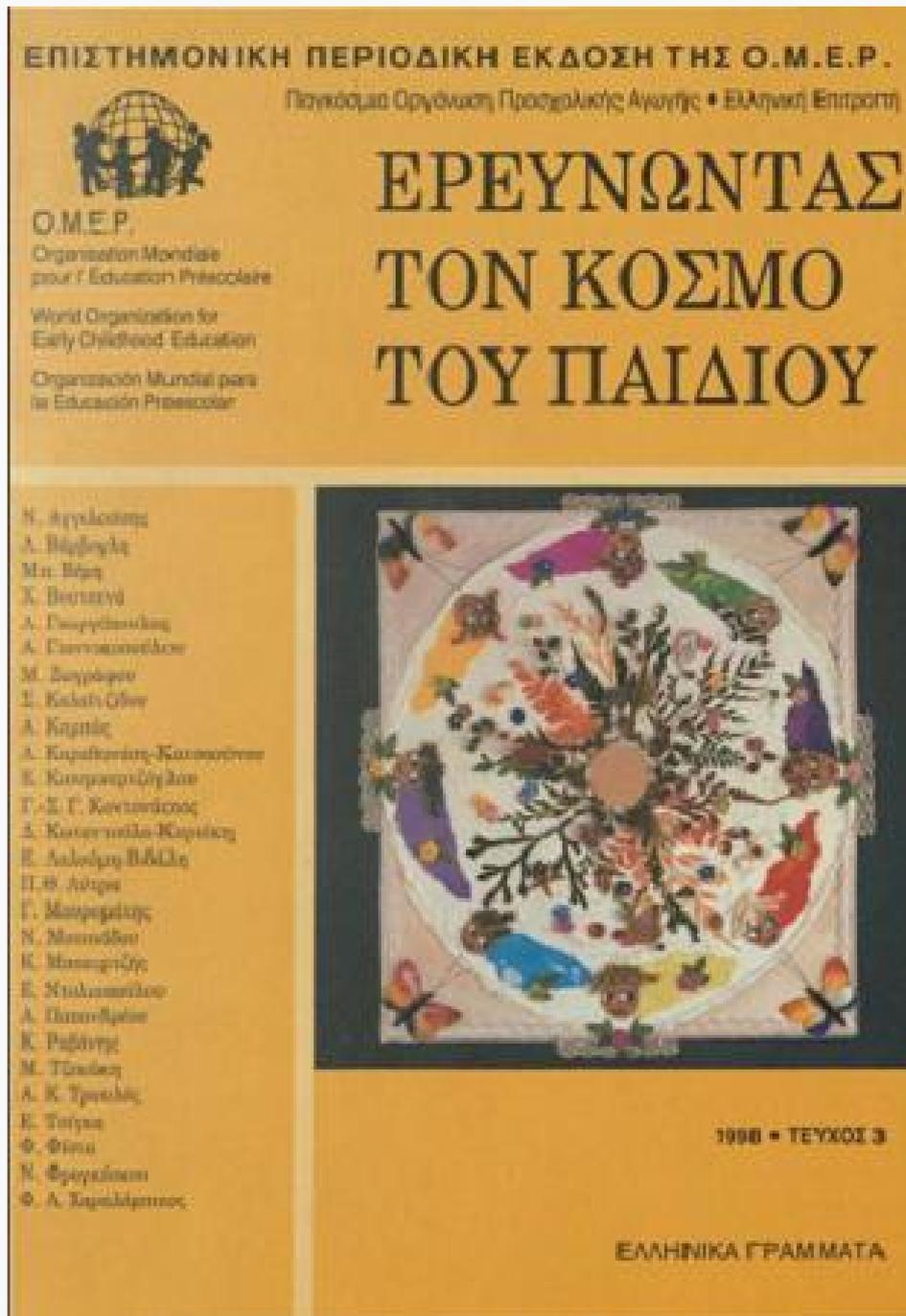


## Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 3 (1998)





Ο.Μ.Ε.Ρ.

Organisation Mondiale  
pour l'Éducation Préscolaire

World Organization for  
Early Childhood Education

Organización Mundial para  
la Educación Preescolar

# ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Ν. Αγγελούσης  
Λ. Βάρβογλη  
Μπ. Βέμη  
Χ. Βουτσινά  
Α. Γεωργόπουλος  
Α. Γιαννικοπούλου  
Μ. Ζωγράφου  
Σ. Καλαϊτζίδου  
Α. Καμπάς  
Α. Καραθανάση-Κατσαούνου  
Ε. Κιουμουρτζόγλου  
Γ.-Σ. Γ. Κοντονάσιος  
Δ. Κωταντούλα-Κυριάκη  
Ε. Λαλούμη-Βιδάλη  
Π.Θ. Λύτρα  
Γ. Μαυρομάτης  
Ν. Μουσιάδου  
Κ. Μπακιρτζής  
Ε. Ντολιοπούλου  
Α. Παπανδρέου  
Κ. Ραβάνης  
Μ. Τζεκάκη  
Α. Κ. Τραυλός  
Ε. Τσίγκα  
Φ. Φίστα  
Ν. Φραγκίσκου  
Φ. Α. Χαραλάμπους



1998 • ΤΕΥΧΟΣ 3

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ





*Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (1996-98):*

Άλκηστις Κοντογιάννη, *πρόεδρος*  
Ειρήνη Σιβροπούλου, *αντιπρόεδρος*  
Έλλη Τρίμη, *γεν. γραμματέας*  
Γιώργος Σακελλαρίδης, *ταμίας*  
Γαλήνη Ρεκαλίδου, *μέλος*

*Επιμέλεια έκδοσης:* Άλκηστις Κοντογιάννη  
*Εικόνα Εξωφύλλου:* Τατιάνα Ραΐση-Βολανάκη  
*Διόρθωση:* Μαρία Αποστολοπούλου

© Copyright 1998 «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 καταχώρηση οποιουδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου και η επιμελήτρια της έκδοσης.

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»  
Ακαδημίας 88, 7ος όροφος, 106 78 Αθήνα  
τηλ. 3302415, 3820612 - fax 3836658  
Βιβλιοπωλείο: Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα  
τηλ. 3817826, 3806661 - fax 3836658

ISSN 1106-5036



O.M.E.P.

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. • 1998 • ΤΕΥΧΟΣ 3

# ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Ν. Αγγελούσης, Λ. Βάρβογλη, Μπ. Βέμη, Χ. Βουτσινά, Α. Γεωργόπουλος,  
Α. Γιαννικοπούλου, Μ. Ζωγράφου, Σ. Καλαϊτζίδου, Α. Καμπάς,  
Α. Καραθανάση-Κατσαούνου, Ε. Κιουμουρτζόγλου, Γ.-Σ. Γ. Κοντονάσιος,  
Δ. Κωταντούλα-Κυριάκη, Ε. Λαλούμη-Βιδάλη, Π.Θ. Λύτρα, Γ. Μαυρομάτης,  
Ν. Μουσιάδου, Κ. Μπακιρτζής, Ε. Ντολιοπούλου, Α. Παπανδρέου, Κ. Ραβάνης,  
Μ. Τζεκάκη, Α. Κ. Τραυλός, Ε. Τσίγκα, Φ. Φίστα, Ν. Φραγκίσκου, Φ. Α. Χαραλάμπους

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.

Οι εργασίες για το τέταρτο τεύχος πρέπει να αποσταλούν στη διεύθυνση:

Ο.Μ.Ε.Ρ., Γραμματεία Επιστημονικής Περιοδικής Έκδοσης,  
Αριστίππου 16, 106 75 Αθήνα,  
(τηλ.: 7233009, fax: 7230361)

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος .....	7
<i>I. Θέματα γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και μάθησης στο σχολείο</i>	
Αγγ. Γιαννικοπούλου: Γονείς και προανάγνωση .....	11
Μπίλη Βέμη: Η περιπέτεια της γραφής: Προτάσεις για την ενίσχυση της διδασκαλίας της γραφής στην πρώτη Δημοτικού .....	21
Αντ. Τραυλός, Γ.-Σ.Γ.Κοντονάσιος, Ν. Φραγκίσκου και Π. Λύτρα: Τρόποι γραφής των γραμμάτων β, δ, θ, Δ, Μ και Ν των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου .....	37
Αντ. Καμπάς, Ν. Αγγελούσης, Ε. Κιουμουρτζόγλου και Γ. Μαυρομάτης: Σχέση παραγόντων ψυχοκινητικής ανάπτυξης και γραφοκινητικών ικανοτήτων στην προσχολική ηλικία .....	57
Μ. Τζεκάκη, Σ. Καλαϊτζίδου: Ερευνητικό πρόγραμμα ανάπτυξης πρωτομαθηματικών εννοιών .....	72
Κ. Ραβάνης, Χ. Βουτσινάς: Το φως ως φυσική οντότητα στη σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διδακτική προσέγγιση .....	84
Ελ. Ντολιοπούλου: Ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	99
<i>II. Εκπαιδευτικά θέματα</i>	
Α. Γεωργόπουλος, Κ. Μπακιρτζής: Ερευνητική μελέτη. Βιομαθητική παιδαγωγική εμπειρία στο μάθημα-εργαστήριο της ανθρώπινης οικολογίας .....	115
Ε. Λαλούμη-Βιδάλη: Απόψεις των παιδαγωγών σε θέματα Προσχολικής Αγωγής: Εμπλοκή νηπίων στον τομέα κινητικών και νοητικών δεξιοτήτων και προτεραιότητες στους γενικούς στόχους και στην οργάνωση των προγραμμάτων .....	140
Μ. Ζωγράφου, Ν. Μουσιάδου, Φ. Φίστα, Α. Παπανδρέου, Ε. Τσίγκα: Η στάση των γονέων απέναντι στην αύξηση του ορίου ηλικίας εισαγωγής των παιδιών στην Α' τάξη του Δημοτικού .....	154
<i>III. Ψυχολογικά θέματα</i>	
Α. Βάρβογλη: Ψυχολογικές επιπτώσεις των σεισμών στα παιδιά και τρόποι αντιμετώπισής τους .....	179
Α. Καραθανάση-Κατσαούνου: Η παιδική ζήλια .....	186
<i>IV. Εικαστικά θέματα</i>	
Δ. Κωταντούλα: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου στην επιλογή θέματος για ελεύθερη ζωγραφική .....	209
Α. Χαράλαμπος: Η Μουσική στο σχολείο .....	219



**Επιστημονική Επιτροπή (κατ' αλφαβητική σειρά):**

- ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΒΑΚΑΛΙΟΣ, Κοινωνιολόγος, Αναπλ. Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Π.Τ.Ν.
- ΣΤΕΛΛΑ ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, Καθηγήτρια Καποδ. Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήματος Μ.Ι.Θ.Ε.
- ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Καποδ. Πανεπιστημίου, Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η.
- ΜΑΡΙΑ ΖΑΦΡΑΝΑ, Αναπλ. Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Ν.
- ΙΩΑΝΝΗΣ ΖΕΡΒΑΣ, Αναπλ. Καθηγητής Κινητικής Συμπεριφοράς, Πανεπιστημίου Αθηνών, Τ.Ε.Φ.Α.Α.
- ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΖΕΡΒΟΥ, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε.
- ΜΕΝΗ ΚΑΝΑΤΣΟΥΔΗ, Επίκ. Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Δ.Ε.
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΑΡΑΤΣΑΝΗΣ, Επίκ. Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Π.Τ.Δ.Ε.
- ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΑΤΗ, Αναπλ. Καθηγήτρια Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η.
- ΚΑΨΑΛΗΣ ΑΧΙΛΛΕΑΣ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τ.Ν.
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΟΚΚΟΤΑΣ, Επίκ. Καθηγητής Καποδ. Πανεπιστημίου Αθηνών, Π.Τ.Δ.
- ΑΔΚΗΣΤΗΣ ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ, Συγγραφέας-εκπαιδευτικός, πρόεδρος ΟΜΕΡ-Ελλάδας
- ΜΑΡΩ ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ, Αναπλ. Καθηγήτρια Ψυχολογίας Καποδ. Πανεπιστημίου Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η.
- ΕΛΣΗ ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, Επίκ. Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Ν.
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ, Επίκ. Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τ.Δ.Ε.
- ΤΑΣΟΣ ΠΑΤΡΩΝΗΣ, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήματος Μαθηματικών
- ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΔΗΣ, Διδάσκων Πανεπιστημίου Αιγαίου, Π.Τ.Ν.
- ΑΘΗΝΑ ΣΙΔΕΡΗ, Επίκ. Καθηγήτρια Ψυχολογίας Καποδ. Πανεπιστημίου Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η.
- ΛΙΤΣΑ ΤΡΕΣΣΟΥ, Αναπληρ. Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τ.Δ.Ε.
- ΕΛΛΗ ΤΡΙΜΗ, Λέκτορας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Ν.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ANNA, Καθηγήτρια Καποδ. Πανεπιστημίου Αθηνών Τ.Ε.Α.Π.Η.
- ΣΩΦΡΟΝΗΣ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τ.Ν.



*Αγαπητοί Συνάδελφοι,*

*Εκτός από την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κύριος στόχος της Ελληνικής Επιτροπής της ΟΜΕΡ (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 ΟΜΕΡ «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 14 που διαχωρίζονται σε τέσσερις κύριους άξονες:*

- I. Θέματα γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και μάθησης στο σχολείο.*
- II. Εκπαιδευτικά θέματα*
- III. Ψυχολογικά θέματα*
- IV. Εικαστικά 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  
Άλκησις Κοντογιάννη*



# I

*Θέματα γνωσιακής ανάπτυξης του παιδιού και  
μάθησης στο σχολείο*



## *Γονείς και Προανάγνωση*

**Σ**ύγχρονες τάσεις (Hall, 1988. Stickland, et al., 1989. Παπάς, 1995) θεωρούν την απόκτηση αναγνωστικής ικανότητας μια φυσική, συνεχή διαδικασία που προκύπτει κατά τρόπο παρόμοιο με εκείνον της κατάκτησης της προφορικής γλώσσας, καθώς το παιδί από πολύ μικρό έρχεται αντιμέτωπο με το γραπτό λόγο μέσω της επαφής του με το κοινωνικό περιβάλλον που ζει. Από τον πρώτο καιρό της ζωής του, τότε που ακόμη το μωρό παίζει με τα πάνινα βιβλιοπαιχνίδια του, παρατηρεί το διακοσμημένο με ήρωες βιβλίων δωμάτιό του ή ακούει τους γονείς του να του διαβάζουν παραμύθια, αρχίζει να αποκτά τις πρώτες του εμπειρίες για την ανάγνωση και τη λογοτεχνία. Σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη, δεν υπάρχει μια δεδομένη χρονική στιγμή αρχική της όλης αναγνωστικής διαδικασίας και όροι όπως «αναγνωστική ετοιμότητα» καθίστανται αυτομάτως άνευ σημασίας (Teale & Sulzby, 1986).

Παρόλο που τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν το σχολείο χωρίς να έχουν μάθει να διαβάζουν, οι αναγνωστικές τους γνώσεις και εμπειρίες είναι τόσο πολλές και σημαντικές ώστε γνωστές παιδαγωγοί δεν διστάζουν να υποστηρίξουν: «Τόση μεγάλη σημασία έχει η ανάπτυξη του παιδιού πριν ακόμη αρχίσει το σχολείο, που ο ρόλος του δασκάλου μπορεί

να θεωρηθεί μόνο ως συμπληρωματικός της προόδου που έχει συντελεσθεί στο σπίτι» (Butler & Clay, 1979, p. 7). Η συμβολή των γονιών στον τομέα της προανάγνωσης – και ως τέτοια θεωρούμε την προετοιμασία των παιδιών για την ανάγνωση και όχι αυτή καθαυτή τη διδασκαλία της – είναι κεφαλαιώδους σημασίας, αφού κοντά τους τα παιδιά αποκτούν πολλές και βασικές γνώσεις. Από αυτές αξίζει να αναφερθούν η συνειδητοποίηση του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας, της αντιστοιχίας μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, η διαμόρφωση αναγνωστικών στάσεων και πολλά άλλα. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι όλη αυτή η πρόοδος συντελείται στο «περιθώριο της συνείδησης» (Leichter, 1984), αφού λαμβάνει χώρα στο οικείο περιβάλλον των παιδιών μέσα από συνηθισμένες ενέργειες της καθημερινής ζωής και χωρίς την παρέμβαση συστηματικής διδασκαλίας.

Η σημασία της συμβολής των γονιών στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών τους έχει τονισθεί από αρκετούς μελετητές, ανάμεσα στους οποίους ξεχωρίζει ο Bruner (1977), ο οποίος, προκειμένου να περιγράψει την υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς σε κάθε μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών, εισάγει τον όρο «scaffolding», παραλληλίζοντας έτσι το ρόλο τους με εκείνον της

προστατευτικής σκαλωσιάς που κατευθύνει, υποβοηθά, στηρίζει, προστατεύει. Ο Vygotsky (1962) εκφράζει παρόμοιες απόψεις μιλώντας για «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» («zone of proximal development») – περιοχή στην οποία το παιδί με τη συνεργασία του ενήλικα μπορεί να προχωρήσει στα επόμενα στάδια της ανάπτυξής του -, και διακηρύσσει: «Ό,τι ένα παιδί μπορεί να κατορθώσει σήμερα συνεργαζόμενο, θα μπορέσει να το κάνει αύριο μόνο του».

Ειδικά σε θέματα (προ)ανάγνωσης, η συμβολή των γονιών αποτέλεσε αντικείμενο σύγκρισης με την αντίστοιχη των δασκάλων. Το αποτέλεσμα ευνόησε τους πρώτους και οι κυριότεροι λόγοι που προτάθηκαν (Juleibo, 1985) για να το δικαιολογήσουν είναι οι εξής: α) Στο σπίτι, σε αντίθεση με το σχολείο που υπεύθυνος για τη μάθηση είναι ο δάσκαλος, το παιδί είναι αυτό που συνήθως ξεκινά κάθε αναγνωστική δραστηριότητα. β) Η επαφή του παιδιού με τον ενήλικα που βοηθά, αποσαφινίζει, απαντά σε κάθε απορία είναι, για αντικειμενικούς λόγους, πολύ μεγαλύτερη στο σπίτι από ό,τι στο σχολείο που ο αριθμός των μαθητών εμποδίζει την εξατομικευμένη επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. γ) Ενώ στο σχολείο οι διάφορες δραστηριότητες προγραμματίζονται ανεξάρτητα από τις γνώσεις και εμπειρίες κάθε παιδιού, στο σπίτι η καινούρια μάθηση βασίζεται πάντα στα ήδη γνωστά. δ) Η ενθάρρυνση που λαμβάνει το παιδί στο σπίτι για κάθε νέα του επιτυχία είναι πολύ μεγαλύτερη από ό,τι στο σχολείο, όπου ο δάσκαλος συνήθως αφήνει ασχολίαστες τις σωστές απαντήσεις και εστιάζει την προσοχή του στις λανθασμένες, τις οποίες, τις περισσότερες φορές, διορθώνει χωρίς πολλές εξηγήσεις.

Αν ανατρέξουμε στις αναφερόμενες

στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Clark, 1976. Lass, 1983. Anbar, 1986) περιπτώσεις παιδιών που έμαθαν να διαβάζουν πριν ακόμη πάνε σχολείο, θα διαπιστώσουμε ότι τα περισσότερα από αυτά κατέκτησαν την παραπάνω ικανότητα ερχόμενα σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα με τη βοήθεια και υποστήριξη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η σημαντικότερη σχετική έρευνα είναι αυτή της Clark (1976) που μελέτησε το περιβάλλον 32 τέτοιων παιδιών. Διαπιστώθηκε ότι πολύ λίγα δέχθηκαν κάποιες μορφής συστηματική διδασκαλία. Στα περισσότερα οι γονείς τους φρόντιζαν να τους παρέχουν πλήθος παραδειγμάτων προφορικού και γραπτού λόγου και συγχρόνως επεδίωκαν να συζητούν μαζί τους για κάθε αναγνωστικό γεγονός που συναντούσαν.

Άλλωστε ένα πλήθος προγραμμάτων (δες ανασκόπηση της Miller, 1996) κατά τη διάρκεια των οποίων οι γονείς ασχολούνται περισσότερο και συστηματικότερα με τις προαναγνωστικές δραστηριότητες των παιδιών τους, παρέχουν σοβαρές ενδείξεις για σαφή αύξηση των γνώσεων των νηπίων σε θέματα προανάγνωσης. Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα εξαντλούνται στην τακτική ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς στα παιδιά τους, ενώ υπάρχουν κι άλλα που συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες όπως αφήγηση και δημιουργία ιστοριών, κατασκευή, συγγραφή και εικονογράφηση βιβλίων από τα ίδια τα παιδιά ή ακόμη και «αναγνωστικές» επισκέψεις σε super markets. Παρόλο που τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων προγραμμάτων δεν μπορούν να διεκδικήσουν την εγκυρότητα επιστημονικών ερευνών – όχι μόνο δεν έχουν ελεγχθεί μεταβλητές, όπως ο βαθμός συμμετοχής των γονιών, η διάρκεια του προγράμμα-

τος, το μορφωτικό, κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά υπάρχουν προβλήματα και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους που τις περισσότερες φορές είναι καθαρώς εμπειρική – εντούτοις φαίνεται ότι η ενεργητική συμμετοχή των γονιών ευνοεί σημαντικά την απόκτηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων από τα παιδιά τους.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών που αρχίζουν το σχολείο έχοντας ήδη αρκετές γνώσεις για την ανάγνωση παρατηρούμε: Από τη μια ένα περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικές εμπειρίες όπου το παιδί μπορεί να παρατηρεί μέσα από απλές, καθημερινές δραστηριότητες τη λειτουργία της γραπτής γλώσσας. Από την άλλη την ενεργητική παρουσία του ενήλικα που είναι έτοιμος ανά πάσα στιγμή να κινηθεί και να συνηθήσει το ενδιαφέρον του παιδιού, να δώσει πληροφορίες, να βοηθήσει και να σχολιάσει το πλήθος των διαφορετικών αναγνωστικών γεγονότων την ώρα ακριβώς που συμβαίνουν.

Όμως, και οι ίδιοι οι γονείς έχουν πλέον συνειδητοποιήσει τη σημασία του ρόλου που μπορούν να παίξουν στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από τα παιδιά τους. Έρευνα των Hannon et al. (1990) έδειξε ότι οι γονείς όχι μόνο φροντίζουν να προμηθεύουν στα παιδιά τους υλικό για να γράφουν και να διαβάζουν αλλά αφιερώνουν και αρκετό από το χρόνο τους για να εμπλακούν σε αναγνωστικές δραστηριότητες μαζί τους. Με την προηγούμενη έρευνα συμφωνεί και άλλη των Spiegel et al. (1993) που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όλοι οι γονείς, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο, πιστεύουν ότι τόσο η ύπαρξη αναγνωστικού υλικού όσο και η εμπλοκή των παιδιών σε ανα-

γνωστικά γεγονότα βοηθούν στην εκμάθηση ανάγνωσης. Η διαφορά είναι ότι ενώ οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς θεωρούν περισσότερο σημαντικούς τους συνηθισμένους τρόπους διδασκαλίας, π.χ. κάρτες ανάγνωσης, αντιγραφή γραμμάτων, οι πιο μορφωμένοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε λιγότερο συμβατικές δραστηριότητες, όπως ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά τους ή το δικό τους ζωντανό παράδειγμα. Έρευνα για την ελληνική πραγματικότητα (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996) έδειξε ότι οι γονείς, έχοντας συνείδηση της σημασίας της συμβολής τους στον τομέα της προανάγνωσης, προσπαθούν να βοηθήσουν με ενέργειες όπως επίσκεψη στα βιβλιοπωλεία και αγορά βιβλίων για τα παιδιά τους – δείχνουν όμως ιδιαίτερη προτίμηση σε εγχειρίδια με προαναγνωστικές ασκήσεις – ανάγνωση παραμυθιών κ.ά.

Οι τρόποι και οι κατευθύνσεις προς τις οποίες μπορούν να συμβάλουν οι γονείς ώστε τα παιδιά τους να αποκτήσουν (προ)αναγνωστικές εμπειρίες και γνώσεις είναι πολλοί και ουσιαστικοί. Από αυτούς αξίζει να αναφερθούν:

α) Ο περιβαλλοντικός τύπος, κοινός σε όλα τα παιδιά του δυτικού πολιτισμού, είναι εύκολα αναγνώσιμος κυρίως εξαιτίας των μη λεκτικών πληροφοριών που τον συνοδεύουν. Έτσι, για παράδειγμα, τα ονόματα των προϊόντων πάνω στα κουτιά συσκευασίας τους, οι επιγραφές των δρόμων, ή οι ονομασίες αγαπημένων καταστημάτων «διαβάζονται» ακόμη και από αυτούς που δεν έχουν μάθει ακόμη να διαβάζουν.

Καθώς πληθαίνουν οι ερευνητές που καταγράφουν την πορεία, των δικών τους κυρίως παιδιών (Lass, 1983. Payton, 1984. Laminack, 1991), στον κόσμο της ανάγνωσης, η αναγνώριση του περιβαλλοντικού τύπου φαίνεται

να είναι ένα από τα πρώτα σημάδια της αναδυόμενης αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού. Όμως, παρόλο που η ανάγνωση του περιβαλλοντικού τύπου κάνει τους μικρούς προαναγνώστες να φαίνονται και να αισθάνονται αναγνώστες, πολλές φορές τα παιδιά δεν «διαβάζουν» το γραπτό μήνυμα αλλά τις ενδείξεις, π.χ. συσκευασία, τόπο, σήμα εταιρείας, που το συνοδεύουν (Hiebert, 1978). Σχετική έρευνα έδειξε ότι, ιδιαίτερα τα μικρότερα παιδιά, συνεχίζουν να «διαβάζουν» ανενόχλητα ακόμη και όταν αλλάζει η σειρά των γραμμάτων μέσα στις λέξεις (Masonheimer et al., 1984). Η πορεία που συνήθως ακολουθούν στην αποκωδικοποίηση του περιβαλλοντικού τύπου περνά από τρία στάδια: Αρχικά το παιδί «διαβάζει» το γραπτό μήνυμα, π.χ. μάρκα προϊόντος, βοηθούμενο κυρίως από τις υπάρχουσες μη λεκτικές πληροφορίες, αργότερα το αναγνωρίζει όταν βρίσκεται μόνο του, αποκομμένο από το περιβάλλον στο οποίο συνήθως συναντάται, ενώ στη συνέχεια είναι σε θέση να το αποκωδικοποιήσει ακόμη και όταν έχει γραφεί αλλού με διαφορετικά στοιχεία ή χρώματα (Goodman & Altwerger, 1981).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι γονείς έχουν άπειρες ευκαιρίες να στρέψουν την προσοχή των παιδιών τους στα γραπτά μηνύματα του περιβάλλοντός τους και να μετατρέψουν πολλές από τις δραστηριότητες, μέσα και έξω από το σπίτι, σε αναγνωστικά παιχνίδια. Αρχίζοντας από ένα ταξίδι με το αυτοκίνητο, όπου δίνεται η ευκαιρία να παρατηρηθεί η σήμανση των δρόμων και ένα πλήθος καταστημάτων, και συνεχίζοντας με μια επίσκεψη στο super market, τα παιδιά έρχονται αναρίθμητες φορές σε επαφή με το γραπτό λόγο και αντιλαμβάνονται τη σημασία του για τη

ζωή μας. Εκείνο όμως που πρέπει, μέσα από όλες αυτές τις ευκαιρίες, να φροντίσει ο ενήλικας είναι να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν ότι το γραπτό μήνυμα, και όχι οι συνοδεύουσες μη λεκτικές πληροφορίες, αποτελούν φορέα νοήματος που μπορεί να διαβασθεί.

β) Η καθημερινή ζωή παρέχει στα παιδιά πλήθος ευκαιριών να παρατηρήσουν και να συμμετάσχουν σε αναγνωστικά γεγονότα, αντλώντας συγχρόνως πολύτιμες πληροφορίες για τη φύση και τη λειτουργία της γραπτής γλώσσας. Απλές, καθημερινές ασχολίες, όπως η κατάρτιση της λίστας του μπακάλη, η εξόφληση λογαριασμού, η παρασκευή ενός γλυκού με τη βοήθεια βιβλίου συνταγών είναι μερικές από τις πάμπολλες καθημερινές δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά, με τη φροντίδα των γονιών τους, κατακτούν πολλά από τα μυστικά της ανάγνωσης.

Η ανταλλαγή μηνυμάτων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, η ενημέρωση για τα τηλεοπτικά προγράμματα από το σχετικό έντυπο, η καταγραφή ιστοριών ή λόγων του παιδιού, η ύπαρξη επιγραφών με οδηγίες χρήσης, καθώς και εφημερίδες, κατάλογοι και βιβλία βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι ο σκοπός της γραπτής γλώσσας είναι επικοινωνιακός και ότι τη χρησιμοποιούμε για να ενημερωνόμαστε, να θυμούμαστε, να διασκεδάσουμε. Σε σχετική έρευνα (Weiss & Hagen, 1988) όταν παιδιά προσχολικής ηλικίας ρωτήθηκαν για ποιο λόγο διαβάζουμε, ανέφεραν: γνώση/πληροφόρηση (ποσοστό 41%), ευχαρίστηση (32%), κατανάγκασμός (3%). Είναι όμως αυτονόητο ότι πολύ δύσκολα ένα παιδί θα δεχθεί να υποστεί τους κόπους και την ταλαιπωρία που απαιτεί η εκμάθηση ανάγνωσης/γραφής, αν προηγουμένως δεν έχει πεισθεί για την αξία του εγχειρήματος.

Δεδομένης της πολυμορφίας του αναγνωστικού υλικού, καλό είναι οι γονείς να φροντίζουν, ώστε τα παιδιά τους να έρχονται σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερα είδη του. Με αυτόν τον τρόπο τούς παρέχουν πλήθος ευκαιριών να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του γραπτού λόγου ανάλογα με το είδος και το σκοπό που εξυπηρετεί (Jeff, 1984). Άλλωστε, σχετικές έρευνες (Weiss & Hagen, 1988. McGee et al., 1984) έδειξαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν συναίσθηση της λειτουργίας που επιτελούν οι διαφορετικές μορφές έντυπου υλικού (βιβλίο, τηλεφωνικός κατάλογος, κουπόνι, εφημερίδα, περιοδικό, λίστα με ψώνια, πρόγραμμα τηλεόρασης, ημερολόγιο, μενού, οδηγίες χρήσης, γράμμα, χάρτης, σακουλάκι από πατατάκια) και αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη αναγνωστική προσέγγιση που καθένα από αυτά απαιτεί.

γ) Ο όρος «φωνολογική συνειδητοποίηση» («phonological awareness») για τον οποίο μίλησαν οι Goswami & Bryant (1990) χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ευαισθητοποίηση των παιδιών στο γεγονός ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους ήχους στους οποίους μπορούν να αναλυθούν. Ζώντας μέσα σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον, τα παιδιά αρχίζουν να διακρίνουν τους διάφορους φθόγγους και πολύ γρήγορα κατορθώνουν να ξεχωρίσουν λέξεις που αρχίζουν με το ίδιο φώνημα ή όσες ομοιοκαταληκτούν. Η έννοια του ρυθμού και της ομοιοκαταληξίας αναπτύσσεται στα παιδιά πολύ πριν μάθουν να διαβάζουν και από πολύ μικρά ακόμη δείχνουν να διασκεδάζουν με το ρυθμό και τη ρίμα –εργασία του Chukovsky (1971) που τους αναγνωρίζει πολλές από τις γλωσσικές ευαισθησίες του ποιητή είναι

ιδιαίτερα σημαντική και δημοφιλής.

Η έρευνα (Ball & Blachman, 1991. Bradley & Bryant, 1985. Lundberg, et al, 1980. Adams, 1990) έδειξε ότι παιδιά που έχουν ευαισθητοποιηθεί στη διαφοροποιητική αξία των φωνημάτων πριν ακόμη αρχίσουν το δημοτικό σχολείο και μπορούν να αναγνωρίσουν τόσο τον αρχικό, όσο και τους επιμέρους φθόγγους των λέξεων, υπερέχουν των μαθητών που δεν έχουν λάβει τέτοια άσκηση. Ιδιαίτερα ευαίσθητα σε θέματα ρυθμού, παρήχησης, ομοιοκαταληξίας καθίστανται τα παιδιά που έρχονται σε επαφή, από τα βρεφικά τους ακόμη χρόνια, με παιδικά τραγούδια, στιχουργήματα, ποιήματα, διαφημιστικά σλόγκαν, λεκτικά παιχνίδια. Η συμβολή όλων των παραπάνω στη μετέπειτα σχολική τους πρόοδο έχει ελεγχθεί και πιστοποιηθεί και από σχετικές έρευνες (Goswami, 1994).

Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και προς αυτήν την κατεύθυνση με δραστηριότητες όπως απαγγελία ποιημάτων, παιδικών, λαϊκών τραγουδιών, ενασχόληση με γλωσσοδέτες ή διάφορα λεκτικά παιχνίδια (πραγματικά πολύτιμα τα βιβλία του Αναγνωστόπουλου, 1991, 1994). Φυσικά δεν θα πρέπει να διστάσουν να χρησιμοποιήσουν διαφημιστικούς λογότυπους, εμπορικά ρυθμικά τραγουδάκια και γενικά καθετί που, προσφέροντας χαρά, ευαισθητοποιεί τα παιδιά σε θέματα ρυθμού και ομοιοκαταληξίας της γλώσσας.

δ) Σπουδαίο ρόλο τόσο στην αναγνωστική πρόοδο των παιδιών όσο και στη γενικότερη στάση τους απέναντι στο διάβασμα παίζει η σχέση του ίδιου του γονιού με την ανάγνωση/γραφή. Ο γονιός χρησιμεύει και σε αυτήν την περίπτωση ως πρότυπο στα παιδιά, τα οποία αντλούν πολύτιμες γνώσεις από το δικό του παράδειγμα. Γονείς που συμβουλευ-

ονται καταλόγους, ξεφυλλίζουν περιοδικά, γράφουν ευχετήριες κάρτες, κρατούν ημερολόγιο ή σημειώνουν τις δουλειές της ημέρας πυροδοτούν το ενδιαφέρον των παιδιών για τη γραπτή γλώσσα και τα βοηθούν σημαντικά στην κατάρκτηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων. Δεν θα μπορούσε άλλωστε να ήταν αλλιώς, αφού όπως παρατηρεί ο Campbell (1994, p. 3): «Φαντάσου πόσο δύσκολο θα ήταν για ένα παιδί να μάθει να γράφει και να διαβάζει, αν ποτέ δεν έβλεπε κάποιον να διαβάζει και να γράφει».

Το παιδί βιώνει τη δύναμη του γραπτού λόγου, όταν παρατηρεί το πλήθος, την ποικιλία και το μέγεθος των συναισθημάτων που μπορεί να προκαλέσει ένα βιβλίο ή μια εφημερίδα. Οι συχνές επισκέψεις του γονιού σε βιβλιοπωλεία και βιβλιοθήκες, η λαχτάρα του, όταν φυλλομετρά ένα καινούριο βιβλίο, η αγωνία του να βυθιστεί στη μαγεία του διαβάσματος, η απόλαυση που ζωγραφίζεται στο πρόσωπό του κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η ανάγκη του να συζητήσει για όσα διάβασε, δίνει πραγματική ώθηση στο ενδιαφέρον του παιδιού για το βιβλίο. Έχει βρεθεί ότι οι αναγνωστικές συνήθειες των γονιών επηρεάζουν τη μετέπειτα αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών τους και ότι γονείς που διαβάζουν ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον των παιδιών τους για την ανάγνωση (Clark, 1976).

Η εμπλοκή των γονιών σε όλο το φάσμα των αναγνωστικών δραστηριοτήτων από το διάβασμα ενός βιβλίου μέχρι το γράψιμο μιας επιστολής ή το ψάξιμο για τη νοστιμότερη συνταγή παρέχει στους μικρούς ευκαιρίες για να παρατηρήσουν, να ερευνήσουν, να αποσαφηνίσουν, μέσα από το ζωντανό παράδειγμα των γονιών τους, πολλά από τη φύση

και τη λειτουργία του γραπτού λόγου.

ε) Στην απόκτηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων μεγάλη είναι η συμβολή και του συμβολικού παιχνιδιού. Το συμβολικό παιχνίδι, μέσα από την ανάληψη ρόλων (π.χ. γιατρού, υπαλλήλου καταστήματος), δίνει στα παιδιά πρόσθετες ευκαιρίες ενασχόλησης με το γραπτό λόγο (π.χ. έκδοση ιατρικών συνταγών, τιμολογίων). Παιδιά που προσποιούνται ότι μαγειρεύουν συμβουλευόμενα συνταγές, παίρνουν τηλεφωνικά μηνύματα, κόβουν κλήσεις για παράνομη στάθμευση ή αναλαμβάνουν να μοιράσουν την αλληλογραφία αποκτούν πολύτιμες πληροφορίες για το γραπτό λόγο και τη λειτουργία του.

Και σε αυτόν τον τομέα η στάση των γονιών μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων. Αν οι γονείς φροντίσουν να εφοδιάσουν τους χώρους παιχνιδιού με το αντίστοιχο αναγνωστικό υλικό, το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών είναι πιθανό να συμπεριλάβει και αναγνωστικές δραστηριότητες. Αν, για παράδειγμα, δίπλα στα κουζινικά τους προστεθούν βιβλία συνταγών, μπλοκ σημειώσεων και μολύβια, λογαριασμοί ΔΕΗ και ΕΥΔΑΠ, ημερολόγια τοίχου, απομιμήσεις χαρτονομισμάτων, διαφημιστικά πιτσαρίας κ.ά., είναι μάλλον σίγουρο ότι τα παιδιά θα συμπεριλάβουν πολλά από αυτά στο παιχνίδι τους. Πρόσφατες εργασίες (Neuman, et al., 1991. Mandel-Morrow, et al., 1991) έχουν δείξει ότι παρόμοιες αλλαγές στο περιβάλλον των παιδιών συνεπάγονται και τη μεγαλύτερη ενασχόλησή τους με αναγνωστικές δραστηριότητες. Όμως, και σε αυτή την περίπτωση, οι γονείς θα πρέπει να αποφύγουν τις ακρότητες, αφήνοντας στα παιδιά τους το δικαίωμα να καθορίζουν μόνα τους το παιχνίδι τους, ούτως ώστε να

μην μετατραπεί μια ευχάριστη δραστηριότητα σε καταναγκαστικά μαθήματα ανάγνωσης (Hall, 1991).

στ) Εκείνο όμως που κυρίως εμπλουτίζει τις εμπειρίες τους και πολλαπλασιάζει τις γνώσεις των παιδιών για την ανάγνωση είναι η επαφή τους με τα βιβλία από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους. Οι γονείς θα δώσουν πραγματική ώθηση στα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών, αν φροντίσουν να τα φέρουν σε επαφή με πολλά διαφορετικά είδη βιβλίων. Αρχίζοντας από τα πάνινα ή αδιάβροχα βρεφικά βιβλιοπαιχνίδια και προχωρώντας σε άλλα με κρυμμένες ή τρισδιάστατες εικόνες, με μουσική, ή με περίεργα σχήματα και ποικίλα μεγέθη, οι γονείς θα πρέπει να προσέξουν ώστε να μην παραλείψουν από τη συλλογή τους κανένα από τα είδη της λαϊκής ή λόγιας λογοτεχνίας. Στην εδραίωση μιας καλής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το διάβασμα συμβάλλουν θετικά και βιβλία φτιαγμένα από τα ίδια τα νήπια (Jeff, 1984). Τα παιδιά με χαρά δοκιμάζουν τις δημιουργικές τους ικανότητες σε δικά τους βιβλία που τα ίδια εικονογραφούν, υπαγορεύουν τα κείμενα, φροντίζουν για την καλαισθητή εμφάνισή τους.

Από πολύ μικρά τα παιδιά καλό είναι να έχουν τα δικά τους βιβλία. Άλλωστε η κατοχή βιβλίων από τα ίδια τα παιδιά –σημάδι οπωσδήποτε και της σημασίας που δίνει η οικογένεια στο διάβασμα– συμβάλλει στη δημιουργία μελλοντικών σταθερών αναγνωστών (Wells, 1985a). Ακόμη παιδιά που από την προσχολική ηλικία απέκτησαν τη συνήθεια να επισκέπτονται δανειστικές βιβλιοθήκες εξακολουθούν να κάνουν το ίδιο ακόμη και κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους (Whitehead, et al., 1975).

Οι γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά

από την επαφή τους με τα βιβλία είναι πολλές και σημαντικές και αφορούν τόσο τη φύση της γραπτής γλώσσας, όσο και τη λογοτεχνία γενικότερα. Τα νήπια συνήθως γνωρίζουν πώς να κρατούν το βιβλίο, διακρίνουν τις εικόνες από τα γράμματα, αναγνωρίζουν την αρχή του βιβλίου, γυρίζουν σελίδα, ακολουθούν τη φορά της ανάγνωσης από τα αριστερά προς τα δεξιά, προβλέπουν την ιστορία από τις εικόνες, χρησιμοποιούν τη συμβατική γλώσσα του είδους, όταν διηγούνται την ιστορία (π.χ. «Μια φορά κι έναν καιρό»), αντιλαμβάνονται γνωστά γράμματα/λέξεις, δείχνουν σημάδια κατανόησης της αντιστοιχίας γραμμάτων-φθόγγων και, ειδικά για πολυδιαβασμένες ιστορίες, είναι σε θέση να συνοδεύσουν την ανάγνωση του ενήλικα τουλάχιστον σε ορισμένα σημεία (δες Clay, 1979).

Μάλιστα η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά από τους γονείς τους φαίνεται να συντελεί στη δημιουργία μαθητών με λιγότερα αναγνωστικά προβλήματα στο σχολείο. Αίσθηση έχει προκαλέσει έρευνα του Wells (1985b) που δείχνει θετική συνάφεια ανάμεσα στη σχολική επίδοση εφτάχρονων παιδιών στην ανάγνωση και γραφή, και την εμπειρία τους με ιστορίες πριν πάνε σχολείο. Παρόλο που υπάρχουν και έρευνες, π.χ. Teale (1984), που έδειξαν ότι η επαφή παιδιών προσχολικής ηλικίας με το βιβλίο δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης στο σχολείο, εντούτοις, όπου αυτή υπάρχει, φαίνεται να επηρεάζει θετικά (Schickedanz, 1981. Smith, 1982. Goodman, 1986) την επίδοση των παιδιών. Ακόμη έρευνες (Mason, 1981) έχουν δείξει ότι η ανάγνωση ή η αφήγηση απλών ιστοριών στα παιδιά συντελούν στην εκμάθηση ανάγνωσης πολύ περισσότερο από άλλες

πιο τυπικές δραστηριότητες, όπως κάρτες ανάγνωσης, αντιγραφή γραμμάτων και λέξεων. (Περισσότερα για τη συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην ανάπτυξη προαναγνωστικών δεξιοτήτων δες Γιαννικοπούλου, 1996).

Όσο περνά ο καιρός και τα πορίσματα νέων ερευνών έρχονται στο φως η συμβολή των γονιών στη μαθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους –συμπεριλαμβανομένων και των προαναγνωστικών δεξιοτήτων– συνεχώς καταδεικνύεται και τονίζεται. Ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, η προσφορά τους καταξιώνεται και όλα δείχνουν πως αρχίζουμε πλέον να συνειδητοποιούμε ότι στους γονείς δεν οφείλουμε μόνο το «ζην» αλλά και το «ευ ζην».

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνωστόπουλος, Β. (1991). *Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά*. Ψυχογιός.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). *Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο*. Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1996). Ανάγνωση ιστοριών σε προαναγνώστες: Αναγνωστικές εμπειρίες μη αναγνωστών. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, Πατάκης.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996). Συμμετοχή γονέων στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 2, 64-79.
- Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων. Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Αναδύομενη Ανάγνωση και Γραφή*. Αθήνα.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press.
- Anbar, A. (1986). Reading acquisition of pre-school children without systematic instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 1 69-83.
- Ball, E.W. & Blachman, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. In H. R. Schaffer (Ed) *Studies in Mother Child Interaction*. London: Academic Press.
- Butler, D. & Clay, M. (1979). *Reading Begins at Home*. London: Heinemann Educational Books.
- Campbell, R. (1994). Modelling literacy in the nursery classroom. *Early Education*, 12, 3-4.
- Chukovsky, K. (1971). *From two to Five*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, M.M. (1976). *Young Fluent Readers*. London: Heinemann Educational.
- Clay, M. (1979). *STONES. The Concepts about Print Test*. Auckland: Heinemann Educational.
- Goodman, Y. & Altwerger, B. (1981). *Print Awareness in Pre-School Children: A Working Paper*. Tucson: Arizona Centre for Research and Development, University of Arizona.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds). *Emergent literacy:*

- Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Goswami, U. (1994). Phonological skills, analogies and reading development. *Reading*, 28 (2), 32-37.
- Goswami, U.C. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Hall, N. (1988). *The Emergence of Literacy*. Hodder and Stoughton.
- Hall, N. (1991). Play and the emergence of literacy. In J.F. Christie (Ed) *Play and Early Literacy Development*. Albany: State University of New York Press.
- Hannon, P. & James, S. (1990). Parents' and teachers' perspectives on pre-school literacy development. *British Educational Research Journal*, 16 (3), 259-272.
- Hiebert, E.H. (1978). Pre-school children's understanding of written language. *Child Development*, 49, 1231-4.
- Jeff, A. (1984). *Children and Parents and Reading*. Essex: Home and School Council Publication.
- Juleibo, M. (1985). The literacy world of five young children. *Reading Canada Lecture*, 3 (2), 126-136.
- Laminack, L.L. (1991). *Learning with Zachary*. Richmond Hill: Ashton Scholastic.
- Lass, B. (1983). Portrait of my son as an early reader. *The Reading Teacher*, 36 (6), 508-515.
- Leichter, H.J. (1984). Families as environments for literacy. In Goelman, H.: Oberg, A. & Smith, F. (Eds). *Awaking to Literacy*. London: Heinemann Educational.
- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phoneme awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 150-173.
- Mandel-Marrows, L. & Rand, M. (1991). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. In J.F. Christie (Ed) *Play and Early Literacy Development*. Albany: State University of New York Press.
- Mason, J.M. (1981). Report no. 198. Champaign, IL: Center for the Study of Reading. University of Illinois.
- Masonheimer, P.E., Drum, P.A. & Ellis, L.C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behaviour*, 16, 257-271.
- McGee, L., Lomax, R. & Head, M. (1984). Young's children functional reading. Paper presented at The National Reading Conference, Florida.
- Miller, L. (1996). *Towards Reading*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Neuman, S.B. & Roskos, K. (1991). The influence of literacy-enriched play centers on pre-schoolers conceptions of the functions of print. In J.F. Christie (Ed) *Play and Early Literacy Development*. Albany: State University of New York Press.
- Payton, S. (1984). *Developing Awareness of Print: A Young Child's First Steps Towards Literacy*. University of Birmingham: Educational Review, no. 2.
- Schickedanz, J.A. (1981). Hey! This book is not working right. *Young Children*, 37, 18-27.
- Smith, E. (1982). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart &

- Winston.
- Spiegel, D. L., Fitzgerald, J. & Cunningham, J.W. (1993). Parental perceptions of preschoolers' literary development: Implications for home-school partnerships. *Young Children*, 48 (5), 74-79.
- Stickland, D.S. & Morrow, L.M. (Eds) (1989). *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark: International Reading Association.
- Teale, W. (1984). Reading to young children: its significance for literacy development. In Goelman, H., Oberg, A. and Smith, F. (Eds). *Awaking to Literacy*. London: Heinemann Educational Books.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In Teale, W.H. & Sulzby, E. (Eds) *Emergent Literacy: Writing and Reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT.
- Weiss, M. & Hagen, R. (1988). A key to literacy: kindergartners' awareness of the function of print. *The Reading Teacher*, 41 (6), 574-8.
- Wells, G. (1985a). *Language Learning and Education*. Windsor: NFER.
- Wells, G. (1985b). Pre-school literacy related activities and success in school. In Olson, G., Torrance, N. and Hildyard, A. (Eds) *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, F., Capey, A.C., Maddren, W. & Wellings, A. (1975). *Children and their Books*. Basingstoke: Macmillan Education.

### Summary

Recent researches have shown the importance of parents' involvement in their children literary development. In present days, children are engaged with literacy in many different ways. Environmental print, symbolic game, nursery rhymes, linguistic games, story-telling and story-reading are some of the very many activities in which children interacting with their parents learn about literacy.

### Λέξεις-κλειδιά

Προανάγνωση, γονείς, παιδιά προσχολικής ηλικίας

## ***Η Περιπέτεια της Γραφής: Προτάσεις για την Ενίσχυση της Διδασκαλίας της Γραφής στην Πρώτη Δημοτικού***

### **1. Εισαγωγή**

**Σ**τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας, η επινόηση της γραφής υπήρξε μια μακρόχρονη και πολύπλοκη διαδικασία με καθοριστική συμβολή στη διαμόρφωση του πολιτισμού. Η γραφή, ένα οργανωμένο σώμα από σημεία ή σύμβολα, επιτρέπει στους χρήστες της να καταγράφουν με σαφήνεια την ανθρώπινη σκέψη και ομιλία και να επικοινωνούν μεταξύ τους, ανεξάρτητα από τοπική ή χρονική απόσταση. Με την εξέλιξη των κοινωνιών, η σημαντικότερη λειτουργία που απέκτησε η γραφή είναι η μετάδοση της γνώσης, αφού, στις κοινωνίες μας, η γνώση αναπαράγεται κυρίως με το γραπτό λόγο. Δεν αναφερόμαστε φυσικά μόνο στον επιστημονικό ή λογοτεχνικό γραπτό λόγο, αλλά και σε κάθε είδους γραπτές πληροφορίες από τη σφαίρα της καθημερινής ζωής.

Στις μέρες μας, η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης αντιμετωπίζεται πλέον σαν κάτι το αυτονόητο στη ζωή κάθε ανθρώπου, τουλάχιστον στο δυτικό κόσμο, και θεωρείται τόσο δικαί-

ωμα όσο και υποχρέωση όλων των παιδιών της σχολικής ηλικίας. Το ότι θεωρείται αυτονόητη, δεν σημαίνει φυσικά ότι πραγματοποιείται με τον καλύτερο τρόπο, ούτε ότι έχουν λυθεί τα συναφή προβλήματα του αναλφαβητισμού και του λειτουργικού αναλφαβητισμού μόνο και μόνο επειδή τα παιδιά φοιτούν υποχρεωτικά στο σχολείο. Η επανεξέταση του τρόπου και του περιεχομένου της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο σχολείο αποτελεί σήμερα για τη χώρα μας, όπως και για πολλές άλλες χώρες<sup>1</sup>, ένα ανοιχτό θέμα με αναγνωρισμένες, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, εκτός από τις παιδαγωγικές, τις κοινωνικές-πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις του<sup>2</sup>.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούν μερικοί από τους παράγοντες που σχετίζονται με τη διαδικασία της εκμάθησης της γραφής στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου και θα παρουσιαστούν ορισμένες δραστηριότητες, που επινοήθηκαν για να στηρίξουν και να βελτιώσουν αυτήν τη διαδικασία μέσα στο ισχύον σύστημα διδασκαλίας (αλλά και σε οποιοδήποτε άλλο). Οι δραστηριότητες αυτές

αξιοποιούν τη βοήθεια που μπορεί να προκύψει, από την αναζήτηση και ανάδειξη της αισθητικής και πολιτισμικής διάστασης της διδακτέας ύλης.

## 2. Η «περιπέτεια» της γραφής στο σχολικό περιβάλλον

Πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι, για κάθε παιδί, η εκμάθηση της γραφής στην Α' Δημοτικού αποτελεί μια αληθινή «περιπέτεια», με το σωματικό και πνευματικό κόπο που απαιτεί, τους «κινδύνους» που κρύβει και τις συνέπειες που έχει για τη ζωή του στη συνέχεια. Γι' αυτό, η εκμάθηση της γραφής δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια απλή μηχανιστική λειτουργία, αλλά ως μια ευρύτατη πολιτισμική διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά κατακτούν τόσο τη δεξιότητα της γραφής, όσο και έναν εντελώς καινούριο κώδικα επικοινωνίας, πολύ διαφορετικό από το φυσικό λόγο που έχουν αποκτήσει ανεπαίσθητα και ασυνείδητα από τη βρεφική τους ηλικία. Μια αντιστοιχία της δυσκολίας που συναντούν τα παιδιά, θα ήταν «... η δυσκολία π.χ. ενός μορφωμένου ενήλικα που θα θελήσει να μάθει να διαβάζει και να γράφει αραβικά ή κινέζικα»<sup>3</sup>.

Το παιδί της πρώτης σχολικής ηλικίας, ανάμεσα σε άλλα, πρέπει:

- να αποκτήσει συντονισμό των κινήσεών του και τη δεξιότητα να χειρίζεται το μολύβι και το τετράδιο με τις γραμμές,

- να συνηθίσει τον εξαναγκασμό που του επιβάλλουν για ισοϋψή γράμματα, σε ευθεία γραμμή κ.λπ.

και να αναγνωρίσει

- τη διαφορά ανάμεσα στους ήχους των φθόγγων και την αναπαράστασή τους, καθώς και

- τη διαφορά ανάμεσα στη σχολική γλώσσα και τη μορφή του προφορικού λόγου που ως τότε χρησιμοποιούσε<sup>4</sup>.

Σε όλα αυτά πρέπει να προστεθεί, ότι η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθείται σήμερα βασίζεται, όπως υποστηρίζουν οι γλωσσολόγοι και κοινωνιογλωσσολόγοι, σε αντιεπιστημονικές αρχές και ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών<sup>5</sup>. Η χρησιμοποιούμενη μέθοδος, για παράδειγμα, δεν παρέχει στα παιδιά κανένα κίνητρο και ενδιαφέρον γι' αυτό που μαθαίνουν. Ενώ, λόγου χάριν, η ανακάλυψη της γραφής έγινε για να αντιμετωπιστούν άμεσες πρακτικές ανάγκες, όπως μας πληροφορούν η Ιστορία και η Αρχαιολογία<sup>6</sup>, στα παιδιά δεν παρέχεται η δυνατότητα να κατανοήσουν στο δικό τους επίπεδο, σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες, ούτε τη **χρησιμότητα**, ούτε τον **επικοινωνιακό ρόλο** της γραπτής γλώσσας. Μόλο που κάτι τέτοιο θα είχε θεμελιώδη σημασία για την πρόθυμη εξοικείωση των παιδιών με τη γραφή και την ανάγνωση.

Στις εγγενείς δυσκολίες που παρουσιάζει η εκμάθηση της γραφής, πρέπει να συνυπολογίσουμε την απότομη αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος στο οποίο πρέπει να προσαρμοστούν τα παιδιά, αφήνοντας τη δημιουργική δραστηριότητα του Νηπιαγωγείου, όπου δίνεται έμφαση στη ζωγραφική, το παιχνίδι, το παραμύθι και φτάνοντας στη στεγνία της σχολικής καθημερινότητας, εκεί όπου οι δημιουργικές δραστηριότητες, αν δεν θυσιάζονται εντελώς, πάντως δεν ευνοούνται και παραμελούνται συστηματικά προκειμένου «να βγει η ύλη».

Ενώ, δηλαδή, στο Νηπιαγωγείο το παιδί αποκτά γνώσεις με **βιωματικό τρόπο** μέσα από κατάλληλες εμπειρίες, στο δημοτικό σχολείο η μέθοδος αλλάζει ραγδαία, γίνεται μια μηχανιστική μετάδοση γνώσεων που απαλύνεται μόνο από την ευρηματικότητα και την καλή διάθεση του εκπαιδευτικού.

Με αυτές τις συνθήκες, η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης αποτελούν – κατά γενική ομολογία παιδιών και γονιών – μια οδυνηρή εμπειρία, ένα αναγκαίο κακό. Και όμως, αν θέλουμε τα παιδιά να αναπτύξουν στη συνέχεια μια καλή σχέση με τη γραφή και την ανάγνωση, να θέσουμε τις βάσεις για την κατάκτηση της εγγραμματοσύνης<sup>7</sup> από πολύ περισσότερους ανθρώπους, χρειάζεται τα παιδιά, από την πρώτη σχολική ηλικία, να έχουν την ευκαιρία να ταυτίσουν τη γραφή με τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση, με στιγμές προσωπικής απόλαυσης και ανακάλυψης.

Έτσι, με αφορμή την έναρξη (1995-96) του Προγράμματος *Μελίνα, Εκπαίδευση και Πολιτισμός*<sup>8</sup>, που είχε ως κύριο πεδίο εφαρμογής για την πρώτη χρονιά της λειτουργίας του την Α' Δημοτικού, επιλέξαμε ως θέμα διερεύνησης και πειραματισμού το θέμα της γραφής. Θέμα που: (α) Αποτελεί έναν από τους βασικούς διδακτικούς στόχους της Α' Δημοτικού, (β) Θεωρείται δύσκολο θέμα από δασκάλους και γονείς και (γ) Θεωρείται από τα μαθήματα που είναι δύσκολο να ξεφύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας<sup>9</sup>.

### 3. Σχεδιασμός πilotικού προγράμματος

Οι δραστηριότητες του προγράμματος που σχεδιάστηκε αποσκοπούν στη δημιουργία στιγμών ανακάλυψης και απόλαυσης για τα παιδιά, απευθύνονται τόσο στις αισθήσεις και τα συναισθήματά τους, όσο και στο μυαλό τους. Το πρόγραμμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «πολύτεχνο», καθώς αγκαλιάζει το παραμύθι και την ποίηση, τη σωματική έκφραση, την εικαστική δημιουργία και τη βιωματική επαφή με την πολιτισμική μας κληρονομιά. Οργανώθηκε σε τέσσερις προτάσεις-σχέδια εργασίας, που μπορεί να δοκιμαστούν κατά την κρίση και τις δυνατότητες που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός όλες μαζί, ή επιλεκτικά, ή ακόμη καλύτερα να θεωρηθούν ως ένας βασικός καμβάς ιδεών, στον οποίο θα συνυφανθούν και πρωτοβουλίες του ίδιου του εκπαιδευτικού. Οι προτάσεις-σχέδια εργασίας επομένως θα μπορούσε να είναι:

- α. «Πάνω σε τι και με τι: υλικά και σύνεργα της γραφής»
- β. Τα γράμματα γίνονται ζωγραφιές
- δ. Γράφοντας με το σώμα
- γ. Γράμματα και ποιήματα

3α. «Πάνω σε τι και με τι -Υλικά και σύνεργα της γραφής»

Τα υλικά αντικείμενα έχουν τη μεγάλη δύναμη να αιχμαλωτίζουν την προσοχή μας και να προκαλούν το ενδιαφέρον μας. Σ' αυτό οφείλεται μεταξύ άλλων και η εκπαιδευτική τους δύναμη, η οποία αξιοποιείται μέσω μιας εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας, που είναι

γνωστή ως «μάθηση μέσω αντικειμένων»<sup>10</sup>. Η μέθοδος αυτή επανέρχεται δυναμικά στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στη θεωρία και την πράξη του κλάδου της μουσειακής εκπαίδευσης. Η διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων<sup>11</sup> τόσο σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους αλλά και έξω από αυτά, με μορφή φορητής “μουσειοσκευής” ή “μουσειοβαλίτσας”, που δανείζεται στα σχολεία, βασίζονται ακριβώς στη γοητεία και τη δύναμη που ασκεί στους «χρήστες» ένα κατάλληλα οργανωμένο σύνολο αντικειμένων, τα οποία τεκμηριώνουν και παρουσιάζουν εποπτικά ένα επιλεγμένο θέμα.

Μέχρι τώρα, έχουν γίνει στην Ελλάδα με εξαιρετική επιτυχία εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση τις πιο πάνω αρχές και μεθόδους, αφιερωμένα στη γραφή και την ιστορία της<sup>12</sup>. Απευθύνονται σε παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και εφήβους και διεξάγονται σε κατάλληλα διαμορφωμένες αίθουσες από ειδικά εκπαιδευμένους εμπυχωτές.

Δεν είχε δοκιμαστεί όμως κι αυτή ήταν η πρόκληση, κάτι αντίστοιχο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες μικρότερων παιδιών και μάλιστα με μορφή που, ως φορητή «μουσειοβαλίτσα», να μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα στη σχολική αίθουσα. Η κεντρική ιδέα, γύρω από την οποία περιστράφηκε ο δικός μας σχεδιασμός, λαμβάνοντας υπόψη τους δύο αυτούς παράγοντες, ήταν να **δοθεί βάρος όχι στην ιστορία της επινόησης των γραπτών κωδίκων**, δηλαδή στο πότε και πώς επινοήθηκε και πώς αποκρυπτογραφήθηκε στις μέρες μας η σφηνοειδής γραφή, ή η γραμμική Β', ή η ιερο-

γλυφική γραφή κ.λπ., που είναι θέματα περίπλοκα και μάλλον ακατανόητα για τα μικρά παιδιά, αλλά **στην ιστορία των υλικών και της τεχνολογίας της γραφής**, παράγοντες που επηρέαζαν και επηρεάζουν και την τεχνική της.

Συγκροτήσαμε λοιπόν μια συλλογή από **υλικά** που χρησιμοποιήθηκαν σε διάφορες εποχές και διαφορετικούς πολιτισμούς για το γράψιμο, όπως: φύλλο από πάπυρο, κομμάτι από περγαμνή, χαρτί διαφορετικών ποιοτήτων, πηλό, άμμο. Επίσης, **αντικείμενα** που χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται για το γράψιμο όπως: ένα παλιό μελανοδοχείο, στυπόχαρτο και κονδυλοφόρος, πλάκα και κοντύλι, φτερό χήνας και καλαμίνια γραφίδα, μολύβια, μαρκαδόροι. Οργανώθηκαν, συγκεκριμένα, πέντε ενότητες που αντιπροσωπεύουν τα κυριότερα υλικά-σταθμούς στην τεχνολογία και την τεχνική της ιστορίας της γραφής<sup>13</sup>.

### 3β. Τα γράμματα γίνονται ζωγραφιές

Η σχέση της γραφής και της καλλιγραφίας με τη ζωγραφική είναι γνωστή, αν και στις μέρες μας λίγο ξεχασμένη. Για τα παιδιά όμως, τουλάχιστον όταν αρχίζουν να γράφουν, η σχέση της γραφής με τη ζωγραφική είναι ό,τι πιο κοιντό υπάρχει, αν και κανείς δεν φαίνεται να το αναγνωρίζει αυτό στο σχολείο, τουλάχιστον με έμπρακτο τρόπο. Οι καλλιτέχνες πάντως, που διατηρούν τη φρεσκάδα του παιδικού βλέμματος, εμπνεύστηκαν πολύ συχνά από τα γράμματα του αλφαβήτου, είτε για να γράψουν ποιήματα για τα φωνήεντα, όπως ο Ρεμπώ, είτε για να τα χρησιμο-

ποιήσουν ως θέμα για εικαστική δημιουργία [εικ.1].

Αυτό το θέμα μπορεί να αξιοποιηθεί και από τους μαθητές την ώρα της αισθητικής αγωγής, να τους ζητηθεί δηλαδή **μια εικαστική σύνθεση με θέμα τα γράμματα και τις λέξεις**. Αυτό μπορεί να γίνει οποιαδήποτε στιγμή, αλλά θα μπορούσε, αν υπάρχει η δυνατότητα, να προσκληθεί και κάποιος καλλιτέχνης στο σχολείο για να δουλέψει το θέμα μαζί με τα παιδιά, ώστε να προσδώσει στη δραστηριότητα πιο γιορταστικό χαρακτήρα.

Τα παιδιά αναπτύσσουν άλλη σχέση με τα γράμματα όταν μπορούν να παίξουν μαζί τους, να τα μεταμορφώσουν, να τα συσχετίσουν με άλλα αντικείμενα πάνω σε μια επιφάνεια ζωγραφική, να τα αντιμετωπίσουν με ελευθερία, έξω από την αναγκαστική συνύπαρξή τους μέσα σε λέξεις και μέσα στο μάθημα. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται, πιστεύουμε, και η πρόταση στο βιβλίο *Εικαστική Αγωγή* του ΟΕΔΒ<sup>14</sup>, προτρέποντας τα παιδιά να κάνουν πολύπτυχο με γράμματα και αριθμούς σύμφωνα με την αρχή του ανθρωπομορφισμού.

### 3γ. Γράφοντας με το σώμα

Είναι γνωστή η δυσκολία των παιδιών στην αρχή να γράψουν, να σχεδιάσουν καλύτερα, τα γράμματα και μάλιστα σε μικρό μέγεθος, όπως τους επιβάλλεται από τη χρήση των γραμμών του τετραδίου τους. Γι' αυτό, συχνά παροτρύνονται τα παιδιά κατά τη διδασκαλία των γραμμάτων να «γράψουν» στον αέρα με πλατιές κινήσεις του χεριού, ή στο πάτωμα με κινήσεις του ποδιού, ή ακό-

μη καλύτερα, στην αυλή πάνω στο χώμα, αν υπάρχει.

Φαίνεται πως, πραγματικά, *έχει σημασία να εξαντλήσουμε κάθε δυνατότητα σωματικής αναπαράστασης των γραμμάτων*, πριν φτάσουμε στο χαρτί και το μολύβι. Μια ιδέα προς αυτήν την κατεύθυνση μάς έδωσαν οι μνήμες από τα διακοσμητικά ανθρωπόμορφα αλφάβητα [εικ. 2], τα τόσο δημοφιλή στη Δύση του προηγούμενου κυρίως αιώνα, αλλά και τα ανθρωπόμορφα πρωτογράμματα των μεσαιωνικών χειρογράφων. Έτσι, μπορεί να προταθεί σαν παιχνίδι στα παιδιά, την ώρα που διδάσκονται τα γράμματα αλλά και την ώρα της φυσικής αγωγής (βλ. και 4β.), να σχηματίσουν τα γράμματα του αλφαβήτου με το σώμα τους.

Καθώς δεν έχουμε υπόψη μας κανένα πλήρες ανθρωπόμορφο αλφάβητο στην ελληνική καλλιτεχνική παράδοση, χρησιμοποιήσαμε ως βοήθημα-υπόδειγμα όσα γράμματα μπορούσαμε να δανειστούμε από τα λατινικά ανθρωπόμορφα αλφάβητα, και αυτοσχεδιάσαμε για τα υπόλοιπα [εικ. 3]. Εξίσου επιτυχημένες λύσεις και παραλλαγές μπορεί να δώσει, φυσικά, ο αυτοσχεδιασμός και η αναζήτηση των ιδίων των μαθητών και των δασκάλων τους.

### 3δ. Γράμματα και ποιήματα

Αν κάτι αξίζει να αποστηθίζουν τα παιδιά και δεν τους δίνουμε αρκετά την ευκαιρία, είναι τα ποιήματα. Με βοήθημα ένα βιβλίο όπως αυτό της Παυλίνας Παμπούδη, *Με το Αλφα και το Βήτα*<sup>15</sup>, προτείνονται στους δασκάλους τα εξής:

Χρεώνουμε σε κάθε παιδί ένα γράμμα.  
Όσα γράμματα περισσεύουν μοιράζο-

νται σε παιδιά που θέλουν ή έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια. Το κάθε παιδί μαθαίνει το ποίημα που είναι σχετικό με το γράμμα του και πρέπει να είναι σε θέση να το απαγγείλει όποτε του ζητηθεί με διάφορους τρόπους (με αστειό τρόπο, με σοβαρό, πολύ δυνατά, πολύ σιγανά κ.λπ.)

Κάθε φορά που ο δάσκαλος θέλει να διοχετεύσει δημιουργικά την ανάγκη των παιδιών για σωματική κίνηση μέσα στο μάθημα, μπορεί να ζητήσει από ένα παιδί ν' απαγγείλει το «γράμμα του» σε συνδυασμό με το «γράφοντας με το σώμα», δηλ. τη σωματική του αναπαράσταση, ή από ομάδες παιδιών να σχηματίσουν συλλαβές και λέξεις κατά τον ίδιο τρόπο. Παράλληλα, ο χιουμοριστικός και απρόβλεπτος χαρακτήρας των ποιημάτων της Παμπούδη δημιουργεί ένα χαρούμενο και θετικό κλίμα και εκτονώνει τις εντάσεις του μαθήματος. Είναι βέβαιο, ότι μετά από κάποιο διάστημα, με τις επαναλήψεις, όλα τα παιδιά θα γνωρίζουν και τα είκοσι τέσσερα ποιήματα.

#### **4. Δοκιμαστική εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος-συζήτηση**

Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο 8ο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού (Θεσσαλονίκη) κατά τη σχολική περίοδο 1995-96. Επειδή καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ή αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας δεν μπορεί να ριζώσει, αν δεν υπάρχει κατανόηση και κατάλληλη προετοιμασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε καταρχήν απαραίτητο να δοθεί στους δασκάλους<sup>16</sup>, που θα εφαρμόζαν το σχέδιο εργασίας, επιλεγμένη βιβλιο-

γραφία για την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών στο στάδιο της εκμάθησης της γραφής και κατά συνέπεια και των στόχων του προτεινόμενου προγράμματος<sup>17</sup>.

Επίσης, προκειμένου ευθύς εξαρχής να βοηθήσουν τα παιδιά να προσεγγίσουν ευχάριστα το θέμα των αναγκών που οδήγησαν στην επινόηση της γραφής, τους προτάθηκε, ως ενδεικτικό παράδειγμα παραμυθιού που θα μπορούσαν να αφηγηθούν στην τάξη στα εισαγωγικά μαθήματα της χρονιάς, ένα παραμύθι του Κίπλιγκ<sup>18</sup>. Στο παραμύθι αυτό, που αναφέρεται στην προϊστορική εποχή, ένα πανέξυπνο και ζωηρό κοριτσάκι επινοεί, με τη βοήθεια του πατέρα του, το πρώτο αλφάβητο για να συνεννοούνται πια χωρίς κωμικοτραγικά λάθη με την οικογένεια και τη φυλή τους. Παρά τις κάποιες επιστημονικές ανακρίβειες, το παραμύθι αυτό με την πρωτοτυπία και το χιούμορ του ενθουσιάζει τα παιδιά, τα οποία εύκολα ταυτίζονται με την μικρή Ταφουμάη και, όπως και σ' εκείνη, αναγνωρίζουν έμμεσα και στον εαυτό τους μια κάποια ηρωική διάσταση στην περιπέτεια της κατάκτησης της γραπτής επικοινωνίας. Είναι επίσης σημαντικό, ότι σ' αυτήν την ιστορία προβάλλονται μορφές ενηλίκων που δεν ξέχρουν να γράφουν κι έτσι πέφτουν σε πολλές παγίδες. Αυτό μπορεί να αποτελέσει καλή αφετηρία για συζήτηση στην τάξη σχετικά με τον αναλφαβητισμό και τις συνέπειές του, να τονιστεί ότι το φαινόμενο αυτό υπάρχει και σήμερα και ότι τα παιδιά είναι τυχερά που θα έχουν την ευκαιρία να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν στην ηλικία τους και στο συγκεκριμένο σχολείο.

*4α. Το Πάνω σε τι και με τι: Υλικά και*

*σύνεργα της γραφής*, ως “βαλίτσα της γραφής”, μεταφέρθηκε στο σχολείο, στήθηκε και παρουσιάστηκε στα παιδιά από πενταμελή ομάδα, καθώς και το δάσκαλο της τάξης. Θα ήταν φυσικά ευτύχημα αν κάθε σχολείο μπορούσε να διαθέτει για λίγες μέρες μια τέτοια μουσειοσκευή ή να έχει κοντά του κάποιο μουσείο, που να οργανώνει για τους μαθητές μian ανάλογη δραστηριότητα. Όμως, ακόμη κι αν αυτά δεν υπάρχουν, η βασική ιδέα του «Πάνω σε τι και με τι» μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε σχολείο, από κάθε δάσκαλο που ενδιαφέρεται και σε όλες τις τάξεις<sup>19</sup>. Σε συνδυασμό, μπορεί να προβλεφθεί και η επίσκεψη σε τοπικό μουσείο, αρχαιολογικό ή και ιστορικό, ή έστω σε μια εκκλησία. Μια τέτοια επίσκεψη, εστιασμένη σε εκθέματα που να σχετίζονται με τη γραφή, αποτελεί την καλύτερη ευκαιρία για να δουν τα παιδιά αυθεντικές επιγραφές πάνω σε πέτρα, ή σε τοιχογραφίες, ή σε χειρόγραφα βυζαντινά, ή έγγραφα από τη νεότερη ιστορία μας.

4β. Σχετικά με το «γράφοντας με το σώμα»: με τις υποδείξεις που αναφέρονται στην § 3γ., η δασκάλα της φυσικής αγωγής του σχολείου δούλεψε τρεις περίπου μήνες με τα παιδιά (Νοέμβριος '95-Ιανουάριος '96), αφιερώνοντας για το σκοπό αυτόν ένα δεκάλεπτο στις ώρες της γυμναστικής. Σύμφωνα με το ημερολόγιο εργασίας της:

«Η εφαρμογή αυτής της δραστηριότητας διαρκούσε γύρω στα δέκα λεπτά του μαθήματος της φυσικής αγωγής και γινόταν πάντα σε συνεργασία με τους δασκάλους των τάξεων, συμβάδιζε δηλαδή η διδασκαλία των γραμμάτων στην τάξη με την πράξη στο γυμναστήριο.

Η εφαρμογή ξεκίνησε από την αρχή σαν ένα παιχνίδι, αφού η ηλικία αυτή απαιτεί εκγύμναση μέσα από παιχνίδι, μιμήσεις και φαντασία και λέω φαντασία γιατί π.χ. στο γράμμα Α, το ένα παιδί γέρνει και κλαίει στον ώμο του άλλου.

Βασικά βοηθήματα ήταν η κλειστή αίθουσα του γυμναστηρίου, το ραδιοκασετόφωνο του σχολείου και μια σειρά σχεδίων-υποδείξεων για το σχηματισμό των γραμμάτων, που φυσικά δεν ήταν δεσμευτικά. Με το ξεκίνημα της μουσικής τα παιδιά έτρεχαν, χόρευαν και χοροπηδούσαν και με το σταμάτημα της μουσικής έπρεπε να σχηματίσουν ένα γράμμα, πρώτα με δική τους πρωτοβουλία και αναζήτηση και μετά με υπόδειξη, αν δυσκολεύονταν [εικ. 5].

Το ευχάριστο είναι ότι μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, μερικά παιδιά προσπαθούσαν να κάνουν τους σχηματισμούς των γραμμάτων όχι μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής, αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή ή στους διαδρόμους του σχολείου.»

Να σημειώσουμε εδώ ότι το «γράφοντας με το σώμα» δεν είναι απαραίτητο να δουλευτεί μόνο την ώρα της φυσικής αγωγής. Καλό είναι να γίνεται και από το δάσκαλο μέσα στην τάξη όταν διδάσκει τα γράμματα και μάλιστα σε συνδυασμό με το «γράμματα και ποιήματα». Έτσι απορροφάται η ζωντάνια των παιδιών που τόσο θέλουν να κινούνται στην τάξη και διοχετεύεται σε δημιουργικές και γνωστικές δραστηριότητες μέσα από κάτι που μοιάζει με παιχνίδι.

Την καλύτερη μαρτυρία για τη θετι-

κή επίδραση της σωματικής βίωσης των γραμμάτων από τα παιδιά, εκτός από την παρατήρηση της γυμνάστριας και των δασκάλων για το ότι το «γράφοντας με το σώμα» έγινε αυθόρμητο και αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών στα διαλείμματα, μας παρέχει και η διάθεση που ένιωσαν δυο δίδυμοι μαθητές πηγαίνοντας στο σπίτι τους, να καταγράψουν στο χαρτί, χωρίς να τους το ζητήσει κανείς, τη δραστηριότητα που έζησαν στο γυμναστήριο [εικ. 6], απεικονίζοντας τα γράμματα σαν ανθρώπια. Αυτός δεν ήταν και ο κύριος στόχος του «παιχνιδιού», να γράψουν δηλαδή τα γράμματα με τη θέλησή τους και με κέφι;

## 5. Συμπεράσματα

Η εξοικείωση των παιδιών με τη γραφή, από την απόκτηση της σχετικής δεξιοτήτας μέχρι τη μύηση στην ουσία και την καλή χρήση του γραπτού λόγου, απαιτεί, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, μια κατά το δυνατόν ευτυχέστερη αρχική προσέγγιση, που να δίνει νόημα σ' αυτό που κάνει το παιδί, καθώς και κίνητρα.

Οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν προσεγγίζουν τη γραφή με τη βοήθεια της τέχνης και της ιστορίας του πολιτισμού. Δεν παρεμβαίνουν στη διδακτέα ύλη ούτε στη μορφή των βιβλίων, που ανήκουν στη δικαιοδοσία άλλων επιστημών και φορέων, αλλά συντελούν στη δημιουργία μιας κατάλληλης ατμόσφαιρας, για να επιδιωχθεί μια μορφή μάθησης που να μην είναι βιβλιοκεντρική αλλά να κινητοποιεί τις **αισθήσεις** και τα **συναισθήματα** των παιδιών.

Το προτεινόμενο πρόγραμμα, στο σύνολό του, σκοπό έχει να δώσει, με παραδειγματικό τρόπο, μιαν άλλη οπτική γωνία στον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία της γραφής και όχι να αντιμετωπισθεί ως μια σειρά ανεξάρτητων από τη διδακτική συνέχεια του μαθήματος της γλώσσας καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενορχηστρώσει αυτήν, αλλά και άλλες δραστηριότητες, στη διδακτική του καθημερινότητα κατά τη διάρκεια της χρονιάς με τον τρόπο εκείνον, που κρίνει καλύτερο για τους μαθητές του. Πάντως, η τέχνη και η πολιτιστική μας κληρονομιά δεν πρέπει να απουσιάζουν από μια περίοδο ομολογουμένως δύσκολη για τα παιδιά, όπως είναι οι πρώτοι μήνες της προσαρμογής τους στο σχολείο, γιατί μπορούν – όπως έμπρακτα διαπιστώνουμε κάθε φορά που στρεφόμαστε σ' αυτές – να προσφέρουν με τρόπο ανυπολόγιστο στον εμπλουτισμό και την ανανέωση της σχολικής ζωής.

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα «πολύτεχνο» σχέδιο εργασίας, που αναφέρεται στην περίοδο εκμάθησης της γραφής και του γραπτού λόγου στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Εκπονήθηκε προκειμένου να ενισχυθεί με στοιχεία από την τέχνη και την πολιτισμική κληρονομιά αυτή η περίοδος, η οποία και δύσκολη είναι για τα παιδιά και καθοριστική για τη μετέπειτα σχέση τους με τη χρήση του γραπτού λόγου και το βιβλίο. Παρουσιάζονται επίσης τα πρώτα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτού

σε σχολείο της Θεσσαλονίκης κατά τη σχολική περίοδο 1995-96.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκμάθηση γραφής, δημοτικό σχολείο, τέχνη και πολιτισμός στο σχολείο, εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

### **THE ADVENTURE OF WRITING: A PROPOSAL FOR THE EDUCATIONAL SUPPORT OF ITS TEACHING AT THE ELEMENTARY SCHOOL**

*Key-words:* First writing, elementary school, art and culture in school, educational program.

**Abstract:** Writing is one of the most important activities of man, since it allows for expressing ones inner feelings and thoughts, as well as communicating with other people. The teaching of writing to first-year elementary-school children should be especially considered, since it may affect directly their future reading, writing and talking skills. In this work, a teaching program is proposed, which allows the children to approach writing through various activities, which combine acquaintance with writing materials from various cultures and times, drawing of letters related to short poems, as well as gymnastic movements leading to the formation of alphabetical figures by the participating children. Results from the application of this program to a school of the Thessaloniki (Macedonia, Northern Greece) area are also presented.

### **ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ**

1. Κύρδη Π., Το παιδί και η γραφή: μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση, *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 41(1997), σ. 4-7.

2. Kress G., *Learning to Write*, 2η έκδ. Routledge, Λονδίνο 1994, σ. xiv. Επίσης, Φραγκουδάκη, Α., «Βιβλίο και Εκπαίδευση», ΥΠΠΟ, *Εθνική Πολιτική Βιβλίου*, 1994, σσ. 157-170.

3. Φραγκουδάκη, ό.π., σ. 159.

4. Για το πολύ σημαντικό αυτό θέμα και τις επιπτώσεις του, βλ. Φραγκουδάκη, Α., *Γλώσσα και Ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, Οδυσσεάς, Αθήνα 1987, σσ. 109-143.

5. Φραγκουδάκη, ό.π.

6. Mioni, E., *Εισαγωγή στην Ελληνική Παλαιογραφία*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1985. Georges, Jean, *Γραφή, η μνήμη των ανθρώπων (ελληνικά νοκομμένα και μετάφρ. Θωμάς Γκόρπας)*, Ανακαλύψεις Δελθανάση, Αθήνα 1994.

7. Η πρώτη σημασία της λέξης *εγγραμματοσύνη* είναι φυσικά η γνώση της γραφής και της ανάγνωσης, αλλά από κεί και πέρα αρχίζει και μια ολόκληρη σειρά συνδηλώσεων, όπως η ικανότητα να κρίνεις και να ελέγχεις τα αναγνώσματα και τα γραπτά, τα δικά σου και των άλλων, κ.λπ. Βλ. σχετικά: Meek, M., *On Being Literate*, The Bodley Head, Λονδίνο 1991.

8. Για τους στόχους και τις δράσεις του κοινού προγράμματος των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού *Μελίνα*, βλ. Παϊζης Ν. & Μ. Θεοδωρίδης, *Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Πρόγραμμα Μελίνα*, ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ, Αθήνα 1995

9. Ομάδα αξιολόγησης Α.Π.Θ., *Τελική*

έκθεση αξιολόγησης του Προγράμματος *Μελίνα*, Θεσ/νίκη, 1996.

10. Durbin, G., Morris, S. & S. Wilkinson, *Learning from Objects*, English Heritage, Λονδίνο 1990.

11. Για τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε ελληνικά μουσεία και τη λειτουργία τους βλ. αφιερώματα του περιοδικού *ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ*, τ. 38 (19991) και τ. 52 (1994). Επίσης Άλκηστις, *Μουσεία και Σχολεία Δεινόσαυροι και Αγγεία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.

12. Το γνωστότερο, που αποτελεί και το πρώτο αρχαιολογικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας, το 1985, είχε τίτλο «Η γέννηση της γραφής». Διοργανώθηκε από το Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΠ) του Υπουργείου Πολιτισμού. Βλ. ΥΠΠΟ, *Η Γέννηση της Γραφής*, Τ.Α.Π., Αθήνα 1985. Βλ. επίσης το έντυπο για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΥΠΠΟ, *Στον Κόσμο των Βυζαντινών Χειρογράφων*, Αθήνα 1955.

13. Για την αναλυτική περιγραφή της υλοποίησης και των στόχων του “Πάνω σε τι και με τι”, βλ. Βέμη Μπ., Υλικά και σύνεργα της γραφής. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, *Αρχαιολογία-Τέχνες*, 1997, (υπό δημοσίευση).

14. ΥΠΕΠΘ, *Εικαστική Αγωγή. Βιβλίο για το δάσκαλο* (πρώτο επίπεδο), ΟΕΔΒ, Αθήνα 1992, σσ. 36-7.

15. Παμπούδη Π., *Με το Άλφα και το*

*Βήτα*, Κέδρος, Αθήνα 1981.

16. Με απόφαση του Δ.Σ. των *Φίλων του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη* δημιουργήθηκε, στη Θεσσαλονίκη, ομάδα παρακολούθησης και στήριξης του προγράμματος *Μελίνα* στο 8ο Δημ. Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού από τη γράφουσα και την Ελένη Χοντολίδου, λέκτορα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Εκ μέρους της Κεντρικής Επιτροπής του προγράμματος *Μελίνα* και εκ μέρους της ομάδας στήριξης, συγκεκριμένα σχέδια εργασίας τέθηκαν στη διάθεση των εκπαιδευτικών του σχολείου και εφαρμόστηκαν, μερικά από αυτά, κατά την κρίση τους.

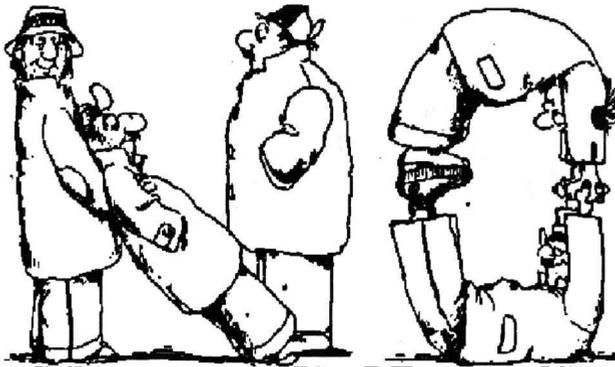
17. Ευχαριστίες εκφράζονται στο διευθυντή του σχολείου Λευτέρη Ζέππο, τους δασκάλους Μάγδα Παλαβάτσου και Γιώργο Κουκουτσιλή, καθώς και τη δασκάλα της Φυσικής Αγωγής Ελένη Πουγιούκα για την πρόθυμη συνεργασία τους.

18. Ρ. Κίπλιγκ, “Το πρώτο γράμμα και Πώς φτιάχτηκε το πρώτο αλφάβητο”, *Απίθανες Ιστορίες*, Κέδρος, Αθήνα, χ.χ., σσ. 77-111.

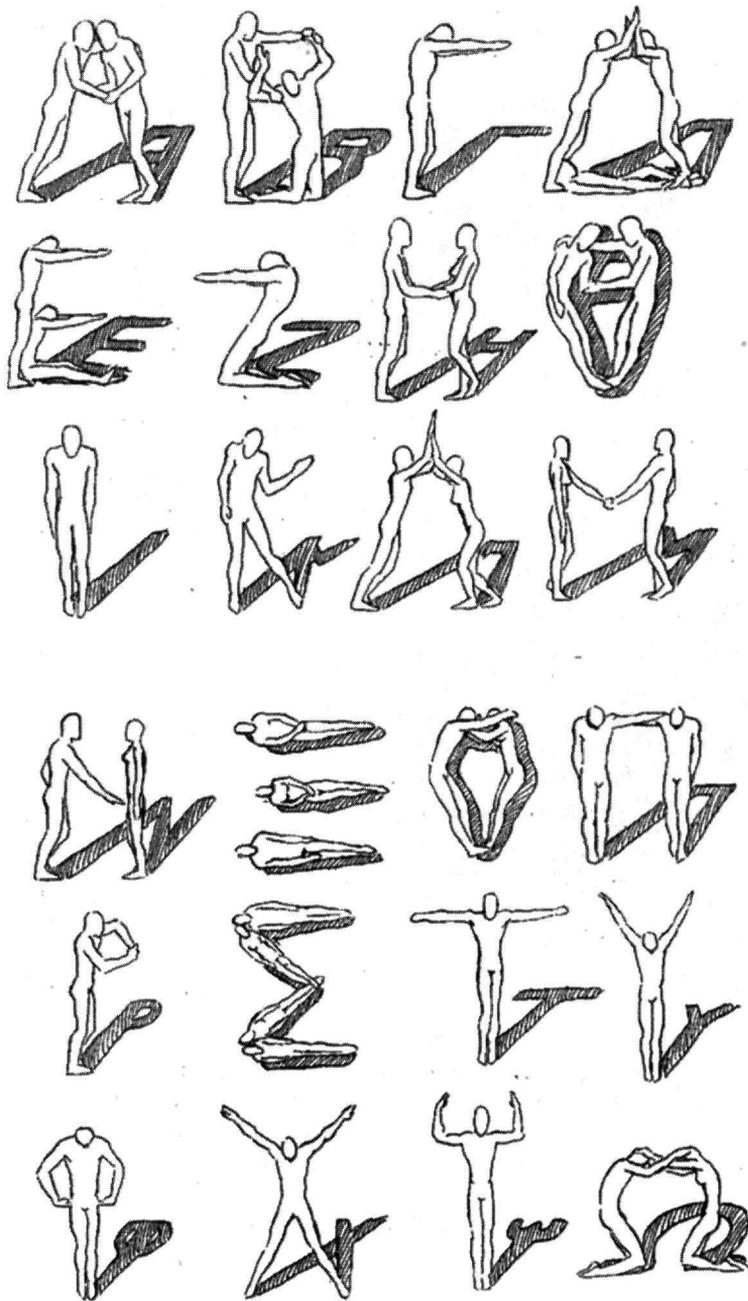
19. Πολύτιμο βοήθημα για το δάσκαλο αποτελεί το βιβλίο του Georges Jean, *ό.π.*, σημ. 7. Συγκεντρώνει όλο το απαραίτητο πληροφοριακό υλικό με εύληπτο τρόπο όσο και πλούσια εικονογράφηση, καθώς και ελληνικά ντοκουμέντα σχετικά με τη γραφή.



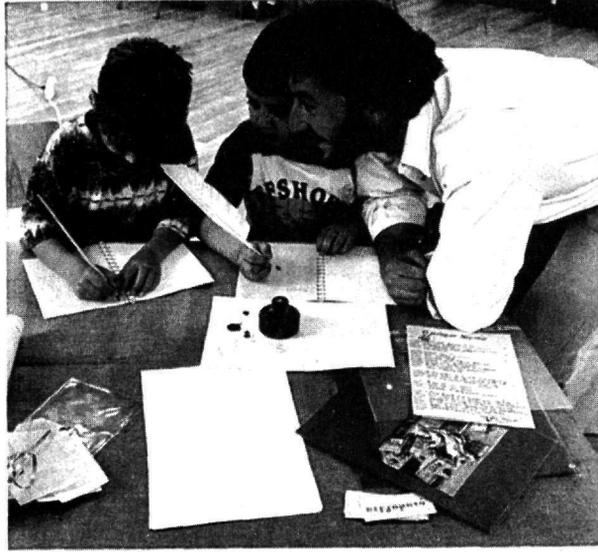
**Εικ. 1.** Τα γράμματα, θέμα για ζωγραφική: α) Robert Delaunay, Recherche calligraphique, 1914. β) Sonia Delaunay, Étude pour un alphabet, 1947. Εθνική Βιβλιοθήκη, Παρίσι.



**Εικ. 2.** α) «Ο Ιησούς Χριστός και ο μακάριος ανήρ δίδοντες τας χείρας σχηματίζουν το αρχικόν γράμμα Μ του πρώτου ψαλμού» (από Ψαλτήριο του Βρετ. Μουσείου). β) Διακοσμητικά αλφάβητα 16ου και 20ού αι.



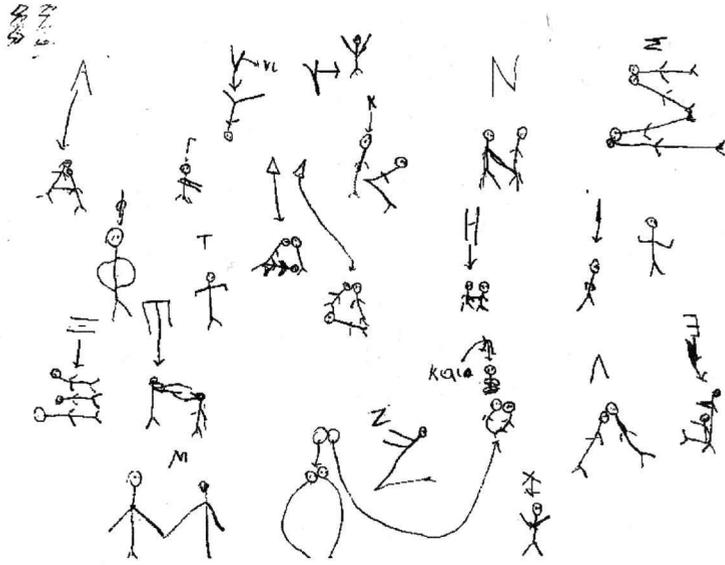
**Εικ. 3.** «Γράφοντας με το σώμα». (Σχεδιαστική απόδοση Δημήτρη Δεληνικόλα).



**Εικ. 4.** «Πάνω σε τι και με τι»: από την Α' παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο 8ο Δημοτ. Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού (Φωτ. Γ. Κατσάγγελος).



**Εικ. 5.** «Γράφοντας με το σώμα»: 8ο Δημοτ. Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού (Φωτ. Γ. Κατσάγγελος).



**Εικ. 6.** «Γράφοντας με το σώμα», σχέδια Αντώνη και Μηνά Μορέλλου, Α' τάξη, 8ο Δημ. Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού.

**Dr. A. K. Τραυλός**

*(Καθηγητής Φυσικής Αγωγής και Πειραματικός Ψυχολόγος  
της Κινητικής Μάθησης και Συμπεριφοράς)*

**Ν. Φραγκίσκου**

*Παιδαγωγός*

**Γ.-Σ. Γ. Κοντονάσιος**

*Φοιτητής ΤΕΦΑΑ Θεσσαλονίκης*

**Π.Θ. Λύτρα**

*Ειδική Παιδαγωγός, υποψήφια διδάκτωρ  
της Φιλοσοφικής Αθηνών*

## **Τρόποι γραφής των γραμμάτων β, δ, δ, Δ, Μ και Ν των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου**

### **Εισαγωγή**

**Τ**ο κινητικό σύστημα του ανθρώπου μάς επιτρέπει την επικοινωνία με τους συνανθρώπους μας και το περιβάλλον που ζούμε. Για την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας επικοινωνίας ακολουθείται μια ιεραρχική ενεργοποίηση του κεντρικού νευρικού συστήματος (ΚΝΣ) προς την περιφέρεια, η οποία εκδηλώνεται με την κίνηση (ιεράρχηση από πάνω προς τα κάτω). Ανάμεσα στις δραστηριότητες επικοινωνίας συγκαταλέγεται και η δεξιότητα της γραφής, η οποία μάς παρέχει τη δυνατότητα έκφρασης των σκέψεων. Η γραφή μπορεί να ορισθεί σαν μία δεξιότητα που αποκτάται μετά από ικανοποιητική πρακτική εξάσκηση και απεικονίζεται με σαφήνεια σε δυσδιάτατες επιφάνειες. Όταν το άτομο αποκτήσει τη δεξιότητα της γραφής απαιτείται σχετικά μικρή

οπτική και κιναισθητική ανατροφοδότηση για την ακριβή απεικόνιση των γραφικών συμβόλων (Stelmach & Teulings, 1983, Van Galen & Teulings, 1983).

Το θεωρητικό υπόβαθρο για τη γραφή βασίζεται στην υπόθεση, ότι οι ενέργειες επικοινωνίας υποδηλώνουν την ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει και να εξωτερικεύει τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν και αποθηκεύτηκαν μετά από επαρκή πρακτική εξάσκηση. Δεδομένου ότι οι επικοινωνιακές πράξεις, μέρος των οποίων είναι και ο γραπτός λόγος, αποτελούν έκφραση των νοητικών καταστάσεων και διεργασιών, όταν το άτομο καλείται να γράψει μία λέξη ή μία πρόταση ακολουθείται μία ιεράρχηση των ενεργειών του από το ΚΝΣ προς το κινητικό σύστημα. Σε πρώτο επίπεδο, επιλέγεται το μήνυμα (π.χ. λέξη ή πρόταση). Το μήνυμα αναλύεται σε κατάλληλα γλωσσικά τμήματα (λέξεις, γράμ-

---

\* Οι ερευνητές ευχαριστούν θερμά τους διευθυντές και τους δασκάλους των δημοσίων δημοτικών σχολείων και του ιδιωτικού σχολείου «Λακωνική Σχολή 1» για τη βοήθειά τους στην παρούσα έρευνα. Για την αλληλογραφία σας απευθυνθείτε στον Dr. Αντώνη Κ. Τραυλό, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Αθηνών, Εθνικής Αντιστάσεως 41, 172 37, Δάφνη (ή Σολομωνίδου 4, Καισαριανή, 161 21 Αθήνα).

ματα κ.λπ.) και ακολουθεί μια σειρά από κινητικές εντολές που ρυθμίζονται και ελέγχονται από το ΚΝΣ (Castiello & Stelmach, 1993). Οι εντολές αυτές ενεργοποιούν το κινητικό σύστημα του χεριού με αποτέλεσμα την παραγωγή των γραφικών συμβόλων της λέξης ή της πρότασης<sup>1</sup>.

Με την εισαγωγή των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, η διδασκαλία εστιάζεται στη γλωσσική προαγωγή τους. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά μαθαίνουν να αξιοποιούν τη γλώσσα, ως όργανο έκφρασης και επικοινωνίας (Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο Δασκάλου, 1974). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της γλωσσικής προαγωγής σ' αυτή την ηλικία είναι η ανατροφοδότηση που παρέχεται από το οπτικό και κιναισθητικό σύστημα του παιδιού, καθώς και από τη διακριτική και επιμελημένη καθοδήγηση του παιδαγωγού. Το προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο, το στάδιο εκμάθησης του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής, και το στάδιο εμπέδωσης και εμπλουτισμού του βασικού μηχανισμού της γλώσσας αποτελούν τους κύριους μοχλούς ανάπτυξης της γλωσσικής και νοητικής συγκρότησης του παιδιού.

Από το νηπιαγωγείο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα γραπτά γλωσσικά σύμβολα (Βιβλίο Δραστηριοτήτων, Βιβλίο Νηπιαγωγού, 1993). Εφαρμόζοντας τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, ο παιδαγωγός της Α' τάξης υποβοηθάει τα παιδιά στην κατανόηση των κάθετων, πλάγιων, καμπυλοειδών και τεθλασμένων γραμμών. Στη συνέχεια αφιερώνει αρκετό χρονικό διάστημα για την εκμάθηση των γραφι-

κών συμβόλων, βασιζόμενος στο υπόδειγμα των γραμμάτων του αλφάβητου με συγκεκριμένη φορά που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου της Α' τάξης (Νεοελληνική Γλώσσα, 1994, σελ. 49).

Είναι κοινώς αποδεκτό στον επιστημονικό χώρο, ότι από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να σχεδιάζει παρατηρείται μια σταδιακή βελτίωση στον τρόπο έκφρασης των σκέψεών του. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά βελτιώνουν τον προγραμματισμό και τον έλεγχο της κίνησης, καθώς επίσης και την ικανότητα αντίληψης και προσοχής (Rosenbaum, 1991, Goodnow, 1977).

Σύμφωνα με τον Van Sommers (1984), το σχέδιο κατευθύνεται από νοητικούς κανόνες οι οποίοι προσδιορίζουν την επεξεργασία της γλώσσας. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν, ότι η ανάπτυξη του σχεδίου γίνεται παράλληλα με την ανάπτυξη της γλώσσας (Goodnow and Levine, 1973). Επομένως, πολλοί από τους κανόνες του σχεδίου μπορούν να τύχουν εφαρμογής στην αντιγραφή και στην εκμάθηση των γραφικών συμβόλων.

Πιο συγκεκριμένα, οι Goodnow and Levine (1973) προτείνουν ορισμένους κανόνες οι οποίοι εφαρμόζονται στην αντιγραφή του σχεδίου. Οι κανόνες αυτοί είναι:

1. αρχίζουμε από την αριστερή πλευρά του χαρτιού
2. αρχίζουμε από την κορυφή της σελίδας
3. αρχίζουμε με μία κάθετη γραμμή
4. όταν πρόκειται να σχεδιάσουμε μια εικόνα με κορυφή, αρχίζουμε από την κορυφή και πάμε προς τα κάτω και αριστερά

5. σχεδιάζουμε γραμμές από τα αριστερά προς τα δεξιά

6. σχεδιάζουμε γραμμές από πάνω προς τα κάτω

7. κρατάμε το μολύβι πάνω στο χαρτί.

Οι κανόνες που προτείνονται για την αντιγραφή του σχεδίου εφαρμόζονται συνήθως και στη γραφή. Αυτό άλλωστε προτείνεται και στο προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο από το βιβλίο του δασκάλου της Α' τάξη δημοτικού. Ωστόσο, υπάρχει διαφορά μεταξύ της αντιγραφής του σχεδίου και των γραφικών συμβόλων. Όταν το σχέδιο είναι πολύπλοκο τεμαχίζεται σε διάφορα γραφικά τμήματα τα οποία ενώνονται με ξεχωριστές μολυβιές. Αυτό συντελεί στην καλύτερη αναπαραγωγή του σχεδίου.

Όσον αφορά τη διδασκαλία των γραφικών συμβόλων, τα πρώτα γράμματα στο προγραφικό στάδιο παρουσιάζονται ως κάποια αντικείμενα. Για παράδειγμα, στο βιβλίο του δασκάλου (Νεοελληνική Γλώσσα, Α' τάξη, 1994, σελ. 16), το  $\tau$  και το  $\pi$  παρουσιάζονται ως πάγκοι και τραπεζάκια και προτείνεται μια συγκεκριμένη φορά γραφής. Η φορά αυτή συμπίπτει με τους προαναφερθέντες κανόνες του σχεδίου. Αξίζει όμως να επισημανθεί, ότι οι επιμέρους σκοποί της αντιγραφής ενός σχεδίου είναι διαφορετικοί από τους σκοπούς που θέτουμε για την εκμάθηση της γραφής. Σε ένα σχέδιο προσπαθούμε να αντιγράψουμε σωστά τις γωνίες και αυτό μάς οδηγεί στη χάραξη διαφορετικών γραμμών, ενώ στο γραφικό σύμβολο προσπαθούμε να το αναπαραγάγουμε με τις λιγότερες δυνατές κινήσεις. Για παράδειγμα, εάν ζητήσουμε από ένα παιδί που γράφει το  $\Delta$  μονοκονδυλιά να μας σχεδιάσει ένα ισό-

πλευρο τρίγωνο, τότε δεν θα το φτιάξει με μία κίνηση, αλλά με τρεις κινήσεις, ακολουθώντας τη φορά που προτείνεται για το  $\Delta$  στο βιβλίο του δασκάλου. Αυτό οφείλεται στη διαφορετική κωδικοποίηση των εννοιών και στη χρησιμοποίηση διαφορετικού κινητικού προγράμματος<sup>2</sup> για το τρίγωνο και για το γράμμα  $\Delta$ .

Μελετώντας το υπόμνημα γραφής από το βιβλίο του δασκάλου της Α' τάξης, παρατηρήσαμε ότι ο τρόπος γραφής ορισμένων γραμμάτων ( $\theta$ ,  $\delta$ ,  $\alpha$ ,  $\Delta$ ,  $M$  και  $N$ ) είναι κινητικά μη δόκιμος και δεν παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να συνδυάσει τις προτεινόμενες κινήσεις ορισμένων γραμμάτων σε μονοκονδυλιά. Επίσης, από κινητικής πλευράς, η φορά που προτείνεται για ορισμένα γράμματα που επιλέξαμε για την έρευνα δεν εξασφαλίζει την οικονομικότερη αναπαραγωγή τους και επιβάλλει στο παιδί να σηκώνει το μολύβι αρκετές φορές από το χαρτί. Για παράδειγμα, τα γράμματα  $M$  και  $N$  προτείνονται με 4 και 3 κινήσεις, αντίστοιχα, οι οποίες δεν πρόκειται ποτέ να συνδυασθούν σε μονοκονδυλιά.

Αποτελεί, λοιπόν, αναγκαιότητα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η διδασκαλία των γραφικών συμβόλων να γίνεται έτσι ώστε να διασφαλίζεται η λιγότερο χρονοβόρα και η πιο αποτελεσματική ανάκληση και αναπαραγωγή των γραφικών συμβόλων. Από την Α' τάξη, το παιδί καλό είναι να ακολουθεί συγκεκριμένο τρόπο γραφής, με σκοπό την εκμάθηση της φοράς των γραμμών καθώς και του συνδυασμού τους σε γράμματα. Για αρκετά από τα γράμματα της αλφαβήτου προτείνεται να γράφονται με τέσσερις, τρεις ή δύο κινήσεις. Οι κινήσεις αυτές όμως πρέπει να εκτε-

λούνται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελούν η μία συνέχεια της άλλης. Ο συνδυασμός των κινήσεων σε μονοκονδυλιά, που αποτελεί τον οικονομικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο γραφής, δεν εξασφαλίζει μόνο τη γρηγορότερη γραφή ενός γράμματος αλλά και το συνδυασμό άλλων γραμμάτων για τη γραφή μιας λέξης ή πρότασης.

Για τη μελέτη του τρόπου γραφής των παιδιών του δημοτικού σχολείου επιλέχθηκαν τα γράμματα **β, δ, θ, Δ, Μ** και **Ν**. Οι μετρήσεις έγιναν σε όλες τις τάξεις για να εξετάσουμε τη φορά και τον τρόπο γραφής από το ξεκίνημα έως και το τέλος του δημοτικού σχολείου.

## Μέθοδος

### Δείγμα

Το δείγμα συγκρότησαν 756 παιδιά ηλικίας 6 έως 12 χρόνων όλων των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (126 παιδιά ανά τάξη). Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία από επτά σχολεία της Αθήνας (έξι δημόσια και ένα ιδιωτικό), στα οποία φοιτούν παιδιά από διαφορετικές συνοικίες.

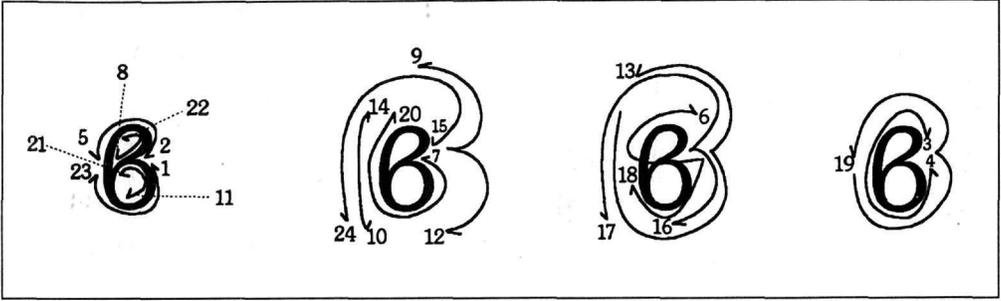
### Διαδικασία

Μετά από άδεια των διευθυντών των σχολείων, οι ερευνητές πέρασαν από όλες τις τάξεις και ζήτησαν από το κάθε παιδί να αναπαραγάγει τα γράμματα **β, δ, θ, Δ, Μ** και **Ν**. Η μορφή και το μέγεθος των γραμμάτων ήταν το ίδιο με το υπόδειγμα του βιβλίου του δασκάλου της Α' τάξης (Νεοελληνική Γλώσσα,

1994, σελ. 49). Από τα γράμματα αφαιρέθηκαν οι γραμμές που υποδεικνύουν τη φορά της κίνησης. Τα γράμματα τοποθετήθηκαν σε δύο σειρές (μία για τα μικρά και μία για τα κεφαλαία) και σε ίσες αποστάσεις έτσι ώστε να καλύπτουν μισή σελίδα Α4 και να έχουν αρκετό χώρο για την αντιγραφή των γραμμάτων. Αφού το παιδί πήγαινε στη θέση του ερευνητή, του δινόταν μία σελίδα με τα γράμματα και ένα μολύβι και του εξητείτο να αναπαραγάγει το κάθε γράμμα χωριστά. Ο/Η ερευνητής κατέγραφε τη φορά της γραφής και τον αριθμό των κινήσεων για την αναπαραγωγή του κάθε γράμματος.

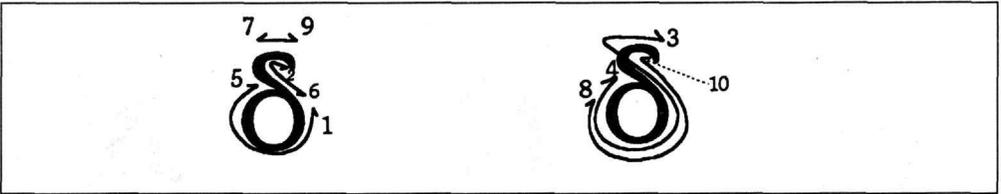
### Μετρήσεις και επεξεργασία δεδομένων

Ο προσδιορισμός της φοράς γραφής έγινε κωδικοποιώντας τον αριθμό των κινήσεων και τη φορά της κίνησης κατά την αντιγραφή του κάθε γράμματος. Για παράδειγμα το γράμμα **β** γράφτηκε με δύο κινήσεις με τη σειρά 1-2 (βλ. Σχήμα 1). Ο αριθμός που βρίσκεται στο βέλος της γραμμής φοράς προσδιορίζει την τελική κατάληξη της κίνησης και τον κωδικό της συγκεκριμένης γραμμής. Με τον ίδιο τρόπο έγινε και η κωδικοποίηση της φοράς των κινήσεων όλων των γραμμάτων (Σχήματα 1, 2, 3, 4, 5 και 6). Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, ανά άτομο, τάξη και γράμμα. Με τη βοήθεια στατιστικού πακέτου, έγινε στατιστική ανάλυση για τον προσδιορισμό της συχνότητας των τρόπων γραφής ανά γράμμα και τάξη τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και στο σύνολο.



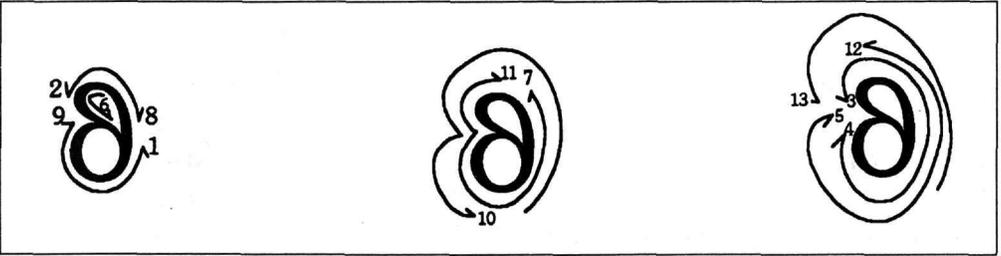
Σχήμα 1

Κωδικοποίηση των γραμμών και της φοράς κίνησης του γράμματος β

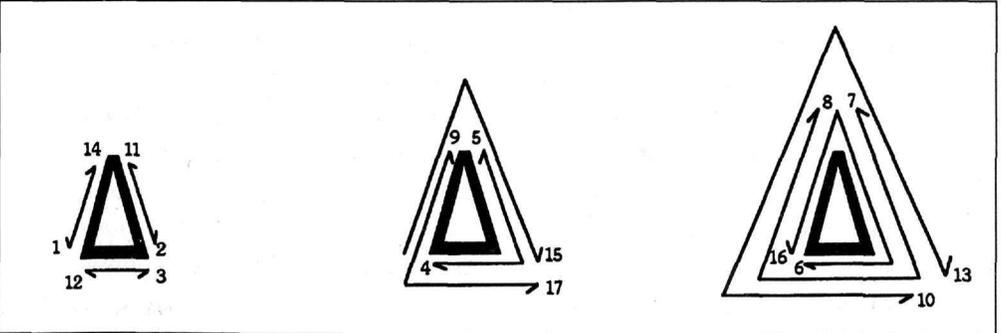


Σχήμα 2

Κωδικοποίηση των γραμμών και της φοράς κίνησης του γράμματος δ

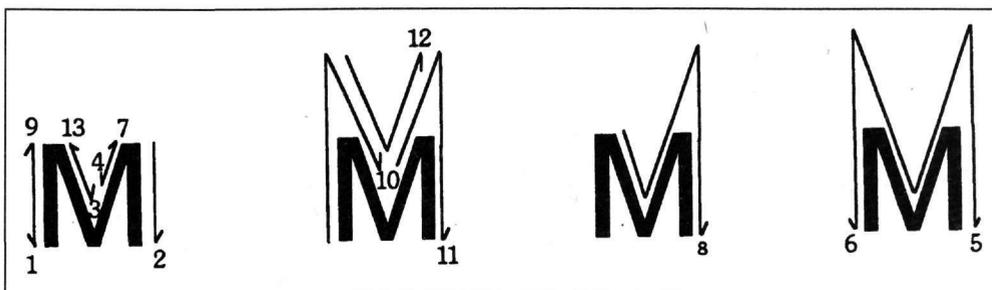


Σχήμα 3



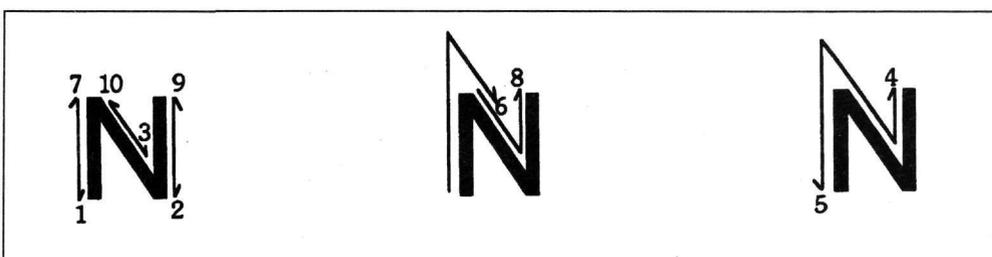
Σχήμα 4

Κωδικοποίηση των γραμμών και της φοράς κίνησης του γράμματος Δ



Σχήμα 5

Κωδικοποίηση των γραμμών και της φοράς κίνησης του γράμματος **M**



Σχήμα 6

Κωδικοποίηση των γραμμών και της φοράς κίνησης του γράμματος **N**

## Αποτελέσματα

### Το γράμμα **β**

Από την ανάλυση συχνότητας του γράμματος **β**, παρατηρήθηκε ότι 544 παιδιά (ποσοστό 71,96%) έγραψαν το γράμμα με μία κίνηση, 207 (27,38%) με δύο κινήσεις και 5 (0,66%) με τρεις κινήσεις. Για το γράμμα **β**, τα παιδιά χρησιμοποίησαν 8 μονοκονδυλίες, 17 συνδυασμούς δύο κινήσεων και 3 συνδυασμούς τριών κινήσεων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 1 και 2 και η απεικόνιση των τρόπων γραφής στο Σχήμα 1. Από τους πίνακες έχουν παραλειφθεί οι περιπτώσεις γραφής που συναντήθηκαν μία φορά σε όλο το δείγμα. Επίσης δεν συμπεριλαμβάνεται η

περίπτωση γραφής 10-8-11 (τρεις κινήσεις), η οποία συναντήθηκε τρεις φορές στο δείγμα. Αναλυτικότερα, στους πίνακες δεν αναφέρονται οι τρόποι γραφής:

(α) μιας κίνησης (17)<sup>3</sup>

(β) δύο κινήσεων (5-1, 2-1, 5-23, 8-7, 15-11, 20-22 και 24-11), και

(γ) τριών κινήσεων (14-21-8, 14-21-22 και 10-8-11).

Η συχνοτική παρουσίαση των δεδομένων φανερώνει την επικράτηση ενός συγκεκριμένου τρόπου γραφής του γράμματος **β** με μία κίνηση (μονοκονδυλιά 4). Στην Α' τάξη παρατηρήθηκαν 50 περιπτώσεις (ποσοστό τάξης 39,68%), στη Β' 66 (52,38%), στην Γ' 69 (54,76%), στην Δ' 68 (53,97%), στην Ε' 80 (63,49%) και στην ΣΤ' τάξη 84 (66,70%). Το συνολικό ποσοστό προτίμησης της γραφής 4

ανέρχεται στο 55,16% (417 περιπτώσεις).

Ο τρόπος γραφής που έρχεται δεύτερος στην προτίμηση των παιδιών είναι ο 7-8. Παρατηρήθηκαν συνολικά 98 περιπτώσεις (12,96%) από τις οποίες οι 34 στην Α' τάξη (ποσοστό τάξης 26,98%), οι 17 στη Β' (13,49%), οι 11 στην Γ' (8,73%), οι 16 στην Δ' (12,70%), οι 9 στην Ε' (7,14%) και 11 στην ΣΤ' (8,73%).

Ο τρόπος που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου της Α' τάξης του δημοτικού (1-2) συναντήθηκε 7 φορές στην Α', 10 στη Β', 3 στην Γ', 7 στην Δ', 3 στην Ε' και καμία στην ΣΤ' τάξη. Το συνολικό ποσοστό προτίμησης του συγκεκριμένου τρόπου γραφής ανέρχεται στο 3,97% (30 περιπτώσεις). Εξετάζοντας τις πιθανότητες συνδυασμού του τρόπου γραφής 1-2 σε μονοκονδυλιά βρέθηκαν μόνο 7 περιπτώσεις.

### *Το γράμμα δ*

Η ανάλυση συχνότητας του γράμματος δ έδειξε, ότι 639 παιδιά (ποσοστό 84,52%) το έγραψαν με μία κίνηση και 117 (15,48%) με δύο κινήσεις. Για τη μονοκονδυλιά παρατηρήθηκαν οι τρόποι γραφής 3 και 4. Για τη γραφή του γράμματος με δύο κινήσεις παρατηρήθηκαν 9 τρόποι γραφής. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και η απεικόνιση των τρόπων γραφής στο Σχήμα 2. Από τον πίνακα έχουν παραλειφθεί οι τρόποι γραφής που συναντήθηκαν μια φορά σε όλο το δείγμα. Οι τρόποι αυτοί είναι οι 5-6, 6-5, 7-8, 8-7 και 10-9.

Από τις 639 μονοκονδυλιές, οι 554 (73,28%) έγιναν με τον τρόπο γραφής 3 και οι 85 (11,24%) με τον τρόπο γραφής 4. Από τα παιδιά της Α' τάξης, τα 69 τη

μονοκονδυλιά 3 (54,76%) και τα 27 τον τρόπο γραφής 1-2 που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου (21,43%). Ο τρόπος γραφής 1-2 μειώθηκε σταδιακά από τάξη σε τάξη. Από τις 27 περιπτώσεις που συναντήθηκαν στην Α' τάξη μειώνεται σε 24, 12, 13, 7 και 4 για τις τάξεις Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' αντίστοιχα. Η μονοκονδυλιά 3, όμως, αυξάνεται από τις 69 περιπτώσεις της Α' τάξης σε 81 της Β', 93 της Γ', 100 της Δ', 101 της Ε' και 110 της ΣΤ'. Ωστόσο πρέπει να εμσημανθεί ότι, ο συνδυασμός των γραμμών του τρόπου γραφής 1-2 δημιουργεί τις ιδανικότερες προϋποθέσεις για τη μονοκονδυλιά 3. Οπότε, μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι πολλά από τα παιδιά που αρχίζουν με τον τρόπο γραφής 1-2 υιοθετούν στις υπόλοιπες τάξεις τη μονοκονδυλιά 3.

### *Το γράμμα θ*

Για την αναπαραγωγή του γράμματος θ, τα παιδιά χρησιμοποίησαν 19 τρόπους γραφής. Οι 5 τρόποι γραφής ήταν μονοκονδυλιά (603 περιπτώσεις – ποσοστό 79,76%) και οι 14 με δύο κινήσεις (153 περιπτώσεις – 20,24%). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 4 και 5 και οι κινήσεις που προσδιορίζουν τη φορά τους σκιαγραφούνται στο Σχήμα 3. Στους πίνακες δεν συμπεριλαμβάνονται οι τρόποι γραφής που παρατηρήθηκαν μία φορά σε όλο το δείγμα. Αυτοί είναι:

(α) μίας κίνησης (7)

(β) δύο κινήσεων (6-5, 8-9 και 9-6).

Οι μονοκονδυλιές 3 και 4 κυριάρχησαν σε όλο το δείγμα (591 περιπτώσεις – 78,17%). Η μονοκονδυλιά 3 χρησιμοποιήθηκε από 396 παιδιά (52,38%) και η μο-

νοκονδυλιά 4 από 195 (25,79%). Ο τρόπος γραφής 4 που έχει αντίθετη φορά από τον τρόπο γραφής 3 δεν παρουσίασε μεγάλες διακυμάνσεις από την Α' μέχρι την ΣΤ' τάξη. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα παιδιά που επιλέγουν αυτήν τη μονοκονδυλιά στην Α' τάξη δεν την τροποποιούν στις υπόλοιπες τάξεις.

Ο τρόπος γραφής που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου (1-2) συναντήθηκε σε 65 περιπτώσεις (8,6%), λίγες

από τις οποίες βρέθηκαν στην Α' και Β' τάξη με σημαντική μείωση στις υπόλοιπες. Ο τρόπος 5-6, ο οποίος είναι ένα ανάποδο 6 που κλείνει με μία γραμμή από πάνω προς τα κάτω, παρατηρήθηκε σε 49 παιδιά (6,48%), από τα οποία τα 31 ήταν της Α' τάξης και με μικρή συχνότητα στις υπόλοιπες τάξεις.

Ο συνδυασμός του τρόπου γραφής 1-2 δημιουργεί τη μονοκονδυλιά 3. Παρατηρώντας τη μείωση του τρόπου γρα-

**Πίνακας 1**  
**Τρόποι γραφής του 6 για κάθε τάξη χρησιμοποιώντας μία κίνηση**

Τρόπος γραφής								
Τάξη	3	4	6	13	16	18	20	Σύνολο
A	9	50		7	2			68
B	9	66		1	1			77
Γ	16	69		2	8	1	1	97
Δ	11	68	3		6		1	89
E	14	80	3		3	2		102
ΣΤ	14	84	1	4	7			110
Σύνολο	73	417	7	14	27	3	2	543

**Πίνακας 2**  
**Τρόποι γραφής του 6 για κάθε τάξη χρησιμοποιώντας δύο κινήσεις**

Τρόπος γραφής													
Τάξη	1	1	2	7	7	10	14	15	15	20	23	23	Σύνολο
A	2	5	23	8	22	12	12	1	21	8	2	5	55
B	7			34		3	1	1	1	2	5	1	45
B	10	3		17	3	6			1	1	3	1	45
Γ	3	1	1	11		3	1				5	1	26
Δ	7	1	1	16	1	2				1	7		36
E	3	1		9	1	4		1			3		22
ΣΤ		2		11	1	1					1		16
Σύνολο	30	8	2	98	6	19	2	2	2	4	24	3	200

φής 1-2 και την αύξηση της μονοκονδυλιάς 3, μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα παιδιά που μαθαίνουν τον τρόπο γραφής 1-2 στην Α' και Β' τάξη υιοθετούν αργότερα τη μονοκονδυλιά 3.

### Το γράμμα Δ

Τα παιδιά όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου χρησιμοποίησαν 31 διαφορετικούς τρόπους γραφής για να αναπαραγάγουν το γράμμα Δ. Από τους τρόπους αυτούς, οι 6 ήταν μονοκονδυλιά (514 περιπτώσεις - 67,99%), οι 13 με δύο κινήσεις (159 περιπτώσεις - 21,03%) και οι 12 με τρεις κινήσεις (83 περιπτώσεις - 10,93%). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 6, 7 και 8. Οι κινήσεις που προσδιορίζουν τη φορά απεικονίζονται στο Σχήμα 4. Στους πίνακες δεν συμπεριλαμβάνονται οι τρόποι γραφής που παρατηρήθηκαν μία φορά σε όλο το δείγμα. Αυτοί είναι:

(α) δύο κινήσεων (21-7, 11-9, 11-17, 12-15)

(β) τρεις κινήσεων (10-3-2, 10-3-11, 11-1-12, 3-2-1, 3-14-2, 11-1-13, 14-11-3).

Η συχνοτική παρουσίαση των δεδομένων φανερώνει ότι το 48,02% (363 περιπτώσεις) του δείγματος χρησιμοποιεί τη μονοκονδυλιά 6 και το 15,08% (114 περιπτώσεις) τη μονοκονδυλιά 7. Στις περιπτώσεις αντιγραφής του Δ με δύο κινήσεις κυριαρχεί η φορά 1-4 (92 περιπτώσεις - 12,17%). Ο τρόπος γραφής που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου παρουσιάστηκε 54 φορές (7,14%) σε όλο το δείγμα, από τις οποίες οι 9 παρατηρήθηκαν στην Α' τάξη (ποσοστό τάξης 7,14%), οι 14 στη Β' (11,11%), οι 8 στην Γ' (6,35%), οι 10 στην Δ' (7,94%), οι 9 στην Ε' (7,14%) και οι 4 στην ΣΤ' τάξη (3,17%).

Η μη-σταδιακή αύξηση ή μείωση των περιπτώσεων των τρόπων γραφής 1-2-3, 1-4, 6, 7 από την Α' μέχρι την ΣΤ' τάξη ίσως να υποδηλώνει, ότι τα παιδιά που μαθαίνουν ή καταλήγουν σε αυτό τον τρόπο γραφής από την Α' τάξη δεν τον

**Πίνακας 3**

**Τρόποι γραφής του δ για κάθε τάξη χρησιμοποιώντας μία και δύο κινήσεις**

Τρόπος γραφής

Τάξη	μία κίνηση			δύο κινήσεις				
	3	4	Σύνολο	1/2	1/6	5/2	8/9	Σύνολο
A	69	21	90	27	1	4	3	35
B	81	15	96	24		4		28
Γ	93	12	105	12	1	6	1	20
Δ	100	11	111	13	1	1		15
E	101	15	116	7		3		10
ΣΤ	110	11	121	4				4
Σύνολο	554	85	639	87	3	18	4	112

αλλάζουν στις υπόλοιπες τάξεις. Ωστόσο, ο κυρίαρχος τρόπος γραφής είναι η μονοκονδυλιά 6 για όλες τις τάξεις, με ποσοστά προτίμησης 42,86%, 38,89%, 45,24%, 56,35%, 50% και 54,76% για την Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη, αντίστοιχα. Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά από την Α' τάξη προτιμούν τη μονοκονδυλιά 6, παρόλο που ο τρόπος γραφής 1-2-3 που προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου δεν επιτρέπει καμία περίπτωση συνδυασμού σε μονοκονδυλιά.

### Το γράμμα Μ

Το γράμμα Μ σχηματίστηκε με 20 διαφορετικούς τρόπους γραφής σε όλο το δείγμα. Πεντακόσια ογδόντα δύο παιδιά έγραψαν το γράμμα Μ με μια κίνηση (76,98%), 106 με δύο κινήσεις (14,02%), 16 με τρεις κινήσεις (2,12%) και 52 παιδιά με 4 κινήσεις (6,88%). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 9 και 10 και οι κινήσεις που προσδιορί-

ζουν τη φορά κίνησης σκιαγραφούνται στο Σχήμα 5. Από τους πίνακες έχουν παραληφθεί οι τρόποι γραφής που συναντήθηκαν μία φορά σε όλο το δείγμα. Αυτοί είναι:

(α) τριών κινήσεων (9-3-11, 10-4-2, 10-7-2), και

(β) τεσσάρων κινήσεων (1-3-4-2, 3-7-1-2, 4-13-1-2, 9-2-3-7).

Η συχνοτική παρουσίαση των δεδομένων φανερώνει την επικράτηση της μονοκονδυλιάς 5. Στην Α' τάξη παρουσιάστηκαν 85 περιπτώσεις (67,46%), στη Β' 79 (62,70%), στην Γ' 94 (74,60%), στην Δ' 105 (83,33%), στην Ε' 103 (81,75%) και στην ΣΤ' 107 (84,92%).

Ο τρόπος γραφής που έρχεται δεύτερος στις προτιμήσεις των παιδιών του δημοτικού σχολείου είναι αυτός των δύο κινήσεων 1-8. Παρατηρήθηκαν συνολικά 91 περιπτώσεις (12,04%), από τις οποίες οι 13 βρέθηκαν στην Α' τάξη (10,32%), οι 25 στη Β' (19,84%), οι 14 στην Γ' (11,11%), οι 13 στην Δ' (10,32%), οι 13 στην Ε' (10,32%), και οι 13 στην ΣΤ' (10,32%).

Πίνακας 4					
Τρόποι γραφής του θ για κάθε τάξη χρησιμοποιώντας μία κίνηση					
Τρόπος γραφής					
Τάξη	3	4	10	11	Σύνολο
A	28	35	2	4	69
B	36	42		2	80
Γ	82	30			112
Δ	70	34			104
E	90	27		1	118
ΣΤ	90	27	1	1	119
Σύνολο	396	195	3	8	602

**Πίνακας 5**  
**Τρόποι γραφής του δ για κάθε τάξη χρησιμοποιώντας δύο κινήσεις**

Τρόπος γραφής												
Τάξη	1	1	2	2	5	5	8	9	9	12	13	Σύνολο
	2	8	1	9	2	6	1	2	8	6	5	
A	14	2	2			31	1	3	2	1		56
B	24	3	1	1	2	8		3	1	1	2	46
Γ	7	1		1		3	1		1			14
Δ	12	3			2	4				1		22
E	7					1						8
ΣΤ	1	1				2						4
Σύνολο	65	10	3	2	4	49	2	6	4	3	2	150

Ο τρόπος γραφής του **M**, όπως προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου (1-2-3-4), συναντήθηκε μόνο 15 φορές (1,98%) σε ολόκληρο το δείγμα. Πέντε φορές στη Β' τάξη (ποσοστό τάξης 3,97%), 4 στην Γ' (3,17%), 3 στην Ε' (2,38%) και 3 στην ΣΤ' τάξη (2,38%).

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, τα παιδιά δεν προτιμούν τη γραφή **M** με τέσσερις κινήσεις 1-2-3-4. Ο προτεινόμενος τρόπος γραφής 1-2-3-4 δεν παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να συνδυάσουν τις γραμμές 1, 2, 3, 4 σε μονοκονδυλιά. Αυτό ίσως να οδηγεί τα παιδιά στην προτίμηση άλλων τρόπων γραφής του **M** (9-8, 10-11, 9-3-7-2), οι οποίοι τελικά καταλήγουν στη μονοκονδυλιά 5. Το αυξανόμενο ποσοστό προτίμησης της μονοκονδυλιάς 5 από την Α' μέχρι την ΣΤ' τάξη ενισχύει την παραπάνω άποψη.

#### Το γράμμα N

Τα παιδιά όλων των τάξεων του δη-

μοτικού σχολείου χρησιμοποίησαν 15 διαφορετικούς τρόπους για να αναπαραγάγουν το γράμμα **N**. Από τους τρόπους αυτούς, οι 2 ήταν μονοκονδυλιά (530 περιπτώσεις - 70,11%), οι 4 με δύο κινήσεις (139 περιπτώσεις - 18,38%) και οι 9 με τρεις κινήσεις (87 περιπτώσεις - 11,51%). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 11 και 12. Οι κινήσεις που προσδιορίζουν τη φορά σκιαγραφούνται στο Σχήμα 6. Στους πίνακες δεν συμπεριλαμβάνονται οι τρόποι γραφής που παρατηρήθηκαν μία φορά σε όλο το δείγμα. Αυτοί είναι:

(α) δύο κινήσεων (6-2), και

(β) τριών κινήσεων (2-10-3).

Ο κυρίαρχος τρόπος γραφής για το **N** είναι η μονοκονδυλιά. Στις 530 περιπτώσεις μονοκονδυλιάς επικρατεί ο τρόπος γραφής 4 που συναντήθηκε 524 φορές (69,31%) σε ολόκληρο το δείγμα. Αναλυτικότερα, 84 περιπτώσεις παρατηρήθηκαν στην Α' τάξη (ποσοστό τάξης 66,70%), 66 στην Β' (52,38%), 86 στην Γ' (68,25%), 93 στην Δ' (73,81%),

<b>Πίνακας 6</b>							
<b>Τρόποι γραφής του Δ χρησιμοποιώντας μία κίνηση για κάθε τάξη ξεχωριστά</b>							
<b>Τρόπος γραφής</b>							
Τάξη	6	7	8	10	13	16	Σύνολο
A	54	14	1	1		3	73
B	49	16		6		4	75
Γ	57	20	2	1		4	84
Δ	71	16	1	1		2	91
E	63	26	1	1	1	1	93
ΣΤ	69	22		4	1	2	98
Σύνολο	363	114	5	14	2	16	514

<b>Πίνακας 7</b>										
<b>Τρόποι γραφής του Δ χρησιμοποιώντας δύο κινήσεις για κάθε τάξη ξεχωριστά</b>										
<b>Τρόπος γραφής</b>										
Τάξη	1	1	3	14	14	15	15	17	17	Σύνολο
	4	5	15	4	5	3	12	2	11	
A	12			5	2	8	1	3	1	32
B	16	1	1	4	1	1	2		3	29
Γ	17			5		2		2		26
Δ	16			1	1	2		2		22
E	15		1	2	1	3	1	1		24
ΣΤ	16	1		2		1		2		22
Σύνολο	92	2	2	19	5	17	4	10	4	155

89 στην E' (70,63%) και 106 στην ΣΤ' τάξη (84,13%).

Ο τρόπος γραφής που έρχεται δεύτερος στις προτιμήσεις των μαθητών είναι ο τρόπος γραφής με δύο κινήσεις 1-8. Παρατηρήθηκαν συνολικά 127 περιπτώσεις (ποσοστό δείγματος 16,80%) από τις οποίες οι 22 στην A' τάξη (ποσο-

τό τάξης 17,46%), οι 33 στη B' (26,19%), οι 17 στην Γ' (13,49%), οι 19 στην Δ' (15,08%), οι 23 στην E' (18,25%) και οι 13 στη ΣΤ' τάξη (10,32%).

Ο τρόπος γραφής που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου (1-2-3) συναντήθηκε 49 φορές σε ολόκληρο το δείγμα (6,48%). Τέσσερις από τις περι-

**Πίνακας 8**  
**Τρόποι γραφής του Δ χρησιμοποιώντας τρεις κινήσεις για κάθε τάξη**  
**ξεχωριστά**

Τρόπος γραφής						
Τάξη	1	1	2	14	14	Σύνολο
	2	2	1	2	2	
	3	12	3	3	12	
A	9	3	3		1	16
B	14	5		1		20
Γ	8	2		1	4	14
Δ	10	1		1		12
E	9	1				10
ΣΤ	4					4
Σύνολο	54	12	3	3	4	76

πτώσεις συναντήθηκαν στην Α' τάξη (ποσοστό τάξης 3,17%), 15 στη Β' (11,90%), 15 στην Γ' (11,90%), 8 στην Δ' (6,35%), 5 στην Ε' (3,97%) και 2 στην ΣΤ' τάξη (1,59%).

Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι τα παιδιά προτιμούν να γράφουν το γράμμα **N** με τη μονοκονδυλιά 4. Ο προτεινόμενος τρόπος 1-2-3 χρησιμοποιείται σε πολλή περιορισμένη κλίμακα από τα παιδιά όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Όπως στο **Δ** και **M**, έτσι και στο **N**, ο προτεινόμενος τρόπος γραφής από το βιβλίο του δασκάλου δεν δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μονοκονδυλιάς και μάλιστα της συγκεκριμένης μονοκονδυλιάς 4, η οποία υιοθετείται έτσι και αλλιώς από τα παιδιά όλων των τάξεων.

### Συζήτηση

Σε γενικές γραμμές, στην έρευνα πα-

ρατηρήθηκαν αρκετοί τρόποι γραφής για το κάθε γράμμα. Για το γράμμα **θ** σημειώθηκαν 28, για το **δ** 11, για το **θ** 19, για το **Δ** 31, για το **M** 20 και για το **N** 15 διαφορετικοί τρόποι γραφής. Η ύπαρξη τόσων τρόπων γραφής για το κάθε γράμμα πρέπει να μας προβληματίσει και να εξετάσουμε σε βάθος, εάν η δημιουργία τους είναι αποτέλεσμα της προτεινόμενης ομοιόμορφης διδασκαλίας των γραφικών συμβόλων ή της αυθαίρετης ανακάλυψης και υιοθέτησής τους από τα παιδιά. Ωστόσο, για τον προσδιορισμό της αιτίας που οδηγεί στην ανομοιογένεια του τρόπου γραφής των γραμμάτων που παρατηρήθηκε συνιστάται επισταμένη έρευνα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι για όλα τα γράμματα που επιλέχθηκαν για μελέτη, τα παιδιά όλων των τάξεων προτιμούν τη μονοκονδυλιά περισσότερο από κάθε άλλο συνδυασμό γραφής. Επίσης, συγκεκριμένοι τρόποι μονοκονδυλιάς παρατηρήθηκαν για το κάθε γράμμα. Οι μονοκονδυλιές που

<b>Πίνακας 9</b>							
<b>Τρόποι γραφής του Μ χρησιμοποιώντας μία κίνηση και δύο κινήσεις για κάθε τάξη ξεχωριστά</b>							
<b>Τρόπος γραφής</b>							
<b>μία κίνηση</b>				<b>δύο κινήσεις</b>			
<b>Τάξη</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>Σύνολο</b>
				8	8	11	
A	85		85	13	2	3	18
B	79	4	83	25	1	1	27
Γ	94	1	95	14	1	1	16
Δ	105	1	106	13	1	1	15
E	103	2	105	13		2	15
ΣΤ	107	1	108	13	2		15
<b>Σύνολο</b>	<b>573</b>	<b>9</b>	<b>582</b>	<b>91</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>106</b>

<b>Πίνακας 10</b>										
<b>Τρόποι γραφής του Μ χρησιμοποιώντας τρεις και τέσσερις κινήσεις για κάθε τάξη ξεχωριστά</b>										
<b>Τρόπος γραφής</b>										
<b>τρεις κινήσεις</b>					<b>τέσσερις κινήσεις</b>					
<b>Τάξη</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>Σύνολο</b>
	2	3	12		2	2	3	3	3	
	12	11	2		3	3	7	4	7	
					4	7	2	2	2	
A	1	2		3		2	8	2	5	17
B	2	2	1	5	5	3	2			10
Γ	1	2		3	4	3	1		3	11
Δ	1		1	2		1	1			2
E					3		2			5
ΣΤ					3					3
<b>Σύνολο</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>48</b>

επικράτησαν για το κάθε γράμμα παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 και στο Σχήμα 7.

Ο τρόπος γραφής που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου της Α' τάξης δεν παρουσίασε μεγάλη συχνότητα. Αν και στην Α' και Β' τάξη παρατηρήθηκαν σχεδόν οι περισσότερες περιπτώσεις για τον προτεινόμενο τρόπο γραφής, στις υπόλοιπες τάξεις η συχνότητα του τρόπου γραφής μειώθηκε αισθητά. Το ποσοστό των προτεινόμενων τρόπων γραφής ήταν μικρό για όλα τα γράμματα σε όλο το δείγμα (Πίνακας 14, Σχήμα 7).

Εξετάζοντας τις περιπτώσεις συνδυασμού των προτεινόμενων τρόπων γραφής σε μονοκονδυλιά, παρατηρούμε, ότι τα γράμματα **θ**, **Δ**, **Μ** και **Ν** δεν παρέχουν στα παιδιά αυτή τη δυνατότητα. Ωστόσο, 7 παιδιά απ' όλο το δείγμα δημιούργησαν για το γράμμα **θ** τη μονοκονδυλιά 6 που μπορεί να θεωρηθεί συνδυασμός των κινήσεων 1-2. Εξετάζοντας τη μονοκονδυλιά 6 του γράμματος **θ** των 7 παιδιών διαπιστώσαμε, ότι το γράμμα υστερούσε σε αισθητική.

Ο προτεινόμενος τρόπος γραφής όμως του **δ** και του **θ** εξασφαλίζει τη μετάβαση του παιδιού από τις δύο κινήσεις σε μία. Ο τρόπος γραφής 1-2 μπορεί να μετατραπεί στη μονοκονδυλιά 3 και για τα δύο γράμματα. Αυτό άλλωστε φαίνεται και από τα αποτελέσματα, όπου παρατηρείται μία συνεχής μείωση των περιπτώσεων του τρόπου γραφής 1-2 από τάξη σε τάξη και αύξηση των περιπτώσεων της μονοκονδυλιάς 3 (Πίνακας 15).

Από τα γράμματα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα παρατηρήσαμε, ότι ο τελικός στόχος της διαδικασίας των γραφικών συμβόλων συμπίπτει με τη μονοκονδυλιά. Αν και οι παιδαγωγοί

χρησιμοποιούν τα προτεινόμενα βιβλία για την εκμάθηση της γραφής, οι μαθητές καταφεύγουν σε ευκολότερους τρόπους έκφρασης της σκέψης. Αυτό γίνεται γιατί με τη μονοκονδυλιά τα παιδιά ανακαλούν γρηγορότερα τα κινητικά τους προγράμματα, δρομολογούνται αποτελεσματικότερα οι φυγόκεντρες εντολές και ενεργοποιείται ομαλά (χωρίς καταπόνηση) το συνδετικό σύστημα του χεριού. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά κουράζονται λιγότερο και μπορούν να αναπαράγουν τα γράμματα, τις λέξεις και τις προτάσεις με οικονομικότερο τρόπο. Φανταστείτε την καταπόνηση ενός παιδιού της Α' τάξης, όταν καλείται να αντιγράψει μια πρόταση από τον πίνακα που περιέχει αρκετά γράμματα με προτεινόμενη φορά 3 και 4 αντίθετων κινήσεων (π.χ. **Μ**, **Ν** κ.λπ.).

Συμπερασματικά προτείνουμε την παρακάτω οριοθέτηση των κανόνων γραφής των γραφικών συμβόλων:

1. Οι κανόνες σχεδίου 1, 2, 3, 5, 6 και 7 (βλ. εισαγωγή) μπορούν να εφαρμοσθούν στη γραφή όταν τα γράμματα αναπαράγονται με περισσότερες από μία κινήσεις (π.χ. **Ξ**).

2. Όταν το γράμμα μπορεί να αναπαραχθεί με μία κίνηση τότε επιλέγουμε τη μονοκονδυλιά από την αρχή της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, το **Μ** μπορεί να γίνει με μια κίνηση από τα παιδιά της Α' τάξης γιατί ήδη τα περισσότερα (αν όχι όλα) έχουν διδαχθεί τον τρόπο αντιγραφής μιας τεθλασμένης γραμμής.

3. Σε περίπτωση που κάποιο γράμμα είναι «δύσκολο», τότε το τεμαχίζουμε σε τμήματα εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις σύνδεσης των γραμμών μετά από εξάσκηση. Για παράδειγμα, ο τρόπος σύνδεσης που προτείνεται για το **δ** (κινήσεις 1-

Πίνακας 11							
Τρόποι γραφής του Ν για κάθε τάξη χρησιμοποιώντας μία και δύο κινήσεις							
Τρόπος γραφής							
μία κίνηση				δύο κινήσεις			
Τάξη	4	5	Σύνολο	1	6	7	Σύνολο
				8	9	8	
A	84	1	85	22	2	1	25
B	66	2	68	33		2	35
Γ	86	1	87	17		1	18
Δ	93		93	19		1	20
E	89	1	90	23	1	2	26
ΣΤ	106	1	107	13		1	14
Σύνολο	524	6	530	127	3	8	138

Πίνακας 12									
Τρόποι γραφής του Ν για κάθε τάξη χρησιμοποιώντας τρεις κινήσεις									
Τρόπος γραφής									
Τάξη	1	1	1	1	1	7	7	7	Σύνολο
	2	3	3	9	9	2	3	3	
	3	2	9	3	10	3	2	9	
A	4		9	1				2	16
B	15	3	2	2	1				23
Γ	15	1	2				2	1	21
Δ	8	2	2			1			13
E	5		3	1					9
ΣΤ	2				1	1			4
Σύνολο	49	6	18	4	2	2	2	3	86

2) διασφαλίζει τη σύνδεση των γραμμών στη μονοκονδυλιά 3, ενώ ο τρόπος που προτείνεται για το θ (κινήσεις 1-2) δεν παρέχει τη δυνατότητα μονοκονδυλιάς.

4. Όταν το γράμμα έχει κάθετη γραμμή (π.χ. κ, Κ) και δεν μπορεί να

συνδυαστεί σε μονοκονδυλιά τότε ξεκινάμε με την κάθετη γραμμή από πάνω προς τα κάτω και στη συνέχεια κάνουμε το υπόλοιπο του γράμματος με δύο συνδεδεμένες κινήσεις ή μία κίνηση.

5. Για τα γράμματα που έχουν κάθε-

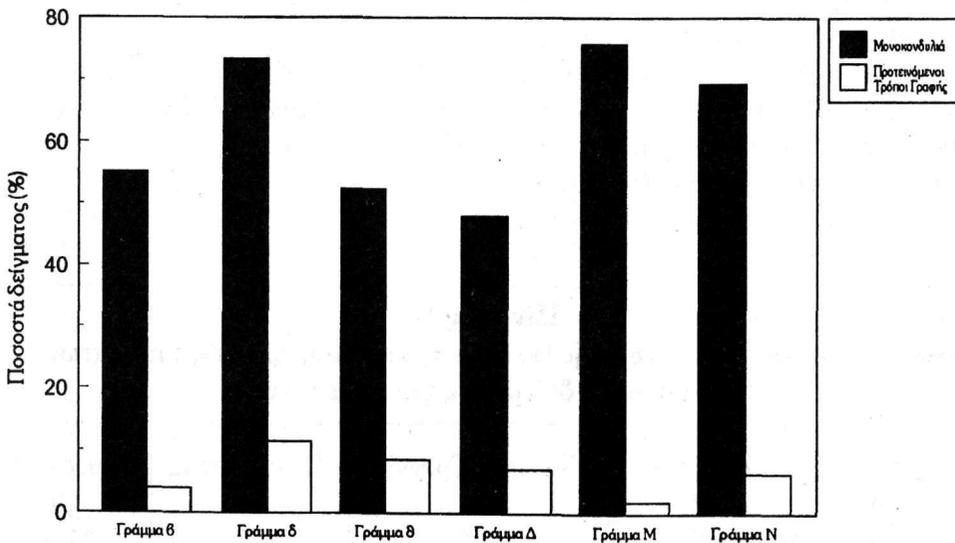
τες γραμμές και μπορούν να συνδυαστούν σε μονοκονδυλιά (M, N, Λ) τότε δεν ακολουθούμε τους κανόνες του σχεδίου 3 και 6, αλλά αρχίζουμε από κάτω προς τα πάνω, έτσι ώστε να συμπληρωθεί η μονοκονδυλιά. Στην έρευνά μας παρατηρήθηκε ότι πολλά από τα παιδιά που έγραφαν το Δ, το M και το N, ξεκι-

νώντας από πάνω προς τα κάτω, επαναλάμβαναν την ίδια γραμμή με αντίθετη φορά και συνέχιζαν σε μονοκονδυλιά.

6. Όταν το γράμμα έχει κύκλο (π.χ. ρ, α) τότε κάνουμε πρώτα τον κύκλο με φορά από αριστερά προς τα δεξιά και συνεχίζουμε την κάθετη γραμμή από πάνω προς τα κάτω.

**Πίνακας 13**  
**Μονοκονδυλιές, αριθμός περιπτώσεων και ποσοστά που επικράτησαν για κάθε γράμμα σε ολόκληρο το δείγμα**

Γράμματα	Μονοκονδυλιά	Περιπτώσεις	Ποσοστό (%)
θ	4	417	55,16
δ	3	554	73,28
θ	3	396	52,38
Δ	6	363	48,02
M	5	573	75,79
N	4	524	69,31



Σχήμα 7

Ιστογράμμο ποσοστών του δείγματος που προτίμησαν την επικρατέστερη μονοκονδυλιά και τον προτεινόμενο τρόπο γραφής του βιβλίου του δασκάλου της Α' τάξης.

Οι προαναφερθέντες κανόνες γραφής (1-6) βασίζονται στα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και σε αρχές που διέπουν τους κλάδους της ψυχολογίας της κινητικής μάθησης και συμπεριφοράς και του κινητικού ελέγχου<sup>4</sup>. Ωστόσο, για την επιβεβαίωση των προτεινόμενων κανόνων γραφής και για την οικονομικότερη και αποτελεσματικότερη χρησιμοποίηση των γραφικών συμβόλων απαιτείται περισσότερη έρευνα.

### Περίληψη

Μελετώντας το υπόδειγμα γραφής των γραμμάτων της Α' τάξης του Δημοτικού (Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο Δασκάλου, 1994), παρατηρήσαμε, ότι η φορά γραφής ορισμένων γραμμάτων είναι κινητικά μη-δόκιμος. Η φορά που προτείνεται δεν εξασφαλίζει την οικονομικότερη και αποτελεσματικότερη αναπαραγωγή των γραμμάτων και υποχρεώνει το παιδί να σηκώνει το μολύβι αρκετές φορές από το χαρτί. Έτσι ο υποδεικνυόμενος τρόπος γραφής δεν παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να συνδυάσει τις ανάλογες κινήσεις ορισμένων

γραμμάτων σε μονοκονδυλιά. Για να μελετηθεί ο τρόπος γραφής των παιδιών του δημοτικού σχολείου επιλέχθηκαν τα γράμματα **θ**, **δ**, **θ**, **Δ**, **Μ** και **Ν**. Στην έρευνα συμμετείχαν 756 παιδιά όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου (126 παιδιά από κάθε τάξη). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν 28 διαφορετικούς τρόπους γραφής για το **θ**, 11 για το **δ**, 19 για το **θ**, 31 για το **Δ**, 20 για το **Μ** και 15 για το **Ν**. Τα παιδιά επέλεξαν τη μονοκονδυλιά από τον προτεινόμενο τρόπο γραφής σε όλες τις τάξεις. Λαμβάνοντας υπόψη τους κανόνες που εφαρμόζονται στο δημοτικό σχολείο και τα αποτελέσματα της έρευνας προτείνουμε ορισμένους συμπληρωματικούς κανόνες γραφής οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν σε πιο οικονομική και αποτελεσματική χρησιμοποίηση των γραφικών συμβόλων.

### Λέξεις-κλειδιά

Γραφή, Γράμματα, Μονοκονδυλιά, Δημοτικό Σχολείο, Κανόνες Σχεδίου, Κανόνες Γραφής

Πίνακας 14				
Προτεινόμενοι τρόποι γραφής (κινήσεις, κωδικός γραφής), περιπτώσεις και ποσοστά δείγματος για κάθε γράμμα				
Γράμματα	Κινήσεις	Κωδικός Γραφής	Περιπτώσεις	Ποσοστό (%)
θ	2	1-2	30	3,97
δ	2	1-2	87	11,51
θ	2	1-2	65	8,60
Δ	3	1-2-3	54	7,14
Μ	4	1-2-3-4	15	1,98
Ν	3	1-2-3	49	6,48

**Πίνακας 15**  
**Περιπτώσεις και ποσοστά για τους τρόπους γραφής 1-2 και 3 για τα γράμματα δ και θ για κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου**

Τάξη	δ (1-2)	δ (3)	θ (1-2)	θ (3)
A	27 (21,43%)	69 (54,76%)	14 (11,11%)	28 (22,22%)
B	24 (19,05%)	81 (64,29%)	24 (19,05%)	36 (28,57%)
Γ	12 (9,52%)	93 (73,81%)	7 (5,56%)	82 (65,08%)
Δ	13 (10,32%)	100 (79,36%)	12 (9,52%)	70 (55,56%)
E	7 (5,56%)	101 (80,16%)	7 (5,56%)	90 (71,43%)
ΣΤ	4 (3,17%)	110 (87,30%)	1 (0,57%)	90 (71,43%)

### Summary

Examining the pattern of writing for the letters of the Hellenic alphabet (Teacher's Book – Class A, 1994), it was noticed that the direction of the writing strokes for some of the letters was improper. The suggested direction of the strokes does not ensure the economical and effective reproduction (or copying) of the letters and forces the pupils to raise the pencil – many times – from the paper. Therefore, the suggested pattern of writing does not provide the opportunity to the pupils for combining letter's lines to one stroke. In order to investigate the pattern of writing that elementary school pupils use, the letters **β, δ, ς, Δ, Μ** and **Ν** were used. 756 pupils (126 pupils per class) from 7 different elementary schools (6 public, 1 private) were participated in the study. The results revealed that pupils used 28 different ways for writing Letter **β**, 11 for Letter **δ**, 19 for Letter **ς**, 31 for Letter **Δ**, 20 for Letter **Μ**, and 15 for Letter **Ν**. It was also found that instead of the suggested pattern of writing, the majority of pupils preferred writing the

aforementioned letters with one specific stroke in all classes. Taking into consideration (a) the applied writing rules at the elementary school, (b) the theories and the principles of the psychology of motor learning and behavior, and (c) the results of this study, some additional writing rules are proposed for economical and effective reproduction of the letters of the Hellenic alphabet.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο (1993). *Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Castiello, U., & Stelmach, G.E. (1993). Generalized representation of handwriting: Evidence of effector independence. *Acta Psychologica*, 82, 53-60.
- Ellis, A. (1979). Slips of the pen. *Visible Language*, 13, 256-282.
- Goodnow, J.J. (1977). *Children drawing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodnow, J.J., & Levine, R. (1973). The

- grammar of action: Sequence and syntax in children's copying. *Cognitive Psychology*, 4, 82-98.
- Latash, M.L. (1993). *Control of human movement*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- MacKay, D.G. (1987). *The organization of perception and action: A theory of language and other cognitive skills*. NY: Springer-Verlag.
- Νεοελληνική Γλώσσα (1994). *Βιβλίο του δασκάλου: Α' τάξη*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Rosenbaum, D.A. (1991). *Human Motor Control*. N.Y.: Academic Press.
- Schmidt, A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Schmidt, R.A. (1988). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stelmach, G.E., & Teulings, H.-L. (1983). Response characteristics of prepared and restructured handwriting. *Acta Psychologica*, 54, 51-67.
- Taub, E., & Berman, A.J. (1968). Movement and learning in the absence of sensory feedback. In S.J. Freedman (Ed.), *The neuropsychology of spatially oriented behavior* (pp. 173-192). Homewood, IL: Dorsey Press.
- Van Galen, G.P., & Stelmach, G.E. (1993). Handwriting: Issues of psychomotor control and cognitive models. *Acta Psychologica*, 82 (special volume).
- Van Galen, G.P., & Teulings, H.-L. (1983). The independent monitoring of from and scale factors in handwriting. *Acta Psychologica*, 54, 9-22.
- Van Sommers, P. (1984). *Drawing and cognition. Descriptive and experimental studies of graphic production processes*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

### Σημειώσεις

1. Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς αρκετά θεωρητικά μοντέλα που μελέτησαν διεξοδικά την οργάνωση του γραπτού και προφορικού λόγου. Για περισσότερες πληροφορίες, ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στη σχετική βιβλιογραφία (Ellis, 1979, Latash, 1993, MacKay, 1987, Van Galen & Stelmach, 1993).
2. Το κινητικό πρόγραμμα ορίζεται ως μία «περιληπτική νοητική αντιπροσώπευση» η οποία όταν τεθεί σε λειτουργία συνεπάγεται την παραγωγή συντονισμένων διαδοχικών κινήσεων. Για πληροφορίες, ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στους Castiello & Stelmach (1993), Schmidt (1975, 1988), Taub & Berman (1968).
3. Στην παρένθεση βρίσκονται οι κωδικοί αριθμοί που προσδιορίζουν τη φορά γραφής.
4. Για αναλυτική παρουσίαση των αρχών των κλάδων της ψυχολογίας της κινητικής μάθησης και συμπεριφοράς και του κινητικού ελέγχου, ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στους Van Galen & Stelmach (1993).

**A. Καμπάς, M.Sc.**

*Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

**N. Αγγελούσης, Ph.D.**

*Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

**E. Κιουμουρτζόγλου, Ph.D.**

*Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

**Γ. Μαυρομάτης, Ph.D.**

*Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

## **Σχέση Παραγόντων Ψυχοκινητικής Ανάπτυξης και Γραφοκινητικών Ικανοτήτων στην Προσχολική Ηλικία**

### **Εισαγωγή**

**Ο**ι διαταραχές της ψυχοκινητικής ανάπτυξης (Ψ.Α.) έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Irmischer & Fischer, 1993, Zimmer, 1993). Αδεξιότητα, έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης, χαμηλό αυτοσυναισθημα, προβλήματα στη γραφή (Bloecher, 1989) και διάφορες άλλες διαταραχές έχει βρεθεί ότι οφείλονται σε πλημμελή ή κακή Ψ.Α. Παράλληλα, τα προγράμματα ψυχοκινητικής αγωγής (Ψ.Α.) και επανεκπαίδευσης, συνεχώς βελτιώνονται και διευρύνονται (Koeckenberger, 1996, Mertens, 1991, Passolt, 1996), έχοντας σαν κύριο στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των διαταραχών.

Ένας σημαντικός τομέας της έρευνας ασχολείται με την επίδραση της Ψ.Α. στη γλωσσική ανάπτυξη (Fahlbusch, 1995, Galland, 1991, Knab, 1978). Στο πλαίσιο αυτό έχει γίνει κατα-

γραφή εκπαιδευτικών περιεχομένων Ψ.Α., με σκοπό την υποστήριξη της ανάπτυξης της δεξιότητας της γραφής (Amberg & Schuhman, 1995). Παρόλο που η καταγραφή και δόμηση αυτών των περιεχομένων, η οποία σημειωτέον συχνά παίρνει τη μορφή εκδόσεων προγραμμάτων εκπαίδευσης, έλαβε σοβαρά υπόψη τις υπάρχουσες θεωρίες (Fischer & Wendler, 1994), δεν έχει αποδειχθεί μέχρι σήμερα η αποτελεσματικότητα της χρήσης των προτεινόμενων περιεχομένων.

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος Ψ.Α., στην ανάπτυξη γραφοκινητικών ικανοτήτων. Για την καλύτερη κατανόηση του προβλήματος, γίνεται αναφορά σ' ένα παράδειγμα:

Είναι γεγονός ότι, η κακή ποιότητα γραφής μπορεί να είναι αποτέλεσμα «κακού» μυϊκού τόνου του χεριού. Αυτός ο κακός μυϊκός τόνος μπορεί να είναι αποτέλεσμα δυσκολιών συναρμογής ματιού-

χεριού κι αυτές με τη σειρά τους ίσως να οφείλονται σε κάποια προβλήματα οπτικής αντίληψης, η οποία θα μπορούσε να έχει σαν αίτιο μια όχι καλή ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο. Σαν αποτέλεσμα των αποτυχημένων προσπαθειών του παιδιού στη γραφή, μπορεί να προκύψει, η άρνηση συμμετοχής του σε παρόμοιες δραστηριότητες. Έτσι οι ελλείψεις του στο επίπεδο ανάπτυξης της δόμησης του χώρου γίνονται ακόμη μεγαλύτερες κι αυτό οδηγεί σ' ένα φαύλο κύκλο, που σαν αποτέλεσμα έχει την περιθωριοποίηση του παιδιού και την αρνητική αλληλεπίδραση όλων των, εμπλεκομένων στην αναπτυξιακή διαδικασία, παραγόντων.

Η γραφή είναι ο ένας από τους δυο τομείς του γραπτού λόγου (ο άλλος είναι η ανάγνωση) και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής ανάπτυξης. Το παιδί που μαθαίνει να γράφει, αναπτύσσει πολύπλοκους μηχανισμούς επεξεργασίας κινητικών, αισθητηριακών και γνωστικών πληροφοριών. Η γραφή είναι η ικανότητα κωδικοποίησης του λόγου σε γραφικά σύμβολα, τα οποία είναι απαραίτητα για την κατανόησή του. Στόχος της γραφής είναι η καταγραφή και διατήρηση κάποιων εμπειριών, προς όφελος του γράφοντα και άλλων (Brand & Hoerz, 1988).

Οι διάφορες δεξιότητες που σχετίζονται με τη γραφή (αντιγραφή οπτικών μηνυμάτων: π.χ. σχημάτων, γραμμάτων ή αριθμών, αντιγραφή ακουστικών μηνυμάτων: κείμενο, συνδυασμός κειμένου-σχεδίου-αριθμών κ.λπ.), προϋποθέτουν την ύπαρξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, όπως συμβαίνει με όλες τις δεξιότητες (Schmidt, 1991). Οι αντιληπτικο-κινητικές δεξιότητες, που σχετίζονται με τη γραφή, αποκαλούνται γραφοκινη-

τικές (graphomotor) και αφορούν τις κινητικού περιεχομένου δραστηριότητες του γραψίματος. Οι ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση αυτών των δεξιοτήτων είναι πολλές και σύνθετες. Η απλή φαινομενικά κίνηση της γραφής αποτελεί πολυπλοκότητα διαδικασία και η ανάλυσή της σε θεωρητικό επίπεδο απαιτεί πολύπλευρη γνώση διαφόρων παραγόντων.

Οι παράγοντες, που αναφέρονται παρακάτω, συνεισφέρουν στην ανάπτυξη και βελτίωση της γραφοκινητικής ικανότητας και οποιαδήποτε διαταραχή τους επιφέρει σοβαρές δυσχέρειες στην ανάπτυξη της γραφής (Guenter, & Guenter, 1992, Hochleitner, 1988, Lange, 1988):

- προθαλαμιαία αντίληψη
- απτική και κιναισθητική αντίληψη
- οπτική αντίληψη
- ακουστική αντίληψη
- κινητική ικανότητα
- γνωστική ικανότητα
- σχήμα σώματος
- κοινωνικο-συναισθηματικοί παράγοντες.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η ανάπτυξη της γραφοκινητικής ικανότητας δεν εξαρτάται μόνο από το επίπεδο ανάπτυξης της λεπτής κινητικότητας του παιδιού, αλλά και από μια πληθώρα άλλων παραγόντων, που αφορούν την αδρή κινητικότητά του. Έτσι λοιπόν σε επίπεδο αδρού κινητικού ελέγχου, ο μυϊκός τόνος, το σχήμα του σώματος, η ταχύτητα κίνησης και η δυναμική ισορροπία, σαν αποτέλεσμα σωματικών-κινητικών εμπειριών, παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην απόκτηση και ανάπτυξη της γραφοκινητικής ικανότητας (Kiphard, 1990).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη της σχέσης παραγόντων ψυχοκινητικής ανάπτυξης, με επιλεγμένες γραφοκινητικές ικανότητες.

## Μέθοδος

### Δείγμα και ομάδες μελέτης

Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 93 νήπια (41 αγόρια και 52 κορίτσια) ηλικίας 4-6 ετών (Μ.Ο.=5.04 ετών) που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 1996-97 σε Παιδικούς Σταθμούς και Νηπιαγωγεία των πόλεων Κομοτηνής και Καβάλας.

### Πειραματικός σχεδιασμός

Ο πειραματικός σχεδιασμός περιλάμβανε αρχική μέτρηση έξι ψυχοκινητικών και τριών γραφοκινητικών ικανοτήτων στο σύνολο των παιδιών του δείγματος. Μετά τη διεξαγωγή της πρώτης μέτρησης, το δείγμα χωρίστηκε σε πειραματική ομάδα (N1=46) και σε ομάδα ελέγχου (N2=47). Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε ειδικό πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής διάρκειας δύο

μισι μηνών, ενώ η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα των δημόσιων νηπιαγωγείων.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά στοιχεία περιγραφικής στατιστικής που αφορούν το χωρισμό του δείγματος.

### Διαδικασία μέτρησης

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας των μετρήσεων επιλέχθηκαν Νηπιαγωγεία και Παιδικοί Σταθμοί με παρόμοιο εξοπλισμό και εγκαταστάσεις. Καθ' όλη τη διάρκεια των μετρήσεων τα παιδιά που δεν συμμετείχαν στις μετρήσεις λάμβαναν μέρος σε άλλες δραστηριότητες που γίνονταν έξω από το χώρο διεξαγωγής των μετρήσεων. Η μέτρηση είχε διάρκεια 20-30 λεπτά για κάθε παιδί. Η πρώτη μέτρηση έγινε στο διάστημα 13-17 Ιανουαρίου 1997 και η δεύτερη από 7-11 Απριλίου 1997.

### Τεστ μέτρησης

Για την αξιολόγηση των ψυχοκινητικών και γραφοκινητικών ικανοτήτων, χρησιμοποιήθηκαν οκτώ τεστ από

**Πίνακας 1**  
**Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής που αφορούν τις ομάδες μελέτης της έρευνας**

	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Πειραματική Ομάδα	21	25	46
Ομάδα Ελέγχου	20	27	47
Σύνολο	41	52	93

τη δέσμη MT 4-6 (Zimmer, & Volkamer, 1987) και ένα τεστ αξιολόγησης της σταθερότητας κίνησης χεριού (Καμπάς κ.ά., 1997).

Ο δείκτης αντικειμενικότητας της δέσμης από την οποία έγινε η επιλογή των τεστ είναι, .88, ο δείκτης αξιοπιστίας κυμαίνεται από .80 έως .85 και ο δείκτης εγκυρότητας είναι .78 (Zimmer & Volkammer, 1987).

Ο δείκτης αξιοπιστίας A του Cronbach στο τεστ αξιολόγησης της σταθερότητας κίνησης χεριού κυμαίνεται από 0.9925 έως 0.9990, ενώ κατά τον έλεγχο της σύμφωνης εγκυρότητας αναφέρονται συντελεστές συσχέτισης από 0.5811 έως 0.8751 (Καμπάς κ.ά., 1997). Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά τα προαναφερθέντα τεστ:

### *Ψυχοκινητικές ικανότητες*

Με τον όρο ψυχοκινητικές αναφέρονται οι ικανότητες που απαιτούν τη συνεργασία του αντιληπτικού και κινητικού μηχανισμού προκειμένου να αναπτυχθούν. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η δυναμική ισορροπία, η ταχύτητα αντίδρασης, η ταχύτητα κίνησης, η στόχευση και ο κινητικός έλεγχος που διακρίνεται στο σωματικό σχήμα και στο μυϊκό τόνο (Gallahue & Ozmun, 1987).

#### *1. Δυναμική ισορροπία*

*Περιγραφή:* Ισορροπία κατά το βήδισμα προς τα εμπρός, με ελεύθερη επιλογή όσον αφορά το μήκος των βημάτων. Η διεξαγωγή του τεστ γίνεται επάνω σε

ειδική επιφάνεια κατασκευασμένη με μουσαμά και μοκέτα, διαστάσεων 200x10cm, η οποία τοποθετείται και σταθεροποιείται επάνω στο έδαφος. Η εκτέλεση της άσκησης γίνεται χωρίς παπούτσια.

*Αξιολόγηση:* Κατά την εκτέλεση, τα πόδια δεν επιτρέπεται να πατήσουν έξω από τα καθορισμένα όρια. Το τεστ διεξάγεται μία φορά χωρίς να προηγηθεί δοκιμαστική προσπάθεια. 2 βαθμοί δίνονται σε δύο επιτυχείς προσπάθειες, 1 σε μία και 0 σε καμία επιτυχή προσπάθεια.

#### *2. Ταχύτητα αντίδρασης*

*Περιγραφή:* Το παιδί στέκεται όρθιο με το επιδέξιό του χέρι σε ημιέκταση και την παλάμη του ανοικτή. Ο εξεταστής κρατάει μια ράβδο μήκους 80 εκατοστών χωρισμένη σε 4 ζώνες των 20 εκατοστών, έτσι ώστε το κάτω άκρο της να βρίσκεται μεταξύ αντίχειρα και δείκτη της ανοικτής παλάμης του παιδιού και σε απόσταση το λιγότερο 1 εκατοστό από αυτήν. Ο εξεταστής αφήνει χωρίς προειδοποίηση τη ράβδο να πέσει και το παιδί πρέπει να τη συγκρατήσει χωρίς να χρησιμοποιήσει το άλλο χέρι.

*Αξιολόγηση:* Δίνεται η δυνατότητα δύο προσπαθειών και καταγράφεται η καλύτερη. 2 βαθμοί δίνονται σε περίπτωση συγκράτησης στην 1η ζώνη, 1 βαθμός σε περίπτωση συγκράτησης στην 2η και 3η και 0 βαθμοί σε περίπτωση συγκράτησης στην 4η ζώνη ή μη συγκράτηση της ράβδου.

### 3. Ταχύτητα κίνησης

*Περιγραφή:* Σ' ένα χάρτινο κουτί που βρίσκεται στο έδαφος υπάρχουν 3 μπάλες του τένις. Σε απόσταση 4m από αυτό βρίσκεται ένα άλλο κουτί που είναι άδειο. Το παιδί πρέπει να μεταφέρει μία μία τις 3 μπάλες από το ένα κουτί στο άλλο όσο το δυνατό πιο γρήγορα.

*Αξιολόγηση:* Μετράται ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της άσκησης. Οι μπάλες που μεταφέρονται στο άδειο κουτί δεν πρέπει να αναπηδούν έτσι ώστε τελικά να καταλήγουν έξω από αυτό. Η άσκηση τελειώνει όταν και οι 3 μπάλες μεταφερθούν στο άδειο κουτί και ο χρόνος σταματάει τη στιγμή που το παιδί αποθέτει την 3η μπάλα. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκτελέσει μία δοκιμαστική προσπάθεια. 2 βαθμοί δίνονται για 11 ή λιγότερα δευτερόλεπτα, 1 βαθμός για 14-12sec και 0 βαθμοί για 15 ή περισσότερα δευτερόλεπτα.

### 4. Στόχευση

*Περιγραφή:* Το παιδί πρέπει να σημάδεψει με μπάλα του τένις στόχο διαμέτρου 40cm και ύψους 1,70m από το έδαφος (απόσταση που μετράται από το επάνω περιθώριο του στόχου), από απόσταση 3m.

*Αξιολόγηση:* Δίνεται η δυνατότητα 4 προσπαθειών. Σε περίπτωση που η μπάλα κτυπήσει στο περιθώριο του στόχου καταγράφεται σαν επιτυχής. 2 βαθμοί δίνονται όταν εκτελεστούν 2-4 εύστοχες βολές, 1 βαθμός για μία εύστοχη βολή και 0 βαθμοί για άστοχες βολές.

### 5. Επίπεδο ανάπτυξης του σωματικού σχήματος

*Περιγραφή:* Ο εξεταστής κρατάει ένα στεφάνι γυμναστικής κάθετα πάνω στο έδαφος. Το παιδί πρέπει να περάσει μέσα από το στεφάνι σε πλάγια θέση ή με μέτωπο προς τη φορά. Μετά το τέλος της προσπάθειας ακολουθεί επανάληψη προς την αντίθετη κατεύθυνση.

*Αξιολόγηση:* Το παιδί κατά την εκτέλεση των 2 προσπαθειών δεν πρέπει να έλθει σ' επαφή (χέρια ή σώμα) με το έδαφος ή το στεφάνι. Αξιολογούνται και οι 2 προσπάθειες και δίνονται 2 βαθμοί για δύο επιτυχείς, 1 βαθμός για μία επιτυχή και 0 βαθμοί για καμία επιτυχή προσπάθεια.

### 6. Επίπεδο ανάπτυξης του μυϊκού τόνου

*Περιγραφή:* Το παιδί βρίσκεται στην ύπτια ανάκλιση στο έδαφος με τα χέρια τενωμένα στην ανάταση. Ενεργοποιώντας όλους τους μυς του σώματος εκτελεί ρολάρισμα (ύπτια κατάκλιση-πλάγια κατάκλιση-πρηγής κατάκλιση), χωρίς να χαλαρώσει η στάση του σώματός του (όχι λυγισμένα πόδια ή χέρια), αρχικά προς μια κατεύθυνση και στη συνέχεια προς την αντίθετή της.

*Αξιολόγηση:* Καταγράφονται και βαθμολογούνται και οι δυο προσπάθειες. 2 βαθμοί δίνονται για δύο επιτυχημένες προσπάθειες, 1 βαθμός για μία και 0 βαθμοί για καμία επιτυχημένη προσπάθεια.

## Γραφοκινητικές ικανότητες

### 1. Επιδεξιότητα καρπού δακτύλων

*Περιγραφή:* Το παιδί κάθεται σε καρέκλα και μπροστά από ένα τραπέζι πάνω στο οποίο υπάρχουν: 40 σπέρτα ίσα κατανεμημένα σε 2 σωρούς και ανάμεσά τους ένα άδειο κουτί σπέρτων. Η απόσταση κάθε σωρού από το κουτί είναι 15cm. Ο εξεταστής ζητάει από το παιδί να τοποθετήσει τα σπέρτα ένα ένα μέσα στο κουτί χρησιμοποιώντας τα δυο του χέρια ταυτόχρονα. Καθ' όλη τη διάρκεια του τεστ οι αγκώνες του παιδιού θα πρέπει να βρίσκονται διαρκώς σε επαφή με την επιφάνεια του τραπεζιού, έτσι ώστε η κίνηση να περιορίζεται μόνο στους καρπούς και στα δάχτυλα.

*Αξιολόγηση:* Γίνεται μέτρηση του απαιτούμενου χρόνου. 2 βαθμοί δίνονται για 53sec ή λιγότερο, 1 βαθμός για 70-54sec και 0 βαθμοί για 71sec και περισσότερο.

### 2. Συχνότητα κίνησης καρπού

*Περιγραφή:* Τα παιδιά πρέπει σε 10 δευτερόλεπτα να κάνουν μ' ένα μαρκαδόρο όσες περισσότερες τελίτσες μπορούν επάνω σ' ένα φύλλο χαρτί A4. Στη διάρκεια αυτή τα παιδιά έχουν ελεύθερη επιλογή όσον αφορά την κατανομή των τελειών επάνω στο χαρτί.

*Αξιολόγηση:* Καθ' όλη τη διάρκεια της εκτέλεσης ο αγκώνας του χεριού πρέπει να βρίσκεται επάνω στο τραπέζι, έτσι ώστε να μην υπάρχει συμμετοχή περισσότερων μυϊκών ομάδων, κάτι που θα έκανε την εκτέλεση βραδύτερη. Πάντως εάν το παιδί δεν είναι σε θέση να

ακολουθήσει αυτή την οδηγία η άσκηση βαθμολογείται κανονικά. 2 βαθμοί δίνονται για 38 και περισσότερες τελείες, 1 βαθμός για 27-37 και 0 βαθμοί για 26 ή λιγότερες τελείες.

### 3. Σταθερότητα κίνησης του χεριού

*Περιγραφή:* Το φύλλο αξιολόγησης περιλαμβάνει μια ζωγραφιά που απεικονίζει έναν ταχυδρόμο ο οποίος πρέπει να διανύσει μια συγκεκριμένη πορεία προκειμένου να φτάσει σε ένα γραμματοκιβώτιο. Η ζωγραφιά επαναλαμβάνεται 3 φορές σε σελίδα A4. Στην πρώτη απεικόνισή της εκτελείται μια δοκιμαστική προσπάθεια και στις άλλες δύο απεικονίσεις της εκτελούνται οι κανονικές προσπάθειες, μία φορά με το ένα χέρι και μία με το άλλο. Το παιδί πρέπει να «ακολουθήσει» με το μαρκαδόρο την πορεία που υπάρχει στη ζωγραφιά από τη θέση που βρίσκεται ο «ταχυδρόμος» μέχρι το «γραμματοκιβώτιο» και πάντα μέσα στο περίγραμμα, χωρίς να αποκλίνει από την πορεία αυτή. Το παιδί εκτελεί μία δοκιμαστική προσπάθεια με το χέρι επιλογής του και ξεκινάει με την πρώτη προσπάθεια επίσης με το χέρι που επιλέγει.

*Αξιολόγηση:* Καθ' όλη τη διάρκεια της εκτέλεσης ο αγκώνας του χεριού πρέπει να βρίσκεται επάνω στο τραπέζι, έτσι ώστε να μην υπάρχει συμμετοχή περισσότερων μυϊκών ομάδων στην κίνηση. Ακόμη ο μαρκαδόρος δεν επιτρέπεται να διακόψει την επαφή με το χαρτί παρά μόνο όταν ολοκληρωθεί το τεστ. Καταγράφονται αφ' ενός τα λάθη με κάθε χέρι, όπου λάθος είναι οποιαδήποτε απόκλιση από την πορεία (επαφή με τη γραμμή ή το χώρο έξω από αυτή), αφ'

ετέρου ο χρόνος σε δευτερόλεπτα που χρειάζεται το παιδί για να ολοκληρώσει την προσπάθειά του. Το τεστ παρέχει τη δυνατότητα καταγραφής του χεριού προτίμησης του παιδιού (του χεριού με το οποίο το παιδί επιλέγει να εκτελέσει τη δοκιμαστική και την πρώτη προσπάθειά του). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας δεν αξιολογήθηκε η πλευρικότητα κι έτσι δεν έγινε καταγραφή του χεριού προτίμησης κατά την εκτέλεση του παραπάνω τεστ.

### **Πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής που ακολούθησε η πειραματική ομάδα**

Το πρόγραμμα Ψ.Α., που ακολούθησε η πειραματική ομάδα, ξεκίνησε στις 20 Ιανουαρίου 1997 και έληξε στις 4 Απριλίου του ίδιου έτους. Τα παιδιά της ομάδας συμμετείχαν σ' αυτό το πρόγραμμα 3 φορές την εβδομάδα και η διάρκεια του κάθε μαθήματος ήταν 35-40 λεπτά. Συνολικά λοιπόν στο διάστημα αυτό τα παιδιά παρακολούθησαν 30 μαθήματα. Τα περιεχόμενα του προγράμματος Ψ.Α., αφορούν κυρίως την εκμάθηση και εξάσκηση θεμελιωδών αδρών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων (Καμπάς, 1996).

Στη διαμόρφωση του προγράμματος ουσιαστική ήταν η συμβολή των προτάσεων του Kiphard (1980), αλλά και των εργασιών του Eggert (1975, 1994a,b) της Zimmer (1993) και των Zimmer και Cicurs (1993). Έτσι το πρόγραμμα εξάσκησης περιελάμβανε αδρές δεξιότητες, όπως κύλισμα, βάδισμα, τρέξιμο, καλπασμό, άλματα, αναπηδήσεις, ρίψεις, σουτ κ.λπ., καθώς και λεπτές δεξιότητες,

όπως μάζεμα βόλων με τα δάχτυλα των ποδιών, μεταφορά αντικειμένων με τα δάχτυλα των ποδιών, χαρτοκοπτική, συμπλήρωση παζλ, κατασκευές με πλαστελίνη, εξάσκηση γραφισμού, μικροκατασκευές κ.λπ.

### **Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης**

Κατά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης των αντιστοιχιών (correspondence-principal components) και η μέθοδος της ομαδοποίησης (classification), για τον έλεγχο της σχέσης της μεταβολής των επιδόσεων στις ψυχοκινητικές και γραφοκινητικές παραμέτρους. Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPAD-N version 2.0.

### *Αποτελέσματα*

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των κύριων συνιστωσών έδειξαν ότι το νέφος των δεδομένων της πειραματικής ομάδας περιγράφηκε κυρίως από τέσσερις άξονες, οι ιδιοτιμές των οποίων παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Καθένας από τους παραπάνω άξονες σχηματίστηκε από τις μεταβλητές που παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Η ταξινόμηση των ατόμων της πειραματικής ομάδας είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία τριών κλάσεων ατόμων με παρόμοια χαρακτηριστικά. Η πρώτη κλάση είχε 20 άτομα και εντοπίστηκε στην αρνητική περιοχή του πρώτου άξονα (συντεταγμένη=-0.85, και valeur test=-4.29). Η δεύτερη κλάση είχε 19

<b>Πίνακας 2</b> <b>Ιδιοτιμές των παραγοντικών αξόνων</b>			
Άξονας	Ιδιοτιμή	Διακύμανση (%)	Αθροιστική διακύμανση (%)
1	2.31	25.67	25.67
2	1.59	17.66	43.32
3	1.34	14.85	58.17
4	0.99	11.08	69.25

<b>Πίνακας 3</b> <b>Μεταβλητές των παραγοντικών αξόνων</b>		
άξονας	μεταβλητή	συντεταγμένη
1ος	μυϊκός τόνος	0.49
	ταχύτητα κίνησης	-0.73
	σταθερότητα κίνησης χεριού	0.69
	ικανότητα αντίδρασης	-0.75
	επιδεξιότητα καρπού-δακτύλων	0.71
2ος	σχήμα σώματος	-0.58
	δυναμική ισορροπία	-0.42
	μυϊκός τόνος	0.62
3ος	στόχευση	-0.64
	ικανότητα αντίδρασης	0.46
4ος	συχνότητα κίνησης καρπού	-0.78

άτομα και εντοπίστηκε στη θετική περιοχή του πρώτου άξονα (συντεταγμένη=1.20 και valeur test=4.40). Τέλος, η τρίτη κλάση είχε 8 άτομα και εντοπίστηκε στην αρνητική περιοχή του πρώτου άξονα (συντεταγμένη =-2.65 και valeur test=-5.36). Τα χαρακτηριστικά των ατόμων της κάθε κλάσης παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Όσον αφορά το νέφος των δεδομένων της ομάδας ελέγχου αυτό περιγράφηκε επίσης από τέσσερις άξονες, οι ιδιοτιμές των οποίων παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Οι παραπάνω άξονες σχηματίστηκαν από ομάδες μεταβλητών οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Η ταξινόμηση των ατόμων της ομά-

<b>Πίνακας 4</b> <b>Χαρακτηριστικά των κλάσεων των ατόμων της πειραματικής ομάδας</b>			
κλάση ατόμων	μεταβλητή	μεταβολή	valeur test
1η	σχήμα σώματος	μέτριοι → καλοί	4.49
	στόχευση	μέτριοι → καλοί	3.07
	ικανότητα αντίδρασης	κακοί → μέτριοι ή καλοί	-2.44
2η	μυϊκός τόνος	κακοί ή μέτριοι → καλοί	3.18
	ταχύτητα κίνησης	κακοί → μέτριοι ή καλοί	-4.73
	σταθερότητα κίνησης χεριού	μέτριοι → καλοί	4.80
	ικανότητα αντίδρασης	κακοί → μέτριοι ή καλοί	-2.42
3η	επιδεξιότητα καρπού-δακτύλων	μέτριοι → καλοί	2.45
	σχήμα σώματος	κακοί → μέτριοι	-2.95
	δυναμική ισορροπία	μέτριοι → καλοί	2.99
	ταχύτητα κίνησης	μέτριοι → καλοί	3.12
	σταθερότητα κίνησης χεριού	κακοί → μέτριοι	-3.06
	ικανότητα αντίδρασης	μέτριοι → καλοί	4.82

<b>Πίνακας 5</b> <b>Ιδιοτιμές των παραγοντικών αξόνων</b>			
άξονας	ιδιοτιμή	διακύμανση(%)	αθροιστική διακύμανση (%)
1	2.38	26.41	26.41
2	1.86	20.69	47.10
3	1.13	12.53	59.63
4	1.02	11.30	70.93

δας ελέγχου είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία τριών κλάσεων ατόμων με παρόμοια χαρακτηριστικά. Η πρώτη κλάση είχε 13 άτομα και εντοπίστηκε κυρίως στο πρώτο τεταρτημόριο του παραγοντικού επιπέδου 1x2 (συντεταγμένες: 0.92 και 1.30, valeur test: 2.50 και 3.99). Η δεύτερη κλάση είχε 16 άτομα και εντοπίστηκε κυρίως στο δεύτερο τεταρτημόριο

του παραγοντικού επιπέδου 1x2 (συντεταγμένες: 1.05 και -1.29, valeur test: 3.31 και -4.59). Τέλος η τρίτη κλάση είχε 18 άτομα και εντοπίστηκε κυρίως στο τρίτο τεταρτημόριο του παραγοντικού επιπέδου 1x3 (συντεταγμένες: -1.59 και 0.48, valeur test: -5.52 και 2.40). Τα χαρακτηριστικά των ατόμων της κάθε κλάσης παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

**Πίνακας 6**  
**Μεταβλητές των παραγοντικών αξόνων**

άξονας	μεταβλητή	συντεταγμένη
1ος	συχνότητα κίνησης καρπού	-0.75
	επιδεξιότητα καρπού-δακτύλων	-0.61
	δυναμική ισορροπία	0.67
	ταχύτητα κίνησης	0.74
2ος	στόχευση	-0.52
	σταθερότητα κίνησης χεριού	-0.70
	μυϊκός τόνος	0.52
	ικανότητα αντιδρασης	0.56
3ος	μυϊκός τόνος	-0.42
	επιδεξιότητα καρπού-δακτύλων	0.51
4ος	σχήμα σώματος	-0.45
	μυϊκός τόνος	0.50

**Πίνακας 7**  
**Χαρακτηριστικά των κλάσεων των ατόμων της ομάδας ελέγχου**

κλάση ατόμων	μεταβλητή	μεταβολή	valeur test
1η	ταχύτητα κίνησης	μέτριοι → μέτριοι	3.55
	σταθερότητα κίνησης χεριού	κακοί → κακοί	-3.42
	στόχευση	κακοί → κακοί	-4.18
2η	σταθερότητα κίνησης χεριού	μέτριοι → μέτριοι	3.52
	στόχευση	μέτριοι → μέτριοι	2.74
	σχήμα σώματος	μέτριοι → μέτριοι	2.46
	επιδεξιότητα καρπού-δακτύλων	κακοί → κακοί	-3.20
	ικανότητα αντιδρασης	κακοί → κακοί	-3.60
	συχνότητα κίνησης καρπού	κακοί → κακοί	-4.04
3η	συχνότητα κίνησης καρπού	μέτριοι → μέτριοι	4.93
	επιδεξιότητα καρπού-δακτύλων	μέτριοι → μέτριοι	4.46
	ικανότητα αντιδρασης	κακοί → κακοί	
		μέτριοι → μέτριοι	2.71
	σχήμα σώματος	μέτριοι → μέτριοι	-3.52
	ταχύτητα κίνησης	κακοί → κακοί	-3.62

## Συζήτηση

Από την ανάλυση των κύριων συνιστωσών φάνηκε (πίνακας 3), ότι οι δύο πρώτοι άξονες σχηματίστηκαν από τις μεταβολές τόσο των ψυχοκινητικών (μυϊκός τόνος, ταχύτητα κίνησης, ικανότητα αντίδρασης, σχήμα σώματος και δυναμική ισορροπία) όσο και των γραφοκινητικών ικανοτήτων (σταθερότητα κίνησης χεριού και επιδεξιότητα καρπού δακτύλων). Επίσης τα αποτελέσματα της ταξινόμησης έδειξαν ότι η εξάσκηση είχε σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση των ψυχοκινητικών, αλλά και των γραφοκινητικών ικανοτήτων, καθώς όλα τα άτομα της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν σε σχέση με το αρχικό τους επίπεδο (πίνακας 4).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των κύριων συνιστωσών για την ομάδα ελέγχου, έδειξαν ότι οι δύο πρώτοι άξονες σχηματίστηκαν επίσης από τις μεταβολές των ψυχοκινητικών και γραφοκινητικών ικανοτήτων (πίνακας 6). Το εύρημα αυτό επιβεβαίωσε τη στενή σχέση των ψυχοκινητικών και των γραφοκινητικών ικανοτήτων, οι οποίες όπως και στην πειραματική ομάδα μεταβλήθηκαν συνδυασμένα. Αντίθετα τα αποτελέσματα της ταξινόμησης (πίνακας 7) έδειξαν ότι όλα τα άτομα της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στο αρχικό επίπεδο των ψυχοκινητικών και γραφοκινητικών ικανοτήτων, χωρίς να σημειώσουν βελτίωση.

Από τα παραπάνω φάνηκε ότι οι ψυχοκινητικές ικανότητες σχετίζονται με τις γραφοκινητικές ικανότητες και σε κάθε περίπτωση η μεταβολή της κάθε κατηγορίας ικανοτήτων επηρεάζει την άλλη. Επιπλέον από τα αποτελέσματα

της ταξινόμησης φάνηκε ότι η εφαρμογή του προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής επέφερε τη βελτίωση των ψυχοκινητικών και των γραφοκινητικών ικανοτήτων. Πρέπει να σημειωθεί όμως, ότι δεν εξακριβώθηκε αν η βελτίωση των γραφοκινητικών ικανοτήτων ακολούθησε τη βελτίωση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων ή συνέβη ταυτόχρονα με αυτή. Σε προηγούμενη μελέτη αντίθετα, είχε διαπιστωθεί ότι, η ψυχοκινητική αγωγή με έμφαση στην εκμάθηση θεμελιωδών δεξιοτήτων δεν βελτιώνει τις ψυχοκινητικές και γραφοκινητικές παραμέτρους (Καμπάς, Μαυρομάτης, Μπεζέ, Αγγελούσης, 1997). Το διαφορετικό στοιχείο ανάμεσα στις δυο μελέτες ήταν η μεγαλύτερη συχνότητα εξάσκησης που χαρακτήριζε την παρούσα μελέτη (τρεις αντί δυο φορές την εβδομάδα), η οποία ευθύνεται ίσως για τη βελτίωση των ψυχοκινητικών και γραφοκινητικών ικανοτήτων της πειραματικής ομάδας. Οι Crum (1975), Werner (1974) και Zimmer (1981) υποστήριξαν ότι η ψυχοκινητική αγωγή επιδρά θετικά στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών ικανοτήτων, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Σε προηγούμενη μελέτη επίσης (Καμπάς, 1996) αναφέρθηκε ότι η αδρή και λεπτή κινητική ικανότητα δεν βελτιώθηκαν μέσω του προγράμματος εξάσκησης αδρών και λεπτών δεξιοτήτων που εφαρμόστηκε σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο. Στην παραπάνω μελέτη χρησιμοποιήθηκε η δέσμη MT4-6 (Zimmer & Volkamer, 1987). Η δέσμη αυτή αποτελείται από τρεις ομάδες δοκιμασιών, με τις οποίες αξιολογούνται η αδρή, η λεπτή και η συνολική κινητική ικανότητα αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της παραπάνω μελέ-

της έδειξαν ότι η συνολική κινητική ικανότητα βελτιώθηκε σημαντικά μετά την εξάσκηση, αλλά δεν συνέβη το ίδιο για τις επιμέρους συνιστώσες της (αδρή και λεπτή κινητική ικανότητα). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, αφού η βελτίωση των ψυχοκινητικών και γραφοκινητικών ικανοτήτων προέκυψε από την επίδραση του προγράμματος εξάσκησης θεμελιωδών αδρών και λεπτών δεξιοτήτων. Στην πρώτη μελέτη όμως το περιεχόμενο της εξάσκησης ήταν τελειώς διαφορετικό, καθώς περιελάμβανε δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής. Αντίθετα το περιεχόμενο της εξάσκησης στην παρούσα μελέτη αποτελούνταν από συγκεκριμένες αδρές και λεπτές δεξιότητες, το οποίο όπως φάνηκε είχε καλύτερα αποτελέσματα.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ αδρών και λεπτών κινητικών ικανοτήτων, ο Teipel (1988) αναφέρει ότι κάτω από εργαστηριακές συνθήκες αξιολόγησης οι δύο κατηγορίες ικανοτήτων παρουσιάζουν πολύ μικρή θετική ή αρνητική συσχέτιση. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ωστόσο προέκυψε ότι κάποιες από τις αδρές και λεπτές ικανότητες φορτίστηκαν στον ίδιο παράγοντα, αποδεικνύοντας την ύπαρξη ισχυρής σχέσης ανάμεσά τους. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την άποψη του Kiphard (1990), ότι η ανάπτυξη λεπτών κινητικών ικανοτήτων σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση των αδρών ικανοτήτων.

Από τα παραπάνω φάνηκε ότι είναι δυνατή η βελτίωση των γραφοκινητικών ικανοτήτων μέσα από συγκεκριμένο πρόγραμμα εξάσκησης των ψυχοκινητικών ικανοτήτων. Οι προϋποθέσεις

για να συμβεί αυτό είναι ενδεχομένως η χρήση συγκεκριμένων αδρών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων ως περιεχόμενο του προγράμματος εξάσκησης, σε συνδυασμό με τη σχετικά μεγάλη συχνότητα εξάσκησης. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα προηγούμενης μελέτης (Zimmer, 1981).

Στην πληρέστερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στις ψυχοκινητικές και γραφοκινητικές ικανότητες, μπορούν να συμβάλουν μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες φύλο και ηλικία. Η εφαρμογή επίσης εργαστηριακών μετρήσεων μπορεί να τεκμηριώσει ακόμη περισσότερο τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Amberg, S., & Schuhmann, A. (1995). *Konzeption eines diagnostischen Inventars zur Beurteilung und Foerderung graphomotorischer Kompetenzen im Vorschulalter*, Dissertation zur Erlangung des Dokortitels, Philipps Universitaet Marburg.
- Bloecher, E. (1989). Motorische Dysfunktion als Ursache einer Schreibstoerung. *Psychomotorik*, 2, 29-36.
- Brand, I., & Hoerz, E. (1988). Der Einsatz von Materiallien zur Anregung und Foerderung der graphomotorischen Entwicklung wie auch als Hilfe beim Erlernen der Schriftsprache. In: Internationale Frostig-Gesellschaft (Hrsg.): *Graphomotorische Stoerungen und*

- Rechenschwaeche*, Wuerzburg.
- Crum, B.J. (1975). Motor development as an enabling condition for academic achievement in the first grade of primary school. In: Schmoll, D. et. al. (Eds.): *The eighteenth International Congress of the International Council on Health, Physical Education and Recreation (ICHPER)*, Rotterdam, 382-389.
- Eggert, D. (Ed.). (1975). *Psychomotorisches Training. Ein Projekt mit lese-rechtschreibschwachen Grundschuelern*, Weinheim: Belz..
- Eggert, D. (1994a). Integration, Motopaedagogik und Sport. Teil 1. *Motorik*, 2, 39-45.
- Eggert, D. (1994b). Integration, Motopaedagogik und Sport. Teil 2. *Motorik*, 3, 74-80.
- Fahlbusch, M. (1995). *Spracherwerbsorientierte Motopaedagogik im Kindergarten*. Dissertation zur Erlangung des Dokortitels, Philipps Universitaet Marburg.
- Fischer, K., & Wendler, M. (1994). Der schriftspracherwerb und kindliche Entwicklung- Neurowissenschaftliche Grundlagen und praktische Kosequenzen fuer eine graphomotorische Foerderung. *Kind und Entwicklung*, 3, 74-83.
- Gallahue D. L. & Ozmun J.C. (1995). *Understanding motor development*. Brown & Benchmark:Madison, Wisconsin-Dubuque, Iowa
- Galland, C. (1991). *Lese- und Sschreiblernhilfen ueber Bewegung*. Dissertation zur Erlangung des Dokortitels, Philipps Universitaet Marburg.
- Guenter, H. & Guenter, W. (1992). Diagnose auditiver Stoerungen bei Sprachauaelligkeiten und Lese-Rechtschreibschwirigkeiten im Primarbereich. *Die Schprachheilarbeit*, 37, 5-19.
- Hochleitner, M. (1988). Aus der Behandlungsstation fuer entwicklungsgestoerte und behinderte Kinder im Kinderdorf St. Isidorf. In: Internationale Frostig-Gesellschaft (Hrsg.): *Graphomotorische Stoerungen und Rechenschwaeche*, Wuerzburg.
- Irmischer, T. & Fischer, K. (1993). *Psychomotorik in der Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.
- Καμπάς, Α. (1996). *Η ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικής ικανότητας στην προσχολική ηλικία*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης-Τ.Ε.Φ.Α.Α.
- Καμπάς, Α., Μάντης, Κ., Κιουμουρτζόγλου, Ε., Ταξιλάρης, Κ. (1997). *Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας τεστ μέτρησης «σταθερότητας κίνησης χεριού» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Ανακοίνωση στο 5ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.
- Καμπάς, Α., Μαυρομάτης, Γ., Μπεζέ, Λ., Αγγελούσης, Ν. (1997). *Επίδραση προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην ανάπτυξη επιλεγμένων ψυχοκινητικών και γραφοκινητικών παραμέτρων στην προσχολική ηλικία*. Ανακοίνωση στο 5ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.
- Kiphard, E. (1980). *Motopaedagogik*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Kiphard, E. (1990). *Mototherapie I*. Dortmund: Modernes Lernen.

- Koeckenberger, H. (1996). *Bewegungsraume*. Dortmund: Borgman.
- Lange, H. (1988). Wahrnehmungsfoerderung nach dem Marianne-Frostig-Konzept. In: Internationale Frostig-Gesellschaft (Hrsg.): *Graphomotorische Stoerungen und Rechenschwaechen*, Wuerzburg.
- Mertens, K. (1991). *Lernprogramm zur Wahrnehmungsfoerderung*, Dortmund: Modernes Lernen.
- Passolt, M. (1996). *Mototherapeutische Arbeit mit hyperaktiven Kindern*, Muenchen: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmidt, R.A. (1991). *Motor Learning and Performance: from principles to practice*, Champaign: Human Kinetics.
- Teipel, D. (1986). *Diagnostik koordinativer Faehigkeiten. Eine Studie zur Struktur und querschnittlich betrachteten Entwicklung fein- und grobmotorischer Leistungen*, Muenchen: Profil.
- Werner, P. (1974). Education of selected movement patterns of preschool children. *Perceptual and motor Skills*, 39, 795-798.
- Zimmer, R. (1981). *Motorik und Persoenlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter*. Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (1993). *Handbuch der Bewegungserziehung*, Freiburg-Basel-Wien: Herder.
- Zimmer, R. & Volkamer, M. (1987).

*Motoriktest fuer vier-bis sechsjaebrige Kinder. Manual*, Weinheim: Belz.

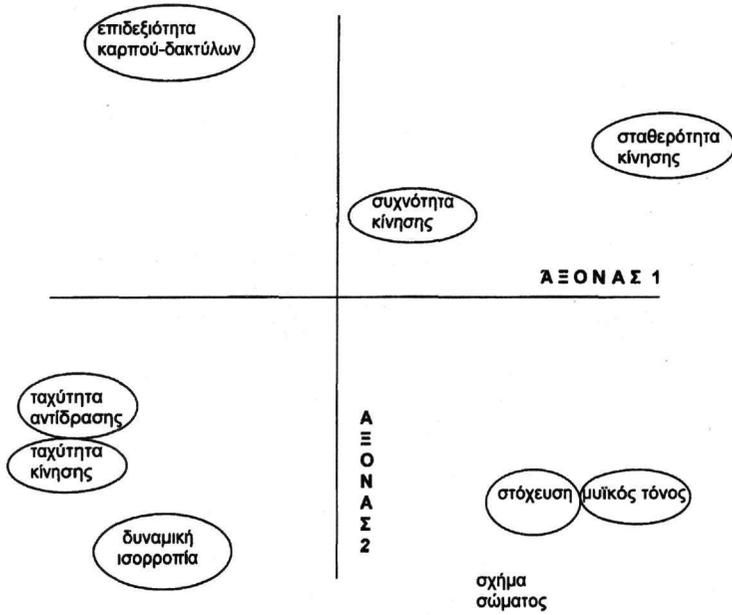
- Zimmer, R. & Cicurs, H. (1993). *Psychomotorik*, Schorndorf: Hofmann Verlag.

### Abstract

The relationship between the psychomotor abilities (dynamic balance, reaction speed, movement speed, aiming, body scheme and muscular tone) and the graphomotor abilities (wrist-fingers dexterity, wrist movement frequency and hand movement stability) was studied. Ninety three children between 4 and 6 years old (Mean=5.04 years), were divided into an experimental (N1=46) and a control group (N2=47), after the first measurement took place. The experimental group practiced basic fine and gross motor skills for 30 units of 35-40 minutes each. The results of the correspondence analysis revealed that practice improved both the psychomotor and the graphomotor ability. It was so concluded that any improvement of the psychomotor abilities might result to the significant improvement of the graphomotor ability.

### Λέξεις-κλειδιά:

Προγραφή, ψυχοκινητική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία.



**Σχήμα 1.** Θέσεις των μεταβλητών στο παραγοντικό επίπεδο 1x2

## Ερευνητικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης Πρωτομαθηματικών Εννοιών

### Γενική Παρουσίαση

**Η** ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών στην προσχολική ηλικία απασχολεί από χρόνια την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο ο προσανατολισμός που έχει η ανάπτυξη αυτών των εννοιών παραμένει περιορισμένος από δύο στερεοτυπικές αντιλήψεις [Τζεκάκη, 1994α].

- Η πρώτη αντίληψη θεωρεί ότι τα μαθηματικά του νηπιαγωγείου περιορίζονται στους αριθμούς, τις πράξεις και τα σχήματα, με όλες τις υπόλοιπες έννοιες να αποτελούν προετοιμασία για την εισαγωγή σε αυτά τα “μαθηματικά”.

- Η δεύτερη αντίληψη αντιμετωπίζει τα μαθηματικά της προσχολικής ηλικίας ως μια γενικότερη προετοιμασία του παιδιού για την σχολική εκπαίδευση. Το νηπιαγωγείο παραμένει εκτός θεσμικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η ενασχόληση με έννοιες που θα επαναληφθούν και στο Δημοτικό να είναι υποτιμημένη [βλ. σχετικά ΥΠΕΠΘ, 1990].

Ο προσανατολισμός του ερευνητικού

προγράμματος που πραγματοποιούμε και του οποίου, στο άρθρο αυτό, παρουσιάζουμε ένα μικρό μόνο μέρος, επιδιώκει να ξεφύγει από τις προαναφερθείσες αντιλήψεις.

Κατά πρώτο λόγο, στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, μαθηματική θεωρείται κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνει μια μαθηματική έννοια [1]. Η έννοια δομεί τη δραστηριότητα και οργανώνει τη δράση του παιδιού καθώς αποτελεί το κλειδί για την αντιμετώπιση της κατάστασης που δημιουργεί. Το παιδί αντιμετωπίζει τη δραστηριότητα χρησιμοποιώντας μια “λανθάνουσα γνώση” από κανόνες και τρόπους λειτουργίας της σχετικής έννοιας χωρίς να είναι σε θέση να την αναγνωρίσει ή να μιλήσει γι’ αυτή<sup>1</sup>.

Το νηπιαγωγείο μπορεί να προτείνει στο νήπιο ένα πλήθος δραστηριοτήτων οι οποίες σχετίζονται με σημαντικές μαθηματικές έννοιες. Οι έννοιες αυτές παρουσιάζονται σε ένα πρωτομαθηματικό<sup>2</sup> στάδιο και ξεπερνούν κατά πολύ τους αριθμούς και τα σχήματα. Αφορούν την οργάνωση και αναπαράσταση του χώρου (για παράδειγμα τοπολογικές, προ-

βολικές και μετρικές σχέσεις, συμμετρικές) ή άλλες γενικότερες μαθηματικές έννοιες (συνδυασμοί, διατάξεις κ.λπ.<sup>3</sup>).

Κατά δεύτερο λόγο, στο πλαίσιο του προγράμματος που πραγματοποιούμε, οι μαθηματικές δραστηριότητες που προτείνονται στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσα από έναν πλούτο εμπειριών και βιωμάτων που το βοηθούν να γνωρίσει και να λειτουργήσει καλύτερα στο περιβάλλον που ζει. Με την έννοια αυτή, η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μian αυτόνομη βαθμίδα όπου μέσα της η μαθηματική εκπαίδευση δίνει στο παιδί την ευκαιρία να αναπτύξει ολόπλευρα όλες εκείνες τις δυνατότητες που ανταποκρίνονται στην ηλικία του και καλύπτουν τις ανάγκες του.

Στη βάση αυτού του προσανατολισμού η μελέτη της ανάπτυξης μαθηματικών εννοιών στην προσχολική ηλικία ακολουθεί το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της Διδακτικής των Μαθηματικών για την ανάπτυξη εννοιών, δηλαδή την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από το σχεδιασμό κατάλληλων για κάθε έννοια διδακτικών καταστάσεων [Brousseau, 1986, Vergnaud, 1981, 1994].

### **Διδακτικές καταστάσεις για την ανάπτυξη εννοιών: γενικές αρχές**

Διδακτική κατάσταση ονομάζεται ένα σύνολο από σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ένα μαθητή ή μία ομάδα μαθητών, ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και ένα ή περισσότερους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να αποκτήσουν οι μαθητές μία γνώση [Brousseau, ό.π.].

Η σύγχρονη αντίληψη οικοδόμησης της γνώσης θεωρεί ότι η αλληλεπίδραση με το κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον μάθησης είναι αυτή που θα οδηγήσει το παιδί στην ανάπτυξη των εννοιών που επιδιώκουμε [Vergnaud, ό.π.]. Στην έννοια του περιβάλλοντος μάθησης δεν περιλαμβάνεται μόνο, όπως συνήθως πιστεύεται, το παιδαγωγικό υλικό αλλά ένα σύνολο υλικών και νοητικών καταστάσεων οι οποίες δημιουργούν τις κατάλληλες για την ανάπτυξη εννοιών συνθήκες. Για να επιτύχουμε τη διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος μάθησης παίρνουμε υπόψη μας δύο ζητήματα:

- Πρώτον, το παιδί για να αναπτύξει μια γνώση πρέπει να “εμπλακει” σε μία κατάσταση κατάλληλα διαμορφωμένη ώστε να το προτρέπει να δράσει, να κατασκευάσει, να αποφασίσει, να επιλέξει κ.λπ., με δυο λόγια να δραστηριοποιηθεί ολόπλευρα. Η εμπλοκή αυτή σημαίνει κινητοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει, δεδομένου ότι η κατάλληλα διαμορφωμένη κατάσταση αποτελεί για το παιδί ένα “πρόβλημα”. Αν οι γνώσεις που διαθέτει δεν είναι αρκετές για την αντιμετώπιση της κατάστασης στην οποία έχει εμπλακεί, τότε το παιδί θα τις μετασχηματίσει, θα τις επανοργανώσει, θα τις επαναπροσδιορίσει για να μπορέσει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που του δημιουργεί η κατάσταση που αντιμετωπίζει.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η οργάνωση μιας διδακτικής κατάστασης για την ανάπτυξη μιας γνώσης έχει ως προϋπόθεση<sup>4</sup>, από τη μία μεριά, το σαφή προσδιορισμό των εννοιών που επιδιώκουμε να αναπτύξουμε, και από την άλλη την οριοθέτηση των εννοιών που είναι το

παιδί έτοιμο να αναπτύξει<sup>5</sup>, έτσι ώστε μέσα από την ενασχόληση του παιδιού με τη δραστηριότητα που του προτείνουμε να αναπτυχθούν οι επιθυμητές έννοιες [Brousseau, ό.π., Vergnaud, ό.π.].

• Δεύτερον, η διδακτική κατάσταση που προτείνουμε πρέπει να αποτελεί με ακρίβεια μια μαθηματική δραστηριότητα σχετική με την έννοια που επιδιώκουμε να αναπτύξουμε, θα πρέπει δηλαδή όπως ήδη αναφέραμε, να καθορίζει τη δράση του παιδιού και παράλληλα να αποτελεί το κλειδί της λύσης του “προβλήματος” που του θέτει.

Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, οι διδακτικές καταστάσεις που οργανώσαμε προσδιορίστηκαν από τη γνώση που επιδιώκαν να αναπτύξουν, τη δράση που επέτρεπαν στο παιδί και το ρόλο του δασκάλου.

#### - Ως προς τη γνώση

Αναφέραμε ήδη ότι η γνώση που θέλουμε να αναπτύξουμε είναι το στοιχείο που οργανώνει τη διδακτική κατάσταση. Γύρω από αυτή συγκροτείται το πλαίσιο που κινούμαστε, το υλικό που χρησιμοποιούμε, η δράση του παιδιού. Για παράδειγμα, η μεταφορά του προσανατολισμού δεξιά-αριστερά σε ένα σύστημα αναφοράς έξω από το σώμα του παιδιού είναι η γνώση που είναι απαραίτητη για να μπορέσει το παιδί να καθοδηγήσει ένα “ρομπότ” σε μία προκαθορισμένη διαδρομή (βλ. πιο κάτω Περιγραφή και Ανάλυση των Διδακτικών Καταστάσεων)

#### - Ως προς τη δράση του παιδιού

Η κάθε κατάσταση που προτείνουμε έχει τέτοια μορφή ώστε να “εκχωρείται” στο παιδί (ή σε ομάδα παιδιών) ένα “πρό-

βλημα” του οποίου το παιδί δεν γνωρίζει από την αρχή τον τρόπο αντιμετώπισης. Η λέξη “εκχώρηση” υποδηλώνει ακριβώς ότι το παιδί αντιλαμβάνεται πως έχει το ίδιο την ευθύνη λύσης του προβλήματος.

Σε όλες τις προτεινόμενες δραστηριότητες τα παιδιά κατασκευάζουν, αποφασίζουν, επιλέγουν, δίνουν εντολές κ.λπ. Μέσα στις παραπάνω λειτουργίες πρέπει να υπογραμμίσουμε μια φάση όπου τα παιδιά χρειάζεται να διατυπώσουν λεκτικά ό,τι κάνουν. Μια διδακτική κατάσταση περιλαμβάνει οπωσδήποτε ή ακολουθείται από μία κατάσταση διατύπωσης, που δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να ορίσει γλωσσικά και άρα να εκφράσει με λόγια τη δράση του.

Τέλος, καθεμιά από τις δραστηριότητες που προτείνουμε περιλαμβάνει κατάλληλους μηχανισμούς ελέγχου που το παιδί έχει στη διάθεσή του. Αν το παιδί δεν μπορεί να διαχειρισθεί και να ελέγξει την ίδια του τη δράση τότε δεν μπορεί να διαπιστώσει την ανεπάρκεια των γνώσεων που χρησιμοποιεί για να τις μετασχηματίσει σε νέες γνώσεις. Οι διαδικασίες ελέγχου [Τζεκάκη, 1995], κατωτέρου πάντα γνωστικού επιπέδου από τη λύση του προβλήματος, αλλά κατάλληλες για το παιδί που δρα, είναι κλειδί στη δημιουργία διδακτικών καταστάσεων.

Στο πρόγραμμα που σχεδιάσαμε, ανάμεσα στις άλλες μορφές ελέγχου, αναπτύχθηκε και η λειτουργία των παρατηρητών-ελεγκτών, δηλαδή ομάδας παιδιών που παρακολουθεί και έχει την ευθύνη της σωστής εξέλιξης της δραστηριότητας.

#### - Ως προς τον εκπαιδευτικό

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζε-

ται στην οργάνωση της ίδιας της διδακτικής κατάστασης και του υλικού, σε επεξηγήσεις ως προς την αναγκαία δράση και σε βοήθεια, στο βαθμό που τα παιδιά εμφανίζουν αξεπέραστες δυσκολίες. Σε καμιά περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν απαντά στη θέση του παιδιού, δεν εκμαιεύει απαντήσεις και δεν διορθώνει το παιδί. Μια τέτοια διολίσθηση μεταφράζεται σε πλήρη υποκατάσταση του παιδιού, γεγονός καταστροφικό για την ανάπτυξη γνώσης [Brousseau, ό.π.].

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η πλαisiώση των δραστηριοτήτων με το κατάλληλο υλικό, είτε αυτό είναι λειτουργικό (για τις ανάγκες ανάδειξης της μαθηματικής έννοιας), είτε είναι συνοδευτικό (για τη δημιουργία κινήτρων συμμετοχής) ήταν καθοριστική για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος μάθησης για τα νήπια. Η εξεικόνιση της εμπειρίας που του προτείνουμε, η δραματοποίηση της κατάστασης και η σαφής οριοθέτηση της δράσης του με τη βοήθεια του υλικού είναι αποφασιστικής σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία μιας διδακτικής κατάστασης.

### **Διδακτικές καταστάσεις για την ανάπτυξη δύο εννοιών: εφαρμογή**

Το ερευνητικό πρόγραμμα που πραγματοποιούμε σε μια τάξη νηπίων του Παιδικού Κέντρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης υλοποιεί το πρόγραμμα δραστηριοτήτων που έχει εκπονηθεί στο Τμήμα [βλ. Π.Τ.Ν. 1993, Τζεκάκη, 1994]. Η διαδοχή των εννοιών<sup>6</sup> που έχει ακολου-

θηθεί μέχρι την εποχή αυτή είναι η ακόλουθη:

1. Τοποθέτηση και προσανατολισμός στο χώρο, διαδρομές.
2. Χωρικές σχέσεις: τοπολογικές, προβολικές, μετρικές.
3. Μορφές και σχήματα: επίπεδα και στερεά.
4. Ποιοτικές ομαδοποιήσεις και διατάξεις.

Για καθεμιά από τις παραπάνω έννοιες, προγραμματίζουμε ένα σύνολο μαθηματικών δραστηριοτήτων και την πλαισιώνουμε με το κατάλληλο υλικό. Οι δραστηριότητες αυτές προσεγγίζουν την έννοια από διαφορετικές απόψεις όσο και από διαφορετικές μορφές δράσης: βιωματικο-σωματικές, εμπράγματα, αναπαραστατικές.

Από το σύνολο των δραστηριοτήτων που έχουν ως σήμερα πραγματοποιηθεί και ξεπερνούν τις 75 παρουσιάζουμε εδώ μόνο τις 6, προκειμένου να δώσουμε μια γενική εικόνα του ερευνητικού προγράμματος ανάπτυξης μαθηματικών δραστηριοτήτων για την ηλικία αυτή. Όλες οι δραστηριότητες έχουν καταγραφεί σε βίντεο. Οι δραστηριότητες που παρουσιάζουμε σχετίζονται με δύο ενότητες εννοιών:

1. Την ανάπτυξη των εννοιών δεξιά-αριστερά πλευρά-προσανατολισμός
2. Την ανάπτυξη μετρικών σχέσεων.

Οι **στόχοι** για την πρώτη ενότητα είναι οι εξής [Π.Τ.Ν., ό.π.]:

1. Το παιδί αντιλαμβάνεται τη διαφορά σε δύναμη και χρήση των δύο πλευρών του σώματος.
2. Το παιδί ονομάζει την ισχυρή πλευρά “δεξιά” και την άλλη “αριστερή” και προσδιορίζει τη θέση των αντικειμένων σε σχέση με αυτή.

3. Το παιδί προσδιορίζει τη θέση των αντικειμένων μεταξύ τους (δεξιά από, αριστερά από) με βάση σύστημα αναφοράς έξω από αυτό, με προσανατολισμό ίδιο με το σώμα του.

4. Το παιδί προσδιορίζει τη θέση των αντικειμένων μεταξύ τους (δεξιά από, αριστερά από) με βάση σύστημα αναφοράς έξω από αυτό, με προσανατολισμό διαφορετικό από το σώμα του.

Και για τη δεύτερη:

1. Το παιδί συγκρίνει μεταξύ τους αντικείμενα ως προς το μήκος (πλάτος, ύψος κ.λπ.) και συγκρίνει αποστάσεις, με ποιοτικό τρόπο<sup>7</sup>.

2. Το παιδί συγκρίνει αντικείμενα ως προς το μήκος με τη βοήθεια τρίτου αντικειμένου που χρησιμοποιεί χωρίς επανάληψη ή με επανάληψη μιας ή δύο φορές.

### **Ανάλυση και περιγραφή των διδακτικών καταστάσεων**

*1. Για τις έννοιες: δεξιά-αριστερή πλευρά και προσανατολισμός*

Στην ενότητα αυτή προγραμματίστηκαν 15 δραστηριότητες<sup>8</sup> σε αντιστοιχία με τους στόχους που παραθέσαμε προηγούμενα. Κάθε στόχος περιλάμβανε περίπου τρεις δραστηριότητες, έτσι, οι έξι πρώτες δραστηριότητες αφορούσαν τους δύο πρώτους στόχους και οι έξι επόμενες τους δύο τελευταίους. Πραγματοποιήθηκαν επίσης και τρεις επαναληπτικές δραστηριότητες. Σημειώνουμε ότι η ανάπτυξη προσανατολισμού με τις έννοιες δεξιά-αριστερά θεωρείται “δύσκολη” για την ηλικία αυτή και δεν προσεγγίζεται παρά με αποσπασματικές δραστηριότητες. Στο πλαίσιο του προ-

γράμματος που υλοποιούμε, θεωρούμε ότι οι έννοιες αυτές μπορούν να αναπτυχθούν στην ηλικία αυτή με την οργάνωση κατάλληλων διδακτικών καταστάσεων.

Παρουσιάζουμε, για την ενότητα αυτή ενδεικτικά, μία δραστηριότητα που σχετίζεται με τον προσανατολισμό του παιδιού με βάση το σώμα του, “το ροζ τρενάκι”, και μία δραστηριότητα που εισάγει το παιδί στον προσανατολισμό με βάση ένα σύστημα έξω από αυτό, “τους καθρέφτες”. Τέλος, ακολουθούν δύο δραστηριότητες για προσανατολισμό με σύστημα έξω από το σώμα του παιδιού, “οι γρήγοροι ταχυδρόμοι” και “το Ρομπότ Τομπόρ”.

Δομικό στοιχείο των δραστηριοτήτων αποτέλεσε η ύπαρξη σεναρίου που δημιουργεί ένα περιβάλλον δράσης μέσα στο οποίο εισάγεται το παιδί, διευκολύνει την εκχώρηση της κατάστασης και ενθαρρύνει ένα κλίμα ελευθερίας. Μια ενδεικτική παρουσίαση σεναρίου ακολουθεί στην παρουσίαση της πρώτης διδακτικής κατάστασης.

Επισημαίνουμε ότι όλες οι δραστηριότητες στην ενότητα αυτή ασχολούνται με τις έννοιες “δεξιά-αριστερά” αλλά από διαφορετικές προσεγγίσεις, έτσι ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τις έννοιες αυτές σε ένα σύνολο διαφορετικών καταστάσεων.

1. Το αναποφάσιστο ρόζ τρενάκι: Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει να ασκήσει τα παιδιά στον προσδιορισμό του δεξιού-αριστερού προσανατολισμού με σύστημα αναφοράς *το σώμα του*.

Κατασκευάζουμε μια σιδηροδρομική γραμμή από σκοινί, με διακλαδώσεις, παρακάμψεις κ.λπ. και προτείνουμε το ακόλουθο σενάριο: “Ένα ροζ τρενάκι

έτρεχε πάνω σε μία σιδηροδρομική γραμμή. Η γραμμή πήγαινε μια δεξιά και μια αριστερά και το τρενάκι μπερδευόταν και δεν ήξερε πού να πάει. Έτσι ο σταθμάρχης το βοηθούσε και κάθε φορά που χρειαζόταν τού έλεγε από πού να στρίψει.” Τα παιδιά γίνονται οδηγοί στο τρενάκι με τη βοήθεια χάρτινης κατασκευής και κινούνται πάνω στις γραμμές. Στις διακλαδώσεις περιμένουν εντολή από το σταθμάρχη (νηπιαγωγό ή άλλο παιδί) για να κινηθούν προς την αριστερή ή δεξιά γραμμή. Η νηπιαγωγός και τα παιδιά-ελεγκτές παρακολουθούν τη σωστή πορεία. Η λάθος επιλογή προσανατολισμού οδηγεί τα παιδιά σε αδιέξοδη γραμμή και δυστύχημα.

Είναι φανερό ότι η δραστηριότητα είναι οργανωμένη με βάση τους δεξιούς-αριστερούς προσανατολισμούς του σώματος του παιδιού. Η σωστή κίνηση των παιδιών πάνω στις γραμμές είναι συνάρτηση της εύρεσης των σωστών προσανατολισμών, οι οποίοι μάλιστα διατυπώνονται και λεκτικά. Τέλος, η σωστή κίνηση ελέγχεται στη ροή του παιχνιδιού και το κάθε παιδί διορθώνει το λανθασμένο προσδιορισμό που έχει κάνει.

#### *Εξέλιξη*

Στη δραστηριότητα αυτή συμμετείχαν 10 παιδιά και 14 λειτούργησαν ως ελεγκτές. Ο ρυθμός κίνησης ήταν γρήγορος αλλά τα παιδιά που οδηγούσαν το τρενάκι μελετούσαν τον προσανατολισμό της κίνησής τους προκειμένου να ακολουθήσουν τη σωστή πορεία, με βάση την εντολή του σταθμάρχη, στα σημεία πολλαπλών επιλογών όπου και παρατηρείται μια συνειδητή επιλογή κίνησης. Η δραστηριότητα δεν παρουσίασε μεγάλο βαθμό δυσκολίας και συγκέντρωσε το ενδιαφέρον των παιδιών που

έλεγχαν τους λάθος προσανατολισμούς με τον ήχο ενός δυστυχήματος.

2. Οι καθρέπτες: Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει να εισαγάγει τα παιδιά στον προσδιορισμό του δεξιού-αριστερού προσανατολισμού με σύστημα αναφοράς έξω από το σώμα τους. Ιδιαίτερα να αναπτύξει προβληματισμό και εμπειρία για την ακριβώς αντίστροφη τοποθέτηση της απέναντι δεξιάς-αριστερής πλευράς, σε σύστημα *αντίθετο* από αυτούς<sup>9</sup>.

Τα παιδιά τοποθετούνται σε ζεύγη το ένα απέναντι στο άλλο και τα μισά κάνουν τους καθρέπτες στα υπόλοιπα, με την κατάλληλη χάρτινη κατασκευή. Έχουν τα αριστερά τους χέρια κρυμμένα. Τα παιδιά εκτελούν κινήσεις με το δεξί χέρι, σύμφωνα με ένα σενάριο, και οι καθρέπτες μιμούνται. Ωστόσο, η αντίθετη τοποθέτηση δεν τους επιτρέπει την ακριβή μίμηση, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό, συζήτηση και συνειδητή διαπίστωση για την αντίστροφη τοποθέτηση των δεξιών πλευρών, όταν βρίσκονται απέναντι.

Η δραστηριότητα αυτή ενδιαφέρεται κυρίως να θέσει το πρόβλημα στα παιδιά και να επισημάνει ιδιαίτερα κάτι που ενδεχόμενα να περνάει απαρατήρητο σε επίπεδο καθημερινής εμπειρίας, δηλαδή την αντιστροφή της δεξιάς-αριστερής πλευράς.

#### *Εξέλιξη*

Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση εισάγεται απλά το πρόβλημα. Τα παιδιά-άνθρωποι αρχικά με περιέργεια και ύστερα με θυμό παρατηρούν την ανάποδη κίνηση του παιδιού-καθρέπτη. Το πρόβλημα τίθεται και έτσι τα παιδιά ρωτούν “Τι είναι αυτά που κάνεις; Είσαι

ανάποδος κ.λπ.". Τα παιδιά νομίζουν αρχικά ότι εκτελούν λάθος και προσπαθούν να διορθωθούν, αλλά κινούνται επίσης ανάποδα.

Στη δεύτερη φάση, ο καθρεπτοδιαγωνισμός παρουσιάζει το ίδιο πρόβλημα. Τα παιδιά εκτελούν χωρίς να κατανοούν και έτσι διατυπώνουν την απορία τους. Η διατύπωση "το δεξί μου χέρι είναι από αυτή τη μεριά και του καθρέπτη από την άλλη" είναι το πρώτο βήμα για τη λύση του προβλήματος. Η συνειδητή σύγκριση των δύο πλευρών, της στροφής που χρειάζεται για την απέναντι τοποθέτηση, λύνουν τις απορίες που δημιουργούνται. Οι εντάσεις, οι δυσκολίες και οι αντιδράσεις που παρουσιάζονται υποδηλώνουν την ανάπτυξη μιας έννοιας που οικοδομείται σε αντίθεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις.

3. Οι γρήγοροι ταχυδρόμοι<sup>10</sup>: Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει να ασκήσει τα παιδιά στον προσδιορισμό του δεξιού-αριστερού προσανατολισμού με σύστημα αναφοράς έξω από το σώμα τους.

Τέσσερα παιδιά ντύνονται με χάρτινη κατασκευή "σπίτια" και τοποθετούνται σε τέσσερα σημεία του χώρου μπροστά και πίσω, δεξιά και αριστερά ενός πέμπτου παιδιού που είναι ντυμένο "πύργος". Τα υπόλοιπα παιδιά είναι ταχυδρόμοι και πρέπει να παραδώσουν γράμματα στα 4 σπίτια, με βάση εντολές του τύπου "πήγαινε το γράμμα στο σπίτι που βρίσκεται μπροστά και δεξιά από τον πύργο". Τα γράμματα είναι πολύχρωμα και κάθε σπίτι κρύβει μέσα στο ταχυδρομικό κουτί ένα χρώμα. Όταν το παιδί επιλέγει το σπίτι που θα πάει, ελέγχει την ορθότητα της επιλογής με τη βοήθεια της αντιστοιχίας χρωμάτων (η οποία δεν είναι άμεσα ορατή).

Η δραστηριότητα είναι οργανωμένη με βάση το δεξιό και αριστερό προσανατολισμό ενός ξένου συστήματος, του οποίου η σωστή εύρεση αποτελεί και το κλειδί της δράσης του παιδιού. Ο χρωματικός έλεγχος οδηγεί το παιδί να διορθώσει τους λανθασμένους προσδιορισμούς.

#### *Εξέλιξη*

Στη δραστηριότητα πήραν μέρος 9 παιδιά ενώ τα υπόλοιπα παρέμειναν ελεγκτές-υπάλληλοι του ταχυδρομείου. Τα παιδιά κινήθηκαν στο χώρο μεταφέροντας το σύστημα αναφοράς από το σώμα τους στο παιδί-πύργο με αποτέλεσμα τα λάθη να είναι περιορισμένα. Η δυνατότητα ελέγχου της ορθότητας της επιλογής με τη χρωματική αντιστοιχία οδήγησε τα παιδιά να κατευθύνονται συνειδητά στο κατάλληλο "σπίτι", ενώ παράλληλα, σε περίπτωση λάθους, να επανεξετάζουν την επιλογή τους και να τη διορθώνουν. Τα παιδιά-πύργοι βίωσαν και αυτά τον προσανατολισμό που γινόταν με βάση το σώμα τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι ένα από αυτά (το πιο μικρό παιδί της τάξης) προσπάθησε να βοηθήσει ένα διστακτικό ταχυδρόμο για το σωστό προσανατολισμό "μπροστά και δεξιά".

4. Το Ρομπότ Τομπόρ: Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει επίσης να ασκήσει τα παιδιά στον προσδιορισμό του δεξιού-αριστερού προσανατολισμού με σύστημα αναφοράς έξω από το σώμα τους. Επιπλέον επιδιώκει τη μεταφορά αυτού του προσανατολισμού και τη λεκτική διατύπωσή του.

Τα παιδιά σε ομάδες πρέπει να καθοδηγήσουν την κίνηση ενός Ρομπότ στη μεγάλη σκακιέρα όπου τα αδιέξοδα περάσματα είναι μαυρισμένα, με εντολές

του τύπου “κάνε ένα βήμα μπροστά, στρίψε αριστερά”. Το Ρομπότ Τομπόρ υποδύεται μία φοιτήτρια του Τμήματος κατάλληλα ντυμένη. Σε περίπτωση που η εντολή είναι λάθος το Ρομπότ δεν μπορεί να κινηθεί.

Όμοια με τις προηγούμενες και αυτή η δραστηριότητα είναι οργανωμένη με βάση το δεξιό και αριστερό προσανατολισμό ενός ξένου συστήματος. Το παιδί καθοδηγεί τον προσανατολισμό διατυπώνοντας λεκτικά τις κατευθύνσεις.

#### *Εξέλιξη*

Η εκχώρηση του “προβλήματος” πραγματοποιείται από την εμφάνιση του Ρομπότ Τομπόρ, το οποίο τα παιδιά αισθάνονται υπεύθυνα να καθοδηγήσουν. Οι ομάδες δουλεύουν σε σημαντικό βαθμό συλλογικά, σκέφτονται, συζητούν τις εντολές και διορθώνουν σε περιπτώσεις λάθους. Τα παιδιά για πρώτη φορά εμφανίζουν αυτής της μορφής συνειδητή συλλογικότητα που τα οδηγεί σε αυθόρμητα συνθήματα επιδοκίμασias στο ορθό τέλος της διαδρομής του Ρομπότ. Η θέση του “καθοδηγητή” μιας κίνησης ενός άλλου σώματος και, κατά συνέπεια, η διατύπωση των εντολών αποτελεί μια ενσυνείδητη λειτουργία προσανατολισμού με βάση τις έννοιες “δεξιά-αριστερά”.

#### *2. Για έννοιες μετρικών σχέσεων*

Στην ενότητα αυτή προγραμματίστηκαν περίπου 10 δραστηριότητες σε αντιστοιχία με τους στόχους που παραθέσαμε προηγούμενα. Οι πρώτες δραστηριότητες αφορούσαν ποιοτικές συγκρίσεις διαφόρων μεγεθών ενώ οι επόμενες, από τις οποίες παρουσιάζουμε ενδεικτικά δύο, εισάγουν τα παιδιά στην

έννοια της μέτρησης με τη βοήθεια της σύγκρισης.

5. Συγκρίσεις ύψων, μεταφορά ύψους. Η δραστηριότητα στοχεύει να οδηγήσει τα παιδιά, από τις ποιοτικές συγκρίσεις, στη μεταφορά των μεγεθών σε τρίτο αντικείμενο και τη σύγκριση με βάση αυτό.

Ομάδες παιδιών συγκρίνονται μεταξύ τους ως προς το ύψος. Στη συνέχεια σημειώνονται τα ύψη τους πάνω στον τοίχο και μεταφέρεται αυτό το ύψος σε ένα κορδόνι. Τα παιδιά συγκρίνουν τα ύψη τους με τη βοήθεια των κορδονιών.

Η έννοια της μέτρησης του μεγέθους προϋποθέτει τη μεταφορά του μεγέθους αυτού σε ένα τρίτο αντικείμενο, χωρίς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αντικειμένου που μετράμε. Αυτή η μεταφορά διευκολύνεται από την έννοια του ύψους του ίδιου του παιδιού, η οποία είναι βιωματικά κατανοητή από το παιδί. Η αναπαράσταση του ύψους με το μήκος ενός κορδονιού είναι το πρώτο βήμα στη γενίκευση της μέτρησης και με αυτό τον τρόπο η επιδιωκόμενη γνώση οργανώνει τη δραστηριότητα. Ενδιαφέροντα στοιχεία για τη σύγκριση μεγεθών, όπως η ανάγκη κοινής εκκίνησης και παράλληλης τοποθέτησης των συγκρινόμενων μεγεθών, αναπτύσσονται αυθόρμητα στη δραστηριότητα από τη φροντίδα των παιδιών να μη χάσουν κάτι από το ύψος τους στη σύγκριση.

#### *Εξέλιξη*

Η μεταφορά του ύψους αποτέλεσε για τα παιδιά μια σημαντική δραστηριότητα αναπαράστασης του ύψους. Παράλληλα όμως αποτέλεσε και μια συναρπαστική βιωματική εμπειρία πάνω σε ένα θέμα όπου δεν φαίνεται να είχαν προηγούμενες γνώσεις. Το γεγονός αυ-

τό επιβεβαιώνεται από το ότι τα παιδιά μέχρι σήμερα φυλούν τα κορδόνια που παρουσιάζουν το ύψος τους και συνεχίζουν να κάνουν συγκρίσεις με αυτά.

6. Ανταγωνισμός εξερευνητών. Η δραστηριότητα στοχεύει να οδηγήσει τα παιδιά στη μεταφορά των μεγεθών σε τρίτο αντικείμενο και τη σύγκριση με βάση αυτό, όπως επίσης και τη χρήση της επανάληψης του τρίτου αντικειμένου.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες εξερευνητών που κυνηγούν κροκοδείλους στη ζούγκλα. Μετά την επιστροφή τους από το κυνήγι ανταγωνίζονται για το ποια ομάδα έπιασε το μεγαλύτερο κροκοδείλο, συγκρίνοντας τα κορδόνια που εκφράζουν το μήκος των κροκοδειλών.

Στο δεύτερο κυνήγι που πραγματοποιούν πιάνουν φίδια, αλλά τα διαθέσιμα κορδόνια δεν φτάνουν να μετρήσουν τα μήκη. Πώς θα μεταφέρουν και θα συγκρίνουν τα μήκη των φιδιών που έπιασαν για τη σύγκριση;

Με τη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά γενικεύουν τη μεταφορά που είχαν πραγματοποιήσει. Η δεύτερη φάση ενδιαφέρεται κυρίως να θέσει το πρόβλημα στα παιδιά και να επισημάνει την αναγκαιότητα επανάληψης του μέτρου, ακριβώς για τις περιπτώσεις που δεν είναι αρκετό για την άμεση μεταφορά.

#### *Εξέλιξη*

Στη δραστηριότητα πήραν μέρος 3 ομάδες εξερευνητών κροκοδειλών και 3 εξερευνητών φιδιών. Τα παιδιά μεταφέρουν γρήγορα το μήκος των κροκοδειλών στο κορδόνι: το ένα κρατά την αρχή, το άλλο το τέλος και το τρίτο κόβει. Το ίδιο σωστά και αποτελεσματικά γίνεται και η σύγκριση των μεγεθών. Τα κορδόνια τοποθετούνται παράλληλα,

υπάρχει φροντίδα για το κοινό σημείο εκκίνησης και το τέλος των κορδονιών.

Στους εξερευνητές φιδιών, όπου τα κορδόνια είναι μικρότερα από τα φίδια, τα πράγματα είναι πιο δύσκολα και οι ομάδες χρειάζονται περισσότερο χρόνο. Τα παιδιά προβληματίζονται, άλλοι σκέφτονται να διπλώσουν το φίδι στα δύο και άλλοι αρχίζουν να επαναλαμβάνουν το κομμάτι που έχουν χρησιμοποιώντας για αρχή το δάκτυλό τους. Η πρώτη προσέγγιση του ζητήματος της επανάληψης έχει ήδη τεθεί. Ως χαρακτηριστική μπορούμε να αναφέρουμε την απάντηση της τρίτης ομάδας που είχε το μεγαλύτερο φίδι και η οποία λέει: “το φίδι μας είναι 3 φορές μεγαλύτερο από το κορδόνι μας”.

### **Συζήτηση**

Η σύντομη περιγραφή των διδακτικών καταστάσεων και της εξέλιξής τους δίνει μια μικρή μόνο εικόνα από την πολλαπλότητα των δράσεων των παιδιών, την αμεσότητα στην εμπλοκή τους και τη δημιουργικότητα στα αποτελέσματα. Το περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο λειτουργούν τούς δίνει σε καθημερινή βάση έναν πλούτο εμπειριών και ο προσανατολισμός των διδακτικών καταστάσεων δημιουργεί ουσιαστικές συνθήκες ανάπτυξης των επιδιωκόμενων μαθηματικών εννοιών.

Βέβαια δεν είναι δυνατό να ισχυρισθούμε ότι η έκβαση όλων απολύτως των δραστηριοτήτων είναι επιτυχής. Υπάρχουν περιπτώσεις ελλιπούς οργάνωσης της δράσης των παιδιών, των μηχανισμών ελέγχων όπως και της ανάπτυξης προβληματισμού και δημιουργι-

κής δράσης. Επισημαίνουμε ωστόσο ότι ακόμα και στις περιπτώσεις όπου η μελέτη της εξέλιξης της δραστηριότητας δεν επιβεβαιώνει την εκχώρηση του προβλήματος και την αντιμετώπισή του από τα παιδιά, οι έννοιες με τις οποίες ασχολήθηκαν εμπλέκονται στο εξής στη ζωή τους, εμφανίζονται συχνά στην καθημερινή τους δράση και εξελίσσονται. Σε αξιολογήσεις που περιοδικά πραγματοποιούνται τα αποτελέσματα είναι θεαματικά.

Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι από τα 16 παιδιά που αξιολογήθηκαν, μετά από ένα διάστημα δύο μηνών, στις έννοιες δεξιά-αριστερά οι 14 γνωρίζουν ότι το ισχυρό χέρι ονομάζεται "δεξί", ξέρουν να το υποδεικνύουν, ξέρουν να εντοπίζουν μέρη από τη δεξιά-αριστερή πλευρά τους, όπως επίσης ξέρουν να στρίβουν δεξιά και αριστερά. Οι περισσότεροι από τους μικρούς μας μαθητές ξέρουν να υποδεικνύουν τη δεξιά πλευρά και σε ένα άλλο παιδί.

Κλείνοντας θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε τη σημασία ανάπτυξης ενός πλούσιου βιωματικού περιβάλλοντος μάθησης, κατάλληλα προσανατολισμένου στις μαθηματικές έννοιες. Μελέτες από όλα τα μέρη του κόσμου αλλά και η εφαρμογή του προγράμματος που παρουσιάσαμε επιβεβαιώνουν τη σημασία αυτή.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Brousseau, G. (1986). Θεμέλια και μέθοδοι της Διδακτικής των Μαθηματικών, στο *Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών*, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη, 1991.

Chevallard, Y. (1986). *Transposition didactique*, Grenoble, Ed. Pensée Sauvage.

Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Α., Τζεκάκη, Μ. (1994). Χωρομαθηματικές έννοιες, παιδί και αγωγή στο Νηπιαγωγείο, *Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής*, Ιωάννινα, Μάιος (υπό δημοσίευση).

Dubois, C., Fénelichel, M., Pauvert, M. (1993). *Se former pour enseigner les Mathématiques*, 2. Maternelle, grandeur et mesure, Paris, Armand Colin.

Π.Τ.Ν. (1993). *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Πρόγραμμα Εργασίας για τις Πρακτικές Ασκήσεις των φοιτητών/τριών*, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ. Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Resnick, L.B. (1989). Αναπτύσσοντας τη μαθηματική γνώση, στο Βοσνιάδου Σ. (επιμ.), *Η Ψυχολογία των Μαθηματικών*, Αθήνα: Gutenberg, 1995.

Sauvy, J. et S. (1972). *L'enfant à la découverte de l'espace, De la marelle aux labyrinthes*, Belgique, Casterman.

Τζεκάκη, Μ. (1993). Ανάπτυξη Μαθηματικών Διαδικασιών και Εννοιών, *Επετηρίδα Π.Τ.Ν. Α.Π.Θ.* (υπό δημοσίευση).

Τζεκάκη, Μ. (1994). Διδακτική Πρακτική στη προσέγγιση των Πρωτομαθηματικών Εννοιών, *Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής*, Ιωάννινα, Μάιος (υπό δημοσίευση).

Tzekaki, M. (1994). Control Processes during the geometric construction on computer environment, in *Proceedings of 18th PME*, University of Lisbon, Lisbon, Portugal.

Τζεκάκη, Μ. (υπό έκδοση). *Μαθηματικές Δραστηριότητες για την προσχολική ηλικία*, Αθήνα: Gutenberg.

Vergnaud, G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Bern, Peter Lang.

Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'esneignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel, dans *Vingt ans de Didactique des Mathématiques en France*, Eds : M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tanignot, Grenoble. Le Pensée Sauvage, pp. 177-194.

Vygotsky, L. (1934). *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα, Γνώση, 1988.

Zimmerman, G. (1985). *Activités Mathématiques*, Paris, F.Nathan, Pédagogie Pré-scolaire.

ΥΠΕΠΘ (1990). *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, Βιβλίο Νηπιαγωγού*, Αθήνα. ΟΕΔΒ.

### Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε μέρος από ένα ερευνητικό πρόγραμμα ανάπτυξης μαθηματικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούμε στο Παιδικό Κέντρο του Π.Τ.Ν. του Α.Π.Θ. Το πρόγραμμα στοχεύει στο σχεδιασμό και την ερευνητική εφαρμογή δραστηριοτήτων ειδικών για κάθε μαθηματική έννοια και με τον τρόπο αυτό στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης πρωτομαθηματικών εννοιών για την προσχολική ηλικία. Έτσι, μέσα σε ένα πλαίσιο οικοδόμησης της γνώσης, που προϋποθέτει την ατομική δραστηριοποίηση και συμμετοχή των παιδιών, το πρόγραμμα περιλαμβάνει ειδικά μελετημένα παιχνίδια

με σενάρια και ιστορίες, αναπτύσσει μηχανισμούς ελέγχου για τα παιδιά και πλαισιώνεται από το κατάλληλα διαμορφωμένο παιδαγωγικό υλικό.

### Λέξεις-Κλειδιά:

Μαθηματικές δραστηριότητες, πρωτομαθηματικές έννοιες προανατολισμού, πρωτομαθηματικές έννοιες μέτρησης, διδακτικές καταστάσεις

### Abstract

In this paper we present part of a research program of mathematical activities development, carried out at the Early Childhood Centre of the Department of Early Childhood, at the Aristotle University of Thessaloniki. The program aims at the design and the implication of activities, special for each mathematical concept; thus it promotes the creation of an educational environment focused on mathematical concepts for pre-schoolers. Within the framework of constructivism, which assumes individual activation and children's' participation, this program comprises carefully designed play activities with attractive scenarios and story-telling, helps to develop control mechanisms for children and is accomplished by specially designed educational material.

### Σημειώσεις

1. Βλ. σχετικά πρωτομαθηματικό στάδιο ανάπτυξης της έννοιας στο

Chevallard, 1986, “λανθάνουσα γνώση” στο Resnick, 1989, μαθηματική δραστηριότητα στα Zimmerman, 1985, Dubois etc. 1993.

2. Πρωτομαθηματικό ονομάζεται ένα στάδιο ανάπτυξης των μαθηματικών εννοιών κατά το οποίο οι έννοιες φαίνονται να εμπλέκονται στη δράση του υποκειμένου αλλά το ίδιο δεν τις γνωρίζει, ούτε τις κατονομάζει ακόμα [Chevallard, 1986].

3. Οι έννοιες που αναφέρονται “τοπολογικές, προβολικές, μετρικές, συμμετρικές, συνδυασμοί, διατάξεις” είναι μαθηματικές και με αυτή την έννοια χρησιμοποιούνται εδώ. Η γνωστική ψυχολογία δανείζεται από τα μαθηματικά αυτούς τους όρους για τις μελέτες της.

4. Η Διδακτική των Μαθηματικών έχει από καιρό διευκρινίσει ότι η διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών εννοιών δεν απαιτεί μόνο τη μελέτη του τρόπου ανάπτυξης τους στα παιδιά-υποκείμενα, αλλά προϋποθέτει τη μελέτη του ίδιου του αντικειμένου, δηλαδή των ίδιων των εννοιών και των συνθηκών ανάπτυξής τους [Brousseau, 1986, Chevallard, 1986, Dubois etc, 1993,

Vergnaud, 1994].

5. Για το “στάδιο της επικείμενης ανάπτυξης” βλ. σχετικά Vygotsky, 1934.

6. Οι τίτλοι αφορούν αποκλειστικά το μαθηματικό περιεχόμενο του προγράμματος δραστηριοτήτων.

7. Για την ποιοτική σύγκριση βλ. σχετικά Resnick, ό.π., “πρωτοποσοτικά σχήματα”.

8. Στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών συνεργάστηκε η φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ντίνα Παπαγεωργίου, η οποία υποδύθηκε και το Ρομπότ.

9. Σημειώνουμε ότι οι καθρέπτες είναι μια δραστηριότητα που έρχεται να αντιπαραβάλει τη συμμετρικότητα του “καθρεπτίσματος” με την αντισυμμετρικότητα του δεξιού-αριστερού προσανατολισμού, σε περίπτωση αντιστροφής του συστήματος αναφοράς. Το ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται στη συμμετρία αλλά ακριβώς σε αυτό το ζήτημα της αντιπαραβολής.

10. Βλ. σχετικά [Γερμανός, Οικονόμου, Τζεκάκη, 1994].

## **Το Φως ως Φυσική Οντότητα στη Σκέψη των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Διδακτική Προσέγγιση**

### **1. Θεωρητική προβληματική**

**Η** εκπαιδευτική δραστηριότητα στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας διακρίνεται συχνά από μία έλλειψη σαφών θεωρητικών αναφορών επιστημολογικού, ψυχολογικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Το γεγονός αυτό έχει άμεση αντανάκλαση στη συγκρότηση αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς χωρίς τους θεωρητικούς καθοδηγητικούς άξονες οι επιλογές κυριαρχούνται από εμπειρικές αναφορές οι οποίες είναι ασφαλώς αναγκαίες, αλλά όχι και ικανές για την κάλυψη όλων των πλευρών ενός τέτοιου εγχειρήματος. Σε αυτά τα πλαίσια οι δραστηριότητες οι οποίες αφορούν στη νοητική συγκρότηση των ιδιοτήτων, των φαινομένων και των εννοιών του φυσικού κόσμου είναι συνήθως εξαιρετικά υποτιμημένες. Η αναζήτηση των αιτίων αυτής της υποτίμησης σχετίζεται πολύ με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την παιδικότητα, για τους μηχανισμούς της μάθησης και για το ρόλο των ιδρυμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης (Lurçat, 1985. Παπαμιχαήλ, 1986). Το θέμα αυτό όμως υπερβαίνει κατά πολύ τους στόχους της παρούσας εργασίας.

Ωστόσο οποιαδήποτε απόπειρα διδακτικής δραστηριότητας είτε ρητά και διατυπωμένα, είτε σιωπηρά και αδιατύπωτα, επιδέχεται ασφαλώς ερμηνεία και μπορεί να ενταχθεί σαφώς σε προσδιορισμένες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρήσεις. Έτσι, η διδακτική δραστηριότητα την οποία εξετάζουμε στην εργασία αυτή, εντάσσεται στα κοινωνικογνωστικά θεωρητικά ρεύματα για τη μάθηση των οποίων οι βασικές υποθέσεις είναι ότι, αφ' ενός η γνώση δεν μεταφέρεται αλλά οικοδομείται στη σκέψη και αφ' ετέρου η διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης επιτυγχάνεται με τη συστηματική διαμεσολάβηση του κοινωνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για ρεύματα ψυχοπαιδαγωγικής σκέψης τα οποία, αξιοποιώντας τις βασικές θεωρητικές θέσεις των Piaget, Vygotsky, Wallon και Bruner, επιχειρούν να οργανώσουν εκπαιδευτικά πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στα οποία, με τη χρήση ειδικών διδακτικών στρατηγικών, επιτυγχάνεται η γνωστική πρόοδος των παιδιών. Η πραγματοποίηση μίας σειράς σχετικών ερευνών απέδειξε ότι η δραστηριότητα ενός παιδιού στα πλαίσια του περιβάλλοντός του το οδηγεί στην επεξεργασία όλο και περισσότερο ολοκληρωμένων νοητικών συστημάτων αλληλεπί-

σικό και κοινωνικό του χώρο, αλλά ότι επίσης αρχίζει βαθμιαία να συντονίζει τη δραστηριότητά του με αυτή των άλλων και τέλος να την αναπαράγει και να την επεκτείνει χωρίς την ανάγκη πλέον εξωτερικής παρέμβασης (Mugny et al., 1975-76, Doise, 1985. Perret-Clermont, 1986. Doise & Mugny, 1987). Βασική υπόθεση της κοινωνικογνωστικής αυτής προσέγγισης, είναι πως οι διαφορετικές επικεντρώσεις στα επιμέρους χαρακτηριστικά μίας κατάστασης τις οποίες πραγματοποιούν κάποια άτομα όταν συνεργάζονται για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, μπορούν να αποτελέσουν πηγή γνωστικής προόδου. Πράγματι η ασυμφωνία των εκτιμήσεων που οδηγούν σε αντιτιθέμενες απόψεις για την επίλυση του προβλήματος, ενδέχεται να αναγκάσουν καθέναν από τους συνεργαζόμενους να επανεξετάσει το συλλογισμό του με βάση το συλλογισμό του άλλου, με τελικό αποτέλεσμα τη γνωστική αναδιοργάνωση και τελικώς την επίτευξη της μετάβασης σε ποιοτικά ανώτερο τρόπο σκέψης. Η σύγκρουση των αντίθετων επικεντρώσεων μπορεί να έχει χαρακτήρα τόσο διαπροσωπικό, όταν εμφανίζεται στο πεδίο της επικοινωνίας παιδιών μεταξύ τους ή παιδιού και ενήλικα, όσο και ενδοατομικό, όταν το παιδί φτάνει σε ένα σημείο αμφισβήτησης της ίδιας του της απάντησης στα πλαίσια της προσπάθειας επίλυσης ενός προβλήματος. Όμως ιδιαίτερο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον έχουν οι γνωστικές συγκρούσεις που προκαλούνται στα πλαίσια της επικοινωνίας, καθώς ο εκπαιδευτικός με σχεδιασμένες διδακτικές παρεμβάσεις μπορεί να μεταφέρει τις επικεντρώσεις των παιδιών από χαρακτηριστικά καταστάσεων που δεν τα βοηθούν να επιτύχουν τη νοητική οι-

κοδόμηση του φυσικού κόσμου, σε άλλες επικεντρώσεις με χαρακτηριστικά τα οποία επιβάλλουν στη σκέψη αναδιοργάνωση και επανατοποθέτηση αυτών που γίνονται αντιληπτά με τις αισθήσεις.

Από διδακτική άποψη, η προοπτική αυτή μάς μεταφέρει από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις, σε έναν ειδικό τύπο διαδικασιών κοινωνικογνωστικού χαρακτήρα. Πράγματι οι παραδοσιακού χαρακτήρα δραστηριότητες από τις Φυσικές Επιστήμες για την προσχολική ηλικία, επηρεασμένες από εμπειριστικά ψυχοπαιδαγωγικά ρεύματα, έχουν ορισμένα διακριτά χαρακτηριστικά. Η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων αυτών δεν βασίζεται σε μία συστηματική καταγραφή των αναγκών της παιδικής νόησης. Αφού επιλεγεί το διδακτικό αντικείμενο της δραστηριότητας επιχειρείται μία προσαρμογή του στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας, η οποία όμως γίνεται με κριτήριο τις εκτιμήσεις των ενηλίκων για το τι είναι εύκολο ή δύσκολο, χρήσιμο ή άχρηστο, αποτελεσματικό ή αναποτελεσματικό. Έτσι οι στόχοι, οι διαδικασίες, τα μέσα και η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων σχετίζονται με εμπειρικού χαρακτήρα αποφάσεις και όχι με ορθολογικές διδακτικές επιλογές. Η παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται κυρίως στην παρουσίαση φαινομένων και ιδιοτήτων του φυσικού κόσμου μέσα από εποπτικό υλικό ή πειραματικές διαδικασίες τις οποίες εκτελούν οι εκπαιδευτικοί ή τα παιδιά με βάση το σχέδιο που τους προτείνεται (Harlan, 1976. Hildebrand, 1981. Halimi, 1982. Chauvel and Michel, 1990. Paulu and Martin, 1992. Braun, 1995). Οι δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται σε αυτά τα πλαίσια ασφαλώς έχουν ενδιαφέρον καθώς οδηγούν τα παιδιά

στην υπέρβαση της αντιμετώπισης του φυσικού κόσμου ως αδιαφοροποίητης πραγματικότητας και στην εισαγωγή σε κάποιου τύπου συστηματικούς συλλογισμούς. Είναι αμφίβολο όμως εάν η σκέψη των παιδιών οδηγείται στο σχηματισμό νοητικών παραστάσεων των οποίων τα χαρακτηριστικά είναι συμβατά με κάποια στοιχειώδη χαρακτηριστικά των μοντέλων των Φυσικών Επιστημών.

Ακριβώς αυτόν το στόχο προσπαθεί να εξυπηρετήσει μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της οποίας τις θεωρητικές αφετηρίες περιγράψαμε στα προηγούμενα ως κοινωνικογνωστική προοπτική για τη μάθηση. Η εναλλακτική αυτή προσέγγιση βασίζεται σε μία προσπάθεια κατ' αρχήν ανίχνευσης των νοητικών παραστάσεων των παιδιών για ένα δεδομένο θέμα και ακολούθως σε μία διδακτική διαδικασία αποσταθεροποίησης των νοητικών αυτών παραστάσεων και αναδιοργάνωσής τους προς μία κατεύθυνση υπέρβασης των γνωστικών εμποδίων τα οποία δημιουργούν εμπλοκές στην παιδική σκέψη. Άλλωστε στα πλαίσια της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, η μελέτη και η αξιοποίηση των βιοματικών νοητικών παραστάσεων έχει οδηγήσει στη συγκρότηση του θεωρητικού ρεύματος του εποικοδομισμού, του οποίου οι αναζητήσεις έχουν δώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα με την ανάπτυξη εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και αναλυτικών προγραμμάτων (Κουμαράς κ. άλ., 1992. Ψύλλος κ. άλ., 1993. Κουλαϊδής, 1994. Κόκκοτας κ. άλ., 1995). Η στρατηγική της κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης η οποία προσπαθεί να αξιοποιήσει μία αντιπαράθεση των επικεντρώσεων του ενήλικα με τις επικεντρώσεις που πραγ-

ματοποιούν τα παιδιά, φαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει τα νήπια στη νοητική συγκρότηση του φυσικού κόσμου (Βαΐτση κ. άλ., 1993. Ravanis, 1996).

Στην έρευνα την οποία παρουσιάζουμε εδώ, επιχειρούμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα μίας παραδοσιακής και μίας εναλλακτικής διδακτικής δραστηριότητας με αντικείμενο την κατανόηση της έννοιας του φωτός. Το φως, για τη Γεωμετρική Οπτική, αποτελεί μία οντότητα διακριτή στο χώρο και ανεξάρτητη από τις πηγές που το παράγουν και τα αποτελέσματα που το ίδιο παράγει αλληλεπιδρώντας με τα αντικείμενα που συναντά. Όμως, προηγούμενες έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί με παιδιά ηλικίας 5-16 ετών, έχουν δείξει ότι οι βιοματικοί παιδικοί συλλογισμοί κινούνται προς άλλη κατεύθυνση. Τα παιδιά, στην πλειοψηφία τους, δεν αποδίδουν στο φως αυτόνομες ιδιότητες, ταυτίζοντάς το, τόσο ως σημασία όσο και ως έννοια, με τις φωτεινές πηγές οι οποίες το παράγουν ή με τα αποτελέσματα τα οποία προκαλεί. Μάλιστα, αυτού του τύπου οι νοητικές παραστάσεις για το φως, εμφανίζονται όλο και πιο συχνά όσο τα παιδιά είναι μικρότερων ηλικιών (Stead & Osborne, 1980. Tiberghien et al., 1980. Anderson & Smith, 1982. Eaton et al., 1984. Guesne, 1984, 1985. Watts, 1985. Ραβάνης, 1991. Ravanis, 1995). Στην ερευνητική μας διαδικασία λοιπόν, υποθέσαμε ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία θα συμμετάσχουν σε μία συγκρουσιακή εναλλακτική δραστηριότητα για την κατανόηση της έννοιας του φωτός, θα επιτύχουν να αναγνωρίζουν το φως ως οντότητα ανεξάρτητη από τις φωτεινές πηγές και τα αποτελέσματά του, περισσότερο από άλλα παιδιά τα οποία θα συμμετάσχουν σε μία

παραδοσιακή διδακτική δραστηριότητα με το ίδιο αντικείμενο.

## 2. Μεθοδολογική προβληματική

### 2.1. Γενικό μεθοδολογικό πλαίσιο

Στην πρώτη φάση της εργασίας μας πραγματοποιήσαμε το προ-τεστ, μία προσπάθεια ανίχνευσης των βιωματικών νοητικών παραστάσεων τις οποίες έχουν συγκροτήσει παιδιά προσχολικής ηλικίας για την έννοια «φως». Οι βιωματικές αυτές παραστάσεις, δεδομένου ότι είναι ασύμβατες με τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της Γεωμετρικής Οπτικής, αποτέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό των δύο διδακτικών μας παρεμβάσεων. Η μία διδακτική διαδικασία, η οποία έχει τα χαρακτηριστικά παραδοσιακής δραστηριότητας όπως συνήθως αυτές προτείνονται για το Νηπιαγωγείο, βασίστηκε στην περιγραφή του φωτός ως οντότητας και την παρουσίαση εποπτικού υλικού. Με την άλλη διδακτική προσέγγιση η οποία έχει χαρακτηριστικά εναλλακτικής διδακτικής δραστηριότητας, επιχειρήσαμε να αποσταθεροποιήσουμε και να ανασυγκροτήσουμε τις βιωματικές νοητικές παραστάσεις των παιδιών για το φως. Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων, ακολούθησε μία διαδικασία επαναδιερεύνησης των νοητικών παραστάσεων των παιδιών, το μετά-τεστ, με σκοπό τη διαπίστωση ενδεχόμενων μεταβολών. Οι στόχοι τους οποίους θέσαμε στις δραστηριότητες αυτές και με τους οποίους επιχειρούσαμε να ανταποκριθούμε στα γνωστικά εμπόδια των παιδιών (Martinand, 1986) ήταν δύο:

α) Η αναγνώριση του φωτός ως οντό-

τητας ανεξάρτητης από τις φωτεινές πηγές.

β) Η αναγνώριση του φωτός ως οντότητας υπαρκτής στο χώρο.

### 2.2. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 68 νήπια (32 κορίτσια και 36 αγόρια) ηλικιών με μέση τιμή 5,3 έτη. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία και πραγματοποιήθηκε μεταξύ των μαθητών τριών Νηπιαγωγείων της Πάτρας που στεγάζονται στο ίδιο συγκρότημα. Κανένα από τα παιδιά δεν αρνήθηκε τη συμμετοχή του στη διαδικασία και σε κανένα από τα τρία Νηπιαγωγεία δεν είχε πραγματοποιηθεί σχετική δραστηριότητα. Τα παιδιά του δείγματος χωρίστηκαν με κλήρωση σε δύο ομάδες αποτελούμενες από 34 νήπια η καθεμιά. Τα νήπια της μίας ομάδας, της ομάδας ελέγχου (ΟΕ), παρακολούθησαν την παραδοσιακή διδακτική δραστηριότητα, ενώ τα νήπια της άλλης, της πειραματικής ομάδας (ΠΟ), συμμετείχαν στην εναλλακτική διδακτική δραστηριότητα.

### 2.3. Το προ-τέστ

Η διαγνωστική διαδικασία του προ-τεστ πραγματοποιήθηκε για όλα τα παιδιά με ατομικές ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις οι οποίες διαρκούσαν 10 περίπου λεπτά και έγιναν σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο του Νηπιαγωγείου. Οι διάλογοι αυτοί μαγνητοφωνήθηκαν και η ανάλυσή τους έγινε από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα. Κρατήθηκε επίσης και ένα φύλλο παρατηρήσεων

για την καταγραφή μη λεκτικών αντιδράσεων των παιδιών. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης προτάθηκαν στα παιδιά τρία έργα με τη μορφή ερωτήσεων στις οποίες ζητούσαμε απαντήσεις.

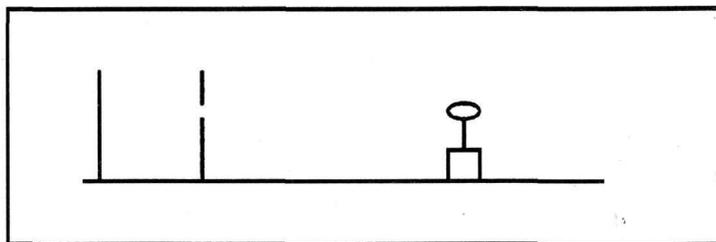
*Έργο 1.* Εδώ ζητήσαμε από τα παιδιά να μας περιγράψουν «τι κάνει το φως». Ο σκοπός αυτού του έργου ήταν να προσδιορίσουμε αν ανιχνεύουν το φως στο περιβάλλον τους με εντελώς διαισθητικό τρόπο, προσκολλημένο στα αμέσως αντιληπτά αποτελέσματά του ή εάν είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν κάποιους συλλογισμούς για τη συμπεριφορά του ως φυσικής οντότητας.

*Έργο 2.* Στο χώρο στον οποίο πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη, υπήρχε φυσικό, αλλά και τεχνητό φως από μία αναμμένη λάμπα. Στο δεύτερο έργο ζητήσαμε από τα παιδιά να μας υποδείξουν τρία σημεία στο χώρο μέσα στο δωμάτιο στα οποία υπάρχει φως, επιδιώκοντας να ανιχνεύσουμε σε ποιες περιοχές ενός φυσικού χώρου αναγνωρίζεται η ύπαρξη φωτός.

*Έργο 3.* Στο έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε μία απλή πειραματική διάταξη προκειμένου να διαπιστώσουμε πώς ανιχνεύεται από τα νήπια η παρουσία του φωτός στο χώρο σε τεχνητές συνθήκες, οι οποίες υπερβαίνουν το περιβάλλον των καθημερινών εμπειριών. Δυο χαρ-

τόνια διαστάσεων 17cm x 25 cm είναι τοποθετημένα κατακόρυφα σε οριζόντια επιφάνεια και σε απόσταση 12cm το ένα από το άλλο. Στο ένα χαρτόνι και σε ύψος 17cm από την επιφάνεια στην οποία είναι τοποθετημένο, βρίσκεται μία κυκλική οπή με διάμετρο μισό εκατοστό. Μπροστά από το χαρτόνι αυτό και στο ύψος της οπής βρίσκεται τοποθετημένη μια επιτραπέζια λάμπα. Η λάμπα απέχει από την οπή 10cm περίπου (σχ. 1).

Περιγράφουμε λεπτομερώς την παραπάνω διάταξη σε κάθε παιδί. Πριν ανάψουμε τη λάμπα ζητάμε να εντοπίσουν «πού θα υπάρχει φως από τη λάμπα όταν την ανάψουμε». Στη συνέχεια ρωτάμε πιο συγκεκριμένα: «Το φως της λάμπας θα περάσει από την τρύπα του πρώτου χαρτονιού;». Αν η απάντηση είναι θετική, συνεχίζουμε ζητώντας εξηγήσεις από τα νήπια, σχετικά με το πού θα πάει το φως αφού περάσει από την οπή και σχετικά με το αν θα υπάρχει φως στο χώρο ανάμεσα στα δύο χαρτόνια. Προκειμένου να γίνει σαφής η δεύτερη αυτή ερώτησή μας δείχνουμε παράλληλα με το χέρι μας το διάστημα (τον αέρα) μεταξύ των δυο χαρτονιών. Στη συνέχεια ανάβουμε τη λάμπα και επαναλαμβάνουμε τις προηγούμενες ερωτήσεις, επιμένοντας στο αν περνά το



Σχ. 1

φως της λάμπας από την οπή του πρώτου χαρτονιού και στο αν υπάρχει φως από τη λάμπα στον αέρα ανάμεσα στα δυο χαρτόνια. Σε περίπτωση θετικής απάντησης ζητάμε από το νήπιο να δείξει πού ακριβώς υπάρχει φως προερχόμενο από τη λάμπα, από πού περνάει και πού «πηγαίνει». Σημειώνουμε ότι λόγω του διάχυτου φωτισμού της αίθουσας η δέσμη της λάμπας δεν ήταν ορατή.

#### *2.4. Οι διαδικασίες των διδακτικών παρεμβάσεων*

Από την ανάλυση του υλικού του προ-τεστ, διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά στη συντριπτική τους πλειοψηφία ταυτίζουν το φως ως οντότητα κυρίως με τις φωτεινές πηγές ή το εντοπίζουν σε επιφάνειες στις οποίες υπάρχει έντονη φωτεινή κηλίδα, δηλαδή κάνουν χρήση νοητικών παραστάσεων των οποίων ο μετασχηματισμός έχει διδακτικό ενδιαφέρον. Όμως, ενώ οι στόχοι των διδακτικών παρεμβάσεων και στις δύο ομάδες ήταν ακριβώς ίδιοι, οι προσεγγίσεις διέφεραν καθώς στην ομάδα ελέγχου η νηπιαγωγός παρουσίαζε και εξηγούσε μέσω του διδακτικού υλικού, ενώ στην πειραματική ομάδα επιχειρούσε μέσω συγκρουσιακών διαδικασιών να ανασυγκροτήσει τους συλλογισμούς των παιδιών. Και στους δύο τύπους διδακτικών παρεμβάσεων η νηπιαγωγός εργαζόταν με τριμελείς ομάδες παιδιών ώστε να ευνοείται η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η διαδικασία διαρκούσε 10-15 λεπτά.

##### *2.4.1. Η διδακτική διαδικασία στην πειραματική ομάδα*

Η διαδικασία για την ΠΟ βασίστηκε

στην παρουσίαση και το σχολιασμό μίας σειράς σχεδίων με τη διαδοχή των οποίων προσπαθήσαμε να οδηγήσουμε τη σκέψη των παιδιών σε συνεχείς γνωστικές συγκρούσεις. Η παρουσίαση των εικόνων ξεκινούσε με την εικόνα ενός φακού και μίας λάμπας που δεν είναι σε λειτουργία (σχ. 2 και 3). Ρωτούσαμε αν σε αυτές τις εικόνες υπάρχει φως από τις φωτεινές πηγές. Αφού ακολουθήσει μία συζήτηση κατά την οποία συζητάμε τις απαντήσεις των παιδιών, παρουσιάζουμε την εικόνα ενός φακού και μιας λάμπας με εμφανή φωτεινή δέσμη τώρα (σχ. 4, 5) και τους ζητάμε, αφού συγκρίνουν, να μας πουν σε ποιες από τις τέσσερις εικόνες υπάρχει φως και πού ακριβώς βρίσκεται. Μετά παρουσιάζουμε στα παιδιά τέσσερα σχέδια με την εξής σειρά: σκοτεινό δωμάτιο (νύχτα) με μια λάμπα σβηστή (σχ. 6), σκοτεινό δωμάτιο (νύχτα) με μια λάμπα αναμμένη (σχ. 7), φωτεινό δωμάτιο (ημέρα) με μια λάμπα σβηστή (σχ. 8), φωτεινό δωμάτιο (ημέρα) με μια λάμπα αναμμένη (σχ. 9). Οι ερωτήσεις που επαναλαμβάνονταν για κάθε σχέδιο είναι: «Υπάρχει φως;», «Πού ακριβώς υπάρχει φως στην εικόνα;», «Από πού βγαίνει αυτό το φως;».

Ιδιαίτερη σημασία έχει η σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα σχέδια, αφού στόχος μας ήταν καθένα που ακολουθεί κάποιο άλλο να οδηγεί σε γνωστική σύγκρουση με μία προηγούμενη ανεπαρκή απάντηση. Για παράδειγμα, αν ζητήσουμε σύγκριση δύο όμοιων σχεδίων τα οποία διαφέρουν μόνο κατά μία έντονη φωτεινή δέσμη που «παράγεται» από τη φωτεινή πηγή, δίνουμε την ευκαιρία για την ανάπτυξη συγκρουσιακών γνωστικών διεργασιών. Οι διεργασίες αυτές ευνοούνται από τους συλλο-

γισμούς που οφείλονται στην ερώτηση «πού υπάρχει φως;», καθώς ο χώρος που φωτίζεται από τις φωτεινές πηγές απεικονίζεται εμφανώς πιο έντονος από τον υπόλοιπο χώρο της εικόνας και έτσι τα νήμα οδηγούνται στην αποκέντρωση από τις φωτεινές πηγές. Τέλος παρουσιάζοντας ταυτοχρόνως τα σχ. 6, 7, 8, 9, τούς ζητάμε πάλι να μας υποδείξουν σε ποιες από αυτές υπάρχει φως από τις φωτεινές πηγές και σε ποιες όχι. Στα πλαίσια αυτά η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους, ευνοεί τη μετατόπιση των επικεντρώσεών τους από τις φωτεινές πηγές.

#### *2.4.2. Η διδακτική διαδικασία στην ομάδα ελέγχου*

Στην ΟΕ αναπτύξαμε μία δραστηριότητα η οποία βασίστηκε στην προσπάθεια παρουσίασης από τη νηπιαγωγό των επιθυμητών πληροφοριών για το φως. Κατ' αρχήν επιχειρήσαμε να συνδέσουμε την παρουσίαση που θα ακολουθούσε με εμπειρίες των παιδιών. Ρωτήσαμε λοιπόν τι θα γίνει αν ανάψουμε μία επιτραπέζια λάμπα και πότε υπάρχει ανάγκη να χρησιμοποιούμε μία λάμπα. Αφού ακούσαμε τις απαντήσεις, στη συνέχεια προσφέραμε στα παιδιά μία σειρά πληροφοριών δείχνοντάς τους αντίστοιχες εικόνες.

Παρουσιάζουμε εδώ το σκελετό της διήγησης με βάση τον οποίον πραγματοποιήθηκε η διδακτική διαδικασία: «Χρειαζόμαστε το φως για να βλέπουμε. Την ημέρα το φως υπάρχει από τον ήλιο. Το φως του ήλιου μπαίνει στα σπίτια από τα παράθυρα, πέφτει πάνω στα αντικείμενα, τα φωτίζει και γι' αυτό μπορούμε να τα βλέπουμε. Το φως που μπαίνει μέσα σ' ένα δωμάτιο φωτίζει

ολόκληρο το χώρο και υπάρχει παντού, πάνω στα αντικείμενα, στους τοίχους, στον αέρα, σε εμάς τους ίδιους. Όταν είναι νύχτα για να έχουμε φως ανάβουμε τις λάμπες. Όταν ανάβουμε μια λάμπα βγαίνει το φως μέσα από αυτή και έτσι μπορούμε και βλέπουμε».

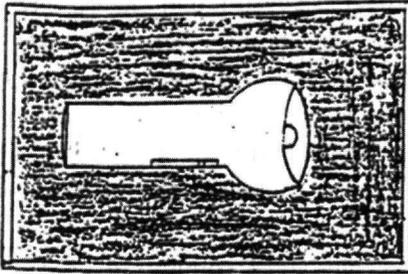
Όταν ολοκληρωθεί η παρουσίαση αυτή, ζητάμε από τα παιδιά να αναδιηγηθούν τις πληροφορίες τις οποίες προηγουμένως τους απευθύναμε. Όπου διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά έχουν δυσκολίες, τα βοηθάμε με ερωτήσεις να ολοκληρώσουν τη δική τους παρουσίαση.

#### *2.5. Το μετά-τεστ*

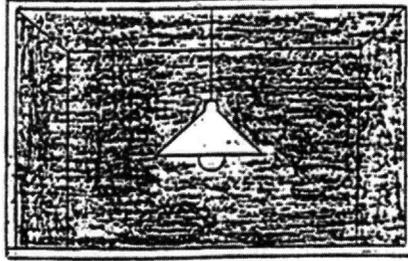
Το μετά-τεστ πραγματοποιήθηκε μία εβδομάδα μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Εδώ, με ατομικές συνεντεύξεις, ζητήσαμε από όλα τα παιδιά να ανταποκριθούν στα τρία έργα του προ-τεστ, με σκοπό να διαπιστώσουμε ενδεχόμενη επίδρασή τους στους συλλογισμούς των νηπίων.

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

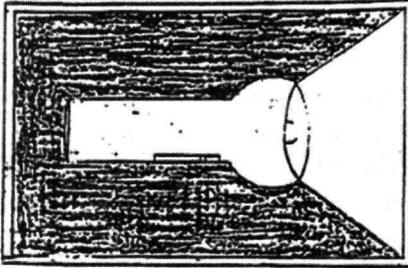
Παρουσιάζουμε στη συνέχεια τις απαντήσεις που πήραμε από τα παιδιά στα τρία έργα για την ΠΟ και την ΟΕ, τόσο κατά το προ-τεστ όσο και κατά το μετά-τεστ. Παρουσιάζουμε επίσης τις μεταβολές των απαντήσεων μεταξύ του προ-τεστ και του μετά-τεστ για τις δύο ομάδες, χαρακτηρίζοντας ως πρόοδο τη μετάβαση από μία απάντηση χαμηλότερου επιπέδου σε μία απάντηση υψηλότερου επιπέδου και ως στασιμότητα την επιμονή σε ίδιου επιπέδου απάντηση,



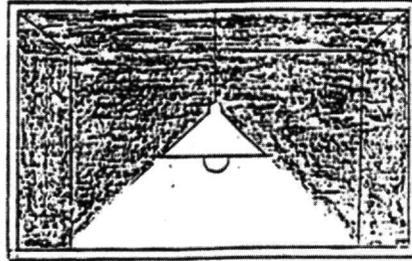
Σχήμα 2



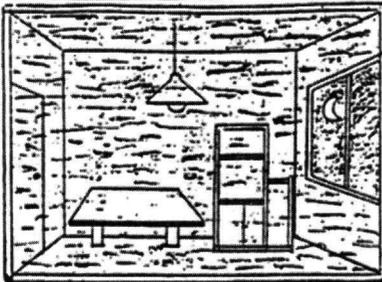
Σχήμα 3



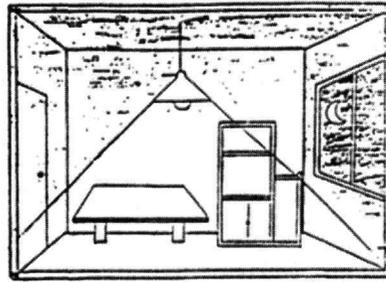
Σχήμα 4



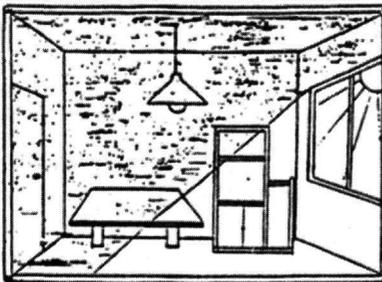
Σχήμα 5



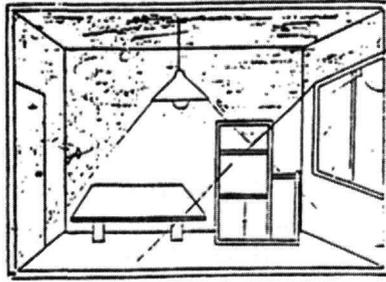
Σχήμα 6



Σχήμα 7



Σχήμα 8



Σχήμα 9

ώστε να ελέγξουμε την επίδραση των δύο διδακτικών παρεμβάσεων στους συλλογισμούς των παιδιών.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του τεστ Mann-Whitney. Το τεστ αυτό χρησιμοποιείται δεδομένου ότι οι μετρήσεις που έχουμε είναι σε ιεραρχική κλίμακα (πρόοδος, στασιμότητα, οπισθοδρόμηση) και οι διαφοροποιήσεις τις οποίες ελέγχουμε αφορούν δυο ανεξάρτητα δείγματα που προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό (Reuchlin 1976, Langouet & Porlier, 1994).

Στους πίνακες παρουσιάζονται ως «χαμένες τιμές» απαντήσεις των παιδιών από τις οποίες δεν μπορούσαμε να σχηματοποιήσουμε τους συλλογισμούς τους («δεν ξέρω», «δεν θυμάμαι» κ.λπ.).

*Έργο 1.* Οι απαντήσεις τις οποίες πήραμε στο ερώτημα «τι κάνει το φως», ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες:

α) Απαντήσεις στις οποίες το φως αντιμετωπίζεται ως οντότητα ανεξάρτητη από τις φωτεινές πηγές. Για παράδειγμα, «(Το φως)... στεγνώνει. Τα ζεσταίνει τα ρούχα και φεύγει η υγρασία και στεγνώνουν» (Υποκείμενο 1), «Μπορούμε να βλέπουμε» (Y11), «Όταν είναι βράδυ με το φως μπορούμε να δούμε» (Y21).

β) Απαντήσεις οι οποίες κυριαρχού-

νται από την ύπαρξη της φωτεινής πηγής. Για παράδειγμα, «(Το φως)...μας φωτίζει» (Y54), «(Το φως)...καίει» (Y31), «(Το φως)... κλείνει και ανοίγει» (Y7).

Στον πίνακα 1.1 παρουσιάζουμε τις συχνότητες των απαντήσεων των παιδιών.

Όπως παρατηρούμε στην ΠΟ μετά από τη διδακτική παρέμβαση τα μισά παιδιά αποσυνδέουν στη σκέψη τους τις φωτεινές πηγές και το φως ως δρώσα οντότητα. Στην ΟΕ αυτό συμβαίνει μόνο για το 1/4 των νηπίων. Αν παρατηρήσουμε όμως και την πρόοδο στις απαντήσεις των υποκειμένων των δύο ομάδων, βλέπουμε σημαντικές διαφορές (πίνακας 1.2).

Η σύγκριση των δεδομένων αυτών επιβεβαιώνει ότι η πρόοδος των παιδιών της ΠΟ είναι στατιστικώς σημαντική ως προς αυτή της ΟΕ ( $U=408$ ,  $p<0.04$ ). Το γεγονός αυτό μας παρέχει κάποιες ενδείξεις για την ορθότητα της υπόθεσης που διατυπώσαμε σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εναλλακτικής διδακτικής παρέμβασης ως προς αυτήν της παραδοσιακής.

*Έργο 2.* Στο έργο αυτό ζητήσαμε από τα παιδιά να μας προσδιορίσουν «τρία σημεία μέσα στο δωμάτιο στα οποία υπάρχει φως». Εδώ συλλέξαμε απαντήσεις τις

**Πίνακας 1.1.**  
**Απόλυτες συχνότητες απαντήσεων στο έργο 1**

	ΠΡΟ-ΤΕΣΤ		ΜΕΤΑ-ΤΕΣΤ	
	Π.Ο.	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Το φως ως ανεξάρτητη οντότητα	3	5	17	9
Κυριαρχία φωτεινής πηγής	28	26	16	25
Χαμένες Τιμές	3	3	1	0

<b>Πίνακας 1.2.</b>		
<b>Απόλυτες συχνότητες μεταβολών των απαντήσεων των παιδιών μεταξύ προ-τεστ και μετά-τεστ στο έργο 1</b>		
	<b>ΠΡΟ-ΤΕΣΤ</b>	<b>ΜΕΤΑ-ΤΕΣΤ</b>
	<b>Π.Ο.</b>	<b>Ο.Ε.</b>
Πρόοδος	14	4
Στασιμότητα	20	30

οποίες κατατάξαμε σε δύο κατηγορίες:

α) Απαντήσεις με τις οποίες αναγνωρίζεται η παρουσία φωτός σε επιφάνειες έντονα ή λιγότερο φωτισμένες από διάχυτο φως. Για παράδειγμα, «(Φως υπάρχει)... στα παράθυρα» (Y1), «(Φως υπάρχει)... στο τραπέζι» (Y2), «(Φως υπάρχει)... στην ντουλάπα» (Y24), «(Φως υπάρχει)... στο τετράδιο και στο κασετόφωνο» (Y61).

β) Απαντήσεις οι οποίες αναγνωρίζουν την ύπαρξη του φωτός στις φωτεινές πηγές. Επαναλαμβάνουμε πως όταν υποβάλλεται το ερώτημα στο δωμάτιο υπάρχει μία αναμμένη επιτραπέζια λάμπα. Για παράδειγμα, «(Φως υπάρχει)... στη λάμπα» (δείχνει την επιτραπέζια αναμμένη λάμπα) (Y6).

Στον πίνακα 2.1 παρουσιάζουμε τις συχνότητες των απαντήσεων των νηπίων.

Από τα αποτελέσματα αυτά γίνεται

φανερό ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων της ΠΟ βελτιώνονται κατά πολύ μετά τη διαδικασία της συγκρουσιακής διδακτικής παρέμβασης, σε αντίθεση με τις απαντήσεις της ΟΕ. Πράγματι στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα νήπια της ΠΟ μπορούν να αποκεντρώσουν τη σκέψη τους από τις φωτεινές πηγές, σε σημεία που υπάρχει έντονος ή όχι φωτισμός. Στον πίνακα 2.2 καταγράφονται οι συχνότητες των μεταβολών των απαντήσεων των παιδιών μεταξύ προ-τεστ και μετά-τεστ.

Η σύγκριση των δεδομένων αυτών επιβεβαιώνει ότι η πρόοδος των υποκειμένων της ΠΟ είναι στατιστικώς σημαντική σε σχέση με αυτή των υποκειμένων της ΟΕ ( $U=221$ ,  $p<0.01$ ). Και στο έργο αυτό λοιπόν, φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται η υπόθεσή μας.

Έργο 3. Το έργο αυτό πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση,

<b>Πίνακας 2.1.</b>				
<b>Απόλυτες συχνότητες απαντήσεων στο έργο 2</b>				
	<b>ΠΡΟ-ΤΕΣΤ</b>		<b>ΜΕΤΑ-ΤΕΣΤ</b>	
	<b>Π.Ο.</b>	<b>Ο.Ε.</b>	<b>Π.Ο.</b>	<b>Ο.Ε.</b>
Εκτός φωτεινών πηγών	5	3	31	8
Στις φωτεινές πηγές	29	30	3	26
Χαμένες Τιμές		1		

πριν θέσουμε τη λάμπα σε λειτουργία, ζητήσαμε από τα παιδιά να μας πουν εάν θα υπάρξει φως ανάμεσα στα δύο χαρτόνια της πειραματικής διάταξης του σχ. 1, όταν ανάψουμε τη λάμπα. Στη δεύτερη φάση ανάψαμε τη λάμπα και θέσαμε στα παιδιά το ίδιο ερώτημα. Τις απαντήσεις που πήραμε και στις δύο φάσεις κατατάξαμε σε δύο κατηγορίες:

α) Απαντήσεις στις οποίες αναγνωρίζεται ότι θα υπάρχει φως μεταξύ των δύο πετασμάτων. Για παράδειγμα, «ναι... θα υπάρχει...» (Υ18).

β) Απαντήσεις στις οποίες δεν εντοπίζεται η ύπαρξη φωτός μεταξύ των δύο πετασμάτων. Για παράδειγμα, «όχι... εκεί δεν υπάρχει» (δείχνει με το χέρι του μεταξύ των δύο χαρτονιών) (Υ27).

Στον πίνακα 3.1 παρουσιάζουμε τις συχνότητες των απαντήσεων των παιδιών. Με τις ενδείξεις «πριν» και «μετά», σημειώνονται οι απαντήσεις που δόθηκαν πριν λειτουργήσει η φωτεινή πηγή και μετά.

Κατά το προ-τεστ, πριν ανάψει η λάμπα, κάποια παιδιά και των δύο ομάδων αναγνωρίζουν ότι θα υπάρξει φως από τη λάμπα ανάμεσα στα δύο χαρτόνια όταν αυτή ανάψει. Όταν όμως πράγματι ανάψει, καθώς το φως δεν ήταν ορατό, αλλάζουν άποψη και αρνούνται την ύπαρξη φωτός στο συγκεκριμένο χώρο.

Σχεδόν το ίδιο συμβαίνει και κατά τη διαδικασία του μετά-τεστ. Η διαφορά που παρουσιάζεται εδώ, είναι ότι έχουμε μία αύξηση των παιδιών της ΠΟ, οι συλλογισμοί των οποίων τα οδηγούν στην αναγνώριση του φωτός στο χώρο πριν από τη λειτουργία της λάμπας, αλλά και τέσσερα παιδιά τα οποία επιμένουν ότι υπάρχει φως στο χώρο παρά το ότι αυτό δεν επιβεβαιώνεται εμπειρικά. Τα τρία από τα παιδιά αυτά επιχειρούν και μία πειραματική επιβεβαίωση του συλλογισμού τους, τοποθετώντας το χέρι τους μεταξύ των δυο χαρτονιών και βλέποντάς το να φωτίζεται. Το τέταρτο παιδί τόσο πριν όσο και μετά τη λειτουργία της λάμπας, δείχνει με το χέρι του την ακριβή διαδρομή που κάνει το φως από τη φωτεινή πηγή, το πέρασμά του από την οπή, έως και την κατάληξή του στο δεύτερο χαρτόνι.

Οι εκτιμήσεις των τεσσάρων αυτών παιδιών επιβεβαιώνουν όχι μόνο ότι τα παιδιά αυτά αποκεντρώνουν τη σκέψη τους από τη φωτεινή πηγή, αλλά ότι κατορθώνουν να αντιμετωπίσουν το φως ως οντότητα, η οποία υπάρχει και διαδίδεται στο χώρο, και μάλιστα προτείνουν και εκτελούν πειραματικούς χειρισμούς με σκοπό την επαλήθευση της υπόθεσης που διατυπώνουν. Στον πίνακα 3.2 παρουσιάζουμε τις συχνότητες των μετα-

<b>Πίνακας 2.2.</b>		
<b>Απόλυτες συχνότητες μεταβολών των απαντήσεων των παιδιών μεταξύ προ-τεστ και μετά-τεστ στο έργο 2</b>		
	<b>ΠΡΟ-ΤΕΣΤ</b>	<b>ΜΕΤΑ-ΤΕΣΤ</b>
	<b>Π.Ο.</b>	<b>Ο.Ε.</b>
Πρόοδος	26	5
Στασιμότητα	8	9

**Πίνακας 3.1.**  
**Απόλυτες συχνότητες απαντήσεων στο έργο 3**

	ΠΡΟ-ΤΕΣΤ				ΜΕΤΑ-ΤΕΣΤ			
	Π.Ο.		Ο.Ε.		Π.Ο.		Ο.Ε.	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Φως στο χώρο	7		3		10	4	2	
Απουσία φωτός	27	34	31	34	24	30	32	34

βολών των απαντήσεων των παιδιών μεταξύ προ-τεστ και μετά-τεστ. Πρόκειται για τις απαντήσεις που δίνουν αφού ανάψουμε τη φωτεινή πηγή, δεδομένου ότι σε αυτές καταγράφονται οι ολοκληρωμένοι συλλογισμοί στους οποίους καταλήγουν τα παιδιά.

Οι μεταβολές αυτές από στατιστική άποψη είναι ασήμαντες ( $U=510$ ,  $p>0.1$ ) και δεν φαίνεται να επιβεβαιώνουν την υπόθεση με βάση την οποία μετά τη συγκρουσιακή διδακτική παρέμβαση τα παιδιά θα ήταν σε θέση να αντιληφθούν το φως ως οντότητα στο χώρο, περισσότερο από τα υπόλοιπα που παρακολούθησαν την παραδοσιακή δραστηριότητα. Όμως η μικρή έστω πρόοδος των τεσσάρων νηπίων της ΠΟ μας παρέχει κάποιες ενδείξεις για τη δυναμική των συγκρουσιακών διαδικασιών στη νοητική οικοδόμηση της έννοιας του φωτός.

#### 4. Συζήτηση

Ο κύριος στόχος της εργασίας αυτής ήταν η σύγκριση των επιδράσεων που ασκούν στη σκέψη των νηπίων δύο διαφορετικές διδακτικές δραστηριότητες σχετικές με την κατανόηση του φωτός ως οντότητας, η οποία αφ' ενός είναι

διακριτή από τις φωτεινές πηγές στις οποίες παράγεται και αφ' ετέρου αναγνωρίζεται όχι μόνο σε φωτισμένες περιοχές αλλά και στο χώρο. Όπως είδαμε, τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στη διδακτική δραστηριότητα που σχεδιάστηκε με σκοπό να αποκεντρώσει τους συλλογισμούς τους από τις φωτεινές πηγές, έχουν μία σαφή πρόοδο ως προς τα παιδιά που συμμετείχαν σε μία παραδοσιακή δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της οποίας προσφέρονται πληροφορίες.

Κατά την ανίχνευση των νοητικών παραστάσεων των παιδιών, καταγράψαμε τη συστηματική ταύτιση του φωτός με τις φωτεινές πηγές. Με βάση αυτές τις νοητικές παραστάσεις επιδιώξαμε να οργανώσουμε κατ' αρχήν μία διδακτική διαδικασία στην οποία επιχειρήσαμε να αξιοποιήσουμε κοινωνικογνωστικές συγκρουσιακές παραμέτρους. Πράγματι, η καθοδήγηση της νηπιαγωγού με τη χρήση της εναλλαγής σχεδίων στα οποία εμφανίζονται ή όχι φωτεινές δέσμες, φαίνεται ότι, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη μετατόπιση των επικεντρώσεων της παιδικής σκέψης από τις φωτεινές πηγές. Από μία άλλη πλευρά στη δεύτερη διδακτική δραστηριότητα που είχε τους ίδιους στόχους με την πρώτη, η παραδοσιακή προ-

σέγγιση της παρουσίασης νέων γνώσεων δεν φαίνεται να έδωσε αποτελέσματα. Στα δύο πρώτα έργα με τα οποία εξετάζεται η αναγνώριση του φωτός ως διακριτής οντότητας από τις φωτεινές πηγές στις οποίες παράγεται, παρατηρήσαμε τη σαφή υπεροχή των πραγματοποιούμενων προόδων των παιδιών της ΠΟ έναντι των παιδιών της ΟΕ, γεγονός το οποίο αναδεικνύει τη διαφορά αποτελεσματικότητας των δύο προσεγγίσεων.

Η στατιστικά αυτή σημαντική διαφορά δεν εμφανίζεται και στο τρίτο έργο με το οποίο ελέγχουμε την κατανόηση της παρουσίας του διάχυτου φωτός στο χώρο. Εδώ τα παιδιά παγιδευμένα σε έναν διαισθητικού τύπου συλλογισμό, ο οποίος αδυνατεί να προσεγγίσει τη διάδοση του φωτός ως διαδικασία δύο βημάτων, από τις φωτεινές πηγές στο χώρο και διαμέσου του χώρου στις φωτισμένες επιφάνειες, πραγματοποιούν συλλογισμό ενός βήματος, από τις φωτεινές πηγές στις φωτισμένες επιφάνειες και έτσι αδυνατούν να προσεγγίσουν τη συνεχή παρουσία του φωτός στον ενδιάμεσο χώρο (Piaget & Garcia, 1971). Όμως και στο τρίτο έργο παρατηρούμε έναν μικρό αριθμό παιδιών της ΠΟ, τα οποία συγκροτούν σαφώς στη σκέψη τους το φως ως οντότητα υπαρκτή στο χώρο, αφού επιμένουν στην παρουσία του και επιχειρούν μάλιστα να την κάνουν αισθητή. Αξιοσημείωτη είναι εδώ η εμπλοκή που δημιουργούν στη σκέψη των παιδιών τα εμπειρικά δεδομένα. Όπως είδαμε, πριν ανάψει η λάμπα, κατά το προ-τεστ δέκα και κατά το μετά-τεστ δώδεκα παιδιά, και από τις δύο ομάδες, υποθέτουν ότι θα υπάρξει φως στον αέρα, ενώ όταν η λάμπα ανάψει και η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώνεται

εμπειρικά, καθώς το φως δεν είναι ορατό, στο μεν προ-τεστ όλα τα παιδιά αλλάζουν εκτίμηση, στο δε μετά-τεστ μόνο τέσσερα παιδιά της ΠΟ επιμένουν στην αρχική τους πρόβλεψη. Βεβαίως ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η πραγματοποίηση της δραστηριότητας, σε συνθήκες φωτισμού οι οποίες θα επέτρεπαν την αισθητηριακή επιβεβαίωση της φωτεινής δέσμης στο χώρο.

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής αυτής διαδικασίας, από τη μία πλευρά φαίνεται ότι αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των κοινωνικογνωστικών διδακτικών προσεγγίσεων στο επίπεδο των γνωστικών μετασχηματισμών, ενώ από την άλλη κάνει φανερές τις δυνατότητες νοητικής οικοδόμησης παραστάσεων συμβατών με τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των μοντέλων των Φυσικών Επιστημών από τη νηπιακή ακόμη ηλικία. Η επέκταση των σχετικών ερευνητικών διαδικασιών, θα επιτρέψει στο μέλλον τη διατύπωση περισσότερο στέρεων υποθέσεων και για τα δύο αυτά πεδία αναζητήσεων.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, C. & Smith, E. (1982). Student conceptions of light, color and seeing. *Paper presented at the annual convention of the National Association for Research in Science Teaching*. Fontana, Wisconsin.
- Βαϊτση, Μ., Παπαγεωργίου, Ε., Μπαγάκης, Γ., Ραβάνης, Κ. & Παπαμιχαήλ, Γ. (1993). Η διδακτική αποσταθεροποίηση των αυθόρμητων παραστάσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα φαινόμενα της τήξης και της εξα-

- έρωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 308-338.
- Braun, S. E. (1995). Σαπουνόφουσες, ουράνια τόξα και σκουλήκια. Τυπωθήτω-Γ: Δαρδανός, Αθήνα.
- Chauvel, C. & Michel, V. (1990). *Les sciences dès la maternelle*. Retz, Paris.
- Doise, W. (1985). Le développement social de l'intelligence. Aperçu historique. In W. Doise (ed.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. P. Lang, Berne, 39-55.
- Doise, W. & Mugny, G. (1987). Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης. Πατάκης, Αθήνα.
- Eaton, J., Anderson, C. & Smith, E. (1984). Student's misconceptions interfere with science learning: case studies of fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 84, 4, 46-57.
- Guesne, E. (1984). Children's ideas about light. In UNESCO. *New Trends in Physics Teaching*. UNESCO, Paris, IV, 179-192.
- Guesne, E. (1985). Light. In R. Driver, E. Guesne, & A. Tiberghien (Eds). *Children's Ideas in Science*, Open University Press, Philadelphia, 10-32.
- Halimi, L. (1982). *Découvrons et expérimentons*. Nathan, Paris.
- Harlan, J. (1976). *Science experiences for the early childhood years*. Charles E. Merrill Publishing Co, Columbus Ohio.
- Hildebrand, V. (1981). *Introduction to Early Childhood Education*. Macmillan Publishing Co, New York.
- Κόκκοτας, Π., Βλάχος, Γ. & Καρανίκας, Γ. (1995). Διδακτικές στρατηγικές για εννοιολογική αλλαγή στις Φυσικές Επιστήμες. Στο Η. Ματσαγγούρας, (επιμ.). *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Gutenberg, Αθήνα, 491-532.
- Κουλαϊδής, Β. (επιμ.). (1994). *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου*. Gutenberg, Αθήνα.
- Κουμαράς, Π., Καριώτογλου, Π., Αντωνιάδου, Ν. & Ψύλλος, Δ. (1992). Η εποικοδομητική στρατηγική στην πειραματική προσέγγιση της διδασκαλίας της Φυσικής. *Επιθεώρηση Φυσικής*, Η, 22, 12-20.
- Langouet, G. & Porlier, J. C. *Mesure et statistique en milieu éducatif*. 5ème éd., ESF, Paris.
- Lurçat, L. (1985). Imprégnation et transmission à l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 71, 39-46.
- Martinand, J. L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. P. Lang, Berne.
- Mugny, G., Doise, W. & Perret-Clermont, A. N. (1975-76). Conflit de concentrations et progrès cognitif. *Bulletin de Psychologie*. 29, 199-204.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (1986). Η ιδεολογία του παιδαγωγικού αυθορμητισμού στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Ηλιού, Μ. (επ.). *Προσχολική αγωγή και κατάρτιση νηπιαγωγών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αθήνα.
- Paulu, N. and Martin, M. (1992). *Helping your child learn science*. U.S. Department of Education, Washington.
- Perret-Clermont, A. N. (1986). *La construction de l'intelligence dans l'interaction social*. 3ème éd, P. Lang,

- P. Lang.
- Piaget, J., Garcia, R. (1971). *Les explications causales*. PUF, Paris.
- Ραβάνης, Κ. (1991). *Η συμβολή της συγκρουσιακής δυναμικής στη διδακτική μεθοδολογία του μετασχηματισμού των αυθόρμητων παραστάσεων των μαθητών της Πέμπτης Δημοτικού για το φως*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ravanis, K. (1995). Le concept de lumière. Représentations des enfants de cinq ans. *Cinquième Congrès Européen sur la Qualité de l'Éducation des Jeunes Enfants*. INRP-EECERA, Sorbonne, Paris.
- Ravanis, K. (1996). Stratégies d'interventions didactiques pour l'initiation des enfants de l'école maternelle en sciences physiques. *Spirale*, 17, 161-176.
- Reuchlin, M. (1976). Précis de statistique. PUF, Paris.
- Stead, B. & Osborne, R. (1980). Exploring student's concepts of light. *Australian Science Teacher Journal*, 26, 3, 84-90.
- Tiberghien, A., Delacote, G., Ghiglione, R. & Matalon, B. (1980). Conceptions de la lumière chez l'enfant de 10-12 ans. *Revue Française de Pédagogie*, 50, 24-41.
- Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π. & Καριώτογλου, Π. (1993). Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνέρευνα δασκάλου και μαθητή, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 34-42.
- Watts, D. M. (1985). Student conceptions of light: a case study. *Physics Education*, 4, 4, 183-187.

## Summary

In this paper we attempt to identify and describe the spontaneous concepts of preschool children concerning the concept of light and its properties and transform them through a didactical experimental proposal. The aim of this study is to make children identify light as an independent entity and to make children's ideas compatible with the scientific ones. We begun our study by having the children in an individual interview situation, in order to identify their centrations, predictions and explanations of the phenomenon. We separated the children into two groups: a control group and an experimental. The control group consisted of children who attended an empiristic didactical intervention concerning the conception of light. Then, we had the didactical - experimental proposal with the experimental group. During this stage which was based on the theoretical model of sociocognitive conflict we aimed to create cognitive conflict that could help children to eliminate the centrations of their concepts. Finally, the comparison between the control and the experimental group showed significant differences, so we came to the conclusion that the didactical proposal belied the children's ideas more towards the scientific viewpoint.

## Λέξεις κλειδιά

Προσχολική εκπαίδευση, Φυσικές Επιστήμες, φυσικός κόσμος, διδακτικές δραστηριότητες, Νηπιαγωγείο

## **Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές στην Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα**

### **Εισαγωγή**

**Ζ**ούμε στην εποχή του ηλεκτρονικού υπολογιστή ο οποίος έχει μεγάλη επίδραση στη ζωή μας. Ένας τομέας ο οποίος έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα από τη νέα αυτή τεχνολογία είναι η εκπαίδευση, γι' αυτό παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εισαγωγή της σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση αυτό το νέο εργαλείο μάθησης χρησιμοποιείται για μικρό χρονικό διάστημα, όμως έχουν ήδη πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες σχετικές με τη χρήση και την αποτελεσματικότητά του. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έχουν δείξει, μεταξύ άλλων, ότι: α) ο ηλεκτρονικός υπολογιστής συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Barnes & Hill, 1983, Ziajka, 1983, Cuffaro, 1984, Clements & Nastasi, 1985), και ιδιαίτερα στη νοητική (Papert, 1980, Piestrup, 1981, Burg, 1984), β) η κοινωνική συναναστροφή των νηπίων με τους συνομηλίκους τους είναι πλούσια όταν χρησι-

μοποιούν τον υπολογιστή (Borgh & Dickson, 1986, Nastasi, Clements & Battista, 1987), γ) ο καλύτερος τρόπος χρήσης του υπολογιστή είναι να λειτουργεί ως συμπλήρωμα και όχι ως υποκατάστατο των διαφόρων δραστηριοτήτων (Tan, 1985, Beaty & Tucker, 1986, Hoot, 1986, Anselmo & Zinck, 1987, Doliopoulos, 1989), δ) τα προγράμματα του υπολογιστή πρέπει να: 1) είναι κατάλληλα για την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, 2) να δίνουν έμφαση στην ενεργητική μάθηση και τον πειραματισμό, 3) να καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, 4) να είναι αισθητικά ευχάριστα, εύκολα στη χρήση και να υπάρχουν βαθμοί δυσκολίας σε αυτά κ.ο.κ. (Silvern & McCary, 1986, Haughland & Shade, 1994, Henninger, 1994, NAEYC, 1996, Shade, 1996), ε) ο υπολογιστής δεν αντικαθιστά τον παιδαγωγό (όπως επίσης τους γονείς και τους συνομηλίκους), ο οποίος συνεχίζει να παίζει ενεργό ρόλο στη μάθηση των παιδιών (Samaras, 1996), ε) δεν παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας,

όσον αφορά τη χρήση του υπολογιστή και το ενδιαφέρον τους γι' αυτόν (Lipinski, Nida, Shade & Watson, 1984, Beaty & Tucker, 1985, Campbell & Schwartz, 1986).

Γενικότερα, μπορούμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έχουν δείξει ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έχει τη δυνατότητα να επιφέρει αλλαγές στην εκπαίδευση (Taylor, 1987) και μπορεί να έχει εξίσου καλά αποτελέσματα με οποιονδήποτε άλλο τρόπο διδασκαλίας (Lucas, 1980, Swigger & Campbell, 1981, Hines, 1983, Bracey, 1986). Αυτό που δεν είναι ακόμη γνωστό είναι αν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να “διδάξει” καλύτερα τα παιδιά από τους άλλους τρόπους “διδασκαλίας”. Οποσδήποτε χρειάζονται επιπλέον έρευνες, όμως, από όσα προκύπτουν μέχρι στιγμής, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι ένα μηχάνημα, το οποίο με κατάλληλα προγράμματα και με εκπαιδευμένες παιδαγωγούς που έχουν όρεξη και απαιτήσεις σύμφωνες με τις δυνατότητες των παιδιών, μπορεί να αποβεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης.

### **1. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην ελληνική προσχολική αγωγή**

Ας δούμε τώρα τι συμβαίνει στη χώρα μας σε αυτό τον τομέα και ειδικά στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Απ' όσο γνωρίζουμε, στην Ελλάδα κυκλοφορούν αρκετά αγγλόφωνα εκπαιδευτικά προγράμματα με πολυμέσα που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, από το 1995 λειτουργούν και στην Ελλάδα τα διεθνώς διαδεδομένα,

προερχόμενα από τις ΗΠΑ, κέντρα Futurekids, Computer Explorers, Computer Kids, Cyber Kids και Interactive Learning Institute, τα οποία υπάρχουν σε πολλές χώρες τα τελευταία δεκατρία χρόνια και έχουν προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 3-15 ετών. Αυτή τη στιγμή υπάρχουν συνολικά 41 τέτοια κέντρα στη χώρα μας (Σαραντής, 1996 και προσωπικές μας πληροφορίες) και ο αριθμός τους διαρκώς αυξάνεται.

Τα “μάθημα” σε αυτά τα κέντρα χωρίζονται σε κύκλους ανάλογα με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Επιπλέον κάποια κέντρα παρέχουν τα προγράμματά τους μαζί με εκπαιδευμένες παιδαγωγούς σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία όπου εκδηλώνεται ενδιαφέρον για εγγραφές παιδιών. Το “μάθημα” ξεκινάει με ένα πρόλογο όπου η παιδαγωγός προετοιμάζει τα παιδιά για το θέμα της ημέρας, στη συνέχεια τα παιδιά ασχολούνται με τα προγράμματα του υπολογιστή και στο τέλος αναπτύσσουν το ίδιο θέμα με συζήτηση και εποπτικό υλικό. Τα προγράμματα αυτά είναι στα αγγλικά αλλά δεν απαιτούν τη γνώση αυτής της γλώσσας από το παιδί. Αντιθέτως, η παιδαγωγός χρειάζεται να τη γνωρίζει και να έχει εκπαιδευθεί για μια έως δύο εβδομάδες στα ειδικά σεμινάρια που οργανώνουν αυτά τα κέντρα.

Εκτός από τα παραπάνω τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, όπου μέχρι στιγμής υπάρχουν δύο υπολογιστές.

Τέλος, έχει δημιουργηθεί ένα πακέτο στα ελληνικά με εκπαιδευτικά προγράμ-

ματα, με τίτλο Ακτίνες, το οποίο έχει ήδη εισαχθεί σε έναν πολύ μικρό αριθμό ιδιωτικών και δημόσιων παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων (Εκπαιδευτικό Πακέτο Ακτίνες). Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα περιλαμβάνουν δραστηριότητες σχετικές με το ανθρώπινο σώμα, το περιβάλλον, τα μαθηματικά κ.λπ. Οι εμπνευστές των Ακτίνων προτείνουν τη δημιουργία της “γωνιάς του υπολογιστή” μέσα στην τάξη και την απασχόληση των νηπίων κατά μέσο όρο δύο φορές την εβδομάδα, για δέκα λεπτά περίπου, σε ομάδες των τριών-τεσσάρων παιδιών, κάτω από την επίβλεψη της παιδαγωγού. Επίσης προτείνουν μία πεντάωρη εκπαίδευση για τις παιδαγωγούς, ώστε να είναι έτοιμες να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα με τους μαθητές τους (Καραβελάκη, 1992, 1993).

Τελευταία κυκλοφόρησαν στο εμπόριο και άλλα προγράμματα στα ελληνικά (Προ-Σχολείο από τη Διακτινισμός/MLS, Χρώματα-Σχήματα και Άλφα-Βήτα από τη Μικροηλεκτρονική Εκπαιδευτική, Θέματα Λόγου, Logo-Ναύτης, Πολυγράφος, Σπαζοκεφαλιές, Junior-Paint και Multi-Paint από την Πληροφορική Τεχνογνωσία και Ταξίδι στη Χώρα των Γραμμάτων από τη SIEM).

Όμως, παρόλο που οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές χρησιμοποιούνται ήδη εδώ και 5-6 χρόνια και στη χώρα μας, σε έναν πολύ μικρό αριθμό ιδιωτικών και δημόσιων παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων, δεν έχει γίνει ακόμη καμία έρευνα σχετικά με αυτό το θέμα. Γι' αυτόν το λόγο αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε εμείς μια έρευνα με στόχο να

κάνουμε μια πρώτη διερεύνηση για τη χρήση του υπολογιστή στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα θελήσαμε να πληροφορηθούμε: α) ποια προγράμματα χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και πώς τα χρησιμοποιούν (ως υποκατάστατα ή συμπλήρωμα των άλλων δραστηριοτήτων), β) τους στόχους που θέτουν αυτοί οι παιδαγωγοί σχετικά με τη χρήση του υπολογιστή και πώς τους βοηθάει αυτό το νέο εκπαιδευτικό εργαλείο να τους πετύχουν, γ) τις συνθήκες που επικρατούν όταν χρησιμοποιείται ο υπολογιστής (πόσα παιδιά δουλεύουν με αυτόν, πώς απασχολούνται τα υπόλοιπα νήπια την ίδια ώρα κ.λπ.), δ) τη σχέση των παιδιών με την παιδαγωγό και τη σχέση των παιδιών μεταξύ τους όταν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, και ε) την εκπαίδευση των παιδαγωγών στη χρήση των προγραμμάτων.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

Προκειμένου να το πετύχουμε αυτό, επικοινωνήσαμε με την εταιρεία Inte\*learn, η οποία μας έδωσε τις διευθύνσεις και τα τηλέφωνα των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων που αγόρασαν το πακέτο Ακτίνες. Μετά την τηλεφωνική επαφή που είχαμε μαζί τους η υπεύθυνη του κάθε παιδικού σταθμού ή νηπιαγωγείου μάς έδωσε τη συγκατάθεσή της για τη συμμετοχή του σχολείου της στην έρευνα, τον αριθμό των παιδαγωγών που χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σχολείο τους καθώς και μερικές πρώτες πληροφορίες για τη χρήση του υπολογιστή στο χώρο της. Επιπλέον ήρθαμε σε

επαφή με μια νηπιαγωγό η οποία χρησιμοποιεί τον υπολογιστή με τα νηπιά της και δεν χρησιμοποιεί το πακέτο Ακτίνες καθώς και με υπεύθυνους από τα Computer Explorers και τα Futurekids. Αυτό που δεν κάναμε σε αυτή την έρευνα και επιφυλασσόμαστε για το μέλλον είναι να έρθουμε σε επαφή με εταιρείες οι οποίες προμηθεύουν αγγλόφωνα προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (π.χ. Apple), ώστε να συμπεριλάβουμε και τυχόν σχολεία που χρησιμοποιούν αυτά τα προγράμματα.

Στη συνέχεια και συγκεκριμένα τον Ιανουάριο του 1996 στείλαμε ένα ερωτηματολόγιο σε αυτές τις παιδαγωγούς. Παρόλο που γνωρίζουμε τα μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου ως μεθόδου συλλογής στοιχείων, δηλαδή ότι: α) τα δεδομένα είναι έγκυρα στο βαθμό που οι ερωτώμενοι κατανοούν το ερωτηματολόγιο και ο ερευνητής τις απαντήσεις τους, β) δεν είναι εγγυημένη η ειλικρινής ή/και όχι εκλογικευμένη απάντηση των ερωτώμενων, γ) υπάρχει πρόβλημα ερμηνείας των μη απαντημένων ερωτήσεων κ.ο.κ. (Γκότοβος, 1983, Grawitz, 1990, Βάμβουκας, 1991), θεωρήσαμε ότι θα ήταν ένας καλός τρόπος να ξεκινήσουμε τη διερεύνησή μας σε αυτό το θέμα, η οποία αργότερα μπορεί να συνεχιστεί με παρατηρήσεις στο χώρο εφαρμογής των δραστηριοτήτων, συνεντεύξεις με τις παιδαγωγούς, με τους γονείς κ.λπ.

Από τους 39 παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία που έχουν προμηθευτεί το πακέτο Ακτίνες στείλαμε 36 ερωτηματολόγια (οι υπεύθυνες σε δύο απ' αυτά μάς είπαν ότι δεν χρησιμοποιούν ακόμη τα προγράμματα και σε ένα η υπεύθυνη αρνήθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα)

και πήραμε απαντήσεις από τα 28. Αξίζει να αναφερθεί ότι με 3 σχολεία από τα οποία δεν πήραμε απάντηση δεν μπορέσαμε να επικοινωνήσουμε τηλεφωνικά (για τα 2 ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, της Αγγλίας και της Κύπρου, δεν είχαμε τον αριθμό τηλεφώνου τους, και το 1 των Αθηνών δεν απαντούσε ποτέ), οπότε δεν γνωρίζουμε αν έλαβαν ή όχι τα ερωτηματολόγια. Επίσης, με ορισμένα σχολεία είχαμε και δεύτερη τηλεφωνική επαφή προκειμένου να τους υπενθυμίσουμε να στείλουν τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Εξάλλου σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάστηκε να στείλουμε ξανά ερωτηματολόγια δεδομένου ότι οι υπεύθυνες ισχυρίστηκαν ότι δεν τα είχαν λάβει, ωστόσο και πάλι δεν πήραμε τις απαντήσεις τους.

Επιπλέον πήραμε απαντήσεις σε ερωτηματολόγια από ένα νηπιαγωγείο στο οποίο δεν χρησιμοποιείται το πακέτο Ακτίνες, αλλά κάποιο άλλο πρόγραμμα, από 3 παιδικούς σταθμούς όπου χρησιμοποιούνται τα προγράμματα των Computer Explorers, καθώς και από ένα κέντρο των Computer Explorers και ένα των Futurekids. Επομένως από το σύνολο των 45 σχολείων και κέντρων πήραμε απαντήσεις από τα 31, δηλαδή ποσοστό 69%. Από τα 95 ερωτηματολόγια που στείλαμε στους παιδαγωγούς αυτών των σχολείων (τον αριθμό των παιδαγωγών μάς τον έδωσαν οι υπεύθυνες των παιδικών σταθμών ή των νηπιαγωγείων όπως ήδη αναφέρθηκε), μας επιστράφηκαν τα 50, δηλαδή ποσοστό 53%. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι αφ' ενός αρκετές υπεύθυνες μας έδωσαν έναν επιπλέον αριθμό προκειμένου να κρατήσουν ένα ερωτηματολόγιο για το αρχείο τους και αφ' ετέρου ορισμένες παιδαγωγοί

που δεν ήθελαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, μας είπαν ότι δεν υπήρχε λόγος να το συμπληρώσουν και εκείνες, αφού θα παίρναμε την απάντηση από τη συνάδελφό τους στο ίδιο σχολείο με την οποία “έκαναν τα ίδια πράγματα”.

### 3. Αποτελέσματα

#### 1. Χαρακτηριστικά του δείγματος

Όπως αναμενόταν, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (98%) ήταν γυναίκες, ηλικίας 20-40 ετών [81% (Παράρτημα 1)] και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους ήταν από 0-10 [68% (Παράρτημα 2)]. Η πλειονότητα των σχολείων στα οποία εργάζονταν ήταν ιδιωτικά (84%) και βρισκόνταν στην Αθήνα (65%).

Οι περισσότερες παιδαγωγοί χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο τους 3-6 χρόνια (57%), ενώ οι υπόλοιπες από 0-2 χρόνια [43% (Παράρτημα 3)]. Η πλειονότητα των παιδαγωγών δουλεύει με νήπια (47%), πολλές από αυτές με νήπια και προνήπια (36%) και μερικές με προνήπια [17% (Παράρτημα 4)].

#### 2. Προγράμματα του υπολογιστή που χρησιμοποιεί το δείγμα

Οι περισσότερες παιδαγωγοί που χρησιμοποιούν το πακέτο Ακτίνες χρησιμοποιούν ένα μέρος του (61%), ενώ η πλειονότητά τους χρησιμοποιεί όλα τα προγράμματα πλην της αγγλικής γλώσσας (71%). Επιπλέον οι περισσότερες παιδαγωγοί (72%) δεν χρησιμοποιούν άλλα προγράμματα εκτός από τις Ακτίνες, ενώ οι υπόλοιπες που χρησιμοποι-

ούν και άλλα προγράμματα αυτά είναι αγγλόφωνα πλην ενός (“Κάστρα και Βάρκες” στα Εκπαιδευτήρια Γιαννοπούλου, ένα πρόγραμμα το οποίο δεν κυκλοφορεί στο εμπόριο αλλά έχει κατασκευαστεί και χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο σχολείο).

Η πλειονότητα των παιδαγωγών (68%) χρησιμοποιεί τα προγράμματα αυτά 1-2 φορές την εβδομάδα για 15'-60' συνολικά με κάθε ομάδα παιδιών, αρκετές παιδαγωγοί (20%) τα χρησιμοποιούν 3 φορές την εβδομάδα για 15'-20' κάθε φορά, ενώ μερικές (12%) ανέφεραν ότι εξαρτάται κάθε φορά από το υπόλοιπο πρόγραμμα το πόσο χρόνο θα διαθέσουν στις δραστηριότητες με τον υπολογιστή (Παράρτημα 5).

#### 3. Αριθμός υπολογιστών ανά παιδικό σταθμό/νηπιαγωγείο και χώρος που βρίσκεται

Στις περισσότερες περιπτώσεις (79%) τα παιδιά δουλεύουν σε έναν υπολογιστή, σε ορισμένες περιπτώσεις σε δύο (15%), σε λίγες περιπτώσεις σε τρεις (4%) και σε ακόμη λιγότερες σε οκτώ [2% (Παράρτημα 6)]. Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις (83%) τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά (Παράρτημα 7) στον υπολογιστή [ανά δύο (39%), ανά 3-4 (26%), ανά 5-8 (16%), ανά 10 (2%) (Παράρτημα 8)] και σε ορισμένες ατομικά (17%). Στις περιπτώσεις όπου τα νήπια δουλεύουν ομαδικά εργάζονται εκ περιτροπής στον υπολογιστή, το καθένα με τη σειρά του, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις, όπως αναφέρθηκε, καθορίζεται από πριν. Όταν κάποια παιδιά της τάξης απασχολούνται στον υπολογιστή, στις περισσότερες περιπτώσεις τα υπόλοιπα παίζουν ελεύθερα στις άλλες γωνιές ή

ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες (75%), παρατηρούν τα νήματα που απασχολούνται στον υπολογιστή και περιμένουν τη σειρά τους (20%) ή ασχολούνται με το ίδιο θέμα των δραστηριοτήτων του υπολογιστή με εποπτικό υλικό [5% (Παράρτημα 9)].

Ο/οι ηλεκτρονικός/οί υπολογιστής /ές στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεί μια επιπλέον γωνιά της τάξης (80%), σε λίγες περιπτώσεις βρίσκεται σε άλλο χώρο έξω από την τάξη [(16%), στις περιπτώσεις αυτές συμπεριλαμβάνονται και οι απαντήσεις των παιδαγωγών που δουλεύουν στα κέντρα των Computer Explorers και των Futurekids], και σε ακόμη λιγότερες (4%) σε ειδικά διαμορφωμένο εργαστήριο πληροφορικής (Παράρτημα 10).

Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν στον υπολογιστή το πρωί (36%), αρκετά το πρωί ή το μεσημέρι (32%), άλλα μόνο το μεσημέρι (30%) και ένα μικρό ποσοστό (2%) ανάλογα με το πρόγραμμα και τη διάθεσή τους.

#### *4. Εκπαίδευση των παιδαγωγών στη χρήση των προγραμμάτων του υπολογιστή*

Η πλειονότητα των παιδαγωγών (44%) εκπαιδεύτηκε στη χρήση του υπολογιστή και των προγραμμάτων του από κάποιον ειδικό της εταιρείας Inte\*learn. Οι υπόλοιπες παιδαγωγοί εκπαιδεύτηκαν από τη διευθύντρια του παιδικού σταθμού (23%), από άλλη εκπαιδευτριά [(21%), σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα Computer Explorers και τα Futurekids], ή από τις οδηγίες του πακέτου Ακτίνες [12% (Παράρτημα 11)].

Η εκπαίδευση για τις περισσότερες

απ' αυτές (65%) διήρκεσε 1-6 ώρες, για άλλες 30-50 ώρες [(14%), σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα Computer Explorers και Futurekids], για κάποιες άλλες 10-20 ώρες (9%), ενώ ορισμένες παιδαγωγοί (12%) από κάποιο σχολείο ανέφεραν ότι παρακολουθούν σεμινάρια σε τακτά χρονικά διαστήματα χωρίς να αναφερθούν σε ώρες (Παράρτημα 12). Στην ερώτηση αν κατά την άποψή τους η εκπαίδευση αυτή ήταν αρκετή για να αισθανθούν προετοιμασμένοι για τη χρήση των προγραμμάτων με τα παιδιά της τάξης τους, η πλειονότητα των παιδαγωγών (59%) ανέφερε ότι χρειάστηκε αρκετή επιπλέον προετοιμασία και πρακτική την οποία πραγματοποίησαν μόνοι τους. Από την άλλη πλευρά το 39% των παιδαγωγών θεωρεί ότι η εκπαίδευση αυτή ήταν επαρκής, ενώ μία παιδαγωγός (2%) η οποία είχε εκπαιδευτεί επί 50 ώρες στο ΕΛΚΕΠΑ έκρινε ότι η εκπαίδευσή της ήταν υπερεπαρκής.

#### *5. Στόχοι που αφορούν τις δραστηριότητες με τον υπολογιστή*

Την ιδέα για την εισαγωγή του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο σχολείο στις περισσότερες περιπτώσεις (83%) την είχε η διευθύντρια, ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις η σύμβουλος (5%), οι ίδιες οι παιδαγωγοί (5%), κάποιος γονεύς (5%) ή μια άλλη συνάδελφος (2%).

Οι βασικότεροι αρχικοί στόχοι που ήθελαν να πετύχουν οι περισσότερες παιδαγωγοί με την εισαγωγή των δραστηριοτήτων με τον υπολογιστή στο πρόγραμμά τους ήταν η εξοικείωση μαζί του επειδή αποτελεί τη "σύγχρονη τεχνολογία" και το "αύριο" (46%), την καλύτερη εμπέδωση των διαφόρων εννοι-

ών που “διδάσκονται” με εποπτικό υλικό (26%), τη μεγαλύτερη εξοικείωση με λογικομαθηματικές έννοιες (11%), την ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας και την οργάνωση της σκέψης (5%), την καλύτερη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά (5%), την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και το συντονισμό χεριού-ματιού (4%) και την ανάπτυξη της αυτοσυγκέντρωσης και της προσοχής των παιδιών [3% (Παράρτημα 13)].

Για τις περισσότερες παιδαγωγούς (78%) οι στόχοι τους είναι οι ίδιοι και τώρα, ενώ για το 22% των παιδαγωγών οι στόχοι τους είναι διαφορετικοί. Οι στόχοι που θέτουν τώρα αυτοί οι παιδαγωγοί, που δεν τους είχαν θέσει στο παρελθόν, είναι όχι μόνο καλύτερη εμπέδωση των διαφόρων εννοιών που “διδάσκονται” με εποπτικό υλικό αλλά και καλύτερη εκμάθησή τους (52%), μεγαλύτερη εξοικείωση και με άλλες λογικομαθηματικές έννοιες (30%), παραπάνω ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών (6%), μεγαλύτερη εξοικείωση με τον υπολογιστή (6%) και αρχειοθέτηση και της δουλειάς της παιδαγωγού στον υπολογιστή, ο οποίος σε αυτή την περίπτωση θα χρησιμοποιείται και από την παιδαγωγό και όχι μόνον από τα παιδιά [6% (Παράρτημα 14)].

Κατά το τέλος της προηγούμενης χρονιάς (εφόσον δεν ήταν αυτή η πρώτη χρονιά που χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή), οι περισσότερες παιδαγωγούς (37%) πιστεύουν ότι πέτυχαν όλους τους στόχους τους. Οι υπόλοιπες παιδαγωγούς ανέφεραν ότι πέτυχαν τους εξής στόχους: την εξοικείωση με τον υπολογιστή (23%), τη μεγαλύτερη εξοικείωση με λογικομαθηματικές έννοιες (17%), την καλύτερη εμπέδωση των διαφόρων

εννοιών που “διδάσκονται” με εποπτικό υλικό (10%), την ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας (7%) και την καλύτερη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά (7%).

#### *6. Δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στον υπολογιστή*

Οι παιδαγωγοί πραγματοποιούν με τα παιδιά τις εξής δραστηριότητες μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή αλλά και με εποπτικό υλικό: α) λογικομαθηματικές δραστηριότητες (55%), β) γλωσσικές δραστηριότητες (19%), γ) δραστηριότητες για την εκμάθηση των χρωμάτων (6%), δ) δραστηριότητες για τη γνωριμία με το σώμα (6%), ε) δραστηριότητες για τη γνωριμία με το περιβάλλον (4%), στ) δραστηριότητες σχετικές με την κυκλοφοριακή αγωγή (3%), και ζ) δραστηριότητες για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (2%). Ακόμη ορισμένες νηπιαγωγοί (5%) ανέφεραν ότι πραγματοποιούν όλες τις δραστηριότητες μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή αλλά και με εποπτικό υλικό χωρίς όμως να διευκρινίζουν συγκεκριμένες έννοιες (Παράρτημα 15).

Στην ερώτηση ποιες δραστηριότητες πραγματοποιούνται μόνο στον υπολογιστή η πλειονότητα των παιδαγωγών απάντησε καμία (53%), ενώ οι υπόλοιπες παιδαγωγούς απάντησαν: α) η γνωριμία με τις τεχνικές λειτουργίας του υπολογιστή (18%), β) διάφορες λογικομαθηματικές δραστηριότητες (15%), γ) δραστηριότητες για τη γνωριμία με το περιβάλλον (6%), δ) γλωσσικές δραστηριότητες (4%), και ε) δραστηριότητες για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας [4% (Παράρτημα 16)].

*7. Σχέσεις παιδιών-παιδαγωγού και παιδιών μεταξύ τους κατά τη χρήση του υπολογιστή*

Οι περισσότερες παιδαγωγοί (93%) ανέφεραν ότι τα παιδιά συνεργάζονται μαζί τους όταν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, ενώ οι υπόλοιπες παιδαγωγοί (7%) ανέφεραν ότι τα παιδιά συνεργάζονται μαζί τους στην αρχή και όταν εξοικειωθούν με τα προγράμματα δουλεύουν μόνα τους. Στην ερώτηση όπου έπρεπε να αναφέρουν τι είδους συνεργασία έχουν με τα παιδιά η πλειονότητα των παιδαγωγών (49%) ανέφερε ότι τα παιδιά τους κάνουν ερωτήσεις όταν δεν κατανοούν κάτι ή ζητούν παραπάνω στοιχεία ή απευθύνονται σε αυτές για να τα διαβεβαιώσουν ότι κάνουν κάτι “σωστά” (παρά το γεγονός ότι υπάρχει η ενίσχυση και από τον υπολογιστή). Οι υπόλοιπες παιδαγωγοί απάντησαν ότι η συνεργασία των νηπίων μαζί τους παίρνει τη μορφή: α) συζήτησης με τα παιδιά, με τα οποία κάνουν διάφορα σχόλια σχετικά με τις δραστηριότητές τους στον υπολογιστή και ανταλλάσσουν απόψεις (18%), β) κοινής απόφασης για την επιλογή δραστηριοτήτων (15%), γ) τήρησης κανόνων [π.χ. αναμονή σειράς, (9%)], δ) κοινής επίλυσης προβλημάτων (7%), καθώς και ε) συνεργασίας στις δραστηριότητες που επακολουθούν και σχετίζονται με τις εμπειρίες στον υπολογιστή [π.χ. δημιουργία ιστοριών, ζωγραφική κ.λπ. (2%)].

Οι περισσότερες παιδαγωγοί (85%) απάντησαν ότι τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους όταν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, ενώ το 15% των παιδαγωγών απάντησε ότι δεν συνεργάζονται. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται κυρίως τα σχολεία όπου τα παιδιά

δουλεύουν μόνα τους στον υπολογιστή. Αυτού του είδους η συνεργασία, σύμφωνα με τις παιδαγωγούς, πραγματοποιείται ως εξής: α) τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο όταν δουλεύουν στον υπολογιστή, παίρνουν κοινές αποφάσεις, προτείνουν ιδέες ο ένας στον άλλον και γενικά αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοενισχύονται (68%), β) συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους (16%) και γ) σέβονται ο ένας τον άλλον και τηρούν τους κανόνες (16%).

*8. Εξατομίκευση της εκπαίδευσης με τη χρήση του υπολογιστή*

Οι περισσότερες παιδαγωγοί (88%) ανέφεραν ότι η χρήση του υπολογιστή με τα νήπια της τάξης τους τους δίνει τη δυνατότητα να δίνουν προσοχή στις ατομικές διαφορές των παιδιών, ενώ 12% απάντησαν σε αυτή την ερώτηση αρνητικά. Η εξατομίκευση αυτή παίρνει τη μορφή παρατήρησης και καλύτερης κατανόησης των παιδιών (πού υστερεί ή υπερτερεί το κάθε παιδί, αν έχει κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες κ.ο.κ.) για την πλειονότητα των παιδαγωγών (73%), ενώ για τις υπόλοιπες παιδαγωγούς (27%) παίρνει τη μορφή ενασχόλησης με κάθε παιδί ξεχωριστά ανάλογα με τον ατομικό του ρυθμό, ιδιαίτερα με αυτά που χρειάζονται επεξηγήσεις ή παραπάνω χρόνο για να κατανοήσουν μια έννοια ή έχουν κάποιες άλλες ιδιαίτερες ανάγκες.

*9. Τρόποι εισαγωγής των προγραμμάτων του υπολογιστή στα παιδιά*

Η εισαγωγή ενός νέου προγράμματος στον υπολογιστή γίνεται στις περισσότερες τάξεις (49%) με συζήτηση σχετικά με το πρόγραμμα και με παρουσίασή του από την παιδαγωγό. Στη συνέχεια, τα

παιδιά επεξεργάζονται το πρόγραμμα μόνα τους και εκφράζουν τις απορίες τους. Άλλες παιδαγωγοί (26%) πραγματοποιούν τη δραστηριότητα με εποπτικό υλικό και μετά προχωρούν στον υπολογιστή με την προηγούμενη διαδικασία. Ορισμένες παιδαγωγοί (17%) χρησιμοποιούν μια χελώνα-μασκώτη η οποία εισάγει τα προγράμματα στα παιδιά με παρόμοιο τρόπο, ενώ άλλες (4%) ξεκινούν λέγοντας μια ιστορία σχετική με το πρόγραμμα και μετά ακολουθούν την παραπάνω διαδικασία. Τέλος ορισμένες παιδαγωγοί ανέφεραν ότι ο τρόπος που εισάγουν ένα νέο πρόγραμμα στον υπολογιστή εξαρτάται από το πρόγραμμα χωρίς να κάνουν διευκρινίσεις [4% (Παράρτημα 17)].

*10. Δραστηριότητες που προηγούνται ή έπονται των δραστηριοτήτων του υπολογιστή*

Το 86% των παιδαγωγών χρησιμοποιεί δραστηριότητες που προηγούνται ή/και ακολουθούν τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και σχετίζονται με τα προγράμματά του, ενώ 14% των παιδαγωγών δεν χρησιμοποιεί τέτοιου είδους δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν: α) εικαστικές δραστηριότητες [ζωγραφική, κολλάζ, κατασκευές κ.λπ. (30%)], β) δραστηριότητες με εποπτικό υλικό σχετικό με τις έννοιες που “διδάσκονται” στον υπολογιστή [δίχως να διευκρινίζεται τι είδους δραστηριότητες (25%)], γ) λογικομαθηματικές δραστηριότητες (23%), δ) παραμύθια/ιστορίες σχετικές με τα προγράμματα (7%) του υπολογιστή, ε) συζητήσεις (5%), παιχνίδια (5%), τραγούδια (5%) και κινητικές δραστηριότητες (5%) σχετικές με τα προγράμματα (Παράρτημα 18).

*11. Σχόλια/Προτάσεις των παιδαγωγών που χρησιμοποιούν τον υπολογιστή*

Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε ένας κενός χώρος όπου οι παιδαγωγοί μπορούσαν να γράψουν ό,τι ήθελαν. Έτσι έκαναν κάποια σχόλια για την εμπειρία τους με τον υπολογιστή καθώς και ορισμένες προτάσεις. Τα σχόλια που έκαναν ήταν τα εξής: α) Κάποιες παιδαγωγοί ανέφεραν ότι από την εμπειρία τους με τον υπολογιστή διαπίστωσαν πως πρέπει να χρησιμοποιείται ως μια άλλη γωνιά στην τάξη, ως ένας άλλος τρόπος μάθησης, ο οποίος δεν αντικαθιστά τις άλλες δραστηριότητες αλλά τις συμπληρώνει. β) Κάποιες άλλες ανέφεραν ότι τα παιδιά που δουλεύουν στον υπολογιστή ενθουσιάζονται με αυτόν και ανταποκρίνονται πολύ θετικά, ίσως, όπως αναφέρουν, επειδή τα περιμένει υπομονετικά να δουλέψουν το καθένα με το ρυθμό του, ίσως διότι δεν τα “επιπλήττει” για τις λανθασμένες απαντήσεις, ίσως διότι τους αρέσει ο τρόπος που τα επιβραβεύει, ίσως διότι αποκτούν γρήγορα μια ευχέρεια μαζί του και εξοικειώνονται, ίσως διότι νιώθουν ότι τα βοηθάει να μάθουν με ευχάριστο τρόπο. Τα παιδιά αποκτούν μια ιδιαίτερη σχέση με τον υπολογιστή, τον οποίο, όπως ανέφερε μια παιδαγωγός, “προσέχουν, καθοδηγούν, χειροκροτούν ή επιπλήττουν”. γ) Ορισμένες άλλες παιδαγωγοί δεν έκρυσαν και εκείνες τον ενθουσιασμό τους γι’ αυτό το “συναρπαστικό εργαλείο” και “θαυμάσιο εποπτικό μέσο που βοηθάει ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα και ανασφαλή παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση με χαρά” και “δεν υποκαθιστά την παιδαγωγό η οποία συνεχίζει να είναι απαραίτητη” και

έγραψαν ότι βοηθήθηκαν με την παρουσία του υπολογιστή στην καλύτερη εφαρμογή του προγράμματός τους. Μάλιστα μια παιδαγωγός ανέφερε ότι η δασκάλα της πρώτης τάξης την πληροφόρησε ότι τα περσινά “παιδιά” της δείχνουν ιδιαίτερη πρόοδο στα μαθήματα και εκείνη πιστεύει ότι συνέβαλε σε αυτό και ο υπολογιστής.

Οι προτάσεις που έκαναν οι παιδαγωγοί είναι οι εξής: α) Καλό είναι να υπάρχει παραπάνω από ένας υπολογιστής, εάν είναι εφικτό, δεδομένου ότι τα παιδιά αρέσκονται πολύ στο να τον χρησιμοποιούν. β) Καλό είναι να υπάρχει ποικιλία προγραμμάτων διότι τα παιδιά τα μαθαίνουν γρήγορα και τα βαριούνται. Επίσης σημαντικό είναι να υπάρχουν επίπεδα δυσκολίας στα προγράμματα ώστε τα παιδιά να τα χρησιμοποιούν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους. γ) Κάποιες έννοιες όπως π.χ. το βάρος είναι αδύνατο να διδαχθούν μόνο στον υπολογιστή, επομένως επιβάλλεται να προηγούνται ή να έπονται δραστηριότητες με εποπτικό υλικό σχετικές με αυτές του υπολογιστή. δ) Παρά το γεγονός ότι το πακέτο Ακτίνες είναι πολύ εύκολο στη χρήση του και δεν χρειάζεται κανείς προηγούμενες γνώσεις υπολογιστή ώστε να εκπαιδευτεί, είναι απαραίτητο να προστεθούν μαθήματα σχετικά με τη χρήση του υπολογιστή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, στις σχολές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, μια και τα υπάρχοντα μαθήματα σε αυτές τις σχολές δεν καλύπτουν καθόλου αυτό τον τομέα.

#### 4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορούμε να πούμε τα εξής:

α) Τα προγράμματα που χρησιμοποιούν κυρίως νεότερες παιδαγωγοί (ίσως επειδή αυτές υπηρετούν περισσότερο στα ιδιωτικά σχολεία, που αποτελούν την πλειονότητα του δείγματος) από την Αθήνα και την επαρχία (η επιθυμία για εξοικείωση των μικρών παιδιών με τη νέα τεχνολογία είναι πανελλαδική) είναι τα περισσότερα από το πακέτο Ακτίνες και ορισμένα άλλα αγγλόφωνα προγράμματα (Math Rabbit, Playroom, Bounce, Sammy's Science House, Millie's Math House κ.λπ.).

β) Οι παιδαγωγοί στις περισσότερες περιπτώσεις εισάγουν τα προγράμματα με μια συζήτηση ή κάποια άλλη δραστηριότητα, στη συνέχεια παρουσιάζουν το πρόγραμμα στα παιδιά, τα οποία πειραματίζονται με αυτό και πιθανόν ζητούν επεξηγήσεις. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στις παιδαγωγούς να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές των παιδιών. Στις περισσότερες περιπτώσεις προηγούνται ή επακολουθούν άλλες σχετικές δραστηριότητες. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι περισσότερες από τις μισές παιδαγωγούς (53%) ανέφεραν ότι δεν υπάρχει καμία δραστηριότητα που πραγματοποιούν μόνο στον υπολογιστή ενώ το ποσοστό αυτό αυξάνεται και με το επιπλέον 18% που ανέφερε ότι η μόνη δραστηριότητα που χρησιμοποιούν με τα νηπιά τους μόνο στον υπολογιστή είναι η γνωριμία με τις τεχνικές του υπολογιστή. Τέλος την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν και τα σχόλια των παιδαγωγών στο τέλος του ερω-

τηματολογίου. Όπως βλέπουμε οι παιδαγωγοί στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν τον υπολογιστή με τον καλύτερο, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, τρόπο, δηλαδή ως συμπλήρωμα και όχι ως υποκατάστατο των άλλων δραστηριοτήτων.

γ) Οι βασικότεροι στόχοι που θέτουν οι παιδαγωγοί είναι: 1) η εξοικείωση με τον υπολογιστή (κάτι που επιθυμούν πολλοί παιδαγωγοί και γονείς οι οποίοι θέλουν τα παιδιά τους να είναι “προετοιμασμένα για τον 21ο αιώνα”), 2) η καλύτερη εμπέδωση των διαφόρων εννοιών (κάτι που επιβεβαιώνει ότι οι παιδαγωγοί βλέπουν τις δραστηριότητες στον υπολογιστή ως συμπλήρωμα των άλλων), και 3) η μεγαλύτερη εξοικείωση με λογικομαθηματικές έννοιες (βλέπουμε ότι ο υπολογιστής συνήθως συνδέεται με τα μαθηματικά, άλλωστε και αρκετά προγράμματα αναφέρονται σε λογικομαθηματικές έννοιες). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι σημαντικότεροι στόχοι που θέτουν αυτοί οι παιδαγωγοί αφορούν το νοητικό τομέα.

δ) Η απασχόληση των νηπίων στον υπολογιστή κυμαίνεται από 15'-60' την εβδομάδα (το οποίο σημαίνει ότι παρά το γεγονός ότι ο υπολογιστής ενθουσιάζει τα παιδιά δεν ασχολούνται πολλή ώρα με αυτόν), και η απασχόληση αυτή στις περισσότερες περιπτώσεις είναι ομαδική. Με την ομαδική αυτή ενασχόληση προωθούνται και στόχοι του κοινωνικού τομέα (κοινωνικοποίηση, αναμονή της σειράς).

ε) Στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει συνεργασία μεταξύ των παιδιών και των παιδαγωγών καθώς και των παιδιών μεταξύ τους, η οποία στηρίζεται σε συζητήσεις και ανταλλαγή

απόψεων, αλληλοβοήθεια, αλληλοενθάρρυνση κ.λπ. (άλλοι στόχοι που αναφέρονται στον κοινωνικό τομέα). Όπως βλέπουμε και στην έρευνα αυτή επιβεβαιώνεται αυτό το οποίο έχει βρεθεί σε άλλες έρευνες του εξωτερικού, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

στ) Η εκπαίδευση των παιδαγωγών στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν πολύ σύντομη και πολλές απ' αυτές έκαναν μόνες τους επιπλέον πρακτική ώστε να εξοικειωθούν περισσότερο με τα προγράμματα. Επομένως το γεγονός ότι κάποια παιδαγωγός δεν έχει προηγούμενη πείρα με τον υπολογιστή δεν πρέπει να λειτουργεί ανασταλτικά στην απόφαση να τον χρησιμοποιήσει. Όπως είδαμε άλλωστε, η εκμάθηση των προγραμμάτων δεν είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα. Σίγουρα πάντως η πρόταση του να προτεθούν μαθήματα σχετικά με τη χρήση του υπολογιστή στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στις σχολές μόρφωσης και επιμόρφωσης παιδαγωγών (κάτι τέτοιο συμβαίνει σε λίγες περιπτώσεις) θα βοηθήσει να γίνει πιο γνωστή αυτή η νέα τεχνολογία και να ελαττωθεί η δυσπιστία, το δέος ή/και ο φόβος που υπάρχει γι' αυτήν.

Κατά την άποψή μας ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα είναι ο ενθουσιασμός γι' αυτό το εργαλείο μάθησης από τα παιδιά αλλά και τις παιδαγωγούς που το χρησιμοποιούν. Πολλοί μπορεί να ισχυριστούν ότι ο ενθουσιασμός αυτός ενδέχεται να οφείλεται στο ότι είναι κάτι καινούριο, όπως είδαμε όμως δεν φαίνεται να είναι μόνον αυτός ο λόγος. Ας αναλογιστούμε λοιπόν αν τυχόν μπορούμε να βρούμε τρόπους που να κάνουν τη μάθηση πιο ευχάριστη, μήπως θα πρέπει

να τους χρησιμοποιήσουμε ευρύτερα;

Αυτή η μελέτη ήταν μια αρχή. Οποσδήποτε χρειάζονται επιπλέον έρευνες όχι μόνο βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες προκειμένου να διαπιστωθεί αν είναι ωφέλιμο να προστεθούν οι δραστηριότητες με τον υπολογιστή στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία της χώρας μας. Όποια και αν είναι τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών όμως, θα πρέπει να έχουμε πάντοτε στο νου μας ότι την αλλαγή στην εκπαίδευση δεν μπορεί να τη φέρει ένα μηχάνημα, αλλά ο τρόπος που εμείς οι παιδαγωγοί θα το χρησιμοποιήσουμε.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

#### Ελληνικές

Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Γκοτοβός, Θ. (1983). "Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής", *Δωδώνη-Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 12. Ιωάννινα.

Καραβελάκη, Μ. (1992). *Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στο νηπιαγωγείο-παιδικό σταθμό*, Απρίλιος- Ιούνιος, Αθήνα, Inte\*learn.

Καραβελάκη, Μ. (1993). "Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής εργαλείο εμπέδοσης των προμαθηματικών εννοιών για το παιδί της προσχολικής ηλικίας", *Εκπαιδευτήρια Δούκα, Εισήγηση στο Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα.

Σαραντή, Τ. "Λέσχες υπολογιστών για

παιδιά", *Ελευθεροτυπία (Info)*, 24/11/96, 12-13.

#### Ξένες

Anselmo, S. & Zinck, R. (1987).

"Computers for young children? Perhaps", *Young Children* 3.

Barnes, B. & Hill, S. (1983). "Should young children work with microcomputers? Logo before Lego?", *The Computing Teacher* 10(4), 11-14.

Beaty, J. & Tucker, H. (1985).

*Becoming partners with a computer: Preschoolers know how to Videotape*. Elmira NY: 3 to 5 PO Box 3213.

Beaty, J. & Tucker, H. (1986). *The computer as a partner: A tool for social development for the preschool child*. Washington-DC, Paper presented at the NAEYC Conference.

Borgh, K. & Dickson, P. (1986). "Two preschoolers sharing one microcomputer: Creating prosocial behavior with hardware and software". In P. Campbell & G. Fein (eds.) *Young children and microcomputers*. Englewood Cliffs-NJ, Prentice Hall Inc.

Bracey, G. (1986). "Computers and readiness", *Phi Delta Kappan* 11.

Burg, K. (1984). "The microcomputer in the kindergarten. A magical, useful, expensive toy", *Young Children* 3, 28-32.

Campbell, P. & Schwartz, S. (1986).

"Microcomputers in the preschool: Children, parents and teachers". In P. Campbell & G. Fein (eds.) *Young children and microcomputers*. Englewood Cliffs-NJ, Prentice Hall Inc.

Clements, D. & Nastasi, B. (1985).

- “Social and cognitive interaction in educational computer environment”, *American Educational Research Journal*.
- Cuffaro, H. (1984). “Microcomputers in education: Why is earlier better?”, *Teachers College Record* 85, 4.
- Doliopoulos, H. (1989). “Microcomputer experience and math performance of young children”, *Teachers College, Columbia University*. New York-NY.
- Grawitz, M. (1990). *Methodes des sciences sociales*, Huitieme edition. Paris, Dalloz.
- Haughland, S. & Shade, D. (1994). Software evaluation for young children. In J. Wright & D. Shade (Eds.), *Young children: Active learners in a technological age*. Washington-DC, NAEYC.
- Henninger, M. (1994). Software for the early childhood classroom: What should it look like? *Journal of Computing in Childhood Education*, 5(2), 167- 175.
- Hines, S. (1983). “Computer programming abilities of five year old children”, *Educational Computing Magazine* 3(4), 10-12.
- Hoot, J. (1986). *Computers in early childhood education: Issues and practices*. Englewood Cliffs-NJ, Prentice Hall Inc.
- Lipinski, J., Nida, R., Shade, D. & Watson, J. (1984). *Competence, gender and computer’s free play choices when a computer is present in the classroom*, *Eric Document Reproduction Service ED 243 609*.
- Lucas, J. (1980). “Progress for small children”, *Creative Computing* 6(3), 136-137.
- NAEYC Position Statement: “Technology and young children- Ages three through eight”. *Young Children*, 51(6), 11-16.
- Nastasi, B., Clements, D. & Battista, M. (1987). *Effects of Logo programming and CAI problem solving on social and social-cognitive behaviors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. Basic Books Inc.
- Piestrup, A. (1981). *Preschool children use Apple II to test reading skills programs*. ERIC Document Reproduction Service No 202 476.
- Samaras, A. (1996). Children’s computers, *Childhood Education*, 72(3), 133- 136.
- Shade, D. (1996). “Software evaluation”. *Young Children*, 51(6), 17-21.
- Swigger, K. & Campbell, J. (1981), “The computer goes to nursery school”, *Educational Computer*, July-August.
- Tan, L. (1985). “Computers in preschool education”, *Early Childhood Development and Care* 19, 319-336.
- Taylor, H. (1987), “How will computing change education?”, *Education and Computing* 3, 101-105.
- Ziajka, A. (1985). “Microcomputers in early childhood education? A first look”, *Young Children* 38(5).

### Προγράμματα για τον υπολογιστή

- 1) ΑΛΦΑ- ΒΗΤΑ (Αθήνα, Μικροηλεκτρονική Εκπαιδευτική).
- 2) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΑΚΕΤΟ ΑΚΤΙ-

- ΝΕΣ (1992), β' έκδοση (Αθήνα, Inte\*learn).
- 3) ΘΕΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ (1995) (Αθήνα, Πληροφορική Τεχνολογία).
  - 4) JUNIOR-PAINT (Αθήνα, Πληροφορική Τεχνολογία).
  - 5) LOGONAYΤΗΣ (Αθήνα, Πληροφορική Τεχνολογία).
  - 6) MULTI-PAINT (Αθήνα, Πληροφορική Τεχνολογία).
  - 7) ΠΟΛΥΓΡΑΦΟΣ (Αθήνα, Πληροφορική Τεχνολογία).
  - 8) ΠΡΟ-ΣΧΟΛΕΙΟ (Θεσσαλονίκη, Διακτινισμός/MLS).
  - 9) ΣΠΑΖΟΚΕΦΑΛΙΕΣ (Αθήνα, Πληροφορική Τεχνολογία).
  - 10) ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ (1996) (Αθήνα, Siem).
  - 11) ΧΑΡΟΥΜΕΝΕΣ ΠΡΑΞΕΙΣ (Αθήνα, Inte\*learn).
  - 12) ΧΡΩΜΑΤΑ- ΣΧΗΜΑΤΑ (Αθήνα, Μικροηλεκτρονική Εκπαιδευτική).

### SUMMARY

Computers are used lately in our country in few private and public day care centers and kindergartens.

However there is no research concerning their use in the Greek preschool education.

Therefore we decided to conduct a study in order to find out: a) which software is used by preschool teachers and how it is used, b) what are the goals of these preschool teachers when they use the computer and how this educational tool helps them to achieve them, c) under what conditions the computer is used (how many children work with it, how the other youngsters are occupied during that time and so on), d) what is the relationship between the children and the teacher and among the children when they use this machine and e) what is the teachers' education concerning the use of the hardware and the software. The results of this study are presented in this paper.

### Λέξεις- κλειδιά

Ηλεκτρονικός υπολογιστής, προσχολική εκπαίδευση, παιδικός σταθμός και νηπιαγωγείο.

## II

### *Εκπαιδευτικά θέματα*



**Α. Γεωργόπουλος**

*Επίκουρος Καθηγητής*

*Π.Τ.Ν. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

**Κ. Μπακιρτζής**

*Επίκουρος Καθηγητής*

*Π.Τ.Ν. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

## **Ερευνητική Μελέτη**

### **Βιωματική Παιδαγωγική Εμπειρία**

### **στο Μάθημα-Εργαστήριο**

### **της Ανθρώπινης Οικολογίας**

**Τ**ο μάθημα-εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1992-93, στα πλαίσια των μαθημάτων του Ε' εξαμήνου του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ. από τους γράφοντες. Συμμετείχαν 23 φοιτητές και φοιτήτριες σε τριώρες εβδομαδιαίες συναντήσεις. Στη συνέχεια πραγματοποιείται ως ετήσιο μάθημα-εργαστήριο ακολουθώντας τις αρχικές βασικές αρχές και προσανατολισμούς που παρουσιάζονται παρακάτω[1]. Εδώ παρουσιάζεται η αρχική εμπειρία του μαθήματος-εργαστηρίου κατά το πρώτο εξάμηνο της λειτουργίας του και η έρευνα ελέγχου ορισμένων βασικών υποθέσεων μας.

#### **Περιεχόμενο, στόχοι και σκοποί του μαθήματος - εργαστηρίου**

Περιεχόμενο του μαθήματος-εργαστηρίου είναι η επεξεργασία θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως η πυρηνική ενέργεια, η άγρια ζωή, το νερό, ο τρίτος κόσμος, οι πόλεις και τα

προβλήματά τους. Τα θέματα αυτά επεξεργάζονται με στόχο τη σύνδεσή τους με τα ανθρώπινα προβλήματα και ανάγκες, τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά. Ο άνθρωπος αναγνωρίζεται οργανικά ως μέρος του πλανήτη και έτσι τα προβλήματα του περιβάλλοντος στοχεύεται να ειδωθούν μέσα από τη σχέση του ανθρώπου με αυτά.

Σκοπός του μαθήματος-εργαστηρίου, παράλληλα με την πρόσκτηση και την ιδιοποίηση γνώσεων και πληροφοριών, είναι να ευαισθητοποιήσει, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον, να ενεργοποιήσει και να δραστηριοποιήσει ως προς τα θέματα που προτείνει και επίσης, μέσα από αυτά, να δημιουργήσει χώρο και διεργασίες μάθησης και ανάπτυξης, εμπλουτισμού και συνεργασίας, έκφρασης και επικοινωνίας.

#### **Παιδαγωγική μεθοδολογία**

Κατά το πρώτο ημίωρο του εργαστηρίου παρουσιάζεται από τον ειδικό για θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διδάσκοντα (Α. Γεωργόπουλος) ένα συ-

γκεκριμένο θέμα με τη βοήθεια προβολής διαφανειών, φωτοτυπίες κειμένων κ.ά. Στη συνέχεια προτείνεται ελεύθερη συζήτηση επί των παρουσιασθέντων που συντονίζουν οι δύο διδάσκοντες, εμπνεόμενοι από τις αρχές και τις μεθόδους της **εμπύχωσης** και της **δυναμικής των ομάδων** [2]. Ορμώμενοι από τα ενδιαφέροντα, τις παρατηρήσεις και το κλίμα της ομάδας-τάξης προτείνονται στη συνέχεια δραστηριότητες βιωματικής προσέγγισης των διαμειβομένων: παιχνίδια ρόλων, σωματική και αισθητική έκφραση, ελεύθερη-αυτόματη γραφή κ.ά. Γιά παράδειγμα στο θέμα της άγριας ζωής προτάθηκε να παιχθεί η συνάντηση μεταξύ λύκων (που υποδύθηκαν οι μισοί συμμετέχοντες) και ανθρώπων (που υποδύθηκαν οι υπόλοιποι). Το ίδιο και για το θέμα του τρίτου κόσμου προτάθηκε η συνάντηση μεταξύ κατοίκων διαφορετικών πολιτισμών και γεωγραφικών περιοχών. Για το θέμα της πυρηνικής ενέργειας μοιράστηκαν κείμενα μαθητών που έζησαν την τραγωδία της Χιροσίμα και του Ναγκασάκι και υποδύθηκαν οι συμμετέχοντες «σκηνές» που περιγράφονται.

Το βίωμα των εμπειριών αυτών, μέσα από τη μεθοδολογία της εμπύχωσης (ενσυναίσθηση, γνησιότητα, ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, ενεργός ακρόαση, κ.ά) [3], δημιούργησε προοδευτικά μεγάλο ενδιαφέρον, συναισθηματική και προσωπική εμπλοκή και προβληματισμό πάνω στα θέματα που θίχτηκαν. Δίχως να επιδιώκεται εκ των προτέρων συγκεκριμένη κατάληξη και συμπεράσματα, οι συμμετέχοντες καλούνται να βιώσουν «εδώ και τώρα» το θέμα που παρουσιάζεται με τον τρόπο που οι ίδιοι κρίνουν κατάλληλο, μέσα από τις προ-

σωπικές τους αντιλήψεις, απόψεις, προβληματισμούς. Η προσωπική εμπλοκή είναι συχνά μεγάλη και συνοδεύεται συχνά από συγκινησιακή ένταση (χαρά, θυμός, λύπη), και στη συνέχεια έκφραση και εκφόρτιση της (κάθαρση). Η ειδική εκπαίδευση των διδασκόντων στην εμπύχωση των ομάδων και στη διευκόλυνση-διαχείριση της συγκινησιακής έκφρασης είναι απαραίτητη για το θετικό βίωμα εμπειριών αυτού του τύπου.

Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση για τον τρόπο που βιώθηκε η εμπειρία αυτή. Πέρα από την έκφραση και το μοίρασμα του προσωπικού βιώματος αναδύεται προοδευτικά και μια προβληματική πάνω στο θέμα που υπήρξε αφορμή της βιωματικής εμπειρίας, παρουσιάζονται και ανταλλάσσονται πληροφορίες, συλλογισμοί, απόψεις. Δεν πρόκειται πλέον για ένα «αντικείμενο» μάθησης αλλά για μια προσωπική υπόθεση που συν-κινεί, ενδιαφέρει, προβληματίζει.

Η παιδαγωγική του μαθήματος-εργαστηρίου εμπνέεται από την παράδοση καινοτομικών εμπειριών, όπως αυτή των σχολείων του Αμβούργου ή του Summerhill, ή των αντιλήψεων της Abercrombie (1986) για προσωπική εμπλοκή και συμμετοχή των σπουδαστών στο αντικείμενο της εκπαίδευσης τους. Βασίζεται όμως κύρια στα ευρήματα και τις προτάσεις της σύγχρονης ψυχολογίας της παιδαγωγικής επιστήμης (Vygotsky, Bruner, Lobrot, Φράγκος), όπως και της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Bruner, Bower, Trevarthen), της ψυχοκοινωνιολογίας και της ψυχοθεραπείας (Lewin, Rogers, Moreno), που αναγνωρίζουν τη σημασία της επικοινωνίας, της συνάντησης και της συνάρθρωσης του ατομικού με το κοινωνικό προς μια **ολιστική**

αναγνώριση της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και ανθρώπινο του περιβάλλον, όπως και της μέσα από αυτή τη σχέση προώθησης των διεργασιών της μάθησης και της ανάπτυξης.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες μια παρόμοια παιδαγωγική εμφανίζεται και χαρακτηρίζει την πρακτική κάποιων από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μέσα από συλλήψεις παρεμφερούς ευαισθησίας και αντίληψης που αναδύεται μέσα από ένα διαφορετικό επιστημονικό πεδίο έρευνας και εφαρμογών (οικολογία, ανθρωπολογία, φυσική, βιολογία). Η συνάντηση των δύο αυτών προσεγγίσεων οδήγησε στην πρόταση του μαθήματος-εργαστηρίου της Ανθρώπινης Οικολογίας, όπου η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, η μάθηση και η καλλιέργεια σε όλα τα επίπεδα των ψυχωσωματικών λειτουργιών (βιολογικό, νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό) συσχετίζονται με την επιβίωση του πλανήτη και του πολιτισμού.

### **Το άλλο «παράδειγμα»**

Στην εσωτερική πολυδιάσπαση του σημερινού ανθρώπου καθρεφτίζεται και η άποψή του για τον εξωτερικό κόσμο που τον αντιλαμβάνεται σαν μια πλειάδα ξεχωριστών αντικειμένων και γεγονότων έτοιμων να γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης από διάφορες ομάδες συμφερόντων (Carra, 1984). Η αποσπασματική άποψη για τον κόσμο εγκαθιδρύεται με την ανάδυση της Δυτικής επιστήμης και το *cogito, ergo sum* σημαδεύει όχι μόνο την υπεροχή του εγκεφαλικού στοιχείου εις βάρος του σώματος,

του πνεύματος και της διαίσθησης, αλλά και του Ανθρώπου-εγκεφάλου επί της «ανεγκέφαλης» Φύσης.

Χρειάζεται μια πολιτιστική επανάσταση Κοπερνίκειου είδους, τέτοια που να μας μετακινήσει από τον ανθρωποκεντρικό τρόπο αντίληψης του Σύμπαντος προς μια βιοκεντρική θεώρηση που να αφήνει χώρο ικανό για να συλλάβουμε την άπειρη πολυπλοκότητα και αλληλεξάρτηση στις οποίες απλώς παίρνουμε μέρος.

Η μοντέρνα φυσική, η οικολογική σκέψη, οι ανατολικές φιλοσοφίες και θρησκείες, η κοσμοαντίληψη των «πρωτόγονων» λαών δείχνουν προς μια κατεύθυνση αλλαγής του κυρίαρχου πολιτιστικού «παραδείγματος», προς αυτό που περιγράφεται σαν «ολισμός». Ορίζεται σαν η όραση του κόσμου που δεν προσπαθεί να περιορίζεται στη διανοητική-εγκεφαλική απόχρωση αλλά ευχαρίστως τη συνθέτει με την προσωπική-συναισθηματική, την κοινωνική, τη διαισθητική, καθώς και τις αποχρώσεις της τέχνης, της φιλοσοφίας, του έρωτα, της θρησκείας και του μυστικισμού. Επίσης σαν ολισμός ορίζεται η όραση εκείνη του κόσμου που βλέπει τον Άνθρωπο και τον Πλανήτη σαν μια ενιαία και αδιαίρετη ενότητα (Bateson, 1972, Lovelock, 1986) [4].

Ευθεία συνεπαγωγή των προηγουμένων είναι η παραδοχή πως η πλήρης και αυθεντική ανθρώπινη ιδιότητα είναι αξεδιάλυτα δεμένη με την υγεία του Πλανήτη. Η ανθρώπινη ιδιότητα (humaness) θα χάσει το σημείο αναφοράς της με την προϊούσα υποβάθμιση της Γης (Bohm, 1986).

Η ολιστική άποψη για τον κόσμο σημαίνει και μια βαθιά μεταβολή στις στά-

σεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές. Πολίτης του κόσμου σημαίνει τον άνθρωπο εκείνο που αναγνωρίζει αβίαστα την αλληλεξάρτηση μεταξύ του μυαλού, του σώματος και του πνεύματος αφ' ενός, και την αλληλεξάρτηση του ατόμου με το ανθρώπινο είδος και το περιβάλλον του αφ' ετέρου [συμπεριλαμβανομένων ανθρώπων και τόπων που βρίσκονται σε όλα τα μήκη και τα πλάτη του πλανήτη (Greig et al., 1989)].

Βαθύτερες είναι οι συνέπειες από αυτή τη μετακίνηση από το κρατούν «παράδειγμα» στο «ολιστικό», για την εκπαίδευση. Σημαίνει πως η μαθησιακή εμπειρία δεν μπορεί να βασίζεται στη «διαμερισματοποίηση» των επιστημών ούτε στην προσπάθεια αποκλεισμού πνευματικότητας, συναισθήματος, διαίσθησης, τέχνης, φιλοσοφίας [5]. Η δημοκρατική δόμηση των σχέσεων μέσα στην ομάδα διδασκόντων-διδασκομένων, οι συναινετικές διαδικασίες, η ικανοποίηση των ατομικών κλίσεων και αναγκών, η ανεμπόδιστη έκφραση και επικοινωνία συνιστούν τις προϋποθέσεις για μια όχι μόνο απρόσκοπτη μαθησιακή διαδικασία αλλά και για τη συνολική ανάπτυξη, ατομική και κοινωνική. Προφανώς θετικά είναι τα αποτελέσματα της ανάπτυξης αυτής και σε πλανητικό επίπεδο.

### Μεθοδολογία της έρευνας

Στο τέλος του εξαμήνου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες ένα κείμενο ελεύθερης-αυτόματης γραφής για την αξιολόγηση της εμπειρίας της συμμετοχής τους στο εργαστήριο. Ζητήθηκε να εκφραστούν όσο το δυνατό πιο ελεύθερα

και προσωπικά σκέψεις και απόψεις, κριτικές και βιώματα. Δεν υπήρχαν περιορισμοί πέρα από την αρχική εκκίνηση για την αξιολόγηση του εργαστηρίου.

Η συμμετοχή στο εργαστήριο και η χρήση μεθόδων και τεχνικών, όπως η αυτόματη γραφή ή τα παιχνίδια ρόλων, δημιούργησαν κλίμα εμπιστοσύνης και καλλιέργησαν σε μεγάλο βαθμό τον αυθορμητισμό και την ελευθερία της έκφρασης. Τα κείμενα που ζητήθηκαν δεν αποτελούν μέρος μιας τυπικής διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά εντάσσονται μέσα στο κλίμα της αυτογνωσίας, της έκφρασης και της επικοινωνίας που χαρακτήρισαν ουσιαστικά και σε βάθος την εμπειρία του εργαστηρίου.

Τα κείμενα αυτά υποβλήθηκαν στη συνέχεια από τους γράφοντες σε ανάλυση του περιεχομένου τους, τόσο ποσοτική (αριθμός λέξεων - items- κατά κατηγορία) όσο και ποιοτική (επεξεργασία-ανάλυση κατά κατηγορία και διακατηγοριακά - transversal analysis). Οι κατηγορίες-θέματα της ανάλυσης αναδύθηκαν μέσα από τη μελέτη των κειμένων αξιολόγησης και σε συνάρτηση με τις **υποθέσεις εργασίας**, που ήταν οι ακόλουθες:

1. Οι συμμετέχοντες θα αναπτυχθούν και θα εμπλουτισθούν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, μέσα από μια ενιαία και ολιστική διεργασία εμπλοκής τόσο με το αντικείμενο του μαθήματος-εργαστηρίου όσο και με τις μεταξύ τους σχέσεις και βιωματικές εμπειρίες.

2. Θα αναπτύξουν κίνητρα και ενδιαφέροντα σχετικά με το αντικείμενο της Οικολογίας και θα αποκτήσουν συγκεκριμένες ακαδημαϊκές γνώσεις.

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

### A. Κατηγορίες

Η μελέτη των κειμένων βάσει των υποθέσεων εργασίας οδήγησε στην ανάδυση-διατύπωση των παρακάτω θεμάτων-κατηγοριών ανάλυσης του περιεχομένου. Ορισμένες κατηγορίες όπως των μηχανισμών της άμυνας και της χαλάρωσης, της έκπληξης και του άβολου, ή του ανεξίτηλου και της διάχυσης της εμπειρίας δεν είχαν προβλεφθεί αλλά επιβλήθηκαν μέσα από την ένταση της παρουσίας τους στα κείμενα των συμμετεχόντων. Όπως φάνηκε κατά τη διάρκεια της ανάλυσης η σημασία τους ήταν καθοριστική για την κατανόηση του **μηχανισμού ολοκλήρωσης της μάθησης** που εντοπίστηκε ακριβώς μέσα από τη διεργασία της ανάλυσης και της προσπάθειας κατανόησης και εξήγησης, στο μέτρο του δυνατού, της εμπειρίας των συμμετεχόντων.

#### *1. Ανάπτυξη ακαδημαϊκών κινήτρων και ενδιαφερόντων παράλληλα με την πρόσκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων*

Οι συμμετέχοντες αναμφισβήτητα, όπως φαίνεται από τα κείμενά τους και όπως παρατηρήθηκε από τους διδάσκοντες σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, όχι μόνο απέκτησαν συγκεκριμένες γνώσεις σχετικά με θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά επίσης και κύρια θα λέγαμε κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους και ευαισθητοποιήθηκαν σε μια εφαρμοσμένη αντίληψη της σημασίας του περιβάλλοντος και των διεργασιών προστασίας της φυσικής και πο-

λιτιστικής μας κληρονομιάς. Για παράδειγμα δεν ασχολήθηκαν μόνο θεωρητικά με το θέμα της διατροφής αλλά μαγείρεψαν «οικολογικά», με δική τους πρωτοβουλία, και παρέθεσαν δείπνο στα πλαίσια και στη συνέχεια των δραστηριοτήτων-εμπειριών του μαθήματος-εργαστηρίου.

Οι αναφορές που κατατάσσονται σ' αυτή την κατηγορία, όπως και για τις υπόλοιπες άλλωστε, είναι διάσπαρτες στα κείμενα και επικαλύπτονται συχνά με άλλες διαφορετικών κατηγοριών:

«Ο Τρίτος Κόσμος δεν είναι ένας μακρινός πλανήτης. Δεν έχουμε παρά μόνο μια Γη για την οποία όλοι είμαστε υπεύθυνοι: Ανισότητα - Αναλφαβητισμός - Ερημοποίηση - Δίψα - Αποδάσωση - Χημική ρύπανση - Υψηλά επίπεδα υπερϊώδους ακτινοβολίας - Ριζική αλλαγή του κλίματος του πλανήτη».

«Τα σλάιτς που προβάλλονταν, οι φωτοτυπίες βιβλίων που μας μοιράζονταν και διαβάζαμε στο μάθημα, και οι συζητήσεις που γίνονταν πάνω σε οικολογικά θέματα ήταν κατά τη γνώμη μου ο σωστότερος και ασφαλέστερος τρόπος για να γνωρίσω ορισμένα πράγματα για τα άγρια ζώα, για τη ραδιενέργεια, τη μόλυνση, τον υπερπληθυσμό και τα σύγχρονα προβλήματα της Γης μας».

#### *2. Συγκινησιακό βίωμα και έκφρασή του*

Σε όλα ανεξαιρέτως τα κείμενα οι συμμετέχοντες αναφέρονται πολύ υπογραμμισμένα στο συγκινησιακό τους βίωμα και στην έκφρασή του, αποδίδοντας του χαρακτήρα βασικό και πρωταρχικό, θετικό και εποικοδομητικό, παρ' όλη τη δυσκολία και το μη σύνηθες αυτού του τύπου λειτουργίας.

Οι νεότερες απόψεις για τη σημασία των συγκινήσεων και γενικότερα του συγκινησιακού βιώματος στις διεργασίες της μάθησης και της ανάπτυξης (Vygotsky, Trevarthen κ.ά.) φέρνουν στο προσκήνιο τις αναλύσεις και τις μεθοδολογικές προτάσεις των Kurt Lewin, Wilhelm Reich, Carl Rogers κ.ά., που μέσα από την ψυχο-κοινωνιολογική τους θεώρηση οδήγησαν σε ολόκληρα κινήματα, θεωρίες και μεθόδους ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, στηριζόμενοι στη συγκινησιακή φύση του ανθρώπου και την ολιστική του λειτουργία. Οι ίδιοι όπως και νεότεροι ερευνητές (Lobrot, Φράγκος) εισάγουν την προβληματική αυτή στο χώρο της αγωγής και της εκπαίδευσης δίδοντας έτσι επιστημονική εγκυρότητα στις διαισθητικά και εμπειρικά κατακτημένες απόψεις για τη συσχέτιση μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών-συγκινησιακών λειτουργιών. Οι απόψεις αυτές οδήγησαν στη χρήση μεθοδολογίας και τεχνικών διευκόλυνσης του βιώματος και της έκφρασης των συγκινήσεων, όπως θα αναφερθεί αναλυτικότερα και στη συνέχεια. Οι συμμετέχοντες εξεπλάγησαν αρχικά με την ατμόσφαιρα που εμφανίστηκε πολύ γρήγορα, από την πρώτη συνάντηση, και στη συνέχεια όχι μόνο συμμετείχαν ενεργητικότερα αλλά διεκδικούσαν προτάσεις βιωματικού-συγκινησιακού τρόπου έκφρασης (παιχνίδια ρόλων, αυτόματη-ελεύθερη έκφραση). Υπάρχουν πολλές αναφορές στο θέμα αυτό που εκφράζονται μέσα από μια μεγάλη ποικιλία και πλούτο συναισθημάτων και περιεχομένου. Παραθέτουμε ορισμένες:

«Συνειδητοποίησα το γεγονός ότι εκείνα τα λεπτά ήταν σαν να μην επικοινωνούσα με το γύρω κόσμο».

«Ήμουν χαμένη και αναστατωμένη. Μέσα μου ένα συναισθηματικό ηφαίστειο ήταν έτοιμο να εκραγεί».

«Δεν κραύγασα, δεν έκλαψα, ούτε καν βούρκωσα. Όμως ένιωθα, έτρεμα, πονούσα».

«Τράβηξα το χέρι μου αμέσως. Ήταν μια ενστικτώδης κίνηση που ακόμη και τώρα δεν ξέρω γιατί το έκανα, γιατί φοβήθηκα τόσο πολύ. Ίσως με τρόμαξε αυτή η άμεση επαφή. Ήταν όντως μια συγκλονιστική εμπειρία».

«Είναι αλήθεια ότι η κίνηση μας βοηθάει πολλές φορές να εκφράσουμε καλύτερα και αποτελεσματικότερα αυτό που νιώθουμε και βιώνουμε. Τα λόγια αποτελούν περιοριστικά όρια, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για βαθύτερα συναισθήματα και για την ανάγκη εκτόνωσης και αυτοέκφρασης».

### *3. Μηχανισμοί άμυνας και χαλάρωσης.*

#### *Η κάθαρση*

Η αρχική μελέτη των κειμένων έδειξε ότι πρακτικά όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρονται με το έναν ή τον άλλο τρόπο στην αρχική τους δυσκολία, μέχρι και την άρνησή τους να βιώσουν και πολύ περισσότερο να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις τους. Εδώ ταξινομήθηκαν αναφορές σχετικές με την απόσυρση του ενδιαφέροντος, αδρανοποίηση, αμηχανία, κλείσιμο κ.λπ. μπροστά στον καινοτομικό χαρακτήρα του μαθήματος-εργαστηρίου, τη συγκινησιακή έκφραση, το (αρχικά) απροσδιόριστο των στόχων ή του περιεχομένου.

Σε όλα τα κείμενα αναφέρεται με βαθιά ικανοποίηση το ξεπέρασμα αυτής της αμυντικής στάσης, συχνά μέσα από

το βίωμα της συγκινησιακής εκφόρτισης. Ακολουθεί στη συνέχεια, όπως περιγράφουν οι συμμετέχοντες, εντελώς αυθόρμητα και με το δικό του ο καθένας τρόπο, η χαλάρωση, η ηρεμία, η ικανοποίηση και η αποδοχή τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, των διαφορετικών απόψεων και εκφράσεων, κυρίως των μη συνηθισμένων και μη αποδεκτών.

Διαπιστώσαμε με έκπληξη κατά τη μελέτη των κειμένων αυτών ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μια διεργασία (process) που επαναλαμβάνεται η ίδια από τους περισσότερους αν όχι όλους τους συμμετέχοντες. Πολύ γρήγορα η σκέψη μας πήγε στη διεργασία της **κάθαρσης**, έτσι όπως είναι γνωστή από την αρχαιότητα, τις μυητικές τελετές και ιδιαίτερα το αρχαίο Ελληνικό θέατρο. Η αποδοχή του καινούριου δεν μπορεί παρά να περνά μέσα από την εγκατάλειψη, τον αποχωρισμό, το «θάνατο» του παλαιού. Ο «μιασμένος» που επιχειρεί και βιώνει αυτή την «πατροκτονία», αυτή την *ύβρη* απέναντι στις εγκατεστημένες και παραδεκτές αρχές, αντιλήψεις και αξίες, οφείλει να «καθαρθεί» από αυτά τα «παθήματα», σύμφωνα με τον ορισμό της Τραγωδίας του Αριστοτέλη, και όπως βαθύτατα πίστευε και εφάρμοζε ολόκληρος ο αρχαίος Ελληνικός κόσμος, και όχι μόνο αυτός. Σε κάθε πολιτισμό (B. Bettelheim, M. Eliade κ.ά.) βρίσκουμε αντίστοιχες τελετουργίες που ικανοποιούν τις ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες περάσματος σε νέες φάσεις και περιόδους της προσωπικής και της κοινωνικής ζωής.

Οι δύο αυτές καταστάσεις της άμυνας και της χαλάρωσης-αποδοχής, μέσω του συγκινησιακού βιώματος και της έκφρασής του, εμφανίζονται στα κείμε-

να μαζί, η δεύτερη διαδεχόμενη την πρώτη. Αυτό μας έκανε να σκεφθούμε για την ύπαρξη και λειτουργία ενός βασικού **μηχανισμού-διεργασίας ολοκλήρωσης της μάθησης**, που πιθανόν εμφανίζεται σε κάθε περίπτωση ανεξάρτητα από το γεγονός ότι μπορεί το συγκινησιακό βίωμα και η έκφρασή του να μην είναι προφανή και να μην αναγνωρίζονται πάντοτε ως τέτοια.

Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένα από τα αποσπάσματα των κειμένων που ταξινομήθηκαν στην κατηγορία αυτή:

«Μήπως ασυναίσθητα αναγκάζω τον εαυτό μου να αδρανήσει... ή απλά κρυώνω;».

«Μου είναι εξαιρετικά δύσκολο ν' αρχίσω να γράφω αυτό το κείμενο. Η πρώτη μου αντίδραση ήταν αρνητική για το μάθημα».

«Η ανταλλαγή βλεμμάτων αμηχανίας και κάποια διαστήματα σιωπής μαρτυρούσαν την αγωνία όλων μας για το πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί ένα τέτοιο μάθημα. Η αμφιβολία ήταν διάχυτη, στις πρώτες τουλάχιστο συναντήσεις».

«Λες να μην πάω;».

«Ήταν πολύ έντονα τα συναισθήματα και αισθάνθηκα κάποια ανακούφιση όταν αγκαλιαστήκαμε όλοι μαζί στο τέλος».

«Εκείνο που δεν μπορώ να προσδιορίσω είναι γιατί στην αρχή της κάθε συνάντησης είχα αρνητική προδιάθεση για τα δρώμενα που έπονταν, ενώ στη διάρκεια άλλαξα γνώμη με στροφή 180 μοιρών».

«Έτρεμα, άρχισα να κλαίω, αν δεν ντρεπόμουν θα τσίριζα. Το έκανε όμως ο Γ. και κάπως εκτονώθηκα».

«Αισθάνθηκα ανακούφιση, ίσως επει-

δή τα συναισθήματα ενοχής είναι στο δρόμο της γιαιτρειάς».

#### 4. Η έκπληξη και η απορία

Εδώ ταξινομήθηκαν αναφορές στο στοιχείο της έκπληξης και του άβολου μπροστά στη νέα εμπειρία, τη διαφορετική σύλληψη, το απρόβλεπτο, μπροστά στο νέο, το καινοτομικό, το άγνωστο, μπροστά στη διαφορετική αντίληψη του ήδη γνωστού, στο νέο συσχετισμό γνωστών δεδομένων, μπροστά στην ανακάλυψη, μπροστά στην ένταση και στην ποιότητα του συγκινησιακού βιώματος, μπροστά στην αλλαγή στάσης και αντίληψης του εαυτού, του άλλου, του περιβάλλοντος κόσμου. Πρόκειται για το Σωκρατικό «εξαίφνης» που τραβά την προσοχή και κινητοποιεί, που απορροφά ολοκληρωτικά, στιγμιαία ή για μεγαλύτερη διάρκεια. Η ανακάλυψη δεν συνίσταται τις περισσότερες φορές στην ολοκληρωτικά νέα και άγνωστη εμπειρία. Τις περισσότερες φορές ανακαλύπτουμε κάτι που είναι μπροστά μας και μέχρι τώρα δεν το βλέπαμε, δεν κάναμε το νέο συσχετισμό των ήδη γνωστών δεδομένων. Πρόκειται για το μηχανισμό της «επαναπλαισίωσης» που μελέτησε ο E. Goffman (1974) και της εσωτερίκευσης-ιδιοποίησης δεδομένων και συσχετισμών που μέχρι προ τινος παρέμεναν απλές πληροφορίες δίχως ιδιαίτερη σημασία για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τις επιθυμίες του ατόμου. Παρέμεναν εκτός του «ζωτικού χώρου» του ατόμου όπως θα έλεγε ο Kurt Lewin στη «θεωρία του πεδίου»:

«Είμαι σίγουρη ότι όποιος διαβάσει αυτά θα αναρωτηθεί αν μπορεί να υπάρξει μια τέτοια μορφή διδακτικής διαδι-

κασίας. Και σίγουρα η απορία αυτή δεν θα είναι και τόσο αδικαιολόγητη αφού και εγώ η ίδια είχα απορήσει».

«Φυσικά όλα τα παραπάνω θα φαίνονται για τους περισσότερους παράξενα».

«Η συζήτηση είχε τη μαγεία του απροσδόκητου».

«Αρκετές φορές δεν μπορούσα να καταλάβω ούτε τι κάναμε, ούτε γιατί το κάναμε».

«Η κάθε συνάντηση ήταν μια έκπληξη διαφορετική από τις προηγούμενες».

#### 5. Το ανεξίτηλο και η διάχυση

Εδώ αναφερόμαστε στην αίσθηση ότι οι εμπειρίες που βιώθηκαν στο μάθημα-εργαστήριο χαρακτήθηκαν ανεξίτηλα στη «μνήμη» και χαρακτηρίσαν σε τέτοιο βαθμό τους συμμετέχοντες ώστε «μετέφεραν» μέσα από ένα είδος διάχυσης την εμπειρία τους σε άλλους χώρους και καταστάσεις, προσωπικές ή επαγγελματικές.

Εδώ αναγνωρίζουμε τη σημασία της πρωτόγνωρης εμπειρίας ως «εμπειρία αξιολόγησης» και «χαρακτηροποίησης» (Tinbergen, 1953, Lorenz, 1984), η οποία όχι απλά εγγράφεται ως σχήμα αντίδρασης σε εξωτερικό ερέθισμα αλλά διαμορφώνει τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου, τον αναπτύσσει (ή τον περιορίζει-αρνητική εμπειρία). Η νέα εμπειρία, από τη στιγμή που βιώνεται ως τέτοια και άρα συν-κινεί το άτομο, συνιστά βασικό συστατικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, των ενδιαφερόντων και των επιθυμιών, προσφέροντας έτσι την απαραίτητη ώθηση για τη μάθηση (Lewin, 1951, 1959, Lobrot, 1983):

«Ένωσα κάτι που δεν το είχα αι-

σθανθεί ως τότε και δεν πιστεύω πως θα το ξαναβιώσω ποτέ».

«Δεν είναι κάτι που μπορεί να ξεχασθεί».

«Θα μιλάω γι' αυτό».

«Πιστεύω ότι η αξία του εργαστηρίου αυτού έγκειται στα μόνιμα αποτελέσματα που είχε. Οτιδήποτε νέο και εντυπωσιακό "εγγράφεται" με ανεξίτηλο μελάνι στη μνήμη».

«Βλέποντας καμιά φορά την Α. διακρίνω τα πονηρά μάτια της να μου χαμογελούν ειρωνικά. Βέβαια τα μάτια της δεν είναι καθόλου έτσι, μόνο που πάνω τους κάποτε βλέπω τη λυκίσια φατσούλα που τότε με προβλημάτισε» (αναφορά σε παιχνίδι ρόλων-μίμησης λύκων που συναντούν στην κοινωνία των ανθρώπων).

#### 6. «Γνωστική» ανάπτυξη - εμπλουτισμός

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στον εμπλουτισμό και στη διεύρυνση των νοητικών λειτουργιών και της σκέψης, στην ικανότητα αποδοχής και επεξεργασίας νέων δεδομένων, καταστάσεων, εμπειριών, όπως και στην επανατοποθέτηση σε σχέση με προηγούμενες γνώσεις, απόψεις, αντιλήψεις [6]. Είδαμε ότι οι νεότερες απόψεις της γνωστικής ψυχολογίας προς αυτή την κατεύθυνση στρέφουν την προσοχή τους (Βαρνάβα-Σκούρα, 1990, Βοσνιάδου, 1992). Στα κείμενα των συμμετεχόντων βρίσκουμε πολλές αναφορές και ενδείξεις σχετικά με τέτοιες διεργασίες αλλαγής, αποδοχής και επανατοποθέτησης, σε σχέση τις περισσότερες φορές με αλλαγές και επανατοποθετήσεις σε όλα τα επίπεδα των ψυχικών λειτουργιών (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό). Η ολιστική

προσέγγιση και κατανόηση της μάθησης, μέσα από την αντίστοιχη διεργασία που εντοπίσαμε (8η Κατηγορία), δεν αναιρεί την πραγματικότητα της μάθησης, του εμπλουτισμού και της ανάπτυξης σε κάθε επίπεδο χωριστά, δίχως να αναιρείται η σχέση με τα άλλα επίπεδα, η οποία παραμένει ακόμη σε μεγάλο βαθμό άγνωστη και ανεξερεύνητη:

«Κατά τη διάρκεια της συζήτησης για ένα οικολογικό θέμα, κάθε μέλος της ομάδας ανέπτυξε την υποκειμενική του άποψη. Συχνά υπήρχαν αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις».

«Προσωπικά, εγώ, στην αρχή, ήμουν προσκολλημένη στην ορθολογιστική σκέψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων».

«Πλευρές που ίσως να τις ξέραμε, απλά δεν είχαμε προβληματισθεί πάνω σ' αυτές».

«Αυτή η άνεση και ελευθερία σκέψης, λόγου και κινήσεων, θεωρώ πως είναι το σημαντικότερο απόκτημά μου».

«Αναμφισβήτητα τα όσα διαβάσαμε μας άγγιξαν, μας ταρακούνησαν, λες και διαβάσαμε πρωτόγνωρα πράγματα, άγνωστα, παράξενα. Κι όμως χιλιάδες φορές πριν είχαμε ακούσει και είχαμε μιλήσει για το γεγονός αυτό».

#### 7. Συναισθηματική ανάπτυξη-εμπλουτισμός και αυτογνωσία

Η συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται στην καλλιέργεια και τη διεύρυνση των επιθυμιών και την αποδοχή βιώματος και έκφρασης των συγκινήσεων και των συναισθημάτων. Γνωρίζουμε μετά τις έρευνες του Birdwistell (1970) και του Ekman (1984) την εγγενή φύση των συγκινήσεων (χαρά, θυμός, λύπη,

οργή, έκπληξη κ.ά.). Ο συναισθηματικός κόσμος, η δημιουργία και η ανάπτυξη του, δεν αναφέρεται στις ίδιες τις συγκινήσεις αλλά στην αποδοχή του βιώματός τους και στη δημιουργία ενός ολόκληρου διαφοροποιημένου κόσμου επιθυμιών για πρόσωπα, καταστάσεις και πράγματα. Τα συναισθήματα, που ορίζονται με διαφορετικό τρόπο σε διάφορους συγγραφείς (Pagès, 1986, Lobrot, 1993, Cosnier, 1994) έχουν να κάνουν, λιγότερο ή περισσότερο με το βίωμα των συγκινήσεων σε σχέση με καταστάσεις που έχουν ήδη βιωθεί και στη συνέχεια μέσω της μνήμης και της φαντασίας ενεργοποιούνται «εξ αποστάσεως» και χαρακτηρίζουν τη διάθεση του ατόμου. Το θέμα είναι σύνθετο και δεν θα θέλαμε να επεκταθούμε εδώ. Εκείνο αντίθετα που αφορά την προβληματική μας για την κατηγορία αυτή είναι η καλλιέργεια, η ανάπτυξη και η διαφοροποίηση των επιθυμιών που μέσα από την ικανοποίησή τους ή μη, ή την προοπτική τους, δημιουργούν τη συναισθηματική ζωή του ατόμου, τους φόβους και τα άγχη, την έκπληξη, τις χαρές και τις λύπες. Δίχως επιθυμίες δεν υπάρχει συναισθηματική ζωή πέρα από την τυφλή έκρηξη των συγκινήσεων σε αποκλειστική συνάρτηση με εγγενείς ή εντελώς αρχαϊκές ορμές που διεκδικούν την άμεση και τυφλή ικανοποίησή τους.

Η εμπειρία του μαθήματος-εργαστηρίου έθιξε καίρια το επίπεδο αυτό και τα κείμενα των φοιτητών το αναφέρουν συνεχώς. Μέσα από τις αναφορές στην «πρώτη εμπειρία», την έκπληξη, το πρωτόγνωρο και ανεξίτηλο, μιλούν ουσιαστικά, όπως ήδη αναφέραμε, για «εμπειρίες αξιολόγησης» που «χαρακτηρίζουν» δημιουργώντας νέες επιθυμίες μέ-

σω του συγκινησιακού βιώματος [7]. Έτσι ο κόσμος του ατόμου διευρύνεται, διαφοροποιούνται οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά του για τον κόσμο που τον περιβάλλει:

«Αφέθηκα να νιώσω, να παρασυρθώ και να μπω στον κύκλο αυτό των συγκινήσεων που κάποτε παρακολουθούσα χαμένη απ' έξω».

«Εγώ συγκεκριμένα αισθάνθηκα την ανάγκη να κλάψω. Χάρηκα και θαύμασα τα παιδιά που εξωτερίκευαν τα συναισθήματά τους. Εγώ δεν το έκανα. Το ένιωσα».

«Τα θέματα που συζητήσαμε πέρασαν βαθιά μέσα στο “πετοί” μας και έμπαιναν βαθιά στο συναισθηματικό μας κόσμο αγγίζοντάς μας άλλον λιγότερο και άλλον περισσότερο, μιας και ο καθένας μας είναι διαφορετικός. Δεν ήταν προβλέψιμο τι και πώς άγγιζε τον καθένα. Ένα θέμα μπορεί να μας έστειλε σε παράλογες σκέψεις, φόβους, επιθυμίες, δυσανασχέτηση, σε χαλάρωση ή σφιξιμο».

«Ζηλεύω! Αυτό είναι. Οι λύκοι μου φάνηκαν ελεύθεροι. Με την άνεσή τους εξέπεμπαν ενέργεια που τάραζε την ηρεμία της σκέψης μου και της διάθεσής μου, που είχε βρομίσει στο τέλμα της».

#### 8. Κοινωνική ανάπτυξη και εμπλουτισμός

Εδώ αναφερόμαστε στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (social skills) για αλληλεπίδραση, έκφραση και επικοινωνία, συνεργασία, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων κ.ά. Όπως αναφέρθηκε, η προσωπική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη απαιτεί την εμπειρία, τη βιωματική και συν-κι-

νησιακή εμπλοκή με το φυσικό και το ανθρώπινο περιβάλλον. Αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί δίχως την καλλιέργεια επιθυμιών για συνάντηση με το περιβάλλον και δίχως ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν την ικανοποίηση των επιθυμιών αυτών. Όπως επίσης αναφέρθηκε και προηγούμενα αυτό δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί μέσα από «θετικές» εμπειρίες συνάντησης με το περιβάλλον. Αυτό πραγματικά επιτεύχθηκε στο μάθημα-εργαστήριο και οι εμπειρίες γνωριμίας, φιλίας και ανταλλαγών, έκφρασης και επικοινωνίας επηρέασαν και άλλαξαν τη συμπεριφορά πολλών. Μέσα από τα κείμενα διαπιστώνουμε πόσο μεγάλη ανάγκη υπάρχει, ιδιαίτερα στον πανεπιστημιακό χώρο, για τέτοιου τύπου εμπειρίες συνάντησης:

«Αυτή η ελευθερία κίνησης και έκφρασης με βοήθησε πολύ να αφεθώ πιο ελεύθερη, να γίνω πιο κοινωνική με τους άλλους... Σήμερα τα περισσότερα παιδιά της ομάδας αυτής είναι φίλοι μου».

«Το κλίμα της ομάδας βοήθησε ώστε να απογυμνωθούμε από τις μάσκες που φοράμε».

«Είναι κάτι το μοναδικό να βλέπεις άτομο που θεωρούσες κλειστό και απρόσιτο να ανοίγεται σιγά σιγά».

«Γενικά σαν άτομο είμαι κλειστή. Δύσκολη στο να δημιουργήσω γνωριμίες και φιλίες. Αλλά τώρα συνειδητοποίησα πόσο πολύ είχα απομονώσει τον εαυτό μου και τους άλλους».

«Αν τραβούσε κάποιος τα πολύχρωμα σχοινιά προς το μέρος του, όλοι οι άλλοι έχαναν την ισορροπία τους» (αναφορά σε άσκηση αλληλεξάρτησης και αλληλοπροσδιορισμού).

## 9. Ολιστική - βιοματική γνώση, μάθηση και ανάπτυξη

Στα κείμενα των φοιτητών και φοιτητριών βρίσκουμε μεγάλο αριθμό αναφορών, συχνά σελίδες ολόκληρες που εκφράζουν άμεσα ή αφήνουν να διακριθεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της εμπειρίας, μια ολιστική προσέγγιση του αντικείμενου της μάθησης, οργανικά συνδεδεμένου με τα προσωπικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα, ανάγκες και επιθυμίες του ατόμου. Υπογραμμίζεται στα κείμενα η ποιότητα και όχι η ποσότητα των αποκτωμένων γνώσεων. Τονίζεται η σημασία της προσωπικής εμπλοκής τόσο με το αντικείμενο της μάθησης όσο και με τις διεργασίες πρόσκτησής του. Καταγράφονται και εμβαθύνονται στα κείμενα αυτά οι λεπτομέρειες των προσωπικών ενδιαφερόντων και σχέσεων ως μέρη ενός παζλ ή μιας αλυσίδας όπου το προσωπικό, το μερικό ή το αποσπασματικό συνδέονται οργανικά με το γενικό και το συνολικό.

Η ποιητική και λογοτεχνική έκφραση που ξεκάθαρα εμφανίζεται σε πολλά κείμενα δείχνει κατά την άποψή μας την ολοκλήρωση των επιμέρους στοιχείων που συνιστούν τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών και των φοιτητριών, και ξεπερνώντας την αξιολόγηση του μαθήματος-εργαστηρίου αυτού καθ' αυτού παρουσιάζει μια άποψη για την εκπαίδευση, για τον κόσμο και τη ζωή γενικότερα που αναδύθηκε μέσα από την εξαμηνιαία αυτή παιδαγωγική εμπειρία:

«Εκκινούσαμε από κάποιο συγκεκριμένο θέμα οικολογίας και κινούμασταν προς όλες τις κατευθύνσεις, το προσεγγίζαμε από όλες τις πλευρές, το βλέπαμε

από όλες τις οπτικές γωνίες. Μέσα από αυτό το θέμα πολλές φορές εντοπίζαμε τον ίδιο μας τον εαυτό και ξαναγυρίζαμε σ' αυτό, χωρίς βέβαια να είμαστε υποχρεωμένοι να το κάνουμε».

«Ο τρόπος που αυτό το εργαστήριο έλαβε χώρα ήταν περισσότερο ελεύθερος, δηλαδή η διδασκαλία δεν ήταν περιορισμένη στην απλή μετάδοση γνώσης και δεξιοτήτων. Κατευθυνόταν προς την εκπαίδευση. Προσπαθούσε να επηρεάσει πνεύμα, ψυχή, αισθήματα και θέληση».

«Ήταν μια τρομερή εμπειρία. Η δυνατότητα που μας δόθηκε να δουλέψουμε με τη φαντασία μας ήταν το ίδιο τρομερή. Το να εκφρασθούμε χωρίς δισταγμό σε μια πολύ ζεστή και γεμάτη επικοινωνία ατμόσφαιρα “μάθαμε πως η γνώση δεν μεταδίδεται από το δάσκαλο” αλλά αποκτάται και αφομοιώνεται από τους ίδιους τους μαθητές».

«Ήταν μαγευτικό να πηγαίνεις από το βασικό θέμα σε άλλα, να αλλάζει η συζήτηση, να φτάνεις από το γενικό στο ειδικό, από το κοινωνικό στο ατομικό, να πλησιάζεις το θέμα με τους ρυθμούς της καρδιάς σου, λίγο μακριά από τη στείρα λογική».

#### *10. Η μεθοδολογία της εμπύχωσης και η Δυναμική της Ομάδας*

Σε πολλά σημεία τα κείμενα αναφέρονται στη σημασία της συνοχής που αναπτύχθηκε μεταξύ των συμμετεχόντων, στο θετικό κλίμα ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας, στην ισοτιμία και στην ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, στη δημοκρατία που χαρακτήριζε τις σχέσεις και τις αποφάσεις, στη σημα-

σία της πρότασης και όχι της επιβολής δραστηριοτήτων που αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες ότι τους αφορούν και τους ενδιαφέρουν.

Η μεθοδολογία της **εμπύχωσης** που χρησιμοποιήθηκε από τους διδάσκοντες είναι ο βασικός παράγοντας δημιουργίας του κλίματος που επικράτησε στο μάθημα-εργαστήριο. Εδώ δεν είναι δυνατό να επικεντρωθούμε στα χαρακτηριστικά αυτής της μεθοδολογίας που δεν αποτελεί απλά ένα παιδαγωγικό μέσο αλλά συνιστά στάση ζωής και αντίληψης των ανθρωπίνων σχέσεων βασισμένη στη διευκόλυνση της έκφρασης και της επικοινωνίας, στην ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή και στην ενσυναίσθηση [3]. Οι αναφορές στο έργο του Kurt Lewin και του Carl Rogers είναι βασικές. Εμπλουτίζονται όμως από τα σύγχρονα ευρήματα της παιδαγωγικής επιστήμης και ιδιαίτερα από τη σημασία της **ρυθμιστικής παρέμβασης** του εκπαιδευτικού στο **πεδίο της επικοινωνίας** με προτάσεις και πληροφορίες, που θέτει στη διάθεση των συμμετεχόντων, με αποδοχή της σχέσης αλληλεπίδρασης και αλληλεπίρροής, με την αναζήτηση μέσω των αντιθέσεων της δυαδικής ενότητας δασκάλου-μαθητή (Φράγκος, 1983). Οι προτάσεις αυτές κινούνται σ' ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων σε συνάρτηση με το θέμα του κάθε μαθήματος και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Εκείνο όμως που χαρακτηρίζει κύρια την εμπύχωση είναι ο **τρόπος** με τον οποίο γίνονται οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, η επικέντρωση της προσοχής στο μαθητή και στην τάξη, η συνοδεία (νοητική και κύρια συναισθηματική - συν-πάθεια, ενσυναίσθηση -), η στήριξη και η αποδοχή:

«Η δημιουργία μιας μικρής ομάδας που αποτελούνταν από είκοσι περίπου άτομα ήταν πολύ βοηθητική».

«Είχαμε όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας. Το κάθε άτομο διατηρεί την προσωπικότητά του, βρίσκει τρόπους έκφρασης, ενδιαφέρεται, ακούει για τα βιώματα του διπλανού του, προσπαθούμε όλοι μαζί να ζήσουμε μια κατάσταση, ένα πρόβλημα, μια εμπειρία που θα είναι κοινή για όλους».

«Με την προσωπική συμμετοχή, το δυναμισμό και τη δραστηριότητά τους, οι φοιτητές επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης. Είναι αναμφισβήτητο ότι η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής/φοιτητής αποτελεί μέλος μιας δυναμικής ομάδας».

«Ένιωσα ότι με αποδέχθηκαν, ήμουν ελεύθερη να εκφρασθώ ή να παραμείνω σιωπηλή, δεν υπήρχε “σωστή” ή “λάθος” άποψη».

«Οι καθηγητές ανέλαβαν ρόλο εμπνευστή της ομάδας».

δράση και την κοινωνική παρέμβαση.

Η σημαντικότερη κριτική έγινε στο παραδοσιακό σχολικό σύστημα, το οποίο, σύμφωνα με τα περισσότερα κείμενα, επικεντρώνοντας την προσοχή στην τυπική-ακαδημαϊκή γνώση, αποτρέπει το σπουδαστή από την προσωπική εμπλοκή με το αντικείμενο των σπουδών του:

«Αυτό το μάθημα ήταν κάτι το ιδιαίτερο. Ήταν δική μας υπόθεση».

«Για μένα αυτό το εργαστήριο ήταν μια ευχάριστη και δημιουργική εβδομαδιαία απασχόληση. Μπορώ να αναγνωρίσω τώρα πόσο άξιζε για μένα».

«Ήταν πράγματι μια πολύ καλή δουλειά. Ελπίζουμε πως θα συνεχίσει... για τη βελτίωση της Παιδείας».

«Βγάζοντας τη μάσκα του άτεγκτου και απόμακρου δασκάλου».

«Η δωδεκαετής μας υποχρέωση να αποστηθίζουμε και να αναπαράγουμε δεδομένα σαν παπαγάλοι».

## **B. Ποσοτική ανάλυση**

### *11. Αξιολόγηση – Κριτική*

Στα κείμενα η αξιολόγηση επικεντρώθηκε ουσιαστικά στην αναγνώριση της θετικής σημασίας του μαθήματος-εργαστηρίου, στην αναγκαιότητα διάδοσής του, στην αποτελεσματικότητά του, κυρίως για μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης και του κόσμου γενικότερα. Σε όλα τα γραπτά παρατηρήθηκε ένας μεγάλος ενθουσιασμός για την εμπειρία αυτή.

Σε δύο ή τρία γραπτά εκφράζεται η άποψη ότι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην προσωπική ευαισθητοποίηση και στις ενδοομαδικές σχέσεις μπορεί να απομακρύνει από την οργανωμένη

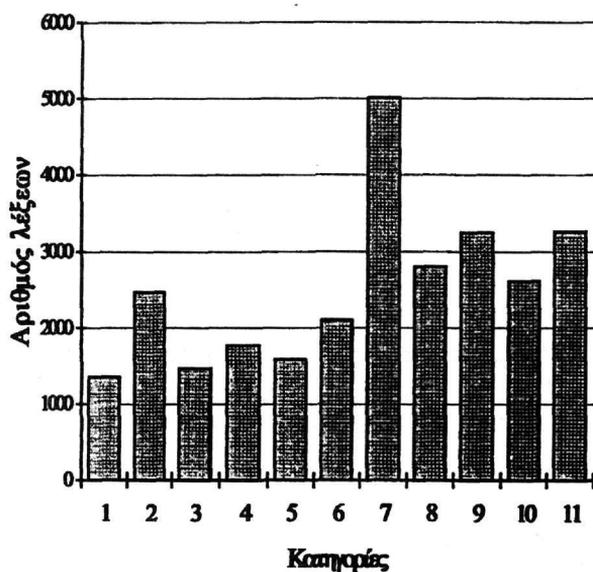
Η καταμέτρηση των λέξεων ολόκληρων των κειμένων και η ταξινόμησή τους κατά φράσεις στις διάφορες κατηγορίες της ανάλυσης έδωσε τον παρακάτω πίνακα. Οι πληροφορίες που μας δίνει η ποσοτική αυτή ανάλυση είναι ενδεικτικές των θεμάτων που προσήλκυσαν την προσοχή των συμμετεχόντων στα κείμενα αυτά. Όσο και αν η ταξινόμηση στις διάφορες κατηγορίες δεν είναι αποκλειστική και επιπεδοποιεί έναν πολυσήμαντο και διαφοροποιημένο λόγο, βρίσκουμε σαφείς πληροφορίες για το τι κινητοποίησε το ενδιαφέρον, μέσα από την έκταση που παίρνουν στα κείμενα

τα διάφορα θέματα που θίγονται. Είναι σημαντικό πιστεύουμε να επικεντρώσουμε την προσοχή μας σ' αυτά που οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι αξιολογούν ως πιο ενδιαφέροντα, όχι μόνο μέσα από το περιεχόμενο των λεγομένων τους, αλλά και μέσα από τον τρόπο ή την έκταση που κατέχουν στα κείμενά τους:

Οι κατηγορίες που δεσπόζουν ποσοτικά είναι αυτές της ανάπτυξης και του εμπλουτισμού, της αυτογνωσίας και της διεύρυνσης («γνωστικής», συναισθηματικής, κοινωνικής, ολιστικής). Πρόκειται για τα θέματα-κατηγορίες που εκφράζουν τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, αυτό που τους συγκινεί και έχει άμεση σχέση με τη ζωή και τις προσδοκίες τους. Με τη συμ-

μετοχή στο εργαστήριο βίωσαν την εμπειρία της παιδαγωγικής σχέσης που αγγίζει, που αλλάζει, που κινητοποιεί, που επιτρέπει τη μάθηση και την ανάπτυξη, τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση, μέσα από τη συγκίνηση, την ενεργοποίηση, τη συμμετοχή. Πρόκειται για βίωμα, συχνά πρωτόγνωρο, που ανταποκρίνεται όμως στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων. Αυτό αναγνωρίζεται από όλους στα κείμενά τους και υπογραμμίζεται με ειλικρίνεια και συγκίνηση η θεμελιακή σημασία και αξία που έχει αποκτήσει η εμπειρία αυτή για τη ζωή τους.

Η μεγαλύτερη προσοχή δίδεται σε θέματα που κατατάχθηκαν στην κατηγορία της συναισθηματικής ανάπτυξης -



- |                        |                                     |
|------------------------|-------------------------------------|
| 1. Ακαδημαϊκός γνώσεις | 7. Συναισθηματική ανάπτυξη          |
| 2. Συγκινησιακό βίωμα  | 8. Κοινωνική ανάπτυξη               |
| 3. Αμυνα-χαλάρωση      | 9. Ολιστική-Βιοματική γνώση         |
| 4. Εκπληξη-Απορία      | 10. Μεθοδολογία-Δυναμική των ομάδων |
| 5. Ανεξίτηλο-διάχυση   | 11. Αξιολόγηση-Κριτική              |
| 6. "Γνωστική" ανάπτυξη |                                     |

εμπλουτισμού και αυτογνωσίας. Η αποδοχή βίωσης και έκφρασης των συγκινήσεων είδαμε ότι οδηγεί στη γένεση και στην εμβάθυνση των επιθυμιών. Πρόκειται για θεμελιακό μηχανισμό γένεσης, ανάπτυξης και λειτουργίας του ψυχικού κόσμου. Ιδιαίτερα σ' έναν πολιτισμό και σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου η κύρια προσοχή και βαρύτητα δίδεται στον ορθολογισμό και στην απόκτηση γνώσεων, η αποδοχή και η διευκόλυνση της συναισθηματικής λειτουργίας και της έκφρασής της ελκύει πρωταρχικά την προσοχή και το ενδιαφέρον.

Η κοινωνική ανάπτυξη και εμπλουτισμός επίσης αγγίζει άμεσα ενδιαφέροντα και ανάγκες των συμμετεχόντων. Η εμπειρία του εργαστηρίου επέτρεψε και διευκόλυνε την έκφραση και την επικοινωνία, δημιουργήθηκαν σχέσεις, φιλίες, κοινά ενδιαφέροντα. Αυτό τονίζεται στα κείμενα και σε σχέση με την απομόνωση και τη μοναξιά που βιώνεται τόσο στον πανεπιστημιακό χώρο όσο και γενικότερα.

Η «γνωστική» ανάπτυξη - εμπλουτισμός προσεγγίζεται πιο έμμεσα και διακρίνεται μέσα από την αποδοχή του νέου και του διαφορετικού, και την ιδιοποίησή του μέσα σε μια νέα σύνθεση και αντίληψη του εαυτού και του περιβάλλοντος κόσμου. Αυτό μπορεί να εξηγήσει την περιορισμένη σε σχέση με τις προηγούμενες κατηγορίες έκταση που παίρνει στα κείμενα. Αυτό δεν μειώνει όμως τη σημασία της για την ανάλυση. Όπως θα δούμε και για άλλες κατηγορίες σχετικά περιορισμένης έκτασης (Άμυνα-χαλάρωση, έκπληξη, ανεξίτηλο, διάχυση) αυτό δεν υποβαθμίζει αναγκαστικά τη σημασία τους στην εμπειρία

των συμμετεχόντων. Αντίθετα, συχνά είναι καίρια, όπως εντοπίζεται στη λειτουργία του μηχανισμού ολοκλήρωσης της μάθησης (βλέπε παρακάτω). Πρόκειται όμως για λειτουργίες που ο εντοπισμός τους ενδιαφέρει τον ερευνητή-παιδαγωγό και όχι τον παιδαγωγούμενο.

Η κατηγορία της ολιστικής ανάπτυξης κινεί επίσης έντονα το ενδιαφέρον μέσα από τη σύνθεση των διαφόρων διαστάσεων της μάθησης, της ανάπτυξης, του εμπλουτισμού και της αυτογνωσίας, και τη βαθιά ικανοποίηση που η σύνθεση αυτή προκαλεί. Η υπόθεση ότι οι επιμέρους διαστάσεις («γνωστική», κοινωνική, συναισθηματική) αποτελούν εκφράσεις ενός και του αυτού φαινομένου και λειτουργίας βρίσκει στοιχεία για την υποστήριξή της και στην τάση των συμμετεχόντων να παρουσιάσουν την εμπειρία τους ως προς τις διαστάσεις αυτές ως ενιαία και αδιαχώριστη.

Το συγκινησιακό βίωμα καταλαμβάνει επίσης σημαντική έκταση στα κείμενα. Πρόκειται για κάτι που στον πολιτισμό μας δεν έχει εξέχουσα θέση και δεν χαρακτηρίζεται θετικά, πέρα από ιδιαίτερες περιπτώσεις, περιθωριακά και περιστασιακά. Αντίθετα, και σύμφωνα με τους πιο πρόσφατους ερευνητικούς προσανατολισμούς (Cosnier, Ekman, Lobrot, Trevarthen) η σημασία του συγκινησιακού βιώματος είναι θεμελιακή και κεντρική. Η θετική του σημασία, παρ' όλες τις δυσκολίες και τις αντιστάσεις που προκάλεσε, αναγνωρίζεται ξεκάθαρα σε όλα τα κείμενα.

Οι τρεις «μικρότερες» κατηγορίες των μηχανισμών άμυνας-χαλάρωσης και κάθαρσης, της έκπληξης-απορίας και του ανεξίτηλου-διάχυσης θα μπο-

ρούσαν να ενταχθούν στην ενότητα των λειτουργιών του μηχανισμού ολοκλήρωσης της μάθησης που αναλύεται στη συνέχεια. Όπως ήδη αναφέρθηκε ο εντοπισμός τους αφορά κύρια τον ερευνητή-παιδαγωγό δίχως αυτό να σημαίνει ότι περνούν απαρατήρητοι από τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Η σύνθεση και ο συσχετισμός των επιμέρους στοιχείων και λειτουργιών αφορά την έρευνα και την παιδαγωγική-εκπαιδευτική προβληματική και παρέμβαση. Ο εντοπισμός και η ανάλυση του μηχανισμού αυτού προήλθε ακριβώς μέσα από τα γραπτά των συμμετεχόντων, την αλληλουχία των συνειρμών τους, την εξελικτική πορεία με την οποία περιγράφουν τις διάφορες φάσεις της εμπειρίας τους.

Η αναφορά στην πρόσκτηση των ακαδημαϊκών γνώσεων με έκπληξη βλέπουμε ότι, παρόλο ότι πρόκειται για κείμενα ελεύθερης έκφρασης και αξιολόγησης, δεν παραμελείται. Ασφαλώς οι «μεγάλες» κατηγορίες της ανάπτυξης, του εμπλουτισμού και της αυτογνωσίας ελκύουν περισσότερο, ίσως λόγω της προσοχής και της θέσης που τους δόθηκε σε αντίθεση με τα ισχύοντα συνήθως, αλλά δεν εξαφανίζονται το ενδιαφέρον για τη γνώση και τη μάθηση. Αντίθετα, πρακτικά σε όλα τα κείμενα, ο προβληματισμός προσανατολίζεται και σε σχέση με τη λειτουργία και την ποιότητα των σπουδών, τόσο ως προς το συγκεκριμένο μάθημα και το γνωστικό αντικείμενο της Ανθρώπινης Οικολογίας όσο και ως προς την εκπαίδευση γενικότερα.

Το μεγάλο ενδιαφέρον για την εμπειρία συμμετοχής σε μια ομάδα που εμπυχώνεται σύμφωνα με τις αρχές και τις μεθόδους της Δυναμικής των Ομάδων ήταν αναμενόμενο. Πρόκειται για εμπει-

ρία καινούργια και συγκλονιστική όπου επαναπροσδιορίζονται όλοι οι εγκατεστημένοι παραδοσιακοί μηχανισμοί και ρόλοι του μαθητή και του δασκάλου, δίχως παράλληλα αυτό να βιώνεται ως ξένο ή ακατανόητο. Ασφαλώς υπήρξαν στην αρχή δυσκολίες αποδοχής και ιδιοποίησης της νέας αυτής μεθοδολογίας, αντιμετώπισης και στάσης, όμως από την αρχή κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον και συνδέθηκε η πρόταση αυτή λειτουργίας της ομάδας-τάξη με ανάγκες και προσδοκίες που μόνο στο επίπεδο του φανταστικού υπήρχε ήδη, και αυτό όχι σε μεγάλο βαθμό για τους περισσότερους. Όλοι όμως τελικά αναγνώρισαν θετικότερη αξία και σημασία στην προσέγγιση αυτή που σε μεγάλο βαθμό την έχουν τελικά αποδεχθεί και ιδιοποιηθεί, όπως φαίνεται από την ευκολία και τη σαφήνεια με την οποία παρουσιάζουν την εμπειρία τους, τη σχολιάζουν, την αναλύουν και την κατανοούν.

Τέλος, η κατηγορία της αξιολόγησης και της κριτικής απασχόλησε εκτεταμένα τους συμμετέχοντες στα κείμενά τους. Αξιολογούν αυθόρμητα την εμπειρία του εργαστηρίου και παίρνουν ευχαρίστηση εκφράζοντας την πολύ θετική τους άποψη γι' αυτό. Δεν «τσιγκουνεύονται» καθόλου στα θετικά τους σχόλια και επιχειρούν να αναλύσουν και να κατανοήσουν αυτό που τόσο θετικά λειτούργησε μέσα τους.

Η κριτική τους στρέφεται σχεδόν αποκλειστικά στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και στάσης των εκπαιδευτικών. Τους εντυπωσιάζει έντονα το «κοντράστ» ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις και αισθάνονται την ανάγκη να ευχηθούν την εξάπλωση της παιδαγωγικής που βίωσαν.

Γενικότερα η ποσοτική ανάλυση, και στο βαθμό που δίδει σαφείς πληροφορίες και συσχετισμούς, επιτρέπει όπως είδαμε μια χαρτογράφηση των εκφρασμένων ενδιαφερόντων, σχολίων, απόψεων και προβληματισμών, που διαπιστώνουμε δεν διαφέρει ουσιαστικά από τις διαπιστώσεις της ποιοτικής ανάλυσης. Αντίθετα δίδει ενδιαφέροντα στοιχεία και επιτρέπει συσχετισμούς, σχολιασμούς και αναλύσεις που συνεισφέρουν στην πληρέστερη κατανόηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων.

### **Γ. Ποιοτική - διακατηγοριακή ανάλυση και θεωρητική επεξεργασία**

Η επεξεργασία των κειμένων, το καθένα στο σύνολό του, όπως και κατά κατηγορία, και η ποσοτική ανάλυση έδειξαν ότι το ενδιαφέρον προσήλκυσε κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, οι εμπειρίες συγκινησιακού περιεχομένου. Βασική και κεντρική θέση πρακτικά σε όλα τα κείμενα κατέχει το συγκινησιακό βίωμα και η έκφρασή του. Αυτό δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στην έκπληξη που προκάλεσε η εμπειρία του, αλλά κύρια θα λέγαμε στη σημασία που πήρε για τα ίδια τα άτομα στη ζωή και στις σπουδές τους, στις ανάγκες και στις προσδοκίες τους. Η βαθιά επίδραση που είχαν οι εμπειρίες αυτές στην προσωπική τους εξέλιξη, στις σχέσεις τους με το περιβάλλον, τους συμφοιτητές και τους καθηγητές, τη γνώση και τη μάθηση, το πανεπιστήμιο το ίδιο, οδηγούν ασφαλώς στο να μιλήσουν ακριβώς εκτεταμένα γι' αυτές τις εμπειρίες, ασφαλώς όχι μόνο απλά για να εκφραστούν, αλλά μέσω αυτού να εξοικειωθούν, να εσωτερικεύ-

σουν και να ιδιοποιηθούν την ξαφνική και απρόβλεπτη τους αυτή εμπειρία («Μπορώ να αναγνωρίσω τώρα πόσο άξιζε για μένα»). Τα κείμενα αξιολόγησε μ' αυτή την έννοια έχουν και σαν στόχο να επιτρέψουν ακριβώς την εσωτερική επεξεργασία και ιδιοποίηση που περνά και μέσα από το μοίρασμα με τον άλλο, την προσπάθεια να δοθεί μορφή και έλλογο περιεχόμενο στην εμπειρία και το συγκινησιακό βίωμα. Πρόκειται ακριβώς για βασικό σημείο της διεργασίας της μάθησης, του εμπλουτισμού και της ανάπτυξης. Η διαμόρφωση του εαυτού περνά μέσα από την ιδιοποίηση στοιχείων του περιβάλλοντος, που δεν επιτυγχάνεται δίχως επεξεργασία, προβληματισμό, μοίρασμα και κοινωνία.

Η ανωτέρω διεργασία διαμόρφωσης και ανάπτυξης του εαυτού διακρίνεται από τη σύνδεση που σαφώς παρατηρείται στα κείμενα μεταξύ συγκινησιακού βιώματος και πρόσκτησης της γνώσης παράλληλα με την ανάπτυξη σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Σαφώς και σε πολλά κείμενα διακρίνεται η συσχέτιση αυτή που αναγνωρίζεται ότι κύρια προσήλκυσε το ενδιαφέρον των φοιτητών και φοιτητριών, τους άγγιξε και απάντησε στις προσδοκίες τους για ένα σχολείο που θα τους λάμβανε υπόψη, που θα κινητοποιούσε το ενδιαφέρον τους, που θα ήταν ουσιαστικά κομμάτι της ζωής τους. Η σοβαρότητα του προβληματισμού και η σαφήνεια του αιτήματος εκπλήσσει όταν προέρχεται από άτομα που εύκολα χαρακτηρίζουμε πολλές φορές ως αδιάφορα για τις σπουδές, το μέλλον, την κοινωνία. Η συγκίνηση που αναδύεται από τα κείμενα αυτά μπροστά στην εμπειρία ενός σχολείου που συν-κινεί, που ενδιαφέρει

και κινητοποιεί, είναι ανατριχιαστική. Κυριολεκτικά δεν πιστεύαμε στα μάτια μας διαβάζοντας τα κείμενα αυτά, πόσο άγγιξε η εμπειρία αυτή, ενθουσίασε, ικανοποίησε τους συμμετέχοντες.

Η κρίσιμη σημασία της βιωμένης εμπειρίας για τη μάθηση και την ανάπτυξη παραπέμπει στο βασικό νόμο για τη μάθηση, έτσι όπως αρχικά τον διατύπωσε ο ιδρυτής της Ψυχοπαιδαγωγικής E.L.Thorndike. Πρόκειται για το «νόμο του αποτελέσματος» (Law of effect) σύμφωνα με τον οποίο **κίνητρο για τη μάθηση είναι η ικανοποίηση της ανάγκης**. Ο νόμος αυτός οδηγεί στη βασική αρχή της ψυχοπαιδαγωγικής σύμφωνα με την οποία: *«Ο ψυχοσωματικός οργανισμός του μαθητή επιδέχεται μόνο τις τροποποιήσεις που σχετίζονται με το συμφέρον του, το οποίο προσδιορίζεται από τις ατομικές κατευθύνσεις ή επιδιώξεις και από τις διάφορες συναρτήσεις οι οποίες δημιουργούνται στον τομέα της αλληλουσπεριφοράς»* (Φράγκος, 1983, σ. 188).

Η παιδαγωγική εμπειρία που παρουσιάζουμε και μελετούμε εδώ έδειξε ότι η αναγνώριση της ανάγκης (κίνητρα, ενδιαφέροντα, επιθυμίες) και η ικανοποίησή της περνά μέσα από το συγκινησιακό βίωμα το οποίο συν-κινεί το μαθητή κάθε ηλικίας και επιπέδου, τον θέτει σε κατάσταση εγρήγορης, κινητοποιεί την προσοχή και το ενδιαφέρον του. Η μάθηση σε όλους τους τομείς και επίπεδα (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό) δεν μπορεί παρά να στηριχθεί στην ικανοποίηση βασικών αναγκών, εκ των οποίων βασικότερη, σύμφωνα με την πρόσφατη θεωρία του Lobrot (1983), είναι η συγκινησιακή. Ο άνθρωπος αναγνωρίζεται βασικά ως συγκινησιακή οντότητα, δηλαδή ότι βασική του ανά-

γκη είναι να συγκινείται, να πάλλεται ψυχο-βιολογικά. Αυτό τον κινητοποιεί και τον ενεργοποιεί, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο της συγκίνησης κάθε φορά. Τα μικρά παιδιά βιώνουν πολύ πιο εύκολα και απλά τις συγκινήσεις τους, πράγμα που, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Lippsitt 1969, Bower 1977) επιτρέπει την πιο ταχεία και αποτελεσματική μάθηση και ανάπτυξη σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη περίοδο της ζωής του ανθρώπου. Για την αδυναμία βιώματος των συγκινήσεων μίλησε και ο W. Reich, εντοπίζοντας στη «συγκινησιακή πανούκλα» όχι μόνο την αρχή των ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων και διαταραχών, αλλά και την αρχή της κοινωνικής εξαθλίωσης και υποδούλωσης. Οι παιδαγωγικές προτάσεις του W. Reich, που εφαρμόστηκαν με ιδιαίτερη προσήλωση από τον A. Neill στο σχολείο του Summerhill, ακριβώς τη συγκινησιακή λειτουργία του ανθρώπου προσπαθούν να προστατέψουν, δημιουργώντας ένα περιβάλλον αποδοχής, δημιουργίας και ελευθερίας. Αυτό έγινε ασφαλώς αντιληπτό από τους συμμετέχοντες στο μάθημα-εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας και το εξέφρασαν στα κείμενά τους.

### **Ο μηχανισμός ολοκλήρωσης της μάθησης**

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην παρουσίαση της 3ης κατηγορίας των μηχανισμών άμυνας και χαλάρωσης, παρατηρήθηκε με έκπληξη ότι ένας μηχανισμός-διεργασία εντοπιζόταν ο ίδιος πρακτικά σε όλα τα γραπτά. Μετά την αρχική αντίσταση που εκφράστηκε με διά-

φορους τρόπους (άρνηση συμμετοχής, σφίξιμο, φόβος, ταραχή, αρνητική διάθεση και συναισθήματα) επέρχεται η χαλάρωση και η αποδοχή. Το πέρασμα επιτυγχάνεται μέσα από τη συγκινησιακή ένταση-εκφόρτιση που μπορεί να βιωθεί και να εκφραστεί επίσης με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το άτομο και την κατάσταση.

Η διεργασία ολοκλήρωσης της μάθησης στην οποία αναφερόμαστε δεν εντοπίζεται σε συγκεκριμένα σημεία αλλά συνάγεται μετά από προσεκτική ανάγνωση και μελέτη από το σύνολο του κάθε κειμένου και μέσα από τη δυναμική της συγγραφής του. Παραθέτουμε ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα που περιγράφουν αρκετά παραστατικά τη διεργασία αυτή:

«Για να δούμε... έκπληξη... μπα, τι καινοτομία είν' αυτή! Οι καρέκλες σε κύκλο. Και γιατί παρακαλώ; ... Μα επί τέλους τι αναρχία είν' αυτή; Ο καθένας λέει και κάνει ό,τι θέλει; Νιώθω πιεσμένη, αμήχανη, παρείσακτη... Αυτά κι άλλα πολλά μου 'κλεψαν τον ύπνο μου εκείνο το βράδυ και με μπέρδεψαν, με προβλημάτισαν... Φόβος, ναι σίγουρα είναι φόβος. Λες να μην πάω; ... Τελικά θα ξαναδοκιμάσω.

Παρέα. Διαπίστωση πόσο ευχάριστο είναι να συζητάς με τους συμμαθητές σου, για θέματα κοινά βέβαια, αλλά με τον ξεχωριστό εκείνο τρόπο που εμείς τα ζήσαμε και τα προσεγγίσαμε. Είναι σαν να μας ενώνει ένα κοινό μυστικό. Όλη αυτή η ατμόσφαιρα με γοητεύει και με κάνει να νιώθω ενεργό μέλος μιας ομάδας με απροσδιόριστους μέχρι στιγμής – για μένα – στόχους, με συγκεκριμένες όμως συνδέσεις και βιώματα. Νιώθω καλά. Η μετάβασή μου από το φόβο

και την αμηχανία σ' αυτή την ευχάριστη ψυχική κατάσταση δεν έγινε ως εκ θαύματος... μέσα μου πραγματικά διεξήχθη ένας πόλεμος... Από κάπου – χωρίς να μπορώ να προσδιορίσω συγκεκριμένο χρόνο ή συνάντηση – άντλησα το θάρρος που χρειαζόμουν για να χτυπήσω το εσωτερικό, ψυχικό μου κατεστημένο. Κάτι έγινε όμως και τελικά το 'νιώσα. Δεν κραύγασα, δεν έκλαψα, ούτε καν βούρκωσα. Όμως ένιωσα, έτρεμα, πονούσα... Αφέθηκα να νιώσω, να παρασυρθώ και να μπω στον κύκλο αυτό των συγκινήσεων που κάποτε παρακολουθούσα χαμένη απ' έξω». (Τις λέξεις υπογραμμίζει στο κείμενό της η ίδια η γράφουσα).

«Σιγά σιγά πάντως ξεπεράστηκαν πολλά από τα αρχικά στάδια συναισθημάτων και άρχισα να νιώθω και να αποδέχομαι ότι νιώθω διάφορα συναισθήματα ανάλογα με την περίσταση».

«Το τι αγγίζει το καθένα δεν είναι προβλέψιμο. Υπάρχει ένα πεδίο που οι προσωπικές τάσεις του καθενός ανταποκρίνονται στα θέματα. Υπάρχει η πιθανότητα ένα θέμα να ξυπνά ή να ενισχύει παράλογες σκέψεις, φόβους, επιθυμίες κτλ., ή ακόμη να επιφέρει χαλάρωση ή σφίξιμο, αλλά πιθανώς να είναι και κάτι άλλο».

«Ξεκινούσαμε από κάποιο συγκεκριμένο θέμα οικολογίας και κινούμασταν προς όλες τις κατευθύνσεις, το προσεγγίζαμε από όλες τις πλευρές, το βλέπαμε από όλες τις οπτικές γωνίες. Μέσα από αυτό το θέμα πολλές φορές εντοπίζαμε τον ίδιο μας τον εαυτό και ξαναγυρίζαμε σ' αυτό».

«Η διδασκαλία δεν ήταν περιορισμένη στην απλή μετάδοση γνώσης και δεξιοτήτων. Κατευθυνόταν προς την εκ-

παίδευση. Προσπαθούσε να επηρεάσει πνεύμα, ψυχή, αισθήματα και θέληση».

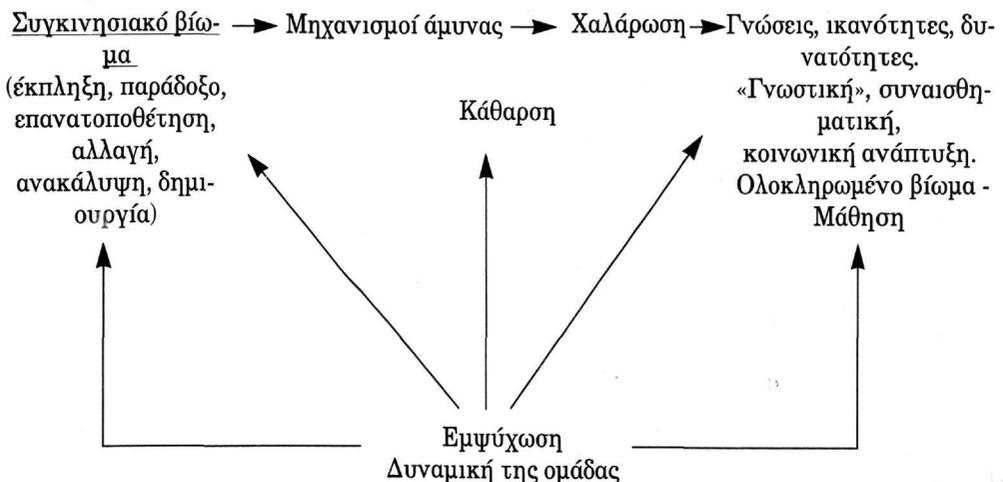
Εδώ γίνεται φανερό ότι η εμπύχωση και η διευκόλυνση ανάπτυξης της δυναμικής της ομάδας επέτρεψε τον περιορισμό των αμυντικών μηχανισμών και στάσεων, του άγχους και της ανασφάλειας, και οδήγησε στο βαθύ και θετικό βίωμα των συγκινήσεων. Μέσα από την **κάθαρση** της συγκινησιακής φόρτισης και εκφόρτισης σ' ένα πλαίσιο λιγότερο ή περισσότερο τελετουργικό (παιχνίδια ρόλων, συγκινησιακή ενσυναίσθηση), διαπιστώνουμε ότι επιτεύχθηκε αυτό που ονομάσαμε **ολιστική** εμπλοκή στο αντικείμενο και στις διεργασίες της μάθησης.

Το μηχανισμό αυτό μπορούμε να τον παρουσιάσουμε σχηματικά ως εξής:

Σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης συναρθρώνονται, έτσι όπως η παλιά παιδαγωγική ρήση δηλώνει: «Ο δάσκαλος διδάσκει και ο μαθητής μαθαίνει». Η συνάρθρωση αυτή επιτυγχάνεται μέσα από τους δύο βασικούς παράγοντες της παιδαγωγικής σχέσης, το **μαθητή** και το **δάσκαλο**:

- **Ο μαθητής** βιώνει τον εσωτερικό και εξωτερικό του κόσμο μέσα από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του. Το βίωμα αυτό εδράζεται σε λειτουργίες συγκινησιακής φύσης που εκφράζουν την ενότητα-ολιστικότητα του ψυχοσωματικού οργανισμού και εκδηλώνονται στα διάφορα επίπεδα των ψυχοσωματικών λειτουργιών (βιολογικό, γνωστικό-νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό).

- **Ο δάσκαλος** προτείνει και προσφέρει δραστηριότητες, γνώσεις και προοπτικές, ικανές να συν-κινήσουν και τις οποίες ο μαθητής είναι ικανός να φέρει σε πέρας μόνος του ή και με τη βοήθεια των συμμαθητών και του δασκάλου, όπως η ιδιοφυΐα του Vygotsky (1934) είχε εντοπίσει προτείνοντας το σχήμα της «Ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης», και όπως όλοι οι μεγάλοι παιδαγωγοί, με τον έναν ή άλλο τρόπο, έχουν προτείνει και εφαρμόσει. Ο μαθητής έχει ζωτικά την ανάγκη συνοδείας και βοήθειας του περιβάλλοντος όχι απλά για να βοηθηθεί στην ανέλιξη του αλλά και για να του προσφερθούν πράγματα, να τα μοιρα-



σθεί, και έτσι να τα ιδιοποιηθεί προοδευτικά μέσα από την κοινότητα και την ανταλλαγή.

Ο άνθρωπος γεννιέται και ζει μέσα σε ανθρώπινο περιβάλλον και μέσα από την επικοινωνία μ' αυτό, όχι μόνο νοητικά αλλά κύρια συγκινησιακά, όπως υπογραμμίζει ήδη από τότε ο Vygotsky (1934) ή ο Wallon (1941), και σήμερα ο Trevarthen (1992), παράλληλα με τον Lobrot (1983, 1993), αναγνωρίζοντας τη σημασία της **συγκινησιακής ενσυναίσθησης** (Trevarthen) ήδη από τη στιγμή της γέννησης [8]. Η δημιουργία συνθηκών ασφάλειας, προστασίας και ικανοποίησης, βοήθειας και διευκόλυνσης, ελευθερίας και δημιουργικότητας επιτρέπει στο μαθητή να ξεπεράσει αντιστάσεις και δισταγμούς, μέσα από τους δικούς του ρυθμούς και διεργασίες, για να κινηθεί αποφασιστικά και αποτελεσματικά προς την ανακάλυψη και τη δημιουργία, τη γνώση, τη μάθηση, τον εμπλουτισμό και την ανάπτυξη.

\*\*\*

Η ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων ασφαλώς θα μπορούσε να προχωρήσει πολύ περισσότερο και να διερευνήσει περαιτέρω τις υποθέσεις εργασίας μας και μέσα από αυτές την προβληματική και τις προοπτικές που ανοίγει η παιδαγωγική που προτείνουμε στο εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας. Προτιμούμε για την ώρα να περιοριστούμε εδώ πιστεύοντας ότι ήδη με τα παρουσιασθέντα κατέστη σαφές το βίωμα των συμμετεχόντων και οι προοπτικές που μπορεί να έχει η εφαρμογή μιας τέτοιας παιδαγωγικής.

## Συμπεράσματα

Τα ανωτέρω οδήγησαν στη σύλληψη της μεθοδολογίας του μαθήματος-εργαστηρίου της «Ανθρώπινης Οικολογίας». Στη μεθοδολογία αυτή χρησιμοποιήθηκαν όπως είδαμε στοιχεία από τις επιτεύξεις της ψυχοπαιδαγωγικής, της ψυχοκοινωνιολογίας και της εμπύχωσης των ομάδων, σε μια ολιστική προοπτική, εξού και η χρησιμοποίηση του όρου **ολόδραμα**. Ο όρος αυτός, παραπέμποντας στο αρχαίο ελληνικό θεατρικό δράμα και στην κάθαρση για την οποία μιλά ο Αριστοτέλης, εκφράζει τη διαδικασία της σύνθεσης και την ίδια τη σύνθεση όλων των στοιχείων που συνιστούν τον άνθρωπο. Εκφράζει τη σύνθεση του Διονυσιακού και του Απολλώνιου στοιχείου, τη σύνθεση «μυστηριακών» και «φωτισμένων» διαστάσεων της ανθρώπινης πραγματικότητας, η οποία μέσω του συγκινησιακού βιώματος και της κάθαρσης επιτρέπει το «πέραςμα» στη Γνώση, στη Συνάντηση, στην Ολοκλήρωση.

Η ανάλυση του περιεχομένου σε σχέση με τις υποθέσεις εργασίας και τη θεωρητική επεξεργασία οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Η «γνωστική», συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, αυτογνωσία και εμπλουτισμός διαπιστώθηκαν μέσα από την αξιολόγηση των ίδιων των συμμετεχόντων. Η ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων έδειξε ότι στα διάφορα επίπεδα των ψυχικών λειτουργιών υπήρξε σαφής αλλαγή και εμπλουτισμός. Δεν χρησιμοποιήθηκαν δοκιμασίες ψυχομετρικές ούτε γνωρίζουμε ότι βρισκόμαστε μπροστά σε ουσιαστικές και σε βάθος αλλαγές βασιζόμενοι σε εξωτερικά

«αντικειμενικά» κριτήρια. Προτιμήσαμε να βασισθούμε στην αξιολόγηση των ίδιων των ενδιαφερομένων γι' αυτό που τους αφορά, δεχόμενοι ότι αυτό είναι το πιστότερο και ακριβέστερο κριτήριο. Η ποσοτική ανάλυση ασφαλώς δίδει μια «αντικειμενική» διάσταση στην έρευνά μας δίχως να αλλοιώνει τον ουσιαστικά ποιοτικό της χαρακτήρα.

2. Τα κείμενα αξιολόγησης των συμμετεχόντων δεν παρέχουν πολλές πληροφορίες και δεν επιτρέπουν έτσι σαφείς διαπιστώσεις σχετικά με την πρόσκτηση των ακαδημαϊκών γνώσεων. Διακρίνεται σαφώς η ανάπτυξη έντονου ενδιαφέροντος για θέματα Οικολογίας και Περιβάλλοντος, δίχως όμως να είναι δυνατό να αξιολογηθεί η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων σε σχέση με το αντικείμενο αυτό. Ασφαλώς η καλλιέργεια και η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος οδηγεί αποτελεσματικότερα στην πρόσκτηση της γνώσης. Αυτό όμως δεν κατέστη δυνατό να διαπιστωθεί μέσα από τα κείμενα των φοιτητών. Θα ήταν υποθέτουμε δυνατό να διαπιστωθεί και να αξιολογηθεί μέσα από άλλου τύπου έλεγχο των αποτελεσμάτων της συμμετοχής στο εργαστήριο, για παράδειγμα με την προετοιμασία και την παρουσίαση εργασιών-μελετών οικολογικού και περιβαλλοντικού περιεχομένου [9].

Τα προβλήματα που θέτει και ανακινεί η παιδαγωγική πρόταση του μαθήματος-εργαστηρίου της Ανθρώπινης Οικολογίας, τόσο θεωρητικά όσο και μεθοδολογικά, ασφαλώς ούτε μπορεί ούτε στοχεύει να μελετήσει και να εξαντλήσει στο σύνολό τους η παρούσα ερευνητική μελέτη. Επιμείναμε στα σημεία που κύρια επικεντρώθηκε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων στα κείμενα

τους που αναλύθηκαν, σε συνάρτηση με τις υποθέσεις εργασίας μας. Επικεντρώθηκε επίσης στη διακρίβωση του μηχανισμού ολοκλήρωσης της μάθησης που εντοπίστηκε απρόβλεπτα κατά την ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων. Η συστηματικότερη μελέτη και θεωρητική επεξεργασία του μηχανισμού αυτού θα μπορούσε να οδηγήσει σε ουσιαστικές διευκρινίσεις και κατανοήσεις σχετικά με τους όχι ακόμη ικανοποιητικά διευκρινισμένους μηχανισμούς και λειτουργίες της μάθησης και της ανάπτυξης, της αυτογνωσίας, του εμπλουτισμού και της διεύρυνσης.

Εκείνο όμως που βασικά ενδιαφέρει την έρευνά μας εδώ είναι η διατύπωση μιας εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πρότασης και προβληματικής ικανής να απαντήσει σε αιτήματα και σε ανάγκες που η παιδεία της σύγχρονης μας εποχής έχει απόλυτη ανάγκη και που τόσο σοβαρά, με συγκίνηση και συνέπεια, οι φοιτητές του μαθήματος-εργαστηρίου μάς θέτουν και αιτούν την ικανοποίησή τους.

## Σημειώσεις

1. Το μάθημα-εργαστήριο συνεχίζεται ακολουθώντας τη μεθοδολογία και την προβληματική της έρευνας-δράσης, μέσα από συστηματική παρατήρηση και επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώνεται σε κάθε εξάμηνο και κάθε ακαδημαϊκό έτος - κείμενα ελεύθερης αξιολόγησης και αυτόματης γραφής, κ.ά.-, επαναπροσδιορίζει και βελτιώνει την προβληματική του, τη μεθοδολογία και τον προγραμματισμό που ακολουθεί.

2. Στη συνέχεια του έργου του Kurt Lewin (ύφος της ηγεσίας, Training

group-εκπαιδευτική ομάδα), του Carl Rogers (επικεντρωμένη στον πελάτη ψυχοθεραπεία και παιδαγωγική, Encounter group-ομάδα συνάντησης) και του Jacob Moreno (Ψυχόδραμα, κοινωνιόδραμα και παιχνίδια ρόλων), αναπτύχθηκε ένα ολόκληρο κίνημα θεωρητικής έρευνας και μεθοδολογικών εφαρμογών σχετικά με τα φαινόμενα που εμφανίζονται στις μικρές ομάδες και τη μεθοδολογία που διευκολύνει την ανάπτυξη της δυναμικής τους. Από εδώ προέρχεται ο όρος και το περιεχόμενο της εμπύχωσης των ομάδων.

3. Για μια συστηματική παρουσίαση του περιεχομένου και της μεθοδολογίας της εμπύχωσης των ομάδων βλέπε Κ.Μπακιρτζής «Δυναμική των Ομάδων Ι και ΙΙ», εκδ. Αριστ.Πανεπ.Θεσ/νίκης, 1993, και σχετικά άρθρα στο «Τετράδια Ψυχιατρικής», Νο42, 1993.

4. Για συστηματική παράθεση των απόψεων για μια ολιστικότητα βλέπε στο Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993, σσ. 30-32.

5. Κάποιοι εκπαιδευτές στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν υιοθετήσει τέτοιου είδους απόψεις ή τις ενσωμάτωσαν σε βιωματικού τύπου δραστηριότητες τις οποίες εκτελούν με σκοπό την εμπέδωση της Φύσης με ολιστικό τρόπο. Ανάμεσα σ' αυτούς είναι ο S. Van Matre (1974) και ο J. Cornell (1979), των οποίων οι απόψεις για το θέμα αυτό, αλλά και οι δραστηριότητες που έχουν αναπτύξει, εκτίθενται στα βιβλία τους.

6. Ο όρος γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Εδώ, εξού και η χρήση των εισαγωγικών («γνωστική»), χρησιμοποιείται ο όρος για να ορίσει τον εμπλουτι-

σμό και τη διεύρυνση της σκέψης, την ευκαμψία και τη δυνατότητα αποδοχής του καινούργιου, την «ανάπτυξη» της, σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

7. Σχετικά με τη λειτουργία της «εμπειρίας αξιολόγησης» και της «χαρακτηροποίησης» βλέπε στο Lobrot, 1983, και στο Μπακιρτζής, 1987,1993.

8. Ο Trevarthen εντάσσει τις έρευνές του στη συνέχεια των απόψεων του Vygotsky για τη σχέση συγκινησιακών λειτουργιών και ιδιοποίησης στοιχείων του περιβάλλοντος.

9. Στη μορφή που πήρε το μάθημα-εργαστήριο στη συνέχεια ζητείται από τους συμμετέχοντες να προετοιμάσουν ακαδημαϊκές εργασίες, έρευνες και μελέτες, σχετικά με το αντικείμενο του μαθήματος. Η προετοιμασία των εργασιών αυτών αποτελεί επίσης αντικείμενο του μαθήματος-εργαστηρίου τόσο ως προς το περιεχόμενό τους όσο και ως προς τα βιώματα που προκαλούν.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Abercrombie, M.L.J. (1986). *The anatomy of Judgement*, ελλ. μετ. Δημιουργική διδασκαλία και μάθηση, Gutenberg, Αθήνα.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1990). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, αξιολόγησης και μάθησης*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*, Ballantine, New York.
- Bettelheim, B. (1971). *Les blessures symboliques*, NRF, Paris.
- Birdwhistell, L. (1970). *Kinesis and Context. Essays on Body Motion Communication*, Univ. of Pennsylvania Press, Philadelphia.

- Bloom, B.S., and coll. (1962). *Taxonomy of Educational objectives*, Handbook I, *Cognivity domain*, David McKay, New York.
- Bloom, B.S., Krathwohl, D. (1964). *Taxonomy of Educational objectives*, Handbook II, *Affective domain*, David McKay, New York.
- Bohm, D. (1986). *The implicate and the super-implicate order*, in Weber R., *Dialogues with scientists and sages The search for unity*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Βοσνιάδου, Στ. (επιμ.) (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, Β' Τόμος, *Η σκέψη*, Gutenberg, Αθήνα.
- Bower, T. G. R. (1977). *A primer of infant development*, by Freeman and Co, San Francisco.
- Bradford, L., Gibb, J., Benne, K. (1964). *T-Group and Laboratory Method*, Wiley, New York.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*, Vintage, New York.
- Capra, F., *Η κρίσιμη καμπή*, Εκδ. Ωρόρα, Αθήνα.
- Cornell, J. (1995). *Sharing Nature with Children*, Exley Publication, 1979. ΕΛΛ. μετ. *Ας μοιραστούμε τη φύση με τα παιδιά*, Αθήνα, Παρατηρητής.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz-Nathan.
- Ekman, P. (1984). *Expression and the nature of emotions*, in K. P. Scherer and P. Ekman (Eds), *Approaches to emotion*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, 319-344.
- Eliade, M. (1980). *Γιόγκα*, εκδ. Χατζηνικολή, Αθήνα.
- Freud, A. (1949). *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris, PUF.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay of the Organization of Experience*, Harper and Row, New York.
- Greig, S., Pike, G., Selby, D., (1989). *Greenprints for changing schools*, Kogan Page and World Wide Fund for Nature, 1989.
- Khun, Th. (1995). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, Σύγχρονα θέματα, Αθήνα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική - Παιδαγωγική του προσώπου*, Αθήνα, 1983.
- Lewin, K. (1959). *Field Theory in Social science*, Harper and Row, New York, 1951. *Psychologie dynamique*, Paris, PUF.
- Lipsitt, L. (1969). *Learning capacities of the human infant*, in R.J.Robinson (ed), *Brain and Early Behaviour*, Academic Press, London.
- Lobrot, M. (1993). *Les forces profondes du moi*, Paris, Economica, 1983. *Le choc des émotions*, Tours, La Louvière.
- Lorenz, K. (1984). *Les fondements de l'éthologie*, Paris, Flammarion.
- Lovelock, J. (1986). *La terre est un être vivant? L'hypothèse Gaia*, Le Rocher, Paris.
- Matre Van, S. (1974). *Acclimatizing*, American Camping Association.
- Moreno, J. (1954). *Psychothérapie des groupes et psychodrame*, Paris, PUF.
- Μπακιρτζής, Κ. *Le sentiment de liberté*, Thèse de Doctorat, Paris, Univ. de Paris VIII, 1987. *Le sentiment de liberté*, in M.Lobrot et coll. *Le choc*

- des émotions*, Tours, La Louvière, 1993. Ο κόσμος των συγκινήσεων μέσα από τη θεωρία του M. Lobrot, Ψυχολογικά θέματα, τόμ. 4, τεύχος 3, 1991.
- α. Από το Δημοκρατικό ύφος ηγεσίας στη μη κατευθυντικότητα του T-group ή η μη-κατευθυντικότητα του Kurt Lewin.
- β. Από τη δυαδική στην ομαδική συνάντηση ή η μη-κατευθυντική μέθοδος του Carl Rogers.
- γ. Η επικέντρωση στην επιθυμία ή η μη-κατευθυντική παρεμβατικότητα του Michel Lobrot. Τετράδια Ψυχιατρικής, No 42, 1993, σσ. 68-91.
- Pages, M. (1986). Trace ou sens. *Le système émotionnel*. Paris, Hommes et Groupes.
- Reich, W. (1971). *L'analyse caractérielle*, Paris, Payot.  
Τα παιδιά του μέλλοντος, Εκδ. Αποσπερίτης, Αθήνα, 1984.
- Rogers, C. *On Becoming a person*, Houghton Mifflin, Boston, 1961.  
*On Encounter Groups*, Harprer and Row, New York, 1970.
- Tinbergen, N. (1953). *The Social Behavior in Animals*, Methuen, London.
- Trevarthen, C. (1992). Πώς και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη, και Κίνητρα γνώσης και συνεργασίας στη βρεφική ηλικία, στο Γ. Κουγιουμτζάκης (επιμ.), *Πρόσδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*, Παν. εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο. σσ.13-48.
- Φράγκος, Χ. *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 1983.  
*Ψυχοπαιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα, 1984.
- A child development center. (The Holistic, Ecological and Anthropological approach to education)*, *European Early Childhood Education*, Research Journal, Vol. 1, No 1, 1993, p. 41.
- Wallon, H. (1941). *L' évolution psychologique de l' enfant*, Paris, Armand Colin.

## Summary

This research work evaluates a pedagogical experience put of a university course on Human Ecology. A holistic pedagogical approach was applied based on the experiences of the participants students. The two animators facilitated the whole procedure in two ways: 1. Providing knowledge and information as far as concerns the academic level, and 2. Showing empathy and unconditional approval as fas as concerns the emotional level. Content analysis of self evaluation texts testifies cognitive, emotional and social development, mainly on the level of desires, motives and interests related to Environmental Education. The development of a pedagogy of communication and mutual influence was found out to be a vital need both for the specific university course and the educational system in general.

## Λέξεις - κλειδιά

Ολόγραμμα, Ολοκλήρωση της μάθησης, Ολισμός, Συγκίνηση, Βιοματική εμπειρία, Εμφύχωση, Δυναμική των Ομάδων, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

***Απόψεις των Παιδαγωγών  
σε Θέματα Προσχολικής Αγωγής:  
Εμπλοκή νηπίων στον τομέα κινητικών και  
νοητικών δεξιοτήτων και προτεραιότητες  
στους γενικούς στόχους και στην οργάνωση  
των προγραμμάτων***

**Εισαγωγή**

**Τ**α τελευταία χρόνια νέες απόψεις και ερευνητικά δεδομένα για τη διαδικασία της νοητικής ανάπτυξης του μικρού παιδιού, τις ανάγκες του και τη δυναμική της μάθησης ανοίγουν καινούργιες προοπτικές στη διαμόρφωση και αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και αναλυτικών προγραμμάτων.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον όμως την τελευταία δεκαετία έχει στραφεί στην ποιοτική διερεύνηση των σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας του αναπτυσσόμενου ατόμου με τους χώρους που αυτό κινείται (οικογενειακό - προσχολικό - κοινοτικό περιβάλλον) και ιδιαίτερα στη δυναμική των ανθρώπινων σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ τους στο τρίπτυχο παιδαγωγός-νήπιο-γονείς

Πρόσφατες έρευνες έχουν εικονογραφήσει τις γονεϊκές απόψεις και στά-

σεις σχετικά με τη συμμετοχή τους στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών, προγραφικών δεξιοτήτων και πρώτων μαθηματικών εννοιών στο μικρό παιδί τους στο οικογενειακό περιβάλλον και έχουν επισημάνει τον παιδαγωγικό τους ρόλο αντίστοιχα (Wolfendale S., 1993, Ε. Λαλούμη - Βιδάλη, 1996β).

Παρατηρήθηκε δηλ. ότι τα γονεϊκά κίνητρα, στάσεις και πιστεύω απέναντι στις ανωτέρω έννοιες επηρεάζουν την προσέγγιση των παιδιών τους στην κατανόηση και απόκτηση των σχετικών δεξιοτήτων.

Όταν οι γονεϊκές στάσεις προσανατολίζονται στην ατμόσφαιρα που δημιουργεί η παιδαγωγός στην τάξη και στις προσωπικές επιστημονικές της απόψεις, τότε δημιουργείται μια ομοιόμορφη παιδαγωγική ατμόσφαιρα τόσο στο προσχολικό όσο και το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στην οποία οι εμπειρίες των παιδιών συνεχίζονται, οι δυσκολίες μειώνονται και η αλληλεπίδρασή τους με τους ενήλικες (παιδαγωγός και γονείς)

λειτουργεί ως δυναμική παράμετρος στην προσέγγιση των προγραφικών, προαναγνωστικών και πρωτο-μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων.

Από την άλλη πλευρά όμως οι απόψεις των παιδαγωγών και η στάση τους στην προσέγγιση των ανωτέρω δεξιοτήτων στα νήπια δεν θα πρέπει να θεωρούνται δεδομένες και σταθερές, διότι διαμορφώνονται μέσα από πολλαπλά προσωπικά βιώματα και θέσεις για την οργάνωση και δομή γενικά του αναλυτικού προγράμματος, από επιστημονική γνώση και εμπειρίες. Η θέση αυτή εύλογα δημιουργεί ερευνητικά ερωτήματα και οδηγεί στη διατύπωση σχετικών υποθέσεων.

Έρευνες μελέτης στάσεων, αντιλήψεων και διαθέσεων των δασκάλων και καθηγητών απέναντι στα μαθηματικά που έχουν διεξαχθεί, επισήμαναν το ρόλο που διαδραματίζουν οι προσωπικές στάσεις και προσδοκίες τόσο του σχολικού όσο και οικογενειακού περιβάλλοντος (Brophy J. 1986, Φιλίππου Γ. - Καϊλα Μ., 1993).

Από τη βιβλιογραφική όμως ανασκόπηση που έγινε για να ανιχνευθούν και να προσδιοριστούν αντίστοιχα στο χώρο της προσχολικής αγωγής οι απόψεις και προσδοκίες των παιδαγωγών προέκυψε ότι ενώ έχουν γίνει προσπάθειες σε διεθνές επίπεδο, στη χώρα μας το θέμα δεν έχει ακόμη μελετηθεί.

Στην παρούσα ερευνητική μας προσέγγιση, που αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια κάλυψης αυτού του κενού, υποθέσαμε ότι η αρμονική ανάπτυξη του μικρού παιδιού – που αποτελεί και βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής – είναι η συνισταμένη μιας δυναμικής που δημιουργείται μέσα από διαδικασίες

εξισορρόπησης εναρμονισμένων στάσεων παιδαγωγών και γονέων απέναντι σε βασικά θέματα μαθησιακής διαδικασίας μεταξύ των οποίων είναι και η καλλιέργεια των προαναγνωστικών, προγραφικών και πρώτων μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων.

Στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθεί:

α) τις στάσεις των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής απέναντι στην καλλιέργεια των ανωτέρω εννοιών και δεξιοτήτων και να καταγράψει την ύπαρξη ταυτόσημων ή διαφοροποιημένων θέσεων τους με αυτές των γονέων,

β) το ρόλο που πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν στην οργάνωση του προγράμματος, και

γ) να επισημάνει, με βάση τα δεδομένα της έρευνας, την πιθανή θέση τους στο σκηνικό που διαγράφεται η εξελικτική πορεία της σύγχρονης προσχολικής αγωγής στον ελληνικό χώρο.

Η επιλογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων έγινε διότι πιστεύουμε ότι αποτελούν συχνά ένα βασικό σημείο διαφωνίας, σιωπηρής πολλές φορές, μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, δεδομένου ότι πολύ συχνά οι γονείς θεωρούν πως ο σκοπός της προσχολικής αγωγής είναι αποκλειστικά η προετοιμασία των παιδιών τους για το Δημοτικό σχολείο.

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο του οικολογικού μοντέλου της ανθρώπινης ανάπτυξης (ecological model, Bronfenbrenner 1979, 1986) διότι μέσω της οικοσυστημικής προσέγγισης δίδεται η δυνατότητα:

α) να διερευνηθούν και να μελετηθούν οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα νήπια με τη συμπεριφορά και τη στάση της

παιδαγωγού κατά την καλλιέργεια των συγκεκριμένων εννοιών και δεξιοτήτων στο «μικροσύστημα» του προσχολικού χώρου,

β) να διερευνηθούν προβληματισμοί στο «μεσοσύστημα», σχετικοί με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η αλληλεπίδραση των δύο «μικροσυστημάτων» που κινείται το μικρό παιδί (προσχολικό και οικογενειακό) και οι οποίοι επηρεάζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του (Ε. Λαλούμη-Βιδάλη, 1996 δ) και

γ) να καταγραφούν συμπεράσματα και να επισημανθούν – εάν βρεθούν ερευνητικά δεδομένα – πιθανές προϋποθέσεις για ανάπτυξη μελλοντικών προβλημάτων στο χώρο της προσχολικής αγωγής, με στόχο να γίνουν κάποιες προτάσεις για βελτίωση.

### **Μεθοδολογία**

Στην έρευνα πήραν μέρος 131 άτομα (νηπιαγωγοί και βρεφονηπιοκόμοι) που εργάζονται σε Κέντρα προσχολικής αγωγής (Δημόσια και Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία, Κρατικοί, Δημοτικοί και Ιδιωτικοί Παιδικοί Σταθμοί).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος συμπλήρωσης ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το δείγμα ελέγχου αποτέλεσε ομάδα τελειοφοίτων σπουδαστριών του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας ΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Το ερωτηματολόγιο είχε ως στόχο όχι απλώς την καταγραφή των στάσεων και συμπεριφορών των συμμετασχόντων αλλά επιδίωκε την ποιοτική προσέγγιση και τη σε βάθος διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών σε επίκαιρα θέματα προσχολικής αγωγής, όπως την καλ-

λίεργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, την οργάνωση του προγράμματος και το σκοπό της σύγχρονης προσχολικής αγωγής.

Η στατιστική επεξεργασία έγινε με τη βοήθεια του Στατιστικού Προγράμματος για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS - Statistical Programme of Social Science).

Οι σχέσεις ανεξαρτησία Χ<sup>2</sup> μελετήθηκαν υπό την ερευνητική υπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές ήταν ανεξάρτητες. Το επίπεδο σημαντικότητας της στατιστικής ανάλυσης κυμάνθηκε στο 1%.

### **Αποτελέσματα**

Από τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων συμπληρώθηκε από γυναίκες (98,5%) και μόνο μία απάντηση προήλθε από άνδρα νηπιαγωγό.

Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετασχόντων για το εύρος μεταξύ 18-28 ετών ήταν 66,9%, για το εύρος μεταξύ 29-39 ετών 20% και 13,1% για άνω των 40 ετών.

Από τους συμμετάσχοντες 11,5% ήταν νηπιαγωγοί απόφοιτοι των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, 18,3% ήταν νηπιαγωγοί απόφοιτοι των Σχολών Νηπιαγωγών, 63,4% ήταν βρεφονηπιοκόμοι απόφοιτοι Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, ενώ ένα ποσοστό 6,9% ήταν απόφοιτοι ιδιωτικών σχολών.

Η επαγγελματική εμπειρία των ανωτέρω κυμάνθηκε μεταξύ 1 έτους έως και 28 χρόνια ενεργού υπηρεσίας στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

30,5% των ατόμων που έλαβαν μέρος

στην έρευνα είχαν δικά τους παιδιά.

Με βάση το θεωρητικό σκεπτικό ότι οι εμπειρίες των παιδιών θα πρέπει να συνεχίζονται παράλληλα τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον, θελήσαμε να διερευνήσουμε εάν προσπαθούν οι παιδαγωγοί να συγκεκριμενοποιούν πληροφορίες από τα ίδια τα παιδιά σχετικές με τις δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις ένα ποσοστό 66,2% των ερωτηθέντων παιδαγωγών είχε διαπιστώσει ότι οι γονείς δούλευαν με τα παιδιά τους στο σπίτι στο σχετικό τομέα δεξιοτήτων ενώ ένα 33,8 απάντησε αρνητικά.

Η συγκριτική στατιστική ανάλυση, μεταξύ των ανωτέρω αποτελεσμάτων και των απαντήσεων εκείνων των παιδαγωγών που είχαν δικά τους παιδιά, έδειξε έντονο βαθμό εξάρτησης, στατιστικά σημαντικό ( $p < 0,01$ ).

Προκειμένου να εκτιμηθούν οι προσωπικές απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την ηλικία εισαγωγής των νηπίων στην καλλιέργεια των ανωτέρω εννοιών και δεξιοτήτων, κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση:

«Σε ποια ηλικία θα πρέπει να μπλέκονται τα μικρά παιδιά στις ανωτέρω δραστηριότητες;»

Ο πίνακας 1 δίνει μια εικόνα των αποτελεσμάτων που βρέθηκαν: (Γράφ. 1)

Για μια βαθύτερη μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν έγινε περαιτέρω σύγκριση με χρήση ελέγχου  $t$  μεταξύ αυτών και α) με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων και β) με το επίπεδο της γονεϊκής ιδιότητας των ερωτηθέντων.

Τα αποτελέσματα στην πρώτη περίπτωση έδειξαν ότι οι απαντήσεις τους ήταν ανεξάρτητες από το επίπεδο και το είδος των σπουδών τους.

Στη δεύτερη περίπτωση όμως τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά και βρέθηκε ισχυρή εξάρτηση μεταξύ των δύο επιπέδων τόσο για τις προαναγνωστικές δραστηριότητες ( $p < 0,001$ ) όσο και τις προγραφικές ( $p < 0,001$ ) και τις πρωτο-μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες ( $p < 0,001$ ).

Μια άλλη παράμετρος που ερευνηθήκε ήταν το φύλο των παιδιών.

Ενώ είναι φανερό ότι όλοι οι παιδαγωγοί παραδέχονται πως προσεγγίζουν με τον ίδιο τρόπο τα νήπια ανεξάρτητα από το φύλο τους, πολλές φορές, προσωπικές στάσεις ασυνείδητα επηρεασμένες από βαθύτερα κοινωνικά «πιστεύω» τα οποία παραμένουν πεισματικά μέσα

**Πίνακας 1**

	2 ετών	3 ετών	4 ετών	5 ετών και άνω
Προαναγνωστικές	4,7%	22,7%	31,3%	41,4%
Πρωτομαθηματικές	5,4%	28,7%	39,5%	26,4%
Προγραφικές	12,3%	23,1%	35,4%	29,2%
N=131				

στην εξελικτική πορεία της σύγχρονης κοινωνίας και αναβιώνουν μέσα από μορφές συμπεριφοράς, ακυρώνουν αυτή τη συμπεριφορά.

Στην ερώτηση λοιπόν:

«Τα αγόρια ή τα κορίτσια πιστεύετε ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανωτέρω δραστηριότητες και σε ποιο βαθμό;» οι απαντήσεις ήταν ως εξής (πίνακας 2) (Γράφ. 2).

Δεδομένου ότι η τάση κυρίως των επιστημόνων είναι να επικεντρώνονται περισσότερο στις έννοιες «παιδί», «διδασκτικό πρόγραμμα» και «περιβάλλον» και λιγότερο στον εξίσου σημαντικό συντελεστή της παιδαγωγικής διαδικασίας που είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, θελήσαμε να διερευνήσουμε εάν πιστεύουν ότι θα έπρεπε να μαθαίνουν περισσότερα με την καλλιέργεια των συγκεκριμένων εννοιών και δεξιοτήτων στα νήπια κατά τη βασική τους εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ποσοστό 93,7% των ερωτηθέντων είχε πολύ θετική στάση και μόνο ένα 6,3% απάντησε όχι.

Ακόμη θελήσαμε να διερευνήσουμε ποιους παράγοντες θεωρούν σημαντικούς οι ίδιοι οι παιδαγωγοί στην επιτυ-

χία της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολύ σημαντικοί παράγοντες είναι κατά σειρά:

η μέθοδος διδασκαλίας (95,2%), η χρήση κατάλληλου υλικού (93,5%), ο αριθμός των παιδιών στην τάξη (84,85), η βοήθεια και το ενδιαφέρον των γονέων στο σπίτι (84,1%), η έμφυτη ικανότητα του παιδιού (66,1%) και τέλος το επίπεδο ανάπτυξης των υπόλοιπων παιδιών στην τάξη (60,4%) (Γράφ. 3).

Περαιτέρω συγκριτική διερεύνηση μεταξύ των επιπέδων ανεξαρτησίας των ανωτέρω αποτελεσμάτων και της γονεϊκής ιδιότητας των παιδαγωγών έδειξε αποτελέσματα στατιστικά μη σημαντικά.

Επίσης θελήσαμε να διερευνήσουμε πώς βλέπουν οι παιδαγωγοί το ρόλο τους στο σχεδιασμό και την οργάνωση του προγράμματος του οποίου ένα μέρος αποτελούν και οι δραστηριότητες των ανωτέρω δεξιοτήτων (Γράφ. 4).

Έτσι στην ερώτηση:

«Ποιος θεωρείται ότι πρέπει να είναι υπεύθυνος για την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος της τάξης;» ορισμένα άτομα προτίμησαν συνδυασμούς

**Πίνακας 2**

		Αγόρια	Κορίτσια
Προαναγνωστικές	Εύκολα	40,2%	84,5%
	Δύσκολα	59,8%	15,5%
Πρωτομαθηματικές	Εύκολα	88,1%	53,8%
	Δύσκολα	11,9%	45,2%
Προγραφικές	Εύκολα	42,7%	92,4%
	Δύσκολα	57,3%	7,6%
N=131			

υπευθυνότητων με αποτέλεσμα οι απαντήσεις (πίνακας 3) να έχουν ως εξής:

Για να επισημανθεί τέλος πώς βλέπουν οι ίδιοι οι παιδαγωγοί το ρόλο της σύγχρονης προσχολικής αγωγής μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο κλήθηκαν να αξιολογήσουν τι θεωρούν πρωτεύον για την επίτευξη των στόχων της. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους το μεγαλύτερο ποσοστό (79,4%) αξιολόγησε ως πρωτεύον σκοπό το συνδυασμό: επίβλεψη, φροντίδα και εκπαίδευση (Γράφ. 5).

### Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας επιτρέπουν τη διατύπωση των κατωτέρω εκτιμήσεων και συμπερασμάτων.

1. Οι παιδαγωγοί που εργάζονται στο χώρο της προσχολικής αγωγής συχνά επισημαίνουν μέσα από τις συζητήσεις τους με τα νήπια τη γονεϊκή εμπλοκή στο οικογενειακό περιβάλλον στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών, προγραφικών και πρωτο-μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων στα μικρά παιδιά.

Η επισημάνση αυτή όμως δεν αποτε-

λεί με κανέναν τρόπο σαφή ένδειξη για το τι και πώς αναπτύσσονται αυτές οι δραστηριότητες μέσα στην οικογένεια, διότι οι ικανότητες επικοινωνίας του νηπίου είναι αρκετά περιορισμένες. Έρευνες των B. Tizard και M. Hughes (1984) κατέδειξαν ότι κάθε προσπάθεια των νηπίων να μεταφέρουν εμπειρίες του οικογενειακού περιβάλλοντος στο προσχολικό, συνοδεύονται από αποτυχία διότι στις συζητήσεις την ώρα του κύκλου συνήθως καταπνίγεται αυτή η προσπάθεια, ενώ στις ατομικές συζητήσεις με την παιδαγωγό δεν γίνονται απόλυτα κατανοητά.

Διαπιστώθηκε όμως στην έρευνά μας μια λεπτή σχέση μεταξύ των συζητήσεων αυτών και των παιδαγωγών που είχαν δικά τους παιδιά.

Τα ευρήματα συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η γονεϊκή ιδιότητα, που είναι στοιχείο του οικογενειακού μικροσυστήματος, μπορεί να παρεμβληθεί ως λειτουργικό χαρακτηριστικό στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδαγωγών και νηπίων στο επίπεδο των συζητήσεων, που διεξάγονται στο μικροσύστημα του προσχολικού χώρου. Θα ήταν βέβαια υπεραπλούστευση να υπο-

Πίνακας 3

Παράγοντες	Σύνολο ατόμων	%
Το Υπουργείο Παιδείας	22	16,8%
Το Τμήμα Παιδείας της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	5	3,2%
Η Δ/ντρια της προσχολικής μονάδας	10	7,6%
Η Σύμβουλος Προσχολικής αγωγής	22	16,8%
Εσείς ως παιδαγωγοί	93	71%
N = 131		

στηρίζουμε τυχόν θετική ή αρνητική επίδραση διότι χρειάζονται επιπρόσθετες έρευνες και χρήση μεθόδων συστηματικής παρατήρησης για να υποστηριχθεί περισσότερο το ανωτέρω εύρημα.

2. Η επίδραση όμως της γονεϊκής ιδιότητας στη στάση των παιδαγωγών φάνηκε ότι έχει σημασία και για άλλα ευρήματα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα επισημάνθηκε ότι οι παιδαγωγοί που είναι οι ίδιοι γονείς, είχαν συγκεκριμένη άποψη όσον αφορά τη χρονολογική ηλικία εμπλοκής των νηπίων στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών και πρωτο-μαθηματικών (από την ηλικία των 5 ετών και άνω) και προγραφικών (από την ηλικία των 4 ετών) εννοιών και δεξιοτήτων.

Επισημάνθηκε δηλ. ότι η συμπεριφορά των παιδαγωγών επηρεάζεται από τη γονεϊκή ιδιότητα, η οποία μάλλον ευνοεί τη δημιουργία ενός ενισχυτικού αισθήματος αυτοπεποίθησης όσον αφορά τις ικανότητες και την επίδοση των μικρών παιδιών.

Αντίθετα, η έλλειψή της φαίνεται ότι διευρύνει τη στάση των παιδαγωγών απέναντι στη χρονολογική ηλικία εμπλοκής των νηπίων στις συγκεκριμένες δραστηριότητες με πιθανό αποτέλεσμα οι προσδοκίες τους να συνδέονται περισσότερο με το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών και τις ατομικές ικανότητές τους παρά με τη χρονολογική τους ηλικία.

Η επίδραση ή μη της χρονολογικής ηλικίας έχει αποτελέσει το αντικείμενο πολλών ερευνών στον ελληνικό χώρο, κυρίως σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών της Α' και Β' Δημοτικού (Βάμβουκας Ι., 1994α) και όχι σε σχέση με τη στάση των δασκά-

λων. Αιτία ίσως είναι το γεγονός ότι στο Δημοτικό σχολείο ο δάσκαλος δεν έχει περιθώρια επιλογής ούτε όσον αφορά την ύλη ούτε τη μεθοδολογία, ενώ στο Νηπιαγωγείο ο/η νηπιαγωγός έχει μεγαλύτερες δυνατότητες επιλογής γνωστικών αντικειμένων και ανάλογη οργάνωση δραστηριοτήτων.

Η ερμηνευτική αυτή προσέγγιση όμως αντανακλά στην πραγματικότητα το διαφορετικό φιλοσοφικό υπόβαθρο της παιδαγωγικής διαδικασίας που διαμορφώνεται μεταξύ Κέντρων Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικού Σχολείου.

Οι απόψεις των παιδαγωγών σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σ' αντίθεση μ' αυτές των γονέων όσον αφορά την ηλικία εμπλοκής των νηπίων στις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Υπάρχουν ενδείξεις από πρόσφατες έρευνες ότι οι γονείς, από την ηλικία ήδη των 3 ετών, «πέζουν» τα παιδιά τους να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες σ' ένα «πρόγραμμα» σπιτιού, χρησιμοποιώντας πολλές φορές δική τους τεχνική και μεθοδολογική προσέγγιση (Ε. Λαλούμη-Βιδάλη 1996, 1996α).

Αυτή η διαπίστωση βέβαια είναι διαχυτή μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής στη χώρα και έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί μ' ένα πλέγμα ευρύτερης συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών.

3. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο των παιδιών έχει επιπτώσεις στη διαμόρφωση γνώμης των παιδαγωγών όσον αφορά την καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια θεωρούνται ότι ανταποκρίνονται πιο εύκολα στις

προαναγνωστικές και προγραφικές δραστηριότητες συγκριτικά με τα αγόρια που έχουν προτεραιότητα κυρίως στις πρωτο-μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες.

Βέβαια από την έρευνά μας δεν μπορεί να δοθεί μια σαφής απάντηση εάν οι απόψεις των παιδαγωγών σχετίζονται με την προσωπική τους εμπειρία ή με στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις που μεταβιβάζονται άμεσα ή έμμεσα από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ακόμη δεν υπάρχει εμπειρική τεκμηρίωση που να επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι ανωτέρω θέσεις των παιδαγωγών προβάλλονται μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσουν τα νήπια.

Είναι ενδιαφέρον όμως ότι ευρήματα άλλων ερευνών επιβεβαίωσαν πως παρόμοιες θέσεις υιοθετούν και οι γονείς, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμούς σχετικά με το πώς βιώνει το νήπιο το ρόλο του σε σχέση με το φύλο του, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση των δύο μικροσυστημάτων που κινείται καθημερινά, της οικογένειας και του Κέντρου Προσχολικής αγωγής.

Πρόσφατες έρευνες έχουν επισημάνει ότι μια εμπλουτισμένη αγωγή σχέσεων (σεξουαλική αγωγή) στο Νηπιαγωγείο, με οργανωμένα σχετικά παρεμβατικά προγράμματα, μπορούν να βοηθήσουν το νήπιο να υιοθετήσει κατάλληλες στάσεις συμπεριφοράς (Ε. Δραγάση, 1995). Μπορεί όμως να γίνει μια ανάλογη παρέμβαση στο οικογενειακό περιβάλλον;

Χρειάζεται αναμφίβολα περαιτέρω ερευνητική προσπάθεια για τη διευκρίνιση των προβληματισμών αυτών.

4. Η ανάδειξη της μεθόδου διδασκα-

λίας και η χρήση του κατάλληλου υλικού ως δύο από τους βασικούς παράγοντες συνδέεται με την αυτοαντίληψη που έχουν οι παιδαγωγοί για το επάγγελμά τους και το σημαντικό ρόλο που αποδίδουν στις μεθοδευμένες και συστηματικές δραστηριότητες που οργανώνουν.

Η διαπίστωση ότι ο παράγοντας βοήθειας και το ενδιαφέρον των γονέων βρίσκονται στην τέταρτη θέση, αποτελεί ένδειξη ότι δεν αναγνωρίζουν ή δεν κατανοούν την αμφίδρομη επίδραση της γονεϊκής συμπεριφοράς στη σχολική επίδοση. Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που αποδεικνύουν την υπόθεση ότι οι γονείς με τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις τους επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους (Φλουρής Γ., 1989, Epstein J., 1992, Γεωργίου Σ., 1996).

Επίσης η αδυναμία των παιδαγωγών να συνδέσουν το ρόλο των γονέων με τη σχολική επίδοση έρχεται σ' αντίθεση και με τη στάση των γονέων, οι οποίοι θεωρούν τον εαυτό τους βασικό παράγοντα στην επιτυχία των παιδιών τους ιδιαίτερα στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών δραστηριοτήτων.

Πιστεύουμε ότι οι διαφορές αυτές εκφράζουν το σύνολο των στάσεων και συμπεριφορών που ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών-γονέων και προέρχονται από ελλείψεις ή παρανοήσεις στο επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους.

5. Από τη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε πως ένα μεγάλο ποσοστό παιδαγωγών πιστεύουν ότι θα πρέπει να έχουν οι ίδιοι βασικό ρόλο στο σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμ-

μάτων συγκριτικά με άλλους παράγοντες όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας, η Σύμβουλος Προσχολικής αγωγής, κ.ά.

Η στάση αυτή των παιδαγωγών επηρεάζεται κυρίως από το σκεπτικό ότι κάθε μορφή παιδαγωγικής συμπεριφοράς θα πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με το εξελικτικό επίπεδο των παιδιών και το πρόγραμμα προσχολικής αγωγής που θα πρέπει να διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών και του άμεσου-έμμεσου περιβάλλοντός τους.

Ενώ είναι γεγονός ότι το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα παρέχει πολλές δυνατότητες για ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, είναι κυρίως το θέμα των αρμοδιοτήτων και η ευρύτερη διάσταση της έννοιας της επαγγελματικής και παιδαγωγικής αυτονομίας που χαρακτηρίζει κάθε συζήτηση για τη διαδικασία διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων.

Το όλο θέμα συνδέεται αναπόφευκτα με τις διοικητικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα, χώρος ο οποίος απαιτεί ειδική προσέγγιση, η οποία δεν βρίσκεται επί του παρόντος στα ερευνητικά πλαίσια της εργασίας αυτής.

Παρ' όλα αυτά όμως η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής που επιχειρείται το τελευταίο διάστημα στον ελληνικό χώρο αναπόφευκτα θα έχει καθοριστική σημασία και στα θέματα της εκπαίδευσης.

Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα, τα ευρήματα της έρευνάς μας υπονοούν πως υπάρχει μια θετική στάση των παιδαγωγών στις μελλοντικές προσπάθειες που θα γίνουν προς την κατεύθυνση αυτή. Πα-

ράλληλα όμως θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η στάση αυτή δεν αποτελεί προϋπόθεση για μίαν αποτελεσματική λειτουργία συμμετοχικών διαδικασιών διότι η ουσιαστική συμμετοχή δεν επιτυγχάνεται ούτε αυτόματα ούτε με μαγικό τρόπο, αφού απαιτούνται πρωτοβουλίες, θυσίες, προσπάθειες και πιθανές απογοητεύσεις (Λαϊνός Θ., 1993).

6. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις προτεραιότητες στους στόχους της προσχολικής αγωγής αξίζουν ιδιαίτερης αναφοράς.

Το εύρημα ότι πολλοί παιδαγωγοί, ανεξάρτητα από το είδος της επαγγελματικής και επιστημονικής τους προετοιμασίας, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην επίβλεψη, φροντίδα και εκπαίδευση των μικρών παιδιών, κάνει τα αποτελέσματα περισσότερο αξιοπρόσεκτα τόσο για τον ερευνητή όσο και για τους ειδικούς που σχεδιάζουν και μεθοδεύουν αλλαγές στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

Όπως αναφέρθηκε και στη διατύπωση του θεωρητικού πλαισίου της μελέτης η αλληλεπίδραση ατομικών και συστημικών παραγόντων επηρεάζουν καθοριστικά το αναπτυσσόμενο άτομο και επανατροφοδοτούν τη δημιουργία νέων αναγκών.

Οι νέες ανάγκες που δημιουργούνται στο μικρό παιδί, σε συνδυασμό με τις ευρύτερες δημογραφικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, αποτελούν τις βασικές συνιστώσες του πλαισίου μέσα στο οποίο αναζητεί τους στόχους της και τις προτεραιότητές της η σύγχρονη προσχολική αγωγή.

Στα πλαίσια αυτά πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητη η υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, με βασικό στόχο

να καλυφθούν ικανοποιητικά οι ποικίλες και αναπόφευκτα αλληλομπλεκόμενες ανάγκες των μικρών παιδιών.

Όπως έχει πρόσφατα τονιστεί (P. Moss, 1996) τόσες πολλές είναι πλέον οι ανάγκες των μικρών παιδιών και τόσο στενά είναι συνδεδεμένες με τις ανάγκες της οικογένειας (εκπαίδευση, παιχνίδι, ψυχαγωγία, φροντίδα, κοινωνικοποίηση, κοινωνική ενίσχυση κ.ά.), ώστε η σύγχρονη κοινωνία δεν μπορεί πλέον να διατηρεί την πολυτέλεια να ανταποκρίνεται αποκλειστικά σε μια μεμονωμένη ανάγκη και να αδιαφορεί για τις άλλες.

Η άποψη αυτή σημαίνει για την προσχολική αγωγή προτεραιότητες σε συνδυασμό στόχων που είναι: εκπαίδευση, φροντίδα και επίβλεψη. Η έρευνά μας επιβεβαιώνει ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί είναι πολύ ευαισθητοποιημένοι απέναντι στις σύγχρονες ανάγκες των μικρών παιδιών, εύρημα το οποίο πιστεύουμε ότι έχει ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχία της προσχολικής αγωγής.

Τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας πιστεύουμε ότι είναι όχι μόνο πολυδιάστατα αλλά και αποκαλυπτικά.

Ως τελικό συμπέρασμα θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι η στάση των παιδαγωγών σε επίκαιρα θέματα προσχολικής αγωγής είναι πολύ ευαισθητοποιημένη και δεν θα πρέπει με τίποτα να θεωρείται προκαθορισμένη και δεδομένη.

Πιστεύουμε ότι απαιτούνται νέες έρευνες, οι οποίες θα πρέπει να επικεντρωθούν στο σημαντικό συντελεστή της παιδαγωγικής διαδικασίας που είναι ο ίδιος ο παιδαγωγός. Και τούτο διότι κάθε νέο στοιχείο γι' αυτόν αυξάνει το σεβασμό στην προσωπικότητά του, δίδει

νέα στοιχεία για το έργο του και φωτίζει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει στην επιτυχία κάθε κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). «Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives», *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Brophy, J. (1986). «Teacher Influences on Student Achievement», *American Psychologist*, 41, pp. 1069-1077
- Βάμβουκας, Ι. (1994α). «Ηλικία εισδοχής στο Δημοτικό Σχολείο και δυσκολίες μάθησης της ανάγνωσης», στο: *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Επιμέλεια Μ. Καίλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γεωργίου, Σ. (1996). «Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155.
- Δράγαση, Ε. (1995). «Αγωγή σχέσεων (σεξουαλική αγωγή) για τα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας», *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, ΟΜΕΠ, 1, 99-106.
- Epstein, J. (1992). «School and family partnerships», *Encyclopedia of Educational Research*, 6th edition, M. Alkin (Ed), N. York, MacMillan, pp. 1139-1151.
- Λαϊνός, Θ. (1993). «Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*

- ση, 19, 254-294.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996 δ). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη, Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996). «Συμμετοχή γονέων στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας», *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, ΟΜΕΡ, 2, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 64-79.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996 α). «Γονεϊκή εμπλοκή στις πρωτο-μαθηματικές διαδικασίες και έννοιες παιδιών προσχολικής ηλικίας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 24
- Laloumi-Vidali, E. (1996 b). «Parents' views on their involvement in the development of prewriting skills of their pre-school children in Greece», *International Journal of Early Childhood*, Vol. 28, No 1, p. 12-19.
- Moss, P. (1996). «A review of Services for Young Children in the European Union, 1990-1995», *European Commission Network Childcare*, London, p. 5-62.
- Tizard, B. & Hughes (1984). *Young Children Learning*, London, Fontana.
- Φιλίππου, Γ. - Καίλα, Μ. (1993). «Οι στάσεις των μελλοντικών Δασκάλων προς τα μαθηματικά και η σημασία τους», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, σ. 181-205
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη Σχολική Επίδοση και Επίδραση γονέων*, Αθήνα.

Wolfendale, S. (1993). *Empowering parents and teachers - working for children*, London, Cassell.

### Summary

This study was carried out to investigate professionals' attitudes on some issues concerning early childhood education. A questionnaire was distributed to 131 professionals in a variety of Centers of Early childhood care and education (Nurseries and Kindergartens). The results showed that parenthood is a significant factor that influences professionals' attitudes towards

(a) their discussions with young children ( $p < 0.01$ ) and

(b) starting age for early preparation in reading, maths and writing ( $p < 0.001$ ).

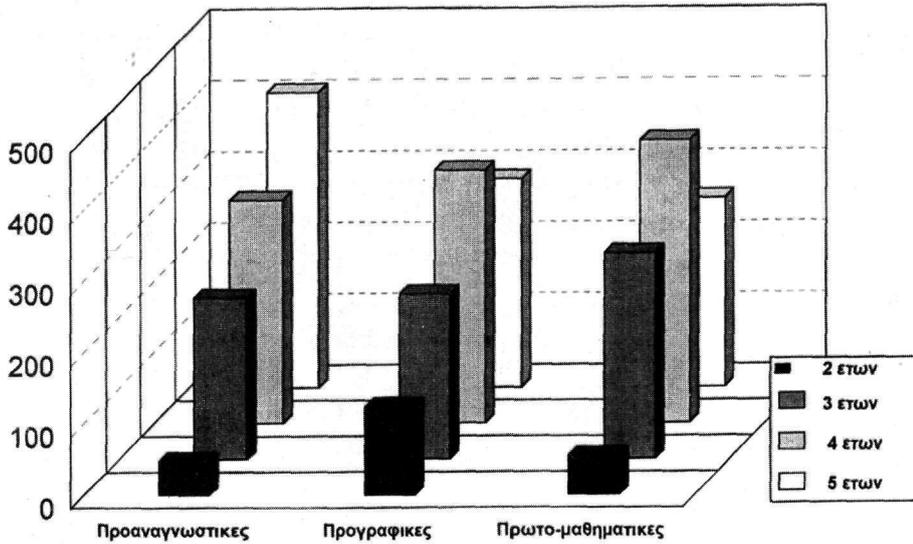
Also it was identified that professionals' views towards the critical issues of curriculum, care and education are positively associated with future changes we might have in the field. These findings support the view that professionals' attitudes should not be regarded as stable or known but they play an important role in the success of early childhood education.

### Λέξεις-κλειδιά

Απόψεις παιδαγωγών, προσχολική αγωγή

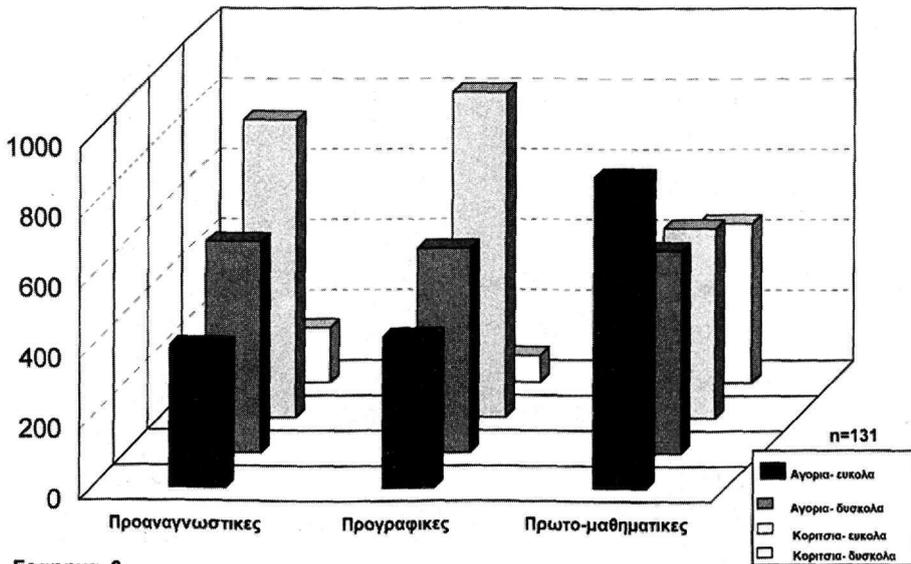
**ΑΠΟΨΕΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΗΛΙΚΙΑ  
ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΟΥΣ ΚΑΤΩΤΕΡΩ ΤΟΜΕΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

n=131



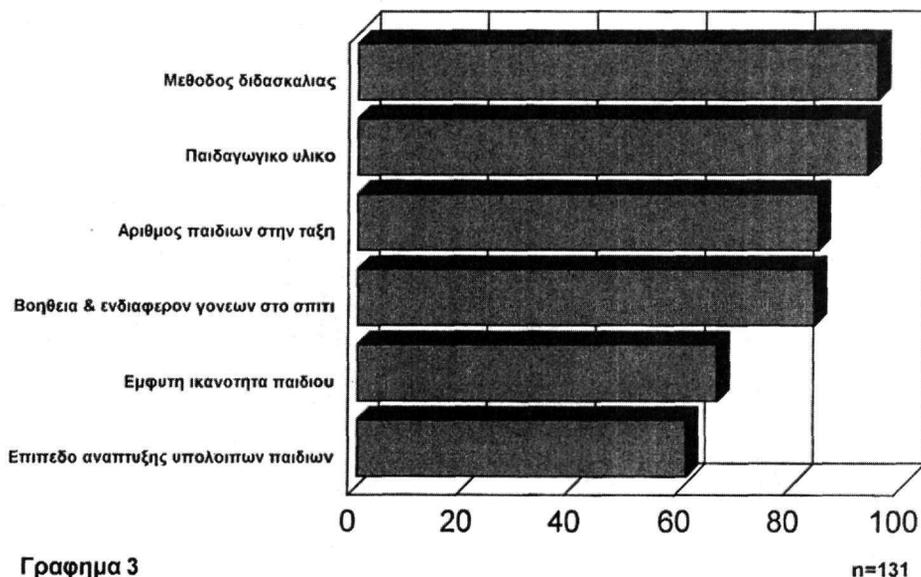
Γραφήμα 1

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΓΟΡΙΩΝ - ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ  
ΣΤΗΝ ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ  
ΕΝΝΟΙΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

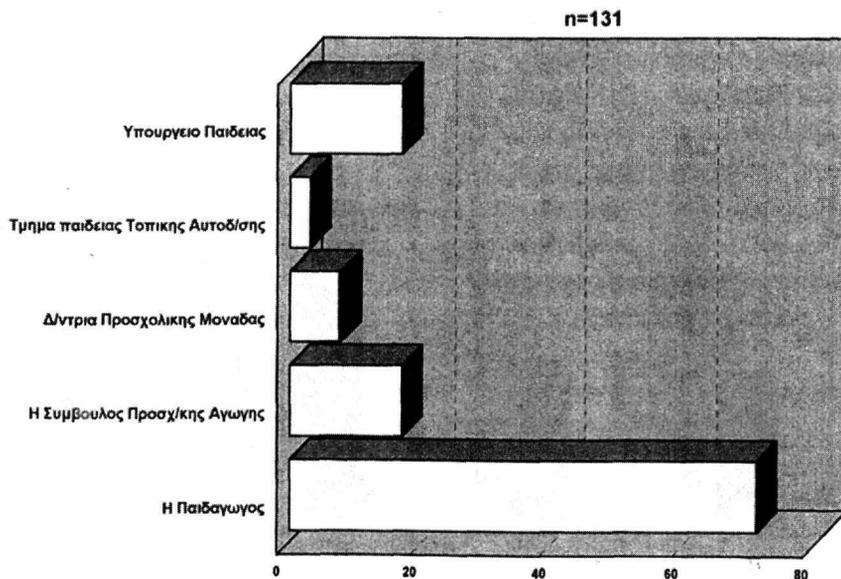


Γραφήμα 2

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΘΕΩΡΟΥΝΤΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

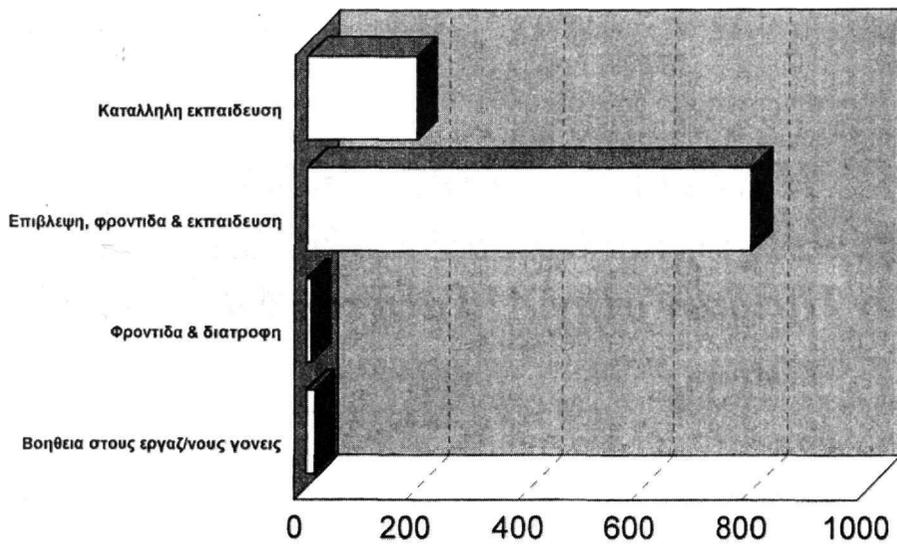


**Η ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΟΙΟΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**



# ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΟΥΝ ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΟΤΙ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΠΡΩΤΕΥΟΝ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

n=131



Γραφημα 5

**Μ. Ζωγράφου**

*Νηπιαγωγός-Δασκάλα*

**Φ. Φίστα**

*Νηπιαγωγός*

**Ε. Τοίγκα**

*Νηπιαγωγός*

**Ν. Μουσιάδου**

*Νηπιαγωγός*

**Α. Παπανδρέου**

*Νηπιαγωγός*

## **Η Στάση των Γονέων Απέναντι στην Αύξηση του Ορίου Ηλικίας Εισαγωγής των Παιδιών στην Α' Τάξη του Δημοτικού**

### **Εισαγωγή**

**Ο** νόμος 2327/95 ορίζει την αύξηση του ορίου ηλικίας για την εισαγωγή στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου κατά έξι μήνες αργότερα.

Αυτή η αλλαγή του νόμου, όσον αφορά ένα σημαντικό, κρίσιμο και καθοριστικό στάδιο της ζωής του παιδιού, δηλαδή την είσοδό του στον επίσημο φορέα εκπαίδευσης και μάθησης, στην υποχρεωτική εκπαίδευση, σε σχέση με την κατάλληλη σχολική ηλικία, όπως και σε σχέση με την προσχολική δημόσια εκπαίδευση, ήταν το ερέθισμα για την εργασία αυτή.

Στις 11/8/95 με αρ. Φ6/347/Γ1/1009 η Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ, τμήμα Γ', έστειλε προς τους Προϊσταμένους Δημοσίων και Ιδιωτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων και κοινοποίησε στους Σχολικούς Συμβούλους Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής εγκύκλιο με θέμα «Ηλικία εγγραφής νηπίων και μαθητών Α' τάξης Δημοτικού Σχολείου». Συγκεκριμένα αναφέρονταν τα

εξής:

Σας κοινοποιούμε ως έχει την παράγραφο 1 του άρθρου 10 του Ν 2327/95 (ΦΕΚ 156Α), η οποία αναφέρεται στην εγγραφή των νηπίων και των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου:

1. α) Το άρθρο 3 παράγραφος 3 εδάφιο πρώτο του ν. 1566/1985 αντικαθίσταται ως ακολούθως:

Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπλήρωσαν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τεσσάρων (4) ετών.

β) Το άρθρο 4 παράγραφος 2 εδάφιο δεύτερο του ν. 1566/1985 αντικαθίσταται ως ακολούθως: Στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου εγγράφονται μαθητές που συμπλήρωσαν την 31η Δεκεμβρίου του έτους ηλικία έξι (6) ετών.

γ) Ειδικά τα σχολικά έτη 1995-1996 και 1996-1997 στην Α' τάξη μπορούν να εγγραφούν και μαθητές, οι οποίοι την 1η Οκτωβρίου του έτους εγγραφής συμπλήρωσαν ηλικία πέντε (5) ετών και έξι (6) μηνών, εφόσον οι γονείς τους το επιθυμούν.

Εφιστάται η προσοχή στο γ' εδάφιο της παραγράφου, σύμφωνα με το οποίο η προ-

αιρετική εφαρμογή του μέτρου για την Α' τάξη ισχύει για δύο σχολικά έτη. Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι δεν προβλέπεται προαιρετική εφαρμογή για τα νηπιαγωγεία και επομένως κατά το προσεχές σχολικό έτος δεν μπορούν να φοιτήσουν σ' αυτά νήπια που γεννήθηκαν το έτος 1992.

Στη συνέχεια, στις 16/5/96, περίπου 9 μήνες αργότερα, αφού δηλαδή πλησίαζε να τελειώσει η σχολική χρονιά 1995-96, κατά την οποία εφαρμόστηκε η προαιρετική φοίτηση «μικρών παιδιών» στην Α' δημοτικού, το ίδιο τμήμα του ΥΠΕΠΘ έστειλε διευκρινιστική εγκύκλιο όπου επισήμαινε ότι:

«... για το σχολικό έτος 1996-97 θα εγγραφούν:

α) Στο Νηπιαγωγείο:

\*προνήπια, όσα γεννήθηκαν το 1992

\*νήπια, όσα γεννήθηκαν το 1991.

(Ειδικά οι γεννηθέντες από 1-1-91 μέχρι και 1-4-91 μπορούν να εγγραφούν στην Α' τάξη εφόσον οι γονείς τους το επιθυμούν.)

β) Στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου:

\*οι γεννηθέντες το 1990

\*οι γεννηθέντες από 1-1-91 μέχρι και 1-4-91, εφόσον οι γονείς τους το επιθυμούν.

Σύμφωνα με αυτές τις εγκυκλίους, καθορίστηκε ένα μεταβατικό στάδιο, που δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να επιλέξουν για δύο μόνο σχολικές χρονιές και συγκεκριμένα για το 1995-96 και 1996-97 και για όσα νήπια γεννήθηκαν από 1-1-91 και μέχρι 1-4-1992, δηλαδή βρίσκονται σε χρονολογική ηλικία 3,5 - 4 χρόνων, να παραμείνουν στο νηπιαγωγείο ή να μετακινηθούν στην πρώτη δημοτικού «εφόσον οι γονείς τους το επιθυμούν».

Παράλληλα αποκλείει νήπια που γεννήθηκαν όλο το έτος 1992 να εγγραφούν στο νηπιαγωγείο, ως προνήπια, για τη σχολική χρονιά 1995-96 και όσα γεννήθηκαν το 93 αντίστοιχα για τη χρονιά 1996-97.

Με βάση όλα τα παραπάνω, τα νήπια που δέχονται τα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας πρέπει να έχουν συμπληρώσει τα τέσσερα (4) τους χρόνια, ενώ για να γίνουν μαθητές της Α' τάξης δημοτικού σχολείου θα πρέπει να έχουν συμπληρώσει τα έξι (6) τους χρόνια.

Επομένως, ο νομοθέτης της τροποποίησης του παραπάνω νόμου αποκλείει τα παιδιά από 3,5 - 4 χρόνων να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα αφήνει τα παιδιά από 5,5 - 6 χρόνων για ακόμη μισή χρονιά στο νηπιαγωγείο.

Είναι αλήθεια πως καμιά από τις παραπάνω εγκυκλίους δεν διευκρινίζει τους λόγους αλλαγής του ορίου ηλικίας. Θα περίμενε κανείς το υπεύθυνο τμήμα του Υπουργείου Παιδείας να ενημερώνει, έστω σύντομα και περιληπτικά, ή τουλάχιστον να παραπέμπει τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται σε άλλες αντίστοιχες εγκυκλίους, δημοσιεύσεις κ.λπ. Τους ορίζει όμως μόνο την εφαρμογή της τροποποίησης χωρίς να πληροφορεί, να διευκρινίζει και να υποδεικνύει με τρόπους παιδαγωγικής υποστήριξης και ψυχολογικής κατεύθυνσης τους λόγους αυτής της αλλαγής-μετακίνησης προς μεγαλύτερη ηλικία εγγραφής στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση.

Ανεξάρτητα από τη θετική ή αρνητική επίδραση στην ψυχοσωματική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, με βάση ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και έρευνες, στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω, η αλλαγή αυτή του χρόνου

εγγραφής για φοίτηση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο στη μεταβατική του αυτή εφαρμογή έχει εμπλέξει και μια μερίδα γονέων νηπίων.

Από την άλλη πλευρά, η όλη διαδικασία ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την τροποποίηση του νόμου ήταν στη δικαιοδοσία της κάθε νηπιαγωγού με προσωπική της πρωτοβουλία. Έπρεπε δηλαδή η νηπιαγωγός κάθε τάξης νηπιαγωγείου να ανακοινώσει και να διευκρινίσει την αλλαγή, σχετικά με τις εγκυκλίους, σε όλους τους γονείς των νηπίων της, εάν το επιθυμούσε για γενικότερη ενημέρωση (πιθανόν να είχαν άλλα μικρότερα παιδιά ή ανίψια κ.λπ.). Κυρίως όμως έπρεπε να ενημερώσει τους γονείς, που τους «έθιγε» αυτό το μέτρο, και ειδικότερα να τους διευκρινίσει τη δυνατότητα επιλογής που τους έδινε το ΥΠΕΠΘ. Ήταν λοιπόν μεγάλο το δίλημμα για το γονιό: Νηπιαγωγείο ή Α' Δημοτικού για το «πενταμισάρι» παιδί του.

Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε πως δεν υπήρχε υπόδειξη προς τις/ους νηπιαγωγούς του τύπου π.χ. ενημερώστε κατάλληλα τους γονείς νηπίων, αλλά οι εγκύκλιοι απευθύνονταν προς τους εκπαιδευτικούς με αρνητική πρόταση: «δεν μπορούν να φοιτήσουν αυτά τα νήπια που γεννήθηκαν το έτος 1992». Κατά τη γνώμη μας, ένα διευκρινιστικό φυλλάδιο από το Υπουργείο Παιδείας προς τους εκπαιδευτικούς και προς τους γονείς, που θα υποστήριζε και θα τεκμηριώνει αυτή την απόφαση της τροποποίησης του νόμου, με βάση ψυχοπαιδαγωγικά δεδομένα, θα έβγαζε, κυρίως τους γονείς, από το αδιέξοδο να αποφασίσουν το πού θα φοιτήσει το παιδί τους.

Με βάση τα παραπάνω άρχισε να δη-

μιουργείται, αν και υπήρχε και προηγούμενα, βέβαια σε κατ' ιδίαν συζητήσεις τους με εκπαιδευτικούς και άλλους, μια στάση των γονέων σχετικά με την ηλικία εγγραφής των παιδιών τους, η οποία άρχισε να εξωτερικεύεται και να σχολιάζεται.

Ήδη, βέβαια, το μέτρο έχει ολοκληρωθεί, έχει περάσει το μεταβατικό στάδιο, όπου οι γονείς διαμόρφωσαν γνώμη με βάση τις ψυχοπαιδαγωγικές τους γνώσεις, τη μόρφωσή τους, το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, τις επιρροές τους από την επικοινωνία τους με εκπαιδευτικούς, τις προσδοκίες τους σε σχέση με το παιδί τους και επέλεξαν να παραμείνει το παιδί τους στο νηπιαγωγείο ή να εγγραφεί στην Α' τάξη του δημοτικού.

Δημιουργήθηκε όμως μια ιδιαίτερη στάση στους γονείς των νηπίων, αφού ένα μέτρο επηρέασε άλλους λίγο και άλλους πολύ ή τουλάχιστον αναθέρμανε το ενδιαφέρον τους στο να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης, την προσχολική και τη σχολική. Πόσο πιστεύουν οι γονείς στη γνωστική (μαθησιακή ή εκπαιδευτική) παρέμβαση των προσχολικών προγραμμάτων; Πόσο γρήγορα ή πόσο αργά επιθυμούν να πάει το παιδί τους στο δημοτικό σχολείο και γιατί; Έχουν προβληματισμούς σχετικά με την επίδοση του παιδιού τους; Επιθυμούν να διαλέγουν την ηλικία εγγραφής τους; Γνωρίζουν τι συμβαίνει σε άλλες χώρες σχετικά με την ηλικία εγγραφής των νηπίων; Η διερεύνηση της στάσης των γονέων απέναντι στην αλλαγή αυτή θα απασχολήσει την ερευνητική αυτή εργασία.

## Γονείς και υποχρεωτική εκπαίδευση

Η αρχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνοδεύεται με την αρχή της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, αφού στην προσχολική αγωγή δεν διδάσκεται το παιδί συστηματικά ανάγνωση και γραφή, αλλά απλά έχει κάποια επαφή και γνωριμία με τη γλώσσα ως κώδικα, με τη μορφή προγραφικών και προαναγνωστικών δεξιοτήτων.

Για τους γονείς του παιδιού είναι ένα νέο ξεκίνημα, μια αρχή με έντονο προβληματισμό και αρκετό στρες από την πλευρά τους, όσον αφορά την επιτυχή ή όχι απόκτηση και κατανόηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή), την επιτυχημένη πορεία κατάκτησης της νέας γνώσης χωρίς δυσκολία, που θα προκαθορίσει τη συνεχιζόμενη επίδοση του παιδιού τους, στην όλη σχολική του εξέλιξη σε σύγκριση και με το σύνολο των άλλων μαθητών (κοινωνικό περιβάλλον). Επίσης προβληματίζει τους γονείς η διατήρηση της συναισθηματικής του ισορροπίας (να μάθει χωρίς να πληγωθεί ή χωρίς να πιεστεί ψυχικά).

Η υποστήριξη και η ασφάλεια που θα προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον δίνεται και από τη στάση των γονέων απέναντι στην ηλικία που θα αρχίσει την εκμάθηση του γραπτού λόγου, π.χ. σκέφτονται πολλοί γονείς «το παιδί μου είναι από τα μικρά στην πρώτη τάξη, θα δυσκολευτεί» ή «ας μην ταλαιπωρούμαστε, καλύτερα να μάθει μεγαλύτερο να γράφει και να διαβάζει». Εάν οι σκέψεις αυτού του τύπου ανακοινώνονται και συζητιούνται μπροστά στα παιδιά, τότε η ανασφάλειά τους μεγαλώνει απέναντι στο νέο πεδίο μάθησης που έχουν να αντιμετωπίσουν.

## Χρονολογική ηλικία και εγγραφή στην υποχρεωτική εκπαίδευση και την προσχολική αγωγή

Η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και επομένως η φοίτηση των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου δεν έχει καθοριστεί ενιαία για όλες τις χώρες (Α. Curtis, 1990, Κ. Ζαχαρενάκης, 1996). Το ίδιο ισχύει και για την προσχολική εκπαίδευση.

Ο Κ. Ζαχαρενάκης (1996) αναφέρει ότι στις ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει ένα μεγάλο εύρος μέσα στο οποίο εκτείνεται η προσχολική ηλικία και με βάση αυτό καθορίζεται και η ηλικία που ξεκινά η υποχρεωτική εκπαίδευση. Στη Γαλλία, τα νηπιαγωγεία της αρμοδιότητας του αντίστοιχου Υπουργείου Παιδείας καλύπτουν παιδιά από το 2ο έτος της ηλικίας τους, στην Ισπανία από 0-6 χρόνων, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία δεν υπάρχει ενιαία ρύθμιση. Όσον αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αρχίζει μόλις συμπληρώσουν τα παιδιά το 6ο έτος της ηλικίας τους (Αυστρία, Γερμανία, Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία, Βέλγιο). Είναι πιθανό, με βάση αυτές τις χώρες, να προσανατολίστηκε και η Ελλάδα με την τροποποίηση του νόμου 1566. Επίσης στην Ιαπωνία και στις ΗΠΑ αρχίζουν το δημοτικό στα έξι τους χρόνια (Colheart, 1979). Στη Δανία, τη Σουηδία, τη Φιλανδία η υποχρεωτική εκπαίδευση αρχίζει με το 7ο έτος. Στο Ισραήλ αρχίζει με το 5ο έτος, ενώ στην Ολλανδία και το Λουξεμβούργο έχουν εντάξει τη φοίτηση του νηπιαγωγείου στην υποχρεωτική εκπαίδευση, επομένως αρχίζει στο 4ο έτος. Στη Μεγάλη Βρετανία, ενώ

στην Αγγλία, στην Ουαλία και στη Σκωτία αρχίζει το δημοτικό σχολείο στο 5ο έτος, στη Β. Ιρλανδία αρχίζει με τη συμπλήρωση του 4ου έτους της ηλικίας.

Υπάρχει όμως η τάση προς μια πρόωγη είσοδο στο δημοτικό σχολείο στην Αγγλία, αναφέρει η S. Daniels (1995), εξετάζοντας 108 τοπικές παιδαγωγικές εργασίες. Με βάση αυτές συμπεραίνει ότι δίνεται ιδιαίτερη σημασία και πρόνοια για να διαμορφωθούν κατάλληλες συνθήκες σε διάφορες περιοχές της Αγγλίας, ώστε τα παιδιά ηλικίας 4 ετών να έχουν προτεραιότητα για την είσοδό τους στο δημοτικό. Παράγοντες που επηρεάζουν την τάση αυτή είναι η κυβερνητική πολιτική και η στέρηση των παιδιών από υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση, η οποία θα προσφέρει τα κατάλληλα προγράμματα για να διευκολυνθεί η κατεύθυνση αυτή.

Στην άλλη μεριά του πλανήτη, στην Αυστραλία, όπου κι εκεί η ηλικία εγγραφής στο δημοτικό σχολείο δεν έχει ενιαία αντιμετώπιση, έρευνα των M. Maggie & D. Harvey (1995), σχετικά με τις γνώμες των δασκάλων και των εκπαιδευτικών διευθυντών για την κατάλληλη ηλικία εισόδου στο δημοτικό, βρήκε ότι είναι κοινή πεποίθησή τους, πως τα παιδιά πρέπει να είναι τουλάχιστον πέντε (5) χρονών, όταν θ' αρχίσουν το σχολείο. Επισημαίνουν ακόμη πως τα μικρότερα παιδιά έχουν πολλά προβλήματα ακαδημαϊκής εξέλιξης και κοινωνικής προσαρμογής και τείνουν να παραμένουν στην ίδια τάξη. Προτείνουν επίσης, με βάση τα αποτελέσματα, ότι τα παιδιά πρέπει να αξιολογούνται για την αναγνωστική τους ικανότητα, πριν τους επιτραπεί η εγγραφή τους στο σχολείο.

Στη Ρωσία επίσης ήταν μέχρι τη δεκαετία του '80 ως όριο ηλικίας για την εισαγωγή στο δημοτικό, η ηλικία των επτά (7) ετών. Οι M. Szakely και E. Beach (1985) αναφέρουν ότι το νέο σοβιετικό μεταρρυθμισμένο σχολείο κατέβασε το όριο ηλικίας από τα επτά (7) στα έξι (6) χρόνια.

Ακόμη όσον αφορά τη Σουηδία, η I. Johanson (1995) σε έρευνά της παρουσιάζει τις απόψεις δασκάλων και γονέων σχετικά με τις πρόσφατες εξελίξεις στις σχολικές μεθόδους για τους εξάχρονους μαθητές στη Στοκχόλμη. Αφορμή γι' αυτή την έρευνα ήταν η μετακίνηση προς τα κάτω του ορίου της παραδοσιακής ηλικίας εγγραφής στο δημοτικό σχολείο από τα επτά (7) χρόνια, που ίσχυε μέχρι το 1996. Από το έτος 1997 τα παιδιά της Στοκχόλμης μπορούν να γράφονται στο δημοτικό στα έξι (6) τους χρόνια. Αποτελέσματα ερευνών που έγιναν από δασκάλους/ες δείχνουν ότι οι νέες μέθοδοι έχουν θετική επίδραση στην προσαρμογή των παιδιών και στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Ύστερα από τα παραπάνω παρατηρείται ότι η ηλικία εισόδου στο δημοτικό είναι κυρίως μεταξύ τεσσάρων (4) και επτά (7) ετών και ξεκινά μετά τη σχετική προσχολική φοίτηση, που παρέχεται στα παιδιά μέχρι αυτή την ηλικία. Εμφανίζεται όμως η τάση να κατεβαίνει αυτό το όριο σε μικρότερη ηλικία εισαγωγής τουλάχιστον εκεί που ήταν αρκετά υψηλό (Σουηδία, Ρωσία). Αντίθετα, στη χώρα μας το όριο ανέβηκε κατά μισό χρόνο.

## Χρονολογική ηλικία και ικανότητα ανάγνωσης

Η χρονολογική ηλικία έχει μικρή σχέση με την ικανότητα του παιδιού στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Η M. Coltheart (1979) αναφέρει, ότι εάν ήταν συγκεκριμένη η ηλικία κατά την οποία τα παιδιά είναι ικανά να διαβάζουν, τότε τα προγράμματα στις διάφορες χώρες θα ήταν ιδιαίτερα επιτυχή ως προς την κατάρτιση του γραπτού λόγου από τους νεαρούς μαθητές.

Με ποια όμως κριτήρια οριοθετούν την επιλογή μιας συγκεκριμένης ηλικίας εισόδου στο δημοτικό σχολείο οι διάφορες χώρες;

Τη δεκαετία του '30, οι μελέτες για την ανάγνωση, οι επιδράσεις των θεωριών για την ανάπτυξη του παιδιού και η «κίνηση» των τεστ οδήγησαν τους ερευνητές παιδαγωγικών και ψυχολογικών επιστημών στην Ευρώπη και την Αμερική να πιστεύουν ότι η νοητική ηλικία των 6,5 χρόνων ήταν απαραίτητη για την ανάπτυξη της ικανότητας του γραπτού λόγου. Διάφορες εκτενείς μελέτες είχαν μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της άποψης αυτής, ότι δηλαδή υπάρχει μια νοητική ηλικία που τα παιδιά θα έπρεπε να περάσουν πριν τους δοθούν οι «πρώτες αναγνωστικές οδηγίες και τεχνικές».

Μετά από διερεύνηση ότι τα παιδιά με νοητική ηλικία 6,5 χρόνων έδειχναν μεγαλύτερη πρόοδο στην ανάγνωση σε αντίθεση με εκείνα που δεν είχαν την κατάλληλη ωριμότητα, οι M. Morphet και C. Washburne (1983) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι εάν ανέβαλλαν τη διδασκαλία της ανάγνωσης μέχρι τα παιδιά να κλείσουν τα 6,5 τους χρόνια, αυτό θα

μπορούσε να μειώσει τις πιθανότητες αποτυχίας.

Οι W. Dolsh και M. Bloomster (1973) βρήκαν ότι υπάρχει μια υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη φωνητική ικανότητα και στη νοητική ηλικία και συμπέραναν ότι δεν θα μπορούσε να περιμένει κανείς από ένα παιδί να χρησιμοποιεί τα φωνήματα ολοκληρωμένα και καθαρά πριν από την ηλικία των 7 χρόνων.

Παλαιότερα ο A. Gates (1937) εξέτασε διαφορετικές μεθόδους στη διδασκαλία της ανάγνωσης και βρήκε ότι εάν οι δάσκαλοι αναγνώριζαν ατομικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές τους και προσαρμόζαν τις διδακτικές μεθόδους σ' αυτές, οι μαθητές με χαμηλή απόδοση στην ανάγνωση θα μπορούσαν επιτυχημένα να μάθουν να διαβάζουν. Συμπέρανε πως αν το παιδί μάθαινε να διαβάζει σε μια συγκεκριμένη στιγμή, αυτό καθοριζόταν περισσότερο από τη μέθοδο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου παρά από τη συγκεκριμένη νοητική ηλικία.

Φαίνεται όμως πως υπερίσχυσε η αντίληψη ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη νοητική ηλικία για την κατάρτιση του γραπτού λόγου παρότι πρέπει να προσαρμόζονται οι μέθοδοι και οι οδηγίες του δασκάλου στις ανάγκες του παιδιού. Οι επιδράσεις από τους ψυχολόγους, όπως ο Gessel, ο Piaget και ο Erikson, οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς και άλλους να πιστεύουν ότι υπάρχουν στάδια που υποδεικνύουν τις ειδικές ηλικίες.

Άλλες έρευνες αποκαλύπτουν δεδομένα ότι μεγάλος αριθμός παιδιών αποτυγχάνουν στην ανάγνωση στο τέλος της Α' τάξης του δημοτικού (M. Gentile, 1983, I. Durkin, 1983). Πιστευόταν επο-

μένως, ότι δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά για περισσότερο χρόνο ωρίμανσης θα μπορούσαν να μειώσουν το ρυθμό αποτυχίας.

Ένας άλλος λόγος επίδρασης στην αναγνώριση συγκεκριμένης νοητικής ηλικίας, ως παράγοντα στο ξεκίνημα της ανάγνωσης, ήταν η «κίνηση» των τεστ από τον Binet, ως όργανα που καθορίζουν τη νοητική ηλικία του παιδιού. Τα τεστ σχολικής ετοιμότητας ή ωριμότητας που χρησιμοποιούνται και σήμερα στην Ευρώπη και την Αμερική παρέχουν στους δασκάλους αντικειμενικές πληροφορίες, για το πότε θα πρέπει να αρχίζει η εκμάθηση του γραπτού λόγου σε διάφορες ομάδες παιδιών. Σχεδιασμένα με επιδόσεις σε υποδεξιότητες, αυτά τα τεστ υποτίθεται ότι αναγνωρίζουν ειδικές ικανότητες ανάμεσα από τις οποίες φαίνεται η δυνατότητα ή η αδυναμία των παιδιών. Εδώ και καιρό όμως η εγκυρότητα των τεστ και των πρακτικών τους έχει αμφισβητηθεί. Έρευνες ακόμη από τη δεκαετία του '40 παρατηρούν ότι τουλάχιστον για μερικά παιδιά τα τεστ δεν μπορούν να προβλέψουν πολύ καλά τη μελλοντική τους ικανότητα στο γραπτό λόγο. Οι προβλέψεις των δασκάλων ήταν τόσο καλές, όσο και τα αποτελέσματα των τεστ (C. Barrett, 1965, P. Satz και J. Fletcher, 1979). Παρ' όλα αυτά η χρήση των τεστ για την πρόβλεψη της ικανότητας της ανάγνωσης γίνεται με επιμονή ακόμη και σήμερα σε πάρα πολλά ευρωπαϊκά και αμερικανικά σχολεία.

Οι P. Mckee, J. Brezeniski και L. Harrison (1966) αναφέρονται στη μελέτη Denver όπου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν διδαχθεί να διαβάζουν, χρησιμοποιώντας ειδικά προγράμματα

προφορικού λόγου και τεχνικές αναγνώρισης γραμμάτων, αλλά κυρίως δίνοντας βαρύτητα στο περιεχόμενο, για να ανακαλύψουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων.

Η H. Sutton (1969) υποστηρίζει ότι τα νήπια μαθαίνουν να διαβάζουν αρκεί να τους προσφερθούν πάρα πολλές προαναγνωστικές ευκαιρίες (ερεθίσματα-ασκήσεις), έτσι ώστε τα παιδιά να συμμερίζονται το ένα το άλλο (μορφή ευγενούς άμιλλας), να έχουν ένα/μία δάσκαλο/α ικανό/ή να απαντά στις ερωτήσεις τους, σχετικά με τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα, όπως επίσης να υπάρχει αμοιβή στην προσπάθειά τους, με βιβλία που θα παίρνουν στο σπίτι τους και θα τα διαβάζουν μαζί με τους γονείς τους. Η ίδια συμπέρανε ακόμη, ότι αυτά τα παιδιά που έμαθαν νωρίς να διαβάζουν εδειχναν μεγαλύτερη πρόοδο μέχρι και την τρίτη τάξη του δημοτικού, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους που έμαθαν να διαβάζουν στη πρώτη τάξη.

Παρόμοια έρευνα από τις D. Gullo και C. Burton (1992), οι οποίες εξέτασαν τα αποτελέσματα από διάφορες μεταβλητές σχετικά με την ικανότητα ανάγνωσης των παιδιών στο τέλος του νηπιαγωγείου, έδειξε ότι η ηλικία για την είσοδο στο δημοτικό σχολείο και ο αριθμός των χρόνων φοίτησης στο νηπιαγωγείο προκαθορίζουν την αναγνωστική ικανότητα. Παιδιά που άρχισαν το νηπιαγωγείο στα τέσσερα (4) τους χρόνια είχαν μεγαλύτερες επιδόσεις στις μετρήσεις της αναγνωστικής ικανότητας απ' ό,τι αυτά που άρχισαν στην ηλικία των πέντε (5) χρόνων.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι η M. Ζαφρανά (1996) με βάση τις σύγχρονες έρευνες της Φυσιολογίας

και Νευροφυσιολογίας και σε μια εκτεταμένη θεωρία σχετικά με τις δυνατότητες του ανθρώπινου εγκεφάλου, υποστηρίζει ότι το άτομο έχει ορισμένες περιόδους της ζωής του, που κατά την ανάπτυξή του, όσο ακόμη είναι παιδί, μπορεί να δεχθεί ευκολότερα τη νέα γνώση και κατά συνέπεια τη μάθηση, που τις χαρακτηρίζει ως περιόδους «ειδικής ευαισθησίας». Η περίοδος ειδικής ευαισθησίας για την κατάκτηση του γραπτού λόγου από το παιδί είναι η ηλικία των 3,5-4,5 ετών. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη τα παιδιά όχι μόνο δεν πρέπει να πηγαίνουν αργότερα στο δημοτικό και το νηπιαγωγείο, αλλά το ίδιο το νηπιαγωγείο να μην αποκλείει στα παιδιά ηλικίας 3,5 ετών να φοιτούν σε αυτό. Γιατί, σ' αυτή την ηλικία, είναι καλύτερα να διδάσκεται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο (μέθοδος Μοντεσσόρι) η γραφή και η ανάγνωση, με μορφή εξατομικευμένη και ευχάριστη σαν παιχνίδι.

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι μερικά παιδιά μπορούν να μάθουν να διαβάζουν νωρίς και ότι η νοητική ηλικία των έξι (6) χρόνων δεν είναι απαραίτητη για όλα τα παιδιά. Από τις έρευνες ακόμη φαίνεται ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μικρά να διαβάζουν διατηρούν την υπεροχή τους και η εκμάθηση αυτή δεν έχει επιβλαβή αποτελέσματα. Ωστόσο δεν ενισχύεται η ιδέα ότι όλα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θα έπρεπε να διδαχθούν το γραπτό λόγο.

Είναι όμως γεγονός ότι το όριο ηλικίας για την είσοδο των παιδιών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο είναι ένα θέμα με πολλούς ορίζοντες διερεύνησης, όπως επίσης και η στάση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (γονείς,

εκπαιδευτικοί, πολιτεία) σχετικά με την αντιμετώπιση αυτού του θέματος.

## Υποθέσεις

- Οι γονείς αντιμετωπίζουν θετικά την αύξηση του ορίου ηλικίας εισαγωγής στο Δημοτικό Σχολείο.

- Η αύξηση του ορίου ηλικίας επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση του μαθητή.

- Η κοινωνική προσαρμογή του παιδιού επηρεάζεται θετικά από την αλλαγή αυτού του μέτρου.

- Η αύξηση του ορίου ηλικίας εισαγωγής στο Δημοτικό Σχολείο επιδρά θετικά στη συναισθηματική ισορροπία του μαθητή.

- Οι γονείς αποποιούνται της ευθύνης να επιλέγουν οι ίδιοι την ηλικία εισαγωγής των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο.

## Σχεδιασμός μελέτης

### Δείγμα

Το δείγμα περιελάμβανε γονείς παιδιών ηλικίας 5-6 ετών, που γεννήθηκαν μέχρι και το 1991 και φοίτησαν το διάστημα 1996-97 στην τάξη νηπίων σε δημόσια νηπιαγωγεία τόσο στο Δήμο Θεσσαλονίκης, όσο και σε άλλους Δήμους. Συγκεκριμένα, τα νήπια φοίτησαν στα: 2ο, 3ο, 4ο Νηπιαγωγείο Τριανδρίας, 1ο, 2ο Ευκαρπίας, 1ο, 2ο Πυλαίας, 3ο, 7ο, 10ο, 11ο, 12ο Γιαννιτσών, 22ο, 28ο, 31ο Θεσ/νίκης.

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας. Διενεμήθηκαν

200 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 160. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα 8-20 Ιανουαρίου 1997.

### *Διαδικασία - πορεία*

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στη νηπιαγωγό του κάθε τμήματος και μοιράστηκαν στα παιδιά. Συνοδεύτηκαν από μια επεξηγηματική επιστολή που απευθυνόταν στους γονείς με διευκρινίσεις για τη φύση της έρευνας και οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων έγινε πάλι από τη νηπιαγωγό και κατόπιν συλλέχθηκαν από τις ερευνήτριες.

### *Ερωτηματολόγια*

Οι ερωτήσεις ήταν απλές και κατανοητές ώστε το μήνυμα να είναι εύκολα αντιληπτό ακόμη και στους γονείς με στοιχειώδεις γνώσεις. Αποφεύχθηκαν οι επιστημονικές ορολογίες που μπορεί να δημιουργούσαν σύγχυση στους ερωτώμενους. Έγινε προσπάθεια να είναι διατυπωμένες σαφώς, χωρίς αρνητικές διαθέσεις, με έννοιες καθημερινές και εύχρηστες, ώστε να απαντηθούν σύντομα χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων κατανεμήθηκε στις εξής κατηγορίες:

- Ερωτήσεις παροχής στοιχείων
- Ερωτήσεις πίστης ή γνώμης
- Ερωτήσεις τρόπου αντίδρασης
- Ερωτήσεις επεξηγηματικές
- Ερωτήσεις διάθεσης

Οι γονείς είχαν την ευχέρεια να απαντήσουν είτε:

- Μονολεκτικά

- Υπογραμμίζοντας απαντήσεις που ήδη είχαν δοθεί από τις ερευνήτριες, μία κάθε φορά.

- Υπογραμμίζοντας απαντήσεις περισσότερο από μία.

Χρησιμοποιήθηκε - στις απαντήσεις - και η κλίμακα Likert. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις ερευνήτριες κυμαίνονταν σε μια κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων, που άρχιζε από το πολύ θετικό μέχρι το πολύ αρνητικό.

Όλες οι απαντήσεις ήταν δεσμευτικές για τους ερωτώμενους (κλειστού τύπου).

Η έρευνα κινήθηκε σε 4 κατευθύνσεις-παραμέτρους. Εξετάστηκε:

Α' παράμετρος: Σχολική επίδοση του παιδιού

→ 4 ερωτήσεις (10, 11, 12, 13)

Β' παράμετρος: Κοινωνική ένταξη

→ 3 ερωτήσεις (10, 14, 15)

Γ' παράμετρος: Συναισθηματική ισορροπία

→ 2 ερωτήσεις (10, 15)

Δ' παράμετρος: Πληροφόρηση των γονέων-Προσωπικές γνώμες για την αλλαγή του μέτρου.

→ 7 ερωτήσεις (7, 8, 16, 17, 18, 19, 20)

### **Αποτελέσματα**

Από τα 200 ερωτηματολόγια που διενεμήθησαν επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 160, περίπου 80%.

Οι γονείς που πήραν μέρος στην έρευνα κι απάντησαν στα ερωτηματολόγια ήταν άντρες-πατέρες σε ποσοστό 12,5% και γυναίκες-μητέρες σε ποσοστό 87,5%.

Η ηλικία τους κυμάνθηκε μεταξύ: α) 20-30 χρόνων σε ποσοστό 35,62%· β) 30-40 χρόνων σε ποσοστό 58,12%· και γ) 41 και πάνω σε ποσοστό 6,25%, ενώ οι γραμματικές γνώσεις τους ήταν: α) απόφ. Δημοτικού, ποσοστό 16,87%· β) απόφ. Γυμνασίου, ποσοστό 9,37%· γ) απόφ. ΤΕΙ 10,62%· και ε) πτυχ. ΑΕΙ 23,75%.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: α) στις ερωτήσεις που είχαν σκοπό να εκμαιεύσουν πληροφορίες σχετικές με τους γονείς· β) στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις γνώμες των γονέων ως προς το αν και το πόσο επηρεάζεται η κοινωνική προσαρμογή και η συναισθηματική ισορροπία των παιδιών από την εφαρμογή του νέου μέτρου· γ) σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη σχολική επιτυχία των παιδιών πάλι σύμφωνα με την εφαρμογή του μέτρου· και δ) προσωπικές γνώμες των γονέων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Στην ερώτ. 1 «Εργάζεστε;» Απάντησαν 51,25% ΝΑΙ και 48,75% ΟΧΙ.

Στην ερώτ. 2 «Εργάζεστε και οι δύο γονείς στην οικογένειά σας;» Απάντησαν 48,12% ΝΑΙ, 51,88% ΟΧΙ.

Στην ερώτ. 3 «Υπάρχει άλλο άτομο που ασχολείται με την ανατροφή του παιδιού σας εκτός από εσάς (τους δύο γονείς;» Απάντησαν 32,5% ΝΑΙ και 67,5% ΟΧΙ.

Στην ερώτ. 4 «Πόσα παιδιά έχετε στην οικογένειά σας;» Απάντησαν πως έχουν 1 παιδί 18,75%, 2 παιδιά 63,75%, 3 παιδιά 10% και παραπάνω 7,50%.

Στην ερώτ. 5 «Γράψτε την ημερομηνία γέννησης του παιδιού σας» βρέθηκε ότι το 17,5% των παιδιών είναι γεννημένα στο διάστημα μεταξύ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ-

ΜΑΡΤΙΟΥ, οπότε και το νέο αυτό μέτρο αφορά άμεσα αυτά τα παιδιά που χάνουν μια χρονιά, ενώ το 82,5% είναι γεννημένα τους υπόλοιπους μήνες.

Από την ερώτ. 6 «Ποιο είναι το φύλο του παιδιού σας» συνάγεται ότι το 47,5% είναι αγόρια και το 52,5% κορίτσια.

Στην ερώτ. 7 «Πριν πάρετε αυτό το ερωτηματολόγιο γνωρίζατε για την αλλαγή ορίου ηλικίας για την εγγραφή του παιδιού στο Δημοτ. Σχολείο;» το 89,37% απάντησε ΝΑΙ, το 7,5% δεν γνώριζε, ενώ το ποσοστό 3,13% ΔΕΝ ΤΟ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΕ.

Στην ερώτ. 8 «Με βάση την αλλαγή ορίου ηλικίας μήπως το παιδί σας παραμένει στο νηπιαγωγείο μian ακόμη χρονιά;» Απάντησαν ότι το 17,5% των παιδιών ΝΑΙ, παραμένει μian ακόμη χρονιά, ενώ το 82,5% ΟΧΙ.

Στην ερώτ. 9 «Ποια είναι η στάση σας απέναντι στο μέτρο αυτό;» το 86,87% έχει ΘΕΤΙΚΗ στάση, το 6,87% ΑΡΝΗΤΙΚΗ στάση και το 6,25% ΑΔΙΑΦΟΡΗ στάση.

Στην ερώτ. 10 «Πιστεύετε ότι θα βοηθήσει η αλλαγή του ορίου ηλικίας των παιδιών στην Α' τάξη του Δημοτ. Σχολείου;» Απάντησαν ΝΑΙ 91,25% και ΟΧΙ 8,75%.

Απ' αυτούς που απάντησαν ΝΑΙ νόμιζαν ότι τα παιδιά τους θα βοηθηθούν περισσότερο: α) προς την κοινωνική ένταξη 17,8%· β) προς την ομαλότερη προσαρμογή 71,91%· γ) προς τη σχολική επίδοση 85,61%· δ) στη συναισθηματική ισορροπία 23,28%· και ε) στην καλύτερη επικοινωνία με τους άλλους 24,65%. Κανείς από τους γονείς δεν πρόσθεσε τίποτα παραπάνω απ' όλα αυτά αν και τους δόθηκε η δυνατότητα.

Στην ερώτ. 11 «Πιστεύετε ότι εάν το παιδί σας πάει μεγαλύτερο στο Δημοτ. Σχολείο η σχολική του επίδοση θα είναι καλύτερη ή χειρότερη» Απάντησαν: α) καλύτερη από πριν το 78,13%, β) το ίδιο το 6,25%, γ) χειρότερη το 0,62%, και δ) δεν μπορώ να ξέρω το 15%.

Στην ερώτ. 12 «Πιστεύετε ότι θα σημειώσει πρόοδο σε κάποιο μάθημα» Απάντησαν ΝΑΙ το 91,25% και ΟΧΙ το 8,75%.

Από τους γονείς που απάντησαν ΝΑΙ, το 41,78% πιστεύει ότι θα σημειώσουν πρόοδο στη Γλώσσα, το 28,08% στα Μαθηματικά, το 15,75% στη Μελέτη Περιβάλλοντος, το 17,12% σε δημιουργικά μαθήματα (Εικαστικά, Μουσική, Γυμναστική), ενώ δήλωσε άγνοια το 40,41% των ερωτηθέντων.

Στην ερώτ. 13 «Το παιδί σας πρόκειται να πάει μεγαλύτερο από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Πόσο χρόνο πιστεύετε ότι θα αφιερώνει τώρα το παιδί σας για τα σχολικά του μαθήματα;» το 26,87% απάντησε ότι θα αφιέρωνε περισσότερο χρόνο εάν πήγαινε μικρότερο, το 38,75% απάντησε ότι θα αφιέρωνε τον ίδιο χρόνο με πριν, ενώ το 34,37% απάντησε ότι τώρα θα αφιερώνει λιγότερο χρόνο.

Στην ερώτ. 14 «Ποια πιστεύετε ότι θα ήταν η προσαρμογή του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο» το 73,75% απάντησε ότι θα είναι περισσότερο ομαλή από πριν, το 21,87% πιστεύει ότι θα αλλάξει η προσαρμογή του παιδιού, αν αυξηθεί το όριο ηλικίας εισαγωγής στο Δημοτικό σχολείο, ενώ το 4,37% πιστεύει ότι θα είναι λιγότερο ομαλή από πριν.

Στην ερώτ. 15 «Πιστεύετε ότι το παιδί σας θα αναπτύξει αρμονικές σχέσεις στη μετέπειτα ζωή του με την εφαρμογή

του νέου ορίου ηλικίας για την εγγραφή του στην Α' Δημοτικού;» το 74,37% απάντησε ΝΑΙ, ενώ το 25,63% ΟΧΙ.

Απ' αυτούς που απάντησαν ΝΑΙ είναι γιατί πιστεύουν κατά το 59,66% ότι δεν θα αισθάνεται μικρό και ανώριμο, το 23,52% ότι θα εκφράζει χωρίς φόβο τη γνώμη του, το 10,92% θα αναπτύξει δική του προσωπικότητα και το 37,81% θα έχει αυτοπεποίθηση.

Στην ερώτ. 16 «Συζητήσατε με το παιδί σας, ότι είναι υποχρεωμένο να πάει μεγαλύτερο στο Δημοτικό σχολείο;» το 22,5% των γονέων συζήτησε με τα παιδιά του ότι είναι υποχρεωμένα να πάνε μεγαλύτερα στο σχολείο, ενώ το 77,5% δεν το συζήτησε. Στα παιδιά που πληροφορήθηκαν από τους γονείς τους το θέμα αυτό υπήρξαν κάποιες αντιδράσεις θετικές κι αρνητικές. 10 παιδιά έδειξαν πολύ θετική αντίδραση, 20 έδειξαν θετική αντίδραση, 4 έμειναν αδιάφορα και 1 αντέδρασε αρνητικά.

Στην ερώτ. 17 «Με ποιο κατά τη γνώμη σας κριτήριο θα μπορούσε να επιλεγεί ένα παιδί για τη φοίτησή του στην Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου;» η πλειοψηφία 55,62% θεώρησε σαν κριτήριο την ηλικία, το 26,87% μπορεί να αρκестεί στις συστάσεις της νηπιαγωγού, το 16,87% προτιμάει ειδική εξέταση από ψυχολόγους για τη διάγνωση της σχολικής ωριμότητας, 12,5% προτιμούν να γίνει η επιλογή με βάση την προσωπική τους εκτίμηση, ενώ το 1,8% έχει κάτι άλλο στο μυαλό του.

Στην ερώτ. 18 «Προτιμούσατε να επιλέξετε την ηλικία του παιδιού σας για την εισαγωγή του στο Δημοτικό Σχολείο;» το 47,5% θα προτιμούσε ΝΑΙ, το 48,12% ΟΧΙ, ενώ το 4,37% ΑΔΙΑΦΟΡΕΙ.

Στην ερώτ. 19 «Εάν είχατε τη δυνατότητα να επιλέξετε την ηλικία του παιδιού σας για την εισαγωγή του στο Δημ. σχολείο, ποια κατά τη γνώμη σας θα ήταν αυτή;» το 57,5% των γονέων προτιμούν τα παιδιά τους να ξεκινήσουν το σχολείο στην ηλικία των 6 χρόνων, το 33,75% στην ηλικία των 6,5 χρόνων, το 6,25% στην ηλικία των 5,5 χρόνων, το 1,25% στην ηλικία των 5 χρόνων και το 1,25 δεν ξέρουν.

Στην ερώτ. 20 «Γνωρίζετε το αντίστοιχο μέτρο (όριο ηλικίας για την εγγραφή νηπίων στην Α' τάξη) σ' άλλες χώρες του κόσμου;» το 18,25% ΝΑΙ, γνωρίζει το αντίστοιχο μέτρο σ' άλλες χώρες του κόσμου, το 81,75% ΟΧΙ, δεν γνωρίζει.

Το 18,25% γνωρίζει για την Ιρλανδία (1), τη Γαλλία (12), την Αγγλία (8), τη Ρωσία (4), τη Γερμανία (20), τη Σουηδία (1), τη Γιουγκοσλαβία (1), την Αυστραλία (1), τη Βραζιλία (1), τις ΗΠΑ (9), την Ολλανδία (1) και την Ιταλία (1).

### **Σχολιασμός αποτελεσμάτων - συζήτηση**

Από τον αριθμό των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων προκύπτει πως το θέμα της έρευνας κέντρισε το ενδιαφέρον των γονιών, αφού αρκετά μεγάλος αριθμός ερωτηματολογίων επιστράφηκαν συμπληρωμένα (80%).

Περισσότερες γυναίκες-μητέρες (87,5%) ανταποκρίθηκαν και απάντησαν σε σχέση με τους άντρες-πατέρες (12,5%), κάτι που δείχνει τη μεγαλύτερη και άμεση επαφή των μητέρων με τις ανάγκες και τα προβλήματα των νηπίων παιδιών τους, αλλά και με το χώρο της

προσχολικής αγωγής ως εκπαιδευτικού θεσμού (Πίν. 2)

Όσον αφορά την ηλικία των γονέων φαίνεται πως περισσότεροι από τους μισούς γονείς (58,12%) που απάντησαν ήταν ηλικίας 31-40 χρόνων, ενώ αρκετοί έχουν παιδιά-νήπια κάτω από την ηλικία των 30 χρόνων (35,62%) και ελάχιστοι έχουν παιδιά στο νηπιαγωγείο πάνω από τα 40 τους χρόνια (6,25%) (Πίν. 2). Οι γονείς με βάση την ηλικία τους έχουν μια διαφορετική αντίληψη ως προς τα προβλήματα των παιδιών τους: τα διερευνούν με μια άλλη οπτική και ακολουθούν τύπους αντιμετώπισης που καθορίζονται από την ηλικία τους.

Το ίδιο συμβαίνει και με το επίπεδο των γνώσεών τους. Όσο περισσότερο μορφωμένοι γονείς, τόσο μεγαλύτερο το ενδιαφέρον τους για τη σωστή παιδαγωγική και ψυχολογική ανταπόκριση των παιδιών τους στις ανάγκες της ηλικίας τους. Στο συγκεκριμένο δείγμα τα 3/4 των ερωτηθέντων (39,37% + 23,75% + 10,62%) έχουν προχωρήσει σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης πέρα από την υποχρεωτική (απόφοιτοι Λυκείου, Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι). Αξίζει να τονιστεί πως τα 58 από τα 160 ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε αγροτική, μη-αστική περιοχή, γι' αυτό και έχουμε ένα αξιοσημείωτα μεγάλο ποσοστό αποφοίτων Δημοτικού. Τα υπόλοιπα μοιράστηκαν μέσα στην πόλη της Θεσσαλονίκης, γεγονός που δικαιολογεί το μεγάλο ποσοστό των πτυχιούχων Α.Ε.Ι. Βέβαια μια συγκριτική μελέτη του μορφωτικού επιπέδου, της ηλικίας των γονέων και της στάσης τους σχετικά με το νέο μέτρο, θα έδινε μια άλλη κοινωνικομετρική προσέγγιση και δεν ήταν ο βασικός στόχος αυτής της έρευνας.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από τον Πίνακα 5 παρατηρείται ότι στη σημερινή ελληνική οικογένεια παρουσιάζεται μια αύξηση του ποσοστού εργαζομένων γυναικών, συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια, με αποτέλεσμα να έχουν άλλες απαιτήσεις και πιθανόν να κρατούν διαφορετική στάση απέναντι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Στις περισσότερες οικογένειες την ανατροφή των παιδιών αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι γονείς (67,5%), ενώ σε μικρότερο ποσοστό (32,5%) υπάρχει βοήθεια από τρίτους. Φαίνεται ότι περιορίζεται σημαντικά ο ρόλος της «γιαγιάς-τροφού» στη φροντίδα και ανατροφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Πίν. 6).

Παρατηρείται το φαινόμενο μείωσης του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια. Μια μεγάλη μερίδα γονέων (63,72%) αναφέρει πως υπάρχουν μόνο δύο παιδιά στο σπίτι και μόνο ένας μικρός αριθμός (7,50%) οικογενειών είναι πολύτεκνες (Πίν. 7).

Ένα βασικό συμπέρασμα που απορρέει από τα στοιχεία της έρευνας είναι το αυξημένο ενδιαφέρον των γονέων για θέματα που σχετίζονται με τη σχολική εκπ/ση των παιδιών τους, αφού ήταν ήδη ενήμεροι για το νέο μέτρο αλλαγής του ορίου ηλικίας (Πίν. 10).

Γονείς που είχαν το δικαίωμα επιλογής από το νόμο, προτίμησαν να παραμείνουν τα παιδιά τους για έναν ακόμη χρόνο στο νηπιαγωγείο, κρίνοντας πως δεν ήταν έτοιμα να φοιτήσουν στο Δημοτικό σχολείο (Πίν. 8 και 11).

Η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας (θετική στάση των γονιών απέναντι στο νέο μέτρο) επιβεβαιώνεται από το υψη-

λό ποσοστό των γονιών με θετική άποψη (86,87%) για την αποτελεσματικότητα αυτού του μέτρου.

Συγκεκριμένα οι περισσότεροι γονείς (78,13%) εκτιμούν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους θα παρουσιάσει βελτίωση (Πίν. 14) και ότι η αλλαγή του ορίου ηλικίας βοηθά κύρια τη σχολική επίδοση (Πίν. 13). Φαίνεται ότι στόχος των γονέων είναι να έχει το παιδί τους καλή σχολική επίδοση στο Δημοτικό σχολείο και αυτό πιστεύουν ότι πετυχαίνεται, όταν πηγαίνει σε μεγαλύτερη ηλικία στην Α' Δημοτικού. Λίγοι (6,25%) εκτιμούν ότι η επίδοση θα είναι η ίδια ανεξάρτητα από την ηλικία που θα φοιτήσει το παιδί στην Α' τάξη, ενώ αρκετοί (15%) απαντούν πως δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, ενδεχομένως γιατί δεν είχαν παιδί στο δημοτικό σχολείο ή δεν γνωρίζουν το επίπεδο των απαιτήσεων της Α' Δημοτικού σε σχέση με τις ικανότητες του παιδιού τους (Πίν. 14)

Ένα σημαντικό σύνολο γονέων (91,25%) πιστεύει πως τα παιδιά θα έχουν γενική πρόοδο στη μεγαλύτερή τους ηλικία, κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας (41,78%), στη συνέχεια στο μάθημα των Μαθηματικών (28,08%) και λιγότερο στα δημιουργικά μαθήματα (17,12%) και στη Μελέτη Περιβάλλοντος (15,75%). Και εδώ επίσης σημαντικός αριθμός γονέων δεν έχουν άποψη όπως και στην προηγούμενη ερώτηση· υποθέτουμε πως δεν έχουν κάποιο μέτρο σύγκρισης είτε με άλλο παιδί, είτε εξαιτίας έλλειψης γνώσης της διδακτέας ύλης (Πίν. 15).

Όσον αφορά το χρόνο μελέτης των μαθημάτων που θα πρέπει να αφιερώνει ένα παιδί πηγαίνοντας μεγαλύτερο από πριν στην Α' τάξη, αρκετοί γονείς εκτι-

μούν ότι θα χρειάζεται λιγότερο χρόνο (34,37%) αλλά και τον ίδιο με πριν (38,75%). Γενικεύοντας θα δεχόμαστε ότι οι γονείς επιφυλάσσουν να απαντήσουν για τη χρονική διάρκεια μελέτης των μαθημάτων του παιδιού τους, γιατί δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν ακόμη ποιοι άλλοι παράγοντες, εκτός από την «ωριμότητα» της ηλικίας, θα επηρεάσουν τον παράγοντα «χρόνο», όπως απαιτήσεις δασκάλου, επίπεδο συμμαθητών-τάξης, αριθμός μαθητών στην τάξη, οργάνωση σχολείου-διδασκτηρίου κ.λπ. (Πίν. 16).

Σύμφωνα με την εκτίμηση των γονέων ως προς την ομαλή προσαρμογή των παιδιών τους ένα μεγάλο ποσοστό (73,75%) πιστεύουν ότι θα έχουν ξεπεράσει τα πιθανά προβλήματα σχολικής προσαρμογής στην προηγούμενη προσχολική βαθμίδα και ότι η προσαρμογή τους θα είναι περισσότερο ομαλή με την εφαρμογή του νέου μέτρου. Παράλληλα, αν θεωρήσουμε θετική την εκτίμηση, ότι 21,87% των γονιών πιστεύουν πως θα αντιμετωπίζουν ίδιες καταστάσεις προσαρμογής, είναι λίγοι οι γονείς (4,37%) που εκτιμούν ότι τα παιδιά τους θα προσαρμοστούν δυσκολότερα στο νέο σχολικό περιβάλλον, εάν φοιτήσουν χρονολογικά αργότερα. Είναι γεγονός πως έχει γίνει συνείδηση ότι η προσχολική αγωγή είναι ο κατ' εξοχήν προπομπός σχολικής ωριμότητας και ιδιαίτερα κατάλληλη περίοδος αγωγής που οδηγεί στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Η αύξηση του ορίου ηλικίας είναι ένα ακόμη θετικό στοιχείο που ενισχύει αυτή την αντίληψη των γονέων.

Οι απαντήσεις επιβεβαιώνονται και από τις επιμέρους ταξινομήσεις σχετικά με την προσωπικότητα του παιδιού, που

δεν θα αισθάνεται «μικρό και ανώριμο» (59,66%), θα έχει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (37, 81%) και θα αναπτύξει ισότιμες σχέσεις με τους συμμαθητές του (23,53% και 10,92%) (Πίν. 18). Παρ' όλα αυτά, αρκετοί γονείς (25,63%) εκτιμούν πως το νέο όριο ηλικίας δεν επηρεάζει τη μετέπειτα προσωπικότητα των παιδιών τους.

Οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν ενημερώσει τα παιδιά τους για την αλλαγή αυτού του μέτρου, γιατί η χρονολογία εγγραφής τους σε σχέση με την ηλικία τους δεν επηρεάζεται από τις διατάξεις αυτού του νόμου. Οι γονείς των παιδιών που θίγονται απ' αυτό το μέτρο αντιμετώπισαν θετικά αυτή την αλλαγή. Η παραμονή τους για έναν ακόμη χρόνο στο νηπιαγωγείο δημιουργεί σ' αυτά ασφάλεια λόγω γνώριμου, οικείου και ικανοποιητικού περιβάλλοντος, στο οποίο ήδη αναπτύσσονται.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τα προαναφερόμενα παιδιά ήταν ενήμερα για την αλλαγή ηλικίας εισαγωγής στο Δημοτικό σχολείο, ένδειξη θετική για τη θεμελίωση σωστής επικοινωνίας γονέα-παιδιού (Πίν. 19).

Όσον αφορά το κριτήριο με το οποίο επιθυμούν οι γονείς να επιλέγονται τα παιδιά τους για την Α' Δημοτικού, δεν υπήρχε μια συγκεκριμένη τάση. Περίπου οι μισοί γονείς προτιμούν τα παιδιά τους να επιλέγονται με την ηλικία, ενώ οι άλλοι μισοί επιθυμούν έναν άλλο τρόπο επιλογής, δηλαδή με τις συστάσεις της νηπιαγωγού, τους σχολικούς ψυχολόγους και την προσωπική τους εκτίμηση (Πίν. 20, 21).

Εάν οι γονείς είχαν τη δυνατότητα επιλογής της ηλικίας φοίτησης των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο, οι περισσό-

τεροι θα επέλεγαν την ηλικία των έξι (6) χρόνων. Ένα μεγάλο ποσοστό επίσης (περίπου το 1/3) των γονέων θα επιθυμούσαν να πηγαίνουν και στην ηλικία των 6,5 χρόνων, ενώ ελάχιστοι ζητούν από 5,5 και κάτω (Πίν. 22).

Τέλος, πολύ λίγοι γονείς γνωρίζουν σχετικά με το τι γίνεται στις άλλες χώρες του κόσμου, όσον αφορά την ηλικία εγγραφής νηπίων και μαθητών στο σχολείο. Με εξαίρεση τους γονείς που έτυχε να μεταναστεύσουν σε χώρες όπως Γερμανία, ΗΠΑ, Γαλλία, Ρωσία, το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων απάντησε αρνητικά στην αντίστοιχη ερώτηση (Πίν. 23).

### Γενικά συμπεράσματα

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι ενισχύουν την αντίληψη πάνω στην οποία βασίστηκε η κύρια υποθήση της έρευνάς μας, ότι δηλαδή είναι θετική η στάση των γονέων απέναντι στην αύξηση του ορίου ηλικίας εισαγωγής των παιδιών στην Α' Δημοτικού.

Φαίνεται πως το νέο μέτρο της αύξησης του ορίου ηλικίας των παιδιών που θα φοιτήσουν στην Α' Δημοτικού βρήκε θετική αποδοχή από τους περισσότερους γονείς και κυρίως από αυτούς που τα παιδιά τους έτυχε να βρίσκονται σ' αυτή την ηλικία.

Οι γονείς ανακουφίζονται από την αγχωτική αντιμετώπιση της «πρόωρης» εισαγωγής ορισμένων παιδιών στην ηλικία των 5,5 χρόνων, που θεωρούνται «μικρά και ανώριμα», να ακολουθήσουν τις υποχρεώσεις της σχολικής φοίτησης στην Α' Δημοτικού, με τον τρόπο που το Αναλυτικό Πρόγραμμα αυτής της τάξης προσφέρει στα παιδιά.

Οι γονείς ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και εκτιμούν ότι, εάν είναι επιτυχή στην Α' τάξη Δημοτικού, είναι σχεδόν εξασφαλισμένη ως θετική η υπόλοιπη εκπαιδευτική τους πορεία. Οι πιθανότητες της σχολικής επιτυχίας αυξάνουν όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία εισαγωγής του παιδιού στο σχολείο.

Η παραμονή επομένως των παιδιών στο νηπιαγωγείο μέχρι το 6ο έτος της ηλικίας τού εξασφαλίζει συναισθηματική ισορροπία και καλύτερη κοινωνική προσαρμογή, που επηρεάζει θετικά την αυτοπεποίθηση, την πρωτοβουλία, την επικοινωνία με τους συνομηλίκους, την αυτοεκτίμησή τους και γενικά ολοκληρώνει την ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί στην Α' Δημοτικού θα επιδοθεί σε εξειδικευμένα και νέα γνωστικά αντικείμενα (ανάγνωση, γραφή) και σε περισσότερο επίπονες νοητικές διεργασίες, αρκετά απαλλαγμένο από κοινωνικοσυναισθηματικής φύσεως καταστάσεις ή εντάσεις, που θα έχουν ήδη επιλυθεί στο νηπιαγωγείο.

Αν και γνωρίζουν ελάχιστα για το τι είδους μέτρα (όριο ηλικίας) ισχύει σε άλλες χώρες, πιστεύουν πως η κατάλληλη ηλικία για την πρώτη τάξη θα ήταν από τα έξι χρόνια και πάνω. Δέχονται ακόμη, ως κριτήριο για την επιλογή των παιδιών τους στην Α' Δημοτικού, τη χρονολογική ηλικία, αλλά και άλλους τρόπους ποιοτικής επιλογής μετά από συστάσεις των ειδικών (π.χ τεστ σχολικής ωριμότητας ή ετοιμότητας).

Γενικά το πότε θα ξεκινά ένα παιδί την επίσημη υποχρεωτική σχολική μάθηση είναι ένα θέμα που επιδέχεται πολλές συζητήσεις και αναλύσεις γιατί πα-

ρεμβαίνουν πολλοί παράγοντες (νοητικές ικανότητες, περιβαλλοντικές επιδράσεις, επίπεδο και ποιότητα προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, χρονολογική ηλικία κ.ά.).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο γονιός δεν είναι ένα τρίτο άγνωστο, αδιάφορο και αμελητέο στοιχείο στα εκπαιδευτικά πράγματα. Αντίθετα, φαίνεται από την έρευνά μας ότι έχει κάποια στάση, στην προκειμένη περίπτωση θετική, που θα πρέπει να υπολογίζεται, να εισακούεται και να διερευνάται.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη σελ. 246-265.
- Baretti, T. C. (1965). The relationship between measures of pre-reading visual discrimination and first grade reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 1, 51-76.
- Coltheart, M. (1979). When can children learn to read-and when should they be taught? *Reading Research: advances in theory and practice*, 1, New York: Academic Press.
- Curtis, A. (1990). Προσχολική αγωγή: Το αναλυτικό πρόγραμμα της Μ. Βρετανίας. Πολυγραφημένη εισήγηση στο συνέδριο της ΟΜΕΡ.
- Daniels, S. κ.ά. (1995). Trends in the Early Admission of children to school: Appropriate or Expedient? *Educational Research*, 37, 239-49.
- Dolch, E.W., και Bloomster, M. (1937). Phonic readiness. *Elementary School Journal*, 38, 201-05.
- Durkin, D.D. (1983). *Teaching them to read*. Boston. Allyn and Bacon.
- Gates, A.I. (1937). The necessary mental age for beginning reading. *Elementary School Journal*, 37, 497-508.
- Gentile, L.M. (1983). A critique of Mabel V. Morphett and Carleton Wascburnes study: When should children begin to read? In L.M. Gentile, M.L. Kamil and J.S. Blanchard. *Reading research resisited*, Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Gullo, D.F. και Burton, C.B. (1992). Age of Entry and Preschool Experience of Academic Readness in Kindergarten. *Early Childhood Research-Quarterly*, 7, 175-86.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1996). Προσχολική αγωγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ηράκλειο. Εκδ. του ιδίου, σελ. 242.
- Ζαφρανά Μ. (1996). Πολυγραφημένες σημειώσεις από το μάθημα Κοινωνικοποίηση του παιδιού στο Α' εξάμηνο του Δ/λείου Ν/γών Θεσ/νίκης.
- Johanson, I. (1995). New services for six-year in Stockholm-Content and Directions. *European-Early Childhood Education Research Journal*, 3, 17-34.
- Λελάκη, Γ. (1987). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα ΟΕΔΒ.
- Mckee, P. Brezeniski J.E. και Harrisson, A.L. (1966). *The effectiveness of teaching reading in kindergarten*. Cooperative Research Project Denrer Public Schools and Colorado State Department of Education.
- Morphett, M.V. και Washburne, C. (1983). Whe should children begin to read? *Elementary School Journal*, 31, 496-503.

Satz, P. και Fletcher, J.M. (1979) Early screening tests Some uses and abuses. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 56-60.

Sutton, M.H. (1969) Children who Learned to read in Kindergarten a longitudinal study. *Reading Teacher*, 22, 595-602.

Szekely B. Beach, E. (1985). The Adoption of New Soviet School Reforma. *Soviet-Education*, 27, 1-102.

ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Α/θμιας Εκπ/σης, Τμήμα Γ', εγκύκλιος υπ. αρ. Φ6/99/Γ1/722 και Φ6/347/Γ1/1009.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**  
**1. ΠΙΝΑΚΕΣ**  
**2. ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ**  
**3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ**

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΦΥΛΟ</b>		
ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΓΟΝΕΩΝ ΣΥΝΟΛΟ
12,5% (20)	87,5% (140)	160

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΩΝ</b>			
20-30 ετών	31-40 ετών	41...	ΓΟΝΕΩΝ ΣΥΝΟΛΟ
35,62% (57)	58,12% (93)	6,25% (10)	160

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ</b>					
Δημοτικού	Γυμνασίου	Λυκείου	Πτυχίο ΤΕΙ	Πτυχίο ΑΕΙ	ΓΟΝΕΩΝ ΣΥΝΟΛΟ
16,87% (27)	9,37% (15)	39,37% (63)	10,62% (17)	23,75% (38)	160

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Εργάζεστε;</b>	
ΝΑΙ:	51,25% (82)
ΟΧΙ:	48,75% (78)
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>	<b>160</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Εργάζεστε και οι δύο γονείς στην οικογένειά σας;</b>		
ΝΑΙ:	48,12%	(77)
ΟΧΙ:	51,88%	(83)
ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ		160

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Υπάρχει άλλο άτομο που απασχολείται με την ανατροφή του παιδιού σας εκτός από εσάς; (τους 2 γονείς;)</b>		
ΝΑΙ:	32,5%	(52)
ΟΧΙ:	67,5%	(108)
ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ		160

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Πόσα παιδιά έχετε στην οικογένειά σας;</b>		
ΕΝΑ:	18,75%	(30)
ΔΥΟ:	63,75%	(102)
ΤΡΙΑ:	10%	(16)
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ 3	7,5%	(12)
ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ		160

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Παιδιά που γεννήθηκαν...</b>	
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟ - ΜΑΡΤΙΟ 1992:	17,5%(28)- παραμένουν στο Νηπιαγ.
ΑΠΡΙΛΙΟ - ΔΕΚΕΜΒΡΙΟ 1991:	82,5% (132)
ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ	160

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Ποιο είναι το φύλο του παιδιού σας;</b>	
ΑΓΟΡΙ	47,5%(76)
ΚΟΡΙΤΣΙ	52,5%(84)
ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ	160

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Πριν πάρετε αυτό το ερωτηματολόγιο γνωρίζετε για την αλλαγή ορίου ηλικίας για την εγγραφή του παιδιού στο Δημ. σχολείο;**

ΝΑΙ:	89,37% (143)
ΟΧΙ:	7,5% (12)
ΔΕΝ ΜΕ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ	3,13%(5)

ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ 160

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Με βάση την αλλαγή του ορίου ηλικίας μήπως το παιδί σας παραμένει στο Νηπιαγωγείο για μian ακόμη χρονιά;**

ΝΑΙ:	17,5% (28)
ΟΧΙ:	82,5% (132)

ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ 160

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Ποια είναι η στάση σας απέναντι στο μέτρο αυτό;**

ΘΕΤΙΚΗ	86,87%(139)
ΑΡΝΗΤΙΚΗ	6,87%(11)
ΑΔΙΑΦΟΡΗ	6,25%(10)

ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ 160

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Πιστεύετε ότι θα βοηθήσει η αλλαγή του ορίου ηλικίας των παιδιών στην Α' τάξη του Δημ. σχολείου;**

ΝΑΙ	91,25%	(146)
Κοινωνική ένταξη	17,8%	(26)
Ομαλή προσαρμογή	71,91%	(105)
Σχολική επίδοση	85,61%	(125)
Συναισθηματική ισορροπία	23,28%	(34)
Επικοινωνία με τους άλλους	24,65%	(36)
Κάτι άλλο		
ΟΧΙ	8,75%	(14)

ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ 160

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Πιστεύετε ότι εάν το παιδί σας πάει μεγαλύτερο στο Δημοτικό η σχολική του επίδοση θα είναι:</b>		
Καλύτερη από πριν	78,13%	(125)
Το ίδιο	6,25%	(10)
Χειρότερη από πριν	0,62%	(1)
Δεν μπορώ να ξέρω	15%	(24)
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>		<b>160</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Πιστεύετε ότι θα σημειώσει πρόοδο σε κάποιο μάθημα;</b>		
ΝΑΙ	91,25%	(146)
Γλώσσα	41,78%	(61)
Μαθηματικά	28,08%	(41)
Εμείς κι ο κόσμος (Μελέτη περιβ.)	15,75%	(23)
Δημιουργ. μαθ. (εικαστικά, μουσική, γυμν.)	17,12%	(25)
Δεν μπορώ να ξέρω	40,41%	(59)
ΟΧΙ	8,75%	(14)
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>		<b>160</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Το παιδί σας πρόκειται να πάει μεγαλύτερο από το Νηπιαγωγείο στο Δημ. Σχολείο. Πόσο χρόνο πιστεύετε ότι θα αφιερώσει τώρα για τα σχολ. μαθήματα;</b>		
Περισσότερο χρόνο αν πήγαινε μικρότερο;	26,87%	(43)
Το ίδιο με πριν	38,75%	(62)
Λιγότερο χρόνο	34,37%	(55)
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>		<b>160</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Ποια πιστεύετε ότι θα ήταν η προσαρμογή του παιδιού στο Δημ. σχολείο;</b>		
Περισσότερο ομαλή από πριν	73,75%	(118)
Το ίδιο	21,87%	(35)
Λιγότερο	4,37%	(7)
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>		<b>160</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Πιστεύετε ότι το παιδί σας θα αναπτύξει αρμονικές σχέσεις στη μετέπειτα ζωή του με την εφαρμογή του νέου ορίου ηλικίας για την εγγραφή του στην Α' Δημοτικού;**

ΝΑΙ γιατί	74,37%	(119)
δεν θα αισθάνεται μικρό και ανώριμο	59,66%	(71)
θα εκφράζει χωρίς φόβο τη γνώμη του	23,53%	(28)
θα αναπτύξει δυνατή προσωπικότητα	10,92%	(13)
θα έχει αυτοπεποίθηση	37,81%	(45)
<b>ΟΧΙ</b>	<b>25,63%</b>	<b>(41)</b>
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>		<b>160</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Συζητήσατε με το παιδί σας ότι είναι υποχρεωμένο να πάει μεγαλύτερο στο Δημ. σχολείο;**

ΝΑΙ	22,5%	(36)
Πολύ θετική η αντίδρασή του	10	
Θετική	20	
Αδιάφορη	4	
Αρνητική	1	
Πολύ αρνητική	-	
<b>ΟΧΙ</b>	<b>77,5%</b>	<b>(124)</b>
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>		<b>160</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Με ποιο κατά τη γνώμη σας κριτήριο θα μπορούσε να επιλεγεί ένα παιδί για τη φοίτησή του στην Α' Δημοτικού;**

Με την ηλικία	55,62%	(89)
Με συστάσεις της Ν/γού	26,87%	(43)
Με ειδική εξέταση από ψυχολ. για διάγνωση σχολικής ωριμότητας	16,87%	(27)
Με προσωπική εκτίμηση του γονιού	12,5%	(20)
Κάτι άλλο	1,8%	(3)
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>		<b>160</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 21: Προτιμούσατε να επιλέξετε την ηλικία του παιδιού σας για την εισαγωγή του στο Δημοτικό σχολείο;</b>		
ΝΑΙ	47,5%	(76)
ΟΧΙ	48,12%	(77)
ΑΔΙΑΦΟΡΩ	4,37%	(7)
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>		<b>160</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 22: Εάν είχατε τη δυνατότητα να επιλέξετε την ηλικία που θα στέλνατε το νήπιο παιδί σας στο Δημ. Σχολείο ποια κατά τη γνώμη σας θα ήταν αυτή;</b>		
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>		
4,5 ετών	-	
5 ετών	1,25%	(2)
5,5 ετών	6,25%	(10)
6 ετών	57,5%	(92)
6,5 ετών	33,75%	(54)
Δεν ξέρω	1,25%	(2)
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>		<b>160</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Γνωρίζετε το αντίστοιχο μέτρο (όριο ηλικίας για την εγγραφή νηπίων στην Α' τάξη) σ' άλλες χώρες του κόσμου;</b>		
ΝΑΙ	18,25%	(29)
Εάν ναι σε ποιες χώρες		
Ρωσία	4	
Γερμανία	20	
Γιουγκοσλαβία	1	
Ιρλανδία	1	
Γαλλία	12	
Αυστραλία	1	
Αγγλία	8	
Ιταλία	1	
Σουηδία	1	
Ολλανδία	1	
Βραζιλία	1	
Η.Π.Α.	9	
ΟΧΙ	81,75%	(131)
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΓΟΝΕΩΝ</b>		<b>160</b>

### **III**

## *Ψυχολογικά θέματα*



**Λ. Βάρβογλη, Ph.D.**

*Ψυχολόγος, Ψυχοθεραπεύτρια, Παιδαγωγός  
Νοσοκομείο Παίδων, Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Harvard*

## **Ψυχολογικές Επιπτώσεις των Σεισμών στα Παιδιά και Τρόποι Αντιμετώπισής τους**

### **Εισαγωγή**

**Φ**υσικές καταστροφές, όπως σεισμοί, πλημμύρες, πυρκαγιές, εκτός από τις υλικές ζημιές που προξενούν, έχουν και σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις στον άνθρωπο. Ένα από αυτά τα φυσικά φαινόμενα το οποίο πλήττει τις περισσότερες περιοχές της Ελλάδας είναι οι σεισμοί. Ακόμη και όταν υπάρχουν μόνο υλικές καταστροφές, και όχι απώλειες σε ανθρώπινο δυναμικό, τα ψυχολογικά προβλήματα που ακολουθούν είναι εμφανή. Μια από τις πιο ευαίσθητες ομάδες του πληθυσμού για την εμφάνιση ψυχολογικών συμπτωμάτων μετά από φυσικές καταστροφές είναι τα παιδιά προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει μια σειρά μελετών για τις ψυχολογικές αντιδράσεις των παιδιών σε τέτοια καταστροφικά φαινόμενα και τρόπους αντιμετώπισης καθώς και εξάλειψής τους (Goenjian, 1993, Konkon, 1991, Galante and Foa, 1986, La Greca, Silverman, Vernberg, and Prinstein, 1996, Vernberg, La Greca, Silverman, and Prinstein, 1996). Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα αυτών των μελετών και τρόποι αντιμετώπισης των ψυχολογικών προβλημάτων που ενδεχομένως εμφανίζονται. Πρέπει να ση-

μειωθεί ότι το μετα-τραυματικό στρες είναι η συνηθέστερη ψυχολογική απόρροια των φυσικών καταστροφών.

### **Τα χαρακτηριστικά του μετα-τραυματικού στρες**

Μια έντονη τραυματική εμπειρία, όπως είναι ένας σεισμός, προκαλεί αυτό που επιστημονικά ονομάζεται μετα-τραυματικό στρες και εμφανίζεται στους τομείς του συναισθήματος, σώματος, διανοήσης και συμπεριφοράς. Τα πρώτα συμπτώματα του μετα-τραυματικού στρες μπορεί να παρουσιαστούν αμέσως μετά το τραυματικό γεγονός ή ακόμη και μήνες ύστερα από αυτό. Τα συμπτώματα του μετα-τραυματικού στρες είναι πιο έντονα και διαρκούν για περισσότερο καιρό στα παιδιά που βρίσκονται κοντά στο επίκεντρο του σεισμού (Miller, Kraus, Tatevosyan, and Kamenchenko, 1993). Τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά επηρεάζονται ψυχολογικά από έναν καταστροφικό σεισμό, αλλά στα παιδιά τα σημάδια του ψυχικού τραύματος είναι πιο έντονα και τα συμπτώματα πιο εμφανή. Υπάρχουν τέσσερα κύρια χαρακτηριστικά στις περιπτώσεις παιδικού ψυχολογικού τραύματος. 1) Το παιδί έχει έντονες και επαναλαμβανόμενες αναμνή-

σεις από το σεισμό, που συχνά εμφανίζονται σαν κινηματογραφικές σκηνές, 2) εμφανίζει στερεοτυπική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά ή συγκεκριμένες πράξεις, 3) έχει φόβους που σχετίζονται με την τραυματική εμπειρία, και 4) η στάση του παιδιού απέναντι σε δικούς του ανθρώπους, απέναντι στη ζωή και το μέλλον έχει αλλάξει (Miller, Kraus, Tatevosyan, and Kamenchenko, 1993).

Τα συμπτώματα του μετα-τραυματικού στρες στους τομείς του συναισθήματος, της διανόησης, της συμπεριφοράς, και του σώματος των παιδιών έχουν επισημανθεί από διαφορετικές ομάδες επιστημόνων οι οποίοι έχουν εργαστεί με παιδιά από διάφορες χώρες (Miller, Kraus, Tatevosyan, and Kamenchenko, 1993, Pynoos, Goenjian, Tashjian, Karakashian, Manjikian, Manoukian, Steinberg, and Farbanks, 1993). Τόσο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όσο και οι έφηβοι παρουσιάζουν μετα-τραυματικό στρες (Garrison, Bryant, Addy, Spurrier, et. al., 1995). Στο συναισθηματικό τομέα του παιδιού κυριαρχούν η αίσθηση ότι ξαναζεί το τραυματικό γεγονός (σεισμό), ενοχή που σχετίζεται με το σεισμό, εκνευρισμός, θυμός, κλάμα, μελαγχολία και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στο διανοητικό τομέα το παιδί εμφανίζει επαναλαμβανόμενες έντονες αναμνήσεις, δυσκολία συγκέντρωσης, ανησυχίες και φόβους. Ακόμη, ξεχνάει εύκολα σε σχέση με πριν και έχει δυσκολία να συγκεντρωθεί και να προσέξει. Τα προβλήματα στο διανοητικό τομέα επηρεάζουν την απόδοση του παιδιού στο σχολείο και μπορεί να διαρκέσουν αρκετούς μήνες μετά το σεισμό. Η συμπεριφορά του παιδιού μετά από έναν ισχυρό σεισμό χαρακτηρίζεται από υπερβολικό φόβο για το σκοτάδι, επαναλαμβανόμενους εφιάλτες, επιθε-

τικότητα, κοινωνική απομόνωση, αγκίστρωση στους γονείς και δυσκολία να τους αποχωριστεί, άγχος και αποφυγή καταστάσεων που θυμίζουν το σεισμό. Τα συμπτώματα εντείνονται όταν το παιδί βρίσκεται σε περιβάλλον με θόρυβο και δονήσεις (μη σεισμικές). Η γενικότερη ψυχολογική ταραχή του παιδιού μετά από έναν σεισμό εκδηλώνεται και με ψυχοσωματικά συμπτώματα, εμφανή στο σωματικό τομέα. Η εκδήλωση ταχυκαρδίας, τάσης για λιποθυμία, ζαλάδων, τρεμούλας, διάρροιας, πονοκέφαλων, αϋπνίας και ναυτίας είναι συνήθης. Γενικότερα, το παιδί που έχει βιώσει έναν δυνατό και καταστροφικό σεισμό παρουσιάζει πληθώρα δυσκολιών, οι οποίες γίνονται αντιληπτές από το περιβάλλον του ως ένα αρνητικό φαινόμενο ή ακόμη ως μια αλλαγή προσωπικότητας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί εδώ ότι η έρευνα έχει δείξει πως ακόμη και αν τα παιδιά βρίσκονται σχετικά πιο μακριά από το κέντρο της καταστροφής και δεν βιώσουν άμεσες καταστροφικές συνέπειες, εξακολουθούν, μόλαταύτα, να παρουσιάζουν συμπτώματα μετα-τραυματικού στρες, αν και σε μικρότερο βαθμό από τα παιδιά που έχουν πληγεί άμεσα (Shaw, Applegate, Tanner, Perez, et. al., 1995, Bradburn, 1991). Συμπτώματα μετα-τραυματικού στρες παρουσίασαν ακόμη και παιδιά και έφηβοι που είχαν προειδοποιηθεί για το μεγάλο επερχόμενο σεισμό ο οποίος είχε προβλεφθεί για τη Νέα Μαδρίτη το Δεκέμβριο του 1990 (Kiser, Heston, Hickerson, and Millsap, 1993). Τέλος, σε περιπτώσεις μεγάλης καταστροφής, όπως ο σεισμός στην Αρμενία το 1988, τα συμπτώματα του μετα-τραυματικού στρες καθώς και συμπτώματα μελαγχολίας εξακολουθούν να είναι παρόντα ακόμη και με την έλευση του χρόνου, πι-

θανώς γιατί ορισμένα γεγονότα, καταστάσεις και δυσκολίες, όπως η απώλεια φίλων και συγγενών, η απώλεια σπιτιού και περιουσίας, η μοναξιά, η απώλεια ελπίδας για οριστική φυσιολογική και ψυχολογική αποκατάσταση και ο φόβος ενός δυνατότερου σεισμού εξακολουθούν να υφίστανται (Goenjian, Pynoos, Stenberg, Najarian, et. al., 1995, Sukisian, 1994).

### **Τα ψυχολογικά στάδια της τραυματικής εμπειρίας**

Ο καθηγητής Μίλλερ και οι συνεργάτες του (1993) παρουσίασαν ένα μοντέλο για την κατανόηση του μετα-τραυματικού στρες. Σύμφωνα με αυτό, οι άνθρωποι που έχουν μια έντονη τραυματική εμπειρία, όπως αυτή του σεισμού, περνούν από μία σειρά σταδίων, κατά τη διάρκεια των οποίων ξαναέρχονται σε επαφή με την τραυματική εμπειρία. Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από το αγχογενές επεισόδιο, το οποίο κανείς αντιλαμβάνεται ως ένα έντονο ψυχολογικό τραύμα που δεν είναι συνηθισμένο και δεν απαντάται συχνά στην καθημερινή ζωή. Σε τέτοιες περιπτώσεις η πιο συνηθισμένη αντίδραση για τον άνθρωπο είναι να νιώθει καταβεβλημένος και τρομαγμένος. Το άτομο που έχει υποστεί μια τέτοια τραυματική εμπειρία σκέφτεται και πολλές φορές συζητάει ακατάπαυστα το τραυματικό γεγονός, επικεντρώνοντας την προσοχή του σε σημαντικά ζητήματα, όπως είναι η ευπάθειά του σε σχέση με το μέγεθος του σεισμού, η διάσωση, η επιβίωση και το μέγεθος της καταστροφής.

Το δεύτερο ψυχολογικό στάδιο της τραυματικής εμπειρίας περιλαμβάνει

τόσο τα φυσιολογικά επακόλουθα, όπως τραυματισμοί, όσο και τα ψυχολογικά, όπως ο χαμός συγγενικών προσώπων, σπιτιού και περιουσίας. Κατά το στάδιο αυτό το άτομο νιώθει όχι μόνο άγχος, αλλά και ενοχή, γιατί ενώ ο ίδιος επέζησε κάποιοι συγγενείς και φίλοι τραυματίστηκαν ή πέθαναν.

Το τρίτο ψυχολογικό στάδιο της τραυματικής εμπειρίας χαρακτηρίζεται από διανοητική αποδιοργάνωση και γενικότερη σύγχυση. Το άτομο τείνει να αποσυρθεί και να απομονωθεί από το κοινωνικό σύνολο και πολλές φορές αρνείται την τραυματική εμπειρία, λέγοντας ότι ο ίδιος δεν επηρεάστηκε, ή μειώνοντας το μέγεθος της καταστροφής. Άλλη μια μορφή άρνησης της τραυματικής εμπειρίας παρουσιάζεται όταν το άτομο περιορίζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του που σχετίζονται με το τραυματικό γεγονός.

Το στάδιο της άρνησης και αποφυγής της τραυματικής εμπειρίας ακολουθεί το στάδιο της θεραπευτικής επανεξέτασης και επανεκτίμησης. Το άτομο προσπαθεί τώρα να κατανοήσει τι έγινε, να αντιληφθεί τις συνέπειες του σεισμού στις πραγματικές τους διαστάσεις και να κατανοήσει ότι θα υπάρξουν αλλαγές στη ζωή του. Αυτή η αλλαγή, στο πώς δηλαδή σκέφτεται το σεισμό, έρχεται όταν υπάρχει κάποιος παράγοντας στο περιβάλλον που του θυμίζει έντονα το σεισμό και το βγάζει από τη φάση της άρνησης. Αυτό θεωρείται το πιο καίριο στάδιο για θεραπευτική παρέμβαση. Ζητήματα που σχετίζονται με το σεισμό, τις καταστροφικές επιπτώσεις, καθώς και με την επιβίωση του θύματος, αποτελούν πλούσιο υλικό για ψυχοθεραπεία. Το ψυχολογικό τραύμα,

η προσέγγισή του καθώς και συγκεκριμένοι τρόποι ψυχοθεραπείας στον ευαίσθητο κόσμο των παιδιών εξετάζονται στην επόμενη ενότητα.

Το τελευταίο στάδιο της τραυματικής εμπειρίας χαρακτηρίζεται από την υποχώρηση των συμπτωμάτων και την επίλυση του ψυχολογικού προβλήματος. Με τη βοήθεια της ψυχοθεραπείας το άτομο αντιμετωπίζει τα προβλήματα που σχετίζονται με το ψυχικό τραύμα και αντιλαμβάνεται καλύτερα τις ψυχολογικές συνέπειες του σεισμού. Επίσης, το άτομο μαθαίνει να ελέγχει αποτελεσματικότερα τα έντονα συναισθήματά του, ώστε η τραυματική του εμπειρία σταδιακά εξαφανίζεται.

Αν και το θεωρητικό μοντέλο που παρουσιάστηκε παραπάνω δημιουργήθηκε βάσει δεδομένων που συλλέχθηκαν σε περιπτώσεις σοβαρής καταστροφής (όπως θάνατος συγγενικών και φιλικών προσώπων μετά από κάποιο ισχυρό σεισμό), είναι ωστόσο επίκαιρο και χρήσιμο για την κατανόηση των αλλαγών στην ψυχосύνθεση και συμπεριφορά των παιδιών που έχουν βιώσει μίαν ανάλογη κατάσταση, ακόμη και αν δεν είναι τόσο σοβαρή. Το σοκ της σεισμικής δόνησης, το απρόσμενο και αβέβαιο της κατάστασης, η αλλαγή στη ρουτίνα και ο φόβος που σχετίζεται με τις φυσικές καταστροφές έχουν προσθετική επίδραση και, επομένως, επιδρούν στον ψυχικό κόσμο του παιδιού.

### **Ψυχολογική αντιμετώπιση του μετα-τραυματικού στρες στα παιδιά**

Οι αντιδράσεις των παιδιών σε τραυματικά γεγονότα χαρακτηρίζονται από επανάληψη των πράξεών τους, επανα-

λαμβανόμενο θέμα στο παιχνίδι, και επανάληψη κάποιας στερεότυπης λέξης ή φράσης (Saylor, Swenson, and Powell, 1992). Αυτή η επανάληψη ενός θέματος ή φράσης δίνει στο παιδί την ευκαιρία να ξαναζωντανέψει το γεγονός ή να ξαναζήσει την τραυματική εμπειρία. Το επαναλαμβανόμενο θέμα στο παιχνίδι καθώς και οι συζητήσεις που επικεντρώνονται στο σεισμό αποτελούν μια προσπάθεια από την πλευρά του παιδιού να αποφορτιστεί συναισθηματικά και να ελέγξει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και την εμπειρία του από τα συναισθήματα που ένιωσαν οι ενήλικες στο περιβάλλον του. Με την επανάληψη ενός θέματος στο παιχνίδι ή την ομιλία το παιδί βρίσκει έναν τρόπο έκφρασης και επανακτά ένα αίσθημα σιγουριάς. Σχετικές έρευνες (Saylor, Swenson, and Powell, 1992) έχουν δείξει ότι η ενεργητική αντιμετώπιση τραυματικών γεγονότων, παρά η παθητική αποδοχή ή η άρνηση της σημασίας τους, είναι ο καλύτερος τρόπος για τη θεραπεία του μετα-τραυματικού στρες. Το επαναλαμβανόμενο θέμα στο παιχνίδι και οι συζητήσεις για το τραυματικό γεγονός μπορούν να θεωρηθούν ενεργητικοί τρόποι αντιμετώπισης του τραυματικού γεγονότος.

Στη συνέχεια θα συζητηθεί ένα πρόγραμμα ψυχοθεραπείας που εφαρμόστηκε με επιτυχία και σε στενή συνεργασία με το σχολείο σε σεισμόπληκτα παιδιά στην Ιταλία, τα οποία παρουσίαζαν τα συμπτώματα που έχουν προαναφερθεί (Galante and Foa, 1986). Το πρόγραμμα ήταν σύντομο, σχεδιασμένο για να εφαρμοστεί σε ομάδες παιδιών και να εξαλείψει τα συμπτώματα του μετα-τραυματικού στρες.

Κατά την πρώτη συνάντηση, στόχος των ψυχολόγων ήταν να δώσουν στα

παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα σχετικά με το σεισμό. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσω ζωγραφικής με σχετικά θέματα, καθώς τα παιδιά άκουγαν ιστορίες για το πώς το Σαν Φρανσίσκο ανέκαμψε από τους σεισμούς.

Στη δεύτερη συνάντηση συζητήθηκαν ανοιχτά οι φόβοι των παιδιών σχετικά με το σεισμό προκειμένου να δείχτει ότι ο φόβος αποτελεί μια κοινή εμπειρία και δεν είναι ντροπή. Στη συνέχεια έγινε συζήτηση για τις ζωγραφίες των παιδιών, τα συναισθήματά τους και τις αντιδράσεις τους όταν ένιωθαν φόβο.

Στην τρίτη συνάντηση οι ψυχολόγοι συζήτησαν με τα παιδιά εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με τους σεισμούς. Ο τρόπος επίτευξης του στόχου έγινε μέσω ζωγραφικής σχετικών θεμάτων, καθώς τα παιδιά άκουγαν μια ιστορία για ένα παιδί που φοβόταν τους σεισμούς γιατί δεν καταλάβαινε τι τους προκαλούσε. Τα παιδιά μίλησαν για τις αντιλήψεις τους και ακολούθησε μια συζήτηση για την επιστημονική εξήγηση των σεισμών.

Ο θεραπευτικός σκοπός της τέταρτης συνάντησης ήταν να βοηθηθούν τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους για το σεισμό και στη συνέχεια να τον ξεπεράσουν, θεωρώντας τον πια ένα γεγονός του παρελθόντος.

Ο στόχος της πέμπτης συνάντησης ήταν η επεξεργασία των εικόνων του θανάτου και της καταστροφής οι οποίες καθημερινά απασχολούσαν τα παιδιά. Για να πετύχουν αυτόν το θεραπευτικό σκοπό, οι ψυχολόγοι ζήτησαν από τα παιδιά να ζωγραφίσουν εικόνες του τόπου τους μετά την καταστροφή. Τα παιδιά ζωγράφισαν το νεκροταφείο και έκαναν αναπαραστάσεις θρήνων και κηδειών, ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν

ελεύθερα τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια, τα παιδιά συζήτησαν και σχεδίασαν το μέλλον της πόλης τους, κι έτσι η πέμπτη συνάντηση έκλεισε με ένα μήνυμα αισιοδοξίας για το μέλλον.

Ο βασικός σκοπός της έκτης συνάντησης ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά ότι δεν είναι άβουλα θύματα των περιστάσεων, αλλά έχουν ενεργητικό ρόλο τόσο στη διάσωσή τους από το σεισμό, όσο και στην υπόλοιπη ζωή τους. Τα παιδιά υποδύθηκαν διάφορους χαρακτήρες, όπως γονείς, δασκάλους κ.λπ., και μέσω του ρόλου τους δίδαξαν και διδάχτηκαν πώς να επιζήσουν εκτάκτων καταστάσεων, όπως σεισμοί, πλημμύρες κ.λπ.

Κατά την τελευταία θεραπευτική συνάντηση οι ψυχολόγοι έδωσαν στα παιδιά την ευκαιρία να μιλήσουν για όποιο σχετικό θέμα ήθελαν και έτσι να κλείσουν τον κύκλο της θεραπευτικής εργασίας. Όπως και προηγουμένως, το μέσο επίτευξης του παραπάνω στόχου ήταν η ζωγραφική και η συζήτηση.

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι φυσικές καταστροφές, όπως οι σεισμοί, επηρεάζουν άμεσα τα παιδιά. Η διατάραξη της ψυχολογικής τους ισορροπίας μπορεί να αποκατασταθεί με σωστή και ολοκληρωμένη ψυχολογική βοήθεια τόσο από την οικογένεια, όσο και από εκπαιδευμένους ψυχολόγους. Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ψυχική ισορροπία των παιδιών μετά από έναν σεισμό είναι πρωταρχικά η ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού από την οικογένειά του. Αν οι γονείς και οι συγγενείς του παιδιού μπορούν να το ενθαρρύνουν να συζητήσει τους φόβους του χωρίς να το κοροϊδέψουν και χωρίς να υποβαθμίσουν τη σημασία του προβλήματος, έτσι όπως το παιδί το παρου-

σιάζει, αυτό θα καλύτερεύσει. Ένας δεύτερος σημαντικός παράγοντας είναι η επαναφορά της καθημερινής ρουτίνας που διακόπηκε από το σεισμό· π.χ., η παρακολούθηση του σχολείου, η συγκέντρωση της οικογένειας για τα καθημερινά γεύματα, και άλλες συνήθειες καθημερινές ασχολίες. Τέλος, τα παιδιά ωφελούνται ψυχολογικά όταν μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να μιλήσουν για την τραυματική εμπειρία τους σε σωστά δομημένες ψυχοθεραπευτικές συναντήσεις με ειδικευμένους ψυχολόγους. Όταν υπάρχουν οι παραπάνω συνθήκες, τότε τα παιδιά αρχίζουν τη διαδικασία για να ξεπεράσουν την αρνητική επιρροή του σεισμού και της συνακόλουθης τραυματικής εμπειρίας. Μέσα στον πρώτο χρόνο από το συμβάν, τα συμπτώματα του μετα-τραυματικού στρες αρχίζουν να εξασθενούν μέχρι την τελική τους απόλειψη.

### Βιβλιογραφία

- Bradburn, I.S. (1991). After the earth shock: Children's stress symptoms 6-8 months after a disaster. *Association for Advancement of Behavior Therapy Meeting Symposium* (1990, San Francisco, California).
- Galante, R. and Foa, D. (1986). An epidemiological study of psychic trauma and treatment effectiveness for children after a natural disaster. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, vol. 25, 3, 357-363.
- Garrison, C.Z., Bryant, E.S., Addy, C.L., Spurrier, P.G., et al. (1995). Post-traumatic stress disorder in adolescents after Hurricane Andrew. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 34(9), 1193-1201.
- Goenjian, A. (1993). A mental health relief program in Armenia after the 1988 earthquake. *British Journal of Psychiatry*, 163, 230-239.
- Goenjian, A., Pynoos, R.S., Steinberg, A.M., Najarian, L.M., et al. (1995). Psychiatric comorbidity in children after the 1988 earthquake in Armenia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 34, 9, 1174-1184.
- Kiser, L., Heston, J., Hickerson, S., and Millsap, P. (1993). Anticipatory stress in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, vol. 150(1), 87-92.
- Konkov, F.E. (1991). Primary psychological intervention with families of earthquake survivors in Armenia. *American Journal of Family Therapy*, vol. 19, 1, 54-59.
- La Greca, A.M., Silverman, W.K., Vernberg, E.M., and Prinstein, M.J. (1996). Symptoms of posttraumatic stress in children after Hurricane Andrew: a prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 64(4), 712-723.
- Miller, T.W., Kraus, R.F., Tatevosyan, T.S., and Kamenchenko, P. (1993). Post-traumatic stress disorder in children and adolescents of the Armenian earthquake. *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 24, 2, 115-123.
- Pynoos, R.S., Goenjian, A., Tashjian, M., Karakashian, M., Manjikian, R., Manoukian, G., Stenberg, S., M., and Fairbanks, L.A. (1993). Post-

traumatic stress reactions in children after the 1988 Armenian earthquake. *British Journal of Psychiatry*, vol. 163, 269-247.

Saylor, C.G., Swenson, C.C., and Powell, P. (1992). Hurricane Hugo blows down the broccoli: preschoolers' post-disaster play and adjustment. *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 22, 3, 139-149.

Shaw, J.A., Applegate, B., Tanner, S., Perez, D., et al. (1995). Psychological effects of Hurricane Andrew on an elementary school population. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 34 (9), 1185-1192.

Sukisian, S.G. (1994). Characteristics of post-traumatic stress disorders following the earthquake in Armenia. Special Issue: Issues in contemporary psychiatric practice in Russia. *Journal of Russian and East European Psychiatry* vol. 27 (2), 62-75.

Vernberg, E. M., La Greca, A.M., Silverman, W.K., and Prinstein, M. J. (1996). Prediction of posttraumatic stress symptoms in children after Hurricane Andrew. *Journal of Abnormal Psychology* vol. 105 (2), 237-248.

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την επιρροή των σεισμών και άλλων αγχογενών εμπειριών στον ψυχικό κόσμο των παιδιών. Η ανασκόπηση κλινικών δεδομένων τα οποία συγκεντρώθηκαν μετά από φυσικές καταστροφές υπογραμμίζει

τα συμπτώματα και την ψυχοπαθολογία που εμφανίζεται στα θύματα των σεισμών. Τα προβλήματα που επικρατούν είναι συναισθηματικά, όπως μετατραυματικό στρες, μελαγχολία, φόβος και άγχος, καθώς και διανοητικά, συμπεριφορικά και ψυχοσωματικά. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα μοντέλο για την κατανόηση του μετα-τραυματικού στρες. Το άρθρο κλείνει με την παρουσίαση ενός προγράμματος ψυχοθεραπείας που εφαρμόστηκε επιτυχώς σε σεισμόπληκτα παιδιά και γενικών θεραπευτικών οδηγιών για την ψυχολογική αντιμετώπιση του μετα-τραυματικού στρες στα παιδιά.

### Abstract

The impact of earthquakes and other stressful life events on children and adolescents is discussed. Review of clinical data obtained from physical disasters provides the diagnostic indicators and resulting psychopathology in victims of earthquakes. Affective, including posttraumatic stress disorder, depression, fears, and anxieties, cognitive, behavioral, and psychosomatic problems were found to be prevailing. A model for the understanding of posttraumatic stress disorder is discussed. A brief and structured psychotherapeutic treatment approach is presented. The conclusion is that treatment alleviates symptoms.

### Λέξεις-κλειδιά

Ψυχολογικό τραύμα, παιδί, ψυχοθεραπεία, σεισμός

## **Η Παιδική Ζήλια**

### **1. Εισαγωγή**

**Ο**ι σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ αδερφών, χαρακτηρίζονται από θετικά καθώς επίσης και αρνητικά συναισθήματα. Τα ποικίλα αυτά συναισθήματα έχουν τη βάση τους στη συναισθηματική αμφιθυμία, η οποία σύμφωνα με τη M. Klein (Klein, La Riviere, x.x.) διαμορφώνεται και κυριαρχεί στη συναισθηματικότητα του παιδιού από τη βρεφική ηλικία. Από την ηλικία αυτή καθώς και από τη σχέση βρέφους - μητέρας, διαμορφώνεται η διπολική συναισθηματική αμφιθυμία:

Από τη μία πλευρά η αγάπη προς τη μητέρα, η οποία ικανοποιώντας τις ανάγκες του βρέφους βιώνεται ως καλό αντικείμενο και από την άλλη, το μίσος προς τη μητέρα, η οποία ικανοποιώντας ελλιπώς ή πλημμελώς τις ανάγκες του βρέφους βιώνεται ως κακό αντικείμενο.

Έτσι η πρώτη μορφή αγάπης του βρέφους προς τη μητέρα είναι ήδη διαταραγμένη στις ρίζες της από τις καταστρεπτικές τάσεις. Η αγάπη και το μίσος επιδίδονται σε μια μάχη - μέσα στο μυαλό του παιδιού -, η οποία μπορεί να διαρκέσει σε όλη του τη ζωή και να αποτελέσει πηγή κινδύνου για όλες τις ανθρώπινες σχέσεις (Klein, La Riviere, x.x.).

Η διαμάχη αυτή, αγάπης και μίσους, αρχίζει συγχρόνως με την εγκαθίδρυση

των σχέσεων μεταξύ παιδιού και γονέων, έχει δε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη δίπλα στη θετική όψη - την αγάπη του παιδιού για τους γονείς - και στοιχείων αντιπαλότητας προς αυτούς. Το μίγμα αυτό, των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, πρόκειται να εκδηλωθεί αργότερα και στη σχέση του παιδιού με τα αδέρφια του.

Το γεγονός αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σχέσεων ανταγωνισμού και συγκρούσεων μεταξύ αδερφών. Οι συγκρούσεις αυτές οφείλονται κυρίως στην αδερφική ζήλια, η οποία αρχίζει να γεννιέται και να αναπτύσσεται στη συνέχεια. Έτσι το παιδί είναι τόσο περισσότερο έντονα ζηλιάρικο προς τ' αδέρφια του στο βαθμό που αυτά αποτελούν ανταγωνιστές του όσον αφορά την αγάπη των γονέων του (Καραθανάση, 1993).

Η συναισθηματική αυτή αμφιθυμία ή διττότητα, η οποία χαρακτηρίζει τη συναισθηματικότητα του παιδιού, θεωρείται φυσιολογική και εκφράζεται με δύο κυρίως όψεις:

1. Τη θετική, που είναι η συμπάθεια και η αγάπη, η οποία εκφράζεται με την επιθυμία του ατόμου να δώσει, να προσφέρει, να βοηθήσει τον άλλο, και,

2. Την αρνητική, που είναι η ζήλια, η οποία εκφράζεται στην επιθυμία του ατόμου να πάρει, να ιδιοποιηθεί.

Με άλλα λόγια, η θετική όψη είναι η αγάπη η οποία προσφέρει και η αρνητική είναι η αγάπη η οποία ζητά να πάρει.

Έτσι η ζήλια, η οποία θα μπορούσε να οριστεί ως: «*αρνητικό συναίσθημα το οποίο είναι αποτέλεσμα βίωσης συναισθηματικής στέρησης*», ψυχολογικά ερμηνεύεται, εκτός από την άποψη της Μ. Klein, και από την Ψυχαναλυτική Σχολή (Abraham, 1965).

Η Σχολή αυτή υποστηρίζει ότι μεταξύ των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του «στοματικού» χαρακτήρα είναι και η απληστία, η οποία εκφράζεται και στο συναισθηματικό επίπεδο με κτητικές τάσεις, καθώς και με τη ζήλια.

Η ζήλια θεωρείται (Isaacs, 1959) σαν ένα πραγματικό και φυσιολογικό φαινόμενο της παιδικής συναισθηματικότητας, ως μία μορφή της παιδικής συμπεριφοράς. Το παιδί είναι ζηλιάρικο, τόσο μέσα στις ολιγομελείς όσο και μέσα στις πολυμελείς οικογένειες. Εκείνο που διαφέρει είναι ο βαθμός της ζήλιας, ο οποίος είναι σύμφωνος με τις εκάστοτε οικογενειακές συνθήκες, αλλά και την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού (Ziman, 1959).

Γενικά τα παιδιά ζηλεύουν διότι είναι αντίπαλα όσον αφορά στην αγάπη, στη στοργή και στην επιδοκμασία των γονέων. Στην προσπάθειά τους για μονοπώληση και διατήρηση της αγάπης αυτής αναπτύσσεται το συναίσθημα της ζήλιας. Αυτό βέβαια γίνεται πιο κατανοητό αν λάβουμε υπόψη τον εγωκεντρικό τρόπο λειτουργίας του μικρού παιδιού και την «*παθητική και κτητική αγάπη*» που το χαρακτηρίζουν. Η ζήλια αρχίζει και αναπτύσσεται από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού – από τη στιγμή κατά την οποία το παιδί αρχίζει και αποκτά υποτυπώδη οργάνωση της ατομικής

του συνείδησης, καθώς επίσης και της συνείδησης των άλλων (Καραθανάση, 1993). Είναι δε αρκετά εμφανής προς το τέλος του πρώτου έτους.

Η ζήλια είναι ένα φαινόμενο, το οποίο γίνεται αντιληπτό από τους γονείς κυρίως από τους τρόπους εκδήλωσης. Αν λάβουμε υπόψη ότι η ζήλια εμπεριέχει τα στοιχεία του θυμού, της επιθυμίας δύναμης, του μίσους, του αισθήματος της στέρησης, της άμιλλας, της λύπης και της ανασφάλειας, κατανοούμε τους λόγους για τους οποίους συνήθως εκδηλώνεται με επιθετικότητα (σωματική ή λεκτική), με παλινδρόμηση (πιπίλισμα δακτύλων, ενούρηση, τρόπος λήψης τροφής, τρόπος ομιλίας), με επίδειξη μεγάλου ενδιαφέροντος, με διαταραχές συμπεριφοράς κ.ά. Επίσης συνήθως το πρωτότοκο εκδηλώνει κάποιες χαρακτηριστικές αντιδράσεις σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές (Masciuch, Kienapple, 1993). Οι γονείς, έχοντας γνώση του γεγονότος αυτού, προσαθούν κυρίως στην περίπτωση του πρωτότοκου να το αντιμετωπίσουν με κατάλληλη προετοιμασία.

Η ζήλια αναπτύσσεται τόσο στο πρωτότοκο όσο και στο δευτερότοκο, καθώς επίσης και στα άλλα παιδιά πολυμελών οικογενειών. Από άποψη στατιστικής συχνότητας η ζήλια είναι συχνότερη στην κατιούσα της μορφή (από το πρωτότοκο προς το δευτερότοκο) παρά στην ανιούσα της (Gratiot - Zazzo, 1973). Στην περίπτωση όμως κατά την οποία το δευτερότοκο παιδί ζηλεύει, η ζήλια του είναι πιο έντονη. Στη δημιουργία της ζήλιας διαδραματίζουν ρόλο οι εξής κυρίως αιτίες:

Οι στάσεις των γονέων, η συναισθηματική στέρηση, το μίσος και οι συ-

γκρίσεις. Οι γονείς προσπαθούν συνήθως – ανάλογα με το επίπεδό τους και την ευαισθησία τους, αλλά και τη γενικότερη ετοιμότητα και δυνατότητά τους να επισημαίνουν και να καταγράφουν τις αντιδράσεις και τις διαφοροποιήσεις των αντιδράσεων των παιδιών τους – να βοηθήσουν στη μείωση της ζήλιας και της ανταγωνιστικότητας των παιδιών τους, χωρίς αυτό να επιτυγχάνεται πάντα. Συνήθως η ζήλια των παιδιών αντιμετωπίζεται με ήπιες ή βίαιες αντιδράσεις από μέρους των γονιών και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν επιτρέπουν τη λεκτική έκφρασή της με αποτέλεσμα να συντελούν στην απόωσή της (Isaacs, 1959, Καραθανάση, 1993). Τα αίτια, οι τρόποι εκδήλωσης, καθώς επίσης και η αντιμετώπιση των παιδιών, συνήθως, διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σειρά γέννησής τους.

Γενικά η ζήλια είναι μια πλευρά της παιδικής συναισθηματικότητας, η οποία θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα, διότι οδηγεί συνήθως σε δυσκολία προσαρμογής του παιδιού. Συνήθως όμως γενικεύεται ως μορφή συμπεριφοράς και επεκτείνεται στις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλικούς του και ενδεχομένως αργότερα σε επίπεδο ενηλίκων να παγιωθεί ως μορφή συμπεριφοράς με συνακόλουθα προβλήματα μικρών ή μεγαλύτερων δυσκολιών προσαρμογής.

Επειδή θεωρήσαμε ότι η ζήλια, αν και είναι αρκετά σημαντικό συναίσθημα του παιδικού ψυχικού κόσμου, δεν έχει μελετηθεί στην Ελλάδα, προγραμματίστηκε και διεξήχθη η παρούσα έρευνα με σκοπό να συμβάλουμε όσο είναι δυνατόν από την πλευρά μας στη μελέτη του φαινομένου.

## 2. Σκοπός

Η έρευνα αυτή αποσκοπεί να δώσει απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

α. Υπάρχει ζήλια μεταξύ αδερφιών και ποια είναι η σχέση μεταξύ ζήλιας και σειράς γέννησης;

β. Πώς διαμορφώνεται η ζήλια; Ποια δηλαδή μπορεί να είναι η πορεία που ακολουθείται στη διαμόρφωση του συναισθήματος της ζήλιας;

γ. Ποιες είναι οι κυριότερες αιτίες που δημιουργούν τη ζήλια μεταξύ αδερφών (πρωτότοκου, δευτερότοκου, τριτότοκου);

δ. Ποια είναι τα κυριότερα συμπτώματα (αντιδράσεις), με τα οποία εκδηλώνεται η ζήλια στα παιδιά (πρωτότοκο, δευτερότοκο, τριτότοκο);

ε. Ποια είναι η στάση των γονέων (αντιμετώπιση), όσον αφορά τη ζήλια των παιδιών τους (πρωτότοκου, δευτερότοκου, τριτότοκου);

στ. Υπάρχει σχέση μεταξύ φύλου παιδιών και ζήλιας;

ζ. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά τις αιτίες και τους τρόπους εκδήλωσης της ζήλιας;

Το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με την αντίληψη της ύπαρξης ζήλιας των παιδιών τους;

## 3. Μέθοδος

### α. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ίδια την ερευνήτρια, αφού ελήφθησαν υπόψη οι σκοποί της έρευνας και τα όσα

αναφέρονται στην εισαγωγή (ζήλια, αίτια, τρόποι εκδήλωσης, αντιμετώπιση), και αποτελείται από 40 κύριες ερωτήσεις (22 για το πρωτότοκο, 8 για το δευτερότοκο, 8 για το τριτότοκο και 2 γενικές, συμπληρωματικές ερωτήσεις.

#### *β. Το δείγμα (πληθυσμός)*

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 320 μητέρες ηλικίας 25-35 ετών (Μ.Ο. 32,5) εκ των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό είχαν δύο παιδιά (90,3%) και ένα μικρό ποσοστό (9,7%) τρία παιδιά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μητέρων είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (25% και 24,3% απόφοιτες Ανωτέρων και Ανωτάτων Σχολών αντίστοιχα), ένα σημαντικό ποσοστό είχαν μέσο μορφωτικό επίπεδο (25,6% και 14,3% απόφοιτες Λυκείου και Γυμνασίου αντίστοιχα) και ένα μικρό ποσοστό είχε χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (10,6% απόφοιτες Δημοτικού σχολείου).

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στις μητέρες, διότι θεωρήθηκε ότι περιελάμβανε παρατηρήσεις και πληροφορίες τις οποίες αυτές θα μπορούσαν ευχερέστερα και πληρέστερα να δώσουν.

#### *γ. Διαδικασία συλλογής ερωτηματολογίων (δεδομένων)*

Σε συνεργασία της ερευνήτριας με Σχολικούς Συμβούλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν συγκεντρώσεις μητέρων στις οποίες παρέστη και η ερευνήτρια. Εκεί εξηγήθηκε στους γονείς η σημασία της έρευνας προκειμένου να συλλεγούν στοιχεία και να μελετηθεί το πρόβλημα της παιδικής ζήλιας στην ελληνική πραγματικότητα.

Στη συνέχεια αφού δόθηκαν οι απαραίτητες για τη σωστή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εξηγήσεις, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στις μητέρες, συμπληρώθηκαν και επεστράφησαν στην ερευνήτρια μέσα σε φάκελο. Ένας επίσης αριθμός ερωτηματολογίων χορηγήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια σε μητέρες εκπαιδευτικούς (δασκάλες, καθηγήτριες, νηπιαγωγούς) στα Π.Ε.Κ. της περιοχής Αθηνών, όπου διδάσκει.

### **4. Ευρήματα**

Από τα πρώτα ερωτήματα που θέσαμε στην έρευνά μας, ήταν το αν υπάρχει ζήλια μεταξύ αδερφών και ποια είναι η σχέση μεταξύ ζήλιας και σειράς γέννησης. Από την ανάλυση των απαντήσεων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι:

α. Όσον αφορά το πρωτότοκο, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των πρωτότοκων παιδιών ζηλεύει τα δευτερότοκα αδέρφια του (αγόρια και κορίτσια).

1. Έτσι από τις απαντήσεις της ερώτησης: «Γενικά ποια είναι η γνώμη σας για τη συμπεριφορά του πρωτότοκου παιδιού σας;», φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των πρωτότοκων παιδιών (65,9%) ζηλεύει το δευτερότοκο. (Ζήλεψε κάποια στιγμή τώρα όμως όχι, ζηλεύει και εκδηλώνεται, ζηλεύει αλλά δεν εκδηλώνεται).

2. Στις απαντήσεις των σχετικών ερωτήσεων: «αν το πρωτότοκο παιδί σας παρουσίασε στη συνέχεια κάποιες αλλαγές στη συμπεριφορά του», και «αν ναι, ποιες ήταν αυτές οι αλλαγές», φαίνεται

ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός πρωτότοκων παιδιών (43,1%) παρουσιάζουν αλλαγές στη συμπεριφορά τους μετά τη γέννηση του δευτερότοκου, οι οποίες είναι ενδεικτικές γένεσης ζήλιας. Οι αλλαγές αυτές συνίστανται κυρίως σε: Παλινδρομική συμπεριφορά (ενούρηση, παλινδρόμηση 13,5%), επιθετικότητα (σωματική, λεκτική 12,5%), ξεσπάσματα οργής χωρίς λόγο (11,6%).

3. Στις απαντήσεις των αντίστοιχων ερωτήσεων: «αν το πρωτότοκο παιδί σας εξακολουθεί να παρουσιάζει κάποιες αλλαγές και σήμερα» και «αν ναι, ποιες», φαίνεται ότι, οι παραπάνω αντιδράσεις οι οποίες είναι ενδεικτικές ζήλιας, εξακολουθούν και υπάρχουν μέχρι σήμερα. Μερικές από τις αντιδράσεις αυτές είναι: Ξεσπάσματα οργής και θυμού (11,9%), επιθετικότητα (σωματική, λεκτική 10,3%)

4. Στις απαντήσεις των αντίστοιχων ερωτήσεων: «υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ τους», και «αν ναι, ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες απ' αυτές», φαίνεται ότι, πράγματι υπάρχουν πολλές συγκρούσεις μεταξύ τους (60,3%), οι οποί-

ες είναι κυρίως αποτέλεσμα του μοιράσματος των παιχνιδιών (51,3%) και της ανταγωνιστικότητας (7,5%), τα οποία θεωρούνται αιτίες ζήλιας (Καραθανάση, 1993, Gratiot - Zazzo, 1973).

5. Από τις απαντήσεις στην ερώτηση: «σε ποια χρονική περίοδο το πρωτότοκο παιδί σας παρουσίασε αυτές τις αντιδράσεις», συμπεραίνεται ότι το συνολικό ποσοστό των πρωτότοκων παιδιών εκδηλώνει χαρακτηριστικές αντιδράσεις οι οποίες είναι ενδεικτικές της ύπαρξης ζήλιας σε κάποιες συγκεκριμένες χρονικές στιγμές (όταν θήλαζε ή έτρωγε το μωρό, όταν η μητέρα περιποιόταν το μωρό, όταν οι γονείς μιλούσαν με το μωρό). Οι απαντήσεις αυτές έρχονται να επιβεβαιώσουν ότι μια από τις βασικές αιτίες ζήλιας του πρωτότοκου παιδιού είναι η μείωση της γονεϊκής φροντίδας προς αυτό καθώς και η απασχόληση των γονέων με το δευτερότοκο (Ziman, 1959).

6. Από τις απαντήσεις στην ανοικτή ερώτηση: «σημειώστε οτιδήποτε άλλο σχετικά με τις αντιδράσεις του πρωτότοκου παιδιού σας ως προς το δευτερό-

**Πίν. 1. Απόλυτη και σχετική (%) συχνότητα απαντήσεων των γονέων για τη συμπεριφορά του πρωτότοκου παιδιού τους**

Απάντηση	Συχνότητα	
	N	%
Δεν ζηλεύει καθόλου το δευτερότοκο	84	26,3
Ζήλεψε κάποια στιγμή, τώρα όμως όχι	84	26,3
Ζηλεύει αλλά δεν εκδηλώνεται	49	15,3
Ζηλεύει και εκδηλώνεται	77	24,1
Δεν απάντησε	26	8,1
<b>Σύνολο</b>	<b>320</b>	<b>100</b>

τοκο, οι οποίες τυχόν δεν αναφέρθηκαν παραπάνω», φαίνεται ότι σημαντική αντίδραση του πρωτότοκου παιδιού (11,3%) είναι η ζήλια.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στις απαντήσεις της σχετικής ερώτησης: «Γενικά ποια είναι η γνώμη σας για τη συμπεριφορά του πρωτότοκου παιδιού σας (ζηλεύει καθόλου το πρωτότοκο/ζηλεύει κάποια στιγμή τώρα όμως όχι/ζηλεύει, αλλά δεν εκδηλώνεται/ζηλεύει και εκδηλώνεται)», ένα ποσοστό γονέων (26,3%) απαντά ότι το πρωτότοκο δεν ζηλεύει καθόλου το δευτερότοκο. Ίσως αυτό πραγματικά να μην συμβαίνει, αλλά πιστεύουμε ότι οι γονείς αυτοί είναι ανυποψίαστοι όσον αφορά τη ζήλια μεταξύ των παιδιών τους. Ενδεικτικό αυτού του γεγονότος είναι ότι στην ίδια ερώτηση αν συσχετίσουμε την ύπαρξη ή μη ζήλιας με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Πίνακας 9), οι γονείς της δεύτερης κατηγορίας μόρφωσης (απόφοιτοι Δημοτικού Σχολείου) είναι αυτοί που παρουσιάζουν τα μικρότερα ποσοστά απαντήσεων.

β. Όσον αφορά το δευτερότοκο, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δευ-

τερότοκων παιδιών ζηλεύει τα πρωτότοκα αδέρφια του. Αυτό συμπεραίνεται από:

1. Τις απαντήσεις στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι το δευτερότοκο παιδί σας ζηλεύει το πρωτότοκο», όπως αυτές καταγράφονται στον πίνακα 2, διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δευτερότοκων παιδιών (59,7%) ζηλεύει το πρωτότοκο.

2. Τις απαντήσεις στην ερώτηση: «Αν ζηλεύει, με ποιον τρόπο εκδηλώνει τη ζήλια του ως προς το πρωτότοκο», από τις οποίες διαπιστώνεται ότι οι συνήθεις εκδηλώσεις ζήλιας των δευτερότοκων παιδιών είναι κατά σειρά προτεραιότητας: αντιγραφή ενεργειών πρωτότοκου (63%), επιθετικότητα (54%), προσπάθεια απόσπασης προσοχής των γονέων (35%).

Σημειώνουμε ότι, οι τρόποι αυτοί αντίδρασης είναι χαρακτηριστικοί της ύπαρξης ζήλιας σε δευτερότοκο παιδί.

Όπως φαίνεται στους πίνακες 1 και 2, περισσότερο ζηλεύουν τα πρωτότοκα παιδιά σε σχέση με τα δευτερότοκα (65,9% και 59,7% αντίστοιχα). Αυτό συμφωνεί με τις υπάρχουσες απόψεις ότι η ζήλια είναι συχνότερη στην κατι-

**Πίν. 2. Κατανομή των απαντήσεων των γονέων ως προς το φαινόμενο της ζήλιας μεταξύ των παιδιών τους και ως προς τη σειρά γέννησής τους**

Σειρά γέννησης	Θεωρούν πως ζηλεύουν		Θεωρούν πως δεν ζηλεύουν		Δεν απάντησαν	
	N	%	N	%	N	%
Πρωτότοκο	200	65,7	84	26,3	26	8,1
Δευτερότοκο	191	59,7	65	20,3	64	20,0
Τριτότοκο	31	43,1	9	13,7	20	39,2

ούσα της παρά στην ανιούσα της μορφή (Gratiot - Zazzo, 1973).

γ. Όσον αφορά το τριτότοκο, φαίνεται ότι και τα τριτότοκα παιδιά ζηλεύουν (43,1%) τα πρωτότοκα ή δευτερότοκα αδέρφια τους (Πίνακας 2). Επίσης διαπιστώνεται ότι, η ζήλια του τριτότοκου παιδιού κατευθύνεται πιο πολύ προς τα δευτερότοκα αδέρφια, αγόρια και κορίτσια (48,3%), παρά προς τα πρωτότοκα αδέρφια (35,3%). Σημειώνουμε ότι αυτό συμφωνεί με τις υπάρχουσες απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες διαμορφώνεται μια συμμαχία μεταξύ πρωτότοκου-τριτότοκου (Ziman, 1959).

Επομένως, βάσει των στοιχείων αποδεικνύεται ότι υπάρχει ζήλια μεταξύ των αδερφών. Επίσης διαπιστώνεται ότι η ζήλια μεταξύ αδερφών είναι πολύ συχνότερη στο πρωτότοκο από ό,τι στο δευτερότοκο και στο τριτότοκο (Πίνακας 1 & 2).

2. Το δεύτερο ερώτημα που θέσαμε για διερεύνηση είναι το πώς διαμορφώνεται η ζήλια.

Η διαμόρφωση αυτού του συναισθήματος, όπως φαίνεται από την ανάλυση των απαντήσεων, ακολουθεί την εξής πορεία:

α. Υπάρχει μια προετοιμασία του πρωτότοκου, όσον αφορά τη γέννηση του δευτερότοκου σε βαθμό ικανοποιητικό (πολύ 41,9%, αρκετά 36,3%), με βασικό μέσο το διάλογο (80,9%).

β. Η προετοιμασία αυτή δημιουργεί μια κατάσταση προσμονής, η οποία γίνεται έκδηλη με αντιδράσεις θετικές, όπως: ιδιαίτερη χαρά (30,9%), ενδιαφέρον (25,6%), ανυπομονησία (15%), μεγάλη επιθυμία (ήθελε πολύ να γεννηθεί 10,3%).

γ. Στη συνέχεια, με τη γέννηση του δευτερότοκου, εξακολουθούν να υπάρχουν από τη μια πλευρά θετικά στοιχεία, όπως η ιδιαίτερη χαρά (49,7%), το ενδιαφέρον (21,6%), αλλά από την άλλη πλευρά φαίνεται ότι αρχίζουν και διαμορφώνονται και κάποια αρνητικά συναισθήματα, τα οποία αρχίζουν και διαφαίνονται μέσω αλλαγών στη συμπεριφορά.

δ. Κατόπιν εξακολουθούν να υπάρχουν θετικά στοιχεία, όπως η αγάπη, αλλά συγχρόνως όμως, μέσα στην αγάπη αρχίζει και γίνεται έκδηλο το στοιχείο της ανυπομονησίας (αγάπη-ανυπομονησία 34,1%) και αρχίζει να δημιουργείται μια εσωτερική ένταση. Επίσης εμφανίζονται τα στοιχεία: της περιέργειας (15,6%), της επιθετικότητας (6,9%-εμφάνιση αρνητικών στοιχείων), της αναζήτησης της γονεϊκής συντροφιάς (5,6%), που αποτελεί ένδειξη ανησυχίας, ανασφάλειας, στέρησης, ψυχοσωματικά συμπτώματα (5,9%), που είναι αποτέλεσμα ψυχικών εντάσεων, της έκπληξης, του φόβου (2,5%).

ε. Στη συνέχεια αρχίζει να γίνεται περισσότερο εμφανής η παρουσία αρνητικών στοιχείων, όπως: επιθετικότητας (12,5%), ξεσπασμάτων οργής χωρίς λόγο (11,6%), ενδείξεων λύπης, η οποία συνίσταται σε: (α) απομάκρυνση (3,1%), (β) άρνηση (2,8%), και προσπάθειας επιβολής (68,4%).

Από τα στοιχεία αυτά θα λέγαμε ότι η πορεία που ακολουθεί η διαμόρφωση του συναισθήματος της ζήλιας είναι:

προετοιμασία ⇒ προσμονή ⇒ θετικές προσμονές ⇒ θετικές εκδηλώσεις υποδοχής ⇒ εμφάνιση στοιχείων ανησυχίας, ανυπομονησίας ⇒ δημιουργία αρνητικών στοιχείων: επιθετικότητα, θυ-

μός, λύπη, επιθυμία επιβολής, μίσος. Από την εξέλιξη της ζήλιας, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, επιβεβαιώνεται ότι μέσα στη ζήλια συνυπάρχουν θετικά και αρνητικά στοιχεία (Ziman, 1959).

3. Το τρίτο ερώτημα, το οποίο θέσαμε, είναι η διερεύνηση των αιτιών της ζήλιας μεταξύ αδερφών σε σχέση με τη σειρά γέννησης.

Από τις απαντήσεις των μητέρων διαπιστώνουμε ότι οι κυριότερες αιτίες ζήλιας είναι:

α. *όσον αφορά το πρωτότοκο*: η συναισθηματική στέρηση (20,3%), η ανασφάλεια (19,9%) και η μείωση των γονεϊκών φροντίδων (7,5%).

β. *όσον αφορά το δευτερότοκο*: η ύπαρξη προνομίων του πρωτότοκου και η υπεροχή του (19,4%), η ενασχόληση των γονιών με το πρωτότοκο (14,7%) και η έκφραση του θαυμασμού των γονιών προς το πρωτότοκο (11,3%).

γ. *όσον αφορά το τρίτοτοκο*: η εντύπωση ότι παραμελείται από τους γονείς του (33,3%) και το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια έχουν - λόγω ηλικίας - αποκτήσει περισσότερα προνόμια (11,7%).

4. Το τέταρτο ερώτημα αφορά τα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνεται η ζήλια στα παιδιά, σε σχέση με τη σειρά γέννησης.

Από τις απαντήσεις των μητέρων φαίνεται ότι η ζήλια εκδηλώνεται:

α. *στο πρωτότοκο*: με παλινδρομικές μορφές συμπεριφοράς (13,5%), επιθετικότητα (12,5%) και ξεσπάσματα οργής (11,6%)

β. *στο δευτερότοκο*: με προσπάθεια μίμησης του πρωτότοκου (19,7%), επιθε-

τικότητα (16,9%) και προσπάθεια πρόκλησης προσοχής (10,9%)

γ. *στο τρίτοτοκο*: με επιθετικότητα (13,7%), γκρίνια (13,7%), συνεργασία (7,8%) και πρόκληση προσοχής (5,8%).

5. Το πέμπτο ερώτημα αναφέρεται στη στάση των γονέων ως προς τη ζήλια των παιδιών τους, τόσο στην περίπτωση της ύπαρξης των ενδεικτικών της αντιδράσεων, όσο και στην περίπτωση της ανοιχτής έκφρασής της.

α. Στην περίπτωση της *ύπαρξης των ενδεικτικών αντιδράσεων της ζήλιας*, διαπιστώνεται ότι η στάση των μητέρων ως προς αυτές είναι, στο μεγαλύτερο ποσοστό της, θετική (78,2%).

β. Στην περίπτωση *ανοιχτής έκφρασης της ζήλιας*, από τις απαντήσεις των μητέρων φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών δεν εκφράζει ανοιχτά τη ζήλια για τα αδέρφια του (πρωτότοκο 60,9%, δευτερότοκο 45,5%, τρίτοτοκο 19,6%). Στην περίπτωση κατά την οποία η ζήλια εκφράζεται ανοιχτά, τότε η αντιμετώπιση της είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό της θετική (37,2%).

Στο σημείο αυτό έχει σημασία να επισημάνουμε τους τρόπους τους οποίους χρησιμοποιούν οι γονείς ως μέσο τιμωρίας, σε περίπτωση κατά την οποία το πρωτότοκο παιδί τους εκφράζει ανοικτά τη ζήλια του.

Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι τα μέσα αυτά είναι η στέρηση εξόδου (3,1%), η απομόνωση (0,9%), η στέρηση τηλεόρασης-παιγνιδιών και η επίπληξη (0,6% αντίστοιχα).

6. Το έκτο ερώτημα, το οποίο θέσαμε, είναι αν υπάρχει σχέση μεταξύ του φύλου και της ζήλιας, δηλ. κατά πόσον το

φύλο επηρεάζει τη δημιουργία περισσότερης ή λιγότερης ζήλιας.

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στον πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι:

*Όσον αφορά το πρωτότοκο.*

Τα πρωτότοκα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ζηλεύουν στον ίδιο βαθμό (71,7%, και 71% αντίστοιχα).

*Όσον αφορά το δευτερότοκο*

Τα δευτερότοκα κορίτσια ζηλεύουν περισσότερο από τα δευτερότοκα αγόρια (76% και 72,5% αντίστοιχα).

*Όσον αφορά το ίδιο φύλο*

Στην περίπτωση των κοριτσιών: Τα δευτερότοκα κορίτσια ζηλεύουν περισσότερο από τα πρωτότοκα κορίτσια (71,0% έναντι 76,0%).

Στην περίπτωση των αγοριών: Δεν υπάρχει ιδιαίτερα σημαντική διαφορά. Φαίνεται ότι ζηλεύουν ελάχιστα περισσότερο τα δευτερότοκα αγόρια (72,8% έναντι 71,1% αντίστοιχα).

*Όσον αφορά το τρίτοτοκο*

Τα τρίτοτοκα αγόρια φαίνεται ότι ζηλεύουν περισσότερο από τα τρίτοτοκα κορίτσια (37,2% και 29,4% αντίστοιχα).

7. Το έβδομο ερώτημα που θέσαμε είναι η σχέση μεταξύ φύλου παιδιών, αιτιών ζήλιας και τρόπων εκδήλωσης.

*Όσον αφορά τα αίτια*

*Πρωτότοκο*

Από τις απαντήσεις στον Πίνακα 4, διαπιστώνουμε ότι:

Το φύλο σχετίζεται με τις αιτίες της ζήλιας (τιμές του  $\chi^2$  στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο του 0.5). Αναλυτικότερα:

- Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ζηλεύουν, διότι νιώθουν ανασφαλής και βιώνουν συναισθηματική στέρηση (ανασφάλεια, πιστεύουν ότι δεν τα αγαπάνε). Τα αγόρια το βιώνουν αυτό σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα κορίτσια (23,0% και 8,2% αντίστοιχα).

- Υπάρχει μείωση των γονεϊκών φροντίδων (δευτερος λόγος στη σειρά και στα δύο φύλα), σε ποσοστό μεγαλύτερο στα αγόρια (9,6% και 5,4% αντίστοιχα στα κορίτσια).

- Σε τρίτη σειρά για τα αγόρια ακολουθεί η αιτία ότι το θεωρούν μεγάλο (3,4%) και για τα κορίτσια υπάρχει ο λόγος ότι του επιβάλλουν να ασχολείται με το μωρό (4,3%).

Απάντηση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Δεν ζηλεύει	51	28,3	33	29,0	84	28,6
Ζήλεψε, αλλά όχι τώρα	42	71,7	42	71,0	84	28,6
Ζηλεύει χωρίς να εκδηλώνεται	35		14		49	16,7
Ζηλεύει και εκδηλώνεται	52		25		77	26,1
Σύνολο	180		100		114	100

- Η τέταρτη κατά σειρά αιτία και για τα δύο φύλα είναι ότι υποχρεώνονται να μοιραστούν (2,8% και 2,5% αντίστοιχα).

- Η πέμπτη κατά σειρά αιτία για τα αγόρια είναι ότι του επιβάλλουν να ασχολείται με το δευτερότοκο (1,6%), ενώ στην αντίστοιχη σειρά με το ίδιο ποσοστό (1,6%) είναι για τα κορίτσια το ότι το θεωρούν μεγάλο.

#### Δευτερότοκο

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στον Πίνακα 5 διαπιστώνουμε ότι:

- Τα κορίτσια ζηλεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό διότι πιστεύουν ότι τα πρωτότοκα έχουν περισσότερα προνόμια (24,2%), ενώ τα αγόρια επίσης ζηλεύουν για τον ίδιο λόγο, αλλά σε μικρότερο πο-

σοστό (13,3%). Μια άλλη επισήμανση είναι η ζήλια των παιδιών εξαιτίας του ότι οι μητέρες ασχολούνται περισσότερο με το πρωτότοκο (ποσοστό 13,3% για τα αγόρια και 15,2% για τα κορίτσια). Ο λόγος αυτός έρχεται δεύτερος για τα κορίτσια διότι, σε ίδιο ποσοστό αυτά, πιστεύουν ότι οι μητέρες τους εκφράζονται με θαυμασμό για το πρωτότοκο. Αντίθετα το ποσοστό για τον ίδιο λόγο στα αγόρια είναι μόνο 6,7%.

Ακολουθούν οι λόγοι «Το υποχρεώνω να φορά ρούχα του πρωτότοκου» (4,2% και 3,6% αντίστοιχα) καθώς και «Δεν ασχολούμαι όσο πρέπει μαζί του» (3% και 1,2% αντίστοιχα).

#### Τριτότοκο

Από τον Πίνακα 5 φαίνεται ότι:

**Πίν. 4. Κατανομή των πιθανών αιτιών ζήλιας των πρωτότοκων παιδιών όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων, ως προς το φύλο των παιδιών**

Αίτια	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Νιώθει ανασφάλεια	52	16,2	13	4,1	65	20,3
Πιστεύει ότι δεν το αγαπάνε	22	6,8	13	4,1	35	10,9
Δεν του αφιερώνουν πολύ χρόνο, όπως πριν	16	5,0	8	2,5	24	7,5
Ασχολούνται περισσότερο με το δευτερότοκο	15	4,6	9	2,9	14	4,4
Υποχρεώνεται να μοιραστεί	9	2,8	8	2,5	17	5,3
Του επιβάλλεται να ασχολείται με τα αδέρφια του	5	1,6	14	4,3	19	5,9
Θεωρείται μεγάλο και δεν του δίνουν προσοχή	11	3,4	5	1,6	16	5
Δεν απάντησαν	102	31,9	18	5,7	120	35,9
<b>Σύνολο</b>	<b>232</b>	<b>72,3</b>	<b>88</b>	<b>27,7</b>	<b>320</b>	<b>100</b>

Τα τριτότοκα αγόρια ζηλεύουν λιγότερο από τα τριτότοκα κορίτσια (45,5% και 54,5% αντίστοιχα).

Στα αγόρια πρώτη αιτία ζήλιας είναι ότι «τα άλλα έχουν περισσότερα προνόμια» (27,3%), κάτι που δεν συναντάται καθόλου στα κορίτσια. Ως δεύτερη αιτία ζήλιας των αγοριών είναι ότι «οι γονείς έχουν προτίμηση σε ένα από τα άλλα παιδιά» (13,6%). Αντίθετα στα κορίτσια πρώτη αιτία ζήλιας είναι ότι «ασχολούνται οι γονείς περισσότερο με τα άλλα» (27,3%) και ακολουθεί ότι «δεν ασχολούνται όσο πρέπει μαζί τους» (22,7%).

*Όσον αφορά τους τρόπους εκδήλωσης Πρωτότοκο*

Από τις απαντήσεις, όπως αυτές κα-

ταγράφονται στον Πίνακα 6, διαπιστώνουμε ότι:

Τα πρωτότοκα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, έχουν ομοιότητες αλλά και διαφορές στατιστικά σημαντικές στον τρόπο εκδήλωσης της ζήλιας. Έτσι και τα δύο φύλα παρουσιάζουν:

- Παλινδρομικές αντιδράσεις (ενούρηση, πιπίλισμα δακτύλων) αλλά σε διαφορετικό βαθμό. Στα αγόρια το ποσοστό είναι αυξημένο (19,5%) και στα κορίτσια μικρότερο (11,5%).

- Επιθετικότητα, σε δεύτερη σειρά τα αγόρια (18,7%) και σε τρίτη τα κορίτσια (10,1%).

Όσον αφορά την επιθετικότητα όμως, αν αναλύσουμε καλύτερα τις απαντήσεις παρατηρούμε ότι στα αγόρια

**Πίν. 5. Κατανομή των πιθανών αιτιών ζήλιας των δευτερότοκων\* και τριτότοκων\*\* παιδιών όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων, ως προς το φύλο των παιδιών**

Αίτια	Δευτερότοκα					Τριτότοκα				
	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο
	N	%	N	%		N	%	N	%	
Ασχολούμαι περισσότερο με τα άλλα	22	13,3	25	15,2	28,5	1	4,5	6	27,3	31,8
Τα άλλα έχουν περισσότερα προνόμια	22	13,3	40	24,2	37,6	6	27,3	-	-	27,3
Εκφράζομαι στα άλλα με θαυμασμό	11	6,7	25	15,2	21,8	-	-	-	-	-
Δεν ασχολούμαι όσο πρέπει μαζί του	5	3,0	2	1,2	4,2	-	-	5	22,7	22,7
Το υποχρεώνω να φορά ρούχα των άλλων	7	4,2	6	3,6	7,9	-	-	-	-	-
Έχω μια προτίμηση σε ένα από τα άλλα παιδιά	-	-	-	-	-	3	13,6	1	4,5	18,2
<b>Σύνολο</b>	<b>67</b>	<b>40,6</b>	<b>98</b>	<b>59,4</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>45,5</b>	<b>12</b>	<b>54,5</b>	<b>100</b>

κυριαρχεί η λεκτική επίθεση με αρκετά σημαντική διαφορά από τα κορίτσια (ποσοστό 7,2% έναντι 2,9%).

- Ξεσπάσματα οργής, σε τρίτη σειρά στα αγόρια (15,1%) και σε δεύτερη σειρά τα κορίτσια (11,5%).

- Άρνηση, και στα δύο φύλα υπάρχει ο ίδιος περίπου βαθμός (5,0% έναντι 4,3% αντίστοιχα).

Στα κορίτσια όμως εμφανίζεται και η αντίδραση της απομάκρυνσης (4,3%) που δεν υπάρχει καθόλου στα αγόρια.

Αν συγκρίνουμε την εξέλιξη αυτών των αντιδράσεων στα πρωτότοκα παιδιά, διαπιστώνουμε ότι:

- Οι παλινδρομικές αντιδράσεις υποχωρούν (τρίτη σειρά στα αγόρια 5% και τέταρτη στα κορίτσια 5%). Προτεραιότητα έχουν τα ξεσπάσματα οργής (πρώτη σειρά και στα δύο φύλα 23% και 18% αντίστοιχα), ενώ ακολουθεί η επιθετικότητα με 21% και 12% αντίστοιχα.

Όσον αφορά όμως την επιθετικότητα, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στα αγόρια κυριαρχεί πλέον εμφανώς η επί-

θεση (σωματική 14% και λεκτική 7%), ενώ στα κορίτσια υπάρχει μόνο η λεκτική (12%).

- Επίσης, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, υπάρχουν οι αντιδράσεις της άρνησης (4% στα αγόρια έναντι 5% στα κορίτσια) και της απομάκρυνσης (4% και 6% αντίστοιχα). Παρατηρούμε, όμως, ότι τα αντίστοιχα ποσοστά είναι κατά τι μεγαλύτερα στα κορίτσια.

Εδώ πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι τα αγόρια αμέσως μετά τη γέννηση δεν παρουσιάζουν καθόλου την αντίδραση της απομάκρυνσης.

#### Δευτερότοκο

Από τις απαντήσεις, όπως αυτές καταγράφονται στον Πίνακα 7, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Έτσι:

- Τα δευτερότοκα κορίτσια σε αρκετά μεγάλο ποσοστό αντιγράφουν τις ενέργειες του πρωτότοκου (24,7%), ενώ στα αγόρια η αντίδραση αυτή είναι δεύ-

**Πίν. 6. Κατανομή των αντιδράσεων των πρωτότοκων απέναντι στα δευτερότοκα ως προς το φύλο των πρωτότοκων**

Συμπεριφορά	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο
	N	%	N	%	
Ενούρηση	13	9,4	7	5,0	20
Πιπίλισμα δακτύλων	14	10,1	9	6,5	23
Ξεσπάσμα οργής	21	15,1	16	11,5	37
Άρνηση	7	5,0	6	4,3	13
Απομάκρυνση			6	4,3	6
Λεκτική επίθεση	12	8,6	10	7,2	22
Σωματική επίθεση	14	10,1	4	2,9	18
Σύνολο	81	58,3	58	41,7	139

τερη στη σειρά και σε χαμηλότερο ποσοστό (9,9%).

- Και στα αγόρια και στα κορίτσια υπάρχει η αντίδραση της επίθεσης, πρώτη σε σειρά εκδήλωσης στα αγόρια (12,1%) και δεύτερη σε σειρά στα κορίτσια (17,6%), δηλαδή σε αρκετά υψηλό ποσοστό.

- Όσον αφορά τις άλλες αντιδράσεις ακολουθείται η ίδια σειρά, με τρίτη την προσπάθεια απόσπασης της προσοχής των γονέων (9,3% στα αγόρια και 9,9% στα κορίτσια), την υπερβολική αγάπη (6,6% και 4,9%, αντίστοιχα) και με αδιαφορία (2,2 και 2,7% αντίστοιχα).

#### Τριτότοκο

Από τις απαντήσεις, όπως αυτές καταγράφονται στον Πίνακα 8 διαπιστώνουμε ότι:

- Τα τριτότοκα κορίτσια σε πρώτη σειρά και μάλιστα σε πολύ υψηλό ποσοστό, εμφανίζουν επιθετικότητα (22,2%) και σε δεύτερη σειρά την γκρίνια (14,8%). Τα τριτότοκα αγόρια σε πρώτη σειρά και σε ίσα ποσοστά εμφανίζουν

την γκρίνια και την αδιαφορία (11,1%), σύμπτωμα το οποίο δεν εμφανίζεται καθόλου στα τριτότοκα κορίτσια.

- Και τα δύο φύλα αντιδρούν με συνεργασία (δεύτερη σε σειρά στα αγόρια, τρίτη σε σειρά στα κορίτσια, με ποσοστό 7,4% και στα δύο φύλα).

- Και τα δύο φύλα προσπαθούν να αποσπάσουν την προσοχή των γονέων τους, όταν ασχολούνται με τα άλλα αδέρφια τους. Το ποσοστό είναι σχετικά υψηλότερο στα κορίτσια (7,4%) έναντι αυτού των αγοριών (3,7%).

- Τα κορίτσια επίσης εκδηλώνονται με υπερβολική αγάπη, αλλά σε ελάχιστο ποσοστό (3,7%).

8. Το όγδοο ερώτημα που θέσαμε είναι αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ κοινωνικο-μορφωτικού επιπέδου γονέων και ζήτησης παιδιών. Από τις απαντήσεις, όπως αυτές καταγράφονται στον Πίνακα 9, διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό, τόσο των πρωτότοκων, όσο και των δευτερότοκων και τριτότοκων παιδιών, τα οποία ζηλεύουν τα αδέρφια

**Πίν. 7. Κατανομή των αντιδράσεων των δευτερότοκων απέναντι στα πρωτότοκα ως προς το φύλο των δευτερότοκων**

Αντίδραση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Υπερβολική αγάπη	12	6,6	9	4,9	21	11,5
Αντιγράφει τις ενέργειές του	18	9,9	45	24,7	63	34,6
Αδιαφορία	4	2,2	5	2,7	9	4,9
Επιθετικότητα	22	12,1	32	17,6	54	29,7
Απόσπαση της προσοχής των γονέων	17	9,3	18	9,9	35	19,2
Σύνολο	73	40,1	109	59,9	182	100

τους, είναι παιδιά γονέων μέσου, ανώτερου και ανώτατου μορφωτικού επιπέδου. Αντίθετα οι γονείς οι οποίοι είναι επιπέδου Δημοτικού σχολείου ή αγράμματοι, απάντησαν σε πολύ μικρό ποσοστό ότι τα παιδιά τους ζηλεύουν τα αδέρφια τους (Πίνακας 9).

## 5. Συζήτηση

Πραγματοποιήσαμε αυτή την έρευνα προκειμένου να μελετήσουμε:

- Την ύπαρξη ζήλιας μεταξύ αδερφών και τη σχέση της με τη σειρά γέννησης.

- Τον τρόπο διαμόρφωσης της ζήλιας.

- Τις βασικές αιτίες, τους τρόπους εκδήλωσής της και την αντιμετώπισή της από τους γονείς, σε σχέση με τη σει-

ρά γέννησης και το φύλο.

Από την ανάλυση των δεδομένων μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποια ενδεικτικά συμπεράσματα:

- Η ζήλια είναι μια αρκετά συχνή μορφή συμπεριφοράς, η οποία χαρακτηρίζει τις αδερφικές σχέσεις (Πίνακες 1 & 2).

Το φαινόμενο αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα υπάρχοντα θεωρητικά δεδομένα ότι η ζήλια είναι ένα αρνητικό συναίσθημα, το οποίο αποτελεί την αρνητική πλευρά της συναισθηματικής αμφιθυμίας, όπως οι απόψεις αυτές διατυπώνονται από την M. Klein.

- Η ζήλια είναι συχνότερη στα πρωτότοκα παιδιά. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι η ζήλια είναι συχνότερη στην κατιούσα της μορφή παρά στην ανιούσα της.

- Η ζήλια εξελικτικά διαμορφώνεται

**Πίν. 8. Κατανομή των αντιδράσεων των τριτότοκων απέναντι στα πρωτότοκα ως προς το φύλο των τριτότοκων**

Αντίδραση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Υπερβολική αγάπη	—	—	1	3,7	1	3,7
Αντιγραφή ενεργειών	2	7,4	—	—	2	7,4
Αδιαφορία	3	11,1	—	—	3	11,1
Επιθετικότητα	1	3,7	6	22,2	7	25,9
Γκρίνια	3	11,1	4	14,8	7	25,9
Προσπαθεί να πάρει με το μέρος του ένα από τα αδέρφια	—	—	—	—	—	—
Συνεργασία	2	7,4	2	7,4	4	14,8
Ανοιχτές εκδηλώσεις αγάπης	—	—	—	—	—	—
Προσπαθεί να αποσπάσει την προσοχή των γονέων του	1	3,7	2	7,4	3	11,1
<b>Σύνολο</b>	<b>12</b>	<b>44,4</b>	<b>15</b>	<b>55,6</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

μέσα από μια κατάσταση προσημνής, η οποία είναι αποτέλεσμα της προετοιμασίας των πρωτότοκων παιδιών με σχετικές συζητήσεις, και έχει θετικά στοιχεία. Τα θετικά στοιχεία υπάρχουν και αμέσως μετά τη γέννηση, με ταυτόχρονη εμφάνιση σε λανθάνουσα κατάσταση και κάποιων αρνητικών στοιχείων (ανυπομονησίας, περιέργειας). Η εξέλιξη αυτή συμφωνεί με τα υπάρχοντα δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία τα συναισθήματα διαμορφώνονται μέσα από επιθυμίες, οι οποίες γεννούν προσημνή και ανυπομονησία (Gratiot - Zazzo, 1973).

Στη συνέχεια κάνουν την εμφάνισή τους τα αρνητικά στοιχεία όπως η επιθετικότητα, το ξέσπασμα της οργής, η ανασφάλεια, το άγχος που τη συνοδεύει και ο φόβος. Η επιθετικότητα με την πάροδο

του χρόνου κυριαρχεί περισσότερο, με ανάμεικτα τα στοιχεία της επιβολής και της προσπάθειας επιβολής, η οποία λειτουργεί ως αντισταθμιστικός μηχανισμός στην περίπτωση κατά την οποία κάποιος, που θεωρεί ότι έχασε κάτι το οποίο είχε, βιώνει ένταση και άγχος.

- Υπάρχουν διαφορετικές αιτίες, για τις οποίες ζηλεύουν τα παιδιά, ανάλογα με τη σειρά γέννησής τους.

Έτσι τα πρωτότοκα παιδιά ζηλεύουν περισσότερο, λόγω του ότι βιώνουν συναισθηματική στέρηση και ανασφάλεια, η οποία συνδέεται και με τη μείωση των γονεϊκών φροντιδών. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις υπάρχουσες θεωρητικές απόψεις. Σύμφωνα με αυτές, το πρωτότοκο βιώνει το βίωμα του εκθρονισμού (Adler, 1971,

**Πίν. 9. Κατανομή απόλυτων συχνοτήτων της γνώμης των γονέων για τη συμπεριφορά του πρωτότοκου παιδιού τους ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο και το φύλο τους**

Συμπεριφορά	Πατέρας*						Μητέρα**					
	1	2	3	4	5	Σύνολο	1	2	3	4	5	Σύνολο
Δεν ζηλεύει καθόλου το δευτερότοκο	5	17	32	16	13	83	5	11	30	16	22	84
Ζήτησε κάποια στιγμή, αλλά όχι τώρα	3	12	16	22	30	83	8	13	25	14	24	84
Ζηλεύει αλλά δεν εκδηλώνεται	6	10	9	10	14	49	5	6	21	10	7	49
Ζηλεύει και εκδηλώνεται	12	16	14	18	16	76	6	6	21	31	12	76
Δεν απάντησε						29					27	
Σύνολο	26	55	71	66	73	291	24	36	71	71	65	320

Υπόμνημα: Γραμματικές γνώσεις γονέων: 1 = Δημοτικό σχολείο 2 = Μερικές τάξεις Γυμνασίου ή κατώτερη Τεχνική Σχολή 3 = Απόφοιτος εξατάξιου Γυμνασίου ή Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής 4 = Απόφοιτος Ανώτερης Σχολής (ΚΑ.Τ.Ε.Ε., Παιδαγωγική Ακαδημία κ.τ.ό.) 5 = Απόφοιτος Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.)

Osterrieth, 1967) διότι για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα απολάμβανε μιας μονοκυριαρχίας (Ράττνερ, 1969). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να βιώνει συναισθηματική στέρηση, διότι ερμηνεύοντας τα δεδομένα με το δικό του τρόπο ερμηνείας, πιστεύει ότι οι γονείς του δεν το αγαπούν ή τουλάχιστον δεν το αγαπούν όπως πρώτα. Η ερμηνεία αυτή, την οποία δίνουν τα πρωτότοκα παιδιά, είναι αποτέλεσμα και μιας πραγματικής μείωσης των γονεϊκών φροντίδων προς το πρωτότοκο, λόγω του ότι οι γονείς και κυρίως οι μητέρες στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς το δευτερότοκο μωρό, το οποίο έχει μεγαλύτερες ανάγκες. Παρόλο ότι οι φροντίδες αυτές για το δευτερότοκο-μωρό δεν κρατούν για πολύ χρονικό διάστημα, εντούτοις, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Dunn, 1988), τα πρωτότοκα δεν απολαμβάνουν εφεξής ποτέ τις περιποιήσεις τις οποίες είχαν πριν από τη γέννηση του δεύτερου παιδιού.

Τα δευτερότοκα παιδιά ζηλεύουν περισσότερο εξαιτίας της υπεροχής του πρωτότοκου (προνόμια), της έκφρασης θαυμασμού των γονέων προς αυτό καθώς επίσης και της μεγαλύτερης ενσχόλησης των γονέων μαζί του.

Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με την άποψη του Osterrieth (1967) ότι πάντοτε υπάρχει ο άλλος, ο μεγάλος, ο πρωτότοκος, ο οποίος παίζει πάντοτε το ρόλο ενός μοντέλου, ενός προπονητή για μεγάλο. Τα προνόμια του πρωτότοκου του επιτρέπουν να επιβληθεί ευχερέστερα στο δευτερότοκο (Malrieu, 1976), όπως αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα (βλ. αιτίες ζήλιας στο δευτερότοκο). Επίσης, η έκφραση θαυμασμού των γονέων για το πρωτότοκο είναι αιτία ζήλιας (Ziman, 1959).

Τα τρίτοτοκα παιδιά ζηλεύουν περισσότερο, λόγω της ύπαρξης προνομίων των μεγαλύτερων και λόγω της μείωσης των γονεϊκών φροντίδων. Αυτή η μείωση είναι σύμφωνα με τον Osterrieth (1967) αποτέλεσμα του γεγονότος ότι συνήθως οι γονείς δεν έχουν πολλά συναισθηματικά αποθέματα και δεν είναι γενικά, από συναισθηματικής απόψεως, πολύ διαθέσιμοι.

– Οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά εκδηλώνουν τη ζήλια τους διαφέρουν, ανάλογα με τη σειρά γέννησης. Έτσι στα πρωτότοκα κυριαρχούν οι παλινδρομικές αντιδράσεις, η επιθετικότητα και τα ξεσπάσματα οργής. Οι αντιδράσεις αυτές ερμηνεύονται από τις υπάρχουσες θεωρητικές απόψεις. Έτσι οι παλινδρομικές αντιδράσεις είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής στέρησης, την οποία βιώνουν τα πρωτότοκα, για τους λόγους που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Αυτή η συναισθηματική στέρηση δημιουργεί στο πρωτότοκο μεγάλη ένταση και λύπη, με αποτέλεσμα να αναπολεί τις παλιές ευτυχισμένες στιγμές, τις οποίες βίωνε, όταν απολάμβανε την αποκλειστική φροντίδα των γονέων του. Αυτή η ισχυρή παλινδρομική τάση επιβεβαιώνεται και από το test του ιχνογραφήματος της οικογένειας, στο οποίο τα παιδιά που ζηλεύουν έντονα, αφ' ενός δεν αναπαριστούν τ' αδέρφια τους, αφ' ετέρου προσθέτουν ένα μωρό με το οποίο ταυτίζονται (Corman, 1961). Η επιθετικότητα και τα ξεσπάσματα οργής ερμηνεύονται από τη θεωρία της Klein σύμφωνα με την οποία η επιθετικότητα δεν είναι παρά η έκφραση της αρνητικής πλευράς των συναισθημάτων μας, που είναι το μίσος. Έτσι η ζήλια, που δεν είναι παρά αποτέλεσμα της

βίωσης του μίσους, εκφράζεται με επιθετικότητα.

Στα δευτερότοκα κυριαρχούν οι αντιδράσεις της προσπάθειας μίμησης του πρωτότοκου, οι οποίες ερμηνεύονται αφ' ενός μεν διότι, λόγω της παραμέλησής του, το πρωτότοκο βιώνει κατώτερη κατάσταση (Adler, 1971), με αποτέλεσμα να προσπαθεί να ταυτιστεί με το πρωτότοκο, πιστεύοντας ότι έτσι θα προσελκύσει και αυτό την προσοχή και την αγάπη των γονέων του. Από την άλλη πλευρά και στο δευτερότοκο υπάρχει η αντίδραση της επιθετικότητας, διότι και αυτό με τη σειρά του βιώνει συναισθηματική στέρηση.

Στο τριτότοκο κυριαρχούν οι αντιδράσεις της επιθετικότητας αλλά και της γκρίνιας. Η μεν επιθετικότητα εξηγείται λόγω της συναισθηματικής στέρησης, που κι αυτό με τη σειρά του βιώνει, η δε γκρίνια του λόγω της παραμέλησης των γονέων του λειτουργεί ως μέσο διά του οποίου φαίνεται ότι προσπαθεί να επισύρει την προσοχή των γονέων του και να ασχοληθούν μαζί του.

- Η αντιμετώπιση τόσο των ενδεικτικών αντιδράσεων της ζήλιας, όσο και της ανοιχτής εκφρασης της είναι θετική. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι γονείς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους έχουν ένα μέσο, ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο, το οποίο τους βοηθάει να είναι συγκρατημένοι και ανεκτικοί στη ζήλια των παιδιών τους.

- Το φύλο από ό,τι φαίνεται δεν είναι ο καθοριστικότερος παράγοντας δημιουργίας ζήλιας σε σχέση με τη σειρά γέννησης. Έτσι στα πρωτότοκα παιδιά και τα δύο φύλα ζηλεύουν σε ίσο σχεδόν ποσοστό. Αντίθετα στα δευτερότοκα

παιδιά φαίνεται ότι το φύλο σχετίζεται περισσότερο με τη ζήλια, αφού τα δευτερότοκα κορίτσια ζηλεύουν περισσότερο από τα αγόρια.

Επίσης στην περίπτωση κατά την οποία τα δύο παιδιά ανήκουν στο ίδιο φύλο, φαίνεται ότι δημιουργείται περισσότερη ζήλια μεταξύ των κοριτσιών.

- Το φύλο φαίνεται να σχετίζεται με τις διαφορετικές αιτίες, οι οποίες δημιουργούν τη ζήλια των παιδιών.

Έτσι στα πρωτότοκα αγόρια υπάρχει πολύ έντονη ανασφάλεια, η οποία ενδεχομένως θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα του βιώματος του εκθρονισμού το οποίο από ό,τι φαίνεται είναι πολύ εντονότερο στα αγόρια. Αυτό μπορεί να συμβαίνει αν λάβουμε υπόψη τις υπάρχουσες απόψεις σχετικά με την ανδρική κυριαρχία και πρωτοκαθεδρία (ψυχαναλυτικές απόψεις), ενώ όσον αφορά τη συναισθηματική στέρηση δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά. Και τα δύο φύλα τη βιώνουν σε παρόμοιο βαθμό, με εντονότερη τη βίωσή της από το αγόρι, γεγονός που πάλι ερμηνεύεται από τις ανωτέρω απόψεις.

Επίσης στα δύο φύλα υπάρχει η βασική αιτία της παραμέλησης του πρωτότοκου από τους γονείς (δεν του αφιερώνουν πολύ χρόνο, ασχολούνται περισσότερο με το δευτερότοκο) σε μεγαλύτερο ποσοστό πάλι στα αγόρια (9,6% και 5,4% αντίστοιχα), γεγονός που συνδέεται και με την εξέλιξη των γονέων οι οποίοι ποτέ δεν είναι απόλυτα ίδιοι, απέναντι στα παιδιά τους (Osterrieth, 1967).

Επίσης, επιβάλλεται να επισημανθεί ότι στα κορίτσια υπάρχει και μια αιτία ζήλιας (4,3% έναντι 1,6% στα αγόρια) η οποία δεν είναι άλλη από την επιβολή της απασχόλησης με το δευτερότοκο, γε-

γονός που θα μπορούσε να ερμηνευθεί από τη θεωρία των ρόλων και των στερεοτύπων σχετικά με το γυναικείο φύλο.

- Το φύλο φαίνεται να σχετίζεται και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό με τους τρόπους εκδήλωσης, εφόσον τα δύο φύλα παρουσιάζουν ποσοτικές διαφορές όσον αφορά κάποιους χαρακτηριστικούς τρόπους εκδήλωσης, όπως: παλινδρόμηση, επιθετικότητα, ξεσπάσματα οργής. Τα χαρακτηριστικά αυτά βρίσκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα αγόρια.

Θα πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι και στα κορίτσια καταγράφεται σε σημαντικό βαθμό η αντίδραση της επιθετικότητας, γεγονός που ανατρέπει τις υπάρχουσες μέχρι σήμερα απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες η επιθετικότητα χαρακτηρίζει τις συμπεριφορές των αγοριών (Askew & Ross, 1992). Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί, σύμφωνα με τις Αντλεριανές απόψεις, με την υιοθέτηση από το κορίτσι, λόγω γυναικείας μειονεξίας, μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες έχουν συνδεθεί κατεξοχήν με το ανδρικό φύλο, όπως είναι η επιθετικότητα.

Όμως υπάρχει μια ποιοτική διαφορά, όσον αφορά την επιθετικότητα, ότι στα αγόρια κυριαρχεί η σωματική μορφή (χτυπήματα, κλοτσιές κ.ά.), ενώ στα κορίτσια η λεκτική.

Κάποιες άλλες μικροδιαφορές, οι οποίες αξίζει να επισημανθούν είναι:

α. Τα κορίτσια παρουσιάζουν ενδεικτικές τάσεις απομάκρυνσης γεγονός το οποίο ίσως ερμηνεύεται από την αρνητικότερη, κατά περίπτωση, στάση των γονέων απέναντι στο κορίτσι.

β. Στα δευτερότοκα κορίτσια υπάρχει μια μεγαλύτερη τάση για αντιγραφική ενεργειών των πρωτότοκων.

Και στις δύο αυτές περιπτώσεις ίσως οι λεπτές αυτές διαφορές να ερμηνεύονται από τη στάση των γονέων απέναντι στο κορίτσι και τη γυναικεία κατωτερότητα (Adler, 1971, Horney, 1970). Βέβαια, για να δοθεί απάντηση θα πρέπει να μελετηθούν επιμέρους περιπτώσεις.

Επίσης τα τριτότοκα κορίτσια προσαθούν περισσότερο να προκαλέσουν την προσοχή των γονέων σε σχέση με τα τριτότοκα αγόρια. Ίσως και αυτή η διαφορά να σχετίζεται με το φύλο, αλλά το δείγμα είναι πολύ μικρό, ώστε να επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων.

- Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται ότι σχετίζεται με την επισήμανση της ύπαρξης ζήλιας στα παιδιά τους: οι γονείς ανώτερου και ανώτατου επιπέδου είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στα προβλήματα των παιδιών τους.

- Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών δεν εκφράζει ανοιχτά τη ζήλια για τα αδέρφια του (πρωτότοκο 60,9%, δευτερότοκο, τριτότοκο 39,2%).

Η μη έκφραση της ζήλιας εξηγεί σε μεγάλο βαθμό την επιθετικότητα και τις αρνητικές αντιδράσεις, οι οποίες συνοδεύουν τη ζήλια. Γνωρίζουμε από την ψυχανάλυση, ότι οποιοδήποτε βίωμα, το οποίο μάς είναι δυσάρεστο, πρέπει να το αντιμετωπίσουμε δίνοντας συνειδητές και ρεαλιστικές απαντήσεις. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις, τα αρνητικά βιώματα δεν γίνονται αποδεκτά από το περιβάλλον. Συγκεκριμένα εδώ, όσον αφορά τη ζήλια, τα παιδιά μαθαίνουν ακόμη και πριν από τη γέννηση του δεύτερου παιδιού, ότι είναι αποδεκτά απ' τους γονείς όταν αγαπούν τ' αδέρφια τους. Έτσι τα παιδιά τα οποία βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, στην προκει-

μένη περίπτωση ζήλια για τ' αδέρφια τους, αισθάνονται άσχημα, με αποτέλεσμα να βιώνουν ενοχές. Αυτό τα οδηγεί στην απώθηση, γεγονός το οποίο κάνει μετά την απωθημένη ζήλια να εκδηλώνεται περισσότερο έντονα.

Προσπαθήσαμε, μέσα στα πλαίσια μιας αντιπροσωπευτικής έρευνας, να προσεγγίσουμε τα προβλήματα της ζήλιας, μελετώντας μερικές απ' τις πτυχές τους. Ευελπιστούμε στο μέλλον να διεξαγάγουμε μια παρόμοια έρευνα σε πολύ αντιπροσωπευτικότερο δείγμα και με περισσότερες μεθόδους (χρήση προβολικών μεθόδων), ώστε να έχουμε αναλυτικότερα στοιχεία για το συγκεκριμένο πρόβλημα.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abraham, K., (1965). *Oeuvres Completes*. Paris: Payot.
- Άντλερ, Α. (1971). *Ανθρωπογνωσία*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Arthus, A. (1977). *Ένας άγνωστος κόσμος, τα παιδιά μας*. Αθήνα: Αλικιώτης και υιοί.
- Askew, S. & Ross (1992). *Τ' αγόρια δεν κλαίνε*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Badouin, Ch. (1960). *L'ame infantine et la Psychanalyse*. Paris et Neuchatel: Delachaux et Niestle.
- Bergman, M.S. (1995). On love and its enemies, in *Psychoanalytic Review*, Feb. vol. 82 (1).
- Corman, L. (1961). *Le test du dessin de famille*. Paris: P.U.F.
- Cahn, P. (1962.). *La relation fraternelle chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Carmichael, L. (1952). *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Vol. 3. Paris: P.U.F.
- Dumas, G. (1965). *La vie affective*. Paris: P.U.F.
- Freud, A. (1942). *Le moi et les mecanismes de defense*. Paris: P.U.F.
- Gratiot, H. & Zazzo, R. (1973). *Traite de Psychologie de l'enfant*, vol. 5 : La formation de la Personnalite. Paris: P.U.F.
- Grottpeter, J.K, Crick, N.R, (1996). Relational aggression, over aggression, and friendship, in *Child Development*, Oct. vol 67 (5).
- Isaacs, S. (1959), *Parents et enfants*. Paris: P.U.F.
- Καραθανάση, Α. (1993). *Ζηλεύω*. Αθήνα.
- Klein, M. & La Riviere, J. (x.x). *L' amour et la haine*. Paris: Payot.
- Malrieu P. (1976). *Les emotions et la personnalite de l'enfant*. Paris: Vrin.
- Mauco, G. (1993). *Education de la sensibilite chez l'enfant*. Paris: Editions Familiales de France.
- Mascuich, S., Kienapple, K. (1993). The emergence of jealousy in children 4 months to 7 years of age, in *Journal of Social and Personal Relationships*. Aug. Vol. 10 (3).
- Μπήτσερ, Γ. & Μ. (1992). *Το σημάδι του Κάιν. Η ανατομία της ζήλιας*. Αθήνα: Γλάρος.
- Osterrieth, P. (1967). *L'enfant et la famille*. Paris: Scarabee.
- Porot, M. (1959). *L'enfant et les relations familiales*. Paris: P.U.F.
- Rambert, M. (1954). *La vie affective et morale de l'enfant*. Neuchatel Paris: Delachaux et Niestle.
- Ράττνερ, Γ. (1969). *Ανατρέφω σωστά το παιδί μου*; Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Sinclair, I., McCluskey, N. (1996). *Invasive partners: An exploration of*

attachment, communication and family patterns, in *Journal of Family Therapy*, 1996, Feb. vol 18 (1).

Ziman, E. (1959). *La jalousie chez l'enfant*. Paris: Scarabee.

Winnicott, D.W. (1994). *Συζητήσεις με τους γονείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χόρνεϋ, Κ. (1970). *Η ψυχολογία της γυναικάς*. Αθήνα: Γλάρος.

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη της παιδικής ζήλιας και πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από τις μητέρες παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι: Η ζήλια υπάρχει σε όλα τα παιδιά και σχετίζεται με τη σειρά γέννησης (περισσότερο ζηλεύουν τα πρωτότοκα)· η διαμόρφωση της ζήλιας ακολουθεί την πορεία από την προετοιμασία και την κυριαρχία θετικών προσμονών στην κυριαρχία αρνητικών στοιχείων· υπάρχουν διαφορετικές αιτίες και τρόποι εκδήλωσης σε σχέση με τη σειρά γέννησης· το φύλο σχετίζεται όχι τόσο με τη σειρά γέννησης, αλλά περισσότερο με τις αιτίες της ζήλιας και τους τρόπους εκδήλωσης· και, τέλος, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να σχετί-

ζεται με την επισήμανση της ύπαρξης ζήλιας στα παιδιά τους.

### Abstract

The aim of this study is to contribute to the better understanding of infantile jealousy. Infantile jealousy can be defined as a negative feeling caused by emotional deprivation. Our survey was conducted among the mothers of children at school or pre-school age, who filled out a questionnaire.

According to the findings of our survey: Infantile jealousy is a feeling most common to all children. However, the first born are more jealous than all the others. The way that parents prepare their children in order to welcome the new born has a lot to do with the development and the process of this feeling. The rank of order as well as the gender of the child exerts influence on the causes and the symptoms of infantile jealousy. Finally, our results suggest that there is a negative correlation between SES and the symptoms of jealousy.

### Λέξεις-κλειδιά

Ζήλια, βίωση, συναισθηματική στέρωση.



## IV

### *Εικαστικά θέματα*



## **Ποιοι Παράγοντες Επηρεάζουν τα Παιδιά του Νηπιαγωγείου στην Επιλογή Θέματος για Ελεύθερη Ζωγραφική**

### **Η ελεύθερη ζωγραφική στο Νηπιαγωγείο**

#### *Ορισμός*

**Σ**ύμφωνα με την παράδοση, με τον όρο «ζωγραφική» εννοούμε την ενέργεια με την οποία ο άνθρωπος εκφράζεται πάνω σε κάθε διοδιάστατη επιφάνεια, σχηματίζοντας διάφορα σημεία ή παραθέτοντας χρώματα ή δημιουργώντας αντιθέσεις φωτεινών και σκοτεινών τόνων, χρησιμοποιώντας την τεχνική της νωπογραφίας, της τέμπερας, της υδατογραφίας (ακουαρέλα), της ελαιογραφίας, της εγκαυστικής, της κρητιδογραφίας, του ψηφιδωτού, του κολάζ, της ενθετικής και τις σύγχρονες τεχνικές με τα καινούρια υλικά (Εγκυκλοπαίδεια ΝΕΑ ΔΟΜΗ, τόμος 10ος. Ευρυγένης Κ., 1968)

#### *Η σημασία της ελεύθερης ζωγραφικής στο Νηπιαγωγείο*

Στην εποχή μας που ο ορθολογισμός και η μηχανοκρατία έχουν αποξενώσει τον άνθρωπο από τη χαρά της ομορφιάς, η αισθητική αγωγή αποκτά τεράστια

σημασία. Τμήμα της αισθητικής αγωγής είναι η ελεύθερη ζωγραφική. Η ελεύθερη ζωγραφική καλλιεργεί στα νήπια την αισθητική κρίση, με αποτέλεσμα όταν αυτά θα ενηλικιωθούν να μην γίνουν παθητικοί δέκτες, αλλά να είναι σε θέση να διαμορφώνουν κριτική σκέψη πάνω στους διάφορους τομείς της ζωής (Κάνι-στρα Μ., 1991).

Η ελεύθερη ζωγραφική με τις ομαδικές εργασίες αναπτύσσει την κοινωνικότητα των νηπίων, καλλιεργεί τη νοημοσύνη, τη διάθεση για έρευνα.

Είναι μια μορφή συμβολικής λειτουργίας που χαρακτηρίζει τη σκέψη των νηπίων (Βιγγόπουλος Ηλ., τόμος 1ος, 1974).

Παρέχει στον ερευνητή ενδείξεις που αναφέρονται στις συναισθηματικές δυσκολίες των νηπίων.

#### *Η αισθητική διάσταση της ελεύθερης ζωγραφικής*

Η ελεύθερη ζωγραφική έχει ως στόχο την έκφραση του ωραίου. Το ωραίο εδώ έχει πολύ πλατιά σημασία και υποδηλώνει το «**αισθητικά ωραίο**», πράγμα που σημαίνει ότι περιλαμβάνει τόσο το ωραίο με την κοινή σημασία όσο και το

όσχημο, μια και αυτό κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις παρουσιάζει αισθητικό ενδιαφέρον (Κάνιστρα Μ., 1991). Η ελεύθερη ζωγραφική των νηπίων είναι μια γλώσσα πανανθρώπινη που ενώνει και συναδελφώνει, πνευματοποιεί την ύλη, ωραιοποιεί τη ζωή και την εκλεπτύνει.

### *Παιδαγωγική διάσταση της ελεύθερης ζωγραφικής*

Το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της μάθησης των νηπίων είναι η κινητικότητα. Το παιδί μαθαίνει με την κίνηση και «**εν κινήσει**». Κυρίαρχη κινητική πράξη μάθησης εκτός από το παιχνίδι είναι και η ελεύθερη ζωγραφική (Μπενέκος Α., τόμος 6ος, 1979). Η ελεύθερη ζωγραφική ασκεί την προσοχή των νηπίων, την επιμονή και υπομονή, την τάξη και τη μεθοδικότητα στην εργασία.

Πολλαπλασιάζει τα αποθέματα της φαντασίας τους. Καλλιεργεί στα νήπια μια πειθαρχία που βγαίνει μέσα από τη ζωή, όπως τη θέλει ο Dewey.

### *Ψυχοδιαγνωστική διάσταση της ελεύθερης ζωγραφικής*

Η ελεύθερη ζωγραφική έχει υιοθετηθεί ως μέσο για τη διάγνωση της προσωπικότητας του παιδιού. Ο ερευνητής για να μελετήσει την ελεύθερη ζωγραφική των νηπίων πρέπει να προσέχει την εκλογή του θέματος, αντικειμένων, χρωμάτων, το μέγεθος του χαρτιού, τον τρόπο που κατανέμει το ζωγραφικό χώρο, το μέγεθος του σχεδίου καθώς και τη θέση του μέσα στο χαρτί (Μπέλλας Θ., 1975).

## **Η θέση του Αναλυτικού Προγράμματος όσον αφορά την ελεύθερη ζωγραφική των νηπίων**

### *Στόχος*

Ο στόχος της εικαστικής τέχνης είναι να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν τις ποικίλες όψεις των αντικειμένων και να τους αποδίδουν νέες σημασίες επενεργώντας πάνω τους κινητικά και νοητικά, ώστε να εκφράζονται με τρόπο δημιουργικό μέσα από τις εικαστικές τέχνες και να νιώθουν τη χαρά της προσωπικής δημιουργίας (Βιβλίο Νηπιαγωγού, Ο.Ε.Δ.Β.).

### *Εφαρμογή*

Πολλές τεχνικές της ζωγραφικής μπορούν να εφαρμοστούν στο Νηπιαγωγείο.

Η νωπογραφία, υδατογραφία (ακουαρέλα-νερομπογιά), κρητιδογραφία, ψηφιδωτό, κολάζ και οι σύγχρονες τεχνικές με τα σύγχρονα υλικά).

### **Ποιο ρόλο παίζουν οι παράγοντες αγωγής: Οικογένεια, Νηπιαγωγείο, Κοινωνία και Φυσικός κόσμος στον καθορισμό θέματος για ελεύθερη ζωγραφική**

Οι κυριότεροι παράγοντες αγωγής: οικογένεια, νηπιαγωγείο, κοινωνία και φυσικός κόσμος, που επηρεάζουν την όλη αγωγή των νηπίων, θα πρέπει να παίζουν σπουδαίο ρόλο στον καθορισμό θέματος για ελεύθερη ζωγραφική των νηπίων.

## *Η οικογένεια*

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Η ποιότητα του οικογενειακού κλίματος επηρεάζει τα νήπια στην επιλογή θέματος για ελεύθερη ζωγραφική, γιατί τα νήπια συγκρατούν τις παραστάσεις, τις διατηρούν στη μνήμη τους και με την αναπλαστική δύναμη της φαντασίας τους τις μορφοποιούν και τους δίνουν συγκεκριμένη υπόσταση (Κάνιστρα Μ., 1991). Το οικογενειακό περιβάλλον είναι ο τόπος που δημιουργεί θετικές ή αρνητικές εμπειρίες στα νήπια. Η θέση των νηπίων στην οικογένεια, η υιοθέτησή τους, το επάγγελμα των γονέων, το διαζύγιο, η υπερβολική φτώχεια, η συνεχής απασχόληση της μητέρας, η συναισθηματική απόρριψη του παιδιού, ο θάνατος ενός από τους γονείς, τα συναισθηματικά πρότυπα που παρέχει η οικογένεια, η δημοκρατική ή αυταρχική στάση των γονέων επηρεάζουν τα νήπια στη ζωγραφική θεματολογία.

Τα νήπια στην επιλογή θέματος για ελεύθερη ζωγραφική χρησιμοποιούν τη συμβολική όπως την αναφέρει ο Volkelt. Σύμφωνα μ' αυτή τα νήπια προβάλλουν τον εαυτό τους μέσα σε μη ανθρώπινα όντα (ζώα, φυτά) και σε φυσικά ή τεχνητά στοιχεία (βουνό, θάλασσα, ποτάμια, κ.λπ.), καθώς και σε απλά αισθητικά στοιχεία ή στις απλές σχέσεις τους, π.χ. στους συνδυασμούς σχημάτων και χρωμάτων (Παπανούτσος Ε.Π., 1956).

Η οικογένεια στην επιλογή θέματος για ελεύθερη ζωγραφική των νηπίων επιδρά ενεργητικά και παθητικά. Ενεργητικά επιδρά σαν πρότυπο μέσα από τη λεπτή διαδικασία της ταύτισης. Παθητι-

κά επιδρά με τη δημιουργία ενός καλαίσθητου ή μη καλαίσθητου υλικού πλαισίου (Τρούλης Γ.Μ., 1991).

Ένα φωτεινό και άνετο σπίτι. Μία αυλή με δένδρα και λουλούδια, οι ζωγραφικοί πίνακες μεγάλων ζωγράφων, οι λιθογραφίες, η λαϊκή μας τέχνη, όπως οι περίφημες ελληνικές κουρελούδες, επηρεάζουν θετικά την ελεύθερη ζωγραφική των νηπίων. Αρνητικά τα επηρεάζει ένα βρώμικο και άχρωμο σπίτι, μια αυλή χωρίς δένδρα, οι ζωγραφικοί πίνακες χωρίς περιεχόμενο.

## *Το νηπιαγωγείο*

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην επιλογή θέματος για ελεύθερη ζωγραφική των νηπίων είναι παθητικός και ενεργητικός.

Παθητικά επιδρά με την αρχιτεκτονική του κτιρίου και την υλική του οργάνωση. Τα ογκώδη και πολύπλοκα κτίρια, οι μεγάλοι διάδρομοι, οι μεγάλοι και άσκοποι χώροι, τα ψηλά ταβάνια είναι κτίρια ακατάλληλα στην αισθητική καλλιέργεια των νηπίων.

Οι αίθουσες και ιδιαίτερα η αίθουσα των ασκήσεων πρέπει να στρώνεται με μοκέτα. Τα έπιπλα πρέπει να είναι ελαφριά, τοποθετημένα σε βάρθρα με τέσσερις ρόδες για να μπορεί το παιδί να τα μετακινεί και να αλλάζει το χώρο όπως το επιθυμεί. Οι τοίχοι να μην είναι πνιγμένοι. Να επικρατεί η λιτότητα και η άνεση. Να υπάρχουν γλάστρες με λουλούδια στην αυλή και στις αίθουσες. Να προσέχουμε το χρωματισμό των αιθουσών και των επίπλων. Ένα αρμονικό περιβάλλον διαμορφώνει στα νήπια εντελώς υποσυνείδητα αισθήματα τάξης και ομορφιάς.

Ενεργητικά επιδρά με την προσωπικότητα της νηπιαγωγού και την ποιότητα της δουλειάς της, με τη μέθοδο εργασίας, με το πρόγραμμα, με τις προσωπικότητες των άλλων παιδιών. Η μάθηση στα νήπια δεν επιβάλλεται. Φτιάχνοντας τα νήπια μαθαίνουν να φτιάχνουν, μιλώντας μαθαίνουν να μιλάνε, ζωγραφίζοντας μαθαίνουν να ζωγραφίζουν. Ένα σχολικό περιβάλλον πλούσιο σε εμπειρίες φυσικό είναι να επηρεάζει τα νήπια στο θέμα της ελεύθερης ζωγραφικής τους.

### *Η κοινωνία*

Οι βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου (τροφή, νερό, ύπνος, κατοικία) καθορίζονται με τον ίδιο τρόπο σ' όλες τις κοινωνίες. Οι ψυχολογικές όμως και οι κοινωνικές ανάγκες διαφοροποιούνται από κοινωνία σε κοινωνία. Αυτό δείχνει ότι τα κοινωνικά συστήματα διαμορφώνουν τη σκέψη και τη δράση των ανθρώπων (Τσαρδάκης Δ., 1993).

Τα συναισθηματικά πρότυπα θετικά ή αρνητικά που παρέχει η κοινωνία, η θρησκεία, η πολιτική, ο αθλητισμός, η επιστήμη και ο οικονομικός παράγοντας επηρεάζουν το θέμα της ελεύθερης ζωγραφικής των νηπίων. Διαφορετικά είναι τα θέματα των νηπίων που ζουν μέσα στην αθλιότητα από εκείνα που ζουν μέσα στη χλιδή και την πολυτέλεια. Οι ζωγραφίες των νηπίων που είναι θύματα πολέμου διακρίνονται για την ωμότητά τους. Η επίδραση της κοινωνίας είναι παθητική και ενεργητική.

Παθητικά επιδρά με τη διαρρύθμιση των δρόμων, με τα ωραία πάρκα, με τις ωραίες πλατείες, με τις βιτρίνες των κα-

ταστημάτων, με την αρχιτεκτονική των οπιτιών.

Ενεργητικά επιδρά χρησιμοποιώντας ποικίλα παιδαγωγικά μέσα, όπως είναι η τηλεόραση, η αφίσα, ο καραγκιόζης, το κουκλοθέατρο, η βιβλιοθήκη και το μουσείο.

### *Ο φυσικός κόσμος*

Όταν λέμε φύση εννοούμε το γεωγραφικό και κλιματολογικό χώρο όπου ενεργεί ο άνθρωπος. Αυτός διαφέρει από τόπο σε τόπο. Η φύση επηρεάζει σημαντικά τη μορφή της τέχνης. Τα έργα των Ελλήνων ζωγράφων όπως του Παρθένη και του Παπαλουκά είναι επηρεασμένα από την ελληνική φύση. Το ίδιο συμβαίνει και με τους καλλιτέχνες άλλων χωρών.

Ένας σημαντικός τρόπος, που μας βοηθάει να καλλιεργήσουμε την αισθητική ευαισθησία των νηπίων, είναι να τα φέρουμε σε επαφή με τη φύση (Τρούλης Γ.Μ., 1991). Η φύση τα βοηθάει να αποκτήσουν εμπειρίες που τροφοδοτούν τη φαντασία τους και τα επηρεάζει στο θέμα της ελεύθερης ζωγραφικής τους. Τα νήπια δεν αντιγράφουν τη φύση. Η ζωγραφική τους δεν είναι δεξιοτεχνία, είναι λειτουργία πνευματική. Αναδημιουργούν τη φύση μέσα από μια σειρά ψυχικών και πνευματικών διεργασιών (Κάνιστρα Μ., 1991).

Η ελεύθερη ζωγραφική των νηπίων είναι υποκειμενική γιατί τα πρότυπά τους δεν υπάρχουν στη φύση (Παπανούτσος Ε.Π., 1956). Οι ζωγράφοι και τα νήπια δεν αντιγράφουν τα χρώματα της φύσης. Ακόμη κι αν αυτό το προσπαθούσαν, η μίμησή τους θα ήταν υπο-

δεέστερη λόγω του περιορισμού των χρωμάτων της ζωγραφικής (Sargent W., 1987).

## Διερεύνηση του θέματος

### Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να δούμε αν οι παράγοντες αγωγής: οικογένεια, νηπιαγωγείο, κοινωνία και φυσικός κόσμος επηρεάζουν το θέμα της ελεύθερης ζωγραφικής των νηπίων.

### Υποθέσεις

Πιστεύω ότι η οικογένεια ως πρωτογενής παράγοντας αγωγής, αλλά και το νηπιαγωγείο, η κοινωνία και ο φυσικός κόσμος, ως δευτερογενείς παράγοντες, επηρεάζουν σημαντικά τη ζωγραφική θεματολογία των νηπίων.

### Περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα έγινε σε 1/θ νηπιαγωγείο του 5ου Γραφείου Π.Ε. νομού Αιτωλοακαρνανίας. Το νηπιαγωγείο ανήκει σε κοινότητα. Είναι κοντά σε αστικό κέντρο. Απέχει από τη θάλασσα 4 χιλιόμετρα. Στεγάζεται σε λυόμενο οίκημα. Είναι δίπλα στο Δημοτικό σχολείο της κοινότητας, με το οποίο μοιράζονται την ίδια αυλή. Έχει 15 νήπια ηλικίας 3 ½ - 5 ½ ετών. Η νηπιαγωγός υπηρετεί 15 χρόνια στο νηπιαγωγείο τους.

*Υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για τη ζωγραφική*

Μαρκαδόροι, κηρομπογιές, δακτυλομπογιές, νερομπογιές, κόλλες πολυγράφου, χαρτί του μέτρου, κλαδιά ελιάς, ρολά από χαρτί υγείας και μπουκάλια πλαστικά από οινόπνευμα.

### Τρόπος εργασίας στην τάξη

Τις πρώτες ημέρες τα νήπια ζωγράφιζαν με υπόδειξη της νηπιαγωγού, χωρίς αυτή να καθορίζει το θέμα. Ύστερα τελείως ελεύθερα. Σύμφωνα με τη βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία τα νήπια στην αρχή ζωγράφιζαν με μαρκαδόρους πάνω σε χαρτί πολυγράφου (τρόπος γνωστός από τα σπίτια τους). Ύστερα με δακτυλομπογιές, κηρομπογιές, κλαδιά ελιάς και με μπουκάλια πλαστικά από οινόπνευμα πάνω σε χαρτί του μέτρου. Προηγήθηκε η λεπτή κινητικότητα (ζωγραφική με μαρκαδόρους) και ακολούθησε η αδρή κινητικότητα (ζωγραφική με παλάμες, δάκτυλα σε μεγάλες επιφάνειες).

### Συλλογή στοιχείων

Η έρευνα άρχισε στις 12-9-'94 και τελείωσε στις 16-12-'94. Στο νηπιαγωγείο δούλεψα με τη νηπιαγωγό μέχρι τέλος Σεπτεμβρίου και ύστερα πήγαινα μία φορά την εβδομάδα. Επειδή γνωρίζαμε ότι η σκέψη των νηπίων είναι ανιμιστική και έχουν την τάση να σχολιάζουν τις ζωγραφιές τους διαφορετικά από τη μια στιγμή στην άλλη (NTE Merentie F., 1981), προσπαθήσαμε να γράψουμε

τα κείμενα των έργων τους, όπως τα έλεγαν αυτά τη στιγμή που ζωγράφιζαν.

Οι ζωγραφίες, τριακόσιες συνολικά (15 νήπια x 20 ζωγραφίες για κάθε νήπιο = 300), συγκεντρώθηκαν σε ντοσιέ και κωδικοποιήθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενό τους στον παρακάτω πίνακα.

#### Ανάλυση στοιχείων

Η διατύπωση των κατηγοριών οικογένεια, νηπιαγωγείο, κοινωνία και φυσικός κόσμος, ως παράγοντες αγωγής που επηρεάζουν τα νήπια στην επιλογή θέματος για ελεύθερη ζωγραφική, στηρίχθηκε στην παιδαγωγική θεωρία, ότι οι παράγοντες αυτοί παίζουν σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη των ψυχοσωματικών δυνάμεων και ικανοτήτων και γενικά για την καθόλου αγωγή του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Η ανάλυση των στοιχείων έγινε με γραφική παράσταση, χρησιμοποιώντας το ακιδωτό διάγραμμα για κάθε νήπιο.

#### Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν

από αυτή την έρευνα έχουν ως εξής:

Πρώτο οικογένεια και ακολουθούν νηπιαγωγείο, φυσικός κόσμος και κοινωνία. Ο φυσικός κόσμος κατέχει την τρίτη θέση, γιατί ο τόπος διαμονής των νηπίων τους επέτρεπε να έρχονται σε άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον.

Η κοινωνία κατέχει την τέταρτη θέση, γιατί οι γονείς τους ήταν εργάτες και γεωργοί. Δεν χρησιμοποιούσαν σαν μέσο αγωγής των παιδιών τους το βιβλίο, τις επισκέψεις στα μουσεία και τις βιβλιοθήκες δεν τις θεωρούσαν απαραίτητες.

Τα νήπια δεν παρακολουθούσαν συχνά τηλεόραση, γιατί είχαν τη δυνατότητα να παίζουν στις αλάνες.

#### Προτάσεις

Η ελεύθερη ζωγραφική των νηπίων, όσο ταπεινή και να φαίνεται στα μάτια των ενηλίκων, είναι η προσωπική δημιουργία τους, είναι ένας μαγικός κόσμος από εικόνες που καθρεπτίζουν τα ίδια τα νήπια.

Προς τους γονείς, τους νηπιαγωγούς και την κοινωνία θα μπορούσα να διατυπώσω μερικές προτάσεις. Αυτές είναι οι παρακάτω:

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΑ ΝΗΠΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ f	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ rf (%)
Οικογένεια	160	53,33
Νηπιαγωγείο	55	18,33
Κοινωνία	34	11,33
Φυσικός κόσμος	51	17
Σύνολο	300	100

### *Προς τους γονείς*

1. Να αφήνουν τα παιδιά τους ελεύθερα να αναπτύσσουν την πρωτοβουλία, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

2. Να ενθαρρύνουν τον πειραματισμό τους.

3. Να μην επεμβαίνουν στη ζωγραφική τους προβάλλοντας δικά τους πρότυπα.

4. Να καλλιεργούν τις αισθήσεις και την παρατηρητικότητα τους με την κατάλληλη διακόσμηση του σπιτιού.

### *Προς τους νηπιαγωγούς*

1. Να καλλιεργούν τη διάθεση των νηπίων για έρευνα, επινόηση, εφεύρεση και δημιουργικότητα μέσα από τη χρήση πολλών υλικών.

2. Να ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία και την ελεύθερη έκφραση των βιωμάτων τους.

3. Να μην προβάλλουν πρότυπα ζωγραφικής.

4. Να συμμετέχουν όλα τα νήπια στις εκδηλώσεις του νηπιαγωγείου.

5. Να καλλιεργούν τη φαντασία και την καλαισθητική τους ευαισθησία μέσα από ένα όμορφο περιβάλλον.

### *Προς την κοινωνία*

1. Να εκπαιδεύει τους γονείς για την ανατροφή των παιδιών τους.

2. Να ιδρύει ειδικά παιδικά τμήματα στις βιβλιοθήκες και στα μουσεία.

3. Ειδικοί να ελέγχουν τις ταινίες που θα προβάλλονται στην τηλεόραση για τα παιδιά και γενικά τα μέσα επικοινωνίας και πληροφόρησης (έντυπα).

4. Να φροντίζει τα πάρκα, τους δρόμους, τις πλατείες και την αρχιτεκτονική των σπιτιών.

5. Να προβάλλει και να επιδοτεί το θέατρο σκιών και το κουκλοθέατρο.

6. Οι γονείς, οι νηπιαγωγοί και η πολιτεία να βοηθούν τα νήπια να αγαπούν το φυσικό περιβάλλον, που αποτελεί τον κύριο παράγοντα της επιβίωσής τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Ανδρόνικος, Μ. (1986). *Ο Πλάτων και η τέχνη*, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα.
- Γενειατάκη-Αρβανιτιδου, Ε. (1981). *Καθημερινές δραστηριότητες στο Νηπιαγωγείο*, Εκδόσεις Δίπτυχο, Αθήνα.
- Γεωργίου, Θ. (1989). *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*, Σμίλη, Αθήνα.
- Goodnow, J. *Τα παιδιά σχεδιάζουν*, Μετάφραση Κουλουμπή-Παπαετροπούλου Κυριακή, Εκδόσεις Επ. Π. Κουτσομπός, Α.Ε.
- Γουίν, Μ. *Τηλεόραση, ένας ξένος στο σπίτι*, Μετάφραση από το Αγγλικό Τσαλίκη Πολυξένη, Εκδόσεις Ακρίτας.
- Εγκυκλοπαίδεια «Νέα Δομή», τόμος 10ος.
- Ευρυγένης, Κ. (1968). *Ιχνογραφία, χειροτεχνία σε νέες βάσεις*, Β' Έκδοση, Αθήνα.
- Καλούδη-Αντωνοπούλου, Ου. *Η αισθητική αγωγή του παιδιού*, Εκδόσεις Δίπτυχο.
- Κάνιστρα, Μ. (1991). *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*, Εκδόσεις Σμίλη, Αθήνα.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. *Νηπιαγωγική*, Τόμος 1, 2, 3, Αδελφοί Βλάσση.
- Μαγουλιώτης, Α. Ν. (1989). *Αρχή του Σχεδίου και μέσα έκφρασης*, Τόμος Α, Gutenberg, Αθήνα.
- Μαζαράκη, Κ. (1992). *Η ζωγραφική των σπηλαίων. Η ζωγραφική στην προσχο-*

- λική ηλικία, Αθήνα.
- Μουζάκης, Τ. (1987). *Ειδική διδακτική ζωγραφικής*, Αθήνα.
- Μουρέλος, Γ. Ι. (1985). *Θέματα αισθητικής και φιλοσοφίας της Τέχνης*, Τόμος δεύτερος, Οι κοινωνικές βάσεις των Καλών Τεχνών, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα.
- Μπέλλας, Θ. (1975). *Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας*, Εκδόσεις Ηράκλειτος, Αθήνα.
- Μυταράς, Δ. (1989). *Μη μιλάς πολύ για τέχνη...*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Ντε Μερντιέ, Φ. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*, Μετάφραση Ψυχογιός Δημήτρης, Εκδόσεις Υποδομή, Αθήνα.
- Ντιούι, Τζ. *Το σχολείο που μ' αρέσει*, Μετάφραση Μιχαλοπούλου Μόσχα, Εκδόσεις Γλάρος.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1956). *Αισθητική*, Τρίτη Έκδοση, Ίκαρος, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1974). *Στατιστική εφηρμοσμένη εις τα επιστήμας της συμπεριφοράς*, Τόμος Α', Περιγραφική Στατιστική, Ιωάννινα.
- Read, Η. (1984). *Η τέχνη σήμερα*, Μετάφραση Κούρτοβικ Δημοσθένη, Κάλβος, Αθήνα.
- Sargent, W. (1987). *Το χρώμα στη φύση και στην τέχνη*, Μετάφραση Καλκάνη Ελένη, Κάλβος, Αθήνα.
- Stahel, N. (1987). *Το σχέδιο ως έκφραση ψυχικών τραυμάτων*, Μετάφραση Λαμπράκη-Παγανού Αλεξάνδρα, Επικαιρότητα.
- Τρούλης, Γ. Μ. (1991). *Η αισθητική αγωγή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*, Τρίτη έκδοση, Αθήνα.
- Τσαρδάκης, Δ. (1993). *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου*, Τρίτη έκδοση, συμπληρωμένη, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, Βιβλίο νηπιαγωγού, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project*, Μετάφραση Μάλλιου Κλεονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Χαραλαμπίδης, Ι. Ν. (1973). *Γενική παιδαγωγική*, Έκδοση δεύτερα, Αθήνα.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιομαθητική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Guttenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.

### Περιοδικά

- Βιγγόπουλος, Η. Σκέψεις γύρω από την διακόσμηση της αίθουσας του Νηπιαγωγείου, *Στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τεύχος 2, Εκδόσεις Δίπτυχο, σελ. 79 - 80.
- Βιγγόπουλος, Η. Η σημασία της αισθητικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο, *Στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τεύχος 3, Εκδόσεις Δίπτυχο, σελ. 100 - 108.
- Βιγγόπουλος, Η. Εξέλιξη του παιδικού σχεδίου, *Στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τεύχος 3, Εκδόσεις Δίπτυχο, σελ. 128 - 130.
- Βιγγόπουλος, Η. Η τεχνική κατάρτιση των νηπιαγωγών μας, *Στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τεύχος 6, Εκδόσεις Δίπτυχο, σελ. 269 - 270.
- Garaudy-Vialatte, Η. Μερικά προβλήματα που ανακινούνται από την αισθητική αγωγή στο νηπιαγωγείο, *Στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τόμος

- 3ος, 1976, Εκδόσεις Δίπτυχο, Τεύχος 1 σελ. 38 - 40, Τεύχος 2 σελ. 87 - 89, Τεύχος 3 σελ. 135 - 136, Τεύχος 4 σελ. 269 - 270, Τεύχος 7 σελ. 321 - 322, Τεύχος 8 σελ. 372 - 375, Τεύχος 9 σελ. 410 - 414, Τεύχος 10 σελ. 468 - 470.
- Godet, C. Το παιδί και η τηλεόραση, Μετάφραση Βασδέκης Γ.Α., Στο *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τόμος 3ος, 1976, Εκδόσεις Δίπτυχο, Τεύχος 6 σελ. 276 - 278, Τεύχος 7 σελ. 323 - 326.
- Δόξας, Α. Η παιδική ζωγραφική και οι μορφές του Πριμιτιβισμού, Στο *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τόμος 7ος, 1980, Τεύχος 1 - 2, Εκδόσεις Δίπτυχο, σελ. 60 - 63.
- Μαρτινκόφσκαγια, Τ. Τα κοινωνικά συναισθήματα και η ανάπτυξή τους στην προσχολική ηλικία, Μετάφραση Βαγενάς Ελισσαίος, Λαλάκου Μάρθα, στην *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, Τεύχος 30, 1995, Εκδόσεις Κασιτανιώτη σελ. 24 - 27.
- Monne, G. Το παιδί και η τέχνη, Μετάφραση Φιλίππου Μάρω, Στο *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τεύχος 5 - 6, 1981, Εκδόσεις Δίπτυχο, σελ. 256 - 258.
- Μπενέκος, Α. Π. Μορφές αισθητικής αγωγής, Στο *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τόμος 6ος, 1979, Εκδόσεις Δίπτυχο, Τεύχος 1 σελ. 39 - 45, Τεύχος 2 σελ. 83 - 88, Τεύχος 3 σελ. 126 - 130, Τεύχος 4 σελ. 178 - 181, Τεύχος 5 σελ. 221 - 226, Τεύχος 6 σελ. 265 - 273, Τεύχος 7 σελ. 324 - 328, Τεύχος 8 σελ. 364 - 368, Τεύχος 10 σελ. 462 - 471.
- Μπενέκος, Α. Π.: Το εικονογραφημένο βιβλίο, Στο *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τόμος 7ος, 1980, Εκδόσεις Δίπτυχο, Τεύχος 7 - 8 σελ. 347 - 357, Τεύχος 9

- 10 σελ. 453 - 469.

Πατρώνης, Τ. Τοπολογικοί χώροι και διατήρηση τοπολογικών σχέσεων στο παιδικό σχέδιο. Στο *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τόμος 11ος, 1984, Τεύχος 2 σελ. 253 - 262.

## Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξετάσει κατά πόσο οι κυριότεροι παράγοντες αγωγής: οικογένεια, σχολείο, κοινωνία και φυσικός κόσμος επηρεάζουν την επιλογή θέματος των νηπίων για ελεύθερη ζωγραφική. Η έρευνα έγινε σε 1/θ Νηπιαγωγείο του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Το δείγμα αποτελείται από 15 νήπια ηλικίας 3 ½ - 5 ½ ετών. Οι ζωγραφίες που συγκεντρώθηκαν είναι τριακόσιες. (15 νήπια x 20 ζωγραφίες = 300). Η ανάλυση των στοιχείων έγινε με γραφική παράσταση, χρησιμοποιώντας το ακιδωτό διάγραμμα για κάθε νήπιο. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ότι η οικογένεια κατέχει την πρώτη θέση και ακολουθούν νηπιαγωγείο, Φυσικός κόσμος και κοινωνία.

## Summary

This study states the influence of the training factors: family, kindergarten, society and physical environment, on the kindergarten student's selection of the topic for free drawing.

This study was conducted at the kindergarten of the fifth office of the state of Aitolokarnania.

The sample consists of 15 kindergarten students ages 3 1/2-5 1/2 years old. The kindergarten teacher had

15 years of experience at this school. There are a total of 300 drawings (15 students x 20 drawings per student). The study began on September 12, 1994 and was completed on December 16, 1994.

The art work was categorised according to the content. The content was recorded by the kindergarten teacher, the moment the students were

drawing and freely communicating about their art work.

#### **Λέξεις-Κλειδιά**

1. Παράγοντες αγωγής: οικογένεια, νηπιαγωγείο, κοινωνία και φυσικός κόσμος.
2. Ελεύθερη ζωγραφική.
3. Θέμα.

## **Η Μουσική στο σχολείο**

**Η** αποτυχία μας να επικοινωνήσουμε με τους νέους σήμερα είναι ίσως το πιο σημαντικό μας πρόβλημα. Ιδιαίτερος για τη Μουσική, για να πείσουμε τα παιδιά για την Τέχνη των ήχων, θα πρέπει να βρούμε πρώτα πρώτα τον τρόπο επικοινωνίας μαζί τους.

Η επικοινωνία αυτή θα πρέπει να στηρίζεται σε μεθόδους που θα έχουν σε πρώτο πλάνο το παιδί και όχι την ύλη. Και οι μέθοδοι αυτές να ξεδιπλώνονται σαν ομπρέλα αγάπης μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον όπου το παιδί δεν θα είναι απλά ένας αριθμός. Υπερτονίσαμε την ανάπτυξη του υλισμού και ξεχάσαμε τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και ακόμη την αισθητική ομορφιά που υπάρχει πέρα από την καθημερινή πεζότητα, μακριά από το κυνήγι της ύλης. Παραγέμισε ο νους και η λογική αλλά η καρδιά έμεινε ακατοίκητη. Και άμα η καρδιά μένει αγράμματη οι διάφορες γνώσεις μετατρέπουν το κεφάλι σε αποθήκη υλικών.

Η Μουσική σαν μάθημα, από χρόνια τώρα, βρίσκεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων, σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου. Ποια όμως η συμβολή της στην προσπάθειά μας για ολοκλήρωση της προσωπικότη-

τας των παιδιών; Θέλω να παρομοιάσω το ωρολόγιο πρόγραμμα ενός σχολείου με μια συμφωνική ορχήστρα. Διάφορα όργανα με εντελώς διαφορετικό ηχόχρωμα το καθένα είναι μια ξεχωριστή παρουσία, ανεξάρτητη, που όταν ηχεί μόνο του μας δίνει το δικό του χρώμα. Όταν όμως όλα μαζί συνυπάρχουν, δίνουν αυτό που λέμε τέλεια αρμονία, τέλεια συμφωνία. Έναν τέλειο πίνακα ηχοχρωμάτων. Μέσα στην ιδιαιτερότητά τους, όταν συνηχούν, καταλαβαίνουμε ότι η αδυναμία αυτής της ιδιαιτερότητας είναι η μεγάλη δύναμη της συνυπαρξής τους για το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή το συμφωνικό έργο.

Στην περίπτωση του σχολείου, το ρόλο των οργάνων έχουν τα διάφορα μαθήματα του ωρολόγιου προγράμματος, τα οποία μέσα στην ιδιομορφία τους το καθένα, όταν λειτουργούν σωστά, το «συμφωνικό έργο» που παράγουν είναι τέλειο. Στην περίπτωση αυτή το συμφωνικό έργο είναι το ίδιο το παιδί. Ένα από τα όργανα της «συμφωνικής ορχήστρας», του ωρολόγιου προγράμματος, είναι η Μουσική. Για να προσφέρει θετικό έργο θα πρέπει να είναι τέλεια κουρδισμένο και ο εκτελεστής να ξέρει να το χειρίζεται.

Για να μπορέσουμε να έχουμε μια

σωστή, τεκμηριωμένη άποψη, η οποία θα μας βοηθήσει, αλλά πιο πολύ θα βοηθήσει τα παιδιά, θα πρέπει να σταθούμε με ειλικρίνεια μπροστά στα ερωτήματα:

- Ποια η σημασία του μαθήματος της Μουσικής στα σχολεία γενικά και ειδικά στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο;

- Έχει λόγους, και μάλιστα σοβαρούς, η ύπαρξη της Μουσικής στο γενικό πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου;

Επιμένω να παρομοιάζω το πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου με τη συμφωνική ορχήστρα. Αν σήμερα η αισθητική και γενικά τα επίπεδα του ανθρώπου στην Τέχνη οδήγησαν στην ολοκλήρωση της συμφωνικής ορχήστρας, με όλων των ειδών τα ηχοχρώματα, κοιτώντας προς τα πίσω, βαθιά μέσα στους αιώνες, βλέπουμε πως η αρχή βρίσκεται στις άναρθρες κραυγές, που με κάποια υποτυπώδη ρυθμικά κτυπήματα ολοκλήρωναν το σκηνικό και ταυτόχρονα τις ανάγκες του πρωτόγονου ανθρώπου για έκφραση και επικοινωνία. Σιγά σιγά στην εξέλιξη προστέθηκαν νέα όργανα που συνόδευαν μια φωνή πιο εύκαμπτη, πιο μελωδική. Το ένα με το άλλο άλλαζαν τις ανάγκες, τα επίπεδα, την αισθητική. Τα νέα δεδομένα ανεβάζουν τα επίπεδα. Τα πιο ψηλά επίπεδα έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις. Έτσι το ένα σπρώχνει το άλλο πιο ψηλά. Και τα δυο μαζί διαμορφώνουν κάθε φορά τη νέα αισθητική.

Στο επόμενο βήμα θεωρήθηκαν αναγκαία και τα δύο είδη, δηλαδή το ένα της μελωδίας και το άλλο του ρυθμού. Έτσι και τα δυο μαζί έδιναν πληρέστερα δυο καταστάσεις που έσμιγαν θαύματα, ρυθμός-μελωδία. Για χρόνια πολλά

μετά, ο άνθρωπος ανακάλυπτε διάφορα όργανα, ποικίλα, ρυθμού και μελωδίας. Έτσι το σύνολο όλο και μεγάλωνε σε ηχοχρώματα και γινόταν πληρέστερο.

Από τη μια, η εφεύρεση νέων οργάνων και από την άλλη η πρόοδος της τεχνικής των εκτελεστών δημιουργούσαν νέες καταστάσεις, νέα δεδομένα. Άλλαζε όμως και η αισθητική των ανθρώπων. Έτσι, σιγά σιγά, μέσα από το μεγάλο αριθμό οργάνων που είχε ο άνθρωπος εφεύρει, μετά από προβληματισμό, πείραμα και παρατήρηση, διάλεξε ορισμένα τα οποία πίστευε ότι «έδεναν» μεταξύ τους και μέσα στις ιδιαιτερότητες και αντιθέσεις τους στο ηχοχρώμα (περισσότερο) ενώθηκαν για να δώσουν το τελικό αποτέλεσμα που έχουμε σήμερα, δηλαδή μια πλήρη παλέτα ηχοχρωμάτων.

Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο διαμορφώθηκε και το πρόγραμμα των μαθημάτων του σχολείου. Στην αρχή η άναρθρη κραυγή, σιγά σιγά στη συνέχεια διαμορφώθηκε η ομιλία, για να καλύψει την ανάγκη για επικοινωνία. Ήρθε μετά και η κάθε τύπου γραφή –ο γραπτός λόγος-, τα κείμενα. Και στο διάβα του ανθρώπου, μέσα από την ικανοποίηση κάποιων αναγκών και τη δημιουργία άλλων έχουμε σαν πρώτη προτεραιότητα την ανάγνωση και τη γραφή για να προστεθεί αμέσως και η αριθμητική.

Πιστεύω πως τα τρία αυτά αποτελούν τα «έγχορδα» στο πρόγραμμα μαθημάτων. Στην πορεία πάνω και στην ανάγκη για πληρέστερη μόρφωση και πιο ολοκληρωμένους ανθρώπους με τη βοήθεια και συνεργασία των επιστημών της Ψυχολογίας και των Παιδαγωγικών, εξερευνήσαμε και γνωρίσαμε (μέχρι κάποιου σημείου) το μυστήριο του «ανθρώπου». Και τότε νέα ηχοχρώματα,

γνωστικού, πνευματικού, συναισθηματικού αντικειμένου, ήρθαν να προστεθούν στα βασικά που ήδη υπήρχαν. Και ακριβώς όπως στη συμφωνική ορχήστρα, που από τα δεκάδες είδη οργάνων επιλέγησαν τα πιο σημαντικά και απαραίτητα για να την απαρτίσουν, έτσι και στο σχολικό πρόγραμμα επιστρατεύθηκαν κάποια μαθήματα, τα οποία, όταν προσφερθούν σωστά, ικανοποιητικά και επί ίσοις όροις, τότε έχουμε μια θαυμάσια αρμονία, ένα τέλειο αποτέλεσμα, το παιδί, την ολοκληρωμένη οντότητά του. Και όπως στη συμφωνική ορχήστρα υπάρχει μια ισορροπία στην προβολή των διαφόρων ηχοχρωμάτων, ώστε καμιά ομάδα οργάνων να μη λειτουργεί σε βάρος της άλλης, έτσι και στην άλλη συμφωνική ορχήστρα, που λέγεται «πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου», ποτέ ένα μάθημα δεν πρέπει να λειτουργεί σε βάρος του άλλου, γιατί τότε αρχίζουν τα «φάλτσα».

Τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι το αντίβαρο στα μαθήματα γνωστικού αντικειμένου. Είναι η καρδιά, η ψυχή, το συναίσθημα, που θα αξιοποιηθούν θετικά μόνο αν φιλτραριστούν περνώντας από την καρδιά. Αν όχι, τότε θα λειτουργήσουν αρνητικά (είναι γνωστή η καλλιτεχνική κατάρτιση πολλών αξιωματικών του Χίτλερ καθώς και πολλών σημερινών εγκεφαλικών παιδιών). Μετά απ' αυτά καταλαβαίνουμε τη θέση, το ρόλο και την αξία της Μουσικής στο πρόγραμμα. Με τη διαφορά ότι δεν έχει αξία απλά να φιγουράρει στο πρόγραμμα, αλλά να έχει ουσιαστική παρουσία και προσφορά.

– Ποια η σημασία της Τέχνης στα παιδιά ειδικά και στους ανθρώπους γενικότερα;

Χρόνια τώρα το μάθημα της Μουσικής θυμίζει σκάφος σε φουρτουνιασμένη θάλασσα χωρίς σωσίβιο. Το σωσίβιο που έλειπε τόσα χρόνια είναι τα Παιδαγωγικά. Η απουσία των Παιδαγωγικών δυσκόλεψε τα πράγματα και, μπορούμε να πούμε, έφερνε αντίθετα αποτελέσματα. Αυτοσκοπός ήταν η ίδια η ύλη της Μουσικής. Με λίγα λόγια, τη Μουσική την κατέστρεψαν οι ίδιοι οι μουσικοί. Η Ψυχολογία και η Παιδαγωγική άνοιξαν νέους δρόμους και βοήθησαν εμάς τους μουσικούς να γνωρίσουμε το παιδί. Έτσι, αντί να στηριζόμαστε και να υπερτονίζουμε την ύλη που θα δώσουμε στα παιδιά, ψάχνουμε να βρούμε τι ακριβώς χρειάζεται να δώσουμε στα παιδιά ώστε να φτιάξουμε το υλικό μας με τέτοιο τρόπο – ποικιλία, επίπεδο, τρόπος προσφοράς, ευκαιρίες συμμετοχής κ.λπ. – που να έχει αποτέλεσμα. Δεν πρέπει να μας ενδιαφέρει η ύλη, τα επίπεδα, αλλά το παιδί. Το κάθε παιδί. Όλα τα παιδιά, χαρισματικά και μη. Μας ενδιαφέρει η συμμετοχή να γίνεται με χαρά και ενθουσιασμό.

Έτσι έχουμε μια επανατοποθέτηση των πραγμάτων. Η Μουσική θα πρέπει να είναι μια ώρα χαράς και δημιουργίας για τα παιδιά και όχι μάθημα με στενό γνωστικό αντικείμενο. Μια ώρα κατά την οποία να δίνουμε στα παιδιά ευκαιρίες για να χαρούν και να δημιουργήσουν. Ρυθμικός πλούτος, ζωντάνια και παιδική φαντασία είναι τα στοιχεία που θα συνθέτουν το σκηνικό. Ο σωστός δάσκαλος, ο μουσικοπαιδαγωγός, πρέπει να έχει ένα ρόλο διακριτικό, να καλλιεργεί τις προϋποθέσεις μέσα στις οποίες τα παιδιά να δημιουργούν και όχι να τους μετατρέπει σε κατασκευαστές, ζητώντας τους να φτιάξουν πράγματα που

αυτός τούς υπαγορεύει, ή που έχει ήδη προσχεδιάσει.

Πάνω απ' όλα, Μουσική είναι ο ήχος, το τραγούδι, ο ρυθμός, η φαντασία, η μουσική ακρόαση, η κίνηση-μίμηση, η δημιουργία και όχι η ψυχή, άχαρη αντιγραφή και αποστήθιση των μουσικών κανόνων από τα άψυχα βιβλία της θεωρίας της Μουσικής ή της ιστορίας και μορφολογίας. Όλα αυτά κουράζουν το παιδί. Το αφήνουν αδιάφορο. Και όταν το παιδί χάσει το ενδιαφέρον του, σταματά να χαίρεται, να ευχαριστιέται γι' αυτό που κάνει, αρχίζει να πλήττει και να αδιαφορεί.

Τα πράγματα λοιπόν άλλαξαν στο μάθημα της Μουσικής παρότι θα πρέπει ν' αλλάξουν περισσότερο. Εφόσον δε στόχος είναι η πιο ευαίσθητη πλευρά του παιδιού, ο εσωτερικός του κόσμος, θα πρέπει να προσαρμόσουμε ακόμη περισσότερο την ύλη στις ανάγκες του.

Η αποτυχία μας στην επικοινωνία με τα παιδιά θα πρέπει να μας πείσει ν' αλλάξουμε το πρόγραμμα και τις μεθόδους μας, ώστε να τα κερδίσουμε. Ένα νέο πρόγραμμα εκπαίδευσης, όμως, χρειάζονται και οι δάσκαλοι «μουσικοπαιδαγωγοί». Μείναμε πίσω και δεν προλαβαίνουμε τα πράγματα. Θα πρέπει να συμπληφθούν και σύγχρονες μέθοδοι με βάση την τεχνολογία. Αλλά και πάλι στόχος θα είναι το παιδί και όχι οι μηχανές.

Οι μουσικοπαιδαγωγοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν, ώστε ν' αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα στον ήχο και τον αυτοσχεδιασμό. Ο τρόπος εκπαίδευσης των καθηγητών, με το στενό ακαδημαϊκό πρόγραμμα, δεν επιτρέπει, πρώτα σ' αυτούς, την απελευθέρωση, ώστε και οι ίδιοι με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά σε μιαν άλλη «απελευθέρωση».

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η «απελευθέρωση» των μαθητών δεν είναι ένα κεφάλαιο κάποιου μαθήματος, το οποίο θα διδάξουμε στα παιδιά σε μια ώρα διδασκαλίας. Δεν διδάσκεται. Είναι ο τρόπος που θα σκέφτονται. Ο τρόπος που θα αντιδρούν. Και αυτό για να κατορθωθεί θα πρέπει ν' αρχίσει από τις μικρές ηλικίες, από τα πρώτα τους χρόνια, τότε που όλα καταγράφονται «μέσα στα παιδιά» και γίνονται τρόπος ζωής. *Αγαπήστε τα παιδιά για ν' απελευθερωθούν και απελευθερώστε τα για ν' αγαπήσουν.* Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να βιώνουν με την αγάπη.

Ο Πιαζέ λέει χαρακτηριστικά *«Το παιδί δρα όπως ο ενήλικας αλλά με έναν τρόπο που η δομή του ποικίλλει ανάλογα με τα στάδια της ανάπτυξης».*

Αυτή την ποικιλία στα διάφορα στάδια ανάπτυξης δεν πρέπει να τη «βιάσουμε». Στόχος μας είναι να βρούμε τρόπους, και υπάρχουν πολλοί, ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά να ζήσουν τα διαφορετικά αυτά στάδια, «παίρνοντας» και «δίνοντας».

Η φύση έχει προικίσει τον άνθρωπο με μια υπέρμετρη ευαισθησία στους μουσικούς ήχους. Και το πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι αυτή την ευαισθησία τη φέρουμε μέσα μας. Δηλαδή η άμεση αντίδρασή μας στους μουσικούς ήχους αρχίζει από τη βρεφική ηλικία.

Το μάθημα της Μουσικής δεν είναι μία ώρα στην οποία ο δάσκαλος θ' αποσχολήσει απλά τα παιδιά, ή θα τα βασανίσει με τους κανόνες της Μουσικής. Η αισθητική, και γενικά η αισθητική αγωγή θα πρέπει να είναι ο τελικός στόχος και προορισμός του μαθήματος. Γι' αυτό και ο συνεχής προβληματισμός μας θα πρέπει να είναι, με ποιο τρόπο θα φτά-

σουμε στο στόχο μας. Με ποιο τρόπο θα φτάσουμε στο σωστό αποτέλεσμα.

Πόσο θα άλλαζαν στ' αλήθεια τα πράγματα, αν όλοι στεκόμασταν μπροστά στα παιδιά με αγάπη και ενθουσιασμό και τους απευθύναμε την «αγωνία» του Friedrich Heinrich Jacobi: *«Να μπορούσα αυτό να σου το μεταδώσω! Να μπορούσα να ζήσω για να σου διδάξω αυτή την απέραντη ζωή!»*.

Κάθε προσπάθειά μας πέφτει στο κενό, αν δεν κρύβει μέσα της την «αγωνία» για τα παιδιά μας. Μια αγωνία ντυμένη με αγάπη.

Η αισθητική αγωγή δεν μοιάζει με τη λύση ενός προβλήματος στην οποία φτάνουμε μετά από κάποιες μαθηματικές πράξεις, έχοντας αμέσως το αποτέλεσμα που είναι και το μοναδικό. Μετά από την ακρόαση ενός μουσικού έργου, ή την εκτέλεση στο όργανο ενός μουσικού κομματιού, δεν έχουμε την αισθητική ολοκλήρωση. Δηλαδή δεν είναι αυτό

αρκετό να μας δώσει το τέλος της αισθητικής αγωγής. Είναι απλά το πετραδάκι στο οικοδόμημα της αισθητικής αγωγής. Και το οικοδόμημα χρειάζεται πολλά, πάρα πολλά πετραδάκια. Η αισθητική αγωγή είναι το αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας επαφής με την καλή Μουσική – και όχι μόνο –, που χρειάζεται προγραμματισμό, υπομονή και επιμονή, και το οποίο έχει βασική διαφορά με το αποτέλεσμα της μαθηματικής πράξης σ' ένα πρόβλημα. Το αποτέλεσμα της αισθητικής αγωγής δεν το βλέπεις. Το αισθάνεσαι. Σε γεμίζει. Το δε κτίσιμό της, επειδή γίνεται αργά αργά και κρατάει πολύ, δεν μπορείς εύκολα να το απορρίψεις, να το αντικαταστήσεις. Η αισθητική αγωγή γίνεται βίωμα. Δεν είναι κάτι ανεξάρτητο από εμάς. Είναι ο εαυτός μας, ο χαρακτήρας μας, ο τρόπος σκέψης, αντίδρασης, συμπεριφοράς. Με λίγα λόγια, είναι το Είναι μας.





ISSN 1106-5036