47%) και η ιδιαίτερη μεταχείριση ή η ξεχωριστή έκφραση αγάπης προς κάποιο απ' αυτά («όταν ο μπαμπάς δεν με αγαπάει και αγαπάει μόνο την αδελφή μου», «όταν ο μπαμπάς αγόρασε κάτι της αδελφής μου και όχι εμένα», «όταν πάρουν την αδελφή μου βόλτα και όχι εμένα»).

2) Η *κατοχή ενός επιθυμητού αντικειμένου από κάποιον άλλον* (46%) («όταν βλέπω την αδελφή μου να φοράει ένα ωραίο φόρεμα», «όταν μια φίλη μου είχε πιο ωραίο δαχτυλίδι», «όταν η Δήμητρα μου έδειξε την Εσμεράλντα που της την πήρε η μαμά της»).

3) Ο *ανταγωνισμός ανάμεσα στα νήπια και τα αδέρφια τους* (36%) σχετικά με προσωπικά χαρακτηριστικά, με την απόκτηση αντικειμένων, με την πλεονε-

κτική μεταχείριση από το οικογενειακό περιβάλλον κ.ά. («όταν η αδελφή μου είναι πιο όμορφη από μένα», «ζηλεύω τον αδελφό μου επειδή είναι πιο μεγάλος», «όταν του αδελφού μου του δίνουν παιχνίδι και εγώ δεν έχω καινούρι»).  
4) *Ο ανταγωνισμός μεταξύ μητέρας και κόρης (16%)* («όταν η μαμά φοράει ωραία πράγματα», «ζηλεύω όταν η μαμά ζηλεύει εμένα που είμαι πάνω στον μπαμπά και παίζουμε»).

5) *Η στέρση ενός προσωπικού αντικειμένου ή παιχνιδιού από ένα άλλο παιδί (16%)*, («όταν τα παιδιά μου παίρνουν κάτι και εγώ το θέλω», «όταν ο αδελφός μου πήρε κάτι δικό μου και δεν μου το ξανάδωσε»).

6) *Η επιτυχία κάποιου άλλου σε έναν τομέα (12%)* («όταν ένα παιδί είχε κάνει πολύ ωραία ζωγραφιά»).

7) *Η απόρριψη από τους άλλους (11%)* («όταν οι φίλες μου παίζουν με άλλες», «όταν δεν με παίζουν τα καλά ζωάκια»).

8) *Οι ήρωες και τα πρότυπα (10%)* που προβάλλονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης («στο έργο που είχε δείξει μια πριγκίπισσα, ήθελα να ήμουνα εγώ», «εγώ θα γίνω ο Ηρακλής και ο κασκάντέρ που είδα χτες», «αυτοί είναι πιο μικροί από μένα»).

9) *Η μη εκπλήρωση επιθυμιών (8%)* («όταν ήθελα να μου πάρει ο μπαμπάς ένα μπαστούνακι και μια πεταλούδα», «όταν η μαμά μου δεν μου δίνει το δαχτυλίδι της»).

Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί ότι ορισμένα παιδιά (8%) αρνήθηκαν ότι αισθάνονται το συναίσθημα της ζήλιας («δεν ζηλεύω γιατί είμαι μεγάλος»).

Οι προτάσεις που έκαναν τα παιδιά σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν για να νιώσουν καλύτερα όταν ζηλεύουν,

ήταν οι εξής:

1) *Η εκπλήρωση επιθυμιών τους (36%)* («μόλις έχω πολλά λεφτά και είμαι πλούσιος, παίρνω όσα δεν μου παίρνει η μαμά μου»).

2) *Η προσπάθεια για μετριασμό της ζήλιας (24%)* («έχω και εγώ ωραία πράγματα, όχι μόνον οι άλλοι», «όλοι έχουν ωραία πράγματα»).

3) *Το παιχνίδι (20%)* «παίζω για να ξεχάσω τη γκρίνια μου», «παίζω με κάτι που μ' αρέσει»).

4) *Η συνεργασία με τους άλλους για την απόκτηση ενός επιθυμητού αντικειμένου (14%)* («ζητάω από τα παιδιά να μ' αφήσουν να παίζω μαζί τους») και

5) *Η μετάθεση στους άλλους του συναισθήματος της ζήλιας (8%)* («αγοράζω καλύτερα παιχνίδια και οι άλλοι ζηλεύουν»).

Αφού αναλύσαμε τις απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν, εξετάσαμε και τα έργα ζωγραφικής τους. Σε πολλές περιπτώσεις διαπιστώσαμε μία αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτά που μας είπαν και αυτά που ζωγράρισαν (π.χ. ένα παιδί που είπε ότι του προκαλούν χαρά οι γιορτές ζωγράφισε τα Χριστούγεννα όταν του ζητήθηκε να παραστήσει στο χαρτί κάτι αντιπροσωπευτικό αυτού του συναισθήματος). Υπήρξαν όμως και αρκετές αναντιστοιχίες ανάμεσα σε αυτά που είπαν τα νήπια και σε εκείνα που ζωγράρισαν. Γενικά, από τα έργα ζωγραφικής των συγκεκριμένων παιδιών φάνηκε ότι είχαν τη δυνατότητα να παραστήσουν στο χαρτί τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της ζήλιας (με ακριβέστερες ενδεχομένως αναπαραστάσεις του πρώτου συναισθήματος). Το ίδιο διαπιστώσαμε εξετάζο-

ντας και τις φωτογραφίες, στις οποίες τα νήπια παρέστησαν με το σώμα τους –κυρίως με το πρόσωπό τους– τα συγκεκριμένα συναισθήματα. Και σε αυτή την περίπτωση, θεωρούμε ότι το συναίσθημα της χαράς ήταν αυτό που αναπαραστάθηκε με τον ακριβέστερο τρόπο.

## ΣΤ. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών, στις οποίες υποστηρίζεται ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας: α) είναι σε θέση να κατονομάσουν βασικές συναισθηματικές καταστάσεις και συμπεριφορές τους (Bretherton & Beeghly, 1982· Bretherton et al., 1986· Lillard & Curenton, 1999), β) αρχίζουν να κατανοούν τη σχέση ανάμεσα στις επιθυμίες και τα συναισθήματα (Wellman & Wooley, 1990), π.χ. «τα Χριστούγεννα, όταν μου έφερε ο Άι-Βασίλης τα δώρα, ένιωσα χαρά», γ) συνήθως συνδέουν τη χαρά με το παιχνίδι ή την επίσκεψη σε ένα μέρος, τη λύπη με το ότι κάποιος πληγώθηκε ή τιμωρήθηκε, το φόβο με φανταστικές ή συμβολικές καταστάσεις, όπως φαντάσματα, τέρατα ή εφιάλτες (Hyson, 1994· Kuebli, 1994), δ) μπορούν να παραστήσουν συναισθήματα με το σώμα τους και κυρίως με το πρόσωπό τους (Shields & Padawer, 1983· Lewis, Sullivan & Vasen, 1987· Shortt κ.ά., 1994· Broscole & Weisman, 1995), καθώς και με τη ζωγραφική (Winston κ.ά., 1995), και ενδεχομένως το ευκολότερο να αναπαρασταθεί συναίσθημα είναι αυτό της χαράς (Profyt & Whissel, 1991· Jolley & Thomas, 1994).

Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνάς

μας έδειξαν ότι η αναγνώριση και η κατανόηση των συναισθημάτων αναπτύσσεται καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά (π.χ. απάντηση προνηπίου = «φοβάμαι όταν κοιμάμαι και κοιτάω το ταβάνι, τότε βλέπω κακά όνειρα», απάντηση νηπίου = «φοβήθηκα μία μέρα που είδα ένα κακό όνειρο και πίστευα ότι ήταν πραγματικότητα»), αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών (Harrigan, 1984· Profyt & Whissel, 1991· Hortascu & Ekinici, 1992). Ακόμα διαπιστώσαμε ότι ήταν ευκολότερο για ορισμένα παιδιά –ιδιαιτέρως για προνήπια– να αναπαραστήσουν με το σώμα τους ή στο χαρτί κάποιο συναίσθημα, παρά να το περιγράψουν λεκτικά, διαπίστωση που συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Harrigan, 1984).

Αν εξετάσει κανείς τις απαντήσεις των νηπίων σχετικά με το τι τους προκαλεί τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και της ζήλιας, δεν θα διαπιστώσει μεγάλες διαφορές από τις απαντήσεις τις οποίες θα έδιναν οι ενήλικοι (Hyson, 1994). Πιο συγκεκριμένα, η χαρά προκαλείται στα συγκεκριμένα νήπια από τη συμμετοχή τους σε γιορτές, εξόδους από το σπίτι και διακοπές, από την εκπλήρωση επιθυμιών κ.ά. – απαντήσεις τις οποίες ενδεχομένως θα έδιναν και οι μεγαλύτεροι. Το ίδιο θα μπορούσαμε να πούμε ότι ισχύει και για τα υπόλοιπα συναισθήματα, π.χ. λύπη που προκαλείται από τη στέρηση σημαντικών προσώπων ή αγαθών, ανεκπλήρωτες επιθυμίες, ατυχήματα ή αρνητική ψυχική διάθεση, θυμός που προκαλείται από επιθετικότητα, απόρριψη, στέρηση, αθέτηση υποσχέσεων ή αδικίες, φόβος που προκαλείται από εφιάλτες, απειλές ή επιθετική συμπεριφορά και ζήλεια που

προκαλείται από διακρίσεις, κατοχή ενός επιθυμητού αντικειμένου από κάποιον άλλον ή από την επιτυχία κάποιου άλλου σε έναν τομέα. Βέβαια, τα νήπια ανέφεραν και αίτια, που προκαλούν συναισθήματα χαρακτηριστικά για την ηλικία τους: το παιχνίδι προκαλεί χαρά, η άρνηση για συμμετοχή σε αυτό λύπη, η υπερίσχυση κάποιου σε αυτό θυμό κ.ά.

Παρόμοιες διαπιστώσεις μπορούμε να κάνουμε αν εξετάσουμε τις προτάσεις των νηπίων σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν προκειμένου να νιώσουν χαρά ή να αισθανθούν καλύτερα όταν είναι λυπημένα, θυμωμένα ή ζηλεύουν. Και πάλι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές από τις απαντήσεις τις οποίες θα έδιναν οι ενήλικοι (Hyson, 1994). Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να νιώσουν χαρά τα συγκεκριμένα νήπια, πρότειναν την απόκτηση υλικών αγαθών, τη συντροφιά φίλων και ζώων, την ενασχόληση με αγαπημένες δραστηριότητες κ.ά. – απαντήσεις τις οποίες πιθανόν θα έδιναν και οι μεγαλύτεροι. Το ίδιο θα μπορούσαμε να πούμε ότι ισχύει και για τα υπόλοιπα συναισθήματα, για παράδειγμα, τα παιδιά πρότειναν την αναζήτηση αγάπης και οικογενειακής θαλπωρής ή την απόκτηση αγαθών, προκειμένου να αισθανθούν καλύτερα όταν είναι λυπημένα, την αλλαγή περιβάλλοντος, την εκδίκηση, την προσφυγή σε αγαπημένα πρόσωπα ή τις ευχάριστες ενασχολήσεις, προκειμένου να αισθανθούν καλύτερα όταν είναι θυμωμένα, την προστασία από αγαπημένα πρόσωπα για την καταπολέμηση του φόβου που προκαλούν οι εφιάλτες, και την εκπλήρωση επιθυμιών ή την προσπάθεια για μετριασμό της ζήλιας, προκειμένου να αισθανθούν καλύτερα όταν ζηλεύουν. Φυσικά, και

πάλι τα νήπια έκαναν προτάσεις χαρακτηριστικές για την ηλικία τους: για να νιώσουν χαρά ή καλύτερα όταν είναι λυπημένα, θυμωμένα ή ζηλεύουν προτείνουν ενασχόληση με παιχνίδι.

Ορισμένα, κατά την άποψή μας ενδιαφέροντα, έμμεσα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή τη μελέτη είναι τα εξής:

Το παιχνίδι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συγκεκριμένων παιδιών, έχει σχέση με την πρόκληση όλων των παραπάνω συναισθημάτων, εκτός από το φόβο. Η απόκτηση παιχνιδιών προκαλεί χαρά, η στέρησή τους, καθώς και η άρνηση των άλλων για συμμετοχή των νηπίων στο παιχνίδι τους, επιφέρει λύπη και ζήλια, η υπερίσχυση κάποιου άλλου στο παιχνίδι προκαλεί θυμό και ζήλια. Επίσης το παιχνίδι προτείνεται από τα συγκεκριμένα παιδιά ως μέσο για να αισθανθούν χαρά, αλλά και για να νιώσουν καλύτερα όταν είναι λυπημένα (το παιχνίδι με φίλους, ακόμα και ζώα), θυμωμένα ή φοβισμένα (η ενασχόληση με ένα αγαπημένο παιχνίδι βοηθάει στη μείωση της έντασης που προκαλείται από το θυμό ή το φόβο), ή όταν ζηλεύουν (το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως αντίδοτο της ζήλιας).

Η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, και ιδίως της τηλεόρασης, είναι προφανής στις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα (Εσμεράλντα, Πάουερ Ρέντζερς κ.ά.), όπως είναι και η επιρροή της τεχνολογίας (ρολόι με κομπούτερ, κούκλα που μιλάει κ.ά.). Επίσης προφανής είναι και η επίδραση της καταναλωτικής κοινωνίας στην οποία ζουν και μεγαλώνουν αυτά τα νήπια, καθώς πολλές απαντήσεις τους σχετίζονται με την απόκτηση ή τη στέρηση

υλικών αγαθών. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε και τα στερεότυπα γύρω από τα φύλα που διακρίναμε στις απαντήσεις των νηπίων σχετικά με το παιχνίδι (κορίτσια -ενασχόληση με κούκλες, αγόρια -αυτοκίνητα και μηχανές).

Επίσης θα θέλαμε να αναφερθούμε και στη συμπεριφορά των γονέων η οποία συμπεραίνεται έμμεσα από τις απαντήσεις αυτών των νηπίων, τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις μίλησαν για ξύλο και επιθετικότητα, καθώς και για διακρίσεις ανάμεσα στα αδέρφια – συμπεριφορές που, όπως είναι φυσικό, προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά.

Η έρευνα αυτή, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελεί μία πρώτη διερεύνηση της αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας στη χώρα μας. Καλό θα ήταν να επαναληφθεί με μεγαλύτερο δείγμα που να περιλαμβάνει παιδιά από διάφορους νομούς (ακόμα και από ιδιωτικά νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς), επιπλέον συναισθήματα για αναγνώριση και επιπρόσθετες δραστηριότητες (π.χ. αναγνώριση συναισθημάτων μέσα από φωτογραφίες, διαφάνειες ή βιντεοταινίες, έργα τέχνης ή μουσικά κομμάτια, συνέχιση από τα νήπια ιστοριών σχετικών με συναισθήματα κ.ά.), προκειμένου τα αποτελέσματά της να μπορέσουν να επαληθευτούν και να γενικευτούν.

Πιστεύουμε ότι η κατανομή των συναισθημάτων των νηπίων είναι πολύ σημαντική για τα ίδια, καθώς τα βοηθάει στην αυτογνωσία τους, αλλά και στο να βρίσκουν τρόπους για να νιώθουν καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις, ενώ, η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, τα βοηθάει να συμπεριφέρονται με καλύτερο τρόπο προς αυτούς, να τους

βοηθούν όταν έχουν την ανάγκη τους και, γενικά, να επικοινωνούν καλύτερα μαζί τους. Η κατανόηση δηλαδή των συναισθημάτων των άλλων, αποτελεί βασικό στοιχείο της ομαλής ένταξης των παιδιών στην κοινωνία.

Επομένως, η κάθε παιδαγωγός οφείλει μέσα από ποικίλες δραστηριότητες να βοηθήσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουμε συναισθήματα, τα οποία σχετίζονται με διάφορες καταστάσεις που βιώνονται, και ότι κανένας άλλος, εκτός από εμάς, δεν τα γνωρίζει αν δεν τα εκφράσουμε. Επίσης, έργο της είναι να βοηθήσει τα νήπια να καταλάβουν ότι τα συναισθήματα μπορούν να χρησιμεύσουν ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, και κυρίως ότι όλοι μπορούμε να κάνουμε κάτι για να αλλάξουμε το πώς αισθανόμαστε εμείς, αλλά και το πώς αισθάνονται οι άλλοι γύρω μας.

## **Υποσημειώσεις**

1. Harrigan (1984), Bullock & Russell (1985), Lewis, Sullivan & Vasen (1987), Kestenbaum (1991), Hortascu & Ekinci (1992).

2. Shields & Padawer (1983), Bullock & Russel (1984), (1985), Buckalew & Bell, (1985), Russell & Bullock (1985), (1986), Cunningham & Odom (1986), Navarro (1986), Feshbach & Cohen (1988), Hoffner & Badzinski (1989), Fontana & Arcuri (1989), Riess (1989), Nelson & Nugent (1990) Phillips & Sellitto (1990), McGee, Feldman & Chernin (1991), Profyt & Whissell (1991), Terwogt & VanGrinsven

(1991), Hortascu & Ekinici (1992), Markham & Adams (1992), Smith (1993), Anderson (1994), Dunn & Brown (1994) Shih & VonBaeyer (1994), Shortt et al. (1994), Brosgole & Weisman (1995), Jolley & Thomas (1995) Kestenbaum & Gelman (1995).

3. Kestenbaum (1991), Damrad-Frye (1993), Delebanty (1994), Jolley & Thomas (1994), Kondoyianni (1997).

### Ελληνική βιβλιογραφία

- Goleman D. (1996): *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το ΕQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman D. (1999): *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή Α. (1996): *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου Ε. (1999), *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη Ε. (1998): *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων: Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### Ξένη βιβλιογραφία

Abramson L. (1991): «Facial expressivity in failure to thrive and normal infants: Implications for their capacity to engage in the world». *Merrill-Palmer Quarterly* 37(1), 159-182.

Anderson E. (1994): «Young children's understanding of facial and vocal

expressions of emotion». *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 54(7-B), 3844.

Bretherton I. & Beeghly M. (1982): «Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind». *Developmental Psychology*, 18(6), 906-921.

Bretherton I., Fritz J., Zahn-Waxler C. & Ridgeway D. (1986): «Learning to talk about emotions: A functionalist perspective». *Child Development* 57(3), 529-548.

Brosgole L. & Weisman J. (1995): «Mood recognition across the ages». *International Journal of Neuroscience*, 82(3-4), 169-189.

Buckalew L. & Bell, A. (1985): «Effects of colors on mood in the drawings of young children». *Perceptual and Motor Skills*, 61(3), 689-690.

Bullock M. & Russell, J. (1984): «Preschool children's interpretation of facial expressions of emotion». *International Journal of Behavioral Development*, 7(2), 193-214.

Bullock M. & Russell J. (1985): «Further evidence in preschoolers' interpretation of facial expressions». *International Journal of Behavioral Development*, 8(1), 15-38.

Camras L., Ribordy S., Hill J. et al. (1990): «Maternal facial behavior and the recognition and production of emotional expression by maltreated and nonmaltreated children». *Developmental Psychology*, 26(2), 171-179.

Campos J., Barrett K., Lamb M., Goldsmith H. & Stenberg C. (1983): «Socioemotional development». Στο

- M. Haith & J. Campos (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Infancy and developmental psychobiology*. New York: Wiley.
- Cunningham J. & Odom R. (1986): «Differential salience of facial features in children's perception of affective expression». *Child Development*, 57(1), 136-142.
- Damrad-Frye R. (1993): «The development of feeling: A new look at self-perception theory». *Dissertation Abstracts International*, 53(10-B), 5459.
- Delehanty S. (1994): «Thinking about feelings: Emotional development in the preschool Years». *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 54 (9-B) 4941.
- Dunn J. & Brown J. (1994): «Affect expression in the family children's understanding of emotions and their interactions with others». *Merrill Palmer Quarterly*, 40(1), 120-137.
- During S. & McMahon R. (1991): «Recognition of emotional facial expressions by abusive mothers and their children». *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(2), 132-139.
- Elkman P. (1982): *Emotion in the human face*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Feshbach N. & Cohen S. (1988): «Training affect comprehension in young children: An experimental evaluation». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(2), 201-210.
- Fontana F. & Arcuri L. (1989): «Aspetti evolutivi nella discriminazione di volti esprimenti emozioni». *Eta evolutiva* 32, 5-15.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Gardner H. (1993): *Multiple intelligences: The theory in practice*. NY: Basic Books.
- Gardner H. (1998): «A multiplicity of intelligences». *Scientific American Quarterly*, 9 (4), 19-23.
- Gordon S. (1989): «The socialization of children's emotions: Emotional competence, culture and exposure». Στο C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Hadwin J. & Perner J. (1991): «Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion». *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 215-234.
- Harrigan J. (1984): «The effects of task order on children's identification of facial expressions». *Motivation & Emotion*, 8(2), 157-169.
- Harris P., Oltohof T. & Terwogt M. (1981): «Children's knowledge of emotion». *Journal of Child Psychiatry*, 22, 247-261.
- Harter S. & Buddin B. (1987): «Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage development acquisition sequence». *Developmental Psychology*, 23(3), 388-399.
- Hestenes L., Kontos S. & Bryan, Y. (1993): «Children's emotional expression in child care centers varying in quality». *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 295-307.
- Hobson R. Ouston J. & Lee, a. (1989): «Recognition of emotion by mentally

- retarded adolescents and young adults». *American Journal on Mental Retardation*, 93(4), 434-443.
- Hoffner C. & Badzinski D. (1989): «Children's integration of facial and situational cues to emotion». *Child Development*, 60(2), 411-422.
- Hortascu N. & Ekinici B. (1992): «Children's reliance on situational and vocal expression of emotions: Consistent and conflicting cues». *Journal of Nonverbal Behavior*, 16(4), 231-247.
- Hyson M. (1994): *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Izard C. & Malatesta C. (1987): «Perspectives on emotional development: differential emotions theory of early emotional development», in J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (494-554). New York: Wiley.
- Jolley R. & Thomas G. (1994): «The development of sensitivity to metaphorical expression of moods in abstract art». *Educational Psychology*, 14(4), 437-450.
- Jolley R. & Thomas G. (1995): «Children's sensitivity to metaphorical expression of mood in line drawings». *British Journal of Developmental Psychology*, 13(4), 335-346.
- Kestenbaum R. (1991): «The development of the emotion recognition process». *Dissertation Abstracts International*, 51(8-B), 44074
- Kestenbaum R. & Gelman S. (1995): «Preschool children's identification and understanding of mixed emotions». *Cognitive Development*, 10(3), 443-458.
- Kondoyianni A. (1997): «Affective education in Greece: The self-understanding of preschool children as projected with puppets. A qualitative research». *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 10-18.
- Kuebli J. (1994): Young children's understanding of everyday emotions. *Young Children* 49(3), 36-47.
- Levy R. (1984): «Emotion, knowing and culture». Στο R. Shweder & R. Levine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis M. (1992): *Shame: the exposed self*. New York: The Free Press.
- Lewis M., Sullivan M. & Vasen A. (1987): «Making faces: Age and emotion differences in the posing of emotional expressions». *Developmental Psychology*, 23(5), 690-697.
- Lillard A. & Curenton S. (1999): «Young children understand what others feel, want and know?». *Young Children*, 54(5), 52-57.
- Lutz C. & White G. (1986): «The anthropology of emotions». *Annual Review of Anthropology*, 15, 405-436.
- Markham R. & Adams K. (1992): «The effect of type of task on children's identification of facial expressions». *Journal of Nonverbal Behavior*, 16(1), 21-39.
- McAlpine C., Kendall K. & Singh, N. (1991): «Recognition of facial expressions of emotion by persons with mental retardation». *American Journal of Mental Retardation*, 96(1), 29-36.
- McGee G, Feldman, R. & Chernin L. (1991): «A comparison of emotional facial display by children with autism and typical preschoolers».

- Journal of Early Intervention*, 15(3), 237-245.
- Michalson L. & Lewis M. (1985): «What do children know about emotions and when do they know it?». Στο M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions*. New York: Plenum.
- Miller P. & Sperry L. (1987): «The socialization of anger and aggression». *Merrill Palmer Quarterly*, 33(1), 1-31.
- Navarro D. (1986): «The development of facial affect recognition in children». *Philippine Journal of Psychology*, 119, 50-54.
- Nelson. C. & Nugent, K. (1990): «Recognition memory and resource allocation as revealed by children's event-related potential responses to happy and angry faces». *Developmental Psychology*, 26(2), 171-179.
- Peng M., Johnson C., Pollock J., Glasspool R. & Harris P. (1992): «Training young children to acknowledge mixed emotions». *Cognition and Emotion*, 6(5), 387-401.
- Phillips R. & Sellitto V. (1990): «Preliminary evidence on emotions expressed by children during solitary play». *Play and Culture*, 3(2), 79-90.
- Profyt L. & Whissell C. (1991): «Children's understanding of facial expression of emotion: Voluntary creation of emotion-faces». *Perceptual & Motor Skills*, 73(1), 199-202.
- Riess J. (1989): «Children from three to five: Understanding infant facial expressions and emotions in events». *Dissertation Abstracts International*, 50(6-B), 2648.
- Russell J. (1990): «The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion». *Child Development*, 61(6), 1872-1881.
- Russell J. & Bullock M. (1985): «Multidimensional scaling of emotional facial expressions: similarity from preschoolers to adults». *Journal of Personality and Social Psychology* 48(5), 1290-1298.
- Russell J. & Bullock M. (1986): «On the dimensions preschoolers use to interpret facial expressions of emotion». *Developmental Psychology*, 22(1), 97-102.
- Saarni C. (1984): «An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior». *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Shields S. & Padawer J. (1983): «Children's standards for judging their own facial expressions of emotion». *Journal of Nonverbal Behavior*, 8(2), 109-125.
- Shih A. & VonBayer C. (1994): «Preschool children's seriation of pain faces and happy faces in the Affective Facial Scale». *Psychological Reports*, 74(2), 659-665.
- Shortt J. , Bush L. McCabe J. et al. (1994): «Children's physiological responses while producing facial expressions of emotions». *Merrill Palmer Quarterly*, 40(1), 40-59.
- Smith A. (1993): «The ability of preschool-aged children to judge conflicting facial and contextual cues of emotion». *Dissertation Abstracts International*, 53(11-B), 6009.
- Sogon S. & Izard C. (1985): «Ability to recognize emotion in normal and mentally retarded Japanese child-

- ren». *Japanese Psychological Research*, 27(3), 125-132.
- Stenberg C., Campos J. & Emde, R. (1983): «The facial expression of anger in seven-month-old infants». *Child Development* 54(1), 178-184.
- Stipek D., Weiner B. & Li K. (1989): «Testing some attribution-emotion relations in the People's Republic of China». *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (1), 109-116.
- Terwogt M. & VanGrinsven F. (1991): «Musical expressions of moodstates». *Psychology of Music*, 19(2), 99-109.
- Viens J. (1999): «Multiple intelligences today». Στο S. Baum, J. Viens & B. Slatin (Eds.), *Pathways to multiple intelligences: A guide for implementation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wellman H. & Woolley J. (1990): «From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology». *Cognition*, 35, 245-275.
- Winston A., Kenyon B., Stewardson, J. & Lepine T. (1995): «Children's sensitivity to expression of emotion in drawings». *Visual Arts Research*, 21 (1), 1-14.

Θερμά ευχαριστούμε τις παρακάτω νηπιαγωγούς και βρεφονηπιαγωγούς για τη συλλογή στοιχείων και τη συμβολή τους στην έρευνα: Αποστολοπούλου Τότα, Γιαννοπούλου Κατερίνα, Γκλίβα Δήμητρα, Δελμηπαλταδάκη Σταυρούλα, Ευσταθίου Μαρία, Ζερδεβά Σπυριδούλα, Κοσμοπούλου Μαρία, Κουρμπαλιώτη Σοφία, Κωτούλα Ιωάννα, Μακρή Αναστασία, Μανίκα Ευαγγελία,

Μπαλτά Βασιλική, Παπαδοπούλου Χρυσούλα και Τσάλα Ευαγγελία.

## Summary

Emotions are important in every person's life. Froebel urged children to express them and Dewey thought that socioemotional development was a basic element of democratic education. Psychoanalytic theory influenced educators towards the expression of the childrens' emotions. Today Gardner speaks about intrapersonal and interpersonal intelligence, which are very much connected to emotions, and Goleman talks about emotional intelligence.

Since the 1970's preschool programs began including activities relevant to emotions, and today a great deal of emphasis is given to the emotional development in these programs. Although numerous studies related to the age of appearance of emotions, childrens' understanding of them and their relation to the cognitive and affective development, have been conducted the last decade, this field has not been thoroughly explored in Greece, especially in preschool age children. The present study is a research of the recognition and understanding of the emotions of happiness, sadness, anger, fear and jealousy in preschoolers.

**Λέξεις-κλειδιά:** Συναισθήματα κοινωνικο-συναισθηματική εκπαίδευση, προσχολική ηλικία, χαρά, λύπη, ζήλια, θυμός.

## ***Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά Πρώτης Δημοτικού***

### **Εισαγωγή**

**Κ**ατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, ο αριθμός των παιδιών που εμφανίζουν αναγνωστικά προβλήματα αυξάνεται δραματικά και το ποσοστό για ορισμένους ερευνητές ανέρχεται στο 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Rutter & Yule, 1975. Mann, 1984). Η αύξηση αυτή έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη πλήθους σχετικών ερευνητικών εργασιών και στην ύπαρξη πλούσιων δεδομένων.

Σημαντικό τμήμα αυτών των δεδομένων αναδεικνύουν ότι η αναγνωστική επίδοση σχετίζεται με συγκεκριμένους παράγοντες, όπως η φωνημική ενημερότητα (Bradley & Bryant, 1983· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980· Perfetti et al., 1987· Yopp, 1988· Wagner & Torgesen, 1987· Torneus, 1984· Fox & Routh, 1980· Lewkowicz, 1980· Blachman, 1984· Stanovich, 1986· Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984· Porpodas, 1989· Καρυώτης, 1997). Έχει επίσης επισημανθεί ότι η φωνημική ενημερότητα είναι ένας ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της αναγνωστικής επίδοσης

που θα ακολουθήσει (Vellutino, 1981· Wagner & Torgesen, 1987· Vellutino, 1991· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994· Bradley & Bryant, 1983· Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988). Έτσι, παιδιά που εισάγονται στην Α' τάξη του δημοτικού με χαμηλή φωνημική ενημερότητα αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα αναγνωστικής φύσης από ό,τι οι συμμαθητές τους με υψηλή φωνημική ενημερότητα (Mann & Liberman, 1984· Adams, 1990). Άλλοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η φωνημική ενημερότητα αναπτύσσεται ουσιαστικά με τη μάθηση της ανάγνωσης (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979· Strickland & Cullinan, 1990), υπογραμμίζοντας μια αμφίδρομη σχέση κατά την οποία το υψηλό επίπεδο φωνημικής ενημερότητας συνεπάγεται καλύτερη αναγνωστική επίδοση αλλά και η καλύτερη αναγνωστική επίδοση συνεπάγεται υψηλότερο επίπεδο φωνημικής ενημερότητας (Lundberg et al. 1980· Ehri, 1983· Bradley & Bryant, 1985 Adams, 1990· Ball & Blachman, 1991).

Ένας άλλος παράγοντας που έχει θεωρηθεί ότι βρίσκεται σε αιτιακή σχέση με τις γλωσσικές και αναγνωστικές δε-

ξιότητες των παιδιών είναι το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού. Η αρχή έγινε με τη θεωρία του Bernstein που απετέλεσε το κομβικό σημείο για την ερμηνεία αυτής της σχέσης από την πλευρά του «κοινωνικο-πολιτισμικού μειονεκτήματος», στη δεκαετία του '60 (Hunt, 1968). Η βασική ιδέα ήταν ότι τα παιδιά από χαμηλά-λαϊκά στρώματα παρουσιάζουν γλωσσικές και πολιτιστικές ελλείψεις, που οφείλονται στην κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση και οδηγούν στη χρήση ενός περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, ο οποίος με τη σειρά του οδηγεί σε αναγνωστική και σχολική αποτυχία.

Στη δεκαετία του '70, διατυπώθηκε η θεωρία των «πολιτισμικών διαφορών» από τον W. Labov, η οποία αμφισβήτησε την κατωτερότητα του γλωσσικού κώδικα των χαμηλών-λαϊκών στρωμάτων και πρόβαλε την ύπαρξη επικοινωνιακά και υφολογικά ισότιμων γλωσσικών ποικιλιών που προκύπτουν από διαφορετικές οικονομικές και πολιτισμικές συνιστώσες του κοινωνικού επιπέδου των παιδιών.

Όσον αφορά στα ερευνητικά δεδομένα που συνδέουν το κοινωνικό επίπεδο με τα αναγνωστικά προβλήματα, αυτά εμφανίζονται κυρίως στη δεκαετία του '60 (Reissman, 1962· Bloom, David & Hess, 1965· Passow, Goldberg & Tannenbaum, 1967· Deutch & Deutch, 1968· Hunt, 1968) και οι Malmquist (1981), Vernon (1971) και Sartain (1981) αναφέρουν πολυάριθμες μελέτες που τα αποτελέσματά τους καταδεικνύουν τη σχέση μεταξύ κοινωνικού επιπέδου και αναγνωστικής επίδοσης.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ κοινωνικού επιπέδου και φωνημικής ενη-

μερότητας, η Leroy-Boussion (1972) διαπίστωσε ότι παιδιά από ευνοημένο και μη-ευνοημένο κοινωνικό περιβάλλον διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στην επίδοση στη φωνημική ενημερότητα. Οι Wallach, Wallach, Dozier & Kaplan (1977) λίγα χρόνια μετά επιβεβαίωσαν αυτά τα αποτελέσματα, όπως έκανε και η έρευνα των Dickinson & Snow (1987). Σε πρόσφατη έρευνα της Bowey (1995) με παιδιά προσχολικής ηλικίας, η σχέση μεταξύ κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και φωνημικής ενημερότητας παρέμεινε σημαντική ακόμη και όταν κρατήθηκαν σταθερές οι μεταβλητές του νοητικού επιπέδου και της γλωσσικής ικανότητας. Στην ελληνική πραγματικότητα, η Παπούλια-Τζελέπη (1997), μελετώντας τη φωνημική ενημερότητα σε παιδιά νηπιαγωγείου ανέδειξε σημαντική σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Όμως η ερευνήτρια επεσήμανε ιδιαίτερα τη σχέση μεταξύ φωνημικής ενημερότητας και του περιβάλλοντος γραμματισμού της οικογένειας. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Παντελιάδου, Χατζόπουλος και Πατσιοδήμου (1998), που ασχολήθηκαν με παιδιά που φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Αντίστοιχα, υπάρχουν διεθνείς εργασίες που βρήκαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και του κλίματος γραμματισμού που αναπτύσσεται μέσα σ' αυτό το περιβάλλον και της αναγνωστικής επίδοσης (Ehri, 1983· Mattingly, 1977· Raz & Bryant, 1990).

Τέλος, έρευνες όπως αυτές των Kellaghan (1977), Fotherighan & Creal (1980) και Aubret - Beny (1981) αναδεικνύουν σχέσεις μεταξύ κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος με την αναγνωστική επίδοση.

Αν και οι μεταβλητές που απαρτίζουν το κοινωνικό επίπεδο και το οικογενειακό περιβάλλον είναι διάφορες στις παραπάνω έρευνες, εν τούτοις συγκλίνουν στο συμπέρασμα της σύνδεσης του κοινωνικού επιπέδου, του οικογενειακού περιβάλλοντος και της αναγνωστικής επίδοσης. Μια συνθετική εκτίμηση των παραπάνω ομάδων ερευνών αναδεικνύει την ύπαρξη σαφών δυαδικών σχέσεων μεταξύ φωνημικής ενημερότητας και ανάγνωσης, κοινωνικού επιπέδου και φωνημικής ενημερότητας, περιβάλλοντος γραμματισμού και φωνημικής ενημερότητας και τέλος κοινωνικού επιπέδου και αναγνωστικής επίδοσης. Παρ' όλα αυτά, δεν διευκρινίζονται οι πιθανές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της φωνημικής ενημερότητας, του κοινωνικού επιπέδου, του περιβάλλοντος γραμματισμού που αναπτύσσεται στην οικογένεια και της αναγνωστικής επίδοσης.

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν :

α) να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της αναγνωστικής επίδοσης και των παραγόντων της φωνημικής ενημερότητας, του περιβάλλοντος γραμματισμού που αναπτύσσεται μέσα στην οικογένεια και του κοινωνικού επιπέδου και β) να διερευνηθεί η συμμετοχή της φωνημικής ενημερότητας, του οικογενειακού περιβάλλοντος και του κοινωνικού επιπέδου στην πρόγνωση της αναγνωστικής επίδοσης του παιδιού.

## **Μεθοδολογία**

### **Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 66 παιδιά της Α' τάξης του

δημοτικού από πέντε σχολεία της χώρας. Ένα σχολείο βρισκόταν σε αγροτική περιοχή, δυο σε αστική περιοχή και δυο σε ημιαστική περιοχή. Το ένα από τα σχολεία της ημιαστικής περιοχής ήταν ιδιωτικό. Τα 6 παιδιά (9,1%) προέρχονταν από το σχολείο της αγροτικής περιοχής των συνόρων της χώρας, τα 30 (45,45%) προέρχονταν από δύο σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, ενώ τα υπόλοιπα 30 (45,45%) από δύο σχολεία ημιαστικών περιοχών της Αττικής.

### **Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας ήταν:

#### *Α. Για τη φωνημική ενημερότητα*

Η φωνημική ενημερότητα αξιολογήθηκε με δοκιμασία που μετρά δεξιότητες όπως η αναγνώριση του αρχικού και του τελικού φωνήματος μιας λέξης, η αφαίρεση του αρχικού και τελικού φωνήματος μιας λέξης, η σύνθεση λέξεων από φωνήματα, η κατάτμηση λέξης σε φωνήματα και η αντιστροφή φωνημάτων (Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998). Για την κατασκευή αυτής της δοκιμασίας λήφθηκαν υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η φωνημική ενημερότητα μπορεί να μετρηθεί με εγκυρότητα και αξιοπιστία μέσω μιας ποικιλίας ασκήσεων (Yopp, 1988· Lundberg, Frost & Petersen, 1988· Ball & Blachman, 1991).

Η δοκιμασία φωνημικής ενημερότητας δόθηκε στα παιδιά της Α' τάξης στις δύο πρώτες εβδομάδες της σχολικής

χρονιάς, πριν δηλαδή τους διδαχθεί το παραμικρό σχετικά με την ανάγνωση.

### *Β. Για το οικογενειακό περιβάλλον*

Δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για να ληφθούν στοιχεία από το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί. Αυτό περιείχε 28 ερωτήσεις που αναφέρονταν:

- στις προσδοκίες των γονιών για την αναγνωστική δεξιότητα του παιδιού τους (1 ερώτηση),
- στις πρακτικές γραμματισμού (13 ερωτήσεις), όπου για παράδειγμα διερευνάται η ύπαρξη οικογενειακής βιβλιοθήκης, η συχνότητα ανάγνωσης ή αφήγησης ιστοριών στα παιδιά, η συμμετοχή των παιδιών σ' αυτή, οι συνήθειες που επικρατούν στην οικογένεια όσον αφορά στην αγορά βιβλίων,
- στις ευκαιρίες για επικοινωνία (3 ερωτήσεις), για παράδειγμα αν μιλούν οι γονείς στα παιδιά όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο ή όταν παρακολουθούν τηλεόραση,
- στην οργάνωση συμπεριφοράς (9 ερωτήσεις), όπως για παράδειγμα αν υπάρχουν κανόνες συμπεριφοράς στο σπίτι, αν υπάρχουν τιμωρίες ή αν παραβλέπεται συχνά κάποια αταξία των παιδιών και
- στο γλωσσικό μοντέλο των γονιών (2 ερωτήσεις), που εστίαζε στη χρήση γλώσσας που δεν περιέχεται στο «λεξιλόγιο του σχολείου» ή μιλά κάποιο ιδίωμα και τον τρόπο αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό απαντούσαν οι γονείς των παιδιών που έπαιρναν μέρος στην έρευνα. Οι απαντήσεις

τους είχαν την μορφή (Ναι / Όχι) για κάθε επιλογή.

### *Γ. Για το κοινωνικό επίπεδο*

Όπως έχει δείχθει από αρκετούς μελετητές (Kellaghan, 1977 Παντελιάδου, Χατζόπουλος & Πατισοδήμου, 1998) σημαντικότερος παράγοντας που αναδύεται από τη συσχέτιση του κοινωνικού επιπέδου με την φωνημική ενημερότητα και την αναγνωστική επίδοση του παιδιού, είναι η μόρφωση των γονέων. Ο λειτουργικός ορισμός του κοινωνικού επιπέδου στην έρευνα αυτή εστιάζει στην μόρφωση των γονέων. Δεδομένα γι' αυτήν την μεταβλητή αποκτήθηκαν από τα βιβλία Μητρώου Μαθητών που διατηρούν τα σχολεία, οι μαθητές των οποίων πήραν μέρος στην έρευνα.

### *Δ. Για την αναγνωστική επίδοση*

Η αναγνωστική επίδοση των παιδιών, μετρήθηκε με τη σύντομη μορφή της κλίμακας TORP (Test Of Reading Performance) (Padeliadu & Sideridis, 1999). Η μέτρηση της αναγνωστικής επίδοσης έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

### **Αποτελέσματα**

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 υπάρχει μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής επίδοσης και των πρακτικών γραμματισμού ( $r = ,449$ ), των προσδοκιών των γονέων για την αναγνωστική επίδοση του παιδιού τους ( $r = ,383$ ), της μόρφωσης της μητέρας ( $r = ,376$ ) και της φωνημικής ενημερό-

τητας ( $r = ,300$ ) σε φθίνουσα σειρά.

Οι συσχετίσεις μεταξύ της αναγνω-

την πρόγνωση της αναγνωστικής επί-  
δοσης του παιδιού όταν όλες οι παραπά-

**Πίνακας 1**

**Συσχετίσεις των στοιχείων φωνημικής ενημερότητας, κοινωνικής κατάστασης, οικογενειακού περιβάλλοντος και αναγνωστικής επίδοσης**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Αναγνωστική επίδοση	-	,300	,376	,259	,383	,449	,234	,191	,159
2. Φωνημική ενημερότητα		-	,469	,395	,315	,284	,007	,071	,163
3. Μόρφωση μητέρας			-	,694	,266	,422	,170	,175	,087
4. Μόρφωση πατέρα				-	,131	,326	,082	,230	,011
5. Προσδοκίες γονέων					-	,390	,134	,128	,229
6. Πρακτικές γραμματισμού						-	,426	,281	,137
7. Ευκαιρίες επικοινωνίας							-	,235	,019
8. Πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς								-	-,145
9. Γλωσσικό μοντέλο									-

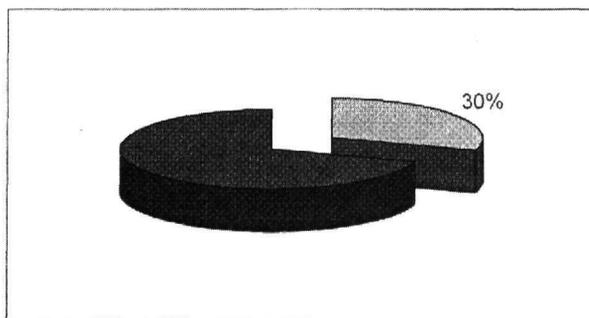
στικής επίδοσης και της φωνημικής ενημερότητας ( $r = ,312$ ), του κοινωνικού επιπέδου ( $r = ,363$ ) και του οικογενειακού περιβάλλοντος ήταν θετικές και σημαντικές, με πλέον ισχυρή τη σχέση μεταξύ αναγνωστικής επίδοσης και οικογενειακού περιβάλλοντος ( $r = ,514$ ).

Τα αποτελέσματα της χρήσης ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν πως ο γραμμικός συνδυασμός των ανεξάρτητων μεταβλητών της φωνημικής ενημερότητας, του οικογενειακού περιβάλλοντος (προσδοκίες γονέων, πρακτικές γραμματισμού, ευκαιρίες για επικοινωνία, πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς, γλωσσικό μοντέλο των γονέων) και του κοινωνικού επιπέδου (μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας), εξηγούν το 30% της διακύμανσης της αναγνωστικής επίδοσης ( $F(8, 590 = 2,73$   $p = ,014$ ) (Γράφημα 1).

Όμως αυτό το ποσοστό περιγράφει

νω μεταβλητές αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους. Η μοναδική και καταμερισμένη συνεισφορά (unique and shared contribution) καθεμιάς από τις μεταβλητές στην αναγνωστική επίδοση (Πίνακας 2) με σειρά σημαντικότητας ήταν : οι πρακτικές γραμματισμού μέσα στην οικογένεια ( $R^2 = ,199$   $p = ,000$ ), οι προσδοκίες των γονέων για την αναγνωστική δεξιότητα των παιδιών τους ( $R^2 = ,151$   $p = ,002$ ), η μόρφωση της μητέρας ( $R^2 = ,124$   $p = ,004$ ), η φωνημική ενημερότητα ( $R^2 = ,098$   $p = ,011$ ), η μόρφωση του πατέρα ( $R^2 = ,06$   $p = ,05$ ), οι ευκαιρίες για επικοινωνία ( $R^2 = ,06$   $p = ,051$ ), οι πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς ( $R^2 = ,033$   $p = ,148$ ) και το γλωσσικό μοντέλο των γονέων ( $R^2 = ,025$   $p = ,215$ ).

Επιπρόσθετα, έγινε μια ανάλυση των μερικών συσχετίσεων (part correlations) για να ερευνηθεί η μοναδική συνεισφορά καθεμιάς από τις μεταβλητές στην



**Γράφημα 1**

Ποσοστό εξήγησης αναγνωστικής επίδοσης από τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο.

Πίνακας 2								
Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (μοναδική και καταμερισμένη συνεισφορά)								
	df	R2	F	B	Std. Error	B	t	Sig.
Φωνημική ενημερότητα	1.64	.098	6.816	20.100	7.699	.312	2.611	.011
Μόρφωση μητέρας	1.64	.124	8.882	2.903	.974	.352	2.980	.004
Μόρφωση πατέρα	1.64	.060	3.985	1.966	.985	.246	1.996	.050
Προσδοκίες γονέων	1.60	.151	10.474	11.216	3.466	.388	3.236	.002
Πρακτικές γραμματισμού	1.63	.199	15.419	1.062	.271	.446	3.927	.000
Ευκαιρίες επικοινωνίας	1.63	.060	3.972	3.376	1.694	.245	1.993	.051
Πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς	1.63	.033	2.148	1.940	1.324	.183	1.466	.148
Γλωσσικό μοντέλο	1.62	.025	1.570	1.977	1.578	.158	1.253	.215

εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης, αν δηλαδή οι περισσότερες από αυτές εξηγούν «τοπογραφικά» την ίδια διακύμανση ή όχι. Χρησιμοποιώντας τις μερικές συσχετίσεις και τα βάρη (beta weights) (Πίνακας 3), οι μεταβλητές ιεραρχήθηκαν με βάση τη σημαντικότητά τους. Η πλέον σημαντική (επεξηγηματική) μεταβλητή βρέθηκε να είναι οι πρακτικές γραμματισμού που αναπτύσσεται τα πλαίσια της οικογένειας, ακολουθούμενες από τις προσδοκίες των γονέων για

την αναγνωστική δεξιότητα του παιδιού, τη μόρφωση της μητέρας, τη φωνημική ενημερότητα, τις ευκαιρίες για επικοινωνία, το γλωσσικό μοντέλο των γονέων, τις πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς και την μόρφωση του πατέρα. Αν και η μεταβλητή των πρακτικών γραμματισμού εξηγούσε περίπου το 3% μοναδικής διακύμανσης (unique variability), αυτή η εξήγηση δεν έφτασε τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας σε όρους μοναδικής συνεισφοράς.

## Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν την ύπαρξη σημαντικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών των πρακτικών γραμματισμού στην οικογένεια, των προσδοκιών των γονέων όσον αφορά στην αναγνωστική επίδοση του παιδιού τους, της μόρφωσης της μητέρας, της φωνημικής ενημερότητας και της αναγνωστικής επίδοσης.

του παιδιού προς την κατάκτηση της ανάγνωσης. Μεταβλητές όπως η ανάγνωση ή η αφήγηση ιστοριών στο παιδί, η ύπαρξη βιβλιοθήκης, που συνεξετάσθηκαν εδώ σαν πρακτικές γραμματισμού, εμφανίζονται συχνά να έχουν σχέση με την ανάπτυξη φωνημικής ενημερότητας και την ανάγνωση (Fotheringham & Creal, 1980· Aubret - Beny, 1981· Raz & Bryant, 1990).

**Πίνακας 3**  
**Μερικές συσχετίσεις και βάρη των μεταβλητών**

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients			
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Partial Correlatons
Αναγνωστική επίδοση (σταθερά)	39.631	12.800		3.096	.003	
Φωνημική ενημερότητα	6.133	9.892	.086	.620	.538	.086
Μόρφωση μητέρας	1.421	1.496	.169	.950	.347	.132
Μόρφωση Πατέρα	-9.586E-02	1.360	-.012	-.070	.944	-.100
Προσδοκίες γονέων	5.555	3.869	.192	1.436	.157	.197
Πρακτικές γραμματισμού	.558	.371	.227	1.503	.139	.206
Ευκαιρίες επικοινωνίας	.933	1.817	.068	.514	.610	.072
Πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς	.706	1.451	.062	.487	.629	.068
Γλωσσικό μοντέλο	.784	1.533	.063	.511	.611	.071

Όσον αφορά ειδικότερα στη σχέση μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού και της αναγνωστικής επίδοσης, αυτή θα έπρεπε να ενταχθεί στη σχέση μεταξύ του ευρύτερου περιβάλλοντος γραμματισμού, γλωσσικής ανάπτυξης και φωνημικής ενημερότητας. Τόσο στην Ελλάδα (Παπούλια - Τζελέπη, 1997), όσο και στο εξωτερικό (Raz & Bryant, 1990), οι πρακτικές γραμματισμού εμφανίζονται συχνά να επηρεάζουν την πορεία

Η ιδιαίτερη καθημερινή επαφή με το γραμματισμό σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες, όπως οι γονεϊκές προσδοκίες ως προς την ανάγνωση και η μόρφωση των γονέων, ιδιαίτερα της μητέρας, οδηγεί στη γλωσσική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη φωνημικής ενημερότητας (Παπούλια - Τζελέπη, 1997. Παντελιάδου, Χατζόπουλος & Πατσιοδήμου, 1998) και στη συνέχεια στην αναγνωστική ικανότητα.

Όσον αφορά στις προσδοκίες των γονέων ως προς την αναγνωστική επιτυχία των παιδιών τους, τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται να υπενθυμίσουν και στο περιβάλλον της οικογένειας ό,τι είναι ήδη γνωστό για το περιβάλλον της τάξης. Το γνωστό φαινόμενο του «Πυγμαλίωνα στην τάξη», ή της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», έχει φέρει στο φως τη σχέση μεταξύ των προσδοκιών των δασκάλων στην τάξη και της επίδοσης των μαθητών.

Αντίστοιχα, οι προσδοκίες των γονέων είναι δυνατόν να προβάλλονται ή να διαπλέκονται με τις προσδοκίες του δασκάλου στο σχολείο για την αναγνωστική επίδοση του παιδιού. Ακόμη, είναι πιθανόν οι προσδοκίες των γονιών να καθορίζουν τις πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούν, όπως φαίνεται να ισχύει με βάση την υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους που καταγράφεται στον Πίνακα 1.

Όσον αφορά στη μόρφωση της μητέρας, τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι τα παιδιά με μητέρες περισσότερο μορφωμένες φαίνεται να εκτίθενται σε ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων γραμματισμού από ότι τα παιδιά με μητέρες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, υπόθεση που ενισχύεται από την υψηλή συσχέτιση μεταξύ της μόρφωσης της μητέρας και των πρακτικών γραμματισμού στην οικογένεια. Η έρευνα των Παντελιάδου, Χατζόπουλου & Πατσιοδήμου (1998) έδειξε πως μια τέτοια εξήγηση είναι πιο πιθανή από άλλες που σχετίζονται με το επάγγελμα των γονέων ή το αν το παιδί μένει σε πόλη ή χωριό.

Τέλος, με βάση τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνεται η σχέση μεταξύ

της φωνημικής ενημερότητας και της αναγνωστικής επίδοσης (Bradley & Bryant, 1983· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980· Perfetti et al., 1987. Yopp, 1988· Wagner & Torgesen, 1987· Torneus, 1984· Fox & Routh, 1980· Lewkowiz, 1980· Blachman, 1984· Stanovich, 1986· Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984· Porpodas, 1989· Καρυώτης, 1997), χωρίς όμως η φωνημική ενημερότητα να κατέχει την υψηλότερη θέση στις συσχετίσεις με την αναγνωστική επίδοση. Είναι πιθανόν η διαφορά αυτή από τη βιβλιογραφία να οφείλεται είτε στην συνεξέταση πολλών παραγόντων αντί μόνον της φωνημικής ενημερότητας είτε στην εστίαση όχι γενικά στη φωνημική ενημερότητα, αλλά στη φωνημική ενημερότητα η οποία αναπτύσσεται παράλληλα με την ανάγνωση (Perfetti et al., 1987· Wagner et al., 1994).

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, η φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο εξηγούν μαζί το 30% της αναγνωστικής επίδοσης του παιδιού, με το οικογενειακό περιβάλλον να έχει την μεγαλύτερη συνεισφορά και η φωνημική ενημερότητα την μικρότερη από τις τρεις μεταβλητές.

Όμως, μια αντίστροφη ανάγνωση αυτού του αποτελέσματος αναδεικνύει επίσης ότι υπάρχει ένα ποσοστό 70% της αναγνωστικής επίδοσης στο τέλος της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου που δεν εξηγείται από τους τρεις αυτούς παράγοντες (φωνημική ενημερότητα, οικογενειακό περιβάλλον και κοινωνικό επίπεδο). Οι παράγοντες που θα μπορούσαν να εξηγήσουν αυτό το ποσοστό της αναγνωστικής επίδοσης, που ξεπερνά τα 2/3, θα μπορούσαν να αφορούν στις ατο-

μικές διαφορές των μαθητών ή σε θέματα σχετικά με τη διδασκαλία.

Σχετικά με τη διδασκαλία, αναδεικνύεται μια σειρά από εκπαιδευτικές συνέπειες για το σχολείο και το δάσκαλο. Κατ' αρχάς αν οι προσδοκίες των γονέων για την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού τους και οι δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι είναι τόσο σημαντικοί παράγοντες, είναι ευθύνη του σχολείου να προσπαθήσει να παρέμβει. Τα παιδιά παρέμβασης του σχολείου δεν θα μπορούσαν να είναι φυσικά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή το γλωσσικό τους μοντέλο. Θα μπορούσαν όμως να γίνουν προσπάθειες έτσι ώστε να αυξάνονται ποιοτικά οι προσδοκίες των γονέων για την αναγνωστική επίδοση των παιδιών τους ή να πείθονται πως οι δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι προσφέρουν σημαντικά στοιχεία στο παιδί, βοηθητικά για την προσπάθειά του να κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Η προσφορά στους γονείς τρόπων για ανάπτυξη δραστηριοτήτων γραμματισμού στο σπίτι θα βοηθούσε πολύ στην τελική αναγνωστική επίδοση των παιδιών.

Μια προσέγγιση παρέμβασης όπως αυτή που αναφέρεται από τους Peter Hannon και Jo Weinberger (1995) δείχνει να βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνάς μας. Τα ερευνητικά αποτελέσματα των βρετανών επιστημόνων κατά τις επισκέψεις στο σπίτι και τη συνεργασία με τους γονείς δείχνουν σημαντική αύξηση των πρακτικών γραμματισμού και γενικότερα της μαθησιακής συμπεριφοράς της οικογένειας προς το παιδί. Αυτό έχει σαν συνέπεια την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος γραμματισμού στην οικογένεια πλου-

σιότερου σε ερεθίσματα για το παιδί. Επιπρόσθετα, βοηθά στο να μεταβληθούν και να βελτιωθούν οι προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού τους.

Αν το ποσοστό αναγνωστικής επίδοσης που εξηγούν οι παράγοντες της φωνημικής ενημερότητας, του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής κατάστασης, περιορίζεται στο 1/3, τότε δεν θα πρέπει να ενοχοποιείται με τόσο μεγάλη ευκολία αποκλειστικά το οικογενειακό περιβάλλον, όπως γίνεται σήμερα. Οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η αποτυχία ενός μαθητή να μάθει να διαβάζει οφείλεται αποκλειστικά στο οικογενειακό του περιβάλλον. Αυτό έχει αναδειχθεί από έρευνες όπου οι δάσκαλοι είχαν χαμηλές προσδοκίες από κάποιους μαθητές που προέρχονταν από μη ευνοημένα περιβάλλοντα, έχοντας κατά νου πως η αποτυχία των παιδιών στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση, ήταν αποτέλεσμα αποκλειστικά του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Goodacre, 1968· Zimmerman, 1978). Μάλιστα ένα πείραμα των Miller, McLaughlin, Haddon & Chansky (1968) έδειξε πως αν και δεν είχαν οι δάσκαλοι μπροστά τους κάποιον συγκεκριμένο μαθητή αλλά πίνακες με ιστορικά περιπτώσεων, εντούτοις συνέδεσαν εκ των προτέρων την κακή αναγνωστική επίδοση με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας ένα τέτοιο συμπέρασμα θα μπορούσε να είναι από παρακινδυνευμένο ως τελείως λάθος.

Αντίθετα, θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι το πεδίο της βελτίωσης της αναγνωστικής επίδοσης του παιδιού και

οι δυνατότητες παρέμβασης του σχολείου είναι τεράστιες. Οι νέοι τρόποι συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων θα άρουν το βάρος της ενοχοποίησης του οικογενειακού περιβάλλοντος για τις αναγνωστικές δυσκολίες του παιδιού από τη μια και θα προσφέρουν ένα νέο ρόλο στο σχολείο και το δάσκαλο από την άλλη. Αυτός ο νέος ρόλος θα μπορούσε να περιλαμβάνει: επίγνωση των συγκεκριμένων αλληλεπιδράσεων που υπάρχουν στο οικογενειακό περιβάλλον, γνώση τρόπων για την αλλαγή των προσδοκιών των γονέων απέναντι στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών τους και ανάπτυξη πρακτικών γραμματισμού για τους γονείς.

### Βιβλιογραφία

- Aubret-Beny F. (1981): «Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire». *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 10, 3, 249 - 272.
- Adams M.J. (1990): *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Ball E.W. & Blachman B.A. (1991): «Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?» *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66
- Blachman B. (1984): «Relationship of rapid naming ability and language analysis skill in kindergarten and first-grade reading achievement». *Journal of Educational Psychology*, 76, 610-622.
- Bloom B.S., David A. & Hess, R.V. (1965): *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York: Holt.
- Bowey J. (1995): Socioeconomic status differences in proeschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement». *Journal of Educational Psychology*, 87, 3, 476-487.
- Bradley L. & Bryant P.E. (1983): «Categorizing sounds and learning to read. A causal connection». *Nature*, 301, 419-421.
- Deutsch C. & Deutsch M. (1968): «Theory of early childhood environment programs». Στο R. Hess & R. Bear (eds.), *Early education : Current theory, research and action*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Dickinson D.K. & Snow C.E. (1987): «Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartens from two social classes». *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.
- Ehri L.C. (1983): «How the orthography alters the spoken language competencies in children learning to read and spell». Στο Downing & R. Valtin (eds.), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer-Verlag.
- Fotheringham J.B. & Creal D. (1980): «Family socio-economic and educational emotional characteristics as predictors of school achievement». *Journal of Educational Research*, 77, 6, 311-317.
- Fox B. & Routh D.K. (1974): «Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study». *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 4, 331 - 342.
- Fox P. & Routh D.K. (1980): «Phonemic analysis and severe reading disa-

- bility in children». *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 115-119
- Goodacre E.J. (1968): *Teachers and their pupils home background*. National Foundation for Educational Research.
- Hannon P. & Weinberger J. (1995): «Συνεργασία δασκάλων και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών σχετικά με την ανάγνωση στην προσχολική ηλικία». Στο H. Dombey & M. Meek-Spencer (eds.), *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Συνεργασία σπιτιού - σχολείου-παιδιού. Ευρωπαϊκές εμπειρίες*, Έκφραση, Αθήνα.
- Hunt J.M.V. (1988): «Towards the prevention of incompetence». Στο J.W. Carter (ed.), *Research contribution, from psychology to community health*. New York: Behavioral Publication.
- Καρυσώτης Θ. (1997): «Η ανάπτυξη της φωνημικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας», *Γλώσσα*, 43, 4-50.
- Kellaghan T. (1977): Relationships between home environment and scholastic behavior in a disadvantaged population. *Journal of Educational Psychology*, 69, 754-760.
- Leroy-Boussion A. (1972): Intervention». Στο Duckerts et al., *Milieu et development*, Paris: PUF.
- Lewkowicz N. (1980): «Phonemic awareness training : what to teach and how to teach it». *Journal of Educational Psychology*, 72, 5, 686-700.
- Lundberg I., Olofsson F. & Wall, S. (1980): «Reading and spelling skills in the first school-years, predicted from phonemic awareness skills in kindergarten». *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Malmquist E. (1981): «Beginning reading in Sweden». Στο L.O. Ollola (ed.) *Beginning reading instruction in different countries*, Newark, Del., IRA, 1 - 15.
- Mann V. & Liberman I.Y. (1984): «Phonological awareness and verbal short-term memory: Can they presage early reading problems?» *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- Mann V. (1984): «Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty». *Annals of Dyslexia*, 34, 117-136.
- Mattingly I.G. (1984): «Reading, linguistic awareness and language acquisition». Στο J. Downing & R. Valtin (eds.), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer Verlag.
- Miller C.K., McLaughlin J.A., Haddon, J. & Chansky M. (1968): «Socio-economic class and teacher bias», *Psychological Reports*, 23, 806.
- Morais J., Carv L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979): Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?», *Cognition*, 7, 323-333
- Padeliadu D., Kotoulas V., & Botsas G. (1998): Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy». *Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II*, 81 - 96, School of English, Thessaloniki
- Padeliadu S. & Sideridis G. (1999): «Discriminant Validation of the Test of Reading Performance (TORP) for Identification of Children at RISK for Having Reading Difficulties». *Euro-*

- pean *Journal of Psychological Assessment* (accepted for publication).
- Παντελιάδου Σ., Χατζόπουλος Γ. & Πα-  
τοιοδήμου Α. (1998): «Φωνημική  
ενημερότητα και παράγοντες που  
την επηρεάζουν». Εισήγηση στο 7ο  
Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης  
Λογοπεδικών με θέμα *Ειδικές Μαθη-  
σιακές Δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη (υπό  
δημοσίευση).
- Παπούλια - Τζελέπη Π. (1997): «Η ανά-  
δυση του γραμματισμού και το νη-  
πιαγωγείο», *Γλώσσα*, 41, 20-42.
- Passow A.H., Goldberg M. & Tan-  
nenbaum A. (1967): *Education of the  
disadvantaged*. New York.
- Perfetti C.A., Beck I., Bell, L. &  
Hughes C. (1987): «Phonemic know-  
ledge and learning to read are recip-  
rocal: A longitudinal study of first  
grade children». *Merill Palmer Quar-  
terly*, 33, 283-319.
- Porpodas C.D. (1989): «The phono-  
logical factor in reading and spelling  
greek». Στο P.G. Aaron & Malatesha  
Joshi (eds.), *Reading and writing  
disorders in different orthographic  
systems*. Dordrecht, The Netherlands:  
Kluwer Academic Publishers.
- Raz I.S. & Bryant P. (1990): «Social  
background, phonological awareness  
and children's reading». *British Jour-  
nal of Developmental Psychology*, 8,  
209 - 225.
- Reissman F. (1962): *The culturally  
deprived child*. New York: Harper &  
Row.
- Rutter M. & Yule W. (1975): «The con-  
cept of specific retardation». *Journal  
of Child Psychology and Psychiatry*,  
16, 181-197.
- Sartain H.W. (1981): *Mobilizing family  
forces for worldwide reading success*,  
Newark, Del., IRA.
- Stanovich K.E. (1986): «Cognitive  
processes and the reading problems  
of learning disabled children:  
Evaluating the assumption of speci-  
ficity». Στο J. Torgesen & B. Wong  
(eds.), *Psychological and educational  
perspectives on learning disabilities*.  
New York: Academic Press.
- Stanovich K.E., Cunningham A.E. &  
Cramer, B.R. (1984): «Assessing  
phonological awareness in kinder-  
garten children: Issues of task com-  
parability». *Journal of Experimental  
Child Psychology*, 39, 161-181.
- Strickland D. & Cullinan B. (1990):  
Afterword». Στο M.J. Adams (ed.),  
*Beginning to read* (σσ. 425-434),  
Cambridge, MA: MIT Press.
- Torneus M. (1984): «Phonological  
awareness and reading : A chicken  
and egg problem», *Journal of  
Educational Psychology*, 76, 1346 -  
1358.
- Tunmer W.E., Heriman M.L. &  
Nesdale, A.R. (1988): «Metalinguistic  
abilities and beginning reading». *Reading Research Quarterly*, 23,  
134-158.
- Vellutino F.R. (1981): *Dyslexia : Theory  
and research*. Cambridge, Mass: MIT  
Press.
- Vellutino F.R. (1991): «Introduction to  
three studies to reading acquisition:  
Convergent approaches to reading  
instruction». *Journal of Educational  
Psychology*, 83, 437-443.
- Vernon M.D. (1971): *Reading and its  
difficulties. A psychological study*,  
Cambridge University Press.
- Wagner R.K. & Torgesen J.K. (1987):

- «The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills». *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner R.K., Torgesen J.K. & Rashotte C.A. (1994): «Development of reading - related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study». *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Wallach L., Wallach M.A., Dozier M.G. & Kaplan N.E. (1977): «Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition». *Journal of Educational Psychology*, 69, 36-39.
- Yopp H.K. (1988): «The validity and reliability of phonemic awareness tests». *Reading Research Quarterly*, 23, 159 - 177.
- Zimmerman D. (1978): «Un langage non verbal de classe: le processus d'attraction / repulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers», *Revue Française de Pédagogie*, 44, 46-70.
- awareness, home environment and socioeconomic status in explaining children's reading performance. Participants were 66 first graders attending five elementary schools from different geographical areas in Greece. Reading was assessed at the end of grade 1 while data on the independent variables were collected at the beginning of the academic year. Reading was measured using the Test of Reading Performance (Padeliadu & Sideridis, 1999). Phoneme awareness was assessed through a variety of exercises. The home environment was assessed using parents reports and data about the socioeconomic status were collected from school records. Based on a linear regression analysis, it was indicated that 30% of the variability of reading scores was explained using all independent variables. However, an analysis of the part correlations identified the most important variables which were the literacy activities at home ( $\sigma$ . 449), the parents' expectations regarding their child's reading progress ( $\sigma$ . 383), the mother's education ( $\sigma$ . 376), and the phonemic awareness ( $\sigma$ . 300).

### Summary

The purpose of the present study was to investigate the role of phonemic

**Λέξεις-κλειδιά:** Πρώτη σχολική ηλικία, φωνημική ενημερότητα, αναγνωστική επίδοση, οικογενειακό περιβάλλον, κοινωνικό επίπεδο.

## **Οικογενειακή κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας κατά την παιδική ηλικία**

### **Εισαγωγή**

**Μ**ολονότι η σημασία της δημιουργικότητας ήταν ανέκαθεν αδιαμφισβήτητη, εντούτοις αντικείμενο της ψυχολογικής έρευνας αποτέλεσε τα τελευταία μόλις χρόνια. Το ίδιο μπορούμε να πούμε ότι ισχύει και για την καλλιέργειά της στα πλαίσια της διδασκαλίας και του σχολείου, αν και σε όλη τη διαδρομή της Ιστορίας της Εκπαίδευσης υπάρχουν ρεύματα, τάσεις και σταθμοί, κύριο χαρακτηριστικό των οποίων αποτελεί η έμφαση στην δημιουργικότητα, έμφαση η οποία φυσικά παίρνει κάθε φορά διαφορετικές μορφές (πρβλ. B. Massialas & J. Zevin, 1975).

Γενική πάντως είναι η παραδοχή ότι η δημιουργικότητα δεν χαρακτηρίζει μόνο μερικές μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Δημιουργική προσπέλαση των προβλημάτων δεν γίνεται μόνο στις τέχνες, στις επιστήμες και στη φιλοσοφία, αλλά και στις καθημερινές απλές και συνηθισμένες δραστηριότητες, π.χ. στο παιχνίδι των παιδιών, στο νοικοκυριό μιας απλής γυναίκας, στη διαρρύθμιση ενός σπιτιού. Επομένως η

δημιουργική αντιμετώπιση προβλημάτων και περιστάσεων της ζωής δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο των μεγαλοφυών αλλά λίγο ή πολύ όλων των ανθρώπων, ακόμα και των νοητικά καθυστερημένων (πρβλ. A. Maslow, 1968).

Στα πλαίσια της σημερινής πυρηνικής οικογένειας οι ειδικοί διαπιστώνουν ότι οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων και παιδιών έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Οι σχέσεις αυτές καθορίζονται από δύο κυρίως διαστάσεις της συμπεριφοράς των γονέων:

α. Συναισθηματική, που κυμαίνεται από την αγάπη ως την εχθρότητα. Οι γονείς δηλαδή μπορεί να αποδέχονται το παιδί, να το περιβάλλουν με αγάπη ή να τηρούν απέναντί του αρνητική, ψυχρή και απορριπτική στάση.

β. Ελέγχου, που αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίον οι γονείς επηρεάζουν, κατευθύνουν, ελέγχουν ή υπαγορεύουν στο παιδί τους τη συμπεριφορά που θα πρέπει να δείξει. Η διάσταση αυτή μπορεί να κυμαίνεται από τον απόλυτο έλεγχο ως την αυτόνομη συμπεριφορά του παιδιού (βλ. I. Πυργιωτάκης, 1989, 44 κ.ε.).

Καθεμιά από τις παραπάνω διαστάσεις επιδρά κατά διαφορετικό τρόπο και έχει διαφορετικά αποτελέσματα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Δεν είναι λοιπόν υπερβολή αυτό που λέγεται συχνά, ότι δηλαδή οι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος —ιδίως όταν πρόκειται για τη νηπιακή και την παιδική ηλικία— είναι εκείνοι που κάνουν το παιδί ισορροπημένο, περιέργο, εφευρετικό, ευφύες, δημιουργικό και αυτοδύναμο. Με άλλα λόγια, όσο ευχάριστο και ασφαλές είναι το οικογενειακό περιβάλλον και όσο περισσότερα και πλουσιότερα ερεθίσματα προσφέρει στο παιδί, τόσο περισσότερο του δημιουργεί τις προϋποθέσεις για καλύτερη ανάπτυξη της νοημοσύνης και της δημιουργικότητάς του (Μ. Χαρίτου-Φατούρου, 1969, Ε. Νημά: 1999).

Παίρνοντας λοιπόν υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας ενός παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας, αφού μέσα σε αυτήν συντελείται η πρωτογενής κοινωνικοποίηση και αφού οι βάσεις για τη διανοητική ανάπτυξη και τη διάθεση του παιδιού για εξερεύνηση του κόσμου με αυτενέργεια και πειραματισμό μπαίνουν στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Αν λοιπόν η δημιουργικότητα θεμελιώνεται σε ένα γερό βάθρο γνώσεων, πάνω στο οποίο οικοδομείται στην συνέχεια με βασικά «υλικά» την ανεξαρτησία, την ευαισθησία στους ερεθισμούς, την ευρύτητα ενδιαφερόντων, την μεταρρυθμιστική κοινωνική διάθεση, τη απόρριψη των εξωτερικών καταναγκασμών κ.ά.π., τότε η οικογένεια, προκειμένου να θέσει τα θεμέλια για τη δημιουργική ανάπτυξη του παιδιού, πρέπει να του προσφέρει, όσο είναι

δυνατόν, από τη μια μεριά ένα ευρύ φάσμα ερεθισμάτων και από την άλλη μια ατμόσφαιρα αγάπης, ανοχής, κατανόησης αλλά και διακριτικής καθοδήγησης και προστασίας (Ε. Landau, 1984).

Ωστόσο πολύ λίγο έχει μέχρι σήμερα ερευνηθεί η σχετική θεματική (πρβλ. V. Lee, R. Webberley & L. Litt, 1987). Σε ακόμα μεγαλύτερη έκταση ισχύει η διαπίστωση αυτή για την Ελλάδα (βλ. Π. Ντορενστάουτερ-Παπουτσάκη, 1994· Γ. Ξανθάκου, 1998). Η κυριότερη μέχρι στιγμής σχετική έρευνα έχει γίνει από τον Ιωάννη Μαρμαρινό στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής του (1978). Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και στις επιδόσεις των παιδιών στα τεστ δημιουργικότητας. Ακολούθησαν οι έρευνες της Γ. Ξανθάκου (1998) και του Στ. Δερβίση (1998). Επίσης και άλλες μικρότερης έκτασης έρευνες διαπιστώνουν τη θετική συνάφεια ανάμεσα στις πρακτικές διαπαιδαγώγησης του παιδιού και στις δημιουργικές επιδόσεις του.

Η παρούσα έρευνα συμπληρώνει τις παραπάνω έρευνες και παράλληλα διαφοροποιείται από αυτές ως προς την πρόθεσή της να διερευνήσει μερικούς από τους βασικούς κοινωνικοποιητικούς παράγοντες της οικογένειας, οι οποίοι επηρεάζουν τις ενασχολήσεις των παιδιών με δημιουργικές δραστηριότητες. Σκοπός της δηλαδή είναι να εξετάσει κατά πόσον οι γονείς δύο ομάδων παιδιών βοηθούν τα παιδιά τους να είναι δημιουργικά μέσω του παιχνιδιού, της μελέτης, της ψυχαγωγίας, της συναισθηματικής ασφάλειας, της αμοιβής και της τιμωρίας, του χρόνου τον οποίον αφιερώνουν και κατά τον οποίον ασχολούνται

αποκλειστικά με αυτά και, τέλος, του βαθμού αυτονομίας που τους παρέχουν.

### **Έρευνα- υποθέσεις**

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί τη γενική υπόθεση ότι μια μερίδα οικογενειών, οι οποίες ανήκουν συνήθως –και όχι οπωσδήποτε– στα μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας, κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους με ένα διαφοροποιημένο και πολύπλευρο δυναμικό ερεθισμάτων, το οποίο επιδρά ευνοϊκά στην εξέλιξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Κατ' αναλογία προς την αντίθετη εντελώς κατεύθυνση λειτουργούν οι οικογένειες των κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Είναι προφανές ότι η έρευνα δεν αποβλέπει σε οποιαδήποτε μέτρηση και σύγκριση της δημιουργικότητας των παιδιών των δύο ομάδων, αλλά ενδιαφέρεται κυρίως για τη διερεύνηση μερικών βασικών κοινωνικοποιητικών παραγόντων της οικογένειας, οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην έκφραση της δημιουργικότητας των παιδιών.

### **Δείγμα**

Η έρευνα έγινε με υποκείμενα 106 παιδιά της Θεσσαλονίκης, από τα οποία 49 αγόρια και 57 κορίτσια, ηλικίας 7 έως 10 χρόνων. Από αυτά τα 73 παιδιά, 34 αγόρια και 39 κορίτσια, απασχολούνταν τα απογεύματα στη ΧΑΝΘ, όπου, όπως είναι γνωστό, προσφέρονται διάφορα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών, και τα υπόλοιπα 33, από τα οποία 15 αγόρια και 18 κορίτσια, στο Άσυλο του

Παιδιού, όπου γίνεται συνήθως μόνο φύλαξη. Η αποδοχή των παιδιών στη ΧΑΝΘ προϋποθέτει την καταβολή προκαθορισμένου χρηματικού ποσού, ενώ η φύλαξη στο Άσυλο παρέχεται δωρεάν.

Στην έρευνα λοιπόν υπάρχουν δύο ομάδες υποκειμένων, τα οποία βέβαια επιλέχτηκαν τυχαία, αντιπροσωπεύουν όμως δύο διαφορετικές ομάδες οικογενειών. Η πρώτη ομάδα υποκειμένων, παιδιά της ΧΑΝΘ, προέρχεται συνήθως από το μεσαίο και εν μέρει από το ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα (γονείς μορφωμένοι, στην πλειοψηφία τους πτυχιούχοι ανώτερων και ανώτατων σχολών, κατά κανόνα με υψηλή επαγγελματική και κοινωνική θέση), ενώ η δεύτερη ομάδα, τα παιδιά του Ασύλου, προέρχεται συνήθως από το κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα (γονείς με στοιχειώδη εκπαίδευση και με κατώτερη θέση επαγγελματική και κοινωνική). Η πρώτη ομάδα παιδιών είναι προφανές ότι έχει περισσότερες και καλύτερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Αντίθετα, οι γονείς και γενικότερα οι συνθήκες διαβίωσης των παιδιών της δεύτερης ομάδας δημιουργούν όχι και τόσο ευνοϊκές προϋποθέσεις ανάπτυξης και καλλιέργειας της δημιουργικότητας. Το δείγμα μας λοιπόν παρουσιάζει ενδιαφέρον, γιατί αποτελείται από δύο αντιπροσωπευτικές ομάδες της ελληνικής κοινωνίας, οι οποίες κοινωνικοποιούν με εντελώς διαφορετικούς τρόπους τα παιδιά τους.

### **Συλλογή του υλικού**

Η συλλογή του υλικού έγινε στα πλαίσια μιας ευρύτερης έρευνας που

έκανε μια ομάδα μελών του Τμήματος Ψυχολογίας του ΑΠΘ. Στα πλαίσια της έρευνας αυτής έγινε η χορήγηση του ερωτηματολογίου, η κωδικοποίηση και η βαθμολόγηση των απαντήσεων. Πρόκειται για υλικό πολύ πλούσιο, το οποίο μόνο κατά ένα μέρος αξιοποιείται από την παρούσα εργασία.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 67 μεταβλητές οι οποίες μπορούν να υπαχθούν στις εξής ενότητες:

1. Ατομικά και οικογενειακά στοιχεία.
2. Χώροι και προτιμώμενα είδη παιχνιδιών.
3. Άλλα μέσα ψυχαγωγίας του παιδιού.
4. Χρόνος παιχνιδιού και μελέτης.
5. Χρόνος και τρόπος απασχόλησης μεγάλων με το παιδί.
6. Παρέες του παιδιού.
7. Αμοιβές και τιμωρίες.

### **Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων**

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS και αφορά την

- α. μελέτη των συχνοτήτων για κάθε ποιοτική και ποσοτική μεταβλητή σε επίπεδο Περιγραφικής Στατιστικής καθώς και
- β. διασταύρωση και συσχέτιση πινάκων δύο μεταβλητών και
- γ. ανάλυση παραγόντων σε επίπεδο Επαγωγικής Στατιστικής.

Για να κάνουμε το πρώτο βήμα της στατιστικής επεξεργασίας, όπως το προσδιορίσαμε παραπάνω, χωρίσαμε τις μεταβλητές –για συστηματικούς κυρίως λόγους– σε δύο ομάδες, τις ποιοτικές και

τις ποσοτικές. Στις ποιοτικές υπάγουμε τις μεταβλητές που σχετίζονται με ποιοτικές διαφορές κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι οποίες δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να μετρηθούν. Στα πλαίσια αυτής της εργασίας δεν είναι δυνατόν να παρουσιάσουμε αναλυτικά όλους τους πίνακες με τα δεδομένα και τις συνοδευτικές ερμηνευτικές παρατηρήσεις. Θα περιοριστούμε στην παράθεση των πιο χαρακτηριστικών πινάκων και σε μια σύνοψη των κυριότερων δεδομένων και της ερμηνείας τους (βλ. αναλυτικότερα Ε. Νημά, 1995, 43 κ.κ.). Σημειώνουμε ότι στις ποιοτικές μεταβλητές οι τιμές δίνονται σε ποσοστά και όχι σε απόλυτους αριθμούς, γιατί έχουμε διαφορετικούς αριθμούς υποκειμένων στην κάθε υποομάδα και άρα οι απόλυτοι αριθμοί δεν είναι συγκρίσιμοι, ενώ τα ποσοστά είναι συγκρίσιμα.

Ως προς τον χώρο που διαθέτουν τα παιδιά στο σπίτι για παιχνίδι, τα παιδιά της ΧΑΝΘ έχουν σε μεγαλύτερη συχνότητα παιδικό δωμάτιο από ό,τι τα παιδιά του Ασύλου, αλλά και στις δύο ομάδες αυτό συμβαίνει περισσότερο στα αγόρια. Αντίθετα, τα παιδιά του Ασύλου και ιδιαίτερα τα κορίτσια χρησιμοποιούν για παιχνίδι τους χώρους στους οποίους μένουν και οι μεγάλοι, δηλαδή κυρίως την κουζίνα, το καθιστικό και το σαλόνι. Στην ίδια συχνότητα χρησιμοποιείται όλο το σπίτι από τα παιδιά όλου του δείγματος, αλλά κυρίως από τα κορίτσια. Τα παιδιά του Ασύλου εναλλάσσουν το σπίτι τους με την αυλή ή το δρόμο, κυρίως τα αγόρια.

Οι προτιμήσεις των παιδιών για παιχνίδια δείχνουν ότι επηρεάζονται από τις επιλογές των γονέων τους. Παρατηρούμε όμως ότι, ενώ οι γονείς της

**Πίν. 1. Χώροι παιχνιδιού**

	XANΘ	Άσυλο	αγόρια	κορ.	αγ. Χ.	κορ Χ.	αγ. ασ.	κορ. ασ.
1	19,2	12,1	18,4	15,8	20,6	17,9	13,3	11,1
2	6,8	39,4	16,3	17,5	11,8	2,6	26,7	50,0
3	17,8	18,2	14,3	21,1	14,7	20,5	13,3	22,2
4	-	3,0	2,0	0,0	0,0	0,0	6,7	0,0
5	6,8	3,0	8,2	5,3	0,0	0,0	26,7	16,7
6	-	21,2	8,2	5,3	0,0	0,0	26,7	16,7
mis	49,3	3,0	32,7	36,8	44,1	53,8	6,7	0,0

1= παιδικό, γραφείο

2= κουζίνα, καθημερινό, σαλόνι

3= όλο το σπίτι

4= κήπος, αυλή, δρόμος

5= συνδυασμός 1 και 2

6= μέσα και έξω από το σπίτι

**Πίν. 2. Παιχνίδια που προτιμούν οι γονείς για τα παιδιά τους. Ανάλυση κατά κοινωνικο-οικονομικό στρώμα και φύλο.**

	XANΘ	άσυλο	αγόρ.	κορ.	αγ. Χ.	κορ. Χ.	αγ. ασ.	κορ. ασ.
1	2,7	9,1	4,1	5,3	2,9	2,6	6,7	11,1
2	15,1	3,0	20,4	3,5	26,5	5,1	6,7	0,0
3	1,4	0,0	0,0	1,8	0,0	2,6	0,0	0,0
4	1,4	3,0	0,0	3,5	0,0	2,6	0,0	5,6
5	1,4	0,0	0,0	1,8	0,0	2,6	0,0	0,0
6	1,4	0,0	0,0	1,8	0,0	2,8	0,0	0,0
7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
10	1,4	0,0	2,0	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0
11	26,0	81,8	40,8	45,6	23,5	28,2	80,0	83,3
12	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
mis	49,3	3,0	32,7	46,8	44,1	53,8	6,7	0,0

1= κινητικά, υπαίθρια, πολεμικά

2= επιτραπέζια, δεξιοτήτων, κατασκευές, διανοητικά

3= καλλιτεχνικά

4= κούκλες

5= συνδυασμός 1 και 2

6= συνδυασμός 2 και 4

7= συνδυασμός 2 και 3

8= συνδυασμός 3 και 4

9= συνδυασμός 3 και 1

10= συνδυασμός 1 και 4

11= καμία προτίμηση

12= συνδυασμός 1, 2 και 4

ΧΑΝΘ δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα πνευματικά και κατασκευαστικά παιχνίδια και ελάχιστη στα κινητικά, τα παιδιά τους προσπαθούν να τα συνδυάσουν και με τα κινητικά, που τα παίζουν μόνο αγόρια. Αυτό δείχνει ότι τα αγόρια έχουν μεγάλη ανάγκη από κίνηση και δεν μπορούν να περιορίσουν τις δραστηριότητές τους μέσα στο σπίτι. Τα παιδιά του Ασύλου δεν φαίνεται να επηρεάζονται τόσο από τους γονείς τους, αλλά ακολουθούν με ευκολία το ποδόσφαιρο και τις κούκλες. Τα παιχνίδια όμως αυτά πλαισιώνονται και από επιτραπέζια, επιλογή που προφανώς τη μαθαίνουν από το σχολείο ή από τους συνομηλικούς τους.

Το γεγονός ότι τα κορίτσια παίζουν κυρίως με κούκλες και ασχολούνται με καλλιτεχνικές δραστηριότητες συχνότερα από όσο τα αγόρια ερμηνεύεται ως ταύτιση του ρόλου τους με αυτόν της μητέρας, της νοικοκυράς και της γυναίκας, ρόλος ο οποίος συνδέεται με θηλυκότητα και γενική καλλιέργεια. Το φαινόμενο παρουσιάζεται συχνότερα στα κορίτσια του Ασύλου, από τα οποία οι παραδοσιακοί ρόλοι των δύο φύλων εσωτερικεύονται περισσότερο –και με τη βοήθεια των μέσων μαζικής επικοινωνίας– με τη διαφορά ότι το κοινωνικό τους επίπεδο δεν τα ωθεί παράλληλα σε καλλιτεχνικές επιλογές.

Η προτίμηση των αγοριών για πολεμικά παιχνίδια ερμηνεύεται ως ενθάρρυνση στη σκληρότητα και την επιθετικότητα από μέρους της οικογένειας αλλά και ως αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης, π.χ. μέσω της τηλεόρασης, η οποία δείχνει πολεμικά έργα, όπου πρωταγωνιστούν κυρίως άνδρες αλλά και

μέσω της Ιστορίας, η οποία ως πρωταγωνιστές των πολέμων προβάλλει επίσης σχεδόν αποκλειστικά άνδρες. Επίσης η προτίμηση των παιδιών του Ασύλου και ιδιαίτερα των αγοριών για παιχνίδι έξω από το σπίτι αποδίδεται στην έλλειψη επαρκούς χώρου μέσα στο σπίτι, στην έλλειψη βιομηχανικών παιχνιδιών, στην έλλειψη εποπτείας και ιδιαίτερα στη λίγη μελέτη των σχολικών και εξωσχολικών βιβλίων.

Στις ποσοτικές μεταβλητές έχουμε να κάνουμε με μετρήσιμα μεγέθη, πρόκειται δηλαδή για μεταβλητές οι οποίες είτε εκτιμώνται με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα (π.χ. Α8 προσιτότητα παιχνιδιού, κλίμακα από 0 μέχρι 5), είτε για μεταβλητές χρόνου, οι οποίες υπολογίζονται σε λεπτά (π.χ. Α12 παρακολούθηση τηλεόρασης σε λεπτά την ημέρα). Όλες σχεδόν οι ποσοτικές μεταβλητές επαληθεύουν τη γενική υπόθεση της έρευνας. Θα περιοριστούμε γι' αυτό σε μια γενική παρατήρηση που αφορά τις ενδοομαδικές διαφορές που παρουσιάζουν οι υποομάδες ΧΑΝΘ-Άσυλο και αγόρια-κορίτσια επίσης σε όλες σχεδόν τις μεταβλητές αυτές (βλ. αναλυτικότερα Ε. Νημά, 1995, 59 κ.κ.).

Η παρατήρηση αυτή προκύπτει από τη διαπίστωση υψηλών τιμών τυπικής απόκλισης, οι οποίες, ως γνωστόν, εκφράζουν μεγάλη ανομοιογένεια των δύο υποομάδων του δείγματος. Η ανομοιογένεια αυτή αντικατοπτρίζει κατά την αντίληψή μας μια μεγάλη ανομοιογένεια στον τρόπο ανατροφής των παιδιών, είτε πρόκειται για παιδιά μορφωμένων και εύπορων είτε για παιδιά αμόρφωτων και άπορων γονέων. Και αν η ερμηνεία μας αυτή έχει κάποια βάση, τότε ασφαλώς αυτό σημαίνει ότι η ελλη-

νική οικογένεια γενικά χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενιαίας συνείδησης και συνέπειας σχετικά με την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Μια τέτοια κατάσταση είναι ευνόητο ότι πρέπει να αποδοθεί πρωτίστως στην έλλειψη υπεύθυνης και συστηματικής πληροφόρησης και ενημέρωσης των γονέων για την ορθή διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους από διάφορους φορείς της εκπαίδευσης ή και της ενημέρωσης. Κατά συνέπεια μπορούμε να πούμε ότι δεν έχει διαμορφωθεί στη χώρα μας ένα τυπικό μοντέλο γονέως με καθιερωμένους τρόπους και κατασταλαγμένες αρχές διαπαιδαγώγησης των παιδιών, αλλά η γονεϊκή συμπεριφορά απέναντι στο παιδί εξαρτάται από εντελώς τυχαίους και περιστασιακούς παράγοντες.

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα σε δύο μεταβλητές (προέλευση: ΧΑΝΘ-Ασυλο και φύλο: αγόρι-κορίτσι) χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης  $\gamma$  και η συσχέτιση θεωρήθηκε αξιολογη για  $\gamma$

τίσεων διαπιστώνεται ότι η προέλευση των υποκειμένων (ΧΑΝΘ ή Ασυλο) επηρεάζει σημαντικά διάφορες πλευρές της κοινωνικοποίησής τους. Συγκεκριμένα τα παιδιά του Ασύλου παίζουν περισσότερο έξω από το σπίτι από όσο τα παιδιά της ΧΑΝΘ, βλέπουν λιγότερο κινηματογράφο, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε ομαδικό παιχνίδι, παίζουν περισσότερο χρόνο γενικά, έχουν περισσότερες παρέες εκτός σχολείου και έχουν περισσότερες παρέες της γειτονιάς. Συνοψίζοντας τα δεδομένα μπορεί να πει κανείς ότι γενικά οι γονείς των παιδιών της ΧΑΝΘ ασκούν καλύτερη εποπτεία - αν και πολύ διακριτική πολλές φορές - στα παιδιά τους και τα κατευθύνουν πολύ περισσότερο σε επιθυμητές ασχολίες και δραστηριότητες σε σχέση με τους γονείς των παιδιών του Ασύλου.

Στην ανάλυση παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η περιστροφή (rotation), ενώ έγιναν δεκτοί μόνον παράγοντες με τιμή χαρακτηριστικής ρίζας μεγαλύτε-

**Πίν. 3. Παράγοντας F3 (6,7%)**

φορτίο	μεταβλητή	περιεχόμενο
0,82	A41	χρόνος για μελέτη
0,78	A52	τιμωρία πατέρα
0,55	A44	χρόνος απασχόλησης με πατέρα
0,47	A42	χρόνος απασχόλησης με μητέρα
-0,34	A30	χρόνος για παιχνίδι καθημερινές
-0,30	A18	κινηματογράφος

μεγαλύτερο ή ίσο του 0,30. Σε πίνακες 2x2 χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης  $\phi$  με το πρόσημο του  $\gamma$ . Η συσχέτιση δύο μεταβλητών θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 5% ( $p < 0,05$ ) και στατιστικά πολύ σημαντική στο επίπεδο 1% ( $p < 0,01$ ). Από τη μελέτη των συσχε-

ρη της μονάδας. Με βάση τη διαδικασία αυτή εμφανίστηκαν 16 παράγοντες (F1-F16) οι οποίοι εξηγούν το 78,8% της συνολικής διακύμανσης. Δίνουμε παρακάτω έναν από τους χαρακτηριστικούς παράγοντες που προέκυψαν και την σχετική ερμηνεία του (βλ. αναλυτικά Ε.

Νημά, 1995, 76 κ.κ.).

Σύμφωνα με τον παράγοντα αυτόν, όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουν τα παιδιά στη μελέτη, τόσο περισσότερο τα τιμωρεί ο πατέρας και όχι η μητέρα, τόσο περισσότερο ασχολούνται οι γονείς τους με αυτά και ιδιαίτερα ο πατέρας. Όλα αυτά συνδέονται αρνητικά με το χρόνο που διαθέτουν για κινηματογράφο και παιχνίδια τις καθημερινές. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι, όταν ο πατέρας ασχολείται με τα παιδιά, έστω και με την αυστηρότητά του, τότε συμμετέχει και η μητέρα στην φροντίδα τους, οπότε αυτά μελετούν περισσότερο τα μαθήματά τους. Ο πολύς χρόνος, ο οποίος αφιερώνεται στη μελέτη τις καθημερινές, είναι φυσικό να μειώνει το χρόνο για παιχνίδια και άλλες δραστηριότητες έξω από το σπίτι. Επιβεβαιώνονται λοιπόν τα ομόφωνα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία η σχολική επίδοση των παιδιών είναι συνάρτηση του ενδιαφέροντος των γονέων και της άμεσης ή έμμεσης εμπλοκής τους στη διεκπεραίωση των εργασιών του σχολείου από το παιδί.

### **Συζήτηση - συμπεράσματα**

Από την ανάλυση όλων των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι επαληθεύεται η βασική υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία μια μερίδα οικογενειών, οι οποίες ανήκουν συνήθως –αν και όχι οπωσδήποτε– στα μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας, κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους εν μέρει με διαφορετικό τρόπο από εκείνον με τον οποίο κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους μια άλλη μερίδα γονέων, οι οποίοι προέρχονται συνήθως –αν και

όχι αποκλειστικά– από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Ο διαφορετικός αυτός τρόπος κοινωνικοποίησης αντανακλάται στην εντελώς διαφορετική εξέλιξη της δημιουργικότητας των παιδιών τους, γεγονός το οποίο εκφράζεται και με διαφορετικές επιδόσεις στα τεστ δημιουργικότητας, όπως προέκυψε από συναφείς ξένες αλλά και ελληνικές έρευνες. Έτσι από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι οι γονείς που ενδιαφέρονται και προσέχουν την αγωγή και τη μόρφωση των παιδιών τους, σε αντίθεση με τους γονείς οι οποίοι δεν το κάνουν αυτό ή το κάνουν ελλιπώς,

- παρέχουν στα παιδιά τους περισσότερα μέσα για παιχνίδια και ψυχαγωγία,
  - τα ενθαρρύνουν περισσότερο να αποχτούν πολλές και ποικίλες γνώσεις με διάφορες ευκαιρίες που τους προσφέρουν,
  - τα προσανατολίζουν στην καλλιέργεια ευρύτερων ενδιαφερόντων,
  - ασκούν επάνω τους περισσότερη και πιο εποικοδομητική εποπτεία και καθοδήγηση,
  - δημιουργούν ευνοϊκότερο κλίμα σχέσεων μέσα στην οικογένεια και γενικά τους εξασφαλίζουν περισσότερες δυνατότητες καλλιέργειας και έκφρασης των δημιουργικών τους ικανοτήτων (πρβλ. και Ε. Νημά, 1999).
- Συγκεκριμένα η οικογένεια της πρώτης ομάδας παρακολουθεί τα παιδιά της με πολύ ενδιαφέρον σε όλες τις εκδηλώσεις τους, τα καθοδηγεί και τα ενθαρρύνει στις προσπάθειές τους, προσφέροντας πολλές και ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση και άσκηση των πνευματικών και δημιουργικών τους ικανοτήτων. Ο άνετος χώρος στο σπίτι, τα

διαθέσιμα παιχνίδια, οι επιλεγμένοι σύ-  
ντροφοι, τα καλά κινηματογραφικά έρ-  
γα, ο σχετικός έλεγχος της τηλεόρασης,  
το παιχνίδι με τους γονείς και η μελέτη  
καλών βιβλίων εξασφαλίζουν μια ψυχα-  
γωγία καλής ποιότητας. Επίσης η μελέ-  
τη των μαθημάτων και η σχετική βοή-  
θεια που παρέχουν οι ίδιοι οι γονείς ή  
άλλα πρόσωπα εξασφαλίζουν τη βάση  
για μια καλή μόρφωση. Τα ποικίλα εν-  
διαφέροντα και οι ασχολίες της οικογέν-  
ειας διευρύνουν τις ανησυχίες και τις  
αναζητήσεις των παιδιών. Οι πιο συ-  
χνές, τέλος, και υγιείς διαπροσωπικές  
σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών εξ-  
ασφαλίζουν μια καλή συναισθηματική  
ισορροπία και μια υγιή ψυχολογική βά-  
ση για τις δημιουργικές ενασχολήσεις  
και αναζητήσεις των παιδιών.

Αντίθετα, στις οικογένειες οι οποίες  
δεν αποδίδουν τόσο μεγάλη σημασία στη  
διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους πα-  
ρατηρείται συνήθως, πέρα από κάποιο  
περιστασιακό ενδιαφέρον, μια αδυναμία  
ή απροθυμία των γονέων να παρακο-  
λουθήσουν από κοντά τα παιδιά τους, με  
αποτέλεσμα η προσφορά τους σε μορφω-  
τικά ερεθίσματα να είναι πενιχρή και οι  
δυνατότητες για δημιουργικές αναζητή-  
σεις και αποτολήματα των παιδιών πε-  
ριορισμένες. Η σχεδόν παντελής απου-  
σία του πατέρα από την ανατροφή των  
παιδιών και η μορφωτική ανεπάρκεια  
της μητέρας σε συνδυασμό με την οικο-  
νομική δυσπραγία της οικογένειας στε-  
ρεί από τα παιδιά πολλές ευκαιρίες για  
καλλιέργεια και ανάδειξη των ικανοτή-  
των τους. Το μόνο θετικό στην κατά-  
σταση των παιδιών του Ασύλου είναι τα  
πολλά ομαδικά και κινητικά παιχνίδια  
στη γειτονιά, τα οποία όμως δεν είναι  
συνειδητή επιλογή της οικογένειας αλ-

λά αποτέλεσμα της αδυναμίας της.

Αντίθετα, εν μέρει μόνον επαληθεύ-  
εται η επιμέρους υπόθεση ότι οι οικογέν-  
ειες που φροντίζουν την αγωγή και  
δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις  
ανάπτυξης της δημιουργικότητας των  
παιδιών τους ενεργούν λιγότερο με βά-  
ση υφιστάμενα στερεότυπα και με κομ-  
φορμισμό προς κοινωνικές νόρμες σε  
ό,τι αφορά την αγωγή των δύο φύλων  
και την αντιμετώπιση αγοριών και κο-  
ριτσιών. Διαπιστώσαμε π.χ. ότι τα αγό-  
ρια της ΧΑΝΘ περιβάλλονται με μεγα-  
λύτερη φροντίδα και ενθαρρύνονται  
περισσότερο στη μόρφωση, στη γνώση  
και στην αυτονομία από όσο τα κορί-  
τσια, στα οποία ασκείται μια πιο χαλαρή  
πίεση για μελέτη, ενώ είναι πιο έντονος  
ο έλεγχος σχετικά με τις συντροφίες  
τους. Ωστόσο οι γονείς των παιδιών της  
ΧΑΝΘ προσέχουν πολύ περισσότερο τα  
κορίτσια τους από ό,τι οι γονείς του  
Ασύλου. Γενικεύοντας λοιπόν μπορού-  
με να πούμε ότι η ελληνική οικογένεια  
του ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού  
στρώματος εξακολουθεί να δείχνει ιδι-  
αίτερη προτίμηση στην αυτονομία του  
αγοριού, χωρίς ωστόσο να παραμελεί  
και τη μόρφωση του κοριτσιού.

Μια ακόμα γενική διαπίστωση είναι  
ότι τα παιδιά ακολουθούν κατά κανόνα  
μορφές συμπεριφοράς τις οποίες προσ-  
δοκούν ή υποδεικνύουν οι γονείς τους.  
Σύμφωνα και με τα ευρήματα της κοι-  
νωνικο-γνωστικής μάθησης αυτό βέ-  
βαια σημαίνει τεράστιες δυνατότητες  
των γονέων να επηρεάζουν τα παιδιά  
τους. Υποδηλώνει όμως παράλληλα και  
τις μεγάλες υποχρεώσεις που έχουν  
απέναντι στη νέα γενιά καθώς επίσης  
και την ευθύνη της πολιτείας, η οποία  
θα έπρεπε με πολλούς και διάφορους

τρόπους (π.χ. σχολές γονέων) να επι-  
μορφώνει και να ενημερώνει τους γο-  
νεείς για βασικές αρχές της ορθής δια-  
παιδαγωγησης των παιδιών τους.

### **Βιβλιογραφία**

- Archer J. & Freedman S. (1989): «Gen-  
der-Stereotypic Perceptions of Aca-  
demic Disciplines». Στο *British Jour-  
nal of Educational Psychology*, 59,  
306-313.
- Δερβίσης Στ. (1998): *Η δημιουργική σκέ-  
ψη και η δημιουργική διδακτική δια-  
δικασία*. Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος.
- Landau E. (1984): *Kreatives Erleben*.  
München: Reinhardt.
- Lee V., Webberley R. & Litt L. (1987):  
*Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*.  
Μτφρ. Γ. Μπαρουξής. Αθήνα: Κου-  
τσουμπός.
- Μαρμαρινός Ι. (1978): *Δημιουργικότης  
και κοινωνικο-οικονομικόν επίπεδον*.  
(Διδ. διάτρ.). Αθήνα.
- Maslow A. (1968): *Toward a Psychology  
of Being*. 2nd ed. New York: D. van  
Nostrand.
- Massialas B. & Zevin J. (1975): *Δημι-  
ουργική εργασία στο σχολείο*. Μτφρ.  
Κ. Τσιμπούκης. Αθήνα.
- Νημά Ε. (1995): *Οικογενειακή κοινωνι-  
κοποίηση και δημιουργικότητα. Η  
συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυ-  
ξη της δημιουργικότητας κατά την  
παιδική ηλικία (μεταπτ. εργασία)*.  
Θεσσαλονίκη.
- Νημά Ε. (1999): *Δημιουργικότητα και  
σχολική επίδοση. Διερεύνηση των δύο  
μεταβλητών σε δείγμα μαθητών Γυ-  
μνασίου (διδ. διατρ.)*. Θεσσαλονίκη.
- Ντορενστάουτερ-Παπουτσάκη Π. (1994):  
*Το προικισμένο παιδί. Μία πρώτη επι-*

*σημονική προσέγγιση σε ένα θέμα  
άγνωστο*. Αθήνα: εκδόσεις Το Ποντίκι.  
Ξανθάκου Γ. (1998): *Η δημιουργικότητα  
στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμ-  
ματα.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1989), *Κοινωνικο-  
ποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*.  
Τρίτη έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χαρίτου - Φατούρου Μ. (1969): *Επίδρα-  
ση της ωριμάνσεως και της σχολικής  
παιδείας στην εξέλιξη των νοητικών  
ικανοτήτων* (διδ. διατρ.). Θεσσαλονί-  
κη.

### **Summary**

The aim of this study – which is part  
of a broader research project – was to  
examine the influence that certain  
socialization practices on the parents’  
part have on their children’s creative  
activities. The population comprised  
two groups of typical greek families  
wich treat their children in two  
disctinctly different ways. The parents  
of 106 children from the greater area of  
Thessaloniki have undergone an  
examination concerning play and  
pastime practices of their children,  
reading preferences and recreation  
habits, involvement in school and other  
activities and extent of autonomy they  
usually grant their children. The  
analysis of the data confirmed the main  
hypothesis of the study and ascertained  
that greek parents help their children  
in different ways and to different extent  
to be creative in their everyday life.

**Λέξεις-κλειδιά:** Δημιουργικότητα,  
παιδική ηλικία κοινωνικοποίηση, οικο-  
γένεια.



**II**  
**Θέματα διδακτικής**  
**μεθοδολογίας**



## Κωστής Τσιούμης

Επίκουρος Καθηγητής

Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

Αριστοτελείου Παν/μιου Θεσ/κης

## Αθανασία Κατσινάκη

Νηπιαγωγός, Απόφοιτη Διδασκαλείου

Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

Αριστοτελείου Παν/μιου Θεσ/κης

# Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπολιτι- σμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο με επίκεντρο τον πολιτισμό.

**Ο**ι εξελίξεις των τελευταίων δύο δεκαετιών έχουν φέρει στο προσκήνιο το ζήτημα της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Οι ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές, ακολουθώντας τις υποδείξεις διεθνών οργανισμών στους οποίους συμμετέχει η Ελλάδα, καταβάλλουν προσπάθειες για την ανάπτυξη ερευνητικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την προσαρμογή στη νέα παγκόσμια πραγματικότητα και κυρίως την καλύτερη αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Αξιόλογη δραστηριότητα αναπτύσσεται από πανεπιστημιακά τμήματα και άλλους φορείς της ελληνικής εκπαίδευσης (Μάρκου Γ., 1997· Δαμανάκης, 1998· Γεωργογιάννης Π., 1997· Φραγκουδάκη Α· Δραγώνα Θ., 1997).

Κατά κανόνα, το ενδιαφέρον όσον ασχολούνται διεθνώς με την εκπαίδευση των «αλλοδαπών» παιδιών επικεντρώνεται κυρίως στο ζήτημα της διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας του κράτους στο οποίο κατοικούν και για την επίτευξη

αυτού του στόχου υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις (Τζουριάδου, 1995· Fthenakis W. u.a., 1985· Ulich M., Oberhuemer P., 1997) . Στο ζήτημα της διδασκαλίας της γλώσσας εστιάζεται και το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών, αλλά και των ερευνητών στον ελληνικό χώρο. Ο Μιχάλης Δαμανάκης σε μια σύντομη αναφορά του σε αυτό το ζήτημα στο βιβλίο *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα* επισημαίνει ότι στο νηπιαγωγείο πρέπει να καλλιεργούνται με παιγνιώδη τρόπο και οι δύο γλώσσες, ώστε να μη διακόπτεται η διαδικασία κοινωνικοποίησης στη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους και τα παιδιά να έχουν τα οφέλη που συνεπάγεται μια δίγλωσση κοινωνικοποίηση (Δαμανάκης Μ., 1998:96). Ωστόσο, όπως είναι γνωστό, η θεωρία απέχει από την πραγματικότητα. Στο ελληνικό περιβάλλον δεν είναι διαδεδομένο το δίγλωσσο νηπιαγωγείο, όπως και μέθοδοι αντιμετώπισης του ζητήματος της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαφορετική μητρική γλώσσα. Πρόσφατη μελέτη μάλιστα απέδειξε ότι αλλόγλωσσα παιδιά εντάσσο-

νται σε ειδικές τάξεις με βασικό κριτήριο την έλλειψη δυνατότητας επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα (Τζουριάδου Μ. κ.ά., 1999).

Ακόμη και στην περίπτωση όμως που αντιμετωπιστεί επιτυχώς το θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα δεν λύνεται αυτομάτως και το ζήτημα της ομαλής κοινωνικής ένταξης των παιδιών που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό περιβάλλον και αυτό γιατί δε δίνεται κανένα βάρος στον πολιτισμό του οικογενειακού περιβάλλοντός τους, ώστε να αισθανθούν ότι η διαφορετικότητά τους δεν συνιστά πρόβλημα, ούτε λόγο αποκλεισμού. Αυτό μπορεί να γίνει με την εισαγωγή και του διαφορετικού πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα περισσότερα από τα πολυπολιτισμικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί διεθνώς οι προσπάθειες έχουν εστιαστεί σε αυτό το σημείο με διαφορετικό κέντρο βάρους κατά περίπτωση. Η βασική λογική ήταν ότι για την εξασφάλιση στοιχειώδους κοινωνικής δικαιοσύνης και για την ενδυνάμωση των μελών διαφόρων εθνοτικών ομάδων είναι μεγάλης σημασίας η εκπαιδευτική προσέγγιση του ιδιαίτερου πολιτισμού τους (Fthenakis W./Sonner A u.a., 1985:337-338). Στην προσπάθεια αυτή έχουν χρησιμοποιηθεί ιστορίες από τις χώρες προέλευσης των «διαφορετικών» παιδιών (Ulich M., Oberhuemer P, 1994 και 1997), παιχνίδια και τραγούδια από αυτές τις χώρες, όμοιοι μύθοι από διαφορετικές χώρες κ.ά. (Yangunidis P., 1998: 85-86· Ulich M., Oberhuemer P., Reidelhuber A., 1993).

Το βασικό ζητούμενο μιας δραστηριότητας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

είναι να προβληθεί η αναγνώριση της διαφορετικής κουλτούρας, τόσο έναντι των παιδιών που διακρίνονται από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όσο και έναντι όλων των παιδιών της τάξης, ώστε να βελτιωθεί ο βαθμός αυτοεκτίμησης των πρώτων και να μη θεωρηθεί η ύπαρξη του «διαφορετικού» ως πρόβλημα αλλά ως οργανικό μέρος της όλης τάξης. Σημαντικό είναι επίσης να αναδειχθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και κάθε ανάλογη δραστηριότητα να έχει το χαρακτήρα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασικός στόχος πρέπει να είναι να προσφερθεί στο «διαφορετικό» παιδί η δυνατότητα να ξεφύγει από τη θέση του μειονοτικού και στα παιδιά της πλειονότητας να κατανοήσουν ότι η διαφορά είναι υπαρκτή και φυσιολογική (Ulich M., Oberhuemer P., 1994:18). Η σημασία μιας τέτοιας προσέγγισης γίνεται εμφανής και από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αποδεικνύουν ότι ο βαθμός αυτοεκτίμησης εξαρτάται από την αποδοχή από τους άλλους καθώς και ότι η αυτοεικόνα μπορεί να επηρεαστεί από τα στερεότυπα που τυχόν υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών φυλετικών ομάδων (Siraj-Blatchford I., 1995:6-9 ). Το επιθυμητό είναι βέβαια η διαπολιτισμική προσέγγιση να διαπνέει την εκπαιδευτική διαδικασία στην καθημερινότητά της και να μην εμφανίζεται ως μία αποσπασματική παρέμβαση στο πρόγραμμα (Ulich M./ Oberhuemer P., 1994:15 ). Αυτό όμως δεν είναι πάντοτε εφικτό στην πράξη.

Τα τελευταία χρόνια αυξάνονται οι έρευνες που επικεντρώνονται στην παρουσία των διαφορετικών παιδιών στο νηπιαγωγείο, η βιβλιογραφία όμως για

το ζήτημα της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο χώρο αυτό παραμένει περιορισμένη. Οι σχετικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, αν και υπάρχουν, είναι ελάχιστα γνωστές, καθώς αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες και έχουν πιλοτικό χαρακτήρα. Εάν αναζητήσει κανείς ιδέες για την υλοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο, θα διαπιστώσει ότι υπάρχει κάποιο υλικό για τη γνωριμία των παιδιών με τους πολιτισμούς όλου του κόσμου, δεν υπάρχουν όμως επεξεργασίες που θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά των μειονοτήτων και τη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων που σαφώς περιλαμβάνονται στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο 1990:7). Αυτό γίνεται εμφανές και από το βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο στο οποίο δίνεται έμφαση σε κάποιες δραστηριότητες για τη γνωριμία των παιδιών με τους πολιτισμούς όλου του κόσμου, ενώ η αναφορά στις μειονότητες είναι πολύ γενική ( Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο 1990:109). Οι υπάρχουσες αναφορές δεν είναι δυνατό βέβαια να βοηθήσουν τους νηπιαγωγούς να δημιουργήσουν συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, από τη στιγμή που δεν τροφοδοτούνται με ιδέες για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο πολιτισμός του «μειονοτικού» δεν συζητιέται μέσα στη σχολική τάξη (Cummins J., 1999).

Επεξεργασίες που έχουν γίνει σε χώρες με μεγαλύτερη παράδοση στην αντι-

μετώπιση ζητημάτων πολυπολιτισμικότητας έχουν αποδείξει τη σημασία της αξιοποίησης του «διαφορετικού» πολιτισμού για τις μειονοτικές ή μειονεκτούσες ομάδες. Για τη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης στην τάξη του νηπιαγωγείου έχουν προταθεί διάφορα προγράμματα και συγκεκριμένες πρακτικές που έχουν ως στόχο να δώσουν την απαιτούμενη προσοχή στην παρουσία των παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Τέτοιες προτάσεις εντοπίζονται στο πρόγραμμα Head Start που εφαρμόζεται εδώ και δεκαετίες στις Ηνωμένες Πολιτείες (Spodek B., 1980:151-153), στα πολυπολιτισμικά προγράμματα στη Μ. Βρετανία, στην Αυστραλία, στον Καναδά, στη Ν. Ζηλανδία (Bullivant B., 1997), στο πρόγραμμα ALERTA, στην πρόταση διαπολιτισμικού προγράμματος της Katz (Ντολιπούλου Ε., 1997:107-126), στις επεξεργασίες του Institut für Frühpädagogik του Μονάχου (Ulich M./, Oberhuemer P. 1994:13-24) και άλλων φορέων.

Όλα αυτά τα προγράμματα έχουν ως στόχο να προσφέρουν με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο αναγνώριση στα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή γηγενών μειονοτικών ομάδων και να συμβάλουν στην ομαλότερη δυνατή κοινωνικοποίησή τους. Βασική παραδοχή για την προώθηση τέτοιων δραστηριοτήτων είναι ότι η κουλτούρα της χώρας ή καλύτερα της ομάδας προέλευσης παραμένει σημαντική για δύο ή τρεις τουλάχιστον γενιές και ότι τα παιδιά πρέπει να ενθαρρυνθούν στην κατεύθυνση μιας δίγλωσσης κοινωνικοποίησης.

Έχοντας ως στόχο να συμβάλλουμε στον προβληματισμό που αναπτύσσεται

σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας έρευνας-παρέμβασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τον πολιτισμό σ' ένα νηπιαγωγείο, όπου συνυπήρχαν παιδιά της πλειονότητας με παιδιά προερχόμενα από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (82ο νηπιαγωγείο Θεσ/νίκης).

Οι υποθέσεις της έρευνας παρέμβασης ήταν οι ακόλουθες:

Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα αναμένεται να επιδρά αρνητικά στη θέση των παιδιών στην τάξη του νηπιαγωγείου και η έλλειψη γνώσης για τον πολιτισμό των μειονοτικών παιδιών αναμένεται να οδηγήσει τα παιδιά της πλειονότητας σε αρνητική στάση απέναντί τους. Βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι για να προληφθεί η κοινωνική περιθωριοποίηση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον δεν αρκεί να μάθουν απλώς την ελληνική γλώσσα, αλλά πρέπει να υπάρξει εκπαιδευτική προσέγγιση του πολιτισμού της χώρας προέλευσής τους μέσα στη σχολική τάξη.

### **Μέθοδος της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα παρέμβαση είχε περιορισμένη χρονική διάρκεια και στόχος της ήταν μέσα από την εισαγωγή στοιχείων για τον αλβανικό και τον γεωργιανό πολιτισμό να συντελέσει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και μέσω της γνωριμίας των υπόλοιπων παιδιών με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των συμμαθητών τους να δημιου-

γηθούν συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

Το δείγμα της έρευνας ήταν τα 20 παιδιά του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου από τα οποία τα 4 διακρίνονταν από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Από αυτά η Α. έχει μητέρα Αλβανίδα και πατέρα Βορειοηπειρώτη, γεννήθηκε στην Ελλάδα και είναι από τα δημοφιλή παιδιά της τάξης. Ο Χ. γεννήθηκε στη Γεωργία, από Γεωργιανούς γονείς και έχει 2,5 χρόνια στην Ελλάδα και η Γ. γεννήθηκε στην Αλβανία από Αλβανούς γονείς και έχει επίσης 2,5 χρόνια στην Ελλάδα. Ιδιάζουσα είναι η περίπτωση του Δ., ο οποίος είναι παιδί μεικτού γάμου, βρίσκεται 3 χρόνια στην Ελλάδα με την Ελληνίδα μητέρα του που είναι διαζευγμένη από το Γάλλο πατέρα του. Το συγκεκριμένο νήπιο με βάση το ιστορικό και την εικόνα που παρουσίαζε δύσκολα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί παιδί με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Η συλλογή των στοιχείων για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των «διαφορετικών» παιδιών έγινε με συνέντευξη από τη νηπιαγωγό της τάξης, η οποία έδωσε στοιχεία για το ιστορικό, το περιβάλλον και το χαρακτήρα των παιδιών. Πριν από την έναρξη των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε κοινωνιομετρικό τεστ για την ανίχνευση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών (Μπίκος Κ., 1990· Μπίκος Κ., 1997) που προέρχονταν από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, να διαπιστωθεί ο βαθμός κοινωνικής συνοχής της συγκεκριμένης τάξης και με την ευκαιρία να διαπιστωθεί ο βαθμός επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Η τελική επιλογή των δραστηριοτήτων υπαγορεύτηκε από το γεγονός ότι 3 από

τα 4 «διαφορετικά» παιδιά προέρχονταν από την Αλβανία και τη Γεωργία.

Η συγκέντρωση του υλικού που θα χρησιμοποιούνταν για τη συγκεκριμένη παρέμβαση είχε αρκετές δυσκολίες με δεδομένο ότι δεν υπάρχουν πηγές στις οποίες θα μπορούσε να απευθυνθεί κανείς για να συγκεντρώσει παιδαγωγικό υλικό. Οι προσπάθειές μας στράφηκαν προς ανθρώπους αλβανικής και γεωργιανής καταγωγής τους οποίους γνωρίζαμε, τους γονείς των παιδιών και αλλού (λαϊκές αγορές). Υπήρξαν άνθρωποι των οποίων η στήριξη υπήρξε καθοριστική διότι με προθυμία προσέφεραν υλικό για τις πατρίδες τους, κάρτες, βιβλία, μουσική κ.ά., τους ευχαριστούμε. Ορισμένα υλικά χρειάστηκε να παραγγελθούν από την Αλβανία, ενώ ένα μέρος του υλικού για τη Γεωργία προήλθε από μαθητές του Διαπολιτισμικού Σχολείου της πόλης. Καθώς δεν ήταν εύκολη η αναζήτηση, η τελική μορφή του προγράμματος υπαγορεύτηκε και από το υλικό που συγκεντρώθηκε.

Από την αρχή αναπτύχθηκε βέβαια ένας προβληματισμός σε σχέση με το κατά πόσο η επιλογή συγκεκριμένων στοιχείων από τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής των συγκεκριμένων χωρών θα ήταν η ενδεικνυόμενη με δεδομένο ότι υπάρχει έλλειψη σχετικού παιδαγωγικού υλικού και κυρίως το γεγονός ότι ο τρίτος δεν μπορεί παρά να αξιολογεί υποκειμενικά τα στοιχεία του διαφορετικού τρόπου ζωής (Γκότοβος Αθ., 1996).

Η παρέμβαση ακολούθησε τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τίθενται από τον Hochmann (Reich H., 1997· Δαμανάκης Μ., 1998) και είναι η συνάντηση με άλλους

πολιτισμούς –παραμερισμός των φραγμών που αποτελούν εμπόδιο για μια τέτοια συνάντηση– προώθηση της δυνατότητας πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού με στόχο την προώθηση της δυνατότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία και το σεβασμό της πολιτισμικής πολλαπλότητας. Στόχος ήταν οι δραστηριότητες να απευθύνονται προς όλα τα παιδιά και να έχουν το χαρακτήρα του πολιτισμικού εμπλουτισμού που θεωρείται από τον Δαμανάκη απαραίτητο στοιχείο μιας δραστηριότητας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης Μ., 1998: 109).

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε να έχει τρεις ενότητες:

Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε τα παιχνίδια γνωριμίας, τη γνωριμία με τον εαυτό μας και τον άλλο και την εισαγωγή στη διαφορετικότητα. Η δεύτερη ενότητα είχε ως αντικείμενο την εισαγωγή στοιχείων από των πολιτισμό των χωρών καταγωγής ορισμένων παιδιών. Ως μέσα χρησιμοποιήθηκαν η ανάγνωση κειμένων και το κουκλοθέατρο, με δεδομένο ότι η υπόδυση ρόλων εκτονώνει το άγχος και βοηθά την έκφραση των παιδιών. Δύο κούκλες, ο Γκιούρα από τη Γεωργία και η Ερμίρα από την Αλβανία, θα «παρουσίαζαν» στα παιδιά το εποπτικό υλικό που επιλέχθηκε και θα έδιναν κάποια στοιχεία για τον τρόπο ζωής και τον πολιτισμό των χωρών αυτών. Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες τοπίων, μνημείων και εκδηλώσεων. Η επιλογή αυτή έγινε με βάση τη διαπίστωση ότι τα γνωστά σε εμάς προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούν ικανοποιητικά τους στόχους της γνωριμίας των παιδιών με τις ιδιαιτερότητες των συμμαθητών

τους με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να υπάρξει αναγνώριση της αξίας του πολιτισμού της χώρας από την οποία προέρχονται. Ιδέες για την εισαγωγή των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης αντλήθηκαν από αντίστοιχα παραδείγματα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Ulich, Oberhuemer, 1994· Cummins, 1999· Bullivant, 1997· Banks, 1993). Η τρίτη φάση περιλάμβανε κάποιες δραστηριότητες με σκοπό να ενθαρρυνθεί η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, όπως ζωγραφική, κατασκευές και παιχνίδια, ώστε να αντληθούν στοιχεία χρήσιμα και για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος. Το βασικό υλικό θα προερχόταν από την ανάλυση των αντιδράσεων των παιδιών, οι οποίες θα καταγράφονταν σε βιντεοκασέτα.

### **Ευρήματα της έρευνας-παρέμβασης**

Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ για την ανίχνευση των κοινωνικών σχέσεων στη συγκεκριμένη τάξη έδειξαν ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις στο κοινωνικό status των «διαφορετικών» παιδιών. Η Α. συγκέντρωσε 4 επιλογές και καμιά απόρριψη και κατατάχθηκε στα δημοφιλή παιδιά του δείγματος, η Γ. 1 επιλογή και 1 απόρριψη και κατατάχθηκε με βάση και τη συνοχή της τάξης στην κατηγορία των παραμελημένων, ο Δ. με 7 επιλογές και 3 απορρίψεις κατατάχθηκε στην κατηγορία των αντιφατικών, ενώ ο Χ, με 1 επι-

λογή και 10 απορρίψεις υπήρξε εμφανώς απορριπτόμενος από την ομάδα της τάξης (Μπίκος Κ., 1990). Η εικόνα που δόθηκε μέσα από τα συγκεκριμένα στοιχεία ήταν ότι η θέση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ήταν χαμηλή.

Από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της πρώτης ενότητας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν, ώστε να εκφραστούν και εισήχθησαν στην έννοια της διαφορετικότητας. Αναγνώρισαν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους σε ό,τι αφορά τα σωματικά χαρακτηριστικά, τον αριθμό των μελών της οικογένειάς τους, τις προτιμήσεις τους, τις χώρες στις οποίες είχαν ταξιδέψει, τις γλώσσες τις οποίες μιλούσαν. Ενδιαφέρον υπήρξε το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «όλοι όσοι», το οποίο ήταν επικεντρωμένο στις ομοιότητες και τις διαφορές των παιδιών στην προτροπή της νηπαγωγού να σηκωθούν όλοι όσοι μιλούν και μια άλλη γλώσσα εκτός από την ελληνική, σηκώθηκαν όλα τα δίγλωσσα παιδιά, απελευθερωμένα από το άγχος της απευθείας ερώτησης και καθοδηγούμενα από τον αυθορμητισμό του παιχνιδιού. Παρατηρήθηκε βέβαια και η συνήθης σύγχυση, τα παιδιά να ταυτίζουν τη γνώση ορισμένων λέξεων με τη δυνατότητα χρήσης μιας άλλης γλώσσας, όπως π.χ. τα αγγλικά. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά συνεργάζονταν αρμονικά σε τυχαίες ομάδες και έμπαιναν εύκολα στους ρόλους τους οποίους καλούνταν να παίξουν.

Οι δραστηριότητες της δεύτερης ενότητας ήταν εκείνες που συγκέντρωναν από την αρχή αυξημένο ενδιαφέρον ως προς τα αποτελέσματά τους. Κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας, της αφήγησης μίας προετοιμασμένης

από πριν ιστορίας σχετικά με τη φιλία των παιδιών από διάφορες χώρες, δημιουργήθηκαν σοβαρά ερωτηματικά, για το κατά πόσο τα παιδιά είχαν καταλάβει πως η χρήση μιας κοινής γλώσσας δεν είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη φιλικών δεσμών. Τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται να καταλάβουν πώς θα συνεννοούνταν με παιδιά που δε μιλούν ελληνικά. Η παρέμβαση βρέθηκε σε μία κρίσιμη καμπή. Η απάντηση στα ερωτηματικά μάς δόθηκε τελικά από τα ίδια τα παιδιά. Μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της συγκεκριμένης μέρας, δύο παιδιά ζήτησαν από τη νηπιαγωγό του τμήματος να παίξουν κουκλοθέατρο στους συμμαθητές τους. Ο διάλογος που αναπτύχθηκε μεταξύ των νηπίων έδωσε την καλύτερη απάντηση για το κατά πόσο τα παιδιά είχαν μπει στο πνεύμα της ιστορίας:

Ερώτηση: Έχετε φίλους από άλλες χώρες;

Απάντηση: Ναι, και μας αρέσει πολύ

Ερώτηση: Από πού είναι οι φίλοι σας;

Απάντηση: Από την Αγγλία, Γερμανία, Ιταλία...

Ερώτηση: Και πώς παίζετε μαζί τους αφού δεν ξέρουν ελληνικά;

Απάντηση: Δε μας χρειάζεται η γλώσσα. Τραγουδάμε, χορεύουμε, ζωγραφίζουμε, παίζουμε...

Ερώτηση: Και γιατί δεν τα είπατε αυτά όταν σας ρωτούσε η κυρία;

Τα παιδιά μέσα από την αυθόρμητη έκφρασή τους απέδειξαν ότι είχαν αντιληφθεί το μήνυμα της ιστορίας και έδωσαν ώθηση για τη συνέχιση της προσπάθειας. Άξιο μνείας είναι όμως και το γεγονός ότι τα παιδιά επέλεξαν να αναφέρουν χώρες προέλευσης με υψηλό κύρος στο ελληνικό περιβάλλον, όπως η

Αγγλία, η Γερμανία και η Ιταλία και όχι κάποια ανατολική χώρα.

Τα ευρήματα από τη διαδικασία της εισαγωγής πολιτισμικών στοιχείων από την Αλβανία και τη Γεωργία μέσα από το κουκλοθέατρο ήταν πως τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν να δουν και να μάθουν διάφορα πράγματα για τις χώρες αυτές που τους έκαναν εντύπωση. Η πιο ουσιαστική διαπίστωση ήταν η επίδραση που είχε η παραπάνω διαδικασία στα παιδιά που προέρχονταν από αυτές τις χώρες. Η Γ. που κατάγεται από την Αλβανία ενθουσιάστηκε για την αναφορά που έγινε στη χώρα της και στην ιδιαίτερη πατρίδα της, την Κορυτσά, και δήλωσε ότι οι παππούδες της την είχαν πάει σε διάφορα σημεία της πόλης. Ακόμη πιο χαρακτηριστική υπήρξε η αντίδραση του Χ. στην αναφορά στη Γεωργία, η χαρά του υπήρξε έκδηλη και ήταν από τους πρώτους που πήγαν να αγγίξουν την κούκλα που «αναφέρθηκε» στην πατρίδα του. Κατά τη διάρκεια τέλος της αφήγησης του παραμυθιού «Πώς ο σκύλος έγινε φίλος με τον άνθρωπο» στα αλβανικά και στα ελληνικά από τη μητέρα της Α., τόσο η Α. όσο η Γ. επέδειξαν προθυμία να εξηγήσουν στα παιδιά ορισμένα πράγματα σε σχέση με το παραμύθι, αφού και οι δύο γνώριζαν αλβανικά. Το αξιοσημείωτο κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας υπήρξε η ενεργοποίηση της Α. που σχετίζεται με την εμπλοκή της Αλβανίδας μητέρας της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μετά από την αρχική έκπληξή τους τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο παραμύθι αλλά και για την αναζήτηση αντίστοιχων ελληνικών μύθων. Με προτροπή της παρεμβαίνουσας νηπιαγωγού τα

νήπια προχώρησαν στη συνέχεια σε δραματοποίηση σκηνών απ' όσα είχαν διαδραματιστεί.

Η πρώτη γενική διαπίστωση ήταν ότι οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν έγιναν πολύ θετικά αποδεκτές από τα νήπια και σ' αυτό φαίνεται πως συνέτεινε το γεγονός ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση προχώρησε σταδιακά με την εισαγωγή των παιδιών στο θέμα, μέσα από το παιχνίδι και την προσωπική τους έκφραση. Αυτή η επιλογή έκανε τη διαδικασία ιδιαίτερα ευχάριστη γι' αυτά. Οι αντιδράσεις τους έδειξαν ότι ευαισθητοποιήθηκαν όλα σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα, χάρη ίσως και στο γεγονός ότι το πρόγραμμα ήταν κάτι έξω από τα καθιερωμένα. Τα παιδιά ανέμεναν κάθε φορά τη συνέχιση των δραστηριοτήτων για να δουν τη συνέχεια του προγράμματος. Επίσης κατανόησαν ότι όλοι οι άνθρωποι αγαπούν περίπου τα ίδια πράγματα και έχουν ανάλογα ενδιαφέροντα.

Εμφανής υπήρξε από την αρχή η επίδραση του προγράμματος στα παιδιά με διαφορετικό τόπο προέλευσης που φαίνονταν ότι είχαν μπει στο ρόλο του μειονοτικού. Τα συγκεκριμένα νήπια έδωσαν στοιχεία για την ιδιαίτερη καταγωγή τους εγκαταλείποντας την τακτική της «αποσιώπησης», που είναι η συνήθης αντίδραση του μειονοτικού προκειμένου να γίνει αποδεκτός από την ομάδα της τάξης. Η δικαιολογημένη, εν πολλοίς, αίσθηση ότι η αναφορά σε τέτοιου είδους λεπτομέρειες θα έχει αρνητική επίδραση στη στάση των άλλων απέναντί του έχει συνηθέστατα καλλιεργηθεί από το οικογενειακό ή το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον και έχει προκληθεί από τη συμπεριφορά της

πλειονότητας έναντι των οικείων του.

Είναι χαρακτηριστικό ότι όσο πιο σαφής γινόταν η αναγνώριση της αξίας της διαφορετικότητάς τους τόσο μεγαλύτερη ήταν και η ευχέρεια της αποκάλυψής της. Αυτό φαινόταν μέρα με τη μέρα. Το αρχικό «κούμπωμα» των διαφορετικών παιδιών υποχωρούσε σταδιακά για να αντικατασταθεί από την ικανοποίηση, όταν μία συγκεκριμένη δραστηριότητα τους προκαλούσε υπερηφάνεια για την καταγωγή τους.

Έτσι η Γ. ενθουσιάστηκε, όταν εμφανίστηκε η κούκλα από την Αλβανία, παρουσιάζοντας στοιχεία από την καθημερινή ζωή και τον πολιτισμό της συγκεκριμένης χώρας και όταν έγινε αναφορά στην ιδιαίτερη πατρίδα της την Κορυτσά. Όχι απλά πρωτοστάτησε σε δραστηριότητες σχετικά με την Αλβανία, αλλά την επόμενη μέρα έφερε και τον πατέρα της στο νηπιαγωγείο για να γνωρίσει την παρεμβαίνουσα νηπιαγωγό. Αντίστοιχη ήταν και η αντίδραση του Χ., ο οποίος ήταν, όπως διαπιστώθηκε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος, ένα παιδί απομονωμένο και ιδιαίτερα κλειστό. Μετά από τη λήξη της επίσκεψης της κούκλας από τη Γεωργία, δήλωσε για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ότι ήταν και αυτός από τη Γεωργία και την επόμενη έφερε και αυτός τη μητέρα του για να γνωρίσει την παρεμβαίνουσα νηπιαγωγό. Η σημασία που αποδείχθηκε πως είχε για το παιδί αυτό το συγκεκριμένο σκέλος του προγράμματος, θα μπορούσε να αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που προέκυψαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

Εντελώς διαφορετικές υπήρξαν οι αντιδράσεις της Α., που ανήκε στα δη-

μοφιλή παιδιά της τάξης. Το κορίτσι αυτό, το οποίο έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, απέφευγε να μιλά για την καταγωγή της, καθώς, όπως έδειχνε η όλη συμπεριφορά της, ήταν απόλυτα ταυτισμένη με την ελληνική καταγωγή του Βορειοηπειρώτη πατέρα της. Όταν όμως ήρθε στο νηπιαγωγείο η μητέρα της για να διηγηθεί ένα παραμύθι στα αλβανικά και στα ελληνικά, η Α. από υπερηφάνεια για τη μητέρα της δήλωσε πως ξέρει και αυτή αλβανικά και μπορεί να εξηγήσει διάφορα πράγματα. Μετά το πέρας όμως της συγκεκριμένης δραστηριότητας επανήλθε και πάλι στην τακτική της αποσιώπησης. Όπως εξήγησε η μητέρα της μετά τη λήξη της δραστηριότητας στην οποία συμμετείχε, η Α. έχει καλές σχέσεις με τους Αλβανούς συγγενείς της και πηγαίνει στην Αλβανία, επειδή όμως έχει ακούσει στην τηλεόραση ότι οι Αλβανοί κάνουν εγκλήματα, αρνείται να μιλήσει με τους θείους της στο τηλέφωνο, «γιατί αυτοί δεν μιλούν ελληνικά». Το κορίτσι, επηρεασμένο σαφώς από την εικόνα που υπάρχει στην ελληνική κοινωνία για τους Αλβανούς (Γκότοβος Αθ., 1996), παρά το γεγονός ότι η μητέρα της είναι Αλβανίδα, επιδιώκει με κάθε ευκαιρία να διαχωρίσει τη θέση της από αυτούς.

Όπως φαίνεται και από τα προαναφερθέντα, σαφής υπήρξε η απήχηση του προγράμματος στους αλλοδαπούς γονείς. Την αρχική επιφυλακτικότητα για τους στόχους της συγκεκριμένης προσπάθειας διαδέχθηκε η ικανοποίηση για το γεγονός ότι αναγνωριζόταν η αξία και του δικού τους πολιτισμού και γινόταν λόγος γι' αυτόν μέσα στην τάξη. Είναι πολύ χαρακτηριστικό ότι ορι-

σμένοι από αυτούς εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο μετά το πέρας της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Από την εξέλιξη της παρέμβασης έγινε σαφές ότι το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ορισμένα τουλάχιστον πολιτισμικά στοιχεία του χώρου προέλευσης των οικονομικών μεταναστών υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικό γι' αυτούς και τους έφερε πιο κοντά στο νηπιαγωγείο όπου φοιτούσαν τα παιδιά τους.

Στην τελευταία φάση δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να αποτυπώσουν τις εντυπώσεις τους και τα συναισθήματά τους στο χαρτί. Οι ζωγραφίες των παιδιών περιστράφηκαν γύρω από τη φιλία των παιδιών, ανεξάρτητα από τον τόπο προέλευσής τους, και στην αποτύπωση εικόνων απ' όσα είχαν διαδραματιστεί κατά το προηγούμενο διάστημα. Ένα από τα παιδιά μάλιστα ζωγράφισε το γάμο ενός Έλληνα και μίας Γεωργιανής δείχνοντας ότι η διαδικασία που είχε προηγηθεί το είχε αγγίξει σε μεγάλο βαθμό.

## Συμπεράσματα

Η όλη προσπάθεια σε ένα τμήμα στο οποίο δεν υπήρχαν προβλήματα γλώσσας και οξείες αντιθέσεις έδειξε εν τέλει ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις, προσεκτικά οργανωμένες, μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τους γονείς τους αλλά και όλα τα παιδιά της τάξης και θα πρέπει να υλοποιούνται από τις νηπιαγωγούς. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να έχουν βέβαια τη διάθεση να αναζητήσουν οι ίδιες το υλικό και να σχεδιάσουν με το δικό τους τρόπο τέτοι-

ου είδους παρεμβάσεις, και αυτό για τον απλούστατο λόγο ότι στη σημερινή διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα δεν είναι δυνατό να σχεδιάσουν μια ανάλογη παρέμβαση που να έχει αποτέλεσμα σε κάθε περίπτωση.

Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρέμβαση αυτών των ολίγων ημερών μάς δημιούργησαν την πεποίθηση ότι, εάν ανάλογες δραστηριότητες γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και έχουν συνέπεια και συνέχεια, μπορούν ίσως να έχουν ακόμη θετικότερα αποτελέσματα υπό την προϋπόθεση ότι στηρίζονται σε μια συστηματική ανίχνευση του τοπίου της σχολικής τάξης και των συγκεκριμένων αναγκών και προβλημάτων των παιδιών που τη συγκροτούν. Αυτό βέβαια δεν είναι απόλυτο, καθώς υπάρχει πάντοτε και το ενδεχόμενο τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν να οφείλονται και στον «εξαιρετικό» χαρακτήρα της όλης διαδικασίας (άλλη νηπιαγωγός, διαδικασία εμβόλιμη στο σχολικό πρόγραμμα). Δεν μπορεί ακόμη κανείς να αγνοήσει και το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο χώρο δεν φάνηκε να υπάρχουν κοινωνικές εντάσεις ανάμεσα στην πλειονότητα και στους οικονομικούς μετανάστες, οι οποίες προφανώς θα επηρέαζαν το κλίμα της σχολικής τάξης.

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της συγκεκριμένης προσπάθειας προέκυψε ότι καμία τέτοιου είδους δραστηριότητα δεν είναι δυνατό να έχει χαρακτηριστικά υποδείγματος, απλά μπορεί ίσως να αποτελέσει μια μικρή συμβολή στην προσπάθεια διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που βρίσκεται σε εξέλιξη. Το μικρό αυτό

πρόγραμμα που υλοποιήθηκε δεν θα ήταν προφανώς δυνατό να έχει εφαρμογή και ανάλογα αποτελέσματα σε μια τάξη όπου τα «διαφορετικά» παιδιά δεν θα γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα ή όπου θα υπήρχε εμφανής προκατάληψη απέναντι στους «μειονοτικούς». Στην περίπτωση αυτή οι δραστηριότητες θα έπρεπε ενδεχομένως να στηρίζονται περισσότερο στη χρήση εποπτικού υλικού και σε άλλα μέσα, όπως το παιχνίδι και το τραγούδι. Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί στη σκέψη ότι είναι απόλυτα χρήσιμη η συλλογή και κωδικοποίηση ιστοριών, παιχνιδιών, τραγουδιών από τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες που υπάρχουν στη χώρα, ώστε να αποτελούν ένα εργαλείο στα χέρια της/του εκπαιδευτικού για την πραγματοποίηση παρόμοιων δραστηριοτήτων.

Σε κάθε περίπτωση, πρωταρχικής σημασίας ζήτημα παραμένει η ευαισθητοποίηση της νηπιαγωγού στα ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, καθώς είναι εκείνο το πρόσωπο που έχει τη δυνατότητα, ξεπερνώντας τις προκαταλήψεις, να παρακινήσει και τους γονείς των παιδιών που προέρχονται από την πλειονότητα να αντιμετωπίζουν με ευρύ πνεύμα την παρουσία των «διαφορετικών» παιδιών μέσα στη σχολική τάξη. Το τελικό συμπέρασμα μιας τέτοιας προσπάθειας δεν μπορεί, εν κατακλείδι, να είναι άλλο από την αναγνώριση της αναγκαιότητας να συνεχιστούν οι πάσης φύσεως ανάλογες προσπάθειες και να συστηματοποιηθούν ακόμη περισσότερο. Αυτή η προσπάθεια μπορεί να συντελέσει στην «ενδυνάμωση» των «διαφορετικών» παιδιών και των οικογενειών τους (Cummins J., 1999) και να συμβάλει στην αρμονική συμβίωση και

την εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Triandis H., 1997).

### Βιβλιογραφία

- Anim Addo J. (1992): «Drama with young learners in school». Στο Vincent P. (ed), *Language, Culture and Young Children*, Publ., David Foulton London, 110-122.
- Banks J. (1993): «Multicultural Education for Young Children: Racial and Ethnic Attitudes and their Modification.» Στο Spodek B. (ed.) *Handbook of Research in Early Childhood Education*, New York: Macmillan Publ.
- Bullivant B. (1997): «Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα σε Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (1997): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 130-165.
- Cummins J. (1999): *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης Μ. (1998): *Η Εκπαίδευση των Παλινοσοστώνων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ., Ανδρούσου Α. (1997): «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Η περιγραφή μιας εμπειρίας». *Σύγχρονα Θέματα*, 63, Απρίλιος- Ιούλιος 1997, 70-75.
- Fthenakis W., Sonner Ad.etc. (1985): *Bilingual-Bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, Hueber.
- Γεωργογιάννης Π. (1997): *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου Γ. (1997): *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Γκότοβος Αθ. (1996): *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- Μπίκος Κ. (1990): *Η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Αναστασάκη.
- Μπίκος Κ. (1997): *Κοινωνικοπολιτισμικό Πλαίσιο και κοινωνιομετρικές επιλογές παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Ανακοίνωση στο 6ο Συνέδριο της Ε.Ε.Σ.Ε.Ρ.Α, München 1997.
- Ντολιοπούλου Ε. (1997): *Σύγχρονα Θέματα Προσχολικής Αγωγής Ι*, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Reich H.H., (1997): «*Ευρωπαϊκή*» και «*διαπολιτισμική*» εκπαίδευση: ένα αιαίρωμαστο ζευγάρι, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 68-77.
- Siraj-Blatchford I. (1995): *The Early Years. Laying the Foundations for Racial Equality*, London: Trentham Books .
- Spodek B. (1980): «Early Childhood Education». Στο in Walberg H. (ed), *American Education: Diversity & Research, A Forum Series of the Voice of America*, 149-158.
- Triandis H. (1997): «Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση». Στο Modgil

- S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 130-165.
- Τζουριάδου Μ. (1995): *Ο λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη Προμηθεύς.
- Τζουριάδου Μ., Κουτσού Σ., Σταγιόπουλος Π., Σταθοπούλου Ρ., Κυδωνιάτου Ε., Τζελέπη Θ., «Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες;». Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση», Ρέθυμνο 21-23.10.1999. Στο *Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης*, Θεσσαλονίκη 1999, 9-29.
- Ulich M., Oberhuemer P. (Hrsg.) (1994): *Es war einmal, es war keinmal...Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*, 3. Auflage, Weinheim-Basel Beltz Verlag.
- Ulich M., Oberhuemer P. (1997): «Stories from two worlds, bilingual apperiences between fact and fiction». Στο Gregory E. (1997), *One Child many Worlds. Early Learning in Multicultural Communities*, London: David Fulton Publ., 63-74.
- Ulich M., Oberhuemer P., Reidelhuber (Hrsg.) (1993): *Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*, 5. Auflage, Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Yangunidis P. (1998): «Interkulturelle Erziehung im Kindergarten». Στο Mitter W. (Hrsg), *Beiträge aus der Griechischen Erziehungswissenschaft*, Athen Paralos Verla

### Summary

A research intervention on intercultural education for the Kindergarten having culture as its focal point.

The aim of the particutar research intervention, by introducing elements from the Albanian and the Gergian culture, is to look into the possibility of improving the self-esteem of the «minority children and the possible change of attitude of the children of the majority. The result of the research-intervention, which was carried out in a puplic Kindergarten with 20 children 3 of whom had as a country of origin Albania and Georgia, was that this process contributed to the improvement of the self-esteem of the «other» children and of their parents and also resulted the sensitivation of the children of the majority.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διαπολιτισμική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, πολιτισμός, εκπαιδευτικός σχεδιασμός.

## **Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για μια πιο αποτελεσματική δόμηση της γνώσης στο Νηπιαγωγείο**

### **I. Εισαγωγή**

**Σ**υχνά, η εκπαιδευτική πραγματικότητα φαίνεται να ευνοεί μία μόνο πλευρά της γνώσης, την ήδη κατακτημένη. Αντίθετα, η άλλη όψη της γνώσης, αυτή που δεν έχει ακόμα οικοδομηθεί, φαίνεται να μην επισημαίνεται.

Σύμφωνα με τις απόψεις του Bruner<sup>1</sup>, η γνώση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία και όχι ως προϊόν. Οι μέθοδοι που διευκολύνουν τη δόμηση της γνώσης και συνεπώς τη μάθηση, ταυτίζονται με μοντέλα που οδηγούν στην κατανόηση.

Μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα, μια τέτοια προοπτική, ο παιδαγωγός μπορεί να διευκολύνει τη δόμηση της γνώσης, εάν επιλέγει και οργανώνει εκ των προτέρων τα επιμέρους στοιχεία ενός θέματος, μιας ενότητας κ.λπ., έτσι ώστε να διευκολύνει το παιδί στη διαδικασία κατανόησης διαμέσου της οργανωμένης συσχέτισης των αντίστοιχων στοιχείων.

Γενικά, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ορισμένα παιδιά παρατηρούν περισσότερα στοιχεία από άλλα, επεξηγούν με καλύτερο τρόπο τη διαθέσιμη πληρο-

φορία, οδηγούνται πιο γρήγορα σε ένα σωστό συμπέρασμα.

Όταν το παιδί καλείται να παρατηρήσει ένα ή περισσότερα αντικείμενα, δεν γνωρίζει πάντα πώς να οργανώσει τη σκέψη του. Ανταποκρίνεται λοιπόν όπως μπορεί: παρατηρεί χωρίς συγκεκριμένο στόχο και ανακαλεί πληροφορίες που του προσφέρουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του, χωρίς συνειδητή επιλογή. Αναπαράγει τις πρώτες αυθόρμητες παρατηρήσεις του χωρίς να συνειδητοποιεί ότι θα έπρεπε να επεξεργαστεί τις πληροφορίες. Γι' αυτό και συγχέει τα κύρια και απαραίτητα στοιχεία με τα δευτερεύοντα, τα επικουρικά. Δεν γνωρίζει λοιπόν πώς να οριοθετήσει τις διαφορές. Πώς να γνωρίζει ότι το χρώμα είναι δευτερεύουσας σημασίας, όταν πρόκειται για την περιγραφή ενός γεωμετρικού σχήματος, όπως αντίστοιχα είναι το σχήμα όταν πρόκειται για τη σύσταση της ύλης; Ποια είναι τα κριτήρια για να πάρει το παιδί τις αποφάσεις του, για να κάνει τις επιλογές του;

Μπροστά στη δυσκολία του παιδιού για κατανόηση, στην αδυναμία του για πραγματοποίηση του επιθυμητού στό-

χου, ο παιδαγωγός συχνά θεωρεί, είτε ότι η δραστηριότητα είναι πολυσύνθετη, πολύπλοκη, δύσκολη για το παιδί, είτε ότι το παιδί «δεν σκέφτεται» ή «δεν είναι στο κατάλληλο επίπεδο». Ωστόσο, ίσως μπορούμε να αναρωτηθούμε μήπως το πρόβλημα προέρχεται από εμάς, τους παιδαγωγούς, που συχνά δεν κατανοούμε τη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί, καθώς και τον τύπο βοήθειας που μπορούμε να προσφέρουμε. Σύμφωνα με τον Piaget<sup>2</sup>, δεν είναι η διδακτέα ύλη ακατανόητη από τους μαθητές, αλλά η ίδια η διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον Bruner<sup>3</sup>, το να προτείνει σταθερά ο παιδαγωγός συγκεκριμένες δομές σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας, επιτρέπει στο παιδί να εξοικειωθεί με αυτές και να μπορεί να δομεί τις έννοιες κατακτώντας σταδιακά τις ικανότητες για περιγραφή, σύγκριση, δημιουργία υποθέσεων και επαλήθευσή τους, διεξαγωγή συμπερασμάτων, γενίκευση. Μια στρατηγική διδασκαλία σίγουρα μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση των παιδιών, ταυτόχρονα μπορεί όμως να αποδειχθεί και αναποτελεσματική, εάν δεν προσαρμοστεί και δεν ανταποκρίνεται στις νοητικές ικανότητες και τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών<sup>4</sup>, εφόσον η κατανόηση είναι συνάρτηση των προγενέστερων γνώσεων, των εμπειριών, των σημείων αναφορών του παιδιού.

Η μάθηση, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, προχωρά από μια «εμπειρική» γνώση σε μία «συμβολική»<sup>5</sup>. Το παιδί που είναι ικανό να διακρίνει ένα τετράγωνο από ένα ορθογώνιο χωρίς όμως να μπορεί να αιτιολογήσει αυτή τη διάκριση, προσεγγίζει εμπειρικά τη γνώση. Ο παιδαγωγός μπορεί να παρέχει

ευκαιρίες στα παιδιά να διευρύνουν και να εμβαθύνουν την εμπειρική τους γνώση, δίνοντάς τους ποικίλες συγκεκριμένες εμπειρίες και βοηθώντας να φτάσουν στη συμβολική γνώση, μέσα από την αναπαράσταση των εμπειριών τους με διάφορους τρόπους, ένας από τους οποίους είναι οι προφορικές, λεκτικές, περιγραφές.

## **II. Μια πειραματική προσέγγιση σχετική με τη σύγκριση**

### *II.1. Στόχοι της έρευνας*

Θεωρώντας ότι η ανάπτυξη της αφαιρετικής ικανότητας στο παιδί έχει τις ρίζες της στη συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε δύο συγκρίσιμες έννοιες και στη δημιουργία κατηγοριών, ομαδοποιήσεων, η παιδαγωγός B.M.Barth πραγματοποίησε μια σειρά από μελέτες (1981, 1990, 1993), που αφορούν τη διεύρυνση των ικανοτήτων του παιδιού για περιγραφή, σύγκριση, δημιουργία υποθέσεων, διεξαγωγή συμπερασμάτων και πρότεινε αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές.

Σύμφωνα με τις απόψεις της, η ικανότητα για διεξαγωγή σωστά δομημένων και πολύπλευρων συγκρίσεων είναι ένα σημαντικό βήμα για τη δόμηση μιας έννοιας, η οποία ορίζεται σαν «ένα σύνολο ιδεών και ιδιοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ομαδοποιήσουν πράγματα»<sup>6</sup>. Οπωσδήποτε, δεν αρκεί να εντοπίσουμε ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε δύο αντικείμενα, δύο γεωγραφικές περιοχές, δύο καταστάσεις, δύο έννοιες, δύο χαρακτήρες, για μια ολοκληρωμένη σύγκριση.

Το επιλεγμένο κριτήριο ως προς το οποίο γίνεται η σύγκριση θα πρέπει επι-

πλέον να αφορά γνωρίσματα της ίδιας φύσης και της ίδιας κατηγορίας.

Βασιζόμενοι στις μελέτες της B.M.Barth, πραγματοποιήσαμε μία έρευνα με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για σύγκριση έπειτα από μια οργανωμένη διδακτική παρέμβαση.

Πιο αναλυτικά, στοχεύουμε στην αντίληψη της έννοιας της σύγκρισης από το παιδί σε διαφορετικά πλαίσια (αντικείμενα, ιδέες, ήρωες παραμυθιών, γεωγραφικές περιοχές, ιστορικές περιόδους, κλίματα για σύγκριση κ.λπ.)

Οι Perkins και Salomon<sup>7</sup> παρουσίασαν ένα θεωρητικό μοντέλο, αναφορικά με το πρόβλημα που θέτει η μεταφορά της γνώσης στην Παιδαγωγική.

Διακρίνουν δύο τύπους του μηχανισμού που αποκαλούν «μεταφορά χαμηλού τύπου» (low road transfer) και «μεταφορά υψηλού τύπου» (high road transfer). Ο πρώτος τύπος υποκινείται όταν δύο καταστάσεις μάθησης μοιάζουν αρκετά, και ουσιαστικά παράγεται στην περίπτωση που τα ερεθίσματα είναι παρόμοια. Η «μεταφορά υψηλού τύπου» είναι ένας μηχανισμός ριζικά διαφορετικός: θα πρέπει να εξαγάγει κανείς την κεκτημένη γνώση από ένα δεδομένο πλαίσιο (contexte), να τη γενικεύσει και να τη χρησιμοποιήσει σ' ένα άλλο πλαίσιο.

Όταν μεταφορές γνώσεων πραγματοποιούνται στο σχολείο, είναι συχνά «χαμηλού τύπου». Πιστεύουμε πως όταν κανείς λαμβάνει υπόψη του στην παιδαγωγική διαδικασία το περιεχόμενο μιας έννοιας (στην περίπτωση μας: η σύγκριση) και αντιλαμβάνεται το νόημα της σε διαφορετικά πλαίσια, προετοιμάζει το παιδί σε μια μεταφορά γνώσης υψηλού τύπου. Είναι φανερό πως προς

αυτή την ποιότητα μεταφοράς της γνώσης στοχεύει η έρευνά μας.

Εξάλλου, ως δευτερεύοντες στόχους αναφέρουμε την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την εξοικείωση με τους εκφραστικούς τρόπους και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνται σε διάφορες περιστάσεις, την ανάπτυξη της ικανότητας για περιγραφή αντικειμένων, προσώπων, καταστάσεων, συναισθημάτων, την οικοδόμηση της γνώσης διαμέσου της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους.

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 50 παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε τρία Νηπιαγωγεία της Θεσσαλίας.

## *II.2. Μεθοδολογία της έρευνας*

Η έρευνα σχεδιάστηκε με βάση τις ακόλουθες τρεις φάσεις:

### 1. Προ-τεστ

Η διαγνωστική διαδικασία του προ-τεστ πραγματοποιήθηκε για όλα τα παιδιά με ατομικές ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις οι οποίες έγιναν σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο του κάθε Νηπιαγωγείου. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, που προηγείται της διδακτικής παρέμβασης, ζητήσαμε από τα νήπια να συγκρίνουν λεκτικά τα ακόλουθα ζεύγη εννοιών: χειμώνας-καλοκαίρι, ζωή στην πόλη-ζωή στην εξοχή, βουνό-θάλασσα, πόλεμος-ειρήνη.

Αναφέρουμε σαν παράδειγμα την ακόλουθη λεκτική μας διατύπωση: «Θα ήθελα να συγκρίνεις τη ζωή στην πόλη με τη ζωή στην εξοχή. Σε τι διαφέρουν; Σε τι μοιάζουν;» Όταν τα νήπια δεν μπορούσαν να απαντήσουν, οι παρεμβάσεις μας ήταν βοηθητικές αλλά σύντομες, όπως: »

Τι κάνουμε συνήθως στην πόλη και τι στην εξοχή ; Τι βλέπουμε ; Τι ακούμε;».

2. Η διδακτική διαδικασία

Η διδακτική διαδικασία αποτελεί ένα μοντέλο ανάλυσης που αφορά τη μεθοδολογία δόμησης της σύγκρισης.

Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν ένας μήνας, με συχνότητα δύο οργανωμένων δραστηριοτήτων την εβδομάδα και στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για σύγκριση. Τα αντικείμενα για σύγκριση σχετιζόνταν με αυτά των προ-τεστ και μετά-τεστ, αλλά επιπλέον ήταν περισσότερα και αφορούσαν γενικότερα θέματα, όπως αντικείμενα, ήρωες παραμυθιών, κ.λπ.

Αρχικά εισαγάγαμε εικόνες όπου απεικόνιζαν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εννοιών τις οποίες τα παιδιά θα έπρεπε τελικά να ταξινομήσουν σε σύνολα. Πιο αναλυτικά, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

1. Τα παιδιά βρήκαν το μέγιστο αριθμό κατάλληλων στοιχείων που απέδωσαν με εικόνες και μπόρεσαν να ταξινομήσουν σε χρωματιστούς κύκλους – σύνολα. Οι εικόνες αφορούσαν αντικείμενα σχετικά με τις συγκρίσιμες έννοιες, χώρους όπου εκτυλίσσονταν τα αντίστοιχα δρώμενα, πρόσωπα, ενέργειες κ.ο.κ.

2. Τα παιδιά απέδωσαν ένα όνομα σε κάθε σύνολο.

3. Συνέκριναν τα ζεύγη συνόλων που σχημάτισαν ( π.χ. τους χώρους, τα υλικά ). Συνήθως υπήρχε μερική επικάλυψη των συνόλων.

4. Τέλος, αναδιένειμαν τα στοιχεία σε δύο σύνολα, ως εξής:

Τα δύο σύνολα απεικονίστηκαν με δύο τεμνόμενους χρωματιστούς κύκλους από διαφανές υλικό που είχαν αναρτηθεί

στο φελλοπίνακα της τάξης. Στο σημείο τομής τα παιδιά τοποθέτησαν τις εικόνες που ανήκαν και στα δύο σύνολα. Για παράδειγμα, συγκρίνοντας τις έννοιες «ζωή στην πόλη» - «ζωή στην εξοχή'» ως προς τους ήχους, τοποθέτησαν στο σημείο τομής εικόνες ανθρώπων που συζητούν και παιδιών που παίζουν, ενώ στα δύο υπόλοιπα τμήματα των συνόλων τοποθέτησαν: αυτοκίνητα, μοτοσικλέτες, τροχονόμους - πουλιά, τζιτζίκια.

Επιπλέον, τα παιδιά αιτιολόγησαν τις επιλογές τους.

3. Το μετά-τεστ

Το μετά-τεστ πραγματοποιήθηκε μια εβδομάδα μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Με τη μέθοδο της ατομικής συνέντευξης ζητήσαμε από τα νήπια να συγκρίνουν τις έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν και στο προ-τεστ, με σκοπό να διαπιστώσουμε την ενδεχόμενη επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους συλλογισμούς των νηπίων.

Η ενδεχόμενη πρόοδος οριοθετείται ανάλογα με το επίπεδο της ικανότητας για σύγκριση και τον αριθμό των παραδειγμάτων που παραθέτει το παιδί καθώς και των αντίστοιχων κατηγοριών.

## *II. 3. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων*

Γενικά, διακρίναμε τα ακόλουθα διαφορετικά επίπεδα διαφοροποίησης των απαντήσεων των παιδιών.

1. Απουσία σύγκρισης

Το παιδί παραθέτει χαρακτηριστικά γνωρίσματα μίας και μόνο έννοιας από το ζεύγος των εννοιών. Για παράδειγμα «στην εξοχή έχει ησυχία, εκεί πάμε εκδρομή».

2. Περιγραφή

Το παιδί παραθέτει στοιχεία που αφορούν τις δύο έννοιες, προβαίνοντας ουσιαστικά σε περιγραφή και όχι σε σύγκριση. Για παράδειγμα, «στην πόλη πάμε στο σχολείο, πάμε σινεμά, πάμε βόλτα. Στην εξοχή έχει πολλά λουλούδια και τα σπίτια έχουν αυλές».

### 3. Λανθασμένη σύγκριση

Το παιδί συγκρίνει μη συγκρίσιμα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δύο εννοιών. Για παράδειγμα, «στην εξοχή έχει ησυχία, αλλά στην πόλη έχει μαγαζιά?».

### 4. Επιτυχής σύγκριση

#### 4α) Κατώτερο επίπεδο

Η σύγκριση είναι σωστά δομημένη. Το παιδί συγκρίνει τις δύο έννοιες ως προς μία κατηγορία και δίνει παραδείγματα. Στη συνέχεια παραθέτουμε ένα παράδειγμα σύγκρισης ως προς την κατηγορία «ήχοι?»: «Στην εξοχή έχει ησυχία, ακούμε τα πουλάκια και τα τζιτζίκια. Στην πόλη ακούμε τα αυτοκίνητα και τα μηχανάκια».

#### 4β) Ανώτερο επίπεδο

Το παιδί παραθέτει αρκετά παραδείγματα συγκρίνοντας τις δύο έννοιες ως προς περισσότερες κατηγορίες ( ως προς τους ήχους, την ατμόσφαιρα, το τοπίο, τη βλάστηση ).

5. Το παιδί είναι ικανό να αναδιανέμει τα στοιχεία σε σύνολα με τη βοήθεια εικόνων.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει σημαντικές διαφοροποιήσεις έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση. Η πλειοψηφία των παιδιών καταφέρνουν να φτάσουν στο επίπεδο 5, ενώ βρισκόταν στα επίπεδα 1, 2 και 3 κατά το προ-τεστ.

Στον πίνακα δηλώνεται η εξέλιξη

του κάθε παιδιού σε σχέση με το επίπεδο σύγκρισης.

Γενικά, διαφάνηκε πρόοδος των παιδιών σχετικά με τον αριθμό των παραδειγμάτων και των αντίστοιχων κατηγοριών που αφορούν τη σύγκριση των εννοιών. Σαν κατηγορίες αντιλαμβανόμαστε τα διαφορετικά σημασιολογικά πεδία στα οποία κατατάσσονται οι απαιτήσεις των νηπίων.

Για παράδειγμα, σχετικά με τις συγκρίσιμες έννοιες βουνό / θάλασσα, τα παιδιά καταφέρνουν να συγκρίνουν τις ακόλουθες κατηγορίες: τοπία, ζώα, σπίτια, σπορ, μέσα μεταφοράς, ρούχα, ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση συνέκριναν μόνο τρεις κατηγορίες ( ζώα, σπορ, ρούχα ).

Επίσης, αυξάνεται αντίστοιχα ο αριθμός των παραδειγμάτων που παραθέτουν, π.χ. σχετικά με το τοπίο αναφέρουν την άμμο, τα βότσαλα, τα κοχύλια, τα φύκια και αντιπαραθέτουν τους βράχους, τις πέτρες, τα ξύλα, τα χόρτα.

## III. Συμπεράσματα

Κατά τη διδακτική διαδικασία της πειραματικής προσέγγισης που περιγράψαμε, οργανώσαμε κατά τέτοιο τρόπο την παιδαγωγική διαδικασία, ώστε το παιδί να ενθαρρύνεται να παρατηρεί, να ομαδοποιεί, να ταξινομεί, να συγκρίνει θέματα, όρους, ιδέες, καταστάσεις, όπως και να βρίσκει τα αντίθετα που αντιστοιχούν στις διάφορες κατηγορίες.

Μαθαίνει να οργανώνει τις πληροφορίες, να συσχετίζει γνώσεις, να δημιουργεί υποθέσεις, να εξαγάγει συμπεράσματα.

Πρόκειται για πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν σχέση με την πρόσληψη, επεξεργασία και κωδικο-

ποίηση των πληροφοριών με βάση την ανακαλυπτική μάθηση. Κατά τον Bruner<sup>8</sup>, το παιδί μαθαίνει πώς να μαθαίνει, παράγει μάθηση, ενθαρρύνεται στην αναζήτηση και ανακάλυψη των σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα και τα γεγονότα του περιβάλλοντος και αναπτύσσει έτσι τις νοητικές του δυνατότητες.

Από την έρευνα φάνηκε πως μια στρατηγική διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση των παιδιών. Από την πλευρά μας, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της μάθησης μέσω προτύπων, μοντέλων<sup>9</sup>, αλλά παράλληλα ωθήσαμε τα παιδιά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ενθαρρύνουμε την προφορική τους έκφραση, βοηθήσαμε έτσι ώστε να καθίστανται τελικά ενεργοί δημιουργοί της δικής τους κατανόησης και αντίληψης.

Για να ενισχύσουμε την κατανόηση της έννοιας της σύγκρισης, δώσαμε στα παιδιά τη δυνατότητα να δομήσουν ενεργά την κατανόηση αυτής της έννοιας συζητώντας, επιλέγοντας τα ίδια εικόνες, ομαδοποιώντας τις, βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές, αιτιολογώντας τις επιλογές τους, έτσι ώστε να διευκολυνθούν στη διαδικασία κατανόησης μέσα από βιωματικές εμπειρίες.

Οι εικόνες που επιλέξαμε αναπαριστούν οικεία αντικείμενα, πρόσωπα, τοπία για τα παιδιά, που έχουν νόημα γι' αυτά.

Επιπρόσθετα, σημειώνουμε πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να καταλάβουν ότι ένα αντικείμενο μπορεί να ανήκει σε περισσότερες από μία ομάδες<sup>10</sup>. Η δραστηριότητα κατά την οποία κάποιες εικόνες τοποθετούνται στην τομή των συνόλων, πιστεύουμε πως βοηθά στην αντίληψη των εννοιών του όλου, του μέρους και της ιεραρχίας.

#### IV. Προτάσεις

Παρόμοια μεθοδολογία μπορεί να ακολουθήσει η νηπιαγωγός για τη δόμηση του προσώπου δράσης στα πλαίσια της διδακτικής του αφηγήματος στο νηπιαγωγείο.

Το πρόσωπο δράσης αποτελεί σημείο αναφοράς του αφηγήματος. Μπορεί να θεωρηθεί σαν ο κύριος λειτουργός της δόμησης του νοήματος από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και σαν πεδίο συντονισμού μεθοδολογικών προσεγγίσεων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στη συνέχεια, στο δημοτικό σχολείο<sup>11</sup>.

Για να δημιουργήσουν τα παιδιά μια ιστορία, θα πρέπει να επιλέξουν τον κύριο χαρακτήρα, να προβλέψουν ένα σύνολο αναγκαίων προσώπων για τη δράση, να κατανέμουν τους ρόλους και να σχεδιάσουν ένα πλέγμα σχέσεων με σημείο αναφοράς τον κεντρικό ήρωα. Επιπλέον, καθώς εκτυλίσσεται η πλοκή, θα πρέπει να καθορίσουν ένα αφηγηματικό πρόγραμμα, μια διαδρομή για όλα τα πρόσωπα, να αποφασίσουν την έκβαση των πράξεών τους και να την αιτιολογήσουν εξηγώντας πώς αντιλαμβάνονται την καταγραφή των σχέσεων, τον καθορισμό των ρόλων.

Επίσης, μπορούμε να γίνουμε πιο αναλυτικοί δημιουργώντας ποικιλόμορφα πεδία και διαχωρίζοντας τα πρόσωπα της ιστορίας σε αντίθετα πεδία –σε φίλους και εχθρούς– σε σχέση μ' ένα κεντρικό πρόσωπο αναφοράς και την ομάδα των φίλων στις υποομάδες των βοηθών, των δωρητών, των επωφελούμενων από τις ενέργειες του ήρωα, κ.ο.κ.

Έτσι σχηματίζουμε και πάλι σύνολα, ξεχωριστά για κάθε επεισόδιο του αφηγήματος, εφόσον η κατανόηση του

αφηγήματος είναι στενά συνδεδεμένη με την κατανόηση του πλέγματος των σχέσεων των προσώπων δράσης και την ταξινόμησή τους σε πεδία, ανάλογα με τη σχέση τους με τον ήρωα.

Εξάλλου, αντίστοιχες δραστηριότητες μπορεί να πραγματοποιήσει η νηπιαγωγός σχετικά με την ανάπτυξη της περιγραφικής ικανότητας του παιδιού. Στη συνέχεια προτείνουμε μια σύντομη πειραματική προσέγγιση που ακολουθήσαμε.

Επισκεφθήκαμε μια τάξη νηπιαγωγείου αστικής περιοχής και δώσαμε στα νήπια ένα κοχύλι. Ζητήσαμε να παρατηρήσουν με προσοχή το κοχύλι και σημειώσαμε τις περιγραφές τους, οι οποίες αρχικά ήταν σχετικά αδύναμες. Αφορούσαν κυρίως χαρακτηριστικά όπως το χρώμα και το μέγεθος. Η προσοχή του παιδιού εστιάζεται μόνο στο χρώμα και το μέγεθος γιατί δεν έχει αποκτήσει τη συνήθεια να ερευνά ποικίλες όψεις των πραγμάτων. Εάν ο παιδαγωγός γνωρίζει πώς να θέσει τις κατάλληλες ερωτήσεις, θα εκμαιεύσει πολύ περισσότερες πληροφορίες.

Υπό μορφή παραδείγματος, αναφέρομε ότι οι ερωτήσεις σχετικά με το κοχύλι αφορούσαν τις πέντε αισθήσεις (σχήμα, βάρος, οσμή κ.λπ.), ενώ οι υποθετικές καταστάσεις αφορούσαν μια υποθετική αλλαγή στο μέγεθος του κοχυλιού. Τα παιδιά έπρεπε να φανταστούν ότι ήταν μέσα στο κοχύλι και να το περιγράψουν. Επίσης, ζητήσαμε τους συνειρμούς τους σχετικά με το κοχύλι, τις πιθανές χρήσεις και τέλος τη σύνθεση μιας ιστορίας για ένα κοχύλι, στο χώρο όπου το φανταζόταν ο καθένας.

Με μια ανάλογη μεθοδολογία πιστεύουμε πως τα παιδιά μπορούν να ασκη-

θούν σε μια πιο συστηματική παρατήρηση και περιγραφή όχι μόνο ενός αντικειμένου, αλλά και μιας ιδέας, ενός ήρωα παραμυθιού, ενός πειράματος κ.ο.κ.

Έπειτα από συνεχείς ερωτήσεις και δημιουργία υποθετικών, φανταστικών καταστάσεων, τα παιδιά μπορούν να διευκολυνθούν στην ανακάλυψη ενός μεγαλύτερου αριθμού ιδεών –νοητική ευχέρεια– (Fluidité) και μιας μεγαλύτερης ευελιξίας (Flexibilité)<sup>12</sup>. Επίσης ενθαρρύνονται στην έκφραση πρωτότυπων ιδεών. Αλλά η νοητική ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία συνιστούν κριτήρια της δημιουργικότητας η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί και να γίνει αντικείμενο εκπαίδευσης.

Το ζητούμενο θα ήταν οι τεχνικές και οι τρόποι αναζήτησης και διείσδυσης στις σχέσεις των πραγμάτων που αποκτά το παιδί από τη λύση ενός προβλήματος, να μεταβιβαστούν σε άλλους τομείς της μάθησης, να μπορεί το παιδί να τις χρησιμοποιεί σε νέες καταστάσεις. Ένας τέτοιος στόχος προϋποθέτει τη διάθεση του παιδιού για εξερεύνηση, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και, γενικά, μια ενεργητική, παραγωγική διάθεση απέναντι στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης<sup>13</sup>.

### Σημειώσεις

1. Bruner J., *Πράξεις νοήματος*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, 11-22.
2. Piaget, J., *Où va l'éducation*, Denoel, Paris 1972, σ. 23
3. Bruner J., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris 1983, σσ. 281-292.
4. Brebeuamp S. & Copple, C., *Καινο-*

τομίες στην προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 34.

5. Bredeuamp S. & Copple, C., ό.π., σ.32.

6. Banyard P. & Hayes, N., *Σκέψη και λύση προβλημάτων*, Επιμέλεια Α.Ευκλείδη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ.37.

7. Perkins D.N. & Salomon, G., «Teaching for transfer» *Educational Leadership*, 9/1988.

8. Brune J., *Savoir faire, savoir dire*, ό.π.

9. Bredeuamp S. & Copple, C., ό.π., σ.41.

10. Bredeuamp S. & Copple, C., ό.π., σ.162.

11. Μιχαλοπούλου Κ., «Ο ρόλος των ηρώων της παιδικής λογοτεχνίας στη διδακτική του αφηγήματος στο νηπιαγωγείο», στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1999, σσ. 191-198.

12. Guilford J.P., *The Nature of Human Intelligence*, Mc Graw-Hill, New York 1962.

11. Bruner J., *Savoir faire savoir dire*, ό.π..

13. Τμήμα αυτής της μελέτης παρουσιάστηκε σε εορταστική διημερίδα των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο Βόλο, 16 & 17 Δεκεμβρίου 1998.

## Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (1994): *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Banyard P. & Hayes, N. (1997): *Σκέψη*

*και λύση προβλημάτων*, Επιμέλεια Α.Ευκλείδη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Barth B.M. (1981): *L' apprentissage des concepts*, C.E.P.E.C., Lyon,

Barth B.M. (1990): «Aider les élèves à apprendre pour l' apprentissage de l' abstraction: un modèle cognitif de médiation». *Apprenons pour enseigner* II, *Cahiers pédagogiques*, CRAP.

Barth B.M. (1993): «La détermination et l' apprentissage des concepts». Στο J.Houssaye, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd' hui*, ESF, Paris.

Bredeuamp S. & Copple, C. (1983): *Καινοτομίες στην προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές*, Επιμέλεια Ε. Ντολιοπούλου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Bruner J. (1983): *Le développement de l' enfant. Savoir faire savoir dire*, PUF, Paris.

Bruner J. (1991): «...car la culture donne forme fà l' esprit», Paris: Esthel.

Camli C. & Devries, R. (1998): *Η θεωρία του J. Piaget στην προσχολική αγωγή*, Αθήνα: Δίπτυχο.

Cordier F. & Spitz, E. (1998): «Nature des categories et typicalité: une étude développementale», *Enfance*, 4.

Dictionnaire *Encyclopédique de l' éducation et de la formation*, (1998) Paris: Nathan.

Giordan A., Girault, Y. & Clement, P. (1994): *Conceptions et connaissances*, Paris: Peter Lang.

La Gararderie A (de) (1982): *La gestion mentale. Pédagogie des moyens d' apprendre*, Paris: La Centurion

- Gardner H. (1962): *Art, Mind and Brain: a Cognitive Approach to Creativity*, New York: Basic Books.
- Gulford J.P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*, New York: Mc Graw-Hill.
- Meirieu Ph. (1992): *Apprendre, oui mais comment*, ESF, Paris.
- Μιχαλοπούλου Κ. (1999): «Ο ρόλος των ηρώων της παιδικής λογοτεχνίας στη διδακτική του αφηγήματος στο νηπιαγωγείο». Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Perkins, D.N. & Salomon, G. «Teaching for Transfer», *Educational Leadership* 9/1988.
- Plaget J. (1972): *Où va l'éducation*, Paris: Denoel.
- Plaget J. (1969): *Psychologie et pédagogie?* Paris: Denoel-Gonthier.
- Reboul O. (1980): *Qu'est ce qu' apprendre?* Paris: PUF.
- Reboul O. (1992): *Les valeurs de l'éducation*, Paris: Puf.
- Torrance (1966): *Tests of Creative Thinking*, Princeton: Personnel Press.
- Université De Provence, 1995: *Comprendre et Construire la Médiation*, sous la direction de G.Chappaz, CRDP de Marseille.

## Summary

In our opinion, preschool ought to be a place where the centre of interest focuses on knowledge in the process of being constructed. What are involved here are methods of working that are at the same time methods of thinking, methods that enable children to learn more effectively, to acquire awareness of their own potential, to progress towards autonomy. We think that it is possible to acquire a systematic method in kindergarten that permits a better observation and comparison of two objects and thus of two ideas, two characters in a story, two geographical regions, two climates, etc. Such a method could help the child discover a greater number of ideas (fluidity), a greater variety of ideas (flexibility) or ideas that are unique (originality). Fluidity, flexibility and originality are some of the criteria of creativity, a creativity that can, to a certain extent, be taught and learned.

**Λέξεις-κλειδιά:** Νηπιαγωγείο, δόμηση της γνώσης, μάθηση, αντίληψη, σύγκριση, δραστηριότητες νηπιαγωγείου.

## ΠΙΝΑΚΑΣ

Επίπεδο σύγκρισης	1	2	3	4α	4β	5
Προ-τεστ	8	27	12	2	1	0
Μετά-τεστ	0	0	3	5	10	32

## **Διαδικασίες πρόσληψης και διδακτικές προσεγγίσεις της ιστορίας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία**

### **Εισαγωγή**

**Α**ναπτύσσεται από πολλούς ο προβληματισμός ότι η ανακάλυψη του παρελθόντος, υπό τη διάσταση του ιστορικού του περιεχομένου, είναι αδύνατο να γίνεται από τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (4 έως 7 ετών) ακριβώς επειδή αντιλαμβάνονται την ύπαρξή τους σε εξαιρετικά περιορισμένο χρονικό ορίζοντα και πάντα με άξονα το παρόν – επομένως, τους είναι αδύνατο να συλλάβουν στοιχειωδώς τη διάσταση του «ιστορικού χρόνου». Τίθενται, κατά συνέπεια, ερωτήματα σχετικά με:

- την σκοπιμότητα καθαυτή της προσέγγισης της ιστορίας στην αγωγή των παιδιών αυτής της ηλικίας ή
- τις δόκιμες μεθόδους προσέγγισης του «νεκρού και απόμακρου παρελθόντος» ως προς τις ικανότητες πρόσληψής του από τα παιδιά και ως προς τις ανάγκες μιας παραγωγικής ένταξής του στο πλαίσιο της αγωγής τους.

Αρκετοί, ωστόσο, προτίμησαν την παρακαμπτήριο των συναφών διερευ-

νήσεων, προτείνοντας την εξής απόλυτη θέση: η ιστορία ως ακολουθία γεγονότων και χρονολογιών επιβάλλει την απομνημόνευση, οπότε μπορούν να την προσεγγίσουν μόνο τα παιδιά που είναι σε θέση να διαβάζουν. Αλλά η σύγχρονη παιδαγωγική δεν επιδέχεται λύσεις εν είδει γόρδιου δεσμού.

### **Πορεία κατάκτησης της ιστορίας**

Για μεγάλο διάστημα η οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας προσδιοριζόταν με βάση τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τη θεωρία του Jean Piaget<sup>1</sup>. Μάλιστα σε σχετική έρευνα κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 επισημάνθηκε, ότι η κατανόηση της ιστορίας είναι περισσότερο βραδεία από ό,τι άλλων γνωστικών αντικειμένων κι ότι μόνο μετά τα 16 χρόνια –ή τα 18, σύμφωνα με άλλες θεωρίες– αναπτύσσεται η τυπική σκέψη, οπότε τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται αφηρημένες έννοιες. Προτεινόταν, λοιπόν, το αντικείμενο της ιστορίας μέχρι

εκείνη την ηλικία να μην έχει αφηρημένη μορφή ούτε να επεκτείνεται σε πολλά πεδία<sup>2</sup>. Η αντίληψη αυτή καθόριζε και εξακολουθεί, σε μεγάλο βαθμό ακόμη, να καθορίζει τόσο τους στόχους όσο και το περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας, θεωρώντας ότι ο σκελετός της ιστορικής σκέψης δεν μπορεί παρά να είναι προϊόν της εισαγωγής στην αφηρημένη σκέψη –και της κατάκτησης των «αναγκαίων νοητικών χειρισμών»– ως απόρροια της ωρίμανσης των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων<sup>3</sup>.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ασκήθηκε και στη διδασκαλία της ιστορίας η επίδραση της θεωρίας του Jerome Bruner, η οποία αναφέρεται στην ενεργητική δόμηση της γνώσης και στο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διδακτική διαδικασία<sup>4</sup>. Ο Bruner είχε διατυπώσει την άποψη ότι «οτιδήποτε μπορεί να διδάσκεται σε οποιονδήποτε και σε κάθε ηλικία και στάδιο της διανοητικής του ανάπτυξης» υπό την προϋπόθεση ότι το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας δεν θα βρίσκεται στην κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου, αλλά στη διερεύνηση του τρόπου πρόσληψής του, σε συνάρτηση με τις «δομικές» ιδιαιτερότητές του. Θεωρούσε ότι η διαδικασία κατάκτησης των «θεμελιωδών ιδεών», οι οποίες συνθέτουν τη «δομή» του κάθε γνωστικού αντικειμένου, είναι μια εξελικτική πορεία που αναπτύσσεται σε σπειροειδή μορφή. Υπογράμμισε, επίσης, τη σημασία της «διαισθητικής αντίληψης» των παιδιών και την αξία της ανακάλυψης της γνώσης από το ίδιο το παιδί<sup>5</sup>.

Κάτω από τις επιδράσεις αυτές προτάθηκε η αυτονόμηση της διδακτικής της ιστορίας από τα δεσμευτικά πλαίσια των σταδίων, σύμφωνα με το πιαζετιανό σχήμα, και δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ανάλυση των ιδιαιτεροτήτων του γνωστικού κλάδου της ιστορίας και των διαδικασιών πρόσληψης της ιστορικής γνώσης. Θεωρήθηκε σημαντικό να γίνονται αντικείμενο ειδικής επεξεργασίας, στο πρώτο κιόλας στάδιο της διδασκαλίας, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις (representations) και αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών σχετικά με την ιστορία<sup>6</sup>. Υποστηρίχθηκε ότι το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί μέσα από διάφορες διδακτικές στρατηγικές, που έχουν στόχο την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων και την επεξεργασία των βιωμάτων των ίδιων των παιδιών, να συμβάλλει στην καλλιέργεια της «ιστορικής φαντασίας», η οποία προτάχθηκε ως το βασικότερο εργαλείο κατάκτησης του παρελθόντος μέσω της βιοματικής αφομοίωσής του και της δημιουργικής συσχέτισής του με το παρόν<sup>7</sup>.

### **Οι έννοιες του Χώρου και του Χρόνου και η σχέση τους με την ιστορία**

Ο Χρόνος και ο Χώρος είναι σημαντικές παράμετροι της ιστορίας και η αφομοίωση των εννοιών αυτών είναι θεμελιώδους σημασίας για την κατάκτηση του ιστορικού παρελθόντος.

Ως Χρόνος ορίζεται η έννοια που εκφράζει τη διαδοχή και τη διάρκεια των γεγονότων και των καταστάσεων σε συνάρτηση με τις αλλαγές που συντελούνται<sup>8</sup>. Επομένως, η δόμηση της έννοιας του χρόνου προϋποθέτει την οικείωση

της διαδοχής των γεγονότων (τώρα, πριν, μετά, συγχρόνως), της διάρκειάς τους και της περιοδικότητας (ημέρες, μήνες, εποχές κ.ο.κ.). Θεμελιώδη σημασία στη σταδιακή δόμηση του χρόνου έχει, επίσης, η οικειώση του τριπτύχου «παρελθόν -παρόν -μέλλον», καθώς αυτή προϋποθέτει, κατά τον Piaget, την ανάπτυξη της μνήμης, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της έννοιας του παρελθόντος και στη σταδιακή κατάκτηση της έννοιας του μέλλοντος<sup>9</sup>.

Καθοριστικός θεωρείται ο ρόλος της αγωγής στη διαδικασία της απόκτησης της αντίληψης του φυσικού χρόνου –ειδικά στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία– και του βιολογικού χρόνου (ηλικία προσώπων, ζώων, φυτών) ως προσπάθειας οργάνωσης των αναμνήσεων, πάνω στις οποίες στηρίζεται το παρελθόν και προετοιμάζεται το μέλλον, αλλά και της πορείας συνειδητοποίησης του ψυχολογικού χρόνου – του χρόνου, δηλαδή, όπως βιώνεται εσωτερικά (χρόνος ατομικής πράξης, εσωτερική διάρκεια, αναμονή)<sup>10</sup>.

Η κατάκτηση, όμως, της έννοιας του Ιστορικού Χρόνου και η συνειδητοποίηση της ανάλυσής του σε σύντομο, μέσο και μακρό χρόνο –προαπαιτούμενη της κατανόησης της ιστορικής πορείας ως χρονικής αλληλουχίας γεγονότων και αιτιώδους σύνδεσης των καταστάσεων– δεν επιτυγχάνεται σε αυτή την ηλικία (4-7 ετών)<sup>11</sup>. Είναι δυνατόν, όμως, ήδη σε αυτή την ηλικία, να τεθούν οι βάσεις για τη δόμηση του ιστορικού χρόνου μέσω της ανάπτυξης των απαραίτητων δεξιοτήτων, προκειμένου να προσεγγίζονται οι δύο συντεταγμένες του: ο χρόνος (υπό τις διαστάσεις που αναπτύξα-

με) και ο χώρος (προσανατολισμός, διαστάσεις κοκ μέχρι την πρόσληψη του γεωγραφικού χώρου) .

Η ιστορία, άμεσα συσχετισμένη με τη μελέτη του περιβάλλοντος, συμβάλλει στην ανακάλυψη της σχέσης μεταξύ σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, στην παρακολούθηση της αλλαγής του τρόπου της ζωής των ανθρώπων μέσα στο χρόνο και της εξέλιξης των δραστηριοτήτων τους<sup>12</sup>. Η διαδικασία αυτή, η οποία οφείλει να συνοδεύεται από την καταγραφή των συμπερασμάτων και την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων (η οποία μπορεί να παίρνει τη μορφή σχεδίων εργασίας τύπου «Project») βοηθά τα παιδιά στην μύησή τους στην έρευνα και στη συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης χώρου και χρόνου. Τα παιδιά κατανοούν σιγά-σιγά, ότι ακόμα και αν δεν έχουν την ίδια γλώσσα και θρησκεία, μπορούν να μοιράζονται το πώς η κοινωνία μέσα στην οποία ζουν διαμορφώθηκε, εξελίχθηκε και αναπτύχθηκε υπό την επίδραση μάλιστα της ανθρώπινης δράσης<sup>13</sup>. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει στο ξεπέραςμα του εγωκεντρισμού, στην καλλιέργεια του σεβασμού, της ανοχής και αποδοχής του άλλου με αποτέλεσμα την ομαλότερη ένταξη στην ομάδα.

Η διδακτική επαφή με την ιστορία θα πρέπει να καθορίζεται από τον ακόλουθο άξονα: από την ιστορία μου (από πού κατάγομαι, ποια είναι η ταυτότητά μου, ποια είναι η θέση μου στην οικογένεια) και την ιστορία της οικογένειάς μου (μέλη, ηλικίες, σχέσεις), στην ιστορία μας –στην κοινή ιστορία των παιδιών μιας τάξης, μιας ομάδας, η οποία πρέπει να συνδέεται με την ιστορία του σχολείου, της κοινότητας, της γειτο-

νιάς, της πόλης- στις ιστορίες: τις διηγήσεις, τους μύθους και τη διάκρισή τους από τα πραγματικά γεγονότα. Η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί με αυτόν τον τρόπο, σεβόμενη τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες κάθε ηλικίας και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, να έχει συμπληρωματικό και ενισχυτικό ρόλο στη σταδιακή πορεία κατάκτησης του χώρου και του χρόνου που αποτελεί βάση για την πρόσληψη του παρελθόντος στην ιστορική του πορεία, διεκδικώντας μια αξιολογη θέση στο πρόγραμμα της προσχολικής και πρώτης σχολικής αγωγής.

### **Διδακτικές προτάσεις για τη μελέτη της ιστορίας**

Σύμφωνα με μια κατάταξη της πορείας προς την ιστορική συνείδηση μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων, εννοιών και γνώσεων<sup>14</sup>, κατά το πρώτο από τα τέσσερα «παραδείγματα» που διακρίνονται –το λεγόμενο μυθικό– που έχει διάρκεια μέχρι την ηλικία των 7 ετών, τίθενται τα θεμέλια της ιστορικής κατανόησης μέσα από την ανάπτυξη της συνειδητοποίησης του ίδιου του παιδιού. Σημαντικό σε αυτήν την περίοδο είναι να μπορέσουν τα παιδιά να καταλάβουν το παρόν στα συμφραζόμενα του παρελθόντος, να επωφεληθούν δηλαδή από το ενδιαφέρον για «ό,τι υπήρξε» προς την κατεύθυνση της αυτοσυνείδησης και της οικοδόμησης της προσωπικής ταυτότητας.

Το παρελθόν μπορεί να γίνει ιδιαίτερα κατανοητό αν τους παρουσιαστεί σαν διαδοχικά γεγονότα συνδεδεμένα με τη δική τους προσωπική ιστορία. Το εν-

διαφέρον για το προσωπικό παρελθόν ξεκινά περίπου στην ηλικία των 4 ετών και από αυτή την περίοδο μπορεί η ανακάλυψη της «ιστορικής εξέλιξης του κάθε παιδιού» να αποτελέσει τον κύριο άξονα μιας σειράς δραστηριοτήτων με σκοπό την αναβίωση και οργάνωση των προσωπικών αναμνήσεων<sup>15</sup>. Η ιστορία θα πρέπει, κατά συνέπεια, να παίρνει τη μορφή ενός συνόλου δραστηριοτήτων με σκοπό την αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα όπως «πώς ήταν τα πράγματα πριν υπάρξω εγώ;», «τι υπήρχε πριν από μένα;», «ποια είναι η προσωπική μου ιστορία;»<sup>16</sup>.

Η προσωπική, όμως, ιστορία συνδέεται και τροφοδοτείται από την παράλληλη και κοινή ιστορία των συνομηλίκων, από την ιστορία της τάξης μου. Σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν λευκώματα με φωτογραφίες της τάξης, όπου απαθανατίζονται σκηνές από την καθημερινή ζωή, οι οποίες προσφέρονται για διαπιστώσεις-συγκρίσεις-παραλληλισμούς.

Η κατάκτηση της έννοιας του προσωπικού παρελθόντος διευκολύνεται και από τη σταδιακή εξοικείωση με την οικογενειακή ιστορία μέσω χρονοδιαγραμμάτων και οικογενειακών δέντρων με βάση τις χρονολογίες γέννησης γονιών, αδελφών, παππούδων<sup>17</sup>. Η ανασύσταση της οικογενειακής ιστορίας από τις μαρτυρίες των ίδιων των μελών της μπορεί να αποτελέσει επίσης μια σημαντική βάση για την εξοικείωση με την προφορική ιστορία που είναι ιδιαίτερα σημαντική στην προσχολική ηλικία, καθώς δημιουργεί μια άμεση, προσωπική και ζωντανή σχέση με το παρελθόν.

Ενδιαφέρον στοιχείο στην προσπάθεια ανασύστασης του παρελθόντος και στην προσέγγιση της καθημερινής ζω-

ής και του πολιτισμού του αποτελεί και ο σχολιασμός ιστορικών πηγών όπως φωτογραφίες, εικόνες από κτίρια και αντικείμενα σε διάφορες εποχές. Τα παιδιά μπορούν μέσα από αυτή τη διαδικασία να οδηγηθούν στην ταξινόμηση, κατάταξη, κατηγοριοποίηση των τεκμηρίων αυτών και να κατανοήσουν καλύτερα τη σχέση ανάμεσα στο «τώρα και στο τότε».

Κατά συνέπεια, την περίοδο αυτή δε έχει σημασία να δίνεται έμφαση στην ιστορική αφήγηση με βάση τη χρονολογική σειρά, τη λογική αλληλουχία και ανακάλυψη αιτιωδών σχέσεων. Στόχος είναι να γίνουν τα παιδιά ικανά να μνηθούν στοιχειωδώς στη μεθοδολογία ανακάλυψης της ιστορίας, να εξοικειωθούν με τα τεκμήρια του παρελθόντος (προφορικές μαρτυρίες, αντικείμενα) και την έννοια της ιστορικής εξέλιξης μέσα από παραδείγματα που άπτονται των δικών τους ενδιαφερόντων. Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει σε πρώτο επίπεδο να γίνουν δραστηριότητες με μια προϊούσα διαβάθμιση της δυσκολίας τους, που να συνδέονται με την έννοια του συμβατικού χρόνου και της αντικειμενικής μέτρησης αυτού<sup>18</sup> (πίνακας στο τέλος της εργασίας). Επίσης δύο πολύ βασικά στοιχεία της παιδικής σκέψης στο πλαίσιο του «μυθικού παραδείγματος» είναι η αντίληψη των πραγμάτων μέσα από αντιθετικά ζεύγη (καλό/κακό, αγάπη/ μίσος, φόβος/ασφάλεια, μεγάλο/μικρό), τα οποία νοηματοδοτούνται ιδιαίτερα συναισθηματικά από τα ίδια τα παιδιά. Το σχήμα αυτό των αντιθετικών ζευγών πάνω στο οποίο εδράζονται και οι μύθοι και τα παραμύθια μπορεί να αποτελέσει σημαντικό σχήμα επεξεργασίας και της ιστορίας<sup>19</sup>.

## **Η σχέση της ιστορίας με την εθνική και κοινωνική αγωγή**

Στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής και πρώτης σχολικής αγωγής υπογραμμίζεται ο ρόλος του εορτασμού των εθνικών και θρησκευτικών εορτών και της αναβίωσης λαϊκών-παραδοσιακών εκδηλώσεων και εθίμων στην οικοδόμηση αξιών της κοινωνικής ζωής και στην καλλιέργεια της αγάπης προς την πατρίδα.

Η διαδικασία αυτή του εορτασμού επ' ευκαιρία κάποιων γεγονότων της εθνικής ιστορίας ανεξάρτητα από τις συμβολικές της προεκτάσεις, πρωτίστως επενεργεί στην πορεία κατάκτησης της έννοιας του χρόνου. Οι εορτές και οι εκδηλώσεις, οι οποίες επαναλαμβάνονται σε τακτά διαστήματα είναι χρονικά σημεία αναφοράς που συμβάλλουν στη δόμηση του προσωπικού χρόνου και στη συνειδητοποίηση της κυκλικότητας του έτους. Θα μπορούσαμε, όμως, να υποστηρίξουμε, ότι η τέλεση εθνικών εορτών και επετείων στο πλαίσιο του σχολείου σε αυτές τις ηλικίες συμβάλλει στην προσέγγιση της τοπικής και εθνικής ιστορίας και βάζει τα θεμέλια για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνειδησης; Στις εκδηλώσεις αυτές, μη έχοντας τη δυνατότητα σε αυτή την ηλικία να προσεγγίσουμε έννοιες όπως αυτή της Πατρίδας, του Έθνους, του Κράτους στην ιστορική τους διάσταση και να υπεισέλθουμε στο βάθος των γεγονότων, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός εορταστικού κλίματος μέσα από τη χρήση διαφόρων συμβολισμών (σημαίες, εικόνες, αποφθέγματα), στοιχείο το οποίο συνήθως οδηγεί στην αναπαραγωγή στερεοτύπων και μανιχαϊ-

κών σχημάτων προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος (ο καλός Έλληνας/ο κακός Τούρκος).

### **Μια βιωματική προσέγγιση της Ιστορίας.**

Πολύ σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της έννοιας του χρόνου και στην καλλιέργεια μιας βιωματικής σχέσης με το παρελθόν αποτελεί και η ενσυναισθητική προσέγγιση της ιστορίας. Ο όρος «ενσυναίσθηση» (empathy) στη διδακτική της ιστορίας παραπέμπει σε δεξιότητες που αποκτά ο μαθητής, ώστε να μπορεί με εργαλεία το συναίσθημα και τη φαντασία του να μπαίνει στο βάθος του ιστορικού υλικού που κάθε φορά μελετά<sup>20</sup>. Η ενθάρρυνση των παιδιών στην ανάπλαση και αναβίωση παλιότερων εποχών, αλλά και η επίσκεψη στο μουσείο και οι ευκαιρίες για προφορική ιστορία και επαφή με την τοπική ιστορία μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε «ενσυναισθητική προβολή και ερμηνεία της ιστορικής διάστασης των θεμάτων που διδάσκονται»<sup>21</sup>. Η δραματοποίηση αποτελεί επίσης σημαντικό κομμάτι της ενσυναισθητικής επαφής με την ιστορία, καθώς φέρνει στο «τώρα» στοιχεία, καταστάσεις, προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι στο παρελθόν και οδηγεί στον προβληματισμό για την ιστορική εξέλιξη και τη σχέση με το παρόν.

### **Η συμβολή της Ιστορίας στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας.**

Η επικοινωνία, η συζήτηση, ο διάλογος κατέχουν κεντρική θέση στη διαδι-

κασία προσέγγισης του παρελθόντος. Η γλωσσική επάρκεια θεωρείται αναγκαίος όρος για την ιστορική κατανόηση<sup>22</sup>, αλλά και αυτή καθεαυτή η καλλιέργεια της ιστορική σκέψης συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Ο διδάσκων είναι αυτός που θα επισημάνει τι είναι ενδιαφέρον να συζητηθεί, και πρέπει να φροντίζει για την ποιότητα της γλώσσας που χρησιμοποιείται, καθώς και να οδηγεί τη συζήτηση από την απλή περιγραφή και παρατήρηση, στην έρευνα και την υπόθεση. Θα πρέπει τα παιδιά να ενθαρρύνονται στη σταδιακή κατανόηση λέξεων που σχετίζονται με το χρόνο όπως: χτες, σήμερα, αύριο, πριν κάποια χρόνια, μετά, εδώ και πολύ καιρό, κατά την περιγραφή, την αφήγηση, την εξήγηση, την επιχειρηματολογία, καθώς και στη σωστή χρήση ρημάτων σε παρελθόντα χρόνο. Κατανοώντας τι είναι πραγματικά ιστορία και συνειδητοποιώντας την αβεβαιότητα που υπάρχει σχετικά με τα συμπεράσματα που μπορεί να βγάλει ο καθένας, θα πρέπει ο διδάσκων να ενθαρρύνει τη διατύπωση ερωτήσεων και προβληματισμών από τα παιδιά, ακόμα και αυτών για τις οποίες δεν υπάρχει σαφής και άμεση απάντηση.

Ο σχολιασμός προσωπικών, οικογενειακών ή άλλων φωτογραφιών και αντικειμένων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην εξοικείωσή τους με την έννοια της ιστορικότητας και να συμβάλει στη συνειδητοποίηση των αντιθετικών σχημάτων: αλλαγή-συνέχεια, ομοιότητα-διαφορά, αιτία-συνέπεια.

Η προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή μπορεί να θέσει τις βάσεις για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών, αλλά και την οργανική

ένταξή τους στο παρόν μέσα από τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης, της πορείας και εξέλιξής τους μέσα στο χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο η ιστορία δεν γίνεται αντιληπτή υπό την στενή έννοια του γνωστικού αντικειμένου, αλλά μετατρέπεται σε εργαλείο ευρύτερης διδακτικής εκμετάλλευσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη συνειδητοποίηση του «άλλου, άλλοτε και αλλού» μέσα από προσωπική εμπειρία και πειραματισμό, γιατί η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται μόνο όταν η γνώση γίνει κτήμα μας, όταν δηλαδή αποκτήσουμε μια ενεργητική σχέση με αυτή. Με αυτή την έννοια, η διδακτική προσέγγιση της ιστορίας δεν αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων, αλλά μέσα από την πρακτική κυρίως μάθηση σε αυτή την ηλικία<sup>23</sup> στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η συνδυαστική ικανότητα, η φαντασία, η ικανότητα διεξαγωγής έρευνας γύρω από το παρελθόν μέσα από τη διατύπωση κατάλληλων ερωτημάτων, στοιχεία που συμπυκνώνονται σε αυτό που ονομάζουμε «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»<sup>24</sup>. Η έννοια, όμως, της ιστορικότητας θα πρέπει να διαχέεται από το σύνολο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου και στις οποίες το παιδί αναγνωρίζει την ύπαρξή του και μπορεί να τοποθετηθεί σε σχέση με αυτές χρονικά.

### Υποσημειώσεις

1. Για την επίδραση των σταδίων του Piaget στη διδασκαλία της Ιστορίας βλ. Moniot Henri, *Didactique de l'Histoire*, Collection «Perspectives didactiques»,

Nathan Pédagogie, σσ.105-107.

2. Hallam R.N., «Piaget and Thinking in History», στο Martin Ballard (επιμ.), *New movements in the Study of Teaching of History*, Temple Smith, Λονδίνο 1970, σσ.162-177. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση ο Hallam πρότεινε μέχρι αυτή την ηλικία τη διδασκαλία μιας παραδοσιακής, φρονηματιστικού τύπου ιστορίας, που απαλείφει τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις και δεν εγείρει κριτική σκέψη. Ο Stokes είχε υποστηρίξει ότι η τυπική-αφηρημένη σκέψη αναπτύσσεται στα 18 χρόνια, τοποθετώντας το πέρασμα στο στάδιο των εμπράγματων χειρισμών στα 11-12 χρόνια. Για υπόλοιπες έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο βλ. Κόκκινος Γιώργος, *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998, σσ. 299-300.

3. Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, ό.π., σ.298.

4. Bruner J., *The process of education*, Harvard U.P., Cambridge Mass. 1960. Για το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών βλ. επίσης Λεοντσίνη Γ., *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα 1999, σ. 149.

5. Lee P.J., «History Teaching and Philosophy of History», *History and Theory*, Beiheft 22, 1983.

6. Πρόκειται για ένα σύμπλεγμα αξιών και προκαταλήψεων απέναντι σε άλλους ανθρώπους και σε καταστάσεις. Βλ. σχετικά Moniot Henri, *Didactique de l'Histoire*, ό.π., σσ.98-101 και 109-112.

7. Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, ό.π., σ. 308.

8. Ζακοπούλου Αγνή, *Παιχνίδια με το χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά. Η ψυχοπαιδαγωγική της έννοιας του*

χρόνου, εκδόσεις Εκκρεμές, 1995, 15-16.

9. Έχει υπογραμμιστεί ότι οι μνήμες των πολύ μικρών παιδιών αποτελούν ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για παραπληροφόρηση. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μνήμες τους είναι ανοργάνωτες και αποσπασματικές, καθώς υπάρχει δυσκολία δόμησης και οργάνωσης των δεδομένων. Επίσης τα παιδιά αυτής της ηλικίας συχνά δεν μπορούν να διακρίνουν αν ξέρουν κάτι επειδή το έζησαν ή επειδή τους το μετέφεραν κάποιои, ενώ συγχέουν τη φαντασία με την πραγματικότητα. Κάποιες έρευνες απέδειξαν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν πολύ εύκολα να ανασύρουν στη μνήμη τους εμπειρίες του παρελθόντος (μέχρι 2 χρόνια πίσω για τα παιδιά 4 ετών) – γεγονός το οποίο μπορεί όμως να ερμηνευτεί από το ότι ανακαλούν στοιχεία που τους έχουν πει άλλοι (η μητέρα κατά κύριο λόγο). Το δεδομένο αυτό έρχεται σε αντίθεση με απόψεις που επικαλούνται την infantile amnesia («the remarkable amnesia of childhood» κατά τον Φρόιντ), σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά μπορούν να ανασύρουν πολύ λίγες αναμνήσεις πριν από την ηλικία των 5-6 χρόνων και καθόλου από την ηλικία των 2-3 ετών. Έχει διαπιστωθεί ότι η ανάσυρση αναμνήσεων κατά την προσχολική ηλικία διευκολύνεται από τη συζήτηση με τους ενήλικες, καθώς αυτοί, μέσα από επιλεγμένες ερωτήσεις διευκολύνουν την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να μιλούν για το παρελθόν. Αυτή η άποψη στηρίζεται στη θεωρία της ανάπτυξης του Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία αυτή πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών διαντιδράσεων. Κατά συνέπεια, η συμμετοχή σε συζη-

τήσεις γύρω από το παρελθόν παρέχει το κοινωνικό εκείνο πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν την κοινωνική σημασία του να μοιράζεται κανείς αναμνήσεις και αποκτούν τις λεκτικές δεξιότητες αφήγησης αυτών. Fivush Robyn, «Young children's event recall: are memories constructed through discourse?», *Consciousness and Cognition*, 3, 1994, 356-373. Bauer P.J., «What do Infants recall of their lives? Memory for specific events by one-to-two-years-olds», *American Psychologist*, January 1996, 29-41. Pierce J.W., «The more they ask, the more they remember: variables related to preschooler's memory for answers to their own questions», *Child Study Journal*, volume 20, n. 4/1990, 279-286. Reese E., Haden C.A., Fivush R., «Mother-Child Conversations about the Past: relationships of style and memory over time», *Cognitive Developments* 8, 1993, p. 403-430.

10. Χριστιάς Ι., *Από την πατριδογνωσία στη Μελέτη του Περιβάλλοντος*, εκδ. Τυπωθήτω, 1998, σσ. 159-165.

10. Χριστιάς Ι., *Από την πατριδογνωσία στη Μελέτη του Περιβάλλοντος*, εκδ. Τυπωθήτω, 1998, σσ. 159-165.

11. Έχει διαπιστωθεί ότι η ηλικία-σταθμός στην αντίληψη του ιστορικού χρόνου είναι αυτή των 11 ετών. Βλέπε σχετικά Μπαμπούνης Χάρης, «Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές», *Σεμινάριο 9. Το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Π.Ε.Φ, Αθήνα Μάρτης 1988, σ.76.

12 Σχετικά με το ρόλο της τοπικής ιστορίας στη διδασκαλία βλ. Γιαννόπου-

λος Γιάννης, «Η τοπική ιστορία», στο *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας*, Βιβλιωγνία, Αθήνα 1997, σσ.143-174, Λεοντοίνης Γιώργος, *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π..

13. Pluckrose Henry, *Children Learning History*, Simon & Schuster Education, 1993, σσ.6-7.

14. Εισηγητής αυτού του μοντέλου είναι ο Kieran Egan. Σύμφωνα με το δεύτερο παράδειγμα που διακρίνει –το ρομαντικό– το οποίο έχει διάρκεια από την ηλικία των 7 ετών μέχρι την ηλικία των 14 ετών περίπου, το παιδί συνειδητοποιεί ότι ο πραγματικός κόσμος δεν είναι κάτι που μπορούμε να ξεπεράσουμε χρησιμοποιώντας τη φαντασία μας, αλλά μας καθορίζει ανεξάρτητα από τις επιθυμίες μας. Κατά τη διάρκεια του φιλοσοφικού παραδείγματος (14-20 χρ.), το παιδί μπορεί να αναζητά την αιτιώδη σύνδεση των γεγονότων, να προβαίνει σε γενικεύσεις σχετικά με τη φύση της ιστορικής διαδικασίας και με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιεί σταδιακά το ρόλο του ως συνδημιουργός της κοινωνικής και ιστορικής διαδικασίας. Τέλος το πέρας στο 4ο παράδειγμα, το ειρωνικό, επιτυγχάνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση, ότι τα γενικά σχήματα δεν μπορούν να έχουν γενική και απόλυτη ισχύ και δεν μπορούν να καλύψουν τον σύνθετο χαρακτήρα της πραγματικότητας: «Accumulating History», *History and Theory*, Beiheft 22, 1983, σσ.70-80.

15. Dutilleul M.B., Gilabert H., Saussois du N., «L'enfant peut apprendre quelques concepts historiques. Comment?», στο *Les enfants de 4 à 6 ans à l'école maternelle*, ed. A.Colin, 1988, σσ. 50-54.

16 Επίσης Ζακοπούλου Α., «Η διδασκαλία της Ιστορίας», στο *Παιχνίδια με το χρόνο...*, ό.π., σσ. 155-162.

17. Για τη συμβολή της οικογενειακής ιστορίας στο ιστορικό μάθημα, τις οικογενειακές μελέτες και εργασίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (κυρίως κατασκευή οικογενειακών δέντρων) βλέπε στο βιβλίο του Λεοντοίνης Γ., *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., σσ. 100-115.

18. Ζακοπούλου Αγνή, *Παιχνίδια με το χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά*, ό.π., και Saussois du N., *Le temps qu'il fait, le temps qui passe. Activités pour les ateliers à l'école maternelle*, ed. A.Colin, 1983.

19. Kieran Egan, «Accumulating History», ό.π., σσ.73-75.

20. «[...] Ενσυναίσθηση είναι να φτάνεις στο σημείο να σύρεις τρυφερά προς το μέρος σου το συναίσθημα, τη θέση και την ψυχική κατάσταση, την εντύπωση ή τον οίκτο κάποιου ανθρώπου. Να γίνεσαι το ίδιο το δρων πρόσωπο, που βρίσκεται τώρα (συγχρονική ενσυναίσθηση) ή έχει βρεθεί στο παρελθόν (ιστορική ενσυναίσθηση) σε μια ορισμένη ψυχολογική ή διανοητική κατάσταση"» Λεπτομερής αναφορά στη σχέση ενσυναίσθησης και διδασκαλίας της ιστορίας και σε διάφορες διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες στο πλαίσιο αυτής, βλ. Λεοντοίνης Γ., *Ιστορία - περιβάλλον κι η διδακτική τους*, ό.π., σσ. 131-160. Για πολλούς, όμως, ο όρος ενσυναίσθηση είναι ιδιαίτερα ασαφής και αντί αυτού προτείνεται «η ανασυγκρότηση των πρακτικών συνεπαγωγών των ανθρώπων παλιότερων εποχών», βλ. Αβδελά Έφη, *Ιστορία και Σχο-*

λείο, εκδ. Νήσος, 1998, σ.115.

21. Στο ίδιο, σ. 151.

22. Σύμφωνα με την Donaldson M. (*Children Minds*, Fontana, Λονδίνο, 1978) η εξασφάλιση του κατάλληλου γλωσσικού οπλοστασίου είναι η αναγκαία και ικανή συνθήκη για τη μελέτη και την κατανόηση του παρελθόντος, στοιχείο το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του Piaget για τη σύνδεση της γλωσσικής ικανότητας με τη νόηση. Βλ. σχετικά Κόκκινος Γ., ό.π., σσ.301-302.

23. Η πρακτική μάθηση βοηθά μέσα από την επαφή με τα ίδια τα πράγματα και τα υπαρκτά δεδομένα στην απόκτηση εμπειριών και πρακτικών ικανοτήτων που συνδέονται με την καθημερινή ζωή. Χριστιάς Ι., ό.π., σ.166.

24. Αβδελά Ε., *Ιστορία και σχολείο*, ό.π., σ.120.

## Βιβλιογραφία

α. Ελληνική ή σε μετάφραση

*Αναλυτικό και Ημερήσιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*, Π. Δ. 4 8 6 / 1 9 8 9 , Φ.Ε.Κ.208 Α.

Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (1994): *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζέρομ Μπρούνερ*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση. *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, ΟΕΔΒ, ΥΠΕΠΘ, 1994.

Ζακοπούλου Α. (1995): *Παιχνίδια με το χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά, Η ψυχοπαιδαγωγική της έννοιας του χρόνου*, Αθήνα: εκδόσεις Εκκρεμές.

Κόκκινου Γ. (1998): *Από την ιστορία στις ιστορίες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπούνης, (1988): «Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές», *Σεμινάριο 9. Το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Π.Ε.Φ, Αθήνα (Μάρτης).

Παλαιολόγου Ι. Φρουζάκη Ν. (1995): *Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να μάθουν ιστορία, αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία*, ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Βρεφονηποκομίας.

Πάντου Μ. Σπυράτου Τ. (1993): *Εγώ αύριο πηγά...και μετά... Η αγωγή της έννοιας του χρόνου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*, αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Βρεφονηποκομίας, Αθήνα .

Χριστιά Ι. (1998): *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη του Περιβάλλοντος*, εκδ.Τυπωθήτω.

Β. Ξενογλωσση

Atkinson R.F. (1978): *Knowledge and Explanation in History*, Λονδίνο: Macmillan.

Bauer P.J. (1996): «What do Infants recall of their lives?». *Memory for specific events by one-to two-years-olds*. *American Psychologist*, January σσ.29-41.

Booth M. (1987): «Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching» .Στο Christopher Portal (επιμ.), *The History Curriculum for Teachers*, Λονδίνο: The Falmer Press σσ.22-38.

Booth M. (1983): «Skills, concepts, and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking», *History and Theory*, Beiheft 22,

- σσ.101-117.
- Cooper H., (1995): *History in the early years*, London:Routledge.
- Dutilleul M. Gilabert H., 1988: Saussois (du) N., *Les enfants de 4 á 6 ans á l'école maternelle*, A.Colin.
- Egan, «Accumulating History», *History and Theory*, Beiheft 22, 1983, σσ.66-80.
- Fivush, (1994): «Young children's event recall: are memories constructed through discourse?», *Consciousness and Cognition*, 3, 356-373.
- Fraisse P., (1967): *Psychologie du temps*, Paris: PUF.
- Hallam R. (1970): «Piaget and Thinking in History». Στο Ballard Martin (ed.), *New Movements in the Study of Teaching of History*, Λονδίνο: Temple Smith.
- Hazareesingh S., Kenway P., Simms K. (1994): *Speaking about the Past: A Resource for Teachers*, London: Trentham Books.
- Knights P. (1989): «A Study of Children's Understanding of People in the Past», *Educational Review*, 41/3 σσ.207-219.
- Lee P. (1984): *History Teaching and Historical Understanding*, Heinemann Λονδίνο: Educational Books.
- Lee P. «History teaching and philosophy of history», *History and Theory*, Beiheft 11, σσ.19-49.
- Moniot H. (1993): *Didactique de l'histo-*

<b>Πίνακας: Η ανάπτυξη της αίσθησης του χρόνου και της χρονολογίας</b>					
<i>μη γραπτός λόγος- φωτογραφίες ανθρώπων σε διαφορετικές ηλικίες, εικόνες</i>					
* μπορούν να τοποθετηθούν σε χρονολογική σειρά					
<i>Καθημερινό χρονοδιάγραμμα</i>	Εύπνημα/	Ξεκίνημα σχολείου/	Παιχνίδι/Γεύμα/	Τέλος σχολείου	
	08:00	09:00	10:30	12.00	16.00
<i>Ετήσιο χρονοδιάγραμμα</i>					
Ιανουάρ./Φεβρ./Μάρτ./Απρίλ./Μάιος/Ιουν./Ιουλ./Αυγ./Σεπτέμβ./Οκτώβ./Νοέμβρ./Δεκέμβρ.					
Χειμώνας/Άνοιξη/Καλοκαίρι/Φθινόπωρο					
<i>Χρονοδιάγραμμα της ζωής του παιδιού</i>					
Φέτος/ Πέρυσι/ Πριν δύο χρόνια / πριν τρία χρόνια/ πριν τέσσερα χρόνια/ πριν πέντε χρόνια					
Ξεκίνημα σχολείου	γέννηση αδελφού	πρώτα βήματα	γέννηση		
<i>Χρονοδιάγραμμα αιώνα</i>					
1900-----1950-----1999					

From *History in the National Curriculum: Non Statutory Guidance for Teachers*, Curriculum Council for Wales, 1991, p.41. edited in Judy Sebba, *History for all*, David Fulton Publishers, London 1994, p.27.

- ire, Παρίσι: Nathan.
- Pierce J. «The more they ask, the more they remember: variables related to preschooler's memory for answers to their own questions», *Child Study Journal*, volume 20, n 4/1990, σσ.279-286.
- Piaget J. (1937): *La construction du reel chez l'enfant*, Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestle.
- Piaget J. (1946): *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*, Paris: PUF, 1946.
- Pluckrose J. 1991: *Children learning history*, Simonn & Schuster Education, Blackwel.
- Purkis S. (1991): *A sense of History: Key Stage One Teacher's Book*, Harlow: Longmans.
- Reese E., Haden C.A., Fivush R., (1993): «Mother-Child Conservations about the Past: relationships of style and memory over time», *Cognitive Development*, 8, 1993, σσ. 403-430.
- Saussois N. du (1985): *Le temps qu'il fait, le temps qu'il passe. Activités pour ateliers? l'école maternelle*, Paris: Armand Colin-Bourrelrier.
- Sebba J. (1994): *History for All*, London: David Fulton Publishers.
- Stockley D. «Empathetic Reconstruction in History and History Teaching», *History and Theory*, Beiheft 22, 1983.
- Winther M., (1987): *Explorer le temps et l'espace*, Paris: Nathan.
- Wright M., (1992): *The Really Practical Guide to Primary History*, Cheltenham: Stanley Thornes .

### Summary

The analysis of the role of history in the pre-school and the first school years is the subject of this article. The different theories theories in cognitive psychology about the acquisition of history at different ages and their effect on the teaching of history are also studied. Time is also considered as a basic concept in this procedure and its construction must be taken very seriously. Different activities for teaching history at this school level are proposed.

**Λέξεις Κλειδιά:** Χρόνος, Διδακτικές προσεγγίσεις της Ιστορίας, παιδιά προσχολικής και πρώτης ηλικίας.



### III

## Λογοτεχνικά και εικαστικά θεμάτα



## **Ποίηση στο στο Νηπιαγωγείο**

### **I ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

#### **Το πρόβλημα**

**Ο** τίτλος προκαλεί ποικίλες απόπειρες και ανάλογους πειρασμούς ανάγνωσης. Οι όροι Ποίηση και Νηπιαγωγείο παραπέμπουν αντίστοιχα αλλά όχι αναλογικά και ομοιόμορφα στη Λογοτεχνία και στην Εκπαίδευση ως έννοιες αφετηρίας και γενικού περιεχομένου. Είναι γνωστό ότι η πράξη και η φιλοσοφία της Εκπαίδευσης λειτουργούν με κανόνες και αρχές ριζικά διαφορετικές από την ίδια τη φύση και πράξη της Ποίησης (Μπαλάσκας Κ., 1987. Σκαρτοής Σ., 1995). Λογικό είναι επομένως η τομή των δύο εννοιών να περιέχει και να υποθάλλει αντιφάσεις που προκαλεί η σύζευξη των δύο ετερόνυμων όρων, εφόσον προσδιορίζονται από διαφορετικές αρχές και αλλότριους μεταξύ τους κανόνες. Κάποτε η ίδια η Ποίηση αναιρεί την Εκπαίδευση και κάποτε η ίδια η Εκπαίδευση ευνοχίζει τη λειτουργία της Ποίησης

Ο κύριος και ο βασικός στόχος στην εκπαίδευση είναι η μετάδοση και η αναπαραγωγή της γνώσης, της κυρίαρχης νοοτροπίας και ιδεολογίας, καθώς και η αναπαραγωγή της ισχύουσας λογικής

και των κυρίαρχων αξιών ( αισθητικών, ηθικών, πολιτιστικών). Αντίθετα, η Λογοτεχνία και ειδικότερα η Ποίηση ευνοεί σε πάρα πολλές περιπτώσεις, είτε ως οργανωμένη παιδευτική διαδικασία είτε ως προσωπική ενασχόληση, την αποκλίνουσα γλώσσα, την περιθωριακή λογική, τη λογική του ενδεχόμενου. Επιπλέον η ανατρεπτική της φύση και ο αναθεωρητικός χαρακτήρας της Λογοτεχνίας, συγκρούονται με τη λογική του μέσου όρου και της ομοιομορφίας, στοιχεία που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης Εκπαίδευσης. Διαμορφώνεται έτσι στη σύζευξη Λογοτεχνίας και Εκπαίδευσης ένα τοπίο, όπου συσσωρεύονται δυσκολίες και αντιφάσεις σε ένα πλέγμα ένοχου συμψηφισμού και αφελούς σύζευξης, όπου από τη μια παραμονεύει η απογείωση από την πραγματικότητα (Ποίηση) και από την άλλη επιβάλλεται εν ψυχρώ η ρεαλιστική λογική (Εκπαίδευση). Από τη μια η τέρψη και η απόλαυση της Ποίησης και από την άλλη η διαδικασία της μάθησης με τους δικούς της όρους και λογικές (Μπελεζίνης Α., 1990).

Όλοι οι παραπάνω προβληματισμοί συνδέονται και με τα κλασικά παιδαγω-

γικά ερωτήματα του τύπου : Γιατί πρέπει να διαβάζεται και να διδάσκεται η Ποίηση ; Ποιος, τι και σε ποιόν διδάσκει; Τέτοια ερωτήματα τίθενται κατά διαστήματα με ανάλογες απαντήσεις και αντιδράσεις. Συνήθως είναι καταφατικές ως προς την αναγκαιότητα και παρουσία της Ποίησης στην Εκπαίδευση και ως προς το ρόλο του παιδαγωγού. Σπάνια είναι αρνητικές ή και υπερβολικά ακραίες και ανεδαφικές. Στο περίφημο συνέδριο του Σεριζί 1969, το κλείσιμο των εργασιών συνέπιπτε με το αξιοσημείωτο γενικό συμπέρασμα του Tzvetan Todorov: «Στην ερώτηση αν πρέπει να διδάσκουμε τη Λογοτεχνία η απάντηση είναι Ναι, αλλά στο ερώτημα γιατί διδάσκουμε Λογοτεχνία η απουσία μιας οριστικής, κλειστής και μοναδικής απάντησης είναι σχεδόν επιτυχία» (Συνέδριο Σεριζί 1987).

Η Λογοτεχνία και ειδικότερα η Ποίηση παραμένει και σήμερα δύσκολο μορφωτικό αγαθό, που προκαλεί δυσκολίες και δισταγμούς (Τζιόβας Δ, 1990· Καψωμένος Ε., 1990). Αυτό που φαίνεται να κυριαρχεί σήμερα ως μοντέλο διδασκαλίας είναι μια γενικότερη αμηχανία ανάμεσα σε δύο πόλους. Ο πρώτος συστήνεται ως ο εμπειρικός, ο ιδιοσυγκρασιακός και διαισθητικός χαρακτήρας της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και της Ποίησης, ο δεύτερος ως αναλυτικός επιστημολογικός τρόπος προσέγγισης, που υπόσχεται κυρίως η θεωρία της Λογοτεχνίας (Τζιόβας Δ., 1990). Με κάποια άλλη προοπτική η αμηχανία αυτή εκφραζόταν παλαιότερα με τη μορφή είτε ενός άκρατου σχεδιαγραμμικού προγραμματισμού είτε με την αοριστία ή και την ευαισθησία του διδακτικού

αυτοσχεδιασμού.

Στην προσχολική Εκπαίδευση οι παραπάνω επισημάνσεις παίρνουν άλλη προοπτική και άλλες διαστάσεις, κυρίως γιατί ισχύουν άλλες προϋποθέσεις.

α) Η χρονική διαφορά της επίσημης εισαγωγής της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ανάμεσα στην προσχολική Εκπαίδευση και στην υπόλοιπη Εκπαίδευση, δεκαετία του 1960 και γύρω στα τέλη του 19ου αιώνα αντίστοιχα, ( Τόγιας Ι., 1988) προκαλεί εύλογα ερωτήματα και ανάλογα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα η παιδική Λογοτεχνία και η διδασκαλία της στο Νηπιαγωγείο χρονολογούνται επίσημα από το 1962, όταν «κατηγορίες του έντεχνου λόγου συστήνονται για την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας».

Μια γρήγορη και επιφανειακή ανάγνωση των ειδικών νομοθετικών Διαταγμάτων (494/9-8-62 Φ.Ε.Κ., 124, 476/31-5-80 Φ.Ε.Κ.,132, 309/19-8-84 Φ.Ε.Κ., 114, και 486/1989 Φ.Ε.Κ., 208) διαπιστώνει μια εξελικτική πορεία της επίσημης αντίληψης σχετικά με το ρόλο της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο. Στην αρχή η Λογοτεχνία συνδέεται με τη διδασκαλία της γλώσσας (1962), ύστερα σταδιακά αποσυνδέεται και δειλά-δειλά αυτονομείται(1980 και 1984)). Πρόσφατα, σύμφωνα με τις τελευταίες οδηγίες των επίσημων εκδόσεων του Υ.Π.Ε.Π.Θ. , επισημαίνεται ότι η Λογοτεχνία συμβάλλει, εκτός της γλωσσικής ανάπτυξης, στην αισθητική απόλαυση, στην καλλιέργεια της φαντασίας αλλά και στην ψυχαγωγία και στην ευχαρίστηση (Δεξιότητες ΙΙ, βιβλίο της Νηπιαγωγού, 1995).

β) Η Ποίηση στο Νηπιαγωγείο φαίνεται να διατηρεί ακέραια και να διασώζει

τον προφορικό της χαρακτήρα, τη δραματικότητα της, τον ήχο της, τη φωνή της, στοιχεία που χαρακτηρίζαν την Ποίηση πριν και από την ανακάλυψη της τυπογραφίας, όταν η Ποίηση λειτουργούσε ως ενιαίος λόγος, ταυτόχρονα μουσικός και χορευτικός ( Αργυρίου Α.,1990). Κατά συνέπεια η δεκτικότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας και η προσληπτική του ικανότητα απέναντι στην Ποίηση είναι ανόθευτη και απείραχτη και μοιάζει κάπως με αυτήν του προγονού του, που δεν είχε τελειοποιήσει το γραπτό λόγο. Στο Νηπιαγωγείο λείπει η μεταγραφή της Ποίησης στο λόγο των μεγάλων, που εξ ορισμού είναι απομακρυσμένος από τον αντίστοιχο των παιδιών και δυσκολεύει την πρόσβαση του παιδιού στο λογοτεχνικό κείμενο.

γ) Στο Νηπιαγωγείο, η απουσία της τυπικής «αξιολόγησης» αποδεδμεύει τον εκπαιδευτικό από τις υποχρεωτικές διδασκαλίες και απελευθερώνει τις διδακτικές του δραστηριότητες. Παράλληλα δίνει την ευχέρεια στο παιδί να συμμετέχει σε δραστηριότητες χωρίς την πίεση του «πρέπε» και της υποχρεωτικής αξιολόγησης. Το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα στο Νηπιαγωγείο είναι αρκούντως ελαστικό και ευλύγιστο. Τέλος, η μύηση του νήπιου στις διάφορες μορφές Τέχνης, όπως και στην Ποίηση, καλύπτει συγκριτικά μεγαλύτερη χρονική διάρκεια σε σχέση με τις καλλιτεχνικές διδακτικές υποχρεώσεις των μαθητών στο Δημοτικό, όπου μειώνονται δραστικά. Επιπλέον ο ρόλος του παιδαγωγού αναβαθμίζεται και είναι περισσότερο καθοριστικός, γιατί είναι συνήθως ο αποκλειστικός ενδιαμέσος και ο ουσιαστικός πομπός ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και στο παιδί, εφόσον απουσιάζει το κλασικό μέσο, το βιβλίο.

## **Ποίηση για παιδιά, όρος προς υπονόμηση;**

Ο όρος «Ποίηση για παιδιά» ανήκει στο μεγάλο σώμα της «Λογοτεχνίας για παιδιά», η οποία τώρα τελευταία στην Ελλάδα κάτω από την πίεση νεωτερικών προσεγγίσεων διευρύνεται σημαντικά χωρίς να αποκλείονται περαιτέρω ορισμικές ανανεώσεις. Ο όρος «Ποίηση για παιδιά» καταγράφει και ορίζει μια ποιητική παραγωγή πέρα από ρεύματα και τάσεις που έχει ως κοινό παρανομαστή, ως προσδιοριστικό χαρακτηριστικό, την καταλυτική επιρροή του αποδέκτη, ο οποίος στην προκειμένη περίπτωση είναι το παιδί.

Η σύγχρονη αντίληψη σχετικά με την Ποίηση για παιδιά απομακρύνεται –σήμερα πια– οριστικά από την παλιά αντίληψη που μιλούσε «περί λόγου διακεκοσμημένου με κυρίαρχα τα μορφικά ή έμμετρα στοιχεία», που απλά έπρεπε το παιδί να κατανοήσει, να αποστηθίσει και να απαγγείλει χωρίς να ξεχάσει ούτε λέξη. Σήμερα η παιδική Ποίηση θεωρείται ως μια ξεχωριστή Ποίηση μέσα στο σώμα της Ποίησης, με διαφορετική γλωσσική λειτουργία (περισσότερο ηχητική, ακουστική και λιγότερο νοηματική). Είναι συχνά μια γιορτή λέξεων και ήχων, ένα πανδαιμόνιο ηχητικών και ρυθμικών εναλλαγών, που απευθύνεται και στο σώμα και σε όλες σχεδόν τις αισθήσεις του (Charpentreau J., 1987). Μια τέτοια Ποίηση, είναι περισσότερο μια κατασκευή σχέσεων ( συμβολικών και άρρητων ), μια μορφή επικοινωνίας με τους ενήλικους, τους μεγάλους, τους γονείς και τους δασκάλους, (Τζούλης Θ., 1993) και (Μερακλής Μ., 1993). Ειδικότερα για τα παι-

διά προσχολικής ηλικίας η Ποίηση είναι ένα λόγος μητρικός ή πατρικός ενσωματωμένος στη μνήμη και στη φαντασία (Jean G., 1985).

Βεβαίως κάθε προσπάθεια να οριστεί η Ποίηση για παιδιά, κάθε συστηματική απόπειρα για τον ειδολογικό της καταχωρισμό φέρνει στην επιφάνεια τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στη θεωρία (ορισμική προσέγγιση της Ποίησης) και στην πράξη (η Ποίηση για παιδιά ως πολιτισμικό προϊόν, ως πολιτισμική πρακτική και έκφραση). Πρόκειται εμφανώς για ανυπέρβλητο εμπόδιο, το οποίο επιτείνεται από το γεγονός ότι η ορισμική προσέγγιση της Ποίησης για παιδιά συνδέεται και επηρεάζεται καθοριστικά από τον λειτουργικό της χαρακτήρα, δηλαδή την άμεση χρήση της στο Νηπιαγωγείο και στο Σχολείο, όπου ο διδακτικός τόνος και ρόλος πλεονάζει. Συνηγορεί και το γεγονός ότι η όποια συζήτηση περί γένους και ειδους της παιδικής Λογοτεχνίας δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί.

Η συνήθης μέχρι σήμερα πρακτική για τον ειδολογικό καταχωρισμό της Ποίησης για παιδιά καταλήγει σε μια χρηστική ταξινόμηση, η οποία ακολουθεί με αυστηρή πειθαρχία την αντίστοιχη της Ποίησης εν γένει. Το μέσο εξηγητικό σχήμα προτείνει κατηγορίες, γένη και είδη κυρίως με βάση ειδολογικά, μορφολογικά και γλωσσικά κριτήρια. Όροι όπως *εμμελής, παραδοσιακή, σύγχρονη, νεωτερική* ανταποκρίνονται σε ανάλογες λογικές (Μιράζγεζη Μ., 1978 και 1994· Σακελαρίου Χ., 1985· Αναγνωστόπουλος Β., 1987· Ακριτόπουλος Α., 1993· Κουκούλοματης Δ., 1999. Κατσίκη - Γκίβαλου Α., 1994).

## **Η Ποίηση και το παιδί προσχολικής ηλικίας**

*Οι μεγάλοι ακούνε τις λέξεις  
αλλά δεν τις προσέχουν  
οι μεγάλοι διαβάζουν τις λέξεις  
αλλά δεν τις νιώθουν.*

*Οι μεγάλοι αρθρώνουν τις λέξεις  
αλλά δεν τις γεύονται...*

*Τα παιδιά παίζουν με τις λέξεις  
τα παιδιά ακούνε τις λέξεις  
τα παιδιά τις νιώθουν τις λέξεις  
τα παιδιά τις γεύονται τις λέξεις.*

*Novak Boris (απόσπασμα)*

Η συνολική ψυχολογική και παιδαγωγική θεώρηση υποδεικνύει μια ειδική και προνομιακή σχέση του νηπίου με την Ποίηση, που υπολανθάνει ως άποψη στις αποτιμήσεις των σουρεαλιστών, στις πρακτικές εφαρμογές και απόψεις του Gianni Rodari, στην έκρηξη του Antonin Artaud : *«Η υπέρτατη μορφή Ποίησης είναι η άναρθρη κραυγή του νηπίου. Ενώ μια γλώσσα -συνεχίζει ο ποιητής- που απευθύνεται στις αισθήσεις και είναι ανεξάρτητη της γλωσσικής διαταραχής του Λόγου»* (Artaud A., 1978 ). Διαφαίνεται καθαρότερα με την καταγραφή της εκλεκτικής συγγένειας ανάμεσα στη γλώσσα του παιδιού και στη γλώσσα της Ποίησης.

Όπως για το νήπιο έτσι και για τον ποιητή οι λέξεις έχουν περισσότερο συναισθηματική, ηχητική αξία και λιγότερο σημασιολογική. Είναι χαρακτηριστικές οι απόψεις των ποιητών, διαφορετικής εποχής και εμβέλειας που ακολουθούν: *«Και οι δύο (ποιητής και παιδί) αντιμετωπίζουν τις λέξεις ως ηχητικά αντικείμενα. Τις βιώνουν με έναν τρόπο μοναδικό. Η λέξη και το ονομαζόμενο αντικείμενο είναι ένα. Για παράδειγμα η λέξη νερό*

έχει υγρότητα και ένα συναίσθημα δροσιάς», (Θέμελης Γ., 1978) και «ο ποιητής κατέχεται υπό της γοητείας των λέξεων, ανεξαρτήτως του νοήματός των. Πολλάκις η λέξις τον συγκινεί ως γλυκύφθογγος οντότης, αυτοτελής, εκφράζουσα πλην του υπ' αυτής σημαινόμενου, κάτι τι αρρήτως μουσικόν και δυσέκφραστον», (Παλαμάς Κ., 1913). «Εκείνο που μετρούσε ήταν ο ήχος των λέξεων ..Δεν με ενδιέφερε τι έλεγαν οι λέξεις ...Το πιο σημαντικό ήταν το σχήμα του ήχου που έφτανε στα αυτιά μου ...Το μόνο που με απασχολούσε ήταν τα χρώματα των λέξεων» (Dylan T., 1951).

Όσον αφορά τα λογοτεχνικά σχήματα (παρομοιώσεις, μεταφορές, μετωνυμίες, προσωποποιήσεις) το μικρό παιδί προσχολικής ηλικίας σε πλήρη αντίθεση με τον ενήλικο παραβιάζει κανόνες και ερμηνεύει επιλεκτικά και αυθαίρετα ή αντιλαμβάνεται ως κυριολεξία κυρίως τη μεταφορά (Winner E., et all, 1987). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκφράζονται με έναν τρόπο που κρίνεται μεταφορικός και έχουν βασικές μεταφορικές ικανότητες (Billow R.M., 1981). Χρησιμοποιούν πολύ συχνά απλοϊκές και τυποποιημένες μεταφορές, παρομοιώσεις και προσωποποιήσεις, οι οποίες εναρμονίζονται με τον ανιμισμό, τον συγκρητισμό και τον εγωκεντρισμό τους. Υπάρχει γενικά μια τάση που υποστηρίζει ότι παρά την άποψη ότι η κατανόηση μεταφοράς δεν αποκτάται πριν από το τέλος της παιδικής ηλικίας, τα μικρά παιδιά έχουν κάποιες βασικές ικανότητες να κατανοούν μεταφορικά μηνύματα (Gentner, 1977).

Συμπερασματικά και κάπως σχηματικά το ενδιαφέρον στη σχέση νηπίου - ποίησης επικεντρώνεται σε τρία σημεία που λειτουργούν ως αφετηρία και προϋποθέσεις για παιδαγωγική πράξη.

α) Οι ειδικές ανάγκες του νηπίου για ρυθμό, κίνηση και ήχο επιτρέπουν μια άλλη αντιμετώπιση της Ποίησης στο Νηπιαγωγείο. Η οποιαδήποτε συνολική παιδαγωγική προσέγγιση της Ποίησης οφείλει άλλωστε να υπολογίζει ότι η Ποίηση στο πρωτογονικό της και αφετηριακό πρόσωπο αποτελούσε ενιαίο σώμα με τη Μουσική και το Χορό.

β) Ο μεταφορικός λόγος της Ποίησης είναι οικείος και ευπρόσδεκτος για το παιδί προσχολικής ηλικίας και εναρμονίζεται με τα ειδικά νοητικά και ψυχικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως ο εγωκεντρισμός, ο ανιμισμός και ο συγκρητισμός.

γ) Φαίνεται ότι για το μικρό παιδί ο ήχος της Ποίησης έχει περισσότερο ενδιαφέρον από το νόημα και ότι ειδικότερα ο ήχος, δηλαδή το σημαίνον, όταν αποσπάται από το σημαινόμενο, αποκτά νέες σημασίες και νοήματα. Το μικρό παιδί συνδέει το σημαίνον με το προσδιοριζόμενο αντικείμενο και όχι με το σημαινόμενο, δηλαδή την έννοια. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, συγκεκριμένα γύρω στα πέντε χρόνια, αρχίζει και το νόημα να θεωρείται ισάξιο του ήχου. Είναι συνήθως η ποιότητα του ποιήματος που γέρνει προς τη μια ή την άλλη πλευρά το ενδιαφέρον. Οι οπτικές και νοητικές εικόνες ελκύνουν περισσότερο το ενδιαφέρον του τώρα παρά οι ακουστικές εικόνες

## II ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

### Άμεση προσέγγιση

Πριν από οποιαδήποτε αναφορά χρειάζεται να υπογραμμισθεί ότι η διδακτική προσέγγιση του ποιήματος είναι μια παι-

δαγωγική πράξη με εντελώς διαφορετικές συνισταμένες και προϋποθέσεις από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Πολύ συχνά ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η προετοιμασία, ο προγραμματισμός είναι απαραίτητος και αυτονόητος, Κάποτε όμως και ίσως όχι τόσο σπάνια η γόνιμη παραβίαση και η δημιουργική απόκλιση από το αρχικό πλάνο είναι τύχη αγαθή και για το παιδί και για τον παιδαγωγό, αρκεί να ευνοεί και να συμπράττει στη βελτίωση της επικοινωνίας. Επιπλέον πολλές οργανωμένες και σχεδιασμένες προσεγγίσεις της Ποίησης στο Νηπιαγωγείο, που ολοκληρώνονται αβίαστα και φυσικά σε μια ομάδα παιδιών τη μια μέρα, καταλήγουν σε φιάσκο την άλλη μέρα σε άλλη ομάδα παιδιών.

Η Ποίηση είναι μια βασική μορφή πολιτισμού που εμπίπτει σε διάφορες δραστηριότητες επικοινωνίας και έκφρασης. Η παρουσία της στο Νηπιαγωγείο μπορεί να δηλωθεί ως ατμόσφαιρα, ως συναίσθημα αλλά και ως ήχος, ως μουσική, ως ηχητική γλώσσα, ακόμα και ως πολιτισμική αξία ή γνώση ή εμπειρία (Lequeux P., 1976 et 1977. Ροντάρι Τ., 1985 και 1989). Προσβλέποντας στο ενδεχόμενο μιας τέτοιας προσέγγισης και με βάση τα όσα έχουν επισημανθεί στα παραπάνω κεφάλαια (Iα, Iβ, Iγ) θα προταθούν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις που φιλοδοξούν σε αρμονικό συνδυασμό μεταξύ τους να καλύψουν το τοπίο της διδακτικής προσέγγισης του Ποιήματος στο Νηπιαγωγείο και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις πτυχές του ζητήματος στη μοντέρνα εκδοχή του.

### **Φωνητική προοπτική**

Ο ήχος είναι η φυσιολογική βάση

της Ποίησης. Για το μικρό παιδί ο ρόλος της φωνής και του ήχου είναι σημαντικός. Γύρω από τη φωνή του μπορεί να δημιουργηθούν και να οργανωθούν πολλά φωνητικά παιχνίδια.

#### *α) Παιχνίδια αλλαγής της φωνής*

Το νήπιο μαθαίνει να αλλάζει τη φωνή του. Προφέρει σύντομες φράσεις με διάφορους τρόπους, που αλλοιώνουν τη χροιά της φωνής του. Μπορεί να μιλάει με τη μύτη σφιγμένη, με τα αυτιά σκεπασμένα με τα χέρια, με τα δόντια κλειστά ή με τη γλώσσα στον ουρανίσκο ή με το στόμαμισόκλειστο ή μισογεμάτο με νερό ή και με άλλους τρόπους σε συνδυασμό ή σε συνδυασμούς μεταξύ τους. Πρόκειται για δραστηριότητες οι οποίες πέρα από το παιγνιώδη χαρακτήρα κρύβουν και μια δυναμική απαραίτητη στην προσπάθεια του νήπιου να κατανοήσει την ποιότητα του ήχου της φωνής του και τη διαδικασία παραγωγής και προέλευσης.

#### *β) Παιχνίδια αναγνώρισης της φωνής*

Τα νήπια αντιλαμβάνονται ότι η φωνή τους είναι διαφορετική, όταν ακούγεται από το μαγνητόφωνο. Είναι μια πρώτη αφορμή για παιχνίδια αναγνώρισης της φωνής, τα οποία μπορούν να γίνουν σταδιακά πιο σύνθετα. Για παράδειγμα, με τα μάτια κλειστά ένα παιδί προσπαθεί να αναγνωρίσει τη φωνή του συμμαθητή, ενώ ο συμμαθητής του μιλάει ή ενώ η φωνή του ακούγεται από το μαγνητόφωνο ή είναι σκόπιμα παραλλαγμένη. Μπορεί ακόμα τα παιδιά να προσπαθήσουν να μιμηθούν τις πιο χαρακτηριστικές φωνές της τάξης.

#### *γ) Ανάπτυξη της φωνής με ανάγνωση ή απαγγελία ποιημάτων:*

Φράσεις, στίχοι, στροφές διαβάζο-

νται με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Χαρακτηριστικά ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από το ποίημα, ο γάτος ( Τανταλίδης Η., 1987) το οποίο, όταν διαβάζεται με φωνή σε διάφορες ηχητικές παραλλαγές, αποκτάει καινούργια διάσταση.

*Στην θερμάστρα εμπρός  
ένας γάτος χονδρός  
πάντα απλώνεται.  
Με τα μάτια κλειστά  
αγαπά στα ζεστά  
να τεντώνεται.*

Προτείνεται μια γρήγορη, βιαστική και υψηλόφωνη ανάγνωση των πολυσύλλαβων στίχων, και μια ανάγνωση αργή και χαμηλόφωνη των ολιγοσύλλαβων στίχων (Σουλιώτης Δ., 1993). Μπορεί ακόμα η στροφή να διαβαστεί πολύ δυνατά ή πολύ χαμηλόφωνα ή ο τρίτος και ο έκτος στίχος κάθε στροφής μπορεί να διαβάζεται με έμφαση νοηματική και αναπαραστασιακή. Το ρήμα «απλώνεται» ή «τεντώνεται» μπορεί να διαβαστεί με ήχο και τόνο που θυμίζει χαλάρωση και υπνο.

Σε άλλα ποιήματα, όπως για παράδειγμα το ποίημα του με τίτλο Τοιριτρό, (Παπαντωνίου Ζ., 1931) επιλέγονται άλλες μορφές ανάγνωσης ή άλλοι παρατονισμοί, όπως ανάγνωση με αλλαγές των συμφώνων, δηλαδή όλα τα σύμφωνα ακούγονται ως σίγμα ή ως θήτα ή ως πι ή ως φι κ.ο.κ. Με βάση την ίδια λογική, εκείνη που θέλει να εκμεταλλευτεί τον ήχο του ποιήματος, μπορούν να γίνουν φωνητικές δραστηριότητες, όπου φράσεις, στίχοι, στροφές και αποσπάσματα, διαβάζονται και εκφωνούνται με διαφορετικό τρόπο. Αρχικά σύμφωνα με τη λογική της αύξουσας ή

φθίνουσας κλίμακας, δηλαδή στην αρχή σιγανά, ύστερα πιο δυνατά ή στην αρχή με ψιλή φωνή και μετά πιο χοντρή και αντιστρόφως. Ο χρωματισμός της φωνής αποτελεί στην απαγγελία ένα άλλο μέσο έκφρασης. Το μικρό παιδί εξοικειώνεται με τον ήχο της λέξης και στη συνέχεια με τον ήχο της Ποίησης. Μπορεί να επιλεγούν ολιγόστιχα ποιήματα ή αποσπάσματα των οποίων το περιεχόμενο αντιστοιχεί σε ανάλογο τόνο, *λυπημένο - χαρούμενο - τρυφερό* και το διαβάζουμε με το ανάλογο ύφος (1ο απόσπασμα) ή ποιήματα όπου το κυρίαρχο στοιχείο είναι το ηχητικό παιγνίδισμα, όπως το παρακάτω παιγνιδόλεξο,

*Τέσσερις μαργαρίτες  
τροχοί σ' ένα αμαξάκι  
σου κουβαλάν πολλά  
καλούδια και καλά.*

(Απόσπασμα, Ρίτσος Γ., 1982)

*Αλαλος αλλόκοτος  
αλλού αλλιώς αλλιώτικος  
άλλες λαλιές  
παράλλαξε  
αλάργα ή αλλοξοκαιρι  
κι αυτός αλλάζει αλλαξιά.*

(Απόσπασμα, Χορτιάτη Θ., 1986)

### **Ρυθμική προοπτική**

Οι ρίζες των ποικίλων μορφών του ρυθμού είναι βιολογικές -ανθρωπολογικές, όπως ο ρυθμός της αναπνοής του σώματός μας, οι χτύποι της καρδιάς ή αυτός των συμμαθητών, των φίλων και των μικρών ζώων. Είναι φυσικές - κοσμολογικές, όπως ο ρυθμός της φύσης,

της μέρας και της νύχτας και όπως ο ρυθμός του σώματος, όταν κουνάμε τα χέρια, τα πόδια μας. Υπάρχει ακόμα ο ρυθμός των ειδικών εργαλείων, όπως του ρολογιού, του μετρονόμου, του τρένου, του υαλοκαθαριστή και ο ρυθμός που βρίσκουμε όταν ακούμε ένα όργανο, μια μελωδία, μια παροιμία, ένα ποίημα.

Στο ποίημα ο ρυθμός είναι το πιο σημαντικό στοιχείο, σε ορισμένες μάλιστα πρωτογενείς μορφές της Ποίησης ήταν καθοριστικός (Βελουδής Γ., 1994). Γενικά ο ρυθμός εννοείται ως η συγκεκριμένη ατομική εφαρμογή ή η πραγμάτωση του ήχου, που περισσότερο βιώνεται και λιγότερο μελετάται, ενώ το μέτρο ορίζεται ως βασικός φορέας του ρυθμού αλλά όχι και ο μοναδικός, γιατί στοιχεία του ρυθμού είναι και οι συνηχήσεις, οι ομοηχίες, η ρίμα, οι ονοματοποιίες και οι παραλληλισμοί (Σκαρτσής Σ., 1984). Ο ρυθμός είναι κομβικό σημείο για το μικρό παιδί, γιατί η αίσθηση του ρυθμού υπάρχει στο παιδί πριν από την εκμάθηση της γλώσσας (Molino J., Gardes Tamine J., 1987). Για το μικρό παιδί σημαίνοντα είναι οι χρονικές παύσεις, οι ποικίλοι τόνοι, οι συνδυασμοί τους και η ρυθμική διαφοροποίηση του συνδυασμού τονισμένου-άτονου.

α) Παιγνίδια με την αλλαγή του ρυθμού.

Ο ρυθμός μπορεί να είναι γρήγορος ή αργός. Λέγοντας κάποιους στίχους αργά ή γρήγορα αλλάζουμε κίνηση και τέμπο. Για παράδειγμα το απόσπασμα από το γνωστό ποίημα Τσιριτρό (Παπατωνίου Ζ., 1931)

*Σε μια ρόγα από σταφύλι  
έπεσαν οχτώ σπουργίτια*

*τσιρι τσιρι τσιριτρό  
τσιρι τσιρι τσιριτρό*

μπορεί να διαβαστεί από τον παιδαγωγό στην αρχή αργά, ύστερα πιο γρήγορα, κατόπιν γρηγορότερα και αντιστρόφως. Τα παιδιά καθώς προσπαθούν να επαναλάβουν τις αναγνώσεις της παιδαγωγού γοητεύονται από την ταχύτητα και τις συχνές αλλαγές, κάποτε μπερδεύονται αλλά γενικά ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρυθμού.

β) Παιγνίδια μετρικής αναπαράστασης

Το μέτρο στα ποιήματα σημειώνεται με την παρουσία ενός ήχου που επαναλαμβάνεται περιοδικά. Όπως ο ρυθμός έτσι και το μέτρο στο ποίημα συνδέεται με την ηχητικότητα των λέξεων. Ο παιδαγωγός διαβάσει το ποίημα τονίζοντας το μέτρο και στη συνέχεια, όταν το κρίνει σκόπιμο, ζητάει από τα παιδιά να κρατήσουν το ρυθμό είτε χτυπώντας τα χέρια τους ή φωνάζοντας. Για παράδειγμα τα παιδιά μπορούν να μετρήσουν το τροχαικό μέτρο στα ποιήματα με τίτλο, *Ο Φακής, Ο παππούλης* (Ρώτας Β., 1974)

*Ο παππούλης σαν κοπέλι  
κάθε μέρα πάει στ' αμπέλι.*

*Το σκαλίζει, το ποτίζει  
και το διπλοκαθαρίζει.*

*Και το Μάη με τους ανθούς  
κορφοκόβει τους βλαστούς.*

Μπορούν να συνεχίσουν με ένα ποίημα με ιαμβικό μέτρο, όπως το παρακάτω απόσπασμα από το γνωστό ποίημα με τίτλο, *Καλημερουδία* (Πάλλης Α., 1956)

*Με τι καμάρι περπατεί  
την κούκλα της κρατώντας  
και μ' έναν σπάγκο το γατί  
ξωπίσω της τραβώντας*

ή με το απόσπασμα από το ποίημα *Ο Φουντούκος* (Πάλλης Α., 1956)

*–«Φουντούκο ως πότε πια θα τρως και  
θα κοιμάσαι μόνο;*

*Ήρθε και για σχολειό καιρός κι είσαι  
σκυλί δύο χρόνων».*

*Και αυτός, να δείξει τη χαρά του,  
δώσου και παίζει την ουρά του.*

και αργότερα με ένα αναπαιστικό μέτρο που είναι και πιο σπάνιο, όπως στο ποίημα *Ο γάτος* (Τανταλίδης Η., 1989)

Τα παιδιά μπορούν να σημειώνουν σχηματικά το μέτρο κάθε λέξης ή κάθε στίχου με ευθύγραμμες ή κυματιστές παύλες (- ~), μπορούν από ένα σημείο και μετά να μετρούν το ρυθμό χτυπώντας τα χέρια τους ή φωνάζοντας ανάλογα εύηχες συλλαβές, όπως τρα- λα- λα ή μπαμ- μπαμ- μπαμ κ.λπ. στο ρυθμό του κάθε ποιήματος. Μπορεί ακόμα να δίνεται ένα μέτρο και να ζητείται από τα παιδιά να βρουν ποιο ποίημα τους θυμίζει ή σε ποιο ποίημα αντιστοιχεί. Το επόμενο βήμα είναι να βρουν τα παιδιά στίχους πάνω σε συγκεκριμένα μέτρα που ακούνε. Προετοιμάζεται έτσι ο αυτοσχεδιασμός των παιδιών και αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους. Πίσω από τα παιχνίδια με βάση το ρυθμό κρύβεται μια τεράστια γκάμα δυνατοτήτων εφαρμογής που μπορεί να αγγίξουν και το φάσμα των προαναγνωστικών ασκήσεων.

Με βάση τις δύο προαναφερθείσες προοπτικές (φωνής και ρυθμού) μπορούν να σχεδιαστούν διάφορες οργανωμένες

προσεγγίσεις ποιημάτων στα πλαίσια συγκεκριμένων οργανωμένων απασχολήσεων. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι καταλυτική η επιλογή ποιημάτων με έντονο το στοιχείο του ήχου, της μουσικής και του ρυθμού. Συνήθως ο ίαμβος και ο τροχαίος είναι ευκολότερα μέτρα από τον ανάπαιστο. Όταν το ποίημα έχει δυνατότητες τέτοιας αξιοποίησης, συνήθως προτιμάται και προηγείται η πολλαπλή ανάγνωση με πολλές ηχητικές παραλλαγές. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στην εκμάθηση του ρυθμού και στην επανάληψη του από τη νηπιαγωγό ή από τα ίδια τα παιδιά. Πολύ συχνά καλούνται τα παιδιά να αλλάζουν και ολόκληρες λέξεις ή και ολόκληρα νοήματα από το ποίημα χωρίς όμως να παραβιάζεται η ηχητική ενότητα και ο ρυθμός του ποιήματος. Να σημειώσουμε τέλος ότι το κάθε ποίημα πέρα από τις γενικές θεωρήσεις έχει τα δικά του κλειδιά και τις δικές του προτεραιότητες στην παιδαγωγική διαδικασία.

### **Άμεση προσέγγιση**

Η Ποίηση μπορεί να λειτουργήσει σε οποιαδήποτε στιγμή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μπορεί να συνυπάρχει και να εναρμονίζεται με τις πλέον ποικίλες δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, το παραμύθι, ο χορός, το μιμόδραμα και να λειτουργεί άλλοτε ως αφετηρία και έμπνευση δραστηριοτήτων και άλλοτε ως βασικό παιδαγωγικό υλικό.

Η παιδαγωγός μπορεί να απαγγέλλει με το δικό της φυσιολογικό και ανεπιτήδευτο τόνο στίχους, στροφές, αποσπάσματα σε περιπτώσεις που η ίδια επιλέγει, ακολουθώντας πάντα έναν σχετικό προγραμματισμό και σχεδιασμό της σχολικής χρονιάς. Επαναλαμβάνει

τους ίδιους στίχους σε διαφορετικές ημέρες και αξιολογεί τις αντιδράσεις των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο βοηθάει το μικρό παιδί να εξοικειώνεται και να προσεγγίζει σταδιακά την Ποίηση, όπως τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα αλλά κυρίως το βοηθάει να αντιληφθεί κάποιες βασικές λειτουργίες της, όπως οι κρυφές ή οι υπόγειες σχέσεις των αντικειμένων, των πραγμάτων, η σύνδεση ετερόκλητων πραγμάτων, η αποσαφήνιση στιγμών της καθημερινότητας, η ελαχιστοποίηση ή η μεγιστοποίηση της λεπτομέρειας.

Με απαραίτητη προϋπόθεση την κατάλληλη προετοιμασία της παιδαγωγού μπορεί να συνδέονται στίχοι ή και ολόκληρα ποιήματα με οποιαδήποτε θεματική ενότητα (Κουλουμπή- Παπαπετροπούλου Χ., 1988. Γκίβαλου Α., 1995). Για παράδειγμα, όταν το θέμα μιας οργανωμένης δραστηριότητας είναι η διατροφή ή τα κατοικίδια ζώα, ποιήματα όπως *Ο φαράς* (Χαρωνίτη Β., 1975) ή ποιήματα όπως, *Ο πετεινός*, *Η αγελάδα*, *Η κλώσα*, *Το σκυλί* (Βιζυητός Γ., 1967),

είναι πρώτης επιλογής..

*Ο φαράς με τη φωνή του  
μας καλεί στο μαγαζί*

.....

*Τρώτε φρέσκα και φτηνά  
νόστιμα θαλασσινά..*

*Ένας ένας στη γραμμή  
να σας δώσω στη στιγμή.*

Η σύνδεση δραστηριοτήτων από τη μια και ποιητικών αποσπασμάτων ή ποιημάτων από την άλλη έρχεται αβίαστα και φυσικά. Το ποίημα λειτουργεί σαν το μαγικό ραβδί που ανοίγει τους δρόμους όλων των δραστηριοτήτων, που έχουν συχνή παρουσία στο Νηπιαγωγείο, δηλαδή δραματική έκφραση,

ζωγραφική, γραφή, μουσική, πρωτοέννοιες, μητρική γλώσσα.

### Απλή Τεχνική

Υπάρχουν ποιήματα που καθιστούν ανεπιθύμητα οποιαδήποτε αναλυτικά σχόλια. Ίσως γιατί η τελειότητα της σύνθεσης ήχων και εικόνων απωθεί αναλύσεις και ευνοεί τη σιωπή και την προσωπική απόλαυση. Ίσως γιατί το ποίημα από μόνο του χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια ανοίγει τους δρόμους της κατανόησης και της ερμηνείας. Υπάρχουν όμως και ποιήματα που έχουν προορισμό το διανοητικό και συναισθηματικό εμπλουτισμό. Αυτά τα ποιήματα θα αναλυθούν, θα ειπωθούν και θα ξαναειπωθούν και τα παιδιά θα θέλουν να τα ξανακούσουν ενδεχομένως. Κάποιες λεκτικές φόρμες, κάποιες άγνωστες λέξεις ή εκφράσεις που πιθανόν θα δυσκολέψουν την κατανόηση, μπορούν να έχουν γίνει αντικείμενο παιχνιδιού ή γλωσσικής άσκησης και επεξεργασίας στις προηγούμενες ημέρες. Παρομοίως ο ρυθμός, η ρίμα, οι παρηχήσεις θα πρέπει να έχουν γίνει αντικείμενο εξοικείωσης αναγνώρισης και κατανόησης σε προηγούμενες οργανωμένες διδασκαλίες.

Η συνάντηση του παιδιού με το ποίημα πρέπει να προετοιμαστεί από πριν. Η παρουσίαση του ποιήματος επιδιώκεται να συνυπάρξει με μια πρόκληση, που γεννιέται συνήθως ή από τη δυναμική της τάξης ή από τις πρόσφατες δραστηριότητες ή από τις γλωσσικές ασκήσεις ή από τη χρήση του παιδαγωγικού υλικού που συσχετίζεται με το θέμα (φωτογραφίες, φιλμς, διαφάνειες, αφίσες) ή από ένα τυχαίο γεγονός που συνέβη τη χθεσινή ημέρα κ. λπ. ή από

το γενικό σχεδιασμό.

Η ανάγνωση του ποιήματος έρχεται σαν ένα είδος κορωνίδας που σφραγίζει τη σχολική δραστηριότητα της τάξης ή σαν τομή και αφετηρία που την ξεκινάει. Η παιδαγωγός απαγγέλλει το ποίημα με προσοχή, με σεβασμό στις ηχητικές αποχρώσεις του στίχου. Οι λέξεις γλιστρούν στην τάξη σε απόλυτη σιωπή. Εάν κάποιο παιδί ρωτήσει κάτι, η νηπιαγωγός απαντάει ήρεμα και σύντομα χωρίς να ξεφεύγει από το ποίημα. Εάν οι ερωτήσεις, διευκρινιστικές κυρίως, πολλαπλασιάζονται, τότε το ποίημα ξαναδιαβάζεται. Το παρακάτω ποίημα αποτελεί μια σωστή επιλογή για απλή προσέγγιση, γιατί καλύπτει τις ανάγκες του μικρού παιδιού για μουσική, ρυθμό, παρηχήσεις, χιούμορ και γιατί ευνοεί την απαγγελία και την εύκολη αποδοχή του στο Νηπιαγωγείο χωρίς δύσκολες ή άγνωστες λέξεις και δύσκολα νοήματα.

*Μαργαρίτα Μαργαρώ  
που φοράς ρούχα καρτό  
απορώ τόσο μικρό  
τι ωραία λες τα ρω.*

(Χορτιάτη Θ., 1989)

### **Τεχνική επεξεργασμένη και σύνθετη**

*Καράβι ανοίγει τα πανιά*

*Καράβι ανοίγει τα πανιά, την άγκυρα σηκώνει  
καραβοκύρης στέκεται κρατώντας το τιμόνι.*

*Καράβι, στα ταξίδια σου θάβρεις λιμάνια  
χίλια,*

*' ακούσεις καλώς όρισεσ από χιλιάδες  
χείλια...*

(Πολέμης Ι., 1914)

*Τσιριτρό*

*Σε μια ρώγα από σταφύλι  
έπεσαν οχτώ σπουργίτες  
και τρωγόπιναν οι φίλοι...  
τσιριτρί  
τσιριτρό...*

(Παπαντωνίου Ζ., 1931)

*Η Μπιζελιά*

*Κάποιο μπιζελάκι  
μ όνειρα τρελά  
ξέφυγε απ τα χέρια μου  
πήδησε ψηλά.  
Τ άλλα τα μπιζελια  
σκάσανε στα γέλια.*

.....  
*Κι έβγαλε ένα ανθάκι  
κι ένα μπιζελάκι.*

(Χατζηνικολάου Ν., 1980)

Πρόκειται για τρία αποσπάσματα από ποιήματα που μπορεί να επιλεγούν σε συνδυασμό με τις καταστάσεις που δημιουργούνται στις καθημερινές συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας. Η προεργασία μπορεί να ξεκινήσει από καιρό. Μια διαφάνεια με ανάλογο θέμα, ένας πίνακας ζωγραφικής, μια ή πολλές φωτογραφίες πρέπει να προγραμματισθούν και να αναλυθούν από πριν. Οι άγνωστες λέξεις που πιθανόν να υπάρχουν εντάσσονται στον προγραμματισμό για εξοικείωση και κατανόηση στις προηγούμενες ημέρες.

*α' φάση προκαταρκτικό στάδιο ή στάδιο προετοιμασίας:* Σε προκαταρκτικό στάδιο η προσέγγιση του ποιήματος μπορεί να γίνει είτε με εξωκειμενικές

ερωτήσεις της παιδαγωγού, όπως : Ποιος είδε ένα σπουργίτι να παίζει; Ποιος θυμάται το καράβι που μεταφέρει τους επιβάτες στα νησιά; Ποιος έχει μπιζέλια στον κήπο του ; Σε ποιον αρέσουν τα σταφύλια; Μπορεί ακόμα να ζητηθεί από τα νήπια να εντοπίσουν ή να φαντασούν ένα σπουργίτι ή ένα καράβι ίσως άλλων εποχών.

Ειδικότερα για το πρώτο ποίημα τα νήπια μπορούν να βρουν τα διάφορα στοιχεία του καραβιού με τη ανάμνηση της φωτογραφίας ή της διαφάνειας ή ακόμα με την ακρόαση ενός τραγουδιού με ανάλογο περιεχόμενο που έχει διδαχτεί πριν από λίγο καιρό. Για το δεύτερο ποίημα τα νήπια μπορούν να μιμηθούν τους ήχους των σπουργιτιών και των άλλων πουλιών. Για το τρίτο ποίημα μπορούν να προσπαθήσουν να μιμηθούν και να επαναλάβουν το τρελό γέλιο των φυτών. Για όλα τα ποιήματα τα νήπια μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις *εξωκειμενικές* ή *περικειμενικές*, δηλαδή ερωτήσεις που συνδέονται με το νόημα του κειμένου, όπως *τι τρώνε τα σπουργίτια*; Όλες αυτές οι δραστηριότητες εντάσσονται στην *α' φάση της διδασκαλίας*, των παιδιών.

Προτείνονται στην ουσία τρεις φάσεις:

*η α' φάση, κυρίως φάση προετοιμασίας, η β' φάση κυρίως στάδιο ανάγνωσης και απαγγελίας και*

*η γ' φάση ως στάδιο επικοινωνίας και δημιουργικής έκρηξης των παιδιών.* (Σπανός Γ., 1996), (Τζιαντζή Μ., 1991 και 1995)

Η απαγγελία του ποιήματος συνιστά τη *β' φάση της διδασκαλίας* και μπορεί να γίνει από τον παιδαγωγό μετά από τη συγκεκριμένη προεργασία, η

οποία περιλαμβάνει ασκήσεις ορθοφωνίας, επαναλήψεις σε κασετόφωνο και προσωπικές δοκιμές. Η απαγγελία μπορεί να γίνει απλά ή με τη συνοδεία μουσικής ή με την παρουσία μιας κούκλας ή ακόμα με επικλήσεις για ιδιαίτερη προσοχή από τα νήπια.

*Η γ' φάση της διδασκαλίας, στάδιο επικοινωνίας και δημιουργικής έκρηξης των παιδιών*, είναι περίοδος συζήτησης και αυθόρμητης επικοινωνίας ανάμεσα στα νήπια και στον παιδαγωγό με αφετηρία και αφορμή το ποίημα. Είναι πολύ πιθανές οι ερωτήσεις των παιδιών. Η παιδαγωγός ενθαρρύνει τη συνομιλία, ακούει με προσοχή όλες τις απόψεις. Συχνά βοηθάει και η ίδια, προσανατολίζοντας με κατάλληλες νύξεις - ερωτήσεις τα νήπια.

Οι ερωτήσεις σ' αυτήν τη φάση είναι ερωτήσεις εσωκειμενικές, που βοηθούν το μικρό παιδί να κατανοήσει το περιεχόμενο του ποιήματος, να προσανατολίσει τη σκέψη του στα κεντρικά σημεία του ποιήματος και να προχωρήσει ενδεχομένως σε δημιουργικές αναπαραστάσεις ή ερμηνείες του ποιήματος. Υπάρχουν ερωτήσεις που είναι απλές ή και σύνθετες, ερωτήσεις που συνδέουν και εναρμονίζουν το στόχο της διδασκαλίας με τη θεματική του ποιήματος. Κλιμακωτά οι ερωτήσεις αντιστοιχούν σε απαντήσεις που υπάρχουν στο ποίημα και οδηγούν με ασφάλεια στον πυρήνα του κειμένου.

Πιθανές ερωτήσεις στα παραπάνω αποσπάσματα είναι:

*Γιατί τα σπουργίτια τραγουδούν; Γιατί τα σπουργίτια μαλώνουν; Γιατί τα καράβια έχουν άγκυρα; Γιατί τα μπιζελάκια έχουν όνειρα τρελά; ή πιο δύσκολες ακόμα όπως;*

*Γιατί δεν πιάνουν όλες οι ευχές; Γιατί πιάνει μόνο η ευχή από το φτωχό του τόπου σου λιμάνι; Γιατί μεθύσαν τα σπουργίτια; Πώς πετούσαν μεθυσμένα; Γιατί ξέφυγε το μπιζελάκι από τα χέρια; Κάποιες από τις παραπάνω ερωτήσεις βοηθούν την επικοινωνία παιδιού και παιδαγωγού, κάποιες την προσέγγιση του διδακτικού στόχου (Π.χ., ευαισθητοποίηση του παιδιού σε πολιτισμικές αξίες ή προσέγγιση γνωστικών εννοιών) και κάποιες προετοιμάζουν το παιδί για τη μετέπειτα φάση, αυτήν της δημιουργίας και της δημιουργικής αξιοποίησης.*

Η τρίτη φάση μπορεί να θεωρηθεί και ως αφετηρία επιλογών και δραστηριοτήτων για τα νήπια, πάντοτε με παραίτηση, ενίσχυση και καθοδήγηση. Η παιδαγωγός με βάση τα ερεθίσματα του ποιήματος και τις ποιητικές εικόνες επιλέγει στόχους και δραστηριότητες. Για παράδειγμα, το δεύτερο ποίημα προσφέρει τη δυνατότητα πέρα από γλωσσική έκφραση και ευκαιρία για έκφραση χειρονομιών με τη βοήθεια κάποιων προτροπών της νηπιαγωγού όπως: *Δνο σπουργίτια μαλώνουν για μια ρόγα σταφύλι. Πώς το κάνουν ; Με χειρονομίες και κινήσεις χεριών, με θορύβους, με ελαφρά πηδήματα, με εκτάσεις και προεκτάσεις χεριών και σώματος και όσες κινήσεις μπορούν να φανταστούν τα παιδιά. Τα νήπια εκφράζονται πολύ εύκολα με το σώμα. Ο χώρος της δραματοποίησης είναι ανοικτός.*

Μια άλλη δραστηριότητα μπορεί να είναι η *ζωγραφική*. Ένα σπουργίτι ως θέμα παιδικού σχεδίου είναι αρκετά συνηθισμένο. Κάτι ανάλογο μπορεί να γίνει και με τη ζωγραφιά ενός μπιζελιού, ή ενός караβιού με βάση τα παραπάνω ποιήματα. Μεγάλη αξία έχουν ακόμα και

τα σχόλια του παιδιού σχετικά με την περιγραφή της ζωγραφιάς. Μπορεί ένα απλό σχέδιο να γίνει η αφετηρία για περισσότερες γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με τα σπουργίτια και στην ουσία το ποίημα γίνεται μια αφορμή για ένα ταξίδι στη ζωή των πουλιών και για περισσότερες πληροφορίες. Η σύνδεση και συσχέτιση Ποίησης και Ζωγραφικής είναι μια εύκολη πορεία δραστηριοτήτων. Εναπόκειται στη φαντασία και στη διάθεση του παιδαγωγού να εμπνεύσει και να δημιουργήσει και άλλες δραστηριότητες με τη βοήθεια της Ποίησης.

Όταν όλα τα σχέδια συγκεντρωθούν στη γωνιά Ζωγραφικής, τότε ανάλογα με τη γενική εντύπωση, το γενικό κλίμα, την ατμόσφαιρα της σχολικής αίθουσας μπορεί να απαγγείλει ένα νέο ποίημα. Κάθε φορά που το θέμα της ζωγραφικής των παιδιών εμπνέει, η Νηπιαγωγός απαγγέλλει ένα καινούργιο ποίημα. Δημιουργούνται με αυτόν το τρόπο προκλητικές συμπτώσεις και αληθινές δραστηριότητες δημιουργίας και επικοινωνίας ανάμεσα στη Νηπιαγωγό και στα παιδιά.

Ανάμεσα στις αυθόρμητες αντιδράσεις των παιδιών, κυρίως των πιο μεγάλων, μετά την ακρόαση ποιημάτων είναι και η ανάγκη έκφρασης μιας εσωτερικής δύναμης που μπορεί κάτω από ορισμένες συνθήκες να αποτελέσει την έναρξη προγραφικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Σε μια προσπάθεια να ενωθούν η σημασία και η γραφή ή ακόμα και ο ήχος των λέξεων προτείνονται ασκήσεις ποικιλόμορφες. Προς την κατεύθυνση αυτή για παράδειγμα τα καλλιγράμματα του Apollinaire είναι ενδεικτικά και καθοδηγητικά. Η λέξη καρδιά μπορεί να γραφεί σε σχηματισμό που

θυμίζει το σχήμα της καρδιάς, το καράβι σε σχήμα που το σχηματίζει αφαιρετικά και περιγραμμικά. Στη συνέχεια οι ασκήσεις μπορούν να γίνουν πιο σύνθετες και να γίνουν προσπάθειες πάνω σε στίχους ή σε αυτόνομα αποσπάσματα.

Καταλήγοντας, εάν η παιδαγωγός αγαπάει τη Λογοτεχνία και έχει φυσιολογικά μια πλούσια προσωπική σχέση με την Ποίηση, τότε μπορεί να λειτουργεί δημιουργικά, απελευθερωτικά, γνήσια, χρηστικά σε όλες τις περιπτώσεις και σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης. Ακόμα και κατά τη διάρκεια των προμαθηματικών εννοιών, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και κατά τη διάρκεια όλων των οργανωμένων απασχολήσεων η Ποίηση μπορεί να εμπνεύσει και να καθοδηγήσει τις δραστηριότητες των παιδιών.

## Η ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η παιδαγωγός έχει φροντίσει να δημιουργήσει ένα κλίμα συμπάθειας, εμπιστοσύνης, θαλπωρής στην τάξη που ευνοεί την προσωπική έκφραση του κάθε παιδιού. Εννοείται ότι έχει προηγηθεί η υλοποίηση του σχεδιασμού που έχει επιλεγεί για τις προσεγγίσεις του ποιήματος, του παραμυθιού και της Λογοτεχνίας γενικότερα. Συλλέγει τα πρώτα δημιουργήματα των παιδιών με ενδιαφέρον και προσπαθεί να καταδείξει την ποιότητα, τα επίπεδα γνησιότητας και τις αρετές της πρώτης τους προσπάθειας. Προσφέρει νέες τεχνικές, προτείνει νέα υλικά που επιτρέπουν την γλωσσική, τη γραφική, τη ζωγραφική, τη σωματική και τη χρωματική έκφραση του παιδιού.

Υπάρχουν κάποιες συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργία ποιητικού κλίματος: Η απότομη βροχή, ο απότομος αέρας, ο ήλιος που κρύφτηκε στα σύννεφα που πλησιάζουν, τα ζώα, τα φυτά, οι άνθρωποι που εισβάλλουν ξαφνικά στην τάξη και τέλος ό,τι μπορεί να ελκύσει την προσοχή των παιδιών. Κάτω από την επιρροή διαφόρων παραγόντων το μικρό παιδί μπορεί και επιτυγχάνει υψηλής αισθητικής αξίας αποτελέσματα, αρκεί να έχει την ενίσχυση και καθοδήγηση της παιδαγωγού.

Η χρήση απλού και τυποποιημένου μεταφορικού λόγου είναι πολύ συνηθισμένη στα μικρά παιδιά. Αυτό το εκμεταλλεύεται η παιδαγωγός και στη θέα ενός σύννεφου, μιας εικόνας ή ενός πουλιού ακούγεται η ερώτηση : *Με τι μοιάζει το σύννεφο; Τι σου θυμίζει ο θόρυβος; Τι σου φέρνει στο μυαλό η αράχνη στο ταβάνι; Με τι μοιάζει; Σε άλλες περιπτώσεις η παιδαγωγός απαντάει με το δικό της τρόπο στις ερωτήσεις των παιδιών και αναλόγως προκαλεί το διάλογο με τα παιδιά. Σε αρκετές περιπτώσεις, όταν υπάρχει συννεφιά οι εκφράσεις *ο ήλιος σήμερα είναι πολύ κουρασμένος, είναι πολύ χλωμός, είναι στενοχωρημένος, γιατί μάλωσε με τη γυναίκα του*, είναι τυπικές εξηγήσεις των παιδιών στα ανάλογα ερωτήματα της παιδαγωγού*

Υπάρχουν ακόμα πολλές ευκαιρίες για ποιητικές ασκήσεις, κυρίως αυτές που συνδέονται με τις γλωσσικές ασκήσεις. Κλασικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση όπου η παιδαγωγός με κατάλληλες ερωτήσεις καθοδηγεί τα νήπια στη σύνθεση κειμένου. Συγκεκριμένα παρατηρεί μια ανθισμένη αμυγδαλιά και λέει: *Η μικρή αμυγδαλιά στολίζεται, παίζει παιχνίδια με τον ήλιο. Τι άλλο κάνει;*

Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν: *Χαμογελάει, είναι χαρούμενη, φοράει τα καλά της. Τι νομίζετε ότι λέει στον ήλιο; Ότι είναι πολύ όμορφη και θέλει να το δείξει, ότι θα πάνε μια εκδρομή, ότι θέλει να τον δει από κοντά. Ο ήλιος τι απάντησε; Έκλεισε το στόμα, γέλασε και άστραψε το φως, έστριψε το μουστάκι του. Η παιδαγωγός παίρνει το υλικό και μαζί με τα νήπια επιλέγει καταλληλότερες λέξεις και ολοκληρώνει το σύνολο, όπως φαίνεται και στο παρακάτω κείμενο.*

*Η μικρή αμυγδαλιά  
ντύνεται, στολίζεται  
χαιρετάει τον ήλιο.*

*Χαμογελάει όμορφα  
και τον παρακαλεί  
για μια μικρούλα βόλτα*

*Ο ήλιος δεν απάντησε  
έκλεισε το στόμα  
και δεν έβγαλε μιλιά.*

*Έστριψε το μουστάκι  
γέλασε σαν παιδάκι  
αλλά δεν κατέβηκε.*

*Έχασε την ευκαιρία  
για τη βόλτα  
στην παραλία.*

Ο ανιμισμός, η φαντασία, η γεύση της αναλογικής σύγκρισης, οι καινούριες λέξεις, οι καινούριες σημασίες είναι τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία τέτοιων παιδικών συνθέσεων. Εκτός όμως από αυτές τις δραστηριότητες υπάρχουν και άλλες στις οποίες τα νήπια αισθάνονται πολύ πιο άνετα, όπως για παράδειγμα η σύνθεση δίστιχων, τετρά-

στιχων και ολοκληρωμένων στροφών, όπου το κυρίαρχο στοιχείο είναι οι παρηχήσεις, οι συνηχήσεις, οι ηχητικές παραλλαγές, η υποχώρηση του νοήματος και η καταπληκτική παρουσία της ρίμας και του ρυθμού.

Στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας ορίζεται ως στόχος η αναζήτηση και συλλογή λέξεων, που εκφράζουν συγκεκριμένες και καθορισμένες σημασίες, όπως για παράδειγμα λέξεις που εκφράζουν σκληρότητα: *αγριάδα, απότομος, βλοσυρός, κακός, πόλεμος, μαλώνω* κ.ο.κ. Σε άλλη δραστηριότητα ορίζεται ως στόχος η καταγραφή λέξεων, που εκφράζουν ηρεμία: *γαλήνη, απαλότητα, αρμονία, χαλάρωση, ησυχία* κ.ο.κ. Τα παιδιά συχνά αντιλαμβάνονται ότι ο ήχος και η σημασία ορισμένων λέξεων εναρμονίζονται. Πιο εύκολη είναι η δραστηριότητα που έχει ως στόχο την καταγραφή λέξεων συνθηματικών ή λέξεων ηχητικών δίχως νόημα, όπως αναντάμ παπαντάμ ή τοίρι -τοίρι τοιριτρό ή τρα -λα -λα ή μπαμ - μπαμ κ.ο.κ.

Πιο σύνθετη είναι η αναζήτηση και η ανακάλυψη της σχέσης ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες λέξεις που ομαδοποιούνται τυχαία από τα παιδιά χωρίς κριτήριο επιλογής. Η αναζήτηση μιας τέτοιας σχέσης ανάμεσα σε λέξεις τυχαίες υπάρχει στη βάση της ποιητικής λειτουργίας και άσκησης. Σε ένα σύνολο τυχαίων λέξεων άσχετων μεταξύ τους προτείνονται ελεύθεροι συνδυασμοί με στόχο το σχηματισμό φράσεων. Για την ομάδα των λέξεων (θρανίο, πουλιά, άνθρωποι, δένδρο), τα νήπια με τη βοήθεια της παιδαγωγού δίνουν τις παρακάτω φράσεις.

*Το δένδρο κρύβει τα πουλιά  
τα θρανία περιμένουν τους ανθρώπους,  
ή*

*τα δένδρα είναι για τα πουλιά  
ότι τα θρανία για τους ανθρώπους.*

Κάποτε οι συνδυασμοί είναι δύσκολοι ή είναι χωρίς νόημα ή ακόμα είναι κωμικοί και αστείοι. Στην επόμενη ομάδα λέξεων ( τσάντα, Μαρία, βροχή, ήλιος, ομπρέλα) καταγράφονται οι παρακάτω φράσεις:

*ο ήλιος, η βροχή παρηγορούσε τη Μαρία  
και ο ήλιος κρατούσε  
την τσάντα για ομπρέλα.*

Στην ίδια λογική εντάσσονται και δραστηριότητες όπως : Να βρεθούν τίτλοι κάποιου ποιήματος ή αποσπάσματος που διαβάστηκε στην τάξη, να αλλάξουν οι τίτλοι των παραμυθιών και να καταγραφούν οι επιπτώσεις, να αντικατασταθούν κάποιες έννοιες με τις αντίθετές τους κ.ο.κ. Χρηστικότετη άσκηση και παιδαγωγική δραστηριότητα είναι και η παρακάτω. Η παιδαγωγός αναζητεί με τη βοήθεια των νηπίων λέξεις συγγενικής σημασιολογικής αξίας, που ομοιοκαταληκτούν, π.χ. παντοπωλείο, βιβλιοπωλείο, κρεοπωλείο, ζαχαροπλαστείο, κουρείο, μαγειρείο, ιατρείο, κ.λπ. π. Γίνεται συλλογική προσπάθεια για τη δημιουργία μιας ιστορίας, όπως η παρακάτω.

*Η μαύρη γάτα έξω από το μαγειρείο,  
κάθεται στο κρύο,  
μπερδεύει το κουρείο  
με το ιατρείο.  
Κάνει το θηρίο  
στο ζαχαροπλαστείο,  
την πήραν στο φορείο.*

Στις προσπάθειες αυτές το πρωτεύον είναι η αίσθηση του παιγνιδιού και λιγότερο η αναζήτηση της ποιητικότητας. Στη διάρκεια της δημιουργίας

του ποιήματος όλα τα παιδιά έχουν άποψη και όλα μπορούν να βοηθήσουν. Σε μια τάξη νηπιαγωγείου επαρχιακής πόλης τα παιδιά συγκέντρωσαν τις εξής λέξεις: ποντίκι, χαλίκι, καϊκι, θήκη, μανίκι, ραδίκι, φρίκη, στα πλαίσια μιας άσκησης λεξιλογίου. Η επόμενη κίνηση είναι να σχηματίσουν τα παιδιά κείμενο ή κείμενα που ομοιοκαταληκτούν. Το αποτέλεσμα είναι ενθουσιαστικό.

*Το μικρό ποντίκι  
κατάπιε το χαλίκι,  
που είχα στο μανίκι  
κρυμμένο σε μια θήκη.  
Και ω τι φρίκη!  
Το πήρε το ραδίκι,  
το πήγε στο καϊκι  
και τόφαγαν οι λύκοι.*

Τέτοιου είδους εμπνεύσεις από την πλευρά των παιδιών είναι αποτέλεσμα συστηματικής και προγραμματισμένης προσπάθειας, καθημερινής παιδαγωγικής δραστηριότητας της παιδαγωγού, που προκαλεί τη φαντασία και τη σκέψη των παιδιών, ευνοεί την έκφρασή τους, εμπνέει εμπιστοσύνη, υποδέχεται θετικά όλες τις προσπάθειες των παιδιών και είναι έτοιμη να καθοδηγήσει τα νήπια σε δημιουργικές προσπάθειες. Η δημιουργική της παρουσία είναι η λυδία λίθος της επιτυχίας.

## **Βιβλιογραφία**

- Ακριτόπουλος Α. (1993): *Η Ποίηση για παιδιά και νέους*, Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.
- Αναγνωστόπουλος Β. (1987): *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας, Ανιχνεύσεις*

- Α', Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος Β. (1994): *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αργυρίου Α. (1990): «Στοιχεία και σημεία της νεότερης Ποίησης», *η Λέξη*, Νο 99-100, Αθήνα, σσ. 686-700.
- Βελουδής Γ. (1994): *Γραμματολογία - Θεωρία Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Θέμελης Γ. (1978): *Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών. Το πρόβλημα της ερμηνείας*, τ. Β', Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.
- Καψωμένος Ε. (1990): «Λογοτεχνία, Εκπαίδευση». *Το Δένδρο*, Νο 55, Αθήνα 1990, σσ. 10 -15.
- Κατοίκη- Γκίβαλου Α. (1995): *Το θαυμαστό ταξίδι*, Πατάκης.
- Κουκουλομάτης Δ. (1993): *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική*, Αθήνα: Βιβλιογόνια.
- Κουλουμπή - Παπαπετροπούλου Κ. (1988): «Η Ποίηση στο Νηπιαγωγείο», *Πρακτικά Β' Σεμιναρίου του Κύκλου του ελληνικού παιδικού βιβλίου*, σσ. 85-102, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μερακλής Μ. (1993): «Για τον προσδιορισμό της έννοιας της Παιδικής Λογοτεχνίας», *Η Λέξη*, Νο 118, Νοέμβρης - Δεκέμβρης, σσ. 686-695.
- Μιράζγεζη Μ. (1978): *Ποίηση και διδασκαλία*, Αθήνα.
- Μπαλάσκας Κ. (1987): «Για την Ποίηση και τη διδασκαλία της», *Πρακτικά 7ου συμποσίου Ποίησης, Πανεπιστήμιο Πατρών*, Αθήνα: Γνώση, σσ.188-195
- Μπαλάσκας Κ. (1990): *Ταξίδι με το κείμενο*, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπελεζίνης Α. (1990): «Τα νοήματα και τα θήρατά τους», *Το Δένδρο*, Νο 49, σσ. 32-35.
- Νοβας Μ. 28-3-1997: «Οι λέξεις», *Ελευθεροτυπία*.
- Παλαμάς Κ. (1913): *Τα πρώτα κριτικά*, Αθήνα.
- Ροντάρι Τ. (1985): *Γραμματική της φαντασίας*, Τεκμήριο.
- Ροντάρι Τ. (1989): *Ασκήσεις φαντασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακελλαρίου Χ. (1984): *Ιστορία της παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Φιλιππούτσας.
- Σακελλαρίου Χ. (1987): *Οι πρωτοπόροι της Ελληνικής παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Πατάκης.
- Σκαρτοής Σ. (1995): *Δέκα σημειώματα για την Ποίηση*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Σκαρτοής Σ. (1984): *Μια πρακτική εισαγωγή στην ανάλυση της Ποίησης*, Πατάκης.
- Σουλιώτης Δ. (1993): «Αλφαβητάριο για την Ποίηση» Γ. Δεδούση, Θεσσαλονίκη 1993.
- Σπανός Γ. (1996): «Η θεωρία και η πράξη της διδασκαλίας» *Επιθεώρηση παιδικής Λογοτεχνίας*, Νο 11, Πατάκης, σσ.55-67.
- Συνέδριο του Σεριζί, (1985): *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τζιαντζή Μ. (1996): *Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιαντζή Μ. (1996): *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιαντζή Μ., Καρακίτσιος Α. (1991): «Διδασκαλία παιδικής Λογοτεχνίας», *Εκπαιδευτικά*, Νο 21, Αθήνα, σσ. 30-38.
- Τζιόβας Δ. (1990): «Η ηθική της Παιδαγωγικής» *Το Δένδρο* τεύχος Νο 52, Αθήνα σσ. 59-67.

- Τζούλης Θ. (1993): «Παιδική Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση», *Η Λέξη*, No 118, Νοέμβρης - Δεκέμβρης, σσ. 774-792.
- Τόγιας Ι. (1998): *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση, ιστορική θεώρηση*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Ειδικά αφιερώματα του περιοδικού 1980-1987: *Το Δένδρο* στα τεύχη No 48- 49, 56-57, στα *Πρακτικά του Α' και του Ζ' συμποσίου Ποίησης, Πανεπιστήμιο Πατρών*, Γνώση.
- Ειδικά Αφιερώματα στα περιοδικά *Διαδρομές και Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* στα τεύχη No 5, 10, 11 και 7 αντίστοιχα.
- Βιβλίο της Νηπιαγωγού, Δεξιότητες II*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1995.
- Artaud A. (1978): *Le théâtre et son double*, Paris: Gallimard.
- Billow, R.M. (1981): «Observing spontaneous metaphor in children» *Journal of Experimental Child Psychology* II No 31, 1981, σσ. 430-445.
- Charpentreau Jacques, (1987): «Les paradoxes de la poésie». Στο *la revue des livres pour enfants*, No 114.
- Jean Georges, «Le petit enfant et la poesie». Στο περιοδικό *Poesie*, No 28-29, Armand Colin, 1985, σσ. 12 - 46.
- Gentner, D., (1977): «Children's performance on a spatial analogies task», *Child development*, No 48, σσ.1034-1039.
- Dylan T. (1993): «Σημειώσεις για την τέχνη της Ποίησης», *Ποίηση*, No 1, Ανοιξη, σσ. 31-39.
- Lequeux P. (1977): *La sensibilisation poétique de l' enfant*. Paris: Edition Armand Colin.
- Lequeux P. (1976): *Jeux des paroles de l' école maternelle au cours préparatoire*, Colin-Bourrelier.
- Molino J. (1987) et Gardes-Tamine J.: *Introduction à l' analyse de la poésie I. Vers et figures*, Paris: PUF.
- Mirasgesis M. (1994): «La Littérature enfantine Grecque», *La Revue des livres pour enfants*, No 158, Paris, σσ.350-358.
- Weaving Charlotte's Web, Mc Clure A. Harrisson P. Reed, (1989): «Poetry school». Στο *Children's Literature in the classroom*, U.S.A: edited by Janet Hickman, Bernice E., Cullivan.
- Winner E., Mc Carthy M., Cardner A. (1987): «The ontogenesis of metaphor», σσ. 10-20. Στο R. T. Honeck and R.R. Hoffman, ed., *Cognition and figurative language*, Hillsdale N.J.Erlbaum.

### Ποιητικές Συλλογές

Βιζυηνός Γ. (1967): *Άπαντα*, Αθήνα: Πάπυρος.

Παπαντωνίου Ζ. (1931): *Τα χελιδόνια*, Αθήνα: εκδόσεις Δημητράκου.

Πάλλης Α. βλ. Σακελλαρίου Χ., (1987): *Οι πρωτοπόροι της ελληνικής παιδικής Λογοτεχνίας*, Πατάκης.

Πολέμης Ι. (1914): *Παιδική Λύρα*, Αθήνα.

Ρίτσος Γ. (1982): *Πρωινό άστρο*, Αθήνα: Κέδρος.

Ρώτας Β. (1974): *Αυγούλα*, Αθήνα.

Τανταλίδης Η. βλ. Σακελλαρίου Χ., (1987): *Οι πρωτοπόροι της ελληνικής παιδικής Λογοτεχνίας*, Πατάκης.

Χαρωνίτης Β. (1975): *Τιπιβίσματα*, Κρήτη.

Χατζηνικολάου Ν. (1980): *Καλημέρα... Καληνύχτα*, Αθήνα.

Χορτιάτη Θ. (1986): *Παιγνιδόλεξα*, Αθήνα: Κέδρος.

Χορτιάτη Θ. (1989): *Παιγνιδόγελα*, Αθήνα: Καμπανάς.

## Summary

The primary aim of this article is to register a new and multidimensional approach to the poetic text in the kindergarden. This effort does not focus as much on the analytical and detailed formation of a particular technique, as on the formation of a new conception of the role and the value of the poetic text, and on a new context of educational approaches. Poetry in the kindergarden is perceived beyond a fundamental form of culture as atmosphere, as sound, as music, as sentiment and as feast of words. The overall framework of the

proposal, taking into account the collective psychological and pedagogical considerations, is found on the special and privileged relationship of the preschooler with Poetry (supremacy of sound over meaning, simplification of the relationship between signifier and signified, selective and literal reading of the metaphor) and on the particular features of the child (animation, syncretism and egocentricity).

A framework of two different approaches in a harmonious combination is suggested, without one of these excluding the other. First and foremost the indirect approach with emphasis on poetic sound, rhythm and tone, followed by the direct approach in a simple or composite interpretation, with the emphasis on the meaning of the poem.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ποίηση, προσχολική ηλικία, νηπιαγωγείο, τεχνικές.

## **Βασικές κατευθύνσεις ενός προγράμματος εικαστικής αγωγής για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών**

### **I. Πρόλογος**

**Η** διδασκαλία της Εικαστικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα κρίνεται όχι μόνο απαραίτητη αλλά και θεμελιώδης διότι, όπως έχει επισημανθεί από παιδαγωγούς και εικαστικούς καλλιτέχνες, το μάθημα της εικαστικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί βασικό παράγοντα ανάπτυξης της παιδικής νόησης (Charman, 1993). Έχει, επίσης, επισημανθεί ότι η παιδική τέχνη, αν και αναπτύσσεται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα τα οποία επηρεάζουν το εικαστικό αποτέλεσμα, διέρχεται από μορφολογική πλευρά τα ίδια εξελικτικά στάδια και παρουσιάζει τις ίδιες ψυχολογικές και εικαστικές λειτουργίες (Μουρέλος, 1985· Wallon et. Al., 1990· Boissel, 1990). Ένας βασικός σκοπός, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι να συμβάλλει αποτελεσματικά ώστε το παιδί, και ιδιαίτερα αυτό της προσχολικής ηλικίας, να οικοδομήσει τις απαραίτητες εκείνες γνώσεις που θα το βοηθήσουν να υπερβεί τα γνωστικά εμπόδια που εμφανίζο-

νται σε κάθε στάδιο εξέλιξης του παιδικού σχεδίου, προσεγγίζοντας το ρυθμό διδασκαλίας στον ψυχολογικό ρυθμό μάθησης. Παράλληλα, έχει υποχρέωση να σχεδιάσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο να ευνοεί τη συναισθηματική ασφάλεια και τη δημιουργική έκφραση του παιδιού.

Για να υλοποιηθεί όμως το έργο αυτό θα πρέπει ο-η εκπαιδευτικός να είναι κατάλληλα ενημερωμένος-η για τους τρόπους και τις μεθόδους τις οποίες θα ακολουθήσει και θα εφαρμόσει για να φέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η σωστή ενημέρωση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να ξεκινά από τα Πανεπιστημιακά τμήματα (Παπαμιχαήλ, 1991). Η εκπαίδευση αυτή επιβάλλεται, ιδιαίτερα σήμερα που η εικαστική αγωγή εξυπηρετεί όχι μόνο το ανθρωπιστικό ιδεώδες της γενικής καλλιέργειας, αλλά φαίνεται να συσχετίζεται άμεσα με τον πρωτεύοντα ρόλο της εικόνας στην καθημερινή ζωή και στη σύγχρονη τεχνολογία.

Στην εργασία αυτή θ' αναπτύξουμε τη φύση και τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος οπουδών της Εικαστι-

κής Αγωγής που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πλήρως ή εν μέρει στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών των Πανεπιστημίων Πατρών και Θεσσαλίας. Πιο συγκεκριμένα, θα παραθέσουμε τα προτεινόμενα αντικείμενα διδασκαλίας ενώ, συγχρόνως, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε, σχηματικά, ποιες είναι οι κατευθυντήριες αρχές που οργανώνουν το σύνολο αυτών των γνώσεων. Τέλος, θα περιγράψουμε τον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών-τριών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Πρέπει να επισημάνουμε ότι στόχος της εργασίας μας δεν είναι να αντιπαραθέσει ούτε να συγκρίνει το προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών με άλλα ομοειδή προγράμματα αλλά να συμβάλει στη συζήτηση για τις δυνατότητες ανάπτυξης αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης στις εικαστικές τέχνες των μελλοντικών και εν ενεργεία νηπιαγωγών.

## **II. Δομή και περιεχόμενο του προγράμματος**

Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες, κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μία μορφή εικαστικής τέχνης. Οι ενότητες - μαθήματα είναι: Ζωγραφική, Χαρακτική-Κολλάζ-Ψηφιδωτό, Γλυπτική και Κεραμική. Σε κάθε μια ενότητα γίνεται ιστορική αναδρομή, παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα μορφολογικά στοιχεία κάθε αντικειμένου και αναπτύσσονται οι παιδαγωγικοί στόχοι, τα μέσα και οι μέθοδοι διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας.

Σκοπός της ενότητας *Ζωγραφική* είναι να γνωρίσουν οι φοιτητές-τριες τις βασικές εικαστικές έννοιες όπως τη

φόρμα, το χρώμα και τη σύνθεση και να τις χρησιμοποιήσουν στη δημιουργία ζωγραφικών έργων, να γνωρίσουν τα υλικά και τις δυνατότητες χρήσης τους, καθώς και να αποκτήσουν δεξιότητες όσον αφορά στα μέσα και στις μεθόδους διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου στην προσχολική ηλικία. Κατά τη διάρκεια αυτής της ενότητας:

(α) παρουσιάζονται και αναλύονται τα μορφολογικά στοιχεία τα οποία συνθέτουν ένα εικαστικό έργο τέχνης τονίζοντας, έτσι, τη μεγάλη σημασία του χρώματος και της σύνθεσης και

(β) γίνεται αναφορά στην παιδική ζωγραφική και ιδιαίτερα στο παιδικό σχέδιο, όπου δίνεται έμφαση στην εικαστική του ιδιαιτερότητα και περιγράφεται η εξέλιξη του με όρους ψυχολογικούς και παιδαγωγικούς τέτοιους ώστε η περιγραφή αυτή να συνιστά μια κοινή γλώσσα για το διδάσκοντα, ο οποίος κινείται στο χώρο της έρευνας, και τους (τις) φοιτητές-τριες, που ενδιαφέρονται για τον καθημερινό, πρακτικό χαρακτήρα της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται η ταξινόμηση του Luquet (1991) η οποία αποτελεί μια αποτελεσματική στην ανάλυση της εξέλιξης του παιδικού σχεδίου και εφαρμοσμένη στη διδασκαλία περιγραφή του παιδικού σχεδίου Αραπάκη & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1999).

Όσον αφορά στην ενότητα *Χαρακτική-Κολλάζ-Ψηφιδωτό*, σκοπός είναι να καλλιεργήσουν οι φοιτητές -τριες την αίσθηση του ανάγλυφου καθώς και του ρυθμού με την επανάληψη των σχημάτων και των χρωματικών αποχρώσεων, να τους δοθεί η ευκαιρία να δημιουργήσουν ελεύθερα με τη χρήση διαφορετι-

κών υλικών, ώστε ν' αποκτήσουν εμπειρίες σχετικές με την υφή, την αφή και τις ιδιότητες των υλικών, καθώς και να γνωρίσουν τρόπους εκμετάλλευσης αυτών των γνώσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Στην ενότητα αυτή:

(α) γίνεται αναφορά στην τέχνη της χαρακτικής, στην τέχνη του έκτυπου (όπου οι μορφές προεξέχουν αρκετά) και στη τέχνη του πρόστυπου (όπου οι μορφές προεξέχουν ελάχιστα) (Read, 1986) αναδεικνύοντας κυρίως το στοιχείο της αναγλυφικότητας,

(β) η χαρακτηριστική συνοδεύεται από τις τέχνες του κολλάζ και του ψηφιδωτού για να ενισχυθεί το κατασκευαστικό - χειροτεχνικό στοιχείο πάνω στο πρωταρχικό επίπεδο και

(γ) αναλύονται οι ιδιαίτερες μορφές και σημασίες που μπορεί να πάρει η ενότητα αυτή στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα, υποστηρίζεται ότι η εικαστική δραστηριότητα του κολλάζ δεν παίζει μόνο το ρόλο της πρόκλησης και διατήρησης του ενδιαφέροντος των παιδιών, αλλά ότι μπορεί να συμβάλλει και στην νοητική και εικαστική ανάπτυξή τους και ιδιαίτερα στην υπερπήδηση του εμποδίου της συνθετικής ανικανότητας (Αραπάκη & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1999).

Μικρότερη έμφαση δίδεται στις υπόλοιπες δύο ενότητες οι οποίες συνεισφέρουν στη γενικότερη καλλιέργεια σε εικαστικά θέματα των φοιτητών-τριών και συμπληρώνου όψεις της εικαστικής τέχνης και αγωγής που τα προηγούμενα μαθήματα δεν είναι εις θέση να αναδείξουν. Έτσι, ιδιαίτερος σκοπός της ενότητας *Γλυπτική* είναι να καλλιεργήσουν οι φοιτητές-τριες τη δεξιότητα της παρατήρησης μελετώντας τα χαρακτη-

ριστικά του τρισδιάστατου αντικειμένου καθώς επίσης του ανθρώπου και του ζώου. Τέλος, στην ενότητα *Κεραμική*, όπου γίνεται ιστορική αναδρομή και παρουσιάζονται οι βασικοί τρόποι κατασκευής του «μπισκότου» (φόρμας) καθώς και των ειδικών χρωμάτων (σμάλτα, πυροχρώματα κλπ.) που χρησιμοποιούνται για την επικάλυψη της επιφάνειας των αντικειμένων, ο στόχος είναι οι φοιτητές -τριες να συμπληρώσουν τις γνώσεις για τη φόρμα και το χρώμα μέσα από ιδιαίτερα ελκυστικές και ενδιαφέρουσες γι αυτούς -ες δραστηριότητες.

### **III. Φύση και χαρακτηριστικά του προβλήματος**

Οι βασικές κατευθυντήριες αρχές του προγράμματος είναι οι εξής:

*Α. Η ουσιαστική συσχέτισης θεωρητικής διδασκαλίας με την πρακτική εφαρμογή.* Όσον αφορά σ' αυτήν την κατευθυντήρια αρχή, πρέπει να τονισθεί ότι δεν γίνεται απλή παράθεση θεωρητικών στοιχείων και πρακτικών εφαρμογών αλλά επιχειρείται η ουσιαστική συσχέτιση θεωρίας και πράξης μέσα από αλληλένδετες δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγουμε να ολισθήσουμε προς τα δύο άκρα: το στείρο ακαδημαϊσμό και τον εμπειρισμό - ακτιβισμό.

Σαν θεωρητικά στοιχεία του προγράμματος θεωρούμε:

(α) *Τα εικαστικά μαθήματα*, με σκοπό να μελετήσουν τα μορφολογικά στοιχεία (π.χ. τον όγκο, τη σύνθεση, τη φόρμα, το χώρο) τα οποία είναι απαραίτητα στην εφαρμογή όλων των εικαστικών και των εφαρμοσμένων τεχνών, καθώς και να γνωρίσουν τη μεγάλη ση-

μασία του χρώματος στη τέχνη, στις προσωπικές μας εμπειρίες και στο καθημερινό μας περιβάλλον. Τέλος, τίθεται ο στόχος να γνωρίσουν τη χρήση και τις ιδιότητες διαφόρων υλικών.

(β) Τα μαθήματα Ιστορίας της Τέχνης, με σκοπό ν' αποκτήσουν αισθητικά κριτήρια αξιολόγησης των έργων τέχνης, να προσεγγίσουν τις αισθητικές και κοινωνικές αξίες τις οποίες εμπειρεύουν καθώς και να διευρύνουν τη γενική τους καλλιέργεια αφού η εικαστική τέχνη είναι ένα βασικό μέσον ανθρωπίνης επικοινωνίας, μία διεθνής γλώσσα με παγκόσμια αναγνωρίσιμα στοιχεία (Κάνιστρα, 1987).

(γ) Τα παιδαγωγικά μαθήματα, με σκοπό οι φοιτητές -τριες να γνωρίσουν όσα αφορούν στα χαρακτηριστικά της παιδικής τέχνης, στις έρευνες οι οποίες έχουν γίνει γύρω από το παδικό σχέδιο και τα άλλα εικαστικά προϊόντα των παιδιών, στις μελέτες για τα στάδια εξέλιξης του παιδικού σχεδίου, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του παιδιού στην προσχολική ηλικία.

Από την άλλη μεριά, στην πρακτική εφαρμογή οι φοιτητές -τριες μπορούν:

(α) να χρησιμοποιούν τα *είδη των χρωμάτων*, να ασκούνται στις *τεχνικές τους* και ν' ανακαλύπτουν στην πράξη τις ιδιότητες και τις δυνατότητές τους,

(β) να δημιουργούν, με ευτελή ή μη υλικά, διάφορες κατασκευές.

(γ) να πειραματίζονται χρησιμοποιώντας στις ασκήσεις τα *μορφολογικά στοιχεία*, ανακαλύπτοντας έτσι τη σπουδαιότητα και τη δομή του έργου τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζουν τις πληροφορίες που δίνει το έργο τέχνης διότι έχουν μάθει πλέον την οπτική γλώσσα της εικαστικής έκφρασης, τα υλικά και

τη δομή του, ώστε να είναι σε θέση να το διαβάσουν.

(δ) να εφαρμόζουν το σύνολο των διασυνδεδεμένων γνώσεων που αναφέραμε στην ανάλυση, στο σχεδιασμό ή και στην κατασκευή στοιχείων ενός αναλυτικού προγράμματος «καθοδευόμενης μορφής» για το νηπιαγωγείο (Αραπάκη, υπό έκδοση).

Αναφέρουμε εδώ ένα παράδειγμα δραστηριότητας από τον τομέα της Ζωγραφικής, ώστε να γίνει φανερή η ουσιαστική συσχέτιση θεωρίας και πράξης στο πρόγραμμά μας: αφού ολοκληρωθούν τα δύο τρίτα των θεωρητικών μαθημάτων και όλα τα μέρη των πρακτικών ασκήσεων, γίνεται προβολή διαφανειών με έργα τέχνης γνωστών ζωγράφων (Miro, Dufy, Seurat κ.ά) και των έργων-ασκήσεων που δημιούργησαν οι φοιτητές -τριες. Στη συνέχεια, αναζητούνται και βρίσκονται τα μορφολογικά στοιχεία τόσο στα έργα τέχνης όσο και στις συνθέσεις των φοιτητών -τριών και ανακαλύπτονται ομοιότητες και διαφορές. Δεν επιδιώκεται να δημιουργηθούν έργα ίσης αξίας με τα έργα τέχνης, αλλά να καταδειχθεί ότι η τέχνη δεν αποτελεί προνόμιο των λίγων αλλά είναι εύκολο και δυνατό να γίνεται από όλους, καθώς και να καλλιεργηθούν δεξιότητες αξιολόγησης εικαστικών προϊόντων όχι με εμπειρικά αλλά με αισθητικά κριτήρια.

Β. Η εις βάθος μελέτη των αντικειμένων διδασκαλίας του προγράμματος. Με αυτό εννοούμε ότι επιλέγουμε οι φοιτητές -τριες να μελετούν, εις βάθος, ειδικές περιπτώσεις-παραδείγματα (case studies), παρά να συσσωρεύουν πλήθος πληροφοριών για το κάθε αντικείμενο. Αναφέρουμε το παράδειγμα της διδασκαλίας των μαρκαδόρων οι οποίοι προ-

τείνονται ως κατάλληλο διδακτικό μέσον στην προσχολική ηλικία, όχι μόνο σε θέματα εικαστικής αγωγής αλλά και για την εισαγωγή ορισμένων αντικειμένων διδασκαλίας όπως η γραφή και η αρίθμηση όπου οι μαρκαδόροι μπορούν να αντικαταστήσουν το μολύβι (Αραπάκη, 1992α). Ένα άλλο βασικό πλεονέκτημα της χρήσης των μαρκαδόρων είναι ότι αποτελεί κατάλληλο υλικό για την εισαγωγή διαφόρων τεχνικών χρήσεως των χρωμάτων, όπως ο πουαντιγισμός, γραμμισμός, γραφισμός κ.λπ. (Αραπάκη, 1997), που φαίνεται να οδηγούν τα παιδιά του νηπιαγωγείου σε ικανοποιητικά εικαστικά αποτελέσματα (Αραπάκη & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1999). Οι φοιτητές, αφού προσεγγίσουν τις τεχνικές αυτές μέσω των μαρκαδόρων, μπορούν κατόπιν να τις εφαρμόσουν και με άλλα χρωματικά υλικά. Οι μαρκαδόροι προτιμήθηκαν επίσης επειδή, λόγω του σχήματός τους, της μεγάλης χρωματικής ποικιλίας (γκάμας) και των εντόνων χρωματικών αποχρώσεων, παρέχουν στα παιδιά τη σιγουριά και την αυτοπεποίθηση, στοιχεία βασικά για να βελτιωθούν οι δεξιότητες τους και να αυξηθούν οι δυνατότητες της δημιουργικής τους έκφρασης (Κογκούλης, 1989). Τέλος οι μαρκαδόροι, ως υλικό, φαίνεται να είναι προσιτοί και ευκολόχρηστοι για τα δεδομένα του ελληνικού σχολείου που στερείται κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής για πιο απαιτητικά προγράμματα.

*Γ. Η έμφαση στη διδασκαλία της Ζωγραφικής.* Ο άξονας αυτός διαμορφώθηκε για δύο λόγους: (α) διότι η ζωγραφική αποτελεί το συνηθέστερο πεδίο οικοδόμησης των μορφολογικών στοιχείων των διαφόρων εικαστικών δραστηριο-

τήτων (φόρμα, χρώμα, σύνθεση) και (β) επειδή θεωρούμε ότι η ζωγραφική, ως αντικείμενο διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να παίξει ευρύτερο παιδαγωγικό ρόλο, συμβάλλοντας στη γενικότερη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού αυτής της ηλικίας.

Ένα θεμελιώδες στοιχείο που είναι οργανικά δεμένο με τη Ζωγραφική και που περιλαμβάνεται στο πρόγραμμά μας είναι η μελέτη του χρώματος. Παρατίθενται στοιχεία χρωματολογίας και προβάλλεται με σαφήνεια η αλληλεπίδραση χρώματος και φόρμας (Kandinsky, 1981). Αναλύεται η μαθησιακή αξία του χρώματος και τονίζεται ότι τα παιδιά μέσα από τη χρήση των χρωμάτων όχι μόνο ανακαλύπτουν και παρατηρούν το χώρο που τα περιβάλλει και χρησιμοποιούν το χρώμα ως διακοσμητικό στοιχείο, αλλά, όπως αποδεικνύεται, οδηγούνται στην οικοδόμηση κατάλληλων γνωστικών ικανοτήτων με αποτέλεσμα τη θεαματική βελτίωση των εικαστικών τους προϊόντων (Αραπάκη & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1999). Παράλληλα, η χρήση του χρώματος τα βοηθάει να εκφράσουν πληρέστερα τα συναισθήματά τους. Δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση χρώματος και συναισθήματος επειδή είναι γνωστό ότι τα χρώματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά ανταποκρίνονται στη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται όταν εκφράζονται εικαστικά ή εκφράζουν την ψυχολογική τους κατάσταση (Tomas & Silk, 1997). Πρέπει να επισημάνουμε, επίσης, ότι η προνομιακή θέση που έχουμε δώσει στα στοιχεία ζωγραφικής οφείλεται και στο ότι τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητα σε όλες τις υπόλοιπες εικαστικές δραστη-

ριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα μας.

Ένα άλλο στοιχείο στο οποίο δίδεται μεγάλη σημασία είναι η μελέτη του μορφολογικού στοιχείου της σύνθεσης, δηλαδή του στοιχείου εκείνου που πρέπει να οικοδομήσουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας για να δημιουργήσουν προϊόντα *αναγνωρίσιμα με εικαστικά κριτήρια*. Η μελέτη της σύνθεσης στο πρόγραμμά μας μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές: (α) *Ασκήσεις πρώτης γραφής και αρίθμησης*. Εδώ, προτείνεται στους-στις φοιτητές -τριες σειρά ασκήσεων όπου καλούνται να σχεδιάσουν περιγράμματα φορμών τις οποίες γεμίζουν με γράμματα, λέξεις, συλλαβές ή αριθμούς, μια δραστηριότητα η οποία φαίνεται να συμβάλλει στην οικοδόμηση της πρώτης γραφής και αρίθμησης ακόμα και στο νηπιαγωγείο (Αραπάκη, 1989). (β) *Εισαγωγή στο παιδικό σχέδιο*, όπου προτείνεται ένα πρότυπο πρόγραμμα διδακτικών δραστηριοτήτων του παιδικού σχεδίου το οποίο βασίζεται στην «καθοδηγούμενη» προσέγγιση της εικαστικής διδασκαλίας και καταλήγει στη σύνθεση τριών θεματικών ενότητων, της ανθρώπινης φιγούρας, του σπιτιού και του τοπίου (Αραπάκη, υπό έκδοση) και (γ) *εφαρμογή της σύνθεσης στην εικονογράφηση λογοτεχνικών και άλλων κειμένων*, όπου οι φοιτητές -τριες ασκούνται στη σύνθεση εικονογραφώντας κείμενα όπως παραμύθια, ποιήματα, αποσπάσματα λογοτεχνικών και παιδικών κειμένων, καθώς και κειμένων που έγραψαν οι ίδιοι -ιδιες οι φοιτητές -τριες (Αραπάκη 1992β).

Οι τρεις κατευθυντήριες αρχές που περιγράψαμε πιο πάνω φαίνεται να οδη-

γούν σε μια *μετατόπιση* από παραδοσιακές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται στην ποικιλία των διδακτικών δραστηριοτήτων και υλικών και στην «ελεύθερη» προσέγγιση της διδασκαλίας των εικαστικών στο νηπιαγωγείο, προς μια προσέγγιση η οποία δίδει έμφαση στη δομή, στο εννοιολογικό περιεχόμενο και στην ερμηνεία των εικαστικών δραστηριοτήτων στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας. Το διαρκές «πώς» και «γιατί» του διδακτικού μετασχηματισμού των εικαστικών τεχνών στο νηπιαγωγείο προηγείται από το εφήμερο «τι» της διδακτικής δραστηριότητας.

#### **IV. Αξιολόγηση και εικαστικά προϊόντα των φοιτητών -τριών**

Η αξιολόγηση των φοιτητών -τριών μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: ο πρώτος θα εξετάζει το βαθμό γνώσεως και κατανόησης των θεωρητικών θεμάτων της τέχνης και των προβλημάτων της εικαστικής αγωγής και ο δεύτερος θα εκτιμά την ικανότητά τους να κατασκευάζουν εικαστικό υλικό, κατάλληλο για την αγωγή των νηπίων. Προτείνεται η *συνεχής αξιολόγηση* ως κύρια μορφή αξιολόγησης όπου οι φοιτητές -τριες μπορούν να εφαρμόζουν τις αποκτηθείσες γνώσεις σε διάφορα είδη πρακτικών ασκήσεων (εικονογράφηση κειμένων, κατασκευή κούκλας, κολλάζ κ.λπ.) καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Προτείνεται, επίσης, να δίνεται περισσότερη σημασία στη διαδικασία και λιγότερη στο αποτέλεσμα, αν και έχει διαπιστωθεί ότι τα εικαστικά προϊόντα των φοιτητών -τριών, κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητικά<sup>1</sup>. Επίσης, καλόν είναι να συνεκτιμάται το ενδιαφέρον

και η εργατικότητα κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων.

## V. Επίλογος

Το σχέδιο προγράμματος της Εικαστικής Αγωγής που προτείνουμε εδώ, αν και έχει εφαρμοσθεί κατά τη γνώμη μας με επιτυχία στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών των Πανεπιστημίων Πατρών και Θεσσαλίας, είναι υπό διαμόρφωση. Η πλήρης διερεύνηση της προσπάθειας είναι αντικείμενο συστηματικής αξιολόγησης που αυτή τη στιγμή βρίσκεται σε εξέλιξη. Πρόκειται δηλαδή για ένα καινούργιο πρόγραμμα το οποίο χρειάζεται βελτιώσεις και μετατροπές μέσα από αναδραστικές διαδικασίες, ώστε συνεχώς να ανανεώνεται και να προσαρμόζεται στο καινούριο. Υπό αυτήν την έννοια είναι ένα ζωντανό πρόγραμμα το οποίο προσπαθεί κάθε φορά να λάβει υπ' όψιν του τα νέα δεδομένα στους κλάδους των εικαστικών τεχνών και της παιδαγωγικής, τις ιδιαιτερότητες του ακροατηρίου και τις συνθήκες διδασκαλίας.

Ο δυναμικός χαρακτήρας του προγράμματος δικαιολογεί αλλαγές στο περιεχόμενο χωρίς όμως να επηρεάζονται οι βασικές επιλογές που συμπεριλαμβάνονται στις βασικές κατευθυντήριες αρχές του προγράμματος. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το εξής: την τελευταία χρονιά εφαρμογής του προγράμματος, αναδιατάξαμε ορισμένα στοιχεία ζωγραφικής ώστε να παρουσιαστούν με επαγωγικό τρόπο, δηλαδή οι φοιτητές -τριες να προσεγγίζουν τη θεωρία αρχίζοντας από πρακτικές εφαρμογές. Αυτό έγινε διότι η παραγωγική μέθοδος (από τη θεωρία στην πράξη),

στο συγκεκριμένο τομέα, παρουσίασε προβλήματα στην εικαστική έκφραση των φοιτητών -τριών. Επίσης συμπεριλάβαμε στο πρόγραμμά μας καινούρια στοιχεία, όπως θέματα εικονογράφησης κειμένων που αναφέρονται στις Φυσικές Επιστήμες (π.χ., εικονογράφηση κειμένου σχετικού με την έννοια της τριβής). Πρέπει, ακόμα, να επισημάνουμε ότι το προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών δεν πρέπει να ταυτίζεται με το ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας. Θεωρούμε ότι οι αρχές, η δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος, όπως περιγράφηκαν εδώ, του προσδίδουν *ευελικτα* χαρακτηριστικά ώστε να είναι εύκολος ο μετασχηματισμός του σε ωρολόγιο πρόγραμμα σε συνάρτηση με τις ιδιαίτερες συνθήκες και το περιβάλλον εφαρμογής του.

Γίνεται προσπάθεια, και εργαζόμαστε πλέον προς αυτή την κατεύθυνση, στο πρόγραμμά μας να ενσωματώνονται τα πορίσματα των *σύγχρονων εμπειρικών ερευνών* πάνω σε θέματα Διδακτικής των εικαστικών τεχνών (Τρίμη, 1992· Νικόλτσου 1996· Αραπάκη & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1999). Με τον όρο «Διδακτική» εννοούμε, βεβαίως, το ακαδημαϊκό ερευνητικό αντικείμενο που εμπεριέχει εμπειρική και θεωρητική συστηματική έρευνα και όχι ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας (Gaillot, 1997).

Τελειώνοντας, δεν είναι δυνατόν να μην αναφερθούμε στην *υλικοτεχνική υποδομή* που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος σπουδών. Βασική προϋπόθεση, λοιπόν, για τη σωστή λειτουργία του είναι η συγκρότηση και οργάνωση κατάλληλα εξοπλισμένων εργαστηρίων, όπως

αυτό που δημιουργήσαμε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του πανεπιστημίου Πατρών, το οποίο περιλαμβάνει εξοπλισμό για όλες τις εικαστικές δραστηριότητες συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων της Κεραμικής καθώς και χωροταξική δόμηση για ευχάριστη και αποτελεσματική εργασία.

### Υποσημειώσεις

1 Εικαστικά αποτελέσματα των φοιτητών -τριών έχουν παρουσιασθεί σε εκθέσεις Κεραμικής στο Πανεπιστήμιο Βόλου και σε έκθεση ζωγραφικής, κολάζ και κούκλας στο Μέγαρο Λόγου και Τέχνης των Πατρών. Παραδείγματα εικονογραφήσεων κειμένων από φοιτητές-τριες του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Πατρών υπάρχουν στο Αραπάκη, 1992β και στην ατομική μου συλλογή η οποία είναι στη διάθεση όλων των ενδιαφερομένων.

### Βιβλιογραφία

- Αραπάκη Ε. (1992α): «Εφαρμοσμένη Εικαστική Αγωγή: Πορίσματα μιας δοκιμαστικής εφαρμογής ενός προγράμματος εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών στην χρήση μαρκαδόρων και χρωμάτων ως μέσων για την αγωγή παιδιών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας». *Νέα Παιδεία*, τ. 62, σσ. 88 - 94.
- Αραπάκη Ε. (1992β): «Η εικονογράφηση λογοτεχνικών κειμένων στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο: Παρουσίαση του περιεχομένου και των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος εκπαίδευσης των φοιτητών, του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών». *Εικαστική Παιδεία*, τ. 8, σσ. 118 - 122.
- Αραπάκη Ε. & Κάτσιου-Ζαφρανά Μ. (1999): «Η διερεύνηση της εικαστικής έκφρασης των παιδιών του Νηπιαγωγείου στην καθοδηγούμενη διδακτική παρέμβαση». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση»*, ΠΤΝ Παν/μίου Κρήτης (Υπό έκδοση).
- Αραπάκη Ε. «Ένα καινοτομικό πρόγραμμα διδασκαλίας παιδικού σχεδίου για την προσχολική ηλικία». *Εικαστική παιδεία* (Υπό έκδοση).
- Γέρου Θ. (1984): *Το συμβολικό παιχνίδι*. Εκδ. Δίπτυχο.
- Charman L. (1993): *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Εκδόσεις Νεφέλη (1η αμερικανική έκδοση 1978).
- Gaillot B-A. (1997): *Arts Plastiques. Eléments d'une didactique-critique*. Presses Universitaires de France.
- Κάνιστρα Μ. (1987): *Η σύγχρονη Εικαστική Αγωγή στο σχολείο*. Εκδ. Κάνιστρα Μ., Αθήνα.
- Kandinsky W. (1981): *Για το πνευματικό στην τέχνη*. Εκδ. Νεφέλη.
- Κογκούλης Ι. (1989): *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Εκδ. Κυριακίδη.
- Luquet G. (1991): *Le dessin enfantin*. Delachaux et Niestle (5η έκδοση).
- Μουρέλος Γ. (1985): *Θέματα Αισθητικής και Φιλοσοφίας της Τέχνης*. Εκδ. Νεφέλη.
- Νικόλτσου Κ. (1996): «Η προσέγγιση των παραδοσιακών τεχνών με παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω ενός εξελικτικού προγράμματος εικαστικών δραστηριοτήτων». *Ερευνώντας τον*

- κόσμο του παιδιού, ΟΜΕΡ, τ. 2, σ. 152-160.
- Παπαμιχαήλ Γ.(1991): *Εκπαίδευση και πολιτισμός*. Εφημερίδα «Το Βήμα», Αθήνα, 17/3.
- Read H. (1986): *Λεξικό εικαστικών τεχνών*. Εκδ. Υποδομή.
- Τρίμη Ε. (1992): *Χαρτί και χάρτινο άχρηστο υλικό. Χρήσιμες καλλιτεχνικές δραστηριότητες*. Διδακτορική διατριβή. Π.Τ.Ν. Α.Π. Θεσσαλονίκης.
- Thomas G. & Silk M. (1997): *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Εκδ. Καστανιώτη.

Preschool Education at various Greek universities. The program aimed to familiarize the students of the department with issues in the pre-school education in Visual Arts. More specifically, we present the structure and the content of the program putting emphasis upon its main principles that are the following: (a) the organic relation between theory and practice, (b) the in depth study of selected teaching material, and (c) the central role in the program played by the teaching of painting. The paper also underlies the dynamical character of the program. Finally, it includes information regarding student evaluation.

### Summary

In this paper we outline a program of Visual Arts education, parts of which were taught in the Departments of

**Λέξεις κλειδιά:** Διδακτική των εικαστικών τεχνών, Πρόγραμμα σπουδών, Εκπαίδευση φοιτητών -τριών ΠΤΝ.

**IV**  
**Εκπαιδευτικά**  
**Θέματα**



## ***Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το αποτέλεσμα της διαπλοκής τριών πλαισίων αναφοράς***

### **Εισαγωγή**

**Κ**αθώς η λέξη ρόλος από μόνη της παραπέμπει ευθέως σε κάθε μορφή δραματοποίησης, θα μπορούσαμε εύκολα να φανταστούμε το δάσκαλο στο σκηνικό της τάξης του, έτοιμο να αρθρώσει τις πρώτες λέξεις της μέρας μετά την «καλημέρα». Οι μαθητές του από τη θέση του θεατή αλλά «επί σκηνής» και μέσα από αυτούς οι γονείς τους, ρίχνουν το φως του προβολέα πάνω στο δάσκαλο και καταγράφουν, επεξεργάζονται και αξιολογούν κάθε λέξη, γκριμάτσα και κίνηση.

Μέσα στο δάσκαλο τώρα, τη στιγμή που τον φανταζόμαστε, ζει όλο το πολιτιστικό και μορφωτικό υπόβαθρο, που έχει αποκτηθεί με τα χρόνια από τις σπουδές, τις επιμορφώσεις και τις προσωπικές εμπειρίες και αναζητήσεις. Στη συνέχεια, η υλικοτεχνική υποδομή της τάξης και του σχολείου θα κρίνουν την ποιότητα του σκηνικού και θα δώσουν ή θα αφαιρέσουν τη δυνατότητα από το δάσκαλο, τον πρωταγωνιστή, να αναδείξει το ταλέντο του.

Η επιλογή του θέματος που θα διδα-

χθεί και η μέθοδος προσέγγισης είναι «εν πολλοίς» επιβεβλημένα από το νομοθέτη, τον σκηνοθέτη στην περίπτωσή μας. Το φίλτρο από το οποίο θα περάσουν οι συνιστώσες που γεννιούνται από τα κέντρα και σημεία εκκίνησης, που αναφέραμε, είναι η προσωπικότητα του δασκάλου... Το αποτέλεσμα θα είναι μια πραγματικότητα, η εκπαιδευτική πραγματικότητα...

Το άρθρο που ακολουθεί αποτελεί διασκευασμένο τμήμα της διδακτορικής διατριβής- κοινωνιολογικής έρευνας με ερωτηματολόγιο, η οποία έγινε το ακαδημαϊκό έτος 1996-97, από την Σεραφείμ Ευαγγελία, δασκάλα, υποψήφια διδάκτορα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, με επιβλέποντα τον καθηγητή Θαν. Βακαλιό. Στην έρευνα συμμετείχαν 426 δάσκαλοι, που αποτελούσαν για το ακαδημαϊκό έτος 1996-97, το 68,8% των υπηρετούντων δασκάλων στα σχολεία του νομού Έβρου. Στα πλαίσια του άρθρου αυτού, δημοσιεύουμε μέρος των αποτελεσμάτων και της ανάλυσης αυτών, για τις ανάγκες της οποίας χρησιμοποιήθηκε υλικό από την διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, καθώς και

αποτελέσματα άλλων ερευνών, ως πλαίσιο ένταξης των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας. Τόσο η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων όσο και η κατάρτιση πινάκων διπλής εισόδου για τον έλεγχο της μεταξύ τους σχέσης, έγιναν με πρόγραμμα του επ.καθ. Αλ. Κάρκου του Τμήματος Ηλεκτρονικών Υπολογιστών του Δ.Π.Θ.

### **Τα τρία πλαίσια αναφοράς μέσα στα οποία δομείται το έργο του δασκάλου και προσδιορίζεται ο ρόλος του**

Θεωρούμε ότι σήμερα ο δάσκαλος επιτελεί το έργο του μέσα σε τρία πλαίσια αναφοράς. Το πρώτο βρίσκεται σε σχέση με το Υπουργείο Παιδείας και αφορά στην προώθηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, τα καθήκοντα του δασκάλου ορίζονται από το Σύνταγμα, από τους στόχους των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του Υπουργείου, από εγκυκλίους και αποφάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, από τις κατευθύνσεις του σχολικού συμβούλου και του προϊσταμένου στον οποίο υπάγεται το σχολείο, όπου ο κάθε δάσκαλος υπηρετεί αλλά και από τον διευθυντή του σχολείου.

Το δεύτερο πλαίσιο περιλαμβάνει τις κοινωνικές προσδοκίες των γονέων αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, καθώς απόψεις για την παιδεία εκφέρει η πλειονότητα των πολιτών καθορίζοντας την κοινή γνώμη.

Το τρίτο πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνει τα μοντέλα εκείνα λειτουργίας που έμαθε να χρησιμοποιεί ο δάσκαλος στο έργο του κατά την διάρκεια των

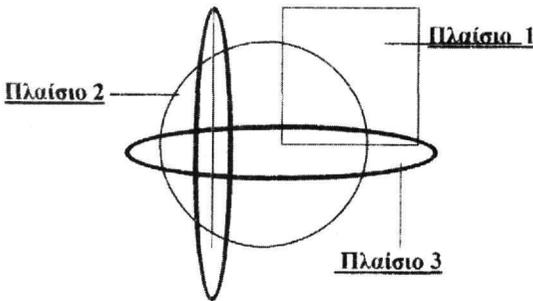
σπουδών και των επιμορφώσεων, αλλά και από τις προσωπικές του αναζητήσεις και εμπειρίες. Διότι οι σπουδές και οι προσωπικές αναζητήσεις ενσταλάζουν στην προσωπικότητα του δασκάλου ένα σύνολο γνωστικών στοιχείων και μοντέλων, που αποτελούν μια υποκειμενικά βιωμένη πραγματικότητα και ορίζουν ένα σύνολο αναφοράς, από το οποίο πηγάζουν πρακτικές αντιμετώπισης του έργου και του ρόλου του.

Παραθέτουμε παρακάτω μια προσπάθεια σχηματικής παράστασης των τριών πλαισίων αναφοράς μέσα στα οποία κινείται ο δάσκαλος. Η δυναμική της σχηματικής αυτής αναπαράστασης, θεωρούμε ότι αντανακλά στον τρόπο που διαπλέκονται τα τρία πλαίσια αναφοράς και την δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσά τους. Με το αυστηρό σχήμα του τετραγώνου, επιλέξαμε να αναπαραστήσουμε το νομοθετικό πλαίσιο με τον κύκλο τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου (μαθητές, γονείς κ.ά.) και με την έλλειψη, που μετακινείται και αλλάζει κέντρο συμμετρίας και διεύθυνση, το σύνολο των προσωπικών επιλογών του δασκάλου. Το τρίτο πλαίσιο, έχει πολλές δυνατότητες αλλαγής θέσης, μεγέθους και εστίασης του κέντρου συμμετρίας του, καθώς βασίζεται στο πολιτιστικό-μορφωτικό υπόβαθρο του κάθε ατόμου, που τροποποιείται συνεχώς καθώς το άτομο συνδιαλέγεται πολιτιστικά και μορφωτικά με το περιβάλλον, έτσι ώστε να διευρύνεται η γκάμα των επιλογών, τις οποίες είναι σε θέση κάθε φορά να κάνει, αλλά και να καθορίζεται το είδος τους. (Σχ.1).

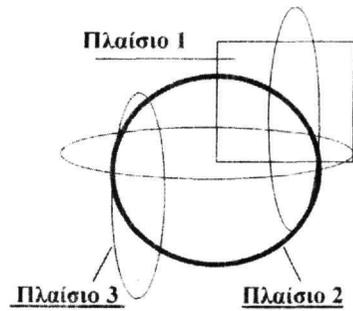
Υπάρχει η περίπτωση το πλαίσιο 1 και το πλαίσιο 2 να είναι ξένα μεταξύ τους ή και να ταυτίζονται, αλλά αυτό

είναι πολύ σπάνιο. Αφού εστιάσουμε την προσοχή μας και αναλύσουμε το περιεχόμενο του κάθε πλαισίου, θα εξετάσουμε στη συνέχεια τις δυνατότητες διαπλοκής, συγκάλυψης ή επικάλυψης αλλά και τομής των τριών πλαισίων αναφοράς.

Όπως λοιπόν είναι γνωστό, ο επιθεωρητής είχε αναλάβει τον έλεγχο του δασκάλου ως προς «τις ικανότητες, την ακρίβεια στην τήρηση των καθηκόντων του και την πρόοδο των μαθητών». Κατά συνέπεια, από το 1970, που καταργείται ο θεσμός του γενικού επι-



Σχ.1



Σχ.2

## Β. Αυτοπροσδιορισμός και Ετεροπροσδιορισμός στην πραγμάτωση του ρόλου του δασκάλου

### Πλαίσιο 1

Θεωρούμε ότι το νομοθετικό πλαίσιο, είναι το μόνο από τα τρία που έχουμε αναφέρει, με την μεγαλύτερη χρονικά παρουσία και αδιαμφισβήτητη υπόσταση, στον καθορισμό των υποχρεώσεων του δασκάλου, στην ιστορία της εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, θα προσεγγίσουμε το περιεχόμενο του πλαισίου 1 και τους παράγοντες που το καθορίζουν, σε σχέση και με το παρελθόν, με μικρή αναφορά στο θεσμό του επιθεωρητή<sup>1</sup>, ο οποίος ήταν καθοριστικής σημασίας όσον αφορά το θέμα καθορισμού των ευθυνών του δασκάλου. Στη συνέχεια θα σχολιάσουμε τις βασικές διατάξεις του νόμου 2525/97, σε σχέση με τις αλλαγές που μπορεί να φέρει στο περιεχόμενο του νομοθετικού πλαισίου αναφοράς και στο ρόλο του δασκάλου.

θεωρητή, αλλά περισσότερο από το 1982, που καταργούνται επίσης και οι θεσμοί του επιθεωρητή και του επόπτη και στις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης, μεσολαβεί ένα διάστημα κενό ελέγχου.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτονομίας του δασκάλου όσον αφορά στην τέλεση των καθηκόντων του, ενώ συγχρόνως παρατηρούνταν στα δημόσια σχολεία, διαφορετικές προσεγγίσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, που επίσης εγκαινιάστηκαν το 1981. Για παράδειγμα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη διδασκαλία της γραμματικής, που από άλλους δασκάλους γινόταν με πιλότο το βιβλίο του Ο.Ε.Δ.Β. και το αντίστοιχο βιβλίο δασκάλου, χωρίς δηλαδή αναφορά γραμματικών κανόνων και ορολογίας και από άλλους γινόταν σύμφωνα και

με το παλαιότερο σύστημα, καθώς πολλοί δάσκαλοι συμπλήρωναν το μάθημα του αναγνωστικού (βιβλίου γλώσσας), με παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου. Σε αρκετές περιπτώσεις οι δάσκαλοι θεωρούσαν απαραίτητο ένα τετράδιο γραμματικής, όπου οι μαθητές έγραφαν κανόνες και ασκήσεις. Οι μεγάλες αποκλίσεις των προσωπικών προσεγγίσεων πιθανόν να οδήγησαν το Υπουργείο σε άτυπη υπαναχώρηση, εκφρασμένη με την αποδοχή ενός ενδιαμέσου μοντέλου από τους εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή τους σχολικούς συμβούλους.

Ωστόσο, ο σχολικός σύμβουλος παρά το ότι όπως προειπώθηκε εξέφραζε μέρος των προσδοκιών της πολιτείας από το δάσκαλο, χωρίς να είναι πάντοτε σε θέση να αξιοποιήσει τις πληροφορίες, που λόγω θέσης μπορούσε να συλλέξει, για την εκπαιδευτική πρακτική και να δώσει λύση στα προβλήματα που προέκυπταν. Το κενό αυτό ερχόταν να καλύψει άλλο πρόσωπο, ο προϊστάμενος Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διοικητική όμως προσέγγιση των προβλημάτων από τον προϊστάμενο και η παιδαγωγική από τον σχολικό σύμβουλο δεν έχουν πολλές πιθανότητες να συμπέσουν, οπότε συχνά αποτελούν αντίρροπες δυνάμεις που αναπτύσσονται μέσα στο ίδιο πλαίσιο, αυτό που κατά σύμβαση και για την προσέγγισή μας ονομάσαμε νομοθετικό.

Ο σχολικός σύμβουλος μπορούσε να εκφέρει μόνο την γνώμη του, με αποτέλεσμα να μένει μόνος ο δάσκαλος στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούσαν στο έργο του και πολλές φορές να είναι αναγκασμένος να ενεργεί κατά την προσωπική του άποψη.

Σε εξαιρετικές περιπτώσεις καλούνταν ο δάσκαλος να λογοδοτήσει για κάποια ενέργειά του, οπότε και τίθενται σε λειτουργία άλλα όργανα όπως το Π.Υ.Σ.Π.Ε και το Κ.Υ.Σ.Π.Ε, που είναι και αυτά φορείς των προσδοκιών της πολιτείας και σαφώς δυναμικά κέντρα του νομοθετικού πλαισίου αναφοράς. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές δεν ήταν δυνατόν να ελεγχθεί ο δάσκαλος, ούτε για την τήρηση του ωραρίου ή την κάλυψη της διδακτέας ύλης, αλλά ούτε και για πράξεις του, οι οποίες μαρτυρούσαν ελλείψεις σε παιδαγωγικές γνώσεις. Σχηματική παράσταση των παραπάνω περιγραφών διαπλοκής της λειτουργίας των βασικών κέντρων του νομοθετικού πλαισίου, παραπέμπει στο Σχ.1 όπου το πλαίσιο 3 εμφανίζεται ξένο προς το πλαίσιο 1 –κάποιες φορές–, όπως συμβαίνει με την κάθετη έλλειψη. ( Σχ.1).

Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα να γεννηθεί μια δυσπιστία προς το θεσμό του σχολικού συμβούλου ως προς τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά του, οπότε με το χρόνο, τέθηκε στο περιθώριο της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Με τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1997 και συγκεκριμένα με το νόμο 2525/97, γίνεται προσπάθεια αναβάθμισης τόσο του θεσμού του σχολικού συμβούλου, όσο και άλλων θεσμικών οργάνων. Συγκεκριμένα, ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής, ο προϊστάμενος της εκπαιδευτικής περιφέρειας που ανήκει το σχολείο που υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός, αλλά και ένα νέο όργανο, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α) των Σχολικών Μονάδων, Στελεχών Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτι-

κών, θα έχουν υποχρέωση να κρίνουν το εκπαιδευτικό έργο και κατ'επέκταση τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για το έργο του, την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα, που αποτελούσαν τομείς ελέγχου του δασκάλου και από τον επιθεωρητή. Επιπλέον ο δάσκαλος θα κρίνεται και για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, που αποτελούν νέους τομείς κρίσης για τον εκπαιδευτικό σήμερα.

Η πολλαπλή αξιολόγηση, που ορίζει ο νόμος αυτός, επιμερίζει τα καθήκοντα του επιθεωρητή σε διαφορετικά θεσμικά όργανα, ενώ συγχρόνως αυξάνει τους τομείς αξιολόγησης του δασκάλου. Παρά το γεγονός μάλιστα ότι θα αξιολογείται ο δάσκαλος από όλους τους προαναφερθέντες φορείς και όσο ανεβαίνουν με στην ιεραρχία, θα μειώνονται οι φορείς που έχουν δικαίωμα και υποχρέωση να αξιολογούν τους υφισταμένους τους, στον νόμο δεν γίνεται καμία αναφορά για μια αμφίδρομη πορεία με την κρίση των προϊσταμένων και των αξιολογητών από την βάση των εκπαιδευτικών.

Όπως γίνεται κατανοητό, οι διατάξεις του νόμου που αφορούν στην πρόσφατη αυτή μεταρρύθμιση, διευρύνουν το νομοθετικό πλαίσιο και αποσαφηνίζουν τόσο το περιεχόμενο, όσο και τα όριά του και κατά συνέπεια τον υποχρεωτικό χαρακτήρα του. Αναμενόμενο είναι να διευρύνει και το ρόλο του εκπαιδευτικού, προσθέτοντας νέες αρμοδιότητες σε αυτόν.

Άλλωστε από την στιγμή που θα τεθεί σε εφαρμογή ο νόμος, θα πρέπει ο δι-

ευθυντής να εκφράζει την γνώμη του για την υπευθυνότητα, την υπηρεσιακή συνέπεια, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, που αναπτύσσει ο κάθε δάσκαλος. Ο σχολικός σύμβουλος να εκφέρει την γνώμη του για την επιστημονική κατάρτιση και την διδακτική επάρκεια του δασκάλου. Τέλος οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων αλλά και των σχολικών επιτροπών, θα πρέπει να εκφέρουν τη γνώμη τους για την συνεργασία και επικοινωνία, που αναπτύσσουν με τον δάσκαλο.<sup>2</sup>

Ενώ δηλαδή μέχρι τώρα ο δάσκαλος μπορούσε να εκτελεί το έργο του μακριά από φορείς που ήταν ανενεργοί (σχολικά συμβούλια), -υποχρεώνεται με τον νέο νόμο να επαπροσδιορίσει τη σχέση του με αυτούς, καθώς εμφανίζονται ως φορείς εξουσίας από τους οποίους ο ίδιος εξαρτάται.

Οι διατυπώσεις των διατάξεων του παραπάνω νόμου και μια πρώτη αξιολόγηση της μέχρι τώρα εμπειρίας μας για τον τρόπο που λειτουργούν οι θεσμοί στην Ελλάδα, μας οδηγεί στην άποψη ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις πολλές φορές θα υπεισέρχονται στην παραπάνω διαδικασία, εις βάρος των αντικειμενικών προς αξιολόγηση στοιχείων του δασκάλου ως προς την αποδοτικότητά του και την τέλεση των καθηκόντων του.

Ο παραπάνω ισχυρισμός μας βασίζεται και σε κάποιες παρατηρήσεις για τον τρόπο αντιμετώπισης της αύξησης των ευθυνών των θεσμικών οργάνων χωρίς την παράλληλη αύξηση των τυπικών προσόντων που θεωρητικά τουλάχιστον υπαγορεύει η απόδοση ευθύνης απέναντι στις νέες απαιτήσεις της θέσης και στην ποιοτική αλλαγή που αντανακλά. Επιπλέον, δεν γίνεται λό-

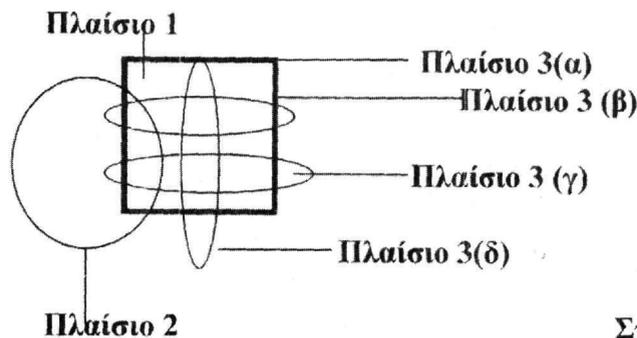
γος για επιμόρφωση των ενδιαφερομένων, ώστε να αυξηθούν οι προοπτικές πραγμάτωσης της νέας αντίληψης του ρόλου.

Η νέα παράμετρος στον τρόπο αντιμετώπισης του δασκάλου, με την ευρεία έννοια του όρου, είναι ότι θα αξιολογείται πλέον και για το είδος εκείνο των πρωτοβουλιών, οι οποίες μέχρι τώρα αποτελούσαν αυθόρμητη εκδήλωση ή αποτέλεσμα πηγαίου ζήλου από μέρους του.

Άλλο στοιχείο που προκύπτει από τις επιμέρους διατάξεις του νόμου 2525/97 και που στοιχειοθετεί και το ψυχολογικό κλίμα που απορρέει από αυτές, είναι ότι θα δοθούν υλικά και ηθικά κίνητρα στους διευθυντές, στους σχολικούς συμβούλους και τους προϊσταμένους για τις νέες «αυξημένης ευθύνης» απαιτήσεις της θέσης τους και πολλά χρήματα στους αξιολογητές της Σ.Μ.Α, ενώ οι αυξημένες ευθύνες του δασκάλου θα έχουν μοναδικό αντίκρουσμα στην αξιολόγησή του. Θεωρούμε ότι στο σημείο αυτό θα αναζητηθούν αργότερα οι περισσότερες αιτίες σε περίπτωση ακύρωσης ή αναστολής εφαρμογής του συγκεκριμένου νόμου, αλλά και σχέσης ή όχι των πλαισίων αναφοράς 1 και 3, για την δική μας προσέγγιση.

Αν επανέλθουμε στην εικόνα που σκιαγραφήσαμε στην εισαγωγή μας, όπου ο δάσκαλος είναι έτοιμος να μπει στη διαπραγμάτευση του θέματος της ημέρας, ή αλλιώς να παίξει το ρόλο του, αλλά και να παραγάγει έργο μέσα στα τρία πλαίσια αναφοράς (Σχ.1), με βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας, θα διαπιστώσουμε ότι οι διατυπώσεις του κάθε νομοθέτη για αύξηση των σημείων όπου ο δάσκαλος θα πρέπει να κριθεί, αλλά και η αύξηση της ευθύνης και της δυνατότητας άσκησης εξουσίας των κριτών και αξιολογητών του, παγιάζουν το πλαίσιο 1 και έλκουν προς την επιφάνεια που καλύπτει όλα τα πιθανά κέντρα των πλαισίων της μορφής 3, ενώ ταυτόχρονα, μειώνουν αισθητά τις δυνατότητες πιθανών μεταβολών στα στοιχεία του, οπότε και μεταβαίνουμε σε μια διαπλοκή των τριών πλαισίων όπως εμφανίζεται στο παρακάτω σχήμα. (Σχ.3)

Το αν βέβαια αυτό είναι εφικτό να γίνει, δηλαδή να παγιωθεί και να καθοριστεί αυστηρά το πλαίσιο 3, ως προς τη θέση και τις διαστάσεις του, μέσω της αυστηρής παγίωσης του πλαισίου 1, είναι ένα θέμα που αξίζει να διερευνηθεί. Ωστόσο, τέτοιες παγιώσεις, δημιουργούν ένταση ανάμεσα στην επιβραβεύσιμη και αποδεκτή κατάσταση για τον νομοθέτη ή τον αξιολογητή και σε αυ-



Σχ.3

τήν που ο κάθε δάσκαλος υιοθετεί, ώστε να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα, που βρίσκεται μπροστά του κατά την εκτέλεση του καθήκοντός του. Για τον λόγο αυτό και λέμε ότι από αυτό το σημείο πηγάζουν οι περισσότερες συγκρούσεις που εμφανίζονται στο ρόλο του δασκάλου.

Ο παραπάνω νόμος έδωσε αφορμή να καταθέσουμε τον προβληματισμό μας όσον αφορά το περιεχόμενο μέρους των προσδοκιών της πολιτείας και μάλιστα των πιο πρόσφατων, καθώς θεωρούμε –σε γενικές γραμμές– γνωστό το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και του συντάγματος, όσον αφορά στα καθήκοντα του δασκάλου. Ο ίδιος νόμος όμως με την ενδυνάμωση των παραπάνω θεσμικών οργάνων και του ρόλου των γονέων, μας εισάγει ήδη στο δεύτερο πλαίσιο αναφοράς, που είναι το κοινωνικό σύνολο στο οποίο επιτελείται το εκπαιδευτικό έργο, με άμεσους αποδέκτες τα παιδιά αυτού του συνόλου.

## Πλαίσιο 2

Το πλαίσιο 2 περιέχει τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου από το δάσκαλο και κυρίως των γονέων. Για τις προσδοκίες μάλιστα των τελευταίων, των οποίων οι απόψεις φτάνουν πρώτες στο δάσκαλο, σχετική έρευνα<sup>3</sup> που αφορά στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των γονέων, όπως τις αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, έδειξε ότι: πολλοί γονείς σήμερα αμφισβητούν το έργο του δασκάλου, ασκούν κριτική, τον ελέγχουν για τις μεθόδους που ακολουθεί, παρεμβαίνουν στο έργο του, άλλοτε έχοντας υπερβολικές απαιτήσεις και άλλοτε προσπαθώντας να επιβάλλουν το δικό τους σύστημα αξιών και τα δικά τους

πολιτιστικά πρότυπα, που είναι ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν.

Σύμφωνα και με την παραπάνω έρευνα, οι γονείς καταρτίζουν τη δική τους λίστα προσδοκιών από το δάσκαλο, ανεξάρτητα αν έχουν την απαιτούμενη γενική παιδεία, ώστε να αντιλαμβάνονται σωστά το ρόλο του δασκάλου αλλά και την έννοια της προόδου του μαθητή ή αν κατανοούν και τα πορίσματα των σχετικών με το θέμα επιστημών ή ακόμη και τις γνώσεις, που τους παρέχονται άτυπα από το περιβάλλον τους. Έτσι χρησιμοποιούν στοιχεία που φτάνουν σε αυτούς από διάφορες πηγές, στην δόμηση της επιχειρηματολογίας τους, ενώ συμβαίνει να βασίζονται συχνά την γνώμη τους και σε μεθόδους και πρακτικές του παρελθόντος, που τους είναι οικείες και που θεωρούν ότι από αυτές ωφελήθηκαν οι ίδιοι<sup>4</sup>.

Αν υιοθετήσουμε ως κριτήριο της παραπάνω στάσης το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς σήμερα είναι τουλάχιστον απόφοιτοι Γυμνασίου και Λυκείου, αλλά και πολλοί από αυτούς με πανεπιστημιακού επιπέδου μόρφωση, κατανοούμε γιατί θεωρούν ότι νομιμοποιούνται να παρεμβαίνουν στο έργο του δασκάλου, αυξάνοντας διαρκώς το μέγεθος του παρεμβατισμού που πάγια χαρακτηρίζει πλέον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.<sup>5</sup>

Παρόμοιες είναι οι τάσεις που επικρατούν και στα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην πρόσφατη μελέτη του καθηγητή του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, Guy Neave,<sup>6</sup> που ερευνά τις προοπτικές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη, για το θέμα της δι-

εύρυνσης των ευθυνών του δασκάλου, διατυπώνεται η άποψη ότι σήμερα έχουμε επιδείνωση των συνθηκών εργασίας του δασκάλου σε σύγκριση με το παρελθόν. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα πάντοτε με τον Neave, διότι η διαφορά ανάμεσα στις υποχρεώσεις που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός de facto και σ'εκείνες που του ανατίθενται de jure, αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι ο εκπαιδευτικός κάνει αυτό που μπορεί και όχι αυτό που είναι τυπικά υποχρεωμένος να κάνει, ενώ η διεύρυνση των ευθυνών του εγείρει το ερώτημα αν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος γι' αυτό, από τις σπουδές και τα εφόδια τα οποία η πολιτεία του έχει προσφέρει στην αρχική του κατάρτιση.

Μέσα στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού, εμφανίζεται ιδιαίτερα δύσκολη η θέση του δασκάλου, όταν ο ετεροκαθορισμός των καθηκόντων του συνεχίζεται από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, που αν και δεν ανήκει στην επιμέρους κοινωνική ομάδα των γονέων, ωστόσο έχει γνώμη για την εκπαίδευση αλλά και για το εκπαιδευτικό έργο και τα καθήκοντα του δασκάλου. Εκτιμάται ότι η τάση που παρουσιάζει σήμερα η κοινή γνώμη όσον αφορά τη συλλογική απόδοση του κλάδου των εκπαιδευτικών δεν είναι θετική, ως συνέπεια και της παραπάνω αντίληψης που αφορά στη διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου και στις πραγματικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών.<sup>7</sup>

Πραγματικά, «η συλλογική απόδοση του κλάδου των εκπαιδευτικών, συμβαίνει συχνά στις μέρες μας να κρίνεται με συνοπτικές και μεροληπτικές διαδι-

κασίες από κάποιους που ισχυρίζονται ότι εκφράζουν την κοινή γνώμη και πάντως να κρίνεται από την ποιότητα της αρχικής τους κατάρτισης».<sup>8</sup> Οι δάσκαλοι φαίνεται να εισπράττουν αυτή την άποψη του κοινωνικού συνόλου, όπως αποδεικνύουν αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας (1996) με θέμα «Η εκπαιδευτική πραγματικότητα στο νομό Έβρου μέσα από το ρόλο και το έργο του δασκάλου», που όπως προαναφέραμε, έγινε στο νομό Έβρου και το Τμήμα Νηπιαγωγών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, από τη δασκάλα Σεραφείμ Ευαγγελία κατά το ακαδημαϊκό έτος 1996-97. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής επιλέξαμε να εμφανίσουμε τους πίνακες εκείνους που προωθούν τον προβληματισμό μας για τα πλαίσια προσδοκιών που στοχεύουν στον καθορισμό του ρόλου του δασκάλου και σηματοδοτούν μια δυναμική σχέση με αυτόν. Στον παρακάτω πίνακα δίνεται η εκατοστιαία ανάλυση των επεξεργασμένων απαντήσεων 427 δασκάλων, που συμμετείχαν στην κοινωνιολογική έρευνα με ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στο σύνολο των υπηρετούντων δασκάλων κατά την χρονιά εκείνη στα σχολεία του νομού και στην οποία ανταποκρίθηκε το 68,8% του συνόλου των υπηρετούντων στο νομό, στην σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου της παραπάνω έρευνας:

• Νομίζεις ότι το έργο του δασκάλου αναγνωρίζεται από

- α) το κοινωνικό σύνολο ΝΑΙ / ΟΧΙ
- β) την πολιτεία ΝΑΙ / ΟΧΙ

Όπως φαίνεται στον πίνακα στις ερωτήσεις απάντησε μεγάλο ποσοστό (πάνω από 90% των συμμετεχόντων και για τις δυο υποερωτήσεις). Θεωρούμε

ότι τα αποτελέσματα αυτά απορρέουν από την απόσταση ανάμεσα στο πεδίο που καταλαμβάνουν τα πλαίσια 1 και 2

συγκριτική μελέτη του συνόλου των προσδοκιών του κοινωνικού συνόλου από τον κλάδο των εκπαιδευτικών και

ΠΙΝΑΚΑΣ 1		
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΛΙΤΕΙΑ
Χωρίς Απ.	3,76	8,22
ΝΑΙ	41,78	13,85
ΟΧΙ	54,46	77,70

και στο πλαίσιο 3 και ότι το θέμα της αναγνώρισης απασχολεί το δάσκαλο σήμερα. Ειδικότερα βλέπουμε ότι η αμφισβήτηση εισπράττεται έντονα, όσον αφορά στη στάση της πολιτείας και ηπιότερα όσον αφορά στη στάση του κοινωνικού συνόλου, αλλά και πάλι με το μεγάλο ποσοστό του 54,46%. Όταν παρακάτω στο ερωτηματολόγιο της έρευνας οι δάσκαλοι αιτιολογούν την στάση του κοινωνικού συνόλου, το ταυτίζουν με το σύνολο των γονέων όπως φαίνεται στην ενδεικτική διατύπωση δασκάλου που ανήκει στο 41,78% του πίνακα: «Οι γονείς αναγνωρίζουν το έργο του δασκάλου αλλά η πολιτεία όχι». Η στάση αυτή των γονέων και της πολιτείας αποτελεί για τους δασκάλους και αιτία πτώσης του κύρους τους.

Η στάση αυτή του κοινωνικού συνόλου έχει διαπιστωθεί από πολλούς μελετητές της νεότερης εκπαίδευσης και θεωρούμε πολύ κοντά και στην δική μας εκτίμηση την άποψη ότι η μη αναγνώριση του έργου του δασκάλου από αυτό, οφείλεται στο ασύμπτωτο ανάμεσα στις αυξημένες –ιδιαιτέρως τα τελευταία χρόνια– προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου και στις δυνατότητες πραγμάτωσής τους από το δάσκαλο. Υπάρχει μάλιστα η άποψη ότι αν προχωρούσαμε σε μια

του συνόλου των προσδοκιών του από τους άλλους δημόσιους υπαλλήλους, θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι «λίγοι κλάδοι φέρουν τόσο βαρύ φορτίο στο πεδίο της «κοινωνικής μηχανικής», όπου αναμένεται άμεση επιτυχία και όπου η αδυναμία επίδειξης βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων, οδηγεί πολύ γρήγορα στο συμπέρασμα ότι η απουσία επιτυχιών ισοδυναμεί με αποτυχία».<sup>9</sup> Είναι όμως η απουσία βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων αποτυχία για ένα έργο σύνθετο, όπως το εκπαιδευτικό; Θεωρούμε ότι η παραπάνω θέση σηματοδοτεί την προκλητική προς τον δάσκαλο δυναμική των προσδοκιών του κοινωνικού συνόλου.

Στην έρευνα, που αναφέρθηκε παραπάνω, για την «εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα, μέσα από το ρόλο και το έργο του δασκάλου»,<sup>10</sup> που πραγματοποιήθηκε –και βασικά αφορά– στο νομό Έβρου, εμφανίζεται ο δάσκαλος όχι μόνο να εισπράττει την αρνητική στάση του κοινωνικού συνόλου και της πολιτείας, αλλά και να αντιλαμβάνεται ότι του αμφισβητείται η νόμιμη διαδικασία του καθορισμού των προτεραιοτήτων και των στόχων του έργου του και του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από τον κλάδο του. Οδηγείται έτσι σε συ-

γκρούσεις κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του, που κάποτε πλήττουν το ηθικό του.

Οι διαπιστώσεις αυτές έχουν εκφραστεί από τον G.Neave, στο βιβλίο που προαναφέραμε, ενώ διατυπώνονται και στην παραπάνω έρευνα, από τους συμμετέχοντες δασκάλους, στο σημείο που τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν με λίγα λόγια την επιλογή τους στην παραπάνω ερώτηση «αν δηλαδή πιστεύουν οι δάσκαλοι ότι το κοινωνικό σύνολο και η πολιτεία αναγνωρίζουν το έργο τους». Οι επικρατέστερες από τις απαντήσεις ήταν ότι «η πολιτεία άλλα πρότυπα επιβραβεύει», «επιδεικνύει έλλειψη πολιτικής βούλησης όσον αφορά στην επίλυση των προβλημάτων του εκπαιδευτικού», «κρατά σκόπιμα παραγκωνισμένο τον δάσκαλο» και για το κοινωνικό σύνολο ότι «η στάση του αντανακλά την στάση της πολιτείας».

Είναι πραγματικά ενδιαφέρον, να αναδεικνύεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από το έργο και το ρόλο του δασκάλου και όχι μέσα από τις οπτικές των διαφόρων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κατάσταση ομάδων. Έτσι έχουμε καλλίτερη προσέγγιση και της απόστασης ανάμεσα στη σχέση των κοινωνικών προσδοκιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε, όπως προαναφέραμε, οι προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου καθίστανται βασικό πλαίσιο αναφοράς του εκπαιδευτικού έργου, αλλά τελικά ο δάσκαλος δρα μέσα στην κοινωνία στην οποία απευθύνεται με το έργο του, σύμφωνα με την προσωπικότητά του, τις φιλοδοξίες του, τις γνώσεις που έχει για όσα τον αφορούν, τον τρόπο που έχει δομήσει τις εμπειρίες του.

Καθώς μάλιστα ο ρόλος είναι ένα σύνολο δυνατοτήτων, όπου μπορεί να υπάρχουν αντικρουόμενα, ασαφή αλλά και μεταβαλλόμενα με τον χρόνο στοιχεία, καθώς και άλλα στοιχεία που επηρεάζονται από τις κοινωνικές αλλαγές, είναι ανάγκη να αξιοποιείται η δυνατότητα της προσωπικής ερμηνείας των περιεχομένων των δυο πρώτων πλαισίων, αλλά και άλλων παραγόντων. Η άποψη αυτή μας εισάγει ομαλά στην προσέγγιση του 3ου πλαισίου αναφοράς.

### Πλαίσιο 3

Επεκτείνοντας την παραπάνω μικρή αναφορά στην έννοια του ρόλου, πρέπει να προσθέσουμε ότι ως έννοια σχετίζεται με τη θέση του ατόμου στην κοινωνία και αναφέρεται στην ενέργεια ή την δράση που το άτομο αναλαμβάνει.<sup>11</sup> Κατά συνέπεια γίνεται κατανοητό ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί παρά να αναλάβει τον ρόλο του, με τρόπο παθητικό που αντανακλά τις δομές μέσα στις οποίες εξελίσσεται ο ίδιος, αλλά ενεργητικά, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να αντιδρά, εκτιμά, αποφασίζει και οργανώνει τη στάση του έχοντας βέβαια εξασφαλίσει ένα περιθώριο αυτονομίας.<sup>12</sup>

Το ζητούμενο δηλαδή, σε μια προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δεν είναι να βρεθούν τα ετεροκαθοριζόμενα πλαίσια αναφοράς μέσα στα οποία εκτυλίσσεται το εκπαιδευτικό έργο, όσο καθοριστικά και αν είναι γι' αυτό, αλλά ο τρόπος που ο δάσκαλος θα δράσει τελικά με βάση την προσωπικότητά του, η οποία έχει διαμορφωθεί από τα προσωπικά του βιώματα, την παιδεία του, το σύνολο των προσωπικών του αντιλήψεων και εκτιμήσεων

της κατάστασης που αντιμετωπίζει και ο τρόπος που θα λειτουργήσει αναλαμβάνοντας το ρόλο του για να παραγάγει το έργο του. Η προσωπικότητά του είναι που καθορίζει το τελευταίο πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο λειτουργεί ο δάσκαλος.

Το περιεχόμενο δηλαδή του πλαισίου 3 πραγματώνεται στο τέλος από το σύνολο των προσδοκιών της πολιτείας και της κοινωνίας, ενώ όσο πλουσιότερος είναι ο δάσκαλος σε γνώση και εμπειρία, τόσο πιο ευλύγιστο είναι το πλαίσιο 3 και τόσο περισσότερες θέσεις μπορεί να πάρει κατά την διάρκεια της καριέρας του ανάλογα και με το υλικό, έμπυχο και άψυχο, που θα έχει στα χέρια του. Δηλαδή οι στροφές του πλαισίου 3 και οι προσανατολισμοί του καθορίζονται και από αντικειμενικούς παράγοντες, όπως η σύνθεση των μαθητών του κάθε σχολείου, η σύνθεση του ευρύτερου περιβάλλοντος της πόλης ή του χωριού στο οποίο ανήκει το σχολείο, η σύνθεση του συνόλου των διδασκόντων, καθώς και οι δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο δάσκαλο και στα σύνολα αυτά και άλλοι παράγοντες που εξαρτώνται από τους παραπάνω ή και όχι.

Είδαμε κατά την ανάλυση του 2ου πλαισίου αναφοράς, ότι οι δάσκαλοι που θεωρούν ότι το κοινωνικό σύνολο και η πολιτεία δεν αναγνωρίζει το έργο τους το συνδέουν στις αιτιολογήσεις τους με την πτώση της κοινωνικής τους θέσης ή αλλιώς του κύρους τους.

Όσον αφορά τώρα την προσωπικότητα που εδώ εξετάζεται ως επιλογέας των εκπαιδευτικών ποιοτικών μεγεθών που εμφανίζονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην παραπάνω έρευ-

να με το ίδιο θέμα, ο δάσκαλος επιλέγει να την τοποθετήσει πρώτη ανάμεσα στους προτεινόμενους στο ερωτηματολόγιο εννέα παράγοντες κύρους.

Κατά την άποψή μας και με βάση όσα προαναφέρθηκαν, θεωρούμε την επιλογή αυτή αποτέλεσμα ενεργοποίησης ενός αμυντικού μηχανισμού από την μεριά του δασκάλου, που απαντά σε όσους τον κατατάσσουν χαμηλά στην κοινωνική δομή, με βάση τις προσδοκίες της πολιτείας και της κοινωνίας από αυτόν. Παραθέτουμε παρακάτω την εκατοστιαία ανάλυση των αποτελεσμάτων της ίδιας έρευνας, στο ερώτημα:

- Πόσο νομίζετε ότι εξαρτάται το κοινωνικό κύρος του δασκάλου από τους παρακάτω παράγοντες:

α) Επιστημονική κατάρτιση β) Προσωπικότητα γ) Μισθολογική κατάσταση δ) Δυνατότητα επιβολής στην τάξη ε) Συμπεριφορά απέναντι σε γονείς και συναδέλφους στ) Εξωσχολικές δραστηριότητες ζ) Συμμετοχή στα κοινά η) Συμμετοχή σε θέματα πολιτισμού θ) Καλός οικογενειάρχης.

Λόγω του τοπικού χαρακτήρα της έρευνας, ανεξάρτητα από το γενικό ενδιαφέρον που έχει το θέμα, τα παραπάνω αποτελέσματα παρατίθενται χωρίς την προσδοκία γενικής εφαρμογής. Παρατηρούμε λοιπόν ότι το 66,43% επιλέγει την προσωπικότητα ως παράγοντα κύρους και το δεύτερο μεγάλο ποσοστό τοποθετείται στην επιλογή «επιστημονική κατάρτιση» ενώ τρίτος έρχεται ο μισθός.

Θεωρούμε την εικόνα που δίνει ο παραπάνω πίνακας ως μερικώς πλαστή. Ο λόγος είναι ότι σήμερα η κοινωνία αξιολογεί με υλιστικό τρόπο τα προκείμενα και είναι γεγονός ότι τα ιδεαλιστικά πρότυπα μόνα τους, αν δηλαδή δεν συνοδεύ-

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2**

Προτεραι- ότητας	επιστημον- κατάρτιση	Προσωπικό- τητα	Μισθός	Επιβολή στην τάξη	Συμπερι- φορά σε γονείς/ συναδέλ.	Εξωσχολι- κές δραστη- ριότητες	Συμμετο- χή στα κοινά	Συμμετο- χή σε θέματα πολ/μού	Καλός οικο- γενει- άρχης
0	9,62	6,81	18,31	24,65	15,73	25,12	30,05	28,17	31,22
1	14,79	66,43	9,62	1,41	3,05	0,00	0,70	0,47	1,64
2	42,96	16,43	9,39	7,98	11,27	1,88	2,58	2,35	2,11
3	14,79	6,81	18,78	12,91	18,08	7,04	6,10	5,16	4,46
4	7,75	2,11	7,98	11,74	22,54	11,74	9,39	6,81	7,98
5	3,99	0,94	5,87	8,69	11,50	15,02	12,68	11,27	8,69
6	2,82	0,24	7,75	4,93	7,51	12,44	11,74	12,91	11,74
7	1,88	0,00	5,16	6,81	5,63	15,96	8,69	12,68	7,98
8	0,94	0,24	4,70	10,33	2,58	7,75	8,69	13,15	11,27
9	0,47	0,00	12,44	10,56	2,11	3,05	9,39	7,04	12,91

ονται από κάποια μορφή εξουσίας, δεν επιλέγονται, ούτε επιβραβεύονται.<sup>13</sup> Δείχνει, ωστόσο, ο δάσκαλος να κάνει την επιλογή του, αγνοώντας, κατά την γνώμη μας σκόπιμα, την κρατούσα αντίληψη, στην οποία «αμοιβές, συνθήκες εργασίας και κύρος συνδέονται στενά μεταξύ τους»<sup>14</sup> διότι πιθανόν, αν την αποδεχτεί, να είναι σαν να αποδέχεται αυτόματα και την κατάταξή του στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, με βάση το μισθό τον οποίο παίρνει και την χαρακτηριζόμενη ως ελλιπή κατάρτισή του.<sup>15</sup>

Επιπλέον, η παραπάνω επιλογή, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο δάσκαλος επιλέγει την προσωπικότητα ως βασικό παράγοντα από τον οποίο εξαρτάται το κύρος του για να θέσει, ουσιαστικά, το κέντρο βάρους της αμφισβήτησης, που μπορεί να δεχτεί ο κλάδος, στο άτομο και όχι στο σύνολο. Αυτό σημαίνει ότι με την συγκεκριμένη απάντηση δίνεται η δυνατότητα στον κάθε δάσκαλο να απαλλάξει τον εαυτό του από την μομφή κάθε υπαιτιότητας, όπως για παρά-

δειγμα την πιθανή επιστημονική ανεπάρκεια που, όταν παρατηρείται, οδηγεί στην πτώση του κύρους του διδασκαλικού επαγγέλματος, όπως συχνά λέγεται κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες – και συγκεκριμένα από την δεκαετία του '60 και μετά.

Ακόμη μπορεί με τον τρόπο αυτό να ξιολογεί ο δάσκαλος την προσωπικότητά του θετικότερα του μέσου όρου του συνόλου, να θεωρεί ότι –όπως ο ίδιος αντιλαμβάνεται τα πράγματα– είναι θέμα προσωπικότητας η προς τα έξω εικόνα του. Πέρα όμως από αυτό, η παραπάνω επιλογή δίνει στο δάσκαλο την δυνατότητα να μπορεί ο ίδιος να ανήκει στις εξαιρέσεις, ακόμη και όταν ο κλάδος κατατάσσεται στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα και όταν του καταλογίζεται επιστημονική υστέρηση,

Σε άλλο σημείο της ίδιας έρευνας και σε σχετικά ερωτήματα, οι δάσκαλοι χαρακτηρίζουν ελλιπή την επιστημονική τους κατάρτιση, ενώ συγχρόνως –στην ίδια πάντοτε έρευνα– την θεωρούν δεύ-

τερο σημαντικότερο παράγοντα για το έργο τους σήμερα. Έτσι μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι δάσκαλοι του δείγματος προέταξαν την προσωπικότητα ως σημείο εξάρτησης του κύρους του δασκάλου, διότι κατά την αξιολόγηση της προσωπικότητας ενός ατόμου, ακόμη και ενός δημόσιου λειτουργού όπως είναι ο δάσκαλος, υπεισέρχεται και ο παράγοντας της προσωπικότητας του κριτή, οπότε υπάρχει έντονο το υποκειμενικό στοιχείο, με αποτέλεσμα να παρέχεται στον κρινόμενο μεγάλο περιθώριο ενστάσεων για το αποτέλεσμα της κρίσης.

Ωστόσο, η στάση αυτή έχει τα στοιχεία μιας άμυνας απέναντι στην ίδια την πραγματικότητα και αποτελεί ενδεικτικό στοιχείο για το ότι το ηθικό του δασκάλου πλήττεται από την πτώση του κύρους του, που είναι αποτέλεσμα της αυξημένα ασύμπτωτης σχέσης των τριών πλαισίων, που αναφέραμε, μέσα στα οποία γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί το έργο του. Δεν είναι όμως μόνο αυτό το αποτέλεσμα που απορρέει από τις συγκρουόμενες αξίες των πλαισίων αναφοράς του διδασκαλικού έργου. Υπάρχουν και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα πολλά από τα οποία ίσως να μην είμαστε ακόμη σε θέση να προβλέψουμε.

Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι η κατάταξη του εκπαιδευτικού από την πολιτεία, αλλά και ο τρόπος που η κοινή γνώμη αντιλαμβάνεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επηρεάζουν μεσοπρόθεσμα το είδος του νέου που θέλει να γίνει εκπαιδευτικός και αντίστροφα. Ενώ ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να επικυρωθεί, να υποστηριχθεί και να αναγνωριστεί

από την πολιτεία και από την κοινή γνώμη, προκειμένου να διαφυλαχθεί το ηθικό του κλάδου.<sup>16</sup>

Αν δηλαδή αυξάνεται το περιεχόμενο των πλαισίων 1 και 2 χωρίς τον παράλληλο εμπλουτισμό του μορφωτικο-πολιτισμικού υποβάθρου του δασκάλου, θα οδηγηθούμε σε προβληματική και αδιέξοδη κατάσταση, καθώς με τον τρόπο αυτό μεγαλώνει η απόσταση ανάμεσα στο τι ζητούμε από τον δάσκαλο και στο τι είναι τελικά εφικτό και προσεγγίσιμο από μέρους του. Ζητούμενο είναι να μεγαλώνει η ευλυγισία του πλαισίου 3, των προσωπικών επιλογών, ακριβώς γιατί ο στόχος αυτός ταυτίζεται ουσιαστικά με την βελτίωση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και παραπέμπει σε επιμορφώσεις αλλά και σπουδές με βάση προωθημένα αναλυτικά προγράμματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

### Υποσημειώσεις

1. Για τον θεσμό του επιθεωρητή και την γενική αποτίμηση του θεσμού βλ. στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, εκδ. Ελλην.Γράμματα, όπου παρατίθεται και σχετική βιβλιογραφία.

2. Βλ. Ν. 2525/97, ΦΕΚ188Α.

3. Αναφορά στο θέμα αυτό γίνεται στο βιβλίο της Λέλας Γώγου Κρητικού, *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις- Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, εκδ. Πορεία, Αθήνα 1994.

4. Λέλας Γώγου Κρητικού, ό.π. σσ.194-205.

5. Guy Neave, *Οι Εκπαιδευτικοί*.

Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη, εκδ. Μεταίχμιο Αθήνα, Ιανουάριος 1998,σελ.34

6. Guy Neave, ό. π. σ.17.

7. Guy Neave, ό. π. σ.19

8. Guy Neave, ό. π. σ.100.

9. Guy Neave, ό. π. σ.34.

10. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα με θέμα «Η εκπαιδευτική κατάσταση μέσα από το έργο και το ρόλο του δάσκαλου» που αυτή τη στιγμή βρίσκεται στη φάση του σχολιασμού των αποτελεσμάτων και έχει πεδίο αναφοράς τον νομό Έβρου. Η τελική έκθεση θα κατατεθεί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τον Ιούνιο του 1999.

11. Δ.Γ. Τσαούση, «Η Κοινωνία του ανθρώπου», Αθήνα: Gutenberg, 1989, σ.136

12. Για τη θεωρία του «Μεθοδολογικού Ατομικισμού» βλέπε τις αντιλήψεις του R. Boudon, στα βιβλία του *Effets pervers et ordre social*, PUF, 1977 και *La logique du Social*, Paris: Hachette, 1979, όπως αναφέρει η Α.Γώγου-Κρητικού στο βιβλίο της *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, ό.π. σ.24 και εξής

13. Για την ανάλυση της άποψης βλ. και στο βιβλίο Λουί Αλτουσέρ, *Θέσεις*, εκδ.Θεμέλιο, έκδ.δ', Αθήνα 1983, σσ.69-120.

14. Guy Neave, ό.π.σ.19 και 143

15. Βλ. έρευνα της Κ.Δημητριάδου, υπό την επίβλεψη του καθ. Ξωχέλη, με θέμα: «Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του», εκδ.Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 1982, σσ.64-65.

16. Guy Neave, ό.π. παραπάνω σ.17

## Βιβλιογραφία

Αλτουσέρ (1983): *Θέσεις*, εκδ. Αθήνα: Θεμέλιο, δ» έκδ.

Βακαλιός Θανάσης (1994): *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Θεσ/νίκη: εκδ.Παρατηρητής.

Βάμβουκας Μ. 1982: *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Ηράκλειο.

Banks Olive (1987): *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσ/νίκη: Παρατηρητής.

Bottomore T.B. (1974): *Κοινωνιολογία*, μετ. Δ. Τσαούση, γ' έκδοση, Αθήνα : εκδ. Gutenberg

Blackledge- Hunt. (1995): *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Έκφραση, σειρά Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη (Εκδ.μεταίχμιο).

Βώρος Φ. (1997): *Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ.του «Εκπαιδευτικού Συνδέσμου».

Giddens A. (1989): *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, μετ. Δ.Τσαούση, γ' έκδοση, Αθήνα: εκδ. Οδυσσεάς.

Giddens A. (1993): *Πολιτική και Κοινωνιολογία στη σκέψη του Max Weber*, μετ. Β. Ιακώβου, Γ. Σταυρακάκης, Αθήνα: εκδ.Οδυσσεάς.

Γεώργας Δ. (1984): *Στοιχεία Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, τόμ. Γ.

Γώγου Κρητικού (1994): *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις- Κοινωνικές αναπαραστάσεις, Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: εκδ.πορεία.

Δημητριάδου Κ. 1982: *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του.Μια εμπειρική έρευνα*. Εκδ. Κυριακίδη, Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Θεσ/νίκη: Δ/νση Ξωχέλης και άλλοι.

ΔΟΕ. (1983): Πρακτικά Πρώτου Πα-  
νελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρί-  
ου, 26-29 Μαΐου, Αθήνα.

Μουχάγιερ Χ.Σ. (1985): *Συγκρούσεις στο  
έργο του εκπ/κού. Μια έρευνα για τον  
εκπ/κό της Μέσης Εκπαίδευσης.*

Θεσ/νίκη: Εκδ.Κυριακίδη, σειρά  
«Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευ-  
νες», Δ/νση Π.Δ. Ξωχέλης και άλλοι.

Guy Neave (1998): *Οι εκπαιδευτικοί,  
Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγ-  
γεμα στην Ευρώπη.* Αθήνα: Εκδ.  
Έκφραση (Μεταίχμιο).

### Summary

Teachers nowadays are forced to  
undertake more demanding roles than  
in the past. That seems to be a wider

international phenomenon that affects  
teachers' status. 426 teachers in 100  
schools in the country of Evros in  
Northern Greece took part in our  
research and they rank by degree of  
importance 9 status factors and express  
their opinion about whether society at  
large and the state, in particular,  
appreciate their work. The renovation  
established in Greece in 1997 is going to  
change many factors in teachers' job  
but the point is that teachers' low-  
budget preparation and low expectation  
from their studies must be changed, if  
we want to have teachers', students'  
and society's needs met.

**Λέξεις-Κλειδιά:** εκπαιδευτική έρευ-  
να, δάσκαλος, εκπαιδευτική πραγματι-  
κότητα, ο ρόλος του δασκάλου.

**«Ο αιώνας του παιδιού»:  
Μύθος ή πραγματικότητα;  
( 100 χρόνια από την έκδοση  
του βιβλίου της E.Key )**

**Εισαγωγή**

**Η** έρευνα και η μελέτη των παιδαγωγικών θεωριών και του έργου των διάσημων παιδαγωγών κατέχουν σημαντικό ρόλο στην επιστημονική ανάλυση των παιδαγωγικών προβλημάτων, καθώς και στην παραπέρα ανάπτυξη της παιδαγωγικής επιστήμης και της πρακτικής της εκπαίδευσης.

Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί-επιστήμονες όλου του κόσμου (R. Ramzey, L.Smith, B. Taylor-Holton) ερευνούν σήμερα την περίπτωση δημιουργίας ενός μοντέλου «ολιστικού» (ακέραιου) σχολείου του 21ου αιώνα, βασιζόμενου στην «αναγέννηση» των διαχρονικών ιδεών του παρελθόντος. Τέτοιες ιδέες σχετίζονται πρώτα από όλα με τις θέσεις της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής του τέλους του 19ου αιώνα-αρχές του 20ου αιώνα: η μάθηση μέσα από τις δραστηριότητες, η μάθηση μέσα από την αυτογνωσία, κ.ά Roder H. u.a.,1990). Οι σημαντικότερες απόψεις αυτής της «παιδαγωγικής αναγέννησης» εφαρμόζονται ακόμη και σήμερα στα εναλλα-

κτικά σχολεία που λειτουργούν ως πειραματικά εκπαιδευτικά ιδρύματα της UNESCO, αποδεικνύοντας στην πράξη τη δυναμική τους.

Πάνω από 70 χρόνια οι εκπρόσωποι της παιδαγωγικής επιστήμης συζητούν το θέμα πότε ακριβώς τέθηκαν οι μεταρρυθμιστικές βάσεις στην παιδαγωγική, αναφέροντας ο καθένας πειστικά επιχειρήματα για την τεκμηρίωση των ισχυρισμών του. Π.χ., ο Röhrs γράφει: «Αν θα μιλήσουμε για χρονολογικά πλαίσια, τότε οι πρώτοι που κατατάσσονται στην αρχή της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής στα τέλη του 19ου αιώνα- αρχές του 20ου αιώνα είναι ο L. Tolstoy (1828-1910), ο M. Arnold (1822-1888), ο W. James (1840-1910), S. Hall (1846-1924), ο J. Dewey(1959-1952), ο O. Decroly (1871-1932), ο P. Blonsky (1884-1941)» (Rohrs H., 1991, σσ.44-45).

*Ο «κήρυκας της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης» – η Ellen Key*

Μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής στη Δυτική Ευρώπη άσκησε η σουηδή συγ-

γραφείας και παιδαγωγός E. Key, γνωστή ως «κήρυκας της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης», λόγω των έντονων ανθρωπιστικών παιδαγωγικών ιδεών της. Το βιβλίο της «Ο αιώνας του παιδιού» (1900) προκάλεσε το ενδιαφέρον σ'ολόκληρο τον κόσμο και ο τίτλος του, όπως επισημαίνει ο A. Reble, «έγινε σύνθημα της εποχής» (Reble A., 1990, σ. 450).

Η M. Montessori, ο W. James, ο J. Dewey τόνιζαν τη μεγάλη σημασία των ιδεών της Key και την επίδρασή της στις δικές τους παιδαγωγικές αντιλήψεις, όπως ακριβώς τους επηρέασε και ο Rousseau.

Το όνομα της σουηδής συγγραφέα και παιδαγωγού E. Key (1849-1926) είναι πολύ γνωστό στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης, κυρίως σε ό,τι αφορά τις μεταρρυθμίσεις του τέλους του 19ου αιώνα-αρχών του 20ου αιώνα. Το 1900 κυκλοφόρησε το πιο γνωστό βιβλίο της, *Ο αιώνας του παιδιού*. Ο τίτλος του βιβλίου αυτού αποτέλεσε ένα ορόσημο στις ανθρωπιστικές παιδαγωγικές ιδέες των αρχών του 20ού αιώνα. Μεταφράστηκε σε πολλές γλώσσες και υπήρξε ένα από τα δημοφιλέστερα βιβλία της εποχής.

Στην αυτοβιογραφία της η Key έγραφε ότι γεννήθηκε στις 11 Δεκεμβρίου του 1849 στο Ζούντχολμ και ήταν το πρώτο παιδί νέων και ευτυχισμένων γονέων. Ο μελετητής της ζωής και της δραστηριότητας της Key, ο γερμανός παιδαγωγός R. Drabing, τόνιζε αυτό ακριβώς το στοιχείο, ότι η ίδια η Key αυτοχαρακτηριζόταν «ευτυχισμένο παιδί ευτυχισμένων γονέων». Το βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού*, που την έκανε γνωστή σ' όλο τον κόσμο, μπορούσε να «ανήκε μόνο σ'ένα τέτοιο παιδί» (Drabing., 1991, σ. 37).

Ο πατέρας της παιδαγωγού, ο Emile Key (1822-1892), υπήρξε πολύ γνωστός πολιτικός παράγοντας, διετέλεσε βουλευτής, αρχηγός του Αγροτικού Κόμματος της Σουηδίας και δημοσιογράφος. Η μητέρα της, η Ποσσέ (1824-1884), ήταν από μια οικογένεια αριστοκρατικής καταγωγής. Ο γάμος των γονέων της υπήρξε πραγματικά αρμονικός και ευτυχισμένος. Ο J. Landjuist γράφει ότι «είναι αδύνατον να μη λαμβάνεται υπόψη η επιρροή, που είχε το παράδειγμα της δικής της οικογένειας στα πιστεύω της Key, στην πεποίθηση της ότι η αγάπη αποτελεί την πιο σημαντική αξία στη ζωή και ότι ο έρωτας και ο γάμος σημαίνουν αγάπη και ευτυχία» (Landjuist J., 1912, σ.14).

Η οικογένεια Key ανέθεσε σε οικοδιδασκάλους την εκπαίδευση των παιδιών τους, τα οποία ποτέ δεν φοίτησαν σε κανονικό σχολείο. Η Ellen, η μεγαλύτερη από τα τρία αδέρφια της, έμαθε να διαβάσει από νωρίς. Από την πλούσια βιβλιοθήκη των γονέων της έπαιρνε όποιο βιβλίο ήθελε και που προκαλούσε την προσοχή και το ενδιαφέρον της. Αργότερα τόνιζε ότι «τίποτα δεν τραβάει τόσο πολύ το παιδί που διαβάσει, όπως οι απαγορεύσεις που δεν πρέπει να υπάρχουν καθόλου» (Nystrom-Hamilton L., 1904, σ.9). Εκτός από τη λογοτεχνία και τις ξένες γλώσσες, η Key απέκτησε από νωρίς πλούσια καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα, αξιοποιώντας την πλήρη ελευθερία που της πρόσφερε η οικογένειά της ως προς τα μέσα και τους τρόπους διαμόρφωσης της προσωπικότητάς της.

Τα πρώτα δημοσιεύματα της εικοσάχρονης πλέον E. Key ήταν σ' ένα γυναικείο περιοδικό, το οποίο εξέδιδε η γνωστή σουηδή φεμινίστρια S. Adlersparre.

Έχοντας επισημάνει το ενδιαφέρον της κόρης του για την πολιτική, ο Emile Key της έδωσε τη δυνατότητα ν' ασχοληθεί με θέματα που αφορούσαν τον εκδημοκρατισμό της σουηδικής κοινωνίας. Ως γραμματέας του πατέρα της, η Key παρουσίασε τη δική της πλούσια, αυτόνομη αρθρογραφία για σημαντικά πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα. Το 1874 φοίτησε στο Πανεπιστήμιο της Δανίας. Μετά επέστρεψε στην πατρίδα της με στόχο την ίδρυση Γυναικείου Πανεπιστημίου και προετοίμαζε σχέδια για τη λειτουργία του βασιζόμενη στις εμπειρίες άλλων χωρών. Έχοντας ταξιδέψει σε διάφορες χώρες της Ευρώπης από τα πολύ νεανικά της χρόνια, είχε ήδη αρκετές γνώσεις για την τέχνη, την κουλτούρα, τα εκπαιδευτικά συστήματα και την κατάσταση των γυναικών.

Μια αποτυχημένη τοποθέτηση κεφαλαίων του πατέρα της έφερε την οικογένεια στο χείλος της καταστροφής. Η Key εργαζόταν ως δασκάλα, συνεχίζοντας παράλληλα την συγγραφική της δραστηριότητα, κυρίως για ζητήματα της εκπαίδευσης. Εξέδωσε τα βιβλία της *Ο αιώνας του παιδιού, Γυναίκα: Ζωτικές ανάγκες, Ατομικότητα: Η εξέλιξη ψυχής, Η μητέρα και το παιδί*. Από το 1883 παρέδιδε μαθήματα Ιστορίας του Πολιτισμού στο Εργατικό Ινστιτούτο της Στοκχόλμης, οργανώνοντας παράλληλα διαλέξεις για γυναίκες στις φοιτητικές κοινότητες.

#### *Οι παιδαγωγικές ιδέες της E. Key*

Η βασική ιδέα της Key εστιάζεται στο ότι το παιδί έχει αξία από τη φύση του και ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να αποκαλύψει τις ατομικές δημι-

ουργικές δυνάμεις του παιδιού, να μάθει πώς να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και το περιβάλλον του και πώς να ζήσει σε συμφωνία με τον εαυτό του και τους άλλους. Σε αντιδιαστολή με μια πρακτική κατάπιξη της προσωπικότητας του παιδιού, η Key πρόβαλλε την εκτίμηση της προσωπικότητας, την προσοχή στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, τις ουσιαστικές γνώσεις πάνω στην ψυχολογία και τη φυσιολογία των παιδιών, την ανάγκη του εντοπισμού των ατομικών ιδιαιτεροτήτων τους, των ενδιαφερόντων και ικανοτήτων τους, όπως αυτές αναδύονται και αξιοποιούνται στην πορεία της εκπαίδευσης.

Ο σκοπός της αγωγής, κατά την άποψη της Key, βρίσκεται στη διαμόρφωση ενός ανθρώπου με καινούριες «σκέψεις και πράξεις», ο οποίος θα αλλάξει και τον ίδιο τον κόσμο, αλλά «η αλλαγή αυτή θα συμβεί τότε... όταν σ' όλη την ανθρωπότητα θα ξυπνήσει η συνειδηση για την αξία της νέας γενιάς και οι φροντίδες για την αγωγή της θα αποτελέσουν τους πιο σημαντικούς, τους κεντρικούς στόχους της κοινωνικής ζωής» (Key, 1905, σ. 2). Ως βασική αρχή της εκπαίδευσης θεωρούσε όχι τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων, αλλά τις τάσεις και τις επιθυμίες του ίδιου του παιδιού, τις εμπειρίες του. Τόνιζε ότι πρέπει «ήρεμα να παρέχεται η ελευθερία στη φύση, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσει η ίδια τον εαυτό της και να μην εξαναγκάζεται, αλλά μόνο να προσέχει: οι συνθήκες και οι περιστάσεις του περιβάλλοντος να υποστηρίζουν τη δουλειά της φύσης - εδώ είναι η ουσία της αγωγής» (ο.π., σ. 187).

Η Key άσκησε σοβαρή κριτική στην παλιά ερβαρτιανή παιδαγωγική, προ-

βάλλοντας ως απαίτηση την εκ βάθρων κατάργηση αυτής της παιδαγωγικής, ώστε «να μη μείνει απ' αυτή πέτρα για πέτρα». Η ερβαρτιανή παιδαγωγική, κατά τη γνώμη της Key, κατέπνιγε την ελευθερία, την αυτονομία, περιόριζε την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, εμφυτεύοντας βίαια τα χαρακτηριστικά ενός άλλου ανθρώπου, «τον οποίο η κοινωνία ήθελε να δει» (ο.π., σ. 101). Το παλιό σχολείο δίδασκε στο παιδί από την παιδική ηλικία να υποκλίνεται. Υποστήριζε ότι «για την πρόοδο και την ευημερία μιας γενιάς, –αλλά και μιας κοινωνίας– ουσιαστικά είναι απαραίτητο η αγωγή να αφυπνίσει το αίσθημα της αυτενέργειας, να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει την απελευθέρωση από το γενικό στερεότυπο. Με ήρεμη συνείδηση να δοθεί στο παιδί η ελευθερία να μην υποτάσσεται στις κοινές απόψεις και στα κοινά ήθη, να αποδεσμεύεται από τα κοινά αισθήματα». Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν τις βασικές αρχές για τη διαμόρφωση μιας ατομικής και όχι μιας ομαδικής συνείδησης. Αναλύοντας τις θέσεις της σουηδής παιδαγωγού, ο ρώσος παιδαγωγός Ι. Χαρλάμοφ συμπέρανε ότι η Key έβλεπε το υψηλό ηθικό ιδανικό της κοινωνίας στην ατομικότητα, στην ιδιαιτερότητα κάθε προσωπικότητας (Χαρλάμοφ Ι., 1972, σ. 117.). Αυτήν την άποψη συμμερίστηκε και ένας άλλος ρώσος παιδαγωγός ο Σοκολόφ, υποστηρίζοντας όμως ότι οι παιδαγωγικές απόψεις της Key σε πολλά σημεία είναι αντιεπιστημονικές, διαποτισμένες με μυστικισμό και άκριτο ατομισμό (*Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, 1965). Ο γερμανός επιστήμονας R. Drabing μελέτησε με ιδιαίτερη προσοχή τις ιδέες

της Key για την οικογένεια, την οποία θεωρούσε στην ιδανική της μορφή ως βάση για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς και τις απόψεις της για το ελεύθερο σχολείο. Η Key είχε συνειδητοποιήσει από νωρίς ότι παρ' όλο που η κάθε οικογένεια δεν είναι σε θέση να δίνει στο παιδί εκείνη την εκπαίδευση που αυτό χρειάζεται, ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα της ελεύθερης ανάπτυξης των καλύτερων στοιχείων του.

Στο βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού* σκιαγράφησε το δικό της «ιδανικό» σχολείο του μέλλοντος, δεδομένου ότι πριν από τη δημοσίευση του βιβλίου της ήταν γνωστό μόνο ένα «οικογενειακό» σχολείο, αυτό του Η. Labernson, που ονομαζόταν «Το οικογενειακό σχολείο του Raskin». Έγραφε ότι το δικό της «σχολείο-όνειρο» προσέγγισε μόνο το σχολείο του Abbotsholme του Reddy, το σχολείο του J.H. Badly και το σχολείο του Litz. Αλλά μετά την επίσκεψή της σ' αυτά τα σχολεία (το βιβλίο της είχε ήδη εκδοθεί), η Key απογοητεύτηκε. Πιο συγκεκριμένα, επισήμανε ως αρνητικό μια τάση που υπήρχε προς την εθνικιστική κατεύθυνση της εκπαίδευσης: στα αγγλικά σχολεία επιδίωκαν τη διαμόρφωση μιας αριστοκρατικής κάστας, στα γερμανικά την αποκατάσταση του ιδανικού των πατριαρχικών σχέσεων στη γερμανική οικογένεια. Η επίσκεψη στο σχολείο του Wickersdorf του G. Wyneken της προκάλεσε βαθιά πίκρα. Σ' ένα της γράμμα στον Dr. Salomon υποστηρίζει ότι «ο Wyneken θέλει να διαμορφώσει υπάκουους πολίτες και όχι ανθρώπους» και γι' αυτό οι εκπαιδευόμενοί του «θα πρέπει να αποδεσμευτούν

από την τυραννία αυτή και από το δογματισμό του» (Salomon, 1910).

Πιο κοντά στην ενσάρκωση του ονείρου της Key για το σχολείο του μέλλοντος, κατά τη γνώμη της, πλησίαζε ο P. Geheb. Οι απόψεις του για το σκοπό και τους στόχους της εκπαίδευσης, για το ρόλο του παιδαγωγού συνέκλιναν εντυπωσιακά. Ο Geheb στο γράμμα του στην Key έγραφε ότι το βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού* είχε γι' αυτόν πιο μεγάλη επιρροή απ' όλη την παιδαγωγική βιβλιογραφία» και «η επίσκεψή της στο σχολείο του θα είναι γιορτή για όλη τη σχολική κοινότητα» (21.01.1906).

Οι διευθυντές των «νέων σχολείων» συμμερίζονταν την κριτική της Key για το παραδοσιακό σχολείο και την απαίτησή της «να καταστραφεί το παλιό σύστημα της εκπαίδευσης», να εξαφανιστεί από το πρόσωπο της γης η ερβαρτιανή παιδαγωγική, «να μείνουν μόνο ο M. Montaigne, ο J.J. Rousseau, ο G. Spencer και η καινούρια βιβλιογραφία της παιδικής ψυχολογίας» και μετά «να δημιουργηθεί ένας όμορφος εξωτερικός και εσωτερικός κόσμος, στον οποίον το παιδί θα μεγαλώσει και θα ζει ελεύθερα». Τέλος, πίστευε ότι έπρεπε «να διαμορφωθεί μια καινούρια μορφή σχολείου, η οποία θα το μετατρέψει σ' ένα χώρο ζωής, απαραίτητο για την ανάπτυξη της αυτενέργειας του παιδιού» (Key, 1905).

### Συμπεράσματα

Η έρευνά μας εστιάστηκε ακόμα μια φορά στην περίοδο που σηματοδότησε την αλλαγή του αιώνα προκειμένου να χαρακτηριστεί κατά κάποιο τρόπο η

εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης του 20ού αιώνα. Χωρίς αμφιβολίες, μπορούμε να επισημάνουμε ότι όσον αφορά τον παιδαγωγικό τομέα, ο 20ός αιώνας υπήρξε ένας αιώνας αναζήτησης μιας συγκεκριμένης θεωρητικής θεμελίωσης και καινούργιων παιδαγωγικών τεχνολογιών. Στις διαφορετικές και ποικίλες τάσεις και κατευθύνσεις της παιδαγωγικής σκέψης του 20ού αιώνα πρέπει να αναφέρουμε ένα ιδιαίτερο κοινό χαρακτηριστικό που συνδέει όλες αυτές τις παιδαγωγικές θεωρίες: η αναγνώριση ότι το παιδί είναι ύπαρξη ιερή. Αναμφισβήτητα δόθηκε περισσότερη σημασία στο σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού, την ανάπτυξη των πνευματικών του δυνάμεων, την προσοχή στον εσωτερικό του κόσμο και την απελευθέρωση των φυσικών ικανοτήτων του.

Η προσφορά της Key δεν συνίσταται μόνο στην αυστηρή και δίκαιη κριτική που άσκησε στην παλιά παιδαγωγική, και ιδιαίτερα στις νοησιαρχικές ιδέες του Herbart, αλλά και στο ότι διατύπωσε σαφείς προτάσεις για τη δημιουργία, μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενός κλίματος ελευθερίας, όπου ο αυθορμητισμός του παιδιού θα παίζει σημαντικό ρόλο και όπου το παιδί θα ενεργεί πραγματικά χωρίς να είναι απόλυτα υποταγμένο στον εκπαιδευτικό. Η γενίκευση των ριζοσπαστικών ιδεών της Key συντέλεσε στο να εξαλειφθεί ο τοίχος ανάμεσα στην πραγματική ζωή και στο σχολείο, να καταστραφούν οι διάφορες μορφές καταπίεσης του παιδιού και η διδασκαλία να γίνεται σύμφωνα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Το βιβλίο της Key *Ο αιώνας του παιδιού* που πρώτα εκδόθηκε το 1900 με την

έναρξη του 20ού αιώνα μέχρι σήμερα δεν έχασε την παιδαγωγική του επικαιρότητα. Μετά από 100 χρόνια από την έκδοσή του μας προβληματίζει ακόμα αν ο 20ός αιώνας υπήρξε πραγματικά ένας «αιώνας του παιδιού». Από το έργο της Key αντλούμε ακόμα σκέψεις και λύσεις για την εφαρμογή της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brubacher S. (1947): *A history of the problems of education*. N.-Y., McGraw-Hill.
- Chateau J. (1979): *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, Αθήνα.
- Cousinet R. (1979): *Κάνε ό,τι σου λέω*, Αθήνα.
- Der Arzt als Erzieher, (1910): Jg.
- Drabing R. (1991) *Der Traum vom «Jahrhundert des Kindes»*, Peterlang, Fr./M., Bern, N.-J., Paris. Studien zur Pädagogik und Gerontagogik.
- Key E. (1905): *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου Μ. (1952): *Η νέα αγωγή, θεωρία και μέθοδοι*, Αθήνα.
- Landjust J. (1912): *Ellen Key*, Halle.
- Nystrom-Hamilton L. (1904): *Ellen Key, ein Lebensbild*. Stockholm, deutsch: Leipzig, a.J.
- Παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια* (1965), Μόσχα, τ.2.
- Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Λεξικό (1991), τ.5, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παπαμαύρου Μ. (1961): *Σύστημα νέας παιδαγωγικής*, Αθήνα.
- Reble A. (1990): *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα.
- Roder H. (1990): *Holistische Schule*, Weierbusch.
- Rohrs H. (1991): *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*, Weinheim.
- Τσουρέκης Δ. (1987): *Σύγχρονη Παιδαγωγική. Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20ού αι. μέχρι σήμερα*, Αθήνα.
- Φράγκος Χ. (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα, Gutenberg.
- Χαρλάμοφ Ι. (1972): *Θεωρία της ηθικής αγωγής*. Μίνσκ, 1972 (στα ρώσικα).

### Summary

The research into pedagogical theories and the works of renown educators possesses an important role in the scientific analysis of pedagogical problems, as well as in the subsequent development of pedagogical science and educational training. The purpose of the present paper is to introduce the pedagogical positions of the Swedish educator E. Key and the impact of her work on contemporary education.

Key's contribution constitutes more than a severe criticism of the old pedagogical methods and particularly of the intellectual ideas of Herbart. She formulated explicit suggestions for the creation of an atmosphere of freedom within the educational institutions, where the child's spontaneity plays an important role, and where the child will act freely without being totally subdued by the teacher. A generalization of E. Key's radical ideas would promote the eradication of the wall between real life and school, the obliteration of the

different types of child oppression and the existence of an educational system in correspondence with each child's individual capacities. Key's book «The Century of the Child» was originally published in 1900 and it has lost none of its pedagogical appeal. A hundred years after its publication, we are still uncertain whether the 20th century was truly «the century of the child». We can derive ideas and solutions from

Key's work in order to implement pedagogical reforms.

### **Λέξεις-Κλειδιά**

Παιδαγωγική μεταρρύθμιση, E.Key, ατομικές δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού, ανθρωπιστική παιδαγωγική, ο ρόλος της οικογένειας.







ISSN 1106 - 5036