

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ

ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ (ONLINE)
ΤΟΜΟΣ Ε΄

**Περιοδική Έκδοση Έρευνας στην Εκπαίδευση
Του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2012

YEARBOOK

OF THE DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD STUDIES

(ONLINE)

VOLUME 5

A JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION AND TRAINING
UNIVERSITY OF IOANNINA PUBLICATIONS



UNIVERSITY OF IOANNINA

IOANNINA

GREECE

Συντακτική Επιτροπή

Σύμβουλοι Έκδοσης:

Κούτρας Βασίλειος	Προέδρος Π.Τ.Ν.
Παγγέ Τζένη	Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών Αγωγής

Συντονίστρια- Υπεύθυνη Έκδοσης:

Σπανάκη Μαριάννα	Επ. Καθηγήτρια
------------------	----------------

Βοηθοί Σύνταξης

Παπαντωνίου Γεωργία	Επ. Καθηγήτρια
Πλακίτση Κατερίνα	Επ. Καθηγήτρια
Σπανάκη Μαριάννα	Επ. Καθηγήτρια

Εκδοτική Επιτροπή

Αποστολόπουλος Χαράλαμπος	Καθηγητής
Βαμβακούση Ξανθή-Ξένια	Λέκτορας
Γιώτσα Άρτεμις	Επ. Καθηγήτρια
Ζάραγκας Χαρίλαος	Λέκτορας
Θάνος Θεόδωρος	Λέκτορας
Καλδρυμίδου Μαρία	Καθηγήτρια
Καραμήτρου Αικατερίνη	Επ. Καθηγήτρια
Μπάκας Θωμάς	Επ. Καθηγητής
Ράπτης Θεοχάρης	Λέκτορας
Ράτσικας Δημήτριος	Αν. Καθηγητής
Σακελλαρίου Μαρία	Επ. Καθηγήτρια
Στεργίου Λήδα	Επ. Καθηγήτρια
Τριάντου-Καφωμένου Ιφιγένεια	Επ. Καθηγήτρια
Τσιτσανούδη -Μαλλιδη Νικολέττα	Λέκτορας

Κριτές

Τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος και ειδικοί κριτές

Εκδότης

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ISSN: 2241-200X

Copyright © 2011: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και οι συγγραφείς των άρθρων ατομικά

Κανένα τμήμα των δημοσιεύσεων δεν μπορεί να αναπαραχθεί ή να μεταδοθεί με κανένα τρόπο ή μέσο ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό ή άλλο για εμπορικούς λόγους, χωρίς την έγγραφη άδεια του Εκδότη. Αποστελλόμενα κείμενα στο περιοδικό δεν επιστρέφονται.

Website: <http://www.uoi.gr/schools/early-childhood/epetirida.htm>

Διαμόρφωση κειμένων: Κατσαδής Έφη (ΕΤΕΠ του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Τεχνική επιμέλεια Έκδοσης και Ιστοσελίδας: Μπάρκας Χρήστος (Τεχνικός Ιστοσελίδας, Κέντρο Διαχείρισης Δικτύων Πανεπιστημίου Ιωαννίνων) & Παγγέ Αποστολία (Διδάκτορας Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Editors

Consultant Editors:

Vassilis Koutras Head of the Department of E. C. Education
Jenny Pange Dean of School of Education

Editor-in Chief:

Mariana Spanaki Assistant Professor

Assistant Editors

Georgia Papantoniou Assistant Professor
Katerina Plakitsi Assistant Professor
Mariana Spanaki Assistant Professor

Editorial Board

Charalambos Apostolopoulos Professor
Thomas Bakas Assistant Professor
Artemis Giotsa Assistant Professor
Maria Kaldrimidou Professor
Ekaterini Karamitrou Assistant Professor
Theocharis Raptis Lecturer
Dimitrios Ratsikas Associate Professor
Maria Sakellariou Assistant Professor
Leda Stergiou Assistant Professor
Theodoros Thanos Lecturer
Ifigenia Triantou-Kapsomenou Assistant Professor
Nikoletta Tsitsanou-Mallidi Lecturer
Xanthi-Xenia Vamvakoussi Lecturer
Charilaos Zaragas Lecturer

Reviewers

Academic members of the Department of Early Childhood Studies, University of Ioannina and academic readers from various Universities, Greece.

ISSN: 2241-200X

Copyright © 2011: Paedagogics Department of Early Childhood Studies, Faculty of Education, University of Ioannina, and individual authors.

All rights reserved: No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying recording or otherwise for commercial purposes, without the written permission of the copyright owners. Manuscripts submitted to the journal in no case are returned back.

Website: <http://www.uoi.gr/schools/early-childhood/epetirida.htm>

Electronic editing: Effie Katsadima (S.T.R.S. University of Ioannina)

Technical support University Webpages: Christos Barkas (Technical support University of Ioannina Webpages, Centre for Electronic Networks, The University of Ioannina) & **Electronic Web editing** Apostolia Pange (PhD, University of Ioannina)

περιεχόμενα

- σελ.3 **Εκδοτικό Σημείωμα**
- σελ.5 **Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας**
Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο Νηπιαγωγείο.
- σελ.31 **Θεόδωρος Β. Θάνος**
Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής.
- σελ.60 **Joke Torbeyns, Andreas Obersteiner, and Lieven Verschaffel**
Number sense in early and elementary mathematics education.
- σελ.76 **Ζωή Νικηφορίδου και Τζένη Παγγέ**
Οι έννοιες του πιθανού και του «δίκαιου» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από σενάρια επίλυσης προβλημάτων.
- σελ.88 **Αποστολία Παγγέ και Τζένη Παγγέ**
Ο Σημασιολογικός Ιστός και η Συμβολή του στην Ηλεκτρονική Μάθηση.
- σελ.102 **Αριστούλα Παπαϊωάννου**
Βρεττανικός Αστήρ (1860-1863): Ο κοσμοπολίτικος χαρακτήρας της Ελληνικής Εφημερίδας του Λονδίνου και η εγκυρότητα των περιεχομένων της.
- σελ.120 **Λήδα Στεργίου και Κατερίνα Γούλα**
Προκλήσεις και απαντήσεις διαπολιτισμικής διδασκαλίας: Μελέτη περίπτωσης προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα των Βάσκων.
- σελ.150 **Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλιδη**
Οι γλωσσικές απεικονίσεις της οικονομικής κρίσης στον ελληνικό διαφημιστικό λόγο-Ενδεικτικές αναπαραστάσεις σημερινών παιδιών.
- σελ.182 **Περίληψεις**
- σελ. 197 **Βιογραφικά Σημειώματα των συγγραφέων**
- σελ.205 **Στοιχεία για την υποβολή άρθρων στην Επετηρίδα**

contents

- p. 4 **Editorial note**
- p. 5 **Charilaos K. Zaragas**
Exploration of the relationship between the degree of motor learning and social action through team motor activities in kindergarten.
- p.31 **Theodoros B. Thanos**
Aces to higher education and social inequalities: The social characteristics of the students in the schools of Education Sciences.
- p.60 **Joke Torbeyns, Andreas Obersteiner, and Lieven Verschaffel**
Number sense in early and elementary mathematics education.
- p.76 **Zoi Nikiforidou and Jenny Pange**
The notions of probable and fair in preschoolers through problem solving scenarios.
- p.88 **Apostolia Pange and Jenny Pange**
The semantic web and its contributions in e-learning.
- p.102 **Aristoula Papaioannou**
Vrettanikos Aster (1860-1863): Exploring the Educational potential, the multifarious character and the publication standard of a Greek London published newspaper.
- p.120 **Leda Stergiou and Katerina Goula**
Issues and Responses in Intercultural Education: A case study of Early Childhood Education in the Basques country, Spain.
- p.150 **Nikoletta Tsitsanoudi-Mallidi**
Linguistic depictions of financial crisis in the Greek advertising discourse. Indicative representations of today's children and infants.
- p.189 **Abstracts**
- p.201 **Brief C.Vs of Contributors**
- p.205 **Guidelines for submitting an Article**

ΕΚΔΟΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ο τόμος Ε΄ της Επετηρίδας για το έτος 2012 διατίθεται σε ψηφιακή μορφή από τις ιστοσελίδες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στόχος του επιστημονικού περιοδικού του Τμήματος είναι να δημοσιεύει άρθρα από την τρέχουσα έρευνα των μελών ΔΕΠ αλλά να δίνει και τη δυνατότητα δημοσίευσης σε νέες φωνές διδασκόντων ή πτυχιούχων σε συνεργασία με μέλη ΔΕΠ που έλαβαν το διδακτορικό τους ή το πτυχίο τους στο Τμήμα συμμετέχοντας έτσι στις έρευνες που εκπονήθηκαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Επίσης, το περιοδικό δημοσιεύει ήδη από τον τόμο Δ΄ κείμενα διαπρεπών πανεπιστημιακών ερευνητών και Καθηγητών από άλλες χώρες που έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των τάσεων και των ενδιαφερόντων του πεδίου της έρευνας που τους απασχολεί με διεθνή αναγνώριση. Στον Ε΄ τόμο το δημοσιεύεται κείμενο για τα Μαθηματικά στην Εκπαίδευση, του κ. Lieven Verschaffel καθηγητή στη σχολή Psychology and Educational Sciences του Katholieke Universiteit Leuven στο Leuven του Βέλγιου και Διευθυντή του Centre for Instructional Psychology and Technology, του ιδίου Πανεπιστημίου.

Η σύγχρονη ματιά στο πεδίο της Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τα ερωτήματα και τα ζητήματα που αναδύονται μέσα από τις διαρκώς εξελισσόμενες νέες τεχνολογίες, η αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων και τα ζητήματα διδακτικής σε όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης αποτελούν μερικές από τις κατευθύνσεις στις οποίες εστιάζουν τα άρθρα αυτού του τόμου. Παράλληλα, έμφαση δίδεται σε ζητήματα που αφορούν στον κοινωνικό ιστό των φοιτητών και των φοιτητριών των Παιδαγωγικών τμημάτων, και των νηπίων, των αυριανών διδασκόντων και των σημερινών διδασκομένων. Ειδικότερα, διερευνώνται ζητήματα που αφορούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ ορισμένες πρακτικές στο νηπιαγωγείο εξετάζονται από διαφορετικές οπτικές γωνίες με συνδυασμό καθιερωμένων επιστημονικών μεθόδων και επιτόπιας έρευνας, στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Επιπλέον, η αναζήτηση στρέφεται στο διαδίκτυο και την ψηφιοποίηση εντύπων που προσφέρονται για άντληση στοιχείων και πολύπλευρη μελέτη. Ο Ε΄ τόμος της Επετηρίδας συμβάλλει στον διάλογο για την αναγκαιότητα της αξιοποίησης της νέας έρευνας στην Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο και σε όλες τις βαθμίδες.

EDITORIAL NOTE

The 2012 volume 5 of the Epetirida of the Department of Early Childhood Studies, The University of Ioannina, Year Book 2012 The Journal of Education and Training is published on-line from the Departmental webpages. The aim of this peer reviewed academic Year Book journal is to publish articles from current research by Faculty members of the Department of Early Childhood Studies, The University of Ioannina. The journal is also open to new voices of recent PhD holders from the Department or new graduates who participated in research under the guidance of academic staff. Moreover, from volume 4 the journal has started publishing articles by important University researchers, Professors in their respective Universities from other countries, who are leading scholars in their fields. In this volume, the Department is very pleased to publish an article by Professor Lieven Verschaffel at the faculty of Psychology and Educational Sciences of the Katholieke Universiteit Leuven, Belgium, and Head of the Centre for Instructional Psychology and Technology.

Articles in this volume approach Education combining questions and issues often emerging from the potential of the constantly evolving New Technologies, curriculum reform and issues of pedagogy, teaching and learning across all levels of Education. At the same time authors of this volume of the 2012 Yearbook Journal emphasize the social context and issues related to University students and early childhood learners. More specifically, articles in volume 5 examine attitudes, beliefs and early childhood children. School practices are examined in view of interdisciplinary and intradisciplinary perspectives, using established theories and methods and research at a local level in Epirus, Greece and beyond. Furthermore, focus on print media and the internet take the discussion on educational domains and digital resources. Volume 5 of the journal contributes to research in Education by offering contemporary approaches and new ideas leading to furthering the understanding of the importance of using new research in teaching and learning.

Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε το βαθμό κινητικής απόδοσης (μάθησης), την κοινωνική δράση καθώς και τη σχέση αυτών των δύο μεταβλητών σε παιδιά, όταν αυτά εμπλέκονται σε ομαδικές κινητικές δραστηριότητες. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 νήπια, ηλικίας 4 ετών και 4 μηνών – 5 ετών και 9 μηνών (8 αγόρια, 6 κορίτσια). Για τις ανάγκες της έρευνας συστάθηκε πρωτόκολλο καταγραφής των μεταβλητών κοινωνικής δράσης στη βάση της θεωρίας της Zimmer (2007). Για το βαθμό της κινητικής μάθησης χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών LOSKF 18 (Eggert, 1974). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι το επίπεδο κινητικής μάθησης των νηπίων ήταν μεγαλύτερο του αντίστοιχου φυσιολογικού μέσου όρου, που προβλέπεται για αυτές τις ηλικίες. Ακόμη από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα παιδιά κατανόησαν τους κανόνες του παιχνιδιού σε πολύ καλό βαθμό, επέδειξαν κοινωνική ευαισθησία, σύναψαν επαφές με άλλα παιδιά στη διάρκεια του παιχνιδιού και, ενέταξαν τους πιο αδύναμους στο παιχνίδι. Ωστόσο, το δείγμα στο σύνολό του, δεν παρουσίασε υψηλά επίπεδα ανεκτικότητας κατά την απογοήτευση. Τέλος, σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, φάνηκε να υπάρχει μια θετική γραμμική σχέση μεταξύ της κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης, η οποία όμως χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, εξαιτίας του μικρού δείγματος της έρευνας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: κινητικές δραστηριότητες, κινητική μάθηση, νηπιαγωγείο, ψυχοκινητικός τομέας, κοινωνική δράση, ομαδικό παιχνίδι, κοινωνική μάθηση, αξιολόγηση.

Exploration of the relationship between the degree of motor learning and social action through team motor activities in kindergarten

Charilaos K. Zaragas

ABSTRACT

The present study explores the degree of motor performance (learning), the social action as well as the relationship between these two variables through the children's involvement in group motor activities. The sample is consistent of infants (n = 14), aged 4 years and 4 months – 5 years and 9 months, (8 boys and 6 girls) from a public kindergarten in Ioannina. A recoding protocol was registered for the variables of social action such as ability of contact and cooperation, social sensibility, understanding of rules, ability of tolerance in frustration and ability of tolerance and respect according to Zimmer's basic skills of social action (2007). Under this protocol, the social action directly from the group motor activities in a playful form during the break were observed and recorded for each child by both the researcher and the teacher, for two months and in a daily frequency. For the degree of motor learning it was used the battery of kinetic tests LOSKF 18 that is used for children aged 4-6 years old (Eggert, 1974). Recording frequency tables and tables of descriptive elements were made for the statistical analysis of the survey data and there was also performed a regression analysis. The results of the survey suggest that the degree of kinetic performance (learning) for the children was greater than the corresponding normal average for each age. Furthermore, it appeared that the children understand the rules of the game in a very good grade, they show social sensitivity, they seem to establish contact with other children during the game, they incorporate the weaker ones into the game but they don't present a great extent to the tolerance during frustration. In agreement to other researches, there is a positive linear relationship between the two variables but further investigation is needed due to the small sample of the research.

KEY-WORDS: motor activity, motor learning, kindergarten, psychomotor domain, social action, team play, social learning, assessment.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μεγαλύτερο μέρος των αλληλεπιδράσεων ενός νηπίου με συνομηλίκους του συντελείται στη διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του νηπίου επεκτείνονται από το οικογενειακό πλαίσιο στη γειτονιά και στο νηπιαγωγείο (Kohl & Hobbs, 1998, 549 – 554). Οι ομαδικές κινητικές δραστηριότητες (παιχνίδι) περιέχουν πολυάριθμες καταστάσεις, που απαιτούν από τα παιδιά να αντιπαρατεθούν με τους συμπαίκτες τους, να λύσουν διαμάχες, να αναλάβουν ρόλους, να δεχτούν και να αναγνωρίσουν τους κανόνες του παιχνιδιού. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο παιχνίδι αποτελούν συχνά την αφορμή, για να δοκιμάσουν τα παιδιά τους βασικούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (Zimmer, 2007, 35). Τα παιδιά μαθαίνουν να συμφωνούν με τους άλλους, να αναγνωρίζουν τους αδύναμους και δυνατούς συμπαίκτες, και να μιμούνται τη συμπεριφορά των άλλων. Έτσι λοιπόν το παιχνίδι ως κινητική (και όχι μόνο) δραστηριότητα, απαντάται στα παιδιά σε παγκόσμια κλίμακα και επιπλέον αποτελεί μια ιδανική ευκαιρία για την κοινωνική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους (Corlan, Rubin, Findley, 2006, 75 – 86, Rubin, Bukowski, 2006, 571 – 645).

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Ο όρος *κινητική μάθηση* (motor learning) αναφέρεται ως μάθηση των ασκήσεων (κινήσεων) που αποσκοπεί στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων, ώστε να εκτελούνται οι απαραίτητες και κατάλληλες κινήσεις για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού (Ζέρβας, 1990, 2617). Σύμφωνα με τους Schmidt & Weisberg (2009, 42), το επίπεδο κινητικής μάθησης μπορεί να υπολογιστεί μόνο με την παρατήρηση της κινητικής απόδοσης. Τέλος, ως *βαθμός κινητικής μάθησης* (level of motor learning) ορίζεται ο βαθμός που τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις κινητικές δεξιότητες, ώστε να εκτελούνται οι απαραίτητες και κατάλληλες κινήσεις για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού.

Ο όρος *κοινωνική δράση* (social action) αναφέρεται στη συμπεριφορά που αποσκοπεί στον επηρεασμό των πράξεων άλλων ανθρώπων και για αυτό το λόγο προσανατολίζεται προς τους άλλους. Υπό την έννοια της δραστηριότητας ο όρος κοινωνική δράση σημαίνει τις αποτελεσματικές κοινωνικές και επικοινωνιακές λειτουργίες των ανθρώπινων όντων σε συσχετισμό του ενός με τον άλλον, κάτι που

συμβαίνει στην κοινή προσπάθεια και συνεργασία όπως στη συμβίωση, στην ψυχαγωγία, στο επάγγελμα¹.

Ο όρος *κοινωνική δεξιότητα* (social skill) αναφέρεται στην ικανότητα εκδήλωσης μορφών συμπεριφοράς που έχουν ενισχυθεί αρνητικά ή θετικά και η αποφυγή μορφών συμπεριφοράς, που έχουν τιμωρηθεί ή εξαιρεθεί (Libet, Lewinsohn, 1973, 304-312). Επίσης, ο όρος κοινωνική δεξιότητα περιγράφει τη γνώση και την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί μια ποικιλία κοινωνικών συμπεριφορών που είναι κατάλληλες σε μια δεδομένη διαπροσωπική σχέση (Χατζηχρήστου, 2011, 19) και ακόμα την ικανότητα ελέγχου εγωκεντρικών ή παρορμητικών αρνητικών συμπεριφορών. Αυτού του είδους οι συμπεριφορές (είτε είναι διαπροσωπικές, είτε έχουν σχέση με καταστάσεις) επιφέρουν θετικές συνέπειες στο σχολικό περιβάλλον (Cartledge, Milburn, 1980).

Η *κινητική δεξιότητα* (motor skill) παρουσιάζει τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα²: α) είναι κινήσεις μελών του σώματος εναρμονισμένες με τις απαιτήσεις του χώρου και του χρόνου, β) η επιδέξια κίνηση ελέγχεται και στον έλεγχο αυτό παίρνουν μέρος τόσο οι αισθήσεις, όσο και οι ενδείξεις τις οποίες δίνει στο άτομο αυτή καθαυτή η επιδέξια κίνηση. Η όραση και η κιναισθηση παίζουν το σπουδαιότερο ρόλο και η απόκτηση των δεξιοτήτων – επιδέξων κινήσεων επιτυγχάνεται με την ανάληψη του ελέγχου των κινήσεων από την κιναισθηση. Δηλαδή ο έλεγχος των κινήσεων, που αρχικά είναι εξωτερικός ασκείται από την όραση, καθώς προχωρεί η εκμάθηση της δεξιότητας γίνεται εσωτερικός και τον αναλαμβάνει η κιναισθηση, και γ) θεωρητικά οι δεξιότητες δεν διαφέρουν πάρα πολύ από τη λοιπή συμπεριφορά.

Η *κινητική δραστηριότητα* (motor activity) βρίσκεται στο επίκεντρο της κινητικής ανάπτυξης και μάθησης και χαρακτηρίζει τη δια-δραστική σχέση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, που είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη σχέση αντίληψης και πράξης. Η πράξη θεωρείται ως εξερευνητική δραστηριότητα και η αντίληψη ως η ενεργητική αναζήτηση του ατόμου για χρήσιμες ανταλλαγές πληροφοριών με το περιβάλλον, προκειμένου το άτομο να μπορέσει να υλοποιήσει τους στόχους των πράξεών του (Fischer, 2011, 155).

¹ Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 3^{ος} Τόμος, σ. 1560.

² Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 5^{ος} Τόμος, σ. 2610.

Οι όροι *κινητική* και *ψυχοκινητική ανάπτυξη* (motor and psychomotor development) αναφέρονται στην ανάπτυξη και τη βελτιωμένη λειτουργία των σωματικών κινήσεων των άνω και κάτω άκρων, της γλώσσας, του κορμού, των δακτύλων και των χειλιών³. Μεταξύ των δύο προτιμάται ο όρος Ψυχοκινητική Ανάπτυξη επειδή «αποδίδει» με περισσότερη ακρίβεια τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται οι σωματικές κινήσεις. Υποστηρίζεται ότι οι σωματικές κινήσεις σπάνια εκδηλώνονται αυτόματα, οι μύες κινούν το σώμα μετά από εντολή κάποιας περιοχής του εγκεφάλου για αυτό και πιστεύουν ότι πρέπει να φανεί αυτή η ψυχική συμμετοχή, με τη χρήση του όρου ψυχοκινητικός⁴.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Διερευνώντας την κοινωνική συμπεριφορά και ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από μια φόρμα παρατήρησης, η Κατσιάδα (2010:3.1,9) κατέγραψε τις κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών για έξι εβδομάδες και αποτύπωσε τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στη διάρκεια του παιχνιδιού. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι διαφορές στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών ανέδειξαν τις προσπάθειες της νηπιαγωγού για την ανάπτυξη κοινωνικής δράσης μεταξύ των παιδιών.

Περαιτέρω, οι Barbou και συν. (Barbou, Cabanes, & Le Maner –Idrisi, 2011, e16407) έχοντας ως δεδομένο ότι το παιχνίδι προσφέρει μια εξαιρετική προοπτική για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, επιχείρησαν να ελέγξουν αν οι διαφορές φύλου (αγόρια, κορίτσια) όσον αφορά στην κοινωνική ανάπτυξη, οι οποίες παρατηρούνται στη διάρκεια του ομαδικού κινητικού παιχνιδιού σε παιδική χαρά εμφανίζονται σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Στη συγκεκριμένη μελέτη, εξέτασαν τις κοινωνικές / αντικοινωνικές συμπεριφορές 164 παιδιών ηλικίας από 2 έως 6 ετών, τα οποία προηγουμένως είχαν καταναείμει σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες: 2-3, 3-4, 4-5 και 5-6 ετών, στη διάρκεια του ελεύθερου ομαδικού κινητικού παιχνιδιού στην αυλή νηπιαγωγείων. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι διαφορές στην κοινωνική ανάπτυξη μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι σταθερές στο χρόνο. Περαιτέρω, φάνηκε ότι τα δύο φύλα διαφέρουν σημαντικά σε θέματα που

³ *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 5^{ος} Τόμος, σ. 2612.

⁴ Βλέπε σχετικό απόσπασμα με τίτλο: «Η Ψυχοφυσική της Κίνησης». «Το έργο των κινητικών συστημάτων στον έλεγχο των κινήσεων είναι αντίστροφο του έργου των αισθητικών συστημάτων στην αντίληψη. Ενώ το τελικό αποτέλεσμα της αισθητικής διεργασίας είναι η δημιουργία μιας εσωτερικής αναπαράστασης του εξωτερικού κόσμου ή της κατάστασης του σώματος, η κινητική διεργασία αρχίζει με μια εσωτερική αναπαράσταση – μια εικόνα του τελικού αποτελέσματος της κίνησης». Kandel, E., Schwartz, J., & Jessel, T., (1999, 518).

αφορούν στο παιχνίδι στην παιδική χαρά. Συγκεκριμένα, α) τα αγόρια ηλικίας 3-4 ετών συμμετέχουν περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια σε μοναχικό παιχνίδι, ενώ τα κορίτσια αυτής της ηλικίας συμμετέχουν περισσότερες φορές σε συνειρμικό παιχνίδι, β) τα αγόρια ηλικίας 4-5 ετών δραστηριοποιούνται στο συνειρμικό παιχνίδι περισσότερες φορές από ό,τι τα κορίτσια, τα οποία σε αυτήν την ηλικία είναι δραστήρια περισσότερο στο παιχνίδι συνεργασίας (συνεταιριστικό), γ) τα αγόρια συμμετέχουν περισσότερες φορές από ό,τι τα κορίτσια σε παιχνίδια συνεργασίας στην ηλικία των 5-6 ετών, και δ) οι διαφορές των δύο φύλων στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς εμφανίζονται μόνο στα τέλη της προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών). Έτσι, παρατηρείται σταδιακά τα κορίτσια να έχουν πιο συχνά τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις από ό,τι τα αγόρια. Τα κορίτσια μέσα από τις σύνθετες μορφές των παιχνιδιών αναπτύσσονται κοινωνικά νωρίτερα σε σχέση με τα αγόρια, που όμως και αυτά καθώς αρχίζουν με τη σειρά τους να εμπλέκονται σε σύνθετες μορφές των παιχνιδιών αναπτύσσονται κοινωνικά (Barbou και συν., 2011, e16407).

Μια άλλη έρευνα των Baines και Blatchford (2009, 743-760) σχετική με το ομαδικό - κινητικό παιχνίδι συνομηλικών παιδιών (7-8 ετών) σε παιδική χαρά διερεύνησε τις διαφορές που εμφανίζονται στα δύο φύλα όσον αφορά στη δομή και στη σταθερότητα των κοινωνικών δικτύων που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, καθώς επίσης και την κατάληξή τους σε σταθερές σχέσεις φιλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ποιότητα και η ποσότητα των σχέσεων που χαρακτηρίζουν ένα κοινωνικό δίκτυο ποικίλλουν ανάλογα με το είδος της ομαδικο-κινητικής παιγνιώδους δραστηριότητας στην παιδική χαρά. Σύμφωνα με τους ερευνητές τα κορίτσια επιδεικνύουν περισσότερες φιλίες από ό,τι τα αγόρια, τόσο εντός όσο και εκτός του κοινωνικού τους δικτύου. Αντίθετα, τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερη σταθερότητα στις εσωτερικές σχέσεις των κοινωνικών δικτύων συγκριτικά με τα κορίτσια.

Στην έρευνα των Sebire και συν. (Sebire, Jago, Fox, Page, Brockman, & Thompson, 2011, 106) εξετάστηκε η σύνδεση μεταξύ της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και της φυσικής δραστηριότητας αγοριών και κοριτσιών δημοτικών σχολείων από τη Βρετανία. Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας, οι εκφάνσεις αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών θα συνδέονταν αρνητικά με τη φυσική δραστηριότητα, που σημαίνει ότι χαμηλά επίπεδα ή ελλιπής συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες θα ωθούσαν τα παιδιά σε προβληματικές καταστάσεις κοινωνικής συμπεριφοράς με τους

συνομήλικους, όπως αλλοίωση των κοινωνικών συνθηκών για παιχνίδι ή μη συμμετοχή σε ομαδικό κινητικό παιχνίδι. Ένας δεύτερος σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να διερευνήσει το διαμεσολαβητικό ρόλο της κοινωνικής αποδοχής από συνομήλικους στη σχέση εμπλοκής του παιδιού σε φυσικές δραστηριότητες και της κοινωνικής του αποτελεσματικότητας. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι η μικρή κοινωνική αποδοχή ενός παιδιού από τους συνομήλικους του θα σχετιζονταν θετικά με χαμηλά επίπεδα εμπλοκής του σε φυσικές δραστηριότητες και αυτά στη συνέχεια θα προδιέθεταν αρνητικά στην ποιότητα της κοινωνικής αποδοχής του συγκεκριμένου παιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κορίτσια έχουν σημαντικά λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και σημαντικά μεγαλύτερη προκοινωνική συμπεριφορά από ό,τι τα αγόρια. Επιπλέον, στα κορίτσια δε φάνηκε να συνδέονται τα προβλήματα συμπεριφοράς με τα επίπεδα της εμπλοκής τους σε φυσική δραστηριότητα, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των κοριτσιών μπορεί να εκδηλωθούν και σε άλλα πλαίσια πέραν αυτού της φυσικής δραστηριότητας. Αντίθετα, στα αγόρια τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι αντιπαραθέσεις με τους συνομήλικους συσχετίστηκαν θετικά με χαμηλά επίπεδα συμμετοχής σε φυσική δραστηριότητα. Σε γενικές γραμμές, ο βαθμός κοινωνικής αποδοχής στο σύνολο του δείγματος κυμάνθηκε από μέτρια έως υψηλά επίπεδα, ενώ δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της κοινωνικής αποδοχής δεν επηρέασε τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και της εμπλοκής του παιδιού σε φυσική δραστηριότητα. Περαιτέρω φάνηκε ότι τα αγόρια εμπλέκονται καθημερινά – τόσο πριν όσο και μετά το σχολείο – για σημαντικά μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε φυσικές δραστηριότητες (μέσος όρος 42 λεπτά την ημέρα), σε σχέση με τα κορίτσια (μέσος όρος 30 λεπτά την ημέρα). Τέλος, στην περίπτωση των αγοριών βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής και του βαθμού εμπλοκής τους σε φυσική δραστηριότητα: όσο πιο αποδεκτά κοινωνικά ήταν τα αγόρια τόσο πιο μεγάλος ήταν και ο βαθμός εμπλοκής τους σε φυσική δραστηριότητα.

Οι Ridgers και συν. (Ridgers, Carter, Stratton, & McKenzie, 2011, 586 - 595) διερεύνησαν τα επίπεδα της σωματικής και κινητικής δραστηριότητας των παιδιών νηπιαγωγείου, εκφάνσεις /χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς τους στη διάρκεια του παιχνιδιού στο σχολείο (μέγεθος της κοινωνικής ομάδας, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συμπεριφορά στο παιχνίδι), καθώς επίσης και τις αλλαγές που αφορούσαν τις προαναφερόμενες παραμέτρους για ένα ολόκληρο ακαδημαϊκό έτος.

Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας, σε ένα ποσοστό της τάξεως πάνω από το 50% των παρατηρούμενων καταγραφών, ασχολούνται με μέτρια έως έντονη κινητική δραστηριότητα, ενώ οι αλλαγές στις συμπεριφορές τους στη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους, είναι μικρές. Στις αρχικές παρατηρήσεις ο βαθμός αντικοινωνικής συμπεριφοράς που εκδηλωνόταν με λεκτικές συγκρουσιακές συμπεριφορές ήταν μεγάλος. Προς το τέλος του χρόνου παρατήρησης αυτός ο βαθμός ελάχιστα μειώθηκε και αυτό φάνηκε από τις σχετικά μειωμένες καταγραφές της αντικοινωνικής λεκτικής αντιπαράθεσης τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ενώ ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών με φυσικές δραστηριότητες ήταν μεγάλος κατά τη διάρκεια του χρόνου σύμφωνα με τις παρατηρούμενες καταγραφές, ο βαθμός αντικοινωνικής λεκτικής αντιπαράθεσης ελάχιστα μειώθηκε.

Οι Mathienson και Banerjee (2011, 188-196) μελέτησαν το παιχνίδι των συνομήλικων παιδιών ηλικίας 4 έως 5 ετών ως έναν προγνωστικό δείκτη για τη μετάβασή τους στο σχολείο. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι, η ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος, η ικανότητα ερμηνείας των κοινωνικών και ηθικών παραμέτρων σε συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια του παιγνιδιού, καθώς και η ικανότητα λεκτικής αντιμετώπισης αποτελούν θετικούς δείκτες για τη θετική αλληλεπίδραση των συνομήλικων παιδιών στο παιχνίδι αλλά και για την ομαλή μετάβασή τους στο σχολείο.

Στον ελληνικό χώρο οι Ιωσηφίδης και συν. (Ιωσηφίδης, Μπεζέ και Πετρογιάννης, 2010:3.2,9) προσπάθησαν να προσεγγίσουν τη σχέση μεταξύ δύο σχετικών με τις προηγούμενες μελέτες μεταβλητών: της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και της ψυχοκινητικής ικανότητας σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Για την αξιολόγηση της ψυχοκινητικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών «MOT 4-6» των Zimmer & Volkamer (1987) η οποία περιλαμβάνει 18 επιμέρους παιγνιώδεις δοκιμασίες για την αντίστοιχη νηπιακή ηλικία και δίνει πληροφόρηση για τις εξής κινητικές περιοχές: α) συνολική φυσική ευκινησία και κινητικότητα, β) τις λεπτές κινητικές δεξιότητες, γ) την ικανότητα ισορροπίας, δ) την ταχύτητα αντίδρασης, ε) την αντοχή και την ταχύτητα, στ) την ακρίβεια της κίνησης και τις δεξιότητες συντονισμού των παιδιών. Επιπλέον, οι επιδόσεις στις 18 επιμέρους δοκιμασίες εξάγουν και μια συνολική βαθμολογία, αντιπροσωπευτική της συνολικής κινητικής επάρκειας του παιδιού. Ενώ για την αξιολόγηση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων «Preschool and

Kindergerden Behavior Scales (PKBS)» του Merrell (1994). Το (PKBS) αξιολογεί τις κοινωνικές δεξιότητες καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας τριών έως έξι ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Επιπλέον φάνηκε ότι τα κορίτσια επέδειξαν μεγαλύτερα ποσοστά συνεργασίας και άρα χαρακτηρίζονται από υψηλότερους δείκτες κοινωνικής ανάπτυξης σε σχέση με τα αγόρια. Τέλος, τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν υψηλό κοινωνικοοικονομικό και ακαδημαϊκό υπόβαθρο πέτυχαν μεγαλύτερες βαθμολογίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση από εκείνα που προέρχονταν από γονείς με χαμηλό υπόβαθρο.

Η ανασκοπητική έρευνα των Ολλανδών van Rossum, van den Born και Vermeer (1992, 107-113) που κάλυψε μια περίοδο 7 ετών εξέτασε 28 άρθρα όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της επίδοσης των κινητικών ικανοτήτων και της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά διαφόρων ηλικιακών ομάδων. Από την κριτική αυτή ανασκόπηση φάνηκε ότι, δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της κινητικής επίδοσης και της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτή η σχέση, εξετάστηκε επίσης και σε παιδιά σχολικής ηλικίας πρώτης, τρίτης και πέμπτης τάξης και βρέθηκαν ακριβώς τα ίδια ευρήματα. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι στο φυσιολογικό πληθυσμό η όποια αναστολή κοινωνικών δεξιοτήτων δε συμπορεύεται με την επίδοση των κινητικών ικανοτήτων.

Στα ίδια πλαίσια οι Bjorklund και Brown (1998, 604-606) έκαναν λόγο για τα οφέλη των παιχνιδιών που εμπλέκουν τη σωματική κίνηση σε μεγάλο βαθμό αναφορικά με την κοινωνική γνώση. Οι Pellegrini και συν. (Pellegrini, Roseth, Mliner, Bohn, Van Ryzin, Vance, Cheatham, & Tarullo, 2007, 54-64) μελέτησαν το αίσθημα της κυριαρχίας ή κοινωνικής επικράτησης στα παιδιά του νηπιαγωγείου και πώς αυτό συνδέεται: α) με την επιθετική συμπεριφορά, και β) τη συμπεριφορά συνεργασίας η οποία παρατηρείται μέσα στο ομαδικό κινητικό παιχνίδι. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το αίσθημα της κοινωνικής επικράτησης στο νηπιαγωγείο σχετίζεται περισσότερο με τις διαδικασίες συνεργασίας και όχι τόσο με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Καθοριστικοί παράγοντες στην παραπάνω συσχέτιση είναι ο ανταγωνισμός και οι διαφορετικές μορφές έκφρασής του, καθώς επίσης και ο τρόπος που το σχολείο επηρεάζει την ηθική διάσταση έκφρασης του ανταγωνισμού.

Η έρευνα των Gouda και Magotsiou (2009, 356-364) μελέτησε την επίδραση ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων που έδινε έμφαση στη συνεργασία παιδιών έκτης τάξης δημοτικού σχολείου, και εξέταζε την αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις πάνω στην ομαδική εργασία. Οι ερευνητές έδωσαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ομαδική εργασία. Μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος ομαδικών κινητικών δραστηριοτήτων για την προώθηση της συνεργασίας, η πειραματική ομάδα επέδειξε μεγαλύτερο βαθμό ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε συνάρτηση με την ομάδα ελέγχου, που ακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα διδασκαλίας της φυσικής αγωγής.

Οι περισσότερες μορφές φυσικής δραστηριότητας στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, όπως το άτυπο παιχνίδι ή η άτυπη ομαδική κινητική δραστηριότητα και η οργανωμένη αθλητική άσκηση λαμβάνουν χώρα με φίλους και ομάδες φιλίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Smith, 2003, 25-39 / Kohl & Hobbs, 1998, 549-554). Ωστόσο, παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφία, η σχέση μεταξύ της κοινωνικής δράσης και της ομαδικής κινητικής δραστηριότητας στην παιδική ηλικία εξακολουθεί να αποτελεί θέμα συζήτησης. Ωστόσο, έχοντας ως δεδομένο ότι το ομαδικό κινητικό παιχνίδι προσφέρει ένα εξαιρετικό «πάρθυρο» για τη θέαση της κοινωνικής δράσης των παιδιών, και το βαθμό εμπλοκής τους σε μια κινητική δραστηριότητα (καθώς και τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο), η παρατήρηση αυτού του είδους παιχνιδιού θα ήταν μια ευκαιρία για τον/την νηπιαγωγό να αξιολογήσει την κοινωνική λειτουργία, την κινητική λειτουργία, καθώς και τις αδυναμίες των παιδιών. Ο/Η παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά διότι: α) η γνώση οδηγεί στην κατανόηση, στη διάγνωση και εκτίμηση της δυναμικής της κινητικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής δράσης, β) με βάση τόσο την κινητική συμπεριφορά όσο και την κοινωνική δράση του παιδιού καταρτίζεται το ενιαίο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με το οποίο θα εκπαιδευτεί το παιδί, και γ) η έγκαιρη διάγνωση οποιασδήποτε μειονεξίας (κινητικής, κοινωνικής) είναι μείζονος σημασίας και καθοριστική για το μέλλον της ψυχοκινητικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη σε αυτή την περίπτωση μπορεί να είναι μερικώς ή πλήρως αναστρέψιμη με επανεκπαίδευση. Ωστόσο, η εικόνα που αποκομίζει κανείς μελετώντας τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα, δεν είναι ούτε τόσο απλή ούτε και μονοσήμαντη. Πέρα από μια μεγάλη ανομοιογένεια ως προς τις μεθοδολογίες που ακολουθήθηκαν στις εκάστοτε έρευνες, φαίνεται να δημιουργούνται και περαιτέρω ερευνητικά κενά. Τα κενά αυτά αφορούν βασικά

προσόντα της κοινωνικής δράσης, που στην πλειονότητα των ερευνών δεν μελετώνται επαρκώς. Τέτοια είναι, η κοινωνική ευαισθησία, η κατανόηση των κανόνων, η ικανότητα επαφής και συνεργασίας, η ικανότητα ανεκτικότητας κατά την απογοήτευση, και η ικανότητα ανεκτικότητας και σεβασμού.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει:

- το βαθμό κινητικής μάθησης (ψυχοκινητικές ικανότητες),
- την κοινωνική δράση (κοινωνικές δεξιότητες) νηπίων, καθώς και
- τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο παραμέτρων.

Επιπλέον, η βασική υπόθεση της έρευνας αφορούσε στην ύπαρξη σχέσης μεταξύ της κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης των παιδιών.

Πίνακας Ι: Θεωρητικό πλαίσιο των μεταβλητών της έρευνας

<u>Κινητική μάθηση</u>		<u>Κοινωνική δράση</u>	<u>Φύλο</u>
1. Ευλυγισία και συναρμογή ολόκληρου του σώματος		1. Κοινωνική ευαισθησία	1. Αγόρι
2. Λεπτή κινητική δεξιότητα		2. Κατανόηση κανόνων	2. Κορίτσι
3. Ικανότητα ισορροπίας		3. Ικανότητα επαφής και συνεργασίας	<u>Ηλικιακές Ομάδες</u>
4. Αντανακλαστική ικανότητα		4. Ανεκτικότητα στην απογοήτευση	1. ΕΩΣ 54 ΜΗΝΩΝ
5. Αλτικότητα (δύναμη ποδιών)		5. Ανεκτικότητα και σεβασμός	2. 54 ΕΩΣ 62 ΜΗΝΩΝ
6. Ακρίβεια στην εκτέλεση κινήσεων			3. 62 ΕΩΣ 68 ΜΗΝΩΝ

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα αυτή θα μελετήσει την κοινωνική δράση, σύμφωνα με τον κατάλογο των βασικών προσόντων κοινωνικής δράσης της Zimmer (2007, 37), και όπως αυτή παρατηρείται μέσα από τις παιγνιώδεις ομαδικές κινητικές δραστηριότητες των παιδιών ενός τυπικού δημόσιου νηπιαγωγείου. Η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους οικογενειακούς δεσμούς και εμπειρίες που τα παιδιά βιώνουν. Παράγοντες που είναι δυνατόν να επιδρούν: α) στην κινητική απόδοση (μάθηση) του παιδιού όπως η ενασχόληση κατά τον ελεύθερο χρόνο με αθλητικές δραστηριότητες, β) στην κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού όπως η οικογένεια, κοινωνικά δίκτυα, φίλιες, δεν θα αποτελέσουν μέρος της μελέτης αυτής.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από νήπια (N= 14, ηλικίας 4 ετών και 4 μηνών – 5 ετών και 9 μηνών, 8 αγόρια, 6 κορίτσια) δημόσιου νηπιαγωγείου των Ιωαννίνων το οποίο επιλέχθηκε τυχαία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μετά από σύμφωνη γνώμη των κηδεμόνων των παιδιών και αφού εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια διεξαγωγής.

Εργαλεία

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία για την αποτίμηση των μεταβλητών της έρευνας, καθώς επίσης και ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα που αφορούσαν την ακριβή ηλικία και το φύλο των παιδιών. Ειδικότερα:

Κινητική μάθηση: Για τις ανάγκες μέτρησης του βαθμού κινητικής μάθησης χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών LOSKF -18 η οποία χρησιμοποιείται σε παιδιά ηλικίας 4 - 6 ετών (Eggert, 1974 ; Παπαδόπουλος, 2003 ; Kartasidou, Samsonidou & Varsamis, 2008). Η συγκεκριμένη δέσμη χρησιμοποιεί νόρμες για τρεις κατηγορίες παιδιών: α) παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη, η οποία χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, β) παιδιά με νοητική στέρηση, και γ) παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αποτελείται από έξι ψυχοκινητικές κατηγορίες (ευλυγισία και συναρμογή ολόκληρου του σώματος, λεπτή κινητική δεξιότητα, ισορροπία στατική και δυναμική, αντανακλαστικά, αλτικότητα, και ακρίβεια εκτελούμενων ασκήσεων) και, απαρτίζεται από 18 δοκιμασίες (για παράδειγμα, άλμα στο ένα πόδι, σήκωμα από εδραία θέση, βαρελάκι, αρπαγή ράβδου, κ.α) και η χρονική διάρκειά του για το κάθε παιδί είναι περίπου σαράντα με πενήντα λεπτά. Η βαθμολογία σε κάθε δοκιμασία είναι μηδέν βαθμός για αποτυχία εκτέλεσης και ένας βαθμός μετά από επιτυχή εκτέλεση των ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών της δοκιμασίας.

Αρχικά, η κάθε δοκιμασία του συγκεκριμένου τεστ παρουσιάστηκε στα παιδιά με τη μορφή παιχνιδιού, έτσι ώστε αυτά να αποκτήσουν ενδιαφέρον και να εξοικειωθούν με την όλη διαδικασία. Η συγκεκριμένη πρακτική άλλωστε εναρμονίζεται α) με τις οδηγίες του τεστ που απαιτούν ορισμένες επαναλήψεις εκτέλεσης από το παιδί πριν την κανονικά μετρήσιμη εκτέλεση και β) με τον τρόπο παρουσίασης τέτοιου είδους δοκιμασιών σε παιδιά αυτών των ηλικιακών ομάδων βάσει παιδαγωγικής προσέγγισης. Να σημειωθεί ότι σε αυτές τις κινητικές δραστηριότητες – (δοκιμασίες παιγνιώδους μορφής) - ελέγχθηκε μόνον ο βαθμός κινητικής μάθησης και όχι η κοινωνική δράση των νηπίων.

Κοινωνική δράση: Για τις ανάγκες μέτρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων της έρευνας που χαρακτηρίζουν την κοινωνική δράση και που μπορούν να διερευνηθούν μέσα από τη διαδικασία της κίνησης και του ομαδικού παιχνιδιού, χρησιμοποιήθηκε ο *κατάλογος βασικών προσόντων κοινωνικής δράσης* (κοινωνική ευαισθησία, κατανόηση κανόνων, ικανότητα επαφής και συνεργασίας, ανεκτικότητα στην απογοήτευση, ανεκτικότητα και σεβασμός) της Zimmer (2007, 37). Η καταγραφή των κοινωνικών δεξιοτήτων έγινε: α) άμεσα από τη συμμετοχική παρατήρηση των ομαδικών κινητικών παιγνιδιών από τον ερευνητή και από τη νηπιαγωγό σε φύλλα παρατήρησης για κάθε είκοσι δευτερόλεπτα και για συνολικό χρόνο είκοσι λεπτών (βλέπε πίνακα III) και β) έμμεσα από την παρατήρηση των καταγεγραμμένων σε βίντεο παιγνιδιών (συμπερασματικά συστήματα – εξελικτικά συστήματα των Cheffers, Manchini, & Martinek, 1981, 20-23). Προηγουμένως, οι δύο κριτές (ερευνητής και νηπιαγωγός) είχαν ασκηθεί στην από κοινού βαθμολόγηση των ατόμων και τυχόν διαφωνίες στην αξιολόγηση ενός κοινωνικού προσόντος επιλύθηκαν με συζήτηση της κάθε περίπτωσης. Οι κριτές αξιολόγησαν τη χρήση των συγκεκριμένων προσόντων κοινωνικής δράσης που περιλαμβάνονταν στο δομημένο έντυπο παρατήρησης σύμφωνα με τα καθορισμένα κριτήρια και παρατηρώντας λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των παιδιών. Η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος γενικής παρατήρησης είναι η συμμετοχική παρατήρηση (participant Observation). Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται θεωρούνται έγκυρα, γιατί καταγράφουν αφενός το νόημα μιας δραστηριότητας και αφετέρου σχετικά σχόλια και κρίσιμες αλληλεπιδράσεις (Cheffers, Manchini, & Martinek, 1981, 20). Στη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε προκαθορισμένος τύπος ή αλλιώς συμπερασματικό – εξελικτικό σύστημα παρατήρησης, το οποίο και απεικονίζεται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας III). Οι πίνακες αυτοί ερμηνεύονται ως συστήματα που υπάρχει ένας «γνώμονας» ο οποίος απαιτεί από τους παρατηρητές να συμπεράνουν ποια είναι η συμπεριφορά που παρατηρείται και σε ποιες κατηγορίες μπορεί να «χρωθεί». Το συγκεκριμένο σύστημα λοιπόν αφορούσε στην παρατήρηση τρεχουσών ενεργειών τη στιγμή που εξελισσόταν ένα γεγονός. Αυτού του είδους η παρατήρηση απαιτούσε διαρκή έλεγχο αξιοπιστίας, εξαιτίας της λεπτής φύσης των καταστάσεων που παρατηρούνταν. Είχε όμως το πλεονέκτημα της στιγμιαίας καταγραφής, για κάθε είκοσι δευτερόλεπτα. Επιπλέον, η δυνατότητα του βίντεο και της επανάληψης, επέτρεψε την ανάπτυξη σχετικά πολύπλοκων μέσων παρατήρησης και αύξησε την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Οι ομαδικές κινητικές δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των βασικών προσόντων κοινωνικής δράσης

ήταν ομαδικά κινητικά παιχνίδια (όπως, κυνηγητό, κρυφτό, τυφλόμυγα, και σβούρα) τα οποία επέλεγαν τα παιδιά αβίαστα να παίξουν και να συμμετάσχουν σε αυτά με τους φίλους τους στο ελεύθερο ημίωρο του διαλείμματος. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια ουδεμία σχέση είχαν με τις δοκιμασίες – κινητικές δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν για την εκτίμηση του βαθμού κινητικής μάθησης. Οι παρατηρήσεις – καταγραφές έγιναν για δύο μήνες σε καθημερινή συχνότητα των είκοσι λεπτών. Όταν παρατηρούνταν ένα κοινωνικό προσόν, όπως για παράδειγμα η ικανότητα επαφής και συνεργασίας ενός παιδιού όταν αυτό αναγνώριζε ένα άλλο παιδί ως συμπαίκτη σημειώνονταν με το σημείο συν (+). Σε περίπτωση που δεν παρατηρούνταν το συγκεκριμένο προσόν αφήνονταν κενή η αντίστοιχη γραμμή – στήλη, ενώ όταν εμφανίζονταν η αντίθετη περίπτωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Όταν κάποιο παιδί δεν αναγνώριζε κάποιο άλλο παιδί ως συμπαίκτη ή απέρριπτε κάποιο συνομήλικο, τότε στην αντίστοιχη γραμμή – στήλη σημειώνονταν το σημείο πλην (-). Στο τέλος έγινε συνολική αποτίμηση των σημείων για κάθε κοινωνικό προσόν και για κάθε παιδί. Η τελική βαθμολογία του κάθε ατόμου ήταν ο μέσος όρος των βαθμών των δύο αξιολογητών για κάθε κοινωνικό προσόν.

**Πίνακας ΙΙΙ: Φύλλο καταγραφής των κοινωνικών προσόντων
(Zimmer, 2007, 37).**

		1°		2°20°			
		20"	40"	60"	20"	40"	60"
	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ						
1	Στο παιχνίδι να συνάπτουμε επαφές με άλλους.						
2	Να αναγνωρίζουμε τους άλλους ως συμπαίκτες.						
3	Να δεχόμαστε και να ζητάμε βοήθεια.						
4	Να παίζουμε με τους άλλους.						
5	Να διεκπεραιώνουμε τις εργασίες από κοινού.						
6	Να βοηθάμε τους άλλους.						
7	Να εκφράζουμε και να μοιραζόμαστε τα συναισθήματα με άλλους.						
8	Να αντιμετωπίζουμε τους άλλους λεκτικά.						

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Ο δείκτης Cronbach's alpha χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της αξιοπιστίας (εσωτερικής συνέπειας) τόσο των μετρήσεων του καταλόγου βασικών προσόντων κοινωνικής δράσης όσο και των μετρήσεων της κινητικής μάθησης στο δείγμα των νηπίων της συγκεκριμένης έρευνας.

Για την κοινωνική δράση ο δείκτης Cronbach's alpha βρέθηκε 0,87 που σημαίνει ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός αξιοπιστίας (εσωτερική συνέπεια) των μετρήσεων του καταλόγου βασικών προσόντων κοινωνικής δράσης στο δείγμα των νηπίων της συγκεκριμένης έρευνας.

Για την κινητική μάθηση ο δείκτης Cronbach's alpha βρέθηκε 0,89 που σημαίνει ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός αξιοπιστίας (εσωτερική συνέπεια) των μετρήσεων για τις κινητικές δραστηριότητες στο δείγμα των νηπίων της συγκεκριμένης έρευνας.

Προκειμένου να διερευνηθούν ο βαθμός κινητικής μάθησης και το επίπεδο κοινωνικής δράσης εξετάστηκαν οι κατανομές συχνοτήτων και τα αντίστοιχα ποσοστά για αυτές τις δύο μεταβλητές (κοινωνική δράση και κινητική μάθηση). Τέλος προκειμένου να εντοπιστεί η σχέση μεταξύ των δύο βασικών παραμέτρων της έρευνας πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis), που είναι η πιο απλή και διαδεδομένη τεχνική πρόβλεψης και η οποία αποτελεί φυσική επέκταση του συντελεστή συσχέτισης (Κατσής, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010, 131). Αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης, είναι δυνατό να εκτιμήσουμε ή να προβλέψουμε την επίδοση ενός ατόμου σε κάποια από τις μεταβλητές, από την τιμή της άλλης μεταβλητής. Όσο ισχυρότερη είναι η συσχέτιση, τόσο καλύτερη είναι η πρόβλεψη (Howitt, Cramer, 2001, 85).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια παρατίθενται οι πίνακες κατανομής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών, καθώς και τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνας για τις βαθμολογίες που πέτυχαν τα παιδιά και των αντίστοιχων ποσοστών τους, τόσο στην κοινωνική δράση όσο και στην κινητική μάθηση. Η βαθμολογία που συγκέντρωσε το κάθε παιδί στη δοκιμασία LOSKF-18 προσδιορίζει το βαθμό κινητικής του μάθησης.

Αποτίμηση κινητικής μάθησης και κοινωνικής δράσης

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα δέκα από τα παιδιά του δείγματος βαθμολογήθηκαν στις κινητικές δραστηριότητες σε επίπεδο πάνω από το φυσιολογικό μέσο όρο (11,2) που προβλέπεται για την αντίστοιχη νηπιακή ηλικία. Οι επιδόσεις των παιδιών κυμάνθηκαν κοντά στο φυσιολογικό μέσο όρο, ενώ οι επιδόσεις τριών παιδιών βρέθηκαν κάτω από το φυσιολογικό μέσο όρο.

Πίνακας IV: Κατανομή συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών τους.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ			ΒΑΘΜΟΣ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ		
ΕΠΙΔΟΣΗ	N	%	ΕΠΙΔΟΣΗ	N	%
,49	1	7,1	8,00	3	21,4
,53	1	7,1	11,00	1	7,1
,58	1	7,1	13,00	1	7,1
,74	2	14,3	14,00	4	28,6
,78	1	7,1	15,00	2	14,3
,80	1	7,1	16,00	2	14,3
,83	3	21,4	17,00	1	7,1
,88	1	7,1	ΣΥΝΟΛΟ	14	100,0
,90	1	7,1			
,95	1	7,1			
,98	1	7,1			
ΣΥΝΟΛΟ	14	100,0			

Το εύρος διακύμανσης της βαθμολογίας που επέτυχαν τα παιδιά στην κοινωνική δράση κυμαίνονταν από 0,49 έως 0,98. Η κατανομή της βαθμολογίας για την κοινωνική δράση έδειξε ότι έντεκα παιδιά παρουσιάζουν υψηλές τιμές κοινωνικής δράσης (από 0,74 έως 0,98), ενώ τρία εξ αυτών κυμαίνονταν σε πιο χαμηλά επίπεδα (από 0,49 έως 0,58).

Πίνακας V: Πίνακας περιγραφικών στοιχείων βασικών προσόντων κοινωνικής δράσης.

	N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ	14	0,80	0,22
B. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΝΟΝΩΝ	14	0,83	0,25

Γ.	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΕΠΑΦΗΣ	14	0,79	0,14
Δ.	ΑΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ	ΣΤΗΝ	14	0,50	0,29
Ε.	ΑΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕΒΑΣΜΟ	ΣΤΟ	14	0,92	0,09

ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο μη κανονικοποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης μεταξύ ψυχοκινητικής ανάπτυξης και κοινωνικής δράσης στα ομαδικοκινητικά παιχνίδια των παιδιών νηπιαγωγείου εμφανίζεται κάτω από το Β και είναι ,041 (βλέπε πίνακα VI), γεγονός που σημαίνει ότι για κάθε αύξηση μιας μονάδας στον οριζόντιο άξονα, η τιμή στον κατακόρυφο άξονα αυξάνεται κατά ,041. Το διάστημα εμπιστοσύνης 95% για το συντελεστή αυτόν (B= ,041) κυμαίνεται από ,026 έως ,057.

Πίνακας XVI: Ανάλυση παλινδρόμησης - **Συντελεστές^a**

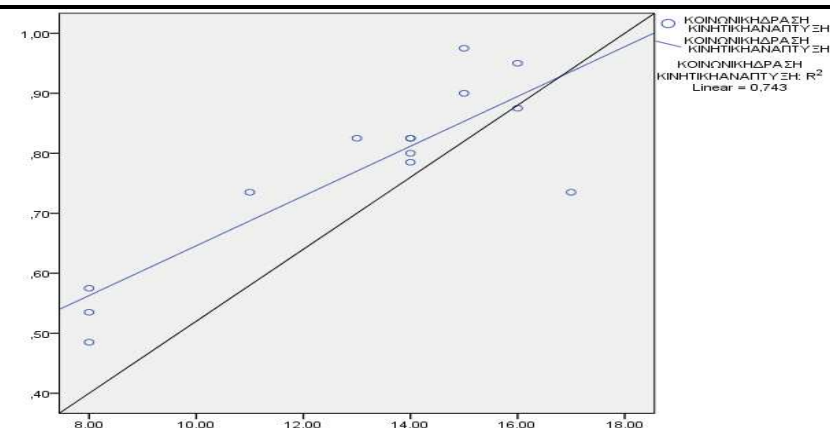
Model	Unstandardized		Standardized		95,0%	
	Coefficients		Coefficients		Confidence	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Interval for B
			Pearson			Lower Bound Upper Bound
(Constant)	,231	,094		2,45	,031	,025 ,437
1						
ΨΥΧΟΚΙΝΗΤ						
ΙΚΗ	,041	,007	,862	5,89	,000	,026 ,057
ΑΝΑΠΤΥΞΗ						

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ

Επειδή η παλινδρόμηση βασίστηκε στο συγκεκριμένο ολιγάριθμο δείγμα (N = 14) και όχι σε ολόκληρο τον πληθυσμό, ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην είναι ο συντελεστής παλινδρόμησης του δείγματος ίδιος με αυτόν του πληθυσμού. Έτσι λοιπόν, το διάστημα εμπιστοσύνης 95% δίνει το εύρος των κλίσεων της ευθείας παλινδρόμησης μέσα στο οποίο μπορεί να είμαστε κατά 95% βέβαιοι ότι θα βρίσκεται η κλίση για όλο τον πληθυσμό. Η σταθερά (Constant) είναι 0,231 (βλέπε πίνακα VI) και πρόκειται για το σημείο στο οποίο η ευθεία παλινδρόμησης τέμνει τον κατακόρυφο άξονα Ψ. Το διάστημα εμπιστοσύνης για τη σταθερά είναι 0,025 έως 0,437. Σύμφωνα με το δείγμα

της έρευνας η σταθερά του πληθυσμού είναι βέβαιο κατά 95% ότι θα βρίσκεται στο διάστημα τιμών 0,025 έως 0,437. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ των δύο μεταβλητών ψυχοκινητικής ανάπτυξης και κοινωνικής δράσης στα ομαδικοκινητικά παιχνίδια των παιδιών νηπιαγωγείου ήταν 0,862. Η ευθεία παλινδρόμησης, με την κλίση από αριστερά προς τα δεξιά (βλέπε γραφική απεικόνιση), έδειξε μια θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Τα σημεία των δεδομένων φαίνεται να βρίσκονται αρκετά κοντά στην ευθεία παλινδρόμησης, γεγονός που αναδεικνύει την ισχυρή, μεγάλη θετική τιμή του συντελεστή συσχέτισης, και το διάστημα εμπιστοσύνης για την κλίση της ευθείας παλινδρόμησης σχετικά μικρό. Το γράφημα διασποράς για τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης στις ομαδικές και κινητικές δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής των παιδιών νηπιαγωγείου έδειξε μια θετική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να προβλέψουμε την κοινωνική δράση ενός παιδιού νηπιαγωγείου στη διάρκεια των ομαδικοκινητικών δραστηριοτήτων παιγνιώδους μορφής όταν ξέρουμε το βαθμό κινητικής μάθησης.

Γραφική απεικόνιση: Τροποποιημένο γράφημα διασποράς με την γραμμή παλινδρόμησης



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών της έρευνας αυτή υπήρξε έντονα θετική. Φαίνεται λοιπόν ότι η κινητική μάθηση «συμπορεύεται» με την κοινωνική δράση, γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα ερευνών τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο (Ιωσηφίδης, Μπεζέ, & Πετρογιάννης, 2010 και

Brodersen, Steptoe, Williamson, & Wardle, 2005, 2-11), που παρότι χρησιμοποίησαν διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία προσέγγισης των μεταβλητών, στα αποτελέσματα αναδείχτηκε αυτή η θετική σχέση. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Sebire και συν. (Sebire, Jago, Fox, Page, Brockman, & Thompson, 2011) όπου βρέθηκε ότι: α) η θετική εμφάνιση κοινωνικής συμπεριφοράς δεν σχετίζεται με τα επίπεδα εμπλοκής στη φυσική δραστηριότητα παιδιών, β) τα αγόρια επιδεικνύουν μεγαλύτερα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς τα οποία σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής στη φυσική δραστηριότητα, ενώ γ) οι συγκρουσιακές καταστάσεις και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές με τους συνομηλικούς συσχετίζονται με χαμηλά επίπεδα εμπλοκής στη φυσική δραστηριότητα. Αυτά τα διαφορετικά αποτελέσματα μπορεί να οφείλονται στη διαφορά των μεθοδολογικών εργαλείων. Στη μελέτη των Sebire και συν., για την καταγραφή του βαθμού εμπλοκής των παιδιών σε φυσική δραστηριότητα, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου χρησιμοποιήθηκε επιταχυνσιόμετρο για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η συσκευή αυτή καταγράφει την καρδιακή συχνότητα κατά λεπτό στη διάρκεια της ημέρας. Έτσι, φαίνεται ο βαθμός και ο χρόνος εμπλοκής του παιδιού σε κινητικές δραστηριότητες με την παρατήρηση της αύξησης και μείωσης της καρδιακής συχνότητας. Η αυξομείωση της καρδιακής συχνότητας μπορεί να παρατηρηθεί σε πολλές περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα όταν αθλείται το παιδί κατά τον ελεύθερο χρόνο, όταν βιώνει διαστήματα άγχους, ή όταν ανεβαίνει στον τέταρτο όροφο που διαμένει από τις σκάλες. Η συσκευή αυτή επομένως δεν μετράει το βαθμό κινητικής μάθησης, όπως η δέσμη δοκιμασιών του LOSKF- 18 της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη κατέγραψε την κοινωνική δράση μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή και όχι μέσα από αυτο-αναφορές των παιδιών, των γονέων ή και των παιδαγωγών.

Δεδομένου του γεγονότος ότι οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν το μήνα Μάρτιο που είναι κοντά προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, υπάρχει μια μικρή έλλειψη στην κινητική μάθηση αυτών των δεξιοτήτων λεπτού χειρισμού και ακρίβειας στην εκτέλεση. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχει ηλικιακή απόκλιση στο δείγμα (νήπια και προνήπια). Τα μεγαλύτερα παιδιά (νήπια) σε δεξιότητες λεπτού χειρισμού και ακρίβειας εκτέλεσης τα καταφέρνουν καλύτερα συγκριτικά με τα μικρότερα ηλικιακά παιδιά (προνήπια). Μπορεί ακόμη και να οφείλεται στην ύπαρξη έλλειψης σχετικών δραστηριοτήτων στη συγκεκριμένη τάξη. Τα ερεθίσματα για τις λεπτές κινητικές δεξιότητες να μην είναι αρκετά για την προαγωγή αυτών των

δεξιότητων. Ίσως στη συνέχεια χρειαστεί τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν με μεγαλύτερο αριθμό στοχευόμενων κινητικών δραστηριοτήτων που προσδιορίζουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες λεπτού χειρισμού και ακρίβειας στην εκτέλεση. Σύμφωνα με τον Egan (1990), η δυνατότητα ή η αδυναμία επάρκειας τόσο στη λεπτή όσο και στην αδρή κινητική απόδοση μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες όπως είναι οι μαθησιακές εμπειρίες, αλλά και οι έμφυτες ικανότητες ή περιορισμοί (μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση), όπως επίσης και το περιβάλλον (οικογενειακό, κοινωνικό) στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το κάθε παιδί. Σε γενικές γραμμές βαθμός κινητικής μάθησης που πέτυχαν τα παιδιά στις κινητικές δραστηριότητες ήταν πολύ καλός και κυμαινόταν σε επίπεδο πάνω από το φυσιολογικό μέσο όρο που δίνει ο κατασκευαστής των δοκιμασιών LOSKF -18 για τις αντίστοιχες νηπιακές ηλικίες.

Όσον αφορά την κοινωνική δράση των νηπίων, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι τα παιδιά στο σύνολό τους επέδειξαν κοινωνική ευαισθησία με το να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων συμμαθητών τους όταν αυτοί ήταν χαρούμενοι ή θυμωμένοι. Τα παιδιά κατάφεραν να αναγνωρίζουν την επιθυμία του άλλου για ένα συγκεκριμένο παιχνίδι και να επιλέγουν από κοινού και δημοκρατικά το είδος της δραστηριότητας που θα εκτελούσαν. Μέσα από τη δίμηνη παρατήρηση διαπιστώθηκε πως στα διαλείμματα τα παιδιά συχνά έπαιζαν μαζί, πράγμα που σημαίνει ότι είχαν αναπτυχθεί φιλίες/ κοινωνικά δίκτυα, τα οποία διήρκεσαν μέχρι την ολοκλήρωση της μελέτης. Αυτά τα κοινωνικά δίκτυα των δύο ή τριών ατόμων τα χαρακτήριζε μια σταθερότητα ύπαρξης, καθώς και το ότι ήταν ανοικτά σε άλλα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο του εκάστοτε νηπίου – που σημαίνει ότι μπορούσαν και να διευρυνθούν. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Baines και Blatchford (2011), που αφορούσαν στην ανάπτυξη των σχέσεων – φιλίας, τη σταθερή δομή, και τη σταθερότητα των σχέσεων που χαρακτηρίζει το κοινωνικό δίκτυο κατά την εκτέλεση φυσικών δραστηριοτήτων σε κατάλληλα ειδικούς χώρους (παιδική χαρά) για τα παιδιά ηλικίας 7 και 8 ετών. Οι ίδιοι ερευνητές (Baines & Blatchford, 2011), παρατήρησαν ακόμη ότι η ανάπτυξη των σχέσεων που χαρακτηρίζει το κοινωνικό δίκτυο ποικίλλει ανάλογα με το είδος της φυσικής δραστηριότητας στην παιδική χαρά.

Τις περισσότερες φορές κάποιο παιδί αποζητούσε παιχνίδια που συνήθως είχαν σχέση με τρέξιμο και άγγιγμα (κυνηγητό, αγαλματάκια ακούνητα, κ.α.). Οι συνομήλικοι

εμπλέκονταν στη διαδικασία σχηματισμού κανόνων του παιχνιδιού, στο πώς να παίξουν, και σε τι ρόλο θα έχει ο καθένας. Έδειχναν να κατανοούν τους κανόνες που ίσχυαν σε κάθε παιχνίδι, να παίζουν και να το απολαμβάνουν. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά προσαρμόζονταν στην κάθε κατάσταση παιχνιδιού και επιδείκνυαν μεγάλο επίπεδο κατανόησης των κανόνων κατά την εμπλοκή τους σε ομαδικές κινητικές δραστηριότητες.

Από τη στιγμή που τα παιδιά σύναπταν στο παιχνίδι επαφές με τους συνομήλικους και τους αναγνώριζαν ως συμπαίκτες/φίλους τους, τους βοηθούσαν και τους υποστήριζαν αντιμετωπίζοντας λεκτικά τα άλλα παιδιά. Έτσι, διαφάνηκε η ικανότητα επαφής και συνεργασίας. Επιπλέον, σε κάποια παιδιά εντοπίστηκε η ικανότητα υποχώρησης από τη διεκδίκηση ρόλου στο παιχνίδι κατά την απαίτηση της πλειονότητας των συνομηλικών. Ελάχιστες φορές καταγράφηκαν έντονες λεκτικές συγκρουσιακές αντιπαραθέσεις στη διάρκεια του παιχνιδιού. Περαιτέρω, στο χρονικό διάστημα παρατήρησης –καταγραφής των δύο μηνών όσον αφορά στην ικανότητα των νηπίων να παίζουν μεταξύ τους φάνηκε ότι, το ποσοστό των συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων για διάφορους λόγους (διεκδίκηση, μη αναγνώριση επίδοσης του άλλου, λεκτική διαμάχη) στη διάρκεια του παιχνιδιού, ήταν πολύ μικρό αν αναλογιστεί κανείς ότι τα παιδιά έπαιζαν επιδεικνύοντας μια ιδιαίτερα καλή ικανότητα επαφής, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκαν ελάχιστα περιστατικά σύγκρουσης ενώ υπήρξαν περιπτώσεις λεκτικής αντιπαραθέσης τα οποία δεν οδηγήθηκαν σε σύγκρουση και είχαν ως αφορμή τη μη αναγνώριση της επιτυχίας του άλλου ή της διεκδίκησης ενός αντικειμένου. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με αυτά της μελέτης των Ridgers και συν. (2011) θα διακρίνουμε συμφωνία κατά πρώτον στο γεγονός, ότι ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών - τόσο του δημοτικού σχολείου όσο και του νηπιαγωγείου - με φυσικές δραστηριότητες είναι μεγάλος και τα παιδιά είναι ιδιαίτερα σωματικά δραστήρια στο παιχνίδι, και κατά δεύτερον στην πολύ μικρή εμφάνιση των αντικοινωνικών συγκρουσιακών συμπεριφορών, και στην ύπαρξη αντικοινωνικών λεκτικών αντιπαραθέσεων οι οποίες οφείλονταν σε ζητήματα αναζήτησης της προσοχής από τους άλλους, αποδοχής της αρχής είτε συνομήλικου είτε ενήλικου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Barbou και συν. (2011), έδειξαν ότι τα κορίτσια αναπτύσσονται νωρίτερα κοινωνικά σε σχέση με τα αγόρια μέσα από σύνθετες μορφές παιγνιδιών, αλλά στην πορεία και καθώς τα αγόρια εμπλέκονται και αυτά με τη σειρά τους σε σύνθετες μορφές παιγνιδιών καταφέρνουν να υποσκελίσουν αυτήν τη διαφορά σε θέματα κοινωνικής ανάπτυξης (συνεργασία, επικοινωνία, σύναψη φιλίας). Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα νήπια στο σύνολό τους έδειξαν υψηλό βαθμό κοινωνικής δράσης. Όπως προαναφέρθηκε, το ποσοστό των συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων στη διάρκεια του παιγνιδιού ήταν πολύ μικρό.

Μέσα από τους διαλόγους και τις συμπεριφορές των παιδιών παρατηρήθηκε συχνά ότι κάποια παιδιά επιζητούν να βρίσκονται στο επίκεντρο της ομάδας και της δραστηριότητας με αυξημένη πρωτοβουλία, εκτοπίζοντας τους συνομήλικους. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να οδηγήσει σε λεκτική αντιπαράθεση, αλλά όχι οπωσδήποτε σε σύγκρουση και διάλυση της δραστηριότητας. Επίσης, σε σχέση με τις παρατηρήσεις που αφορούσαν στην κοινωνική δράση των νηπίων φάνηκε ότι κάποια άλλα παιδιά δεν καταφέρνουν να αναγνωρίσουν και να χειριστούν σωστά την αποτυχία τους στο παιχνίδι, επιμένοντας πως είναι αυτοί οι νικητές και εκφράζοντας λεκτικές αντιπαραθέσεις, που δεν οδηγούν σε σύγκρουση αλλά λήγουν με την αποχώρηση των υπολοίπων παιδιών. Συνολικά, τα παιδιά αυτών των ηλικιακών ομάδων επιδεικνύουν χαμηλό βαθμό στο βασικό προσόν της ανεκτικότητας της απογοήτευσης, συγκριτικά με τα υπόλοιπα βασικά προσόντα για την κοινωνική δράση τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την επιθυμία του παιδιού να βρίσκεται στο επίκεντρο της ομάδας, και ακόμη σε σχέση με την επιμονή του να δηλώνει νικητής παρά την αποτυχία του - εξωτερικεύοντας έτσι τη διάθεση για επικράτηση επί των συνομηλίκων του - είναι σε αντιστοιχία με τα ευρήματα της έρευνας των Pellegrini και συν. (Pellegrini, Roseth, Mliner, Bohn, Van Ryzin, Vance, Cheatham, & Tarullo, 2007, 54-64). Εκεί φάνηκε ότι το αίσθημα της κοινωνικής επικράτησης στο νηπιαγωγείο σχετιζόταν περισσότερο με τις διαδικασίες συνεργασίας και όχι τόσο με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Πιθανά οι καθοριστικοί παράγοντες στην παραπάνω συσχέτιση είναι ο ανταγωνισμός και οι διαφορετικές μορφές έκφρασής του, καθώς επίσης και ο τρόπος που το σχολείο επηρεάζει την ηθική διάσταση έκφρασης του ανταγωνισμού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η έρευνα αυτή προσπάθησε να προσεγγίσει: α) το διαλεκτικό χαρακτήρα της σχέσης μεταξύ κινητικής μάθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, και β) το μεθοδολογικό σχεδιασμό και προσέγγιση αυτής της σχέσης. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, ο ρόλος της κίνησης σε σχέση με την κοινωνική δράση είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Αυτό σημαίνει ότι, η ψυχοκινητική αγωγή του νηπίου δύναται να λειτουργήσει ως «όχημα» προκειμένου να υποστηριχθούν διαφορετικά πεδία της ζωής των νηπίων (όπως, γνώσεις, στάσεις και κινητικές-κοινωνικές δεξιότητες). Έτσι, για την προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερα της ανεκτικότητας στην απογοήτευση χρειάζεται μεγαλύτερος βαθμός εφαρμογής προγραμμάτων κινητικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο.

Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει αυτή τη σχέση των δύο μεταβλητών μέσα από την παρεμβολή διάφορων παραγόντων όπως το φύλο, την περιοχή, την εθνικότητα των παιδιών, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας των παιδιών, το νηπιαγωγείο δημόσιας εκπαίδευσης συγκριτικά με αυτό της ιδιωτικής, και τέλος τα παιδιά με αναπηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ζέρβας, Ι. (1990). Κινητική Μάθηση. Στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (Τόμος 5), σελ. 2617.
- Ιωσηφίδης, Α., Μπεζέ, Λ., & Πετρογιάννης, Κ. (2010). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Πρακτικά περιλήψεων στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτική Ψυχολογίας: Ποικιλομορφία της Ανάπτυξης. Ποικιλομορφία της Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη 26 – 30 / 5/ 2010. Θεματική Ενότητα 3: *Κατάκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Τα Παιδιά Μεταξύ τους*. 3.1, σελ. 9.
- Καρπίτσης, Χρ. (2004). *Η Έρευνα στις Αθλητικές Επιστήμες. Στατιστική Ανάλυση – Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη, σελ. 570.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος, σελ. 131.
- Κατσιάδα, Ε. (2010). Διευρύνοντας την κοινωνική συμπεριφορά και ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πρακτικά περιλήψεων στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτική Ψυχολογίας: Ποικιλομορφία της Ανάπτυξης Ποικιλομορφία της Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη 26 – 30 / 5/ 2010. Θεματική Ενότητα 3: *Κατάκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Τα Παιδιά Μεταξύ τους*. 3.1, σελ. 9.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1990.
- Παπαδόπουλος, Π. (2003). *Αντιληπτικοκινητική συμπεριφορά νεαρών ατόμων με ελαφρά νοητική καθυστέρηση: Επίδραση διαφόρων μεθόδων καλαθοσφαίρισης*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Φ.Α.Α.- Α.Π.Θ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική επάρκεια – Κοινωνικές δεξιότητες. Στο *ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Προγράμματα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθύτω, σελ. 19.
- Baines, E., & Blatchford, P. (2011). Sex differences in the structure and stability of children's playground social networks and their overlap with friendship relations. *The British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 743 – 760.
- Barbu, S. T., Cabanes, G., & Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground: sex differences in social development are not stable across early childhood. *PloS One* 28:6(1):e16407.
- Biorklund, D. F., & Brown, R. D. (1998). Physical play and cognitive development: integrating activity, cognition, and education. *Child Development Journal*, 69 (3), 604-606.

- Brodersen, N. H, Steptoe, A, Williamson, S, & Wardle, J. (2005). Sociodemographic, developmental, environmental, and psychological correlates of physical activity and sedentary behavior at age 11 to 12. *Annals of Behavioral Medicine, 29*, 2-11.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1980). *Teaching social skills to children: Innovative Approaches*. New York: Pergamon.
- Cheffers, J., Manchini, V., & Martinek, T. (1981). *Συστήματα Παρατήρησης στην Τάξη – Ανάλυση Αλληλεπίδρασης*. Μετ. – Επιμ. Ζέρβας, Ι. Αθήνα, σελ. 20 – 23.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findley, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge, pp. 75–86.
- Egan, D. F. (1990). *Developmental Examination of Infants and Preschool children*. Clinics in Developmental Medicine No. 112. Mac Keith Press. Oxford: Blackwell Scientific Publication Ltd.
- Eggert, D. (1974). *Die Lincoln Ozeretzky Skala* (Fein motorik test) WeinheimQ Beltz.
- Fischer, K. (2011). *Εισαγωγή στην Ψυχοκινητική*. Επ.: Ζαρώτης, Γ, Κουκούλη, Μ., & Κοντάκος, Α. Αθήνα: Ίων, σελ. 155.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology, 21* (3) 356 - 364.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10 για Windows*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Kartasidou, L., Sampsonidou, A., & Varsamis, P. (2008). A trans disciplinary assessment sensory motor and psychomotor skills of children with developmental disability. *European Journal Psychomotricity, 1*, 12 – 16.
- Kohl, H. W., & Hobbs, K. E. (1998). Development of physical activity behaviors among children and adolescents. *Pediatrics, 101*, 549 - 554.
- Libet, J. M., & Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consult. Clinique Psychology, 40*, 304 – 312.
- Mathienson, K., & Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: the role of gender. *British Journal of Developmental Psychology, 29*(2), 188 – 196.
- Merrell, & Kenneth W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Test Manual.

- Pellegrini, A. D., Roseth, C. J., Mliner, S., Bohn, C. M., Van Ryzin, M., Vance, N., Cheatham, C. L., & Tarullo, A. (2007). Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology, 121* (1), 54-64.
- Ridgers, N. D., Carter, L. M., Stratton, G., & McKenzie, T. L. (2011). Examining children's physical activity and play behaviors during school playtime over time. *Health Education Research, 26* (4), 586 – 595.
- Rubin, K. H, Bukowski, W. M, & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (ed.), *Social, emotional, and personality development*. Hoboken, NJ: Wiley, pp. 571–645.
- Schmidt, R. A., & Weisberg, G. (2009). *Κινητική Μάθηση και Απόδοση. Μια εφαρμοσμένη Προσέγγιση*. Επ.: Μιχαλόπουλου, Μ. Αθήνα: Αθλότυπο, 42.
- Sebire, S. J., Jago, R., Fox, K. R., Page, A. S., Brockman, R., & Thompson, J. L. (2011). Associations between children's social functioning and physical activity participation are not mediated by social acceptance: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 30* (8), 106.
- Smith, A. L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology Sport Exercise, 4*, 25-39.
- Van Rossum, Jh., van den Born, S., & Vermmer, A. (1992). Social inhibition and motor skill performance in first, third and fifth grade children. *Acta Paedopsychiatrica Journal, 55* (2), 107-113
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής. Από τη θεωρία στην Πράξη*. Επ.: Καμπάς, Αντ. Αθήνα: Αθλότυπο, σελ. 35.
- Zimmer, R., & Volkamer, M. (1987). MOT 4-6. Motoriktest für vier – bis sechsjährige Kinder (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.

Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής

Θεόδωρος Β. Θάνος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο εξετάζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής με βάση το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων αλλά και το φύλο, κατά τη δεκαετία του 2000. Βασίζεται στα δεδομένα έρευνας που έχει ως πληθυσμό αναφοράς τους φοιτητές των Σχολών Επιστημών Αγωγής και πηγή των στατιστικών στοιχείων τις Στατιστικές της Εκπαίδευσης της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρά την αύξηση των "βάσεων" εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής και ιδιαίτερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 2000, περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής εμφανίζουν οι φοιτητές με γονείς που έχουν χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο και οι γυναίκες ως προς το φύλο. Στο εσωτερικό των Σχολών Επιστημών Αγωγής, οι φοιτητές δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους εκτός από εκείνους που έχουν γονείς που ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα και απόφοιτους Λυκείου καθώς και τους άνδρες, οι οποίοι εμφανίζουν υψηλότερες πιθανότητες εισαγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και χαμηλότερες στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ανώτατη εκπαίδευση, πρόσβαση, Σχολές Επιστημών Αγωγής, κοινωνική αναπαραγωγή, κοινωνική προέλευση, κοινωνικές ανισότητες, κεφάλαιο, φύλο

Access to higher education and social inequalities: The social characteristics of the students in the Schools of Education Sciences

Theodoros B. Thanos

ABSTRACT

This article examines the social characteristics of students in the Schools of Education Sciences on the basis of parental occupation and education level as well as gender during the first decade of the 21st century. It is based on the data of a research the population of which is students who study in the Schools of Education Sciences, while the data come from official education statistics of the Hellenic Statistical Authority.

According to the research, despite the increase in the performance necessary in the University entrance examinations as far as the Schools of Education Sciences are concerned, and in particular the Departments of Primary School Education during the first decade of the 21st century, there are more opportunities for participation in higher education for students with parents with low socioeconomic and educational capital and women as far as gender is concerned. As regards the Schools of Education Sciences there is no differentiation among students, apart from those with parents with scientific occupations and upper secondary education graduates, as well as men, who are more likely to enroll in the Departments of Primary School Education and less likely to enroll in the Departments of Pre-School Education.

KEY WORDS: higher education, access, Schools of Education Sciences, social reproduction, social background, social inequality, capital, gender

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν άρθρο εξετάζει τις κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εστιάζεται στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών στις Σχολές Επιστημών Αγωγής, κατά την περίοδο 2001-2009. Πρόκειται για ένα θέμα ενδιαφέρον γιατί τα τελευταία χρόνια της εξεταζόμενης περιόδου, οι βάσεις εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής και ιδιαίτερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης εμφάνισαν σημαντική άνοδο. Τίθεται έτσι το ερώτημα, αν η εξέλιξη αυτή της ανόδου των βάσεων επηρέασε τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών.

Ένας άλλος λόγος είναι ότι οι κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελούν αντικείμενο πολλών θεωρητικών και εμπειρικών μελετών τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Τα στοιχεία των ερευνών δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες με αξιοσημείωτη σταθερότητα. Ο τρόπος αναπαραγωγής, όμως, των κοινωνικών ανισοτήτων τα τελευταία χρόνια έχει μετασχηματιστεί καθώς η ανώτατη εκπαίδευση έπρεπε από τη μια μεριά να ανταποκριθεί στις πιέσεις της διεύρυνσης και του εκδημοκρατισμού της και από την άλλη να διατηρήσει τον αναπαραγωγικό της ρόλο (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008: 64-65). Όπως αναφέρει ο P. Bourdieu (2002: 200-201) κατά τη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη όλοι οι μετασχηματισμοί στο εκπαιδευτικό σύστημα -αλλά και έξω από αυτό- οι οποίοι καθορίστηκαν από τη μαζική αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού καθώς και όλες οι μεταβολές -αποτέλεσμα των μορφολογικών μετασχηματισμών που έχουν επέλθει σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος- οι οποίες επηρέασαν την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο πολλαπλασιασμός των μη ορατών ιεραρχημένων κατευθύνσεων και των συγκαλυμμένων περιθωριακών και των χωρίς μέλλον κλάδων, οι οποίοι συμβάλλουν στην ασαφή αντίληψη των ιεραρχιών. Ενώ παλιότερα το εκπαιδευτικό σύστημα με τα σαφή σύνορα οδηγούσε στην εσωτερίκευση των διαφόρων σχολικών διακρίσεων που αντιστοιχούσαν καθαρά σε «κοινωνικές διαιρέσεις», σήμερα, με τις συγκεχυμένες και ασαφείς ταξινομήσεις «ευνοεί ή επιτρέπει» βλέψεις, που είναι και αυτές συγκεχυμένες και ασαφείς.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες για τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση δεν εστιάζονται τόσο στην πρόσβαση ως προς το σύνολο όσο

στο εσωτερικό της ανώτατης εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε σχέση με την εσωτερική ιεράρχηση των ανώτατων σχολών. Συγκεκριμένα, στους κόλπους της ανώτατης εκπαίδευσης, που άλλοτε προορίζονταν κυρίως για τα άτομα που προέρχονταν από τις πιο ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες, συναντώνται άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008: 63). Έτσι, σήμερα, το ενδιαφέρον των ερευνών για τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην πρόσβαση στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης, ως στοιχείο εκδημοκρατισμού της, για δύο κυρίως λόγους: (α) τις περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση δεν τις εμφανίζουν τα άτομα που προέρχονται από τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα, και (β) τα «χαμηλά» κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής σε σχέση με άλλες χώρες (Θάνος, 2010· Φραγκουδάκη, 1985· κ.ά.). Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα επιτελεί τον αναπαραγωγικό της ρόλο μέσα από την εσωτερική ιεράρχηση των σχολών, η οποία στην πραγματικότητα είναι κοινωνική ιεράρχηση. Η ιεράρχηση των σχολών με βάση τις επαγγελματικές και εν γένει τις κοινωνικές προοπτικές που προσφέρουν αντιστοιχεί στην ιεράρχηση των σχολών με βάση την κοινωνική σύνθεση των φοιτητών τους. Στις «προνομιούχες» σχολές, τα άτομα με γονείς από τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής, ενώ τα άτομα με γονείς από «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν τις μικρότερες πιθανότητες εισαγωγής. Αντίθετα, στις «μη προνομιούχες» σχολές, τα άτομα με γονείς από τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν τις μικρότερες πιθανότητες εισαγωγής, ενώ τα άτομα με γονείς από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα τις μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής (Θάνος, 2010 & 2012· Σιάνου-Κύργιου, 2008· Κοντογιαννοπούλου, 1999· Τσουκαλάς, 1986· Φραγκουδάκη, 1985· κ.ά.).

Οι Σχολές Επιστημών Αγωγής με βάση την κοινωνική σύνθεση των φοιτητών αλλά και τις επαγγελματικές προοπτικές τις οποίες προσφέρουν κατατάσσονται στις «μη προνομιούχες» σχολές. Από παλαιότερες (Βάμβουκας, 1982· Πυργιωτάκης, 1992· κ.ά.) αλλά και πρόσφατες έρευνες (Θάνος, 2012· Καραμεσίνη & συν, 2008, κ.ά.) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί προέρχονται από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα, κυρίως, αγροτικών περιοχών. Η κοινωνική θέση και το κύρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι χαμηλό. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι δάσκαλοι θεωρούν συχνά ότι το επάγγελμά τους είναι χαμηλού κοινωνικού status, ακόμη κι από αυτό που τους τοποθετεί το κοινωνικό σύνολο.

Αποδίδουν ως κύρια αίτια της χαμηλής κοινωνικής τους θέσης την οικονομική τους κατάσταση, τη φύση του αντικειμένου της εργασίας τους (μικρά παιδιά), τη διάρκεια των σπουδών μέχρι πρότινος (διετείς -ανώτερες- σπουδές)⁵, αλλά και το υψηλό ποσοστό εκπροσώπησης των γυναικών στις Σχολές Επιστημών Αγωγής (Πυργιωτάκης, 1992: 182-187· Κορώσης & Ελευθεράκης, 2011: 78-79).

Παρά την ένταξη των Σχολών Επιστημών Αγωγής στις κατώτερες θέσεις της κοινωνικής ιεράρχησης, για την εισαγωγή στις σχολές αυτές απαιτείται υψηλή βαθμολογία. Τα τελευταία χρόνια, τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Σχολών Επιστημών Αγωγής είναι από τα πλέον περιζήτητα μεταξύ των υποψηφίων στα πανεπιστημιακά τμήματα λόγω της άμεσης απασχόλησής τους σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία (Καραμεσίνη & συν., 2008: 232). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο διορισμός των «αναπληρωτών» δασκάλων, μέχρι πρόσφατα, γινόταν ακόμη και με τη βεβαίωση αποφοίτησης. Η άμεση απασχόληση αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα επιλογής των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου & Μίχος, 2011: 70-73). Φοιτητές με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο, οι οποίοι θα μπορούσαν να εισαχθούν σε Πολυτεχνική ή Ιατρική Σχολή, επιλέγουν να εισαχθούν στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης εξαιτίας της άμεσης απορρόφησης στην αγορά εργασίας (Θάνος, 2009: 22-23). Στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών η βάση εισαγωγής είναι χαμηλότερη, αλλά φαίνεται να είναι η αμέσως επόμενη επιλογή αρκετών υποψηφίων που αποτυγχάνουν να εισαχθούν στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Κορώσης & Ελευθεράκης, 2011: 87).

Στα τέλη της δεκαετίας του 2000, παρατηρείται το φαινόμενο ορισμένα άτομα με υψηλές επιδόσεις στις πανελλαδικές εξετάσεις, με τις οποίες θα μπορούσαν να εισαχθούν σε κάποιο τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας ή των Πολυτεχνικών Σχολών, επιλέγουν να εισαχθούν στις Σχολές Επιστημών Αγωγής, και ιδιαίτερα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σιανου-Κυργίου & Τσιπλακίδης, 2011· Θάνος, 2009). Το ερώτημα που τίθεται είναι σε ποιο βαθμό η τάση αυτή έχει αλλάξει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής; Αυτό το ερώτημα αποτέλεσε την αφορμή για την πραγματοποίηση της έρευνας που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

⁵ Ακόμη και σήμερα, ένα σημαντικό ποσοστό εν ενεργεία νηπιαγωγών και δασκάλων είναι απόφοιτοι σχολών διετούς φοίτησης (Σχολών Νηπιαγωγών και Παιδαγωγικών Ακαδημιών).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής και της εξέλιξής τους, κατά την περίοδο 2001-2009, με κριτήριο:

- α) το επάγγελμα του πατέρα,
- β) το επάγγελμα της μητέρας,
- γ) το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα,
- δ) το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, και
- ε) το φύλο τους.

Η εξέταση των κοινωνικών χαρακτηριστικών πραγματοποιείται στο σύνολο των Σχολών Επιστημών Αγωγής αλλά και τα επιμέρους Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) και Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.).

Η παρούσα μελέτη αναμένεται να συμβάλλει στην κοινωνιολογία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πληθυσμός της έρευνας

Οι φοιτητές των Σχολών Επιστημών Αγωγής συνιστούν τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας. Πηγή των στατιστικών στοιχείων αποτελούν οι Στατιστικές της Εκπαίδευσης που εκδίδει η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ., πρώην Ε.Σ.Υ.Ε.) για κάθε ακαδημαϊκό έτος. Τα στοιχεία αφορούν στο διάστημα από το ακαδημαϊκό έτος 2001/02 έως το 2008/09.

Μέθοδος ανάλυσης στατιστικών στοιχείων

Για τη διερεύνηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής υπολογίζονται οι «δεσμευμένες» πιθανότητες εισαγωγής των ατόμων στο σύνολο των Σχολών Επιστημών Αγωγής, αλλά και στο σύνολο των επιμέρους τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Ν.) με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια.

Οι «δεσμευμένες» πιθανότητες εισαγωγής υπολογίζουν τις πιθανότητες που έχει ένας νέος, ο οποίος έχει ήδη εισαχθεί στην ανώτατη εκπαίδευση, να εισαχθεί στις Σχολές Επιστημών Αγωγής. Η διαφορά των δεσμευμένων πιθανοτήτων από τις αντικειμενικές πιθανότητες έγκειται στο ότι εμπεριέχουν την επιλογή για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση (Bourdieu & Passeron, 1993).

Η δεσμευμένη πιθανότητα εισαγωγής των ατόμων με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας και το φύλο τους στις Σχολές Επιστημών Αγωγής προκύπτει από τους παρακάτω λόγους:

$$\frac{\% \text{ φοιτητών με επάγγελμα πατέρα/ μητέρας [X] στις Σχ. Επ. Αγωγής το έτος [Z]}}{\% \text{ φοιτητών με επάγγελμα πατέρα/ μητέρας [X] στο σύνολο των φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης το έτος [Z]}}$$

$$\frac{\% \text{ φοιτητών με επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα/ μητέρας [X] στις Σχ. Επ. Αγωγής το έτος [Z]}}{\% \text{ φοιτητών με επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα/ μητέρας [X] στο σύνολο των φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης το έτος [Z]}}$$

$$\frac{\% \text{ φοιτητών ανδρών/ γυναικών στις Σχ. Επ. Αγωγής το έτος [Z]}}{\% \text{ φοιτητών ανδρών/ γυναικών στο σύνολο των φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης το έτος [Z]}}$$

Αντίστοιχα, η δεσμευμένη πιθανότητα εισαγωγής των νέων με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας και το φύλο τους στα Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Ν. προκύπτει από τους παρακάτω λόγους:

$$\frac{\% \text{ φοιτητών με επάγγελμα πατέρα/ μητέρας [X] στα Π.Τ.Δ.Ε./Π.Τ.Ν. το έτος [Z]}}{\% \text{ φοιτητών με επάγγελμα πατέρα/ μητέρας [X] στις Σχ. Επ. Αγωγής το έτος [Z]}}$$

$$\frac{\% \text{ φοιτητών με επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα/ μητέρας [X] στα Π.Τ.Δ.Ε./Π.Τ.Ν. το έτος [Z]}}{\% \text{ φοιτητών με επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα/ μητέρας [X] στις Σχ. Επ. Αγωγής το έτος [Z]}}$$

$$\frac{\% \text{ φοιτητών ανδρών/ γυναικών στα Π.Τ.Δ.Ε./Π.Τ.Ν. το έτος [Z]}}{\% \text{ φοιτητών ανδρών/ γυναικών στις Σχ. Επ. Αγωγής το έτος [Z]}}$$

Ταξινόμηση των επαγγελματικών ομάδων σε κοινωνικές κατηγορίες

Στις περισσότερες μελέτες οι επαγγελματικές ομάδες κατατάσσονται σε κοινωνικές τάξεις ή κοινωνικές κατηγορίες ή κοινωνικά στρώματα. Συνήθως χρησιμοποιείται η κατάταξη σε κοινωνικά στρώματα ή κοινωνικές κατηγορίες, γιατί αποτελούν ευρύτερες ομαδοποιήσεις σε σχέση με την κατάταξη σε κοινωνικές τάξεις (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974: 90).

Η ιεράρχηση των επαγγελματικών ομάδων και η αντιστοίχησή τους σε κοινωνικές κατηγορίες ή κοινωνικά στρώματα γίνεται με κριτήριο το βαθμό της κοινωνικοοικονομικής ισχύος και του γόητρου τους. Το γόητρο, όμως, είναι «πιθανό», εφόσον εκτιμάται σύμφωνα με την προσωπική κρίση του κάθε ερευνητή, η οποία πηγάζει από την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974: 89-90, 122).

Μέχρι το 1992, οι επαγγελματικές ομάδες/κατηγορίες που χρησιμοποιεί η ΕΛ.ΣΤΑΤ. περιλαμβάνουν ανομοιογενή επαγγέλματα ως προς το γόητρο και την κοινωνικοοικονομική τους ισχύ. Η ΕΛ.ΣΤΑΤ. κατά την κατάταξη των επαγγελματών σε ομάδες δεν λαμβάνει υπόψη της ορισμένα σημαντικά -από κοινωνιολογική άποψη- κριτήρια, όπως το οικονομικό ή το κοινωνικό γόητρο κάθε επαγγέλματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία κατάταξης των επαγγελματικών ομάδων σε κοινωνικά στρώματα ή κοινωνικές κατηγορίες. Το πρόβλημα του «αμαγάλματος» της ταξινόμησης των επαγγελματών σε ομάδες από την ΕΛ.ΣΤΑΤ. επισημαίνεται από την πλειονότητα των ερευνητών (Δρουκόπουλος, 1989: 23· Λαμπίρη-Δημάκη, 1974: 122). Η αλλαγή του τρόπου ταξινόμησης των επαγγελματών από την ΕΛ.ΣΤΑΤ. το 1992⁶, δεν έλυσε το πρόβλημα, εφόσον η κατηγοριοποίηση των επαγγελματών δεν έγινε με κοινωνιολογικά κριτήρια. Για παράδειγμα, στη «μεγάλη» επαγγελματική ομάδα «Μέλη των βουλευόμενων σωμάτων, ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα» περιλαμβάνονται υπουργοί, βουλευτές, γενικοί γραμματείς, δήμαρχοι, κοινοτάρχες, κ.λπ. (Ε.Σ.Υ.Ε., 1995: 10).

Στις έρευνες για τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση, οι επαγγελματικές ομάδες, οι οποίες αναφέρονται κι ως κοινωνικο-επαγγελματικές

⁶ Σύμφωνα με την ΕΛ.ΣΤΑΤ. η αναθεώρηση και αντικατάσταση του τρόπου ταξινόμησης των επαγγελματών σε ομάδες πραγματοποιήθηκε για να «...καλύψει τις ανάγκες των απογραφών των ερευνών που διενεργεί η Γ.Γ. ΕΣΥΕ, καθώς και των άλλων φορέων, για ταξινομήσεις κατά επάγγελμα και τέλος, τις ανάγκες για συγκρισιμότητα των στατιστικών στοιχείων που αφορούν την ένταξη του εργατικού δυναμικού σε επαγγέλματα, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο» (Ε.Σ.Υ.Ε., 1995).

ομάδες λόγω της κοινωνικής διάστασης του επαγγέλματος, ταξινομούνται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες/ στρώματα:

- (α) «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα («Μέλη βουλευόμενων σωμάτων, ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα», «Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα», και «Ένοπλες Δυνάμεις»),
- (β) «μεσαία» κοινωνικά στρώματα («Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα»⁷, «Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα», και «Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές»⁸),
- (γ) «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα («Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς», «Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα», «Χειριστές μηχανημάτων σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων και συναρμολογητές», και «Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες») (Θάνος, 2010: 262 & 2012: 130).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών στο σύνολο των Σχολών Επιστημών Αγωγής

Επάγγελμα γονέων και πρόσβαση στις Σχολές Επιστημών Αγωγής

Στις Σχολές Επιστημών Αγωγής τις περισσότερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής εμφανίζουν τα άτομα με γονείς⁹ από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα, και τις χαμηλότερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής τα άτομα με γονείς από τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα, με αξιοσημείωτη σταθερότητα, όπως προκύπτει από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων των μέσων όρων των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής, οι οποίες είναι χαμηλές¹⁰ (γράφημα 1).

⁷ Μέχρι τώρα η ομάδα αυτή περιλαμβάνονταν στα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα λόγω μη δυνατότητας διαχωρισμού από την ομάδα «Πρόσωπα ασκούντα επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα» γιατί αποτελούσαν μία ενιαία επαγγελματική ομάδα.

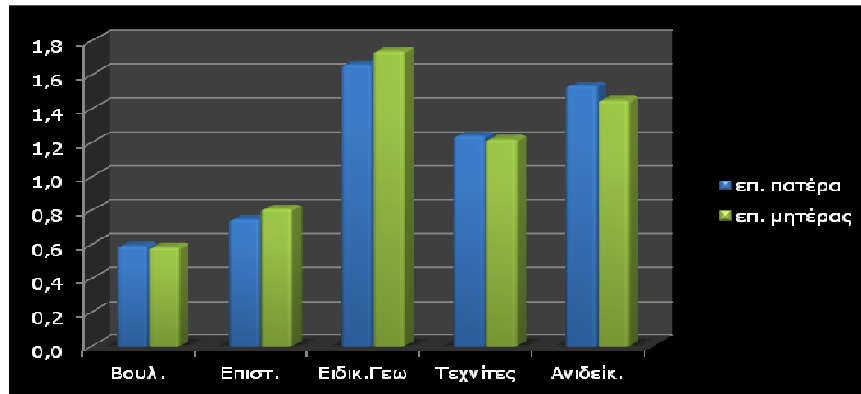
⁸ Εντάσσονται στα «μεσαία» κοινωνικά στρώματα γιατί σ' αυτήν την ομάδα περιλαμβάνονται και οι απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών προστασίας (πυροσβέστες, αστυνομικοί, κ.λπ.).

⁹ Οι δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής των ατόμων με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας σχεδόν ταυτίζονται.

¹⁰ Οι μέσοι όροι των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές Επιστημών Αγωγής με βάση το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας εμφανίζουν αξιοσημείωτη σταθερότητα κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου (2001-2009), όπως προκύπτει από τις τιμές της τυπικής απόκλισης, οι οποίες στις περισσότερες περιπτώσεις κυμαίνονται από 0,0 έως 0,1. Σε κάποιες περιπτώσεις η τιμή της τυπικής απόκλισης είναι 0,2. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που η τιμή της τυπικής απόκλισης είναι από

Γράφημα 1

Μέσοι όροι δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές Επιστημών Αγωγής κατά επάγγελμα γονέων για το διάστημα 2001/2-2008/9

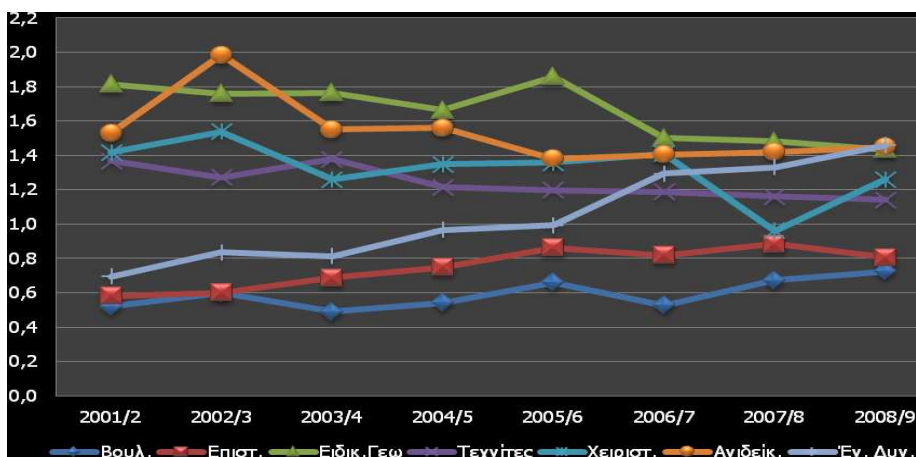


Από τα γραφήματα 2 και 3 προκύπτει ότι, τα τελευταία χρόνια της εξεταζόμενης περιόδου, τα άτομα από τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα αυξάνουν τις δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής εις βάρος των ατόμων από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα, στα οποία παρατηρείται μείωση των πιθανοτήτων εισαγωγής σ' αυτές τις σχολές τόσο με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα όσο και με κριτήριο το επάγγελμα της μητέρας. Στο τέλος της εξεταζόμενης περιόδου, οι αρχικές διαφορές μεταξύ των «ανώτερων» και των «κατώτερων» κοινωνικών στρωμάτων ως προς τις πιθανότητες εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής μειώνονται αρκετά.

0,3 και πάνω: οι ένοπλες δυνάμεις και οι μη μισθωτοί στην περίπτωση του επαγγέλματος του πατέρα και οι ένοπλες δυνάμεις και άνεργοι στην περίπτωση του επαγγέλματος της μητέρας. Η υψηλή τιμή της τυπικής απόκλισης των μέσων όρων των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής αυτών των επαγγελματικών κατηγοριών είναι πιθανό να συνδέεται με το μικρό αριθμό των ατόμων που περιλαμβάνουν.

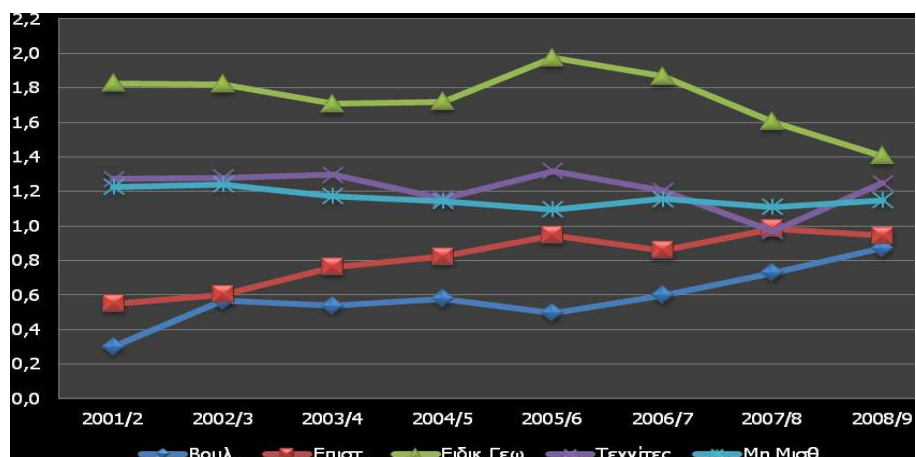
Γράφημα 2

**Εξέλιξη των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές
Επιστημών Αγωγής κατά επάγγελμα πατέρα για το διάστημα 2001/2-2008/9**



Γράφημα 3

**Εξέλιξη των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές
Επιστημών Αγωγής κατά επάγγελμα μητέρας για το διάστημα 2001/2-2008/9**



Εκπαίδευση γονέων και πρόσβαση στις Σχολές Επιστημών Αγωγής

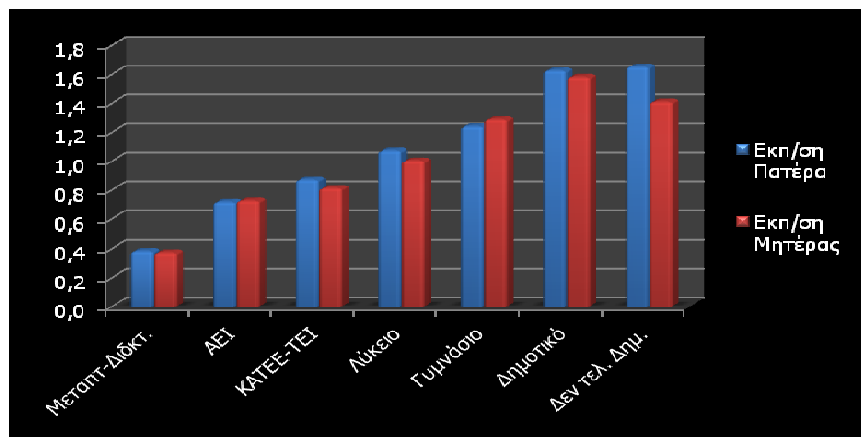
Με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων¹¹ τις περισσότερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής έχουν τα άτομα με γονείς από

¹¹ Τα άτομα με γονείς στην εκπαιδευτική κατηγορία «Αναλφάβητοι» δεν εξετάζονται, γιατί εκπροσωπούνται με πολύ χαμηλό ποσοστό (0,0% έως, 0,1%).

τις κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα άτομα με γονείς απόφοιτο Δημοτικού έχουν τετραπλάσιες πιθανότητες εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής από τα άτομα με γονείς κάτοχο μεταπτυχιακού-διδακτορικού διπλώματος (γράφημα 4). Οι πιθανότητες εισαγωγής με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων εμφανίζουν σταθερότητα, όπως προκύπτει από τις χαμηλές τιμές των τυπικών αποκλίσεων¹².

Γράφημα 4

Μέσοι όροι δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές Επιστημών Αγωγής κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων για το διάστημα 2001/2-2008/9

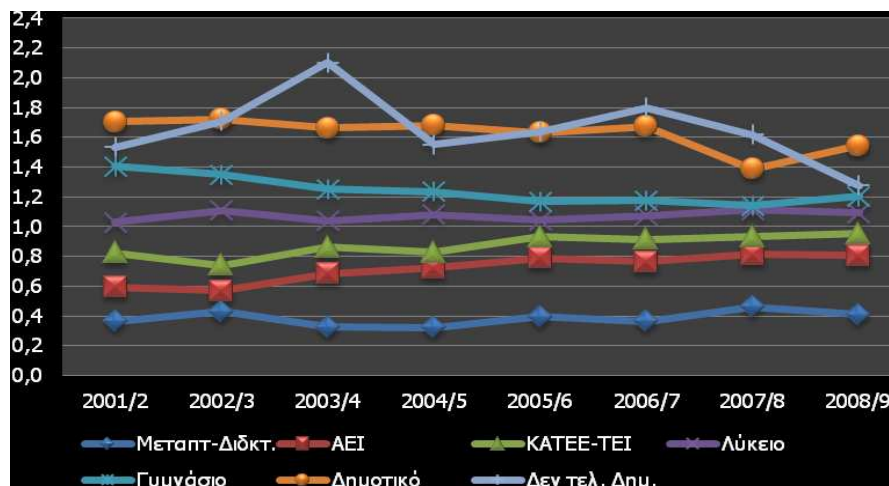


Κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου, παρατηρείται μια τάση μείωσης των διαφορών μεταξύ των ατόμων με γονείς στις ανώτερες και κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες σχετικά με την πρόσβασή τους στις Σχολές Επιστημών Αγωγής. Παρατηρείται αύξηση των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων με γονείς απόφοιτους ΑΕΙ και ΤΕΙ και μείωση των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων με γονείς απόφοιτους Δημοτικού και όσους δεν τελείωσαν το Δημοτικό. Στα άτομα με γονείς απόφοιτους Λυκείου και κατόχους Μεταπτυχιακού-Διδακτορικού δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερη διακύμανση στις τιμές των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής (γραφήματα 5 και 6).

¹² Οι τυπικές αποκλίσεις των μέσων όρων των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής κυμαίνονται από 0,0 έως 0,1. Εξαιρέση αποτελούν τα άτομα με πατέρα που δεν τελείωσε το Δημοτικό Σχολείο, όπου η τιμή της τυπικής απόκλισης είναι λίγο υψηλότερη (0,2).

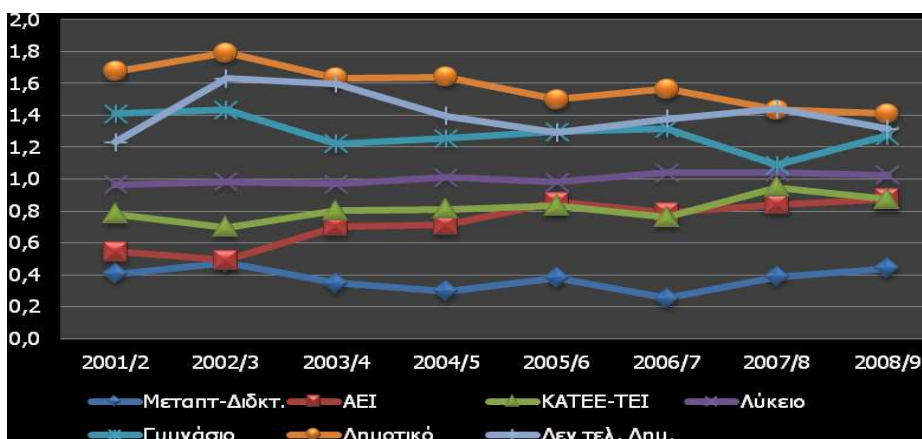
Γράφημα 5

**Εξέλιξη των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές
Επιστημών Αγωγής κατά επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα για το διάστημα 2001/2-
2008/9**



Γράφημα 6

**Εξέλιξη των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές
Επιστημών Αγωγής κατά επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας για το διάστημα 2001/2-
2008/9**

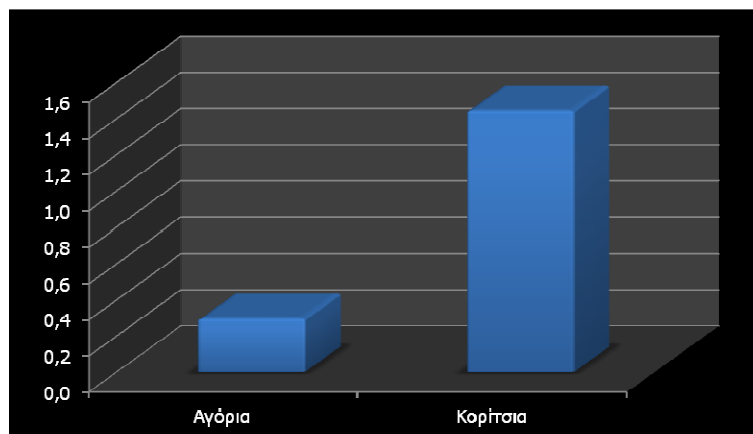


Φύλο και πρόσβαση στις Σχολές Επιστημών Αγωγής

Με κριτήριο το φύλο, οι γυναίκες έχουν σχεδόν πενταπλάσιες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής σε σχέση με τους άνδρες (γράφημα 7). Κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου, οι δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής των αγοριών και των κοριτσιών εμφανίζουν αξιοσημείωτη σταθερότητα (τ.α.=0,0 και στις δύο περιπτώσεις).

Γράφημα 7

Μέσοι όροι δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές Επιστημών Αγωγής κατά φύλο για το διάστημα 2001/2-2008/9



Σύνοψη

Στις Σχολές Επιστημών Αγωγής «κατευθύνονται» άτομα με γονείς από τις «κατώτερες» στην κοινωνική ιεραρχία επαγγελματικές κατηγορίες και με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι γυναίκες υπερισχύουν σε σχέση με τους άνδρες κι αυτό πιθανό να συνδέεται με τη «φύση» του επαγγέλματος, το οποίο έχει ως αντικείμενο τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Είναι εμφανές ότι οι Σχολές Επιστημών Αγωγής συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής απορροφώντας άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό¹³ και εκπαιδευτικό¹⁴ κεφάλαιο.

ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Επάγγελμα γονέων και πρόσβαση στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών

Οι δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής των ατόμων με κριτήριο το επάγγελμα των γονέων δεν διαφοροποιούνται κατά τμήματα. Όλες οι κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες έχουν περίπου τις ίδιες περίπου δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στα Π.Τ.Δ.Ε. και στα Π.Τ.Ν. Εξαιρεση αποτελούν, μόνο, τα άτομα με γονείς στα

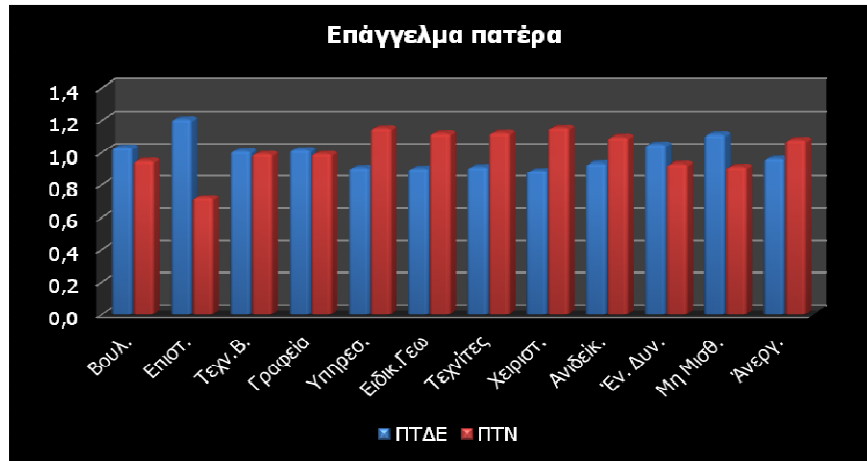
¹³ Όπως αυτό προσδιορίζεται με βάση το επάγγελμα των γονέων και το φύλο τους.

¹⁴ Όπως αυτό προσδιορίζεται με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

επιστημονικά επαγγέλματα, τα οποία εμφανίζουν υψηλότερες πιθανότητες εισαγωγής στα Π.Τ.Δ.Ε. και χαμηλότερες στα Π.Τ.Ν. (γραφήματα 8 και 9).

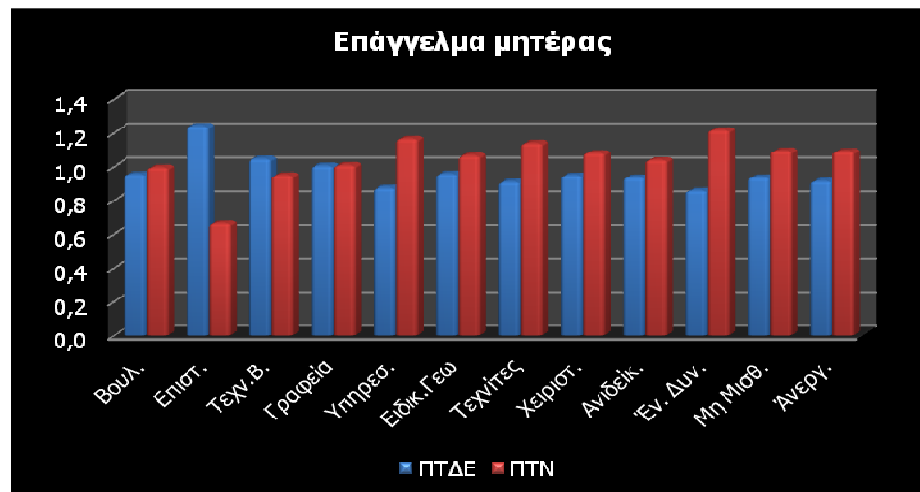
Γράφημα 8

Μέσοι όροι δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Σχολών Επιστημών Αγωγής κατά επάγγελμα πατέρα για το διάστημα 2001/2-2008/9



Γράφημα 9

Μέσοι όροι δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Σχολών Επιστημών Αγωγής κατά επάγγελμα μητέρας για το διάστημα 2001/2-2008/9

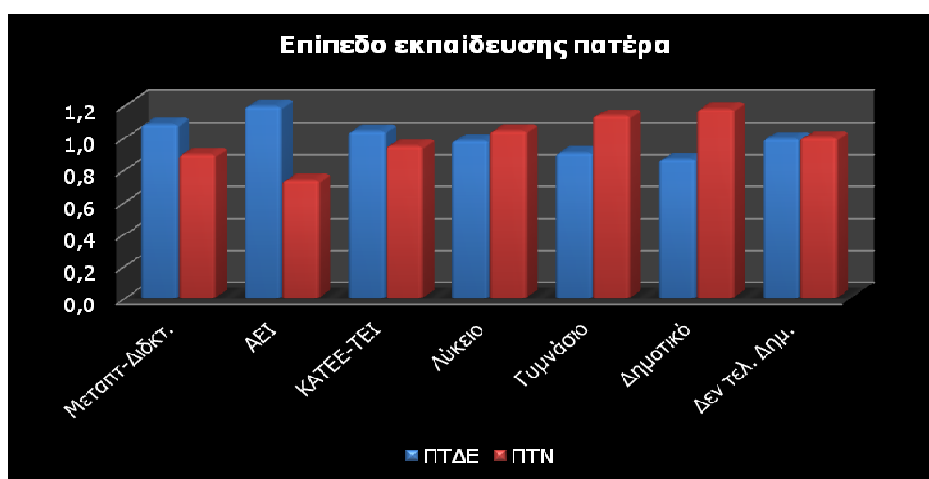


Εκπαίδευση γονέων και πρόσβαση στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών

Τα άτομα με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας έχουν περίπου τις ίδιες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών. Εξαιρέση αποτελούν τα άτομα με πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ και με μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ ή κάτοχο μεταπτυχιακού-διδακτορικού διπλώματος, τα οποία εμφανίζουν υψηλότερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στα Π.Τ.Δ.Ε. και χαμηλότερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στα Π.Τ.Ν. (γραφήματα 10 και 11).

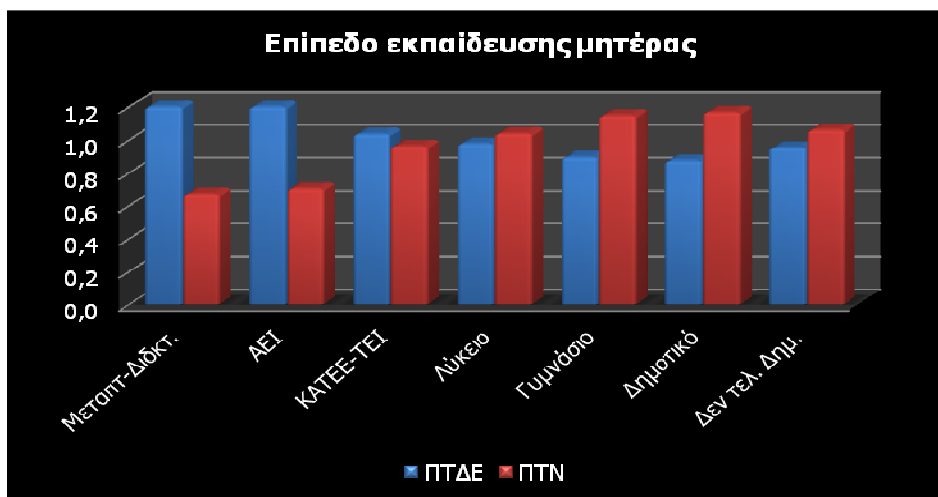
Γράφημα 10

Μέσοι όροι δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Σχολών Επιστημών Αγωγής κατά επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα για το διάστημα 2001/2-2008/9



Γράφημα 11

Μέσοι όροι δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Σχολών Επιστημών Αγωγής κατά επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας για το διάστημα 2001/2-2008/9

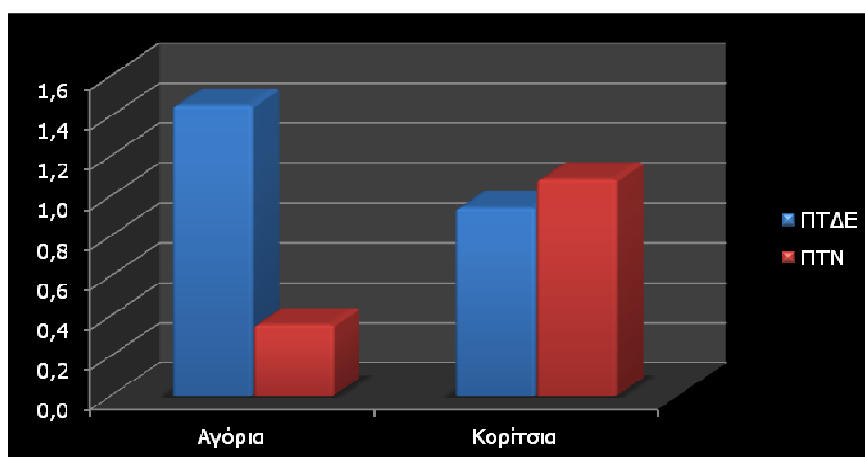


Φύλο και πρόσβαση στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών

Οι άνδρες έχουν τετραπλάσιες περίπου περισσότερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στα Π.Τ.Δ.Ε. σε σχέση με τα Π.Τ.Ν. Αντίθετα, οι γυναίκες έχουν περίπου τις ίδιες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής και στα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα (γράφημα 12).

Γράφημα 12

Μέσοι όροι δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των νέων στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Σχολών Επιστημών Αγωγής κατά φύλο για το διάστημα 2001/2-2008/9



Σύνοψη

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά μεταξύ των φοιτητών των Π.Τ.Δ.Ε. και των Π.Τ.Ν. με κριτήριο το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων δεν εμφανίζουν

διαφοροποίηση. Εξαιρέση αποτελούν τα άτομα με γονείς που ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα και είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, τα οποία έχουν περισσότερες δεσμευμένες πιθανότητες στα Π.Τ.Δ.Ε. και λιγότερες στα Π.Τ.Ν.

Ως προς το φύλο, τα κορίτσια εμφανίζουν τις ίδιες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής και στα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα. Αντίθετα, τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στα Π.Τ.Δ.Ε. και χαμηλότερες στα Π.Τ.Ν.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σύμφωνα με το Γάλλο κοινωνιολόγο P. Bourdieu (1989) το σύνολο των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί ένα πεδίο (champ), του οποίου η οργάνωση της δομής του -υπό μορφή αντιθέσεων- είναι ομόλογη με τη δομή του κοινωνικού χώρου¹⁵ (Παναγιωτόπουλος, 1995: 25). Η βασική αντίθεση που χαρακτηρίζει την οργάνωση του πεδίου της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως έχει επισημανθεί από τον Κ. Τσουκαλά (1987: 132-133) αλλά και σε άλλες μελέτες (π.χ. Φραγκουδάκη, 1985), αφορά τις «κρατικο-προσανατολισμένες» και τις «μη κρατικο-προσανατολισμένες» ανώτατες σχολές. Η αντίθεση αυτή είναι ομόλογη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στην Ελλάδα μεταξύ των ελευθέρων επαγγελματιών, στο πλαίσιο των οποίων αναπαράγεται το μεγαλύτερο μέρος της άρχουσας τάξης (με τη στενή έννοια) και των μικρομεσαίων επαγγελματιών. Οι απόφοιτοι των «μη κρατικο-προσανατολισμένων» σχολών, οι οποίοι προέρχονται κυρίως από τα «μεσαία» και «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα¹⁶ καταλαμβάνουν τις ανώτατες κοινωνικές θέσεις, ακόμη και στο δημόσιο τομέα. Αντίθετα, οι απόφοιτοι των «κρατικο-προσανατολισμένων» σχολών, οι οποίοι προέρχονται από τα «κατώτερα» και «μικρομεσαία» κοινωνικά στρώματα προσπαθούν μέσα από την απασχόλησή τους στις κατώτερες και μεσαιές κοινωνικές θέσεις -του δημοσίου, κυρίως, τομέα- να βελτιώσουν (στην περίπτωση των «κατώτερων» κοινωνικών στρωμάτων) ή να διατηρήσουν (στην περίπτωση των «μικρομεσαίων» κοινωνικών στρωμάτων) την κοινωνική τους θέση (Τσουκαλάς, 1986: 133· Θάνος, 2010: 447-449).

Οι Σχολές Επιστημών Αγωγής εντάσσονται στις «κρατικο-προσανατολισμένες» σχολές της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι των σχολών αυτών απασχολούνται ως δάσκαλοι ή νηπιαγωγοί, επαγγέλματα, τα οποία απολαμβάνουν χαμηλό κοινωνικό κύρος, όπως αναφέρουν και οι ίδιοι (Πυργιωτάκης, 1992:183). Οι φοιτητές των σχολών αυτών προέρχονται από κοινωνικά περιβάλλοντα με χαμηλό οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο (Καραμεσίνη & συν., 2008: 232). Τις μεγαλύτερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής εμφανίζουν τα άτομα με γονείς που προέρχονται από τις «κατώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες (ειδικευμένοι γεωργοί, τεχνίτες και ανειδίκευτοι εργάτες) και έχουν χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο (απόφοιτοι

¹⁵ Τα «πεδία» είναι κοινωνικές δομές, δυαδικές, οι οποίες οργανώνονται υπό τη μορφή αντιθέσεων και υποβάλλουν τα υποκείμενα σε ενεργήματα «δια-μόρφωσης» (Παναγιωτόπουλος, 1995: 25).

¹⁶ Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει τη «διοχέτευση» των νέων από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα στις «κρατικο-προσανατολισμένες» ανώτατες σχολές. Βλ. ενδεικτικά: Θάνος, 2010· Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008· Σιάνου-Κύργιου, 2005· Κυρίδης, 1997· κ.ά.

Δημοτικού). Ως προς το φύλο, οι γυναίκες έχουν σχεδόν πενταπλάσιες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής από τους άνδρες αναπαράγοντας τα κοινωνικά στερεότυπα σύμφωνα με τα οποία η διαπαιδαγώγηση των παιδιών αποτελεί γυναικείο ρόλο¹⁷ (Arnot, 2004· Reay, 1998).

Οι Σχολές Επιστημών Αγωγής χαρακτηρίζονται από την αντίθεση μεταξύ των Π.Τ.Δ.Ε. και των Π.Τ.Ν. Η αντίθεση αυτή αντιστοιχεί στις αντιθέσεις μεταξύ: (α) επιστημονικών επαγγελμάτων και λοιπών κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών με βάση το επάγγελμα των γονέων, (β) αποφοίτων ΑΕΙ και υπόλοιπων εκπαιδευτικών βαθμίδων με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων¹⁸, και (γ) ανδρών και γυναικών με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, τα άτομα με γονείς στα επιστημονικά επαγγέλματα και απόφοιτους ΑΕΙ και που ως προς το φύλο είναι άνδρες έχουν περισσότερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στα Π.Τ.Δ.Ε. και χαμηλότερες στα Π.Τ.Ν.

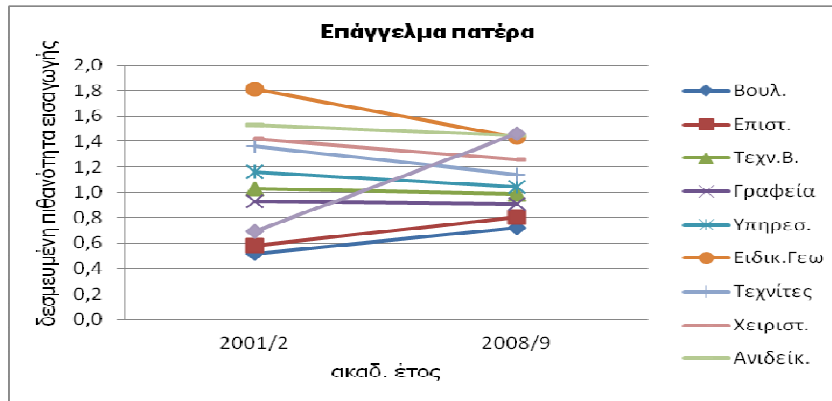
Κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου 2001-2009, παρατηρείται μια τάση μείωσης των διαφορών των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής μεταξύ των νέων με γονείς από τις «ανώτερες» και «κατώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες (γραφήματα 13 και 14). Ίδια τάση διαγράφεται όσον αφορά τις δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής μεταξύ των νέων με γονείς από τις ανώτερες και κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (γραφήματα 15 και 16).

¹⁷ Ο Τ. Πάρσονς (1985: 263-264) αναφέρει ότι στην Ευρώπη, παλαιότερα, όταν τα δύο φύλα διδάσκονταν ξεχωριστά (σχολεία αρρένων και θηλέων), σε κάθε φύλο δίδασκε δάσκαλος του ίδιου του φύλου. Με την καθιέρωση της μικτής εκπαίδευσης, αναφέρει ότι η δασκάλα αποτελεί συνέχεια του ρόλου της οικογένειας.

¹⁸ Η διαφοροποίηση αυτή με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, στην περίπτωση της μητέρας αφορά και τις κατόχους μεταπτυχιακού-διδακτορικού διπλώματος.

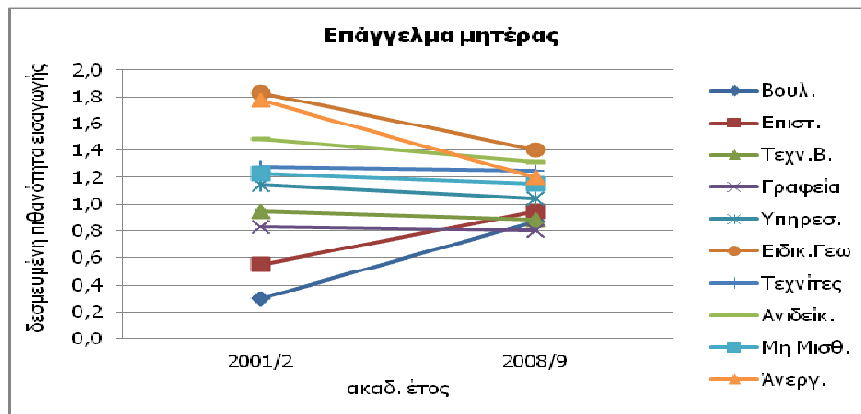
Γράφημα 13

**Εξέλιξη των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές
Επιστημών Αγωγής κατά επάγγελμα πατέρα για το διάστημα 2001/2-2008/9**



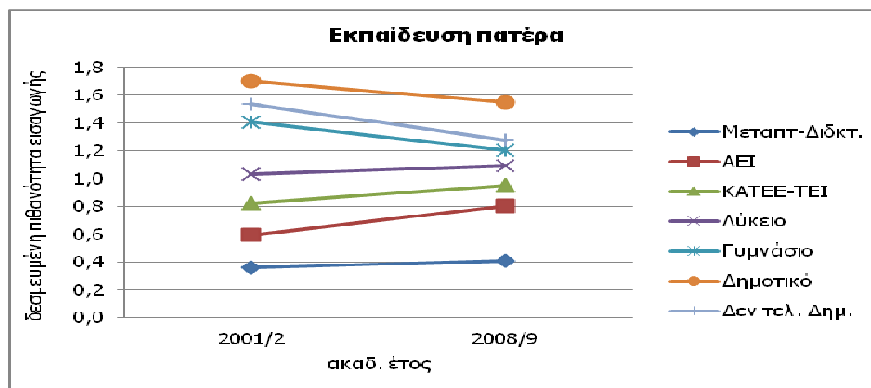
Γράφημα 14

**Εξέλιξη των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές
Επιστημών Αγωγής κατά επάγγελμα μητέρας για το διάστημα 2001/2-2008/9**



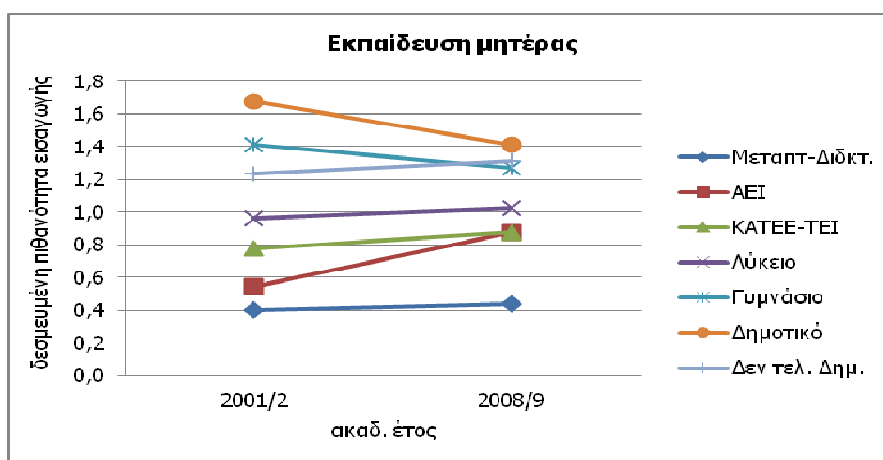
Γράφημα 15

**Εξέλιξη των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων στις Σχολές
Επιστημών Αγωγής κατά επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα για το διάστημα 2001/2-
2008/9**



Γράφημα 16

**Εξέλιξη των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των νέων στις Σχολές
Επιστημών Αγωγής κατά επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας για το διάστημα 2001/2-
2008/9**



Τα άτομα με γονείς από τις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές και εκπαιδευτικές κατηγορίες εμφανίζουν αύξηση στις δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής, κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου. Η εξέλιξη αυτή συνδέεται με τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας και την οικονομική κρίση. Άτομα με παππούδες από τα «χαμηλότερα» κοινωνικά στρώματα και γονείς από τα «μικρομεσαία» κοινωνικά στρώματα αναπροσαρμόζουν τις σχολικές τους στρατηγικές σε σχέση με παλιότερα. Ειδικότερα, ενώ σε προηγούμενες δεκαετίες επέλεγαν τα παιδιά τους να σπουδάσουν στις λεγόμενες «προνομιούχες» σχολές (Πολυτεχνικές και

Ιατρικές Σχολές) (Πυργιωτάκης, 1992: 1986) τώρα φαίνεται να εντάσσουν στις επιλογές τους και «μη προνομιούχες» σχολές, όπως είναι οι Σχολές Επιστημών Αγωγής, οι οποίες εξασφαλίζουν άμεση απασχόληση στην αγορά εργασίας (Σιάνου-Κύργιου, 2010: 249-268· Κωνσταντίνου & Μίχος, 2011:70-73). Σύμφωνα με τα στοιχεία πανελλαδικής έρευνας στους αποφοίτους των ετών 1998-2000, οι απόφοιτοι των Σχολών Επιστημών Αγωγής εμφανίζουν υψηλό ποσοστό απασχόλησης στο δημόσιο τομέα με πλήρη και σταθερή μισθωτή απασχόληση (Καραμεσίνη & συν., 2008: 232). Αυτά επιβεβαιώνονται και από συνεντεύξεις φοιτητών που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο έρευνας που βρίσκεται σε εξέλιξη.

-Είσαι στο Παιδαγωγικό... αλλά προηγουμένως είχες φοιτήσει στο Πολυτεχνείο...

-Είχα περάσει με 17.600 περίπου μόρια το 2008 στο Πολυτεχνείο Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στην Ξάνθη, αλλά λόγω της αδερφής μου πήγα στην Αθήνα, πήρα μεταγραφή. Έκανε μεταπτυχιακό, είχε τελειώσει κι αυτή Πολυτεχνείο και με έφερε εκεί. Σπούδαζα δύο χρόνια, 2008 και 2009. Μετά έκανα το 10% γιατί δεν μου άρεσε κατά κάποιο τρόπο, γιατί ήταν ας το πούμε.... της μαμάς καπρίτσιο και του μπαμπά "βάλε και σχολές καλές" γιατί όπως κάνουμε οι περισσότεροι το λάθος στο μηχανογραφικό βάζουμε με βάση τα μόρια και όχι με βάση τι θέλεις. Και έτυχε να βάλω πρώτα αυτά τα δύο Πολυτεχνεία, δηλαδή των Ηλεκτρολόγων και μετά το Παιδαγωγικό. Και επειδή πέρασα εκεί, ε, και μου είπαν όλοι ότι είναι η καλύτερη σχολή, το ένα και το άλλο, οπότε είπα να συνεχίσω, να δώσω μια ευκαιρία να αλλάξω κάπως. Ε, ώσπου δεν άντεξα. Ήταν και δύσκολη η σχολή. Ενώ εντάξει, περνούσα σχεδόν τα μισά μαθήματα. Δεν μου άρεσε γενικά και η Αθήνα, ήταν κι αυτό ένα που με επηρέασε πάρα πολύ. Και ήταν κι αυτό, ήθελα Παιδαγωγικό. Καταλάβαινα όσο περνούσε ο καιρός ότι δεν ήμουν εκεί μέσα. Έκανα, όμως, μετά κι ένα άλλο λάθος, έκανα το 10%, που μπορούσα μετά για δύο συνεχόμενες χρονιές και πέρασα Ίκαρος, ιπτάμενος κιόλας στην αεροπορία. Και γιατί έβαλα πρώτα Ικάρων και μετά έβαλα πάλι Παιδαγωγικό. Δηλαδή έκανα δύο βλακείες συνεχόμενες. Εκεί ευθύνομαι εγώ και όχι οι γονείς μου, ότι με επηρέασαν κατά κάποιο τρόπο. Πήγα και εκεί να δω, αλλά τελικά αποφάσισα ότι... το παράτησα μέσα σε δύο εβδομάδες και έφυγα και λέω θα πάω να ξαναδώσω πανελλήνιες γιατί δεν μπορούσα να ξανακάνω 10%. Έδωσα πάλι πανελλήνιες γιατί καταργήθηκε το 10%, μπορούσες δύο χρονιές συνεχόμενες και εγώ το έκανα, και μετά είπα μονόδρομος

είναι οι πανελλήνιες. Κι έτσι γύρισα ξανά στο χωριό μου, ξαναέδωσα πανελλήνιες, ξαναέβγαλα τα ίδια μόρια, παρόλο που ήταν πιο δύσκολες οι εξετάσεις πέρυσι και πέρασα Παιδαγωγικό, ήταν η πρώτη μου επιλογή. Είπα με τη μία Γιάννενα. Δηλαδή έβαλα όλα τα Παιδαγωγικά, Γιάννενα, Φλώρινα, εδώ κοντά κιάλας. Πάντα ήμουν επηρεασμένος σε θέματα Παιδαγωγικών γιατί ο πατέρας μου είναι νηπιαγωγός κι όπως σας προανέφερα ήταν ο πρώτος άνδρας διορισμένος στην Ελλάδα στο δημόσιο κιάλας. Είχε τελειώσει στην Κρήτη, στο τμήμα της Κρήτης και ήμουνα σχετικά επηρεασμένος. Και να πάω νηπιαγωγός τόσο πολύ, αλλά επειδή ήξερα ότι ήταν τόσο κλειστό το επάγγελμα και δεν υπάρχουν προσλήψεις και τέτοια και ήθελα και από μέσα μου να πάω σε ένα λίγο μεγαλύτερο επίπεδο, το θεωρούσα λίγο το Δημοτικό... έχει να κάνει με λίγο μεγαλύτερα παιδιά και είναι μέρα με νύχτα το Νηπιαγωγείο με το Δημοτικό κι έτσι πήγα εκεί. Ή μάλλον δεν έχει καμία σχέση. Η μάνα μου είναι νοσοκόμα, τέλειωσε εδώ στα Γιάννενα κι είναι κι αυτή στο χωριό. Και ο πατέρας είναι διευθυντής στο χωριό 20 κάτι χρόνια, πόσα είναι. Αυτά. Και πιστεύω ήταν από τις καλύτερες επιλογές που έκανα τα τελευταία χρόνια. Αν και ήτανε τυραννία για μένα να ξαναδώσω πανελλήνιες, γιατί δεν είναι ότι τις έδωσα στο καπάκι τις πανελλήνιες την επόμενη χρονιά και τα είχα όλα πρόσφατα. Είναι ότι ήταν δύο χρόνια.

(...)

-Πες μου για την αδερφή σου...

-Η αδερφή μου είχε μπει το 2002 Μηχανικός Περιβάλλοντος στην Ξάνθη όπου πήγε κιάλας. Γι' αυτήν ήταν πολύ δύσκολα σχετικά γιατί δεν είχαμε κανέναν εκεί πάνω στο Βορρά κατά κάποιο τρόπο στην Ελλάδα και δεν είχαμε κανένα και οπότε ήταν λίγο δύσκολα γιατί δεν είχε ένα στήριγμα. Σημαίνει ότι αυτή τη σχολή την έκανε μόνο αυτή. Δεν ήταν ούτε πολιτικός μηχανικός ούτε ηλεκτρολόγος όπως σας ανέφερα για θέμα με τους θείους για να μπορεί να έχει μια δουλειά. Κι αυτήν ήθελε το Παιδαγωγικό σχεδόν σαν εμένα, απλά επηρεάστηκε πάρα πολύ σε θέματα ότι τα πέρασε τα μαθήματα όλα τον πρώτο χρόνο, έκανε φιλίες καλές, δέθηκε κιάλας, και είναι σημαντικό, δεν το είπαμε προηγουμένως, αυτή τότε επηρεάστηκε από τις θέσεις εργασίας, έμπαιναν τότε πάρα πολύ λίγοι και δεν ήθελε να ζοριστεί οπότε έλεγε καλύτερα να πάω σε ένα Πολυτεχνείο και να τελειώσω εκεί παρά να πάω στο Παιδαγωγικό που σχεδόν δεν ξέρω αν θα μπω. Γιατί τότε που πέρασε η αδερφή μου, είχε περάσει με 16.000 μόρια, ήταν κι αυτή δύσκολη χρονιά, μπορούσε να περάσει τότε Παιδαγωγικό τότε ήταν 11.000 και 12.000 μόρια σχεδόν το Παιδαγωγικό απ' ότι θυμάμαι καλά, μπορεί να κάνω και κάποιο λάθος. Ήταν αρκετά χαμηλά, δηλαδή το θεωρούσαν υποτιμητικό να πας σε ένα Παιδαγωγικό τότε. Γιατί κοιτάξε και τα μόρια,

δηλαδή λέει ότι είναι κρίμα να χαλάσω τα μόρια. Και πιστεύω ότι αυτό είναι λίγο χαζό, της το έχω πει κι εγώ, τώρα παρόλο που έχουμε μεγαλώσει, ότι είναι αυτό να κοιτάς τα μόρια για να κάνεις τη ζωή σου. Δεν το μετανιώνει γιατί κι αυτές είναι επιλογές ζωής, ποτέ δεν μετανιώνεις για τις επιλογές ζωής. Αλλά εντάξει, τώρα που λίγο δυσκολεύτηκαν στον τομέα των επιχειρήσεων, τώρα το ξανασκέφτηκε κι αυτή. Αλλά εντάξει, δεν είναι λύση ότι όταν δυσκολευτούμε να σκεφτόμαστε την εύκολη λύση. Τι θέλω να πω, δηλαδή τώρα είναι δύσκολα, αν ήμουν σ' ένα Παιδαγωγικό, α! ωραία θα είχα τα λεφτά, θα 'χα εκείνα... Είναι κι αυτό, είναι κρίμα. Λέω εγώ ο ίδιος ότι τώρα άμα αυτή ήταν Παιδαγωγικό, μπορεί να μην ερχόταν με τη μία στον τόπο της, που ήθελε κι αυτή να έρθει στην Πρέβεζα, αλλά θα έκανε 2-3 χρόνια σε μια Αθήνα, και τώρα θα ήταν δίπλα σπίτι μας που έχουμε το Δημοτικό, δηλαδή θα ήταν πραγματικά στον τόπο της. Τώρα που το σκέφτεται πιο πολύ γι' αυτό που σας είπα, δηλαδή είδε ότι κι εκεί στένεψαν και οικονομικά. Έχει δουλειά, πάλι καλά να λέμε, με καλά λεφτά, οικονομικές απολαβές. Αλλά σκέφτεται και το άλλο, λίγο το ποιοτικό, γιατί όπως και να το κάνεις, σε μια επιχείρηση δεν είναι η δουλειά μόνο ότι πάω και κάνω τη δουλειά μου και φεύγω. Είναι και ο φόρτος εργασίας που παίρνεις για το σπίτι. Είναι τα Σαββατοκύριακα προσωπική εργασία συν το άγχος για τις μελέτες. Γιατί αυτή κάνει μελέτες ISO. Δηλαδή δίνει πιστοποιήσεις μαζί με την εταιρία της για θέμα περιβαλλοντικών σε διάφορες εταιρίες. Δηλαδή από βενζινάδικα μέχρι σε μεγάλες εταιρίες όπως είναι η BP τα Ανώνυμα Πετρέλαια, δηλαδή είναι καλή επιχείρηση. Και είναι αυτό που σας είπα, σκέφτεται τώρα που είναι και λίγο πιο δύσκολα, δηλαδή αύριο, μεθαύριο μπορεί να μην έχει δουλειά ή να μην έχει ένα μισθό καλό, να της μειωθούν. Αυτό λέει καλύτερα να ήμουν μια δασκάλα που θα 'χα και μια ποιοτική ζωή, θα 'χα και το μισθό μου και θα 'μουν και δίπλα σπίτι μου, και οικογένεια θα μπορούσα να φτιάξω κι αυτά. Δηλαδή τώρα αν σκεφτείτε πάει εννιά η ώρα, σχεδόν έρχεται εφτά. Δηλαδή παραπάνω από οχτάωρο, κι είναι κι αυτό.

Φοιτητής Α' έτους Παιδαγωγικού Τμ. Δημοτικής Εκπαίδευσης Π. Ιωαννίνων, ακ. έτ.

2011-12

*(επάγγελμα γονέων, πατέρας: νηπιαγωγός - μητέρα: νοσοκόμα
επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, πατέρας: ΑΕΙ - μητέρα: ΤΕΙ)*

Σύμφωνα με τον P. Bourdieu, οι δομές του πεδίου θεμελιώνονται τόσο στην αντικειμενικότητα υπό τη μορφή θεσμών όσο και στην υποκειμενικότητα υπό μορφή

έξων (habitus) (Παναγιωτόπουλος, 1995: 25-26 & 2005: 287-290). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι δομές θεμελιώνονται στην αντίθεση-ιεράρχηση των ανώτατων σχολών, στις οποίες εντάσσονται και οι Σχολές Επιστημών Αγωγής, και στις έξι που οδηγούν τους νέους να δηλώνουν ως προτίμηση συγκεκριμένες σχολές, στην παρούσα περίπτωση τις Σχολές Επιστημών Αγωγής. Έτσι η επιλογή των Σχολών Επιστημών Αγωγής από άτομα με γονείς από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα, τα οποία, με βάση τη βαθμολογία τους στις πανελλαδικές εξετάσεις, θα μπορούσαν να εισαχθούν στις Πολυτεχνικές Σχολές (αντικειμενική διάσταση), εμφανίζεται ως προτίμηση της παιδαγωγικής επιστήμης και της αγάπης προς τα παιδιά (υποκειμενική διάσταση).

-Γιατί επέλεξες το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ενώ μπορούσες να περάσεις Πολυτεχνείο ;

-Το σκεφτόμουν όλη τη χρονιά κι αποφάσισα στο τέλος να διαλέξω αυτό που πραγματικά θέλω να κάνω ως επάγγελμα. Ενώ μπορούσα να πιάσω... να πάω πολιτικός μηχανικός, τελικά διάλεξα το Παιδαγωγικό. Σκέφτηκα μετά ότι μπορεί να μην έχει και την καλύτερη αποκατάσταση, αλλά μπορεί, όμως, και ο πολιτικός μηχανικός να μην έχει καλή αποκατάσταση.

-Τι σου αρέσει στα παιδαγωγικά πάνω...

-Μου αρέσει που θα ασχολούμαι με παιδάκια. Δηλαδή θα είμαι εφτά ώρες την ημέρα με παιδιά κι όχι με εργοδότες, με συνομήλικους... Και υπάρχει αυτή η αθωότητα...

Φοιτήτρια Α' έτους Παιδαγωγικού Τμ. Δημοτικής Εκπαίδευσης Π. Ιωαννίνων, ακ. έτ.

2011-12

*(επάγγελμα γονέων, πατέρας: συνταξιούχος - μητέρα: οικιακά,
επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, πατέρας: Λύκειο - μητέρα: Γυμνάσιο)*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά τη δεκαετία του 2000, στις Σχολές Επιστημών Αγωγής, τις περισσότερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής έχουν τα άτομα με γονείς από τις «κατώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες και από τις κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, δηλαδή προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό

κεφάλαιο. Επομένως, οι Σχολές Επιστημών Αγωγής δεν ελκύουν άτομα με γονείς υψηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου. Αυτό σημαίνει ότι οι σχολές αυτές εξακολουθούν να αποτελούν μέσο κοινωνικής κινητικότητας για τα άτομα από τα λαϊκά και μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα.

Τα τελευταία χρόνια της εξεταζόμενης περιόδου (ακαδημαϊκά έτη 2007/8 και 2008/9), οι Σχολές Επιστημών Αγωγής φαίνεται να προσελκύουν το ενδιαφέρον ατόμων με γονείς από τις «ανώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές και εκπαιδευτικές κατηγορίες. Η εξέλιξη αυτή συνδέεται με την άμεση απορρόφηση των πτυχιούχων των Σχολών Επιστημών Αγωγής από την αγορά εργασίας και την παράλληλη μείωση της απορρόφησης αποφοίτων «προνομιούχων» σχολών από την αγορά εργασίας.

Οι Σχολές Επιστημών Αγωγής εντάσσονται στις «γυναίκοκρατούμενες» ανώτατες σχολές εφόσον οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα των φοιτητών. Το γεγονός αυτό σχετίζεται άμεσα με την απασχόληση των πτυχιούχων σε παιδαγωγικά επαγγέλματα, τα οποία χαρακτηρίζονταν μέχρι πρόσφατα ως «γυναικεία» επαγγέλματα.

Μεταξύ των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων, Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, τα άτομα δεν εμφανίζουν διαφοροποιήσεις ως προς τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Εξαιρεση αποτελούν τα άτομα με γονείς στα επιστημονικά επαγγέλματα και απόφοιτους ΑΕΙ και τα αγόρια, τα οποία εμφανίζουν υψηλότερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στα Π.Τ.Δ.Ε απ' ότι στα Π.Τ.Ν.

Είναι εμφανές ότι τα τελευταία χρόνια, ιδίως μετά την οικονομική ύφεση και τη γενικότερη κρίση στην ελληνική κοινωνία, οι στρατηγικές αναπαραγωγής των κοινωνικών ομάδων έχουν μετασχηματιστεί. Ιδιαίτερα, η μεγάλη μείωση των θέσεων απασχόλησης στο δημόσιο τομέα, κύριο φορέα απορρόφησης των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης, επηρέασε σημαντικά τις στρατηγικές αναπαραγωγής των ελληνικών οικογενειών. Οι μετασχηματισμοί αυτοί επέδρασαν και το ερευνητικό πεδίο των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, το οποίο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές ανισότητες των πτυχιούχων κατά την πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arnot, M. (2004). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές* (Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Επιστ. Επιμ. - Χ. Αθανασιάδου & Κ. Δαλακούρα, Μετφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. (1982). *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Ηράκλειο: έκδ. ιδίου.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-Cl. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγ. - Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μετφρ.). Αθήνα: Δελφίνι.
- Ε.Σ.Υ.Ε. (1995). *Στατιστική ταξινόμηση των επαγγελματιών, ΣΤΕΠ-92*. Αθήνα: Ε.Σ.Υ.Ε.
- Θάνος, Θ. (2009). Εισαγωγή: Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα στη μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.): *Εκπαιδευτικές ανισότητες: Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο, 11-3-2009]. Αθήνα: Μοτίβο, 19-32.
- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματιών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Γ. Κουζέλης, Προλεγόμενα). Αθήνα: Νήσος.
- Θάνος, Θ. (2012). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα. *Κοινωνικές Επιστήμες* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Δ/νση), 1, 2012, 125-172.
- Καραμεισίνη, Μ. & συν. (2008). *Η απορρόφηση των πτυχιούχων πανεπιστημίου στην αγορά εργασίας. Πανελλαδική έρευνα στους αποφοίτους των ετών 1998-2000*. Αθήνα: Διόνικος.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1999). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορώσης, Κ., & Ελευθεράκης, Θ. (2011). Οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος: Από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τις Σχολές Νηπιαγωγών στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.): *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 75-95.
- Κυρίδης, Α. *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ., & Μίχος, Ν. (2011). Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως πόλος έλξης των υποψηφίων για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση-Οι απόψεις των εισαχθέντων για τα κίνητρα επιλογής τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.): *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 70-74.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας, τόμος α΄: Ανώτατη Παιδεία: Ευκαιρίες και εμπόδια*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1995). Pierre Bourdieu: Ο στοχαστής της «πρωτόγονης σκέψης» των στοχαστών της «πρωτόγονης σκέψης». Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.): *Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, 23-48.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2005). *Η οδύνη των ανέργων*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Παναγιωτόπουλος, Ν., & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση): *Η απομάγευση του κόσμου*. Αθήνα: ΕΚΚΕ-Πολύτροπον, 37-72.
- Πάρσονς, Τ. (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: Μερικές από τις λειτουργίες στην αμερικάνικη κοινωνία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Μετφρ.): *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης, 249-276.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Reay, D. (1998). 'Always knowing' and never being sure: Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 4, 519-529.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sianou-Kyrgiou, E., & Tsiplakides, I. (2011). Similar performance, but different choices: social class and higher education choice in Greece, *Studies in Higher Education*, 36 (1), 89-102.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Number sense in early and elementary mathematics education

Joke Torbeyns, Andreas Obersteiner & Lieven Verschaffel

ABSTRACT

Number sense is crucial in daily life and therefore an important aspect of education. The development of number sense recently attracted the attention of an increasing number of researchers in the domains of cognitive and developmental (neuro)psychology, (psychology of) mathematics education, special education, and educational neuroscience. In this article, we integrate and discuss the major results of these numerous studies on children's acquisition of number sense. We start with the definition of the concept of number sense. Afterwards, we summarize the major findings on children's acquisition of number sense from infancy to the early school years. Next, we provide an overview of recent intervention studies aiming at stimulating the development of number sense in young children. We end with a summary of the major findings and future issues for studies in this domain.

KEY-WORDS: Number sense; lower-order number sense; higher-order number sense; numerical magnitude representation; numerical magnitude comparison; number line estimation; mental number line; strategy competencies; intervention; number board games

INTRODUCTION

Understanding number is very important in both children's and adults' lives. It is considered to be crucial for successful learning of mathematics at school and for dealing with the many numerical tasks in one's daily-life and professional activities. Moreover, research suggests that a very limited feeling for what the number symbols are conveying about quantities and for what mathematical operations do with these numbers, lies behind many people's restricted and superficial mastery of numbers and arithmetic (Dowker, 2005; McIntosh, Reys, & Reys, 1992; Wagner & Davis, 2010). The development of "number sense" recently attracted the attention of an increasing number of researchers in the domains of cognitive and developmental (neuro)psychology, (psychology of) mathematics education, special education, and educational neuroscience (e.g., Cirino & Berch, 2010; Hatano, 2003; Kaufmann & Dowker, 2009). In this article¹, we integrate and discuss the major results of these numerous studies on children's acquisition of number sense. The article starts with the definition of the concept of number sense (section 1). Afterwards, we summarize the major findings on children's acquisition of number sense from infancy to the early school years (section 2). Next, we provide an overview of recent intervention studies aiming at stimulating the development of number sense in young children (section 3). We end with a summary of the major findings and future issues for studies in this domain (section 4).

NUMBER SENSE: CONCEPTUAL FRAMEWORK

As argued by many authors (Berch, 2005; McIntosh et al., 1992; Verschaffel, Greer, & De Corte, 2007), no two researchers have defined the concept "number sense" in exactly the same way. Berch (2005) made a list of more than 30 alleged definitions or features of number sense. In an attempt to describe the major disparity in the meaning of the concept, Berch (2005) distinguished among a lower-order and a higher-order characterization of number sense.

The *lower-order characterization* of number sense, which is especially used by cognitive (neuro)psychologists (e.g., Ansari & Karmiloff-Smith, 2002; Butterworth, 2005; Dehaene, 1997; Geary, 2010), limits the features of number sense to "elementary intuitions about quantity, including the rapid accurate perception of small numerosities and the ability to compare numerical magnitudes, to count, and to comprehend simple arithmetic operations" (Berch, 2005, p. 334). This

characterization of number sense essentially involves the ability to represent and manipulate numerical quantities on a mental number line. This mental number line, or internal number line, refers to a language-independent analogical representation of numerical magnitude on which smaller numbers are represented more to the left and larger numbers more to the right (Dehaene, 2001).

Although these foundational components are incorporated in the higher-order perspective of number sense as well, this *higher-order characterization*, which is particularly found among mathematics educators, is considered to be much more complex and multifaceted (e.g., McIntosh et al., 1992; Nickerson & Whitacre, 2010; Verschaffel & De Corte, 1996; Yang, Li, & Lin, 2008). Here number sense is defined as “a deep understanding of mathematical principles and relationships, a high degree of fluency and flexibility with operations and procedures, a recognition of and appreciation for the consistency and regularity of mathematics, and a mature facility in working with numerical expressions - all of which develop as a byproduct of learning through a wide array of mathematics education activities” (Berch, 2005, p. 334). Several researchers have composed lists of components of this higher-order characterization of number sense and attributes of students who possess it. Probably the most synthetic and influential framework for higher-order number sense is provided by McIntosh et al. (1992, p. 5) in the form of “a structure which clarifies, organises, and interrelates some of the generally agreed upon components of basic number sense”. Their framework differentiates three areas where higher-order number sense plays a role. The first area is knowledge of and facility with numbers. Examples of subcomponents of this first area include a sense of orderliness of numbers, multiple representations for numbers, sense of relative and absolute magnitude of numbers, and a system of benchmarks. The second area, knowledge of and facility with operations, involves understanding the effect of operations, understanding mathematical properties, and understanding the relationship between operations. Finally, the third area, applying knowledge of and facility with numbers and operations to computational settings, comprises understanding the relationship between problem context and the necessary computation, awareness that multiple strategies exist, inclination to utilise an efficient representation and/or method, and inclination to review data and results for sensibility. Although this framework is generally accepted and frequently used within mathematics education as a helpful framework for teaching number sense, it has been criticised (Verschaffel et al.,

2007). From a scientific point of view, the broadness of the concept is considered to be a serious problem. As commented by Verschaffel et al. (2007) at the end of their review of research on whole number and arithmetic, in this higher-order characterization of number sense, "(...) number sense is, in most cases where we have encountered it, defined so broadly that it includes (...) most, if not all, other skills and dispositions (...) related to number and arithmetic".

STUDIES ON THE DEVELOPMENT OF NUMBER SENSE IN YOUNG CHILDREN

According to the above characterization of number sense, lower-order number sense is an inextricable part and a natural precursor of higher-order number sense. Many researchers have tried to unravel the characteristics and the development of lower-order number sense in typically developing children.² The relation between children's lower-order and higher-order number sense has only recently attracted the attention of researchers, limiting our current understanding of this relation. In this section, we discuss the major findings on the development of young children's lower-order number sense and its relation with their higher-order understanding of number.

First, numerous studies on the development of lower-order number sense in young children converge to the conclusion that infants and kindergartners are able to understand and manipulate numerical magnitude information using non-symbolic magnitude representations. In infants, lower-order number sense is typically investigated with the habituation paradigm (e.g., Xu & Spelke, 2000), in which infants are presented with repeated representations of a numerosity. Once children's looking times habituate, a deviant numerosity is presented. If looking times increase when a deviant numerosity is presented, it is inferred that the infant was able to "detect the difference" between the habituated and deviant number. This ability increases with age: whereas 6-month-old infants are not able to detect the difference between numerosities with ratio 2:3 (e.g., 8 versus 12 dots), 10-month-old infants are (Xu & Arriaga, 2007). In kindergartners, lower-order number sense is usually examined with comparison tasks (e.g., Halberda & Feigenson, 2008). In these tasks, children have to decide which of two presented numerosities is the largest one (see Figure 1a for an example of such a comparison task). Typically, kindergartners succeed if the distance between the to be compared numerosities is large, but fail at small distances (= distance effect). However, similar to infant

studies, their performance improves with increasing age. Furthermore, kindergartners' performances on non-symbolic comparison tasks are also characterised by a size effect, indicating that larger magnitudes have to be more distant from each other than smaller magnitudes in order to be discriminated accordingly. The size effect also decreases from infancy to adulthood, suggesting a higher sensitivity towards larger numerosities with increasing age. The above findings are all interpreted as an increasing precision of the representation of magnitude with age (Gallistel & Gelman, 2000, 2005; Piazza et al., 2010) and are thought to reflect the characteristics of a numerosity representation similar to a mental number line. On this mental number line, numerosities are represented on a line with partially overlapping representations for nearby numerosities. As children develop, it is assumed that this overlap decreases, resulting in a better discrimination performance between numerosities (Noël, Rousselle, & Mussolin, 2005).

A second major finding of empirical studies on the acquisition of lower-order number sense is that, over the course of development, young children also gradually develop the ability to represent magnitudes in a symbolic way with Arabic numerals. Successful mathematics development requires children to map these symbolic representations onto the pre-existing non-symbolic representations of magnitude (Lipton & Spelke, 2005), a process by which formal numerical symbols acquire their meaning (Griffin, 2002). Using comparison tasks, in which children have to decide which of two presented Arabic numerals is the largest one (see Figure 1b for an example), several researchers observed that children's symbolic representations are characterised by a similar effect of distance and size as their non-symbolic representations (De Smedt, Reynvoet, Swillen, Verschaffel, Boets, & Ghesquière, 2009a; Holloway & Ansari, 2009; Sekuler & Mierkiewicz, 1977): kindergartners typically provide fast and accurate responses when the distance between the to be compared Arabic numerals is large respectively on smaller numbers, but answer slower and erroneously when the distance is small and the numbers become larger; these effects of distance and size also decrease with increasing age.

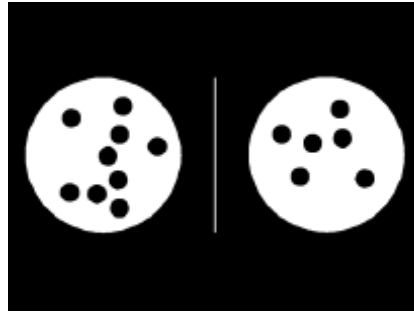


Figure 1a



Figure 1b

Figure 1. Example of a non-symbolic (Figure 1a) and a symbolic comparison task (Figure 1b)

Third, the ability to represent numerosities on a mental number line also implies a mapping between numbers and space (e.g., Fias & Fisher, 2005; Nuerk, Wood, & Willmes, 2005). A classical task to examine these number-space interactions is the number line estimation task, in which children have to estimate the position of a (non-symbolic) numerosity or a (symbolic) number on an external number line (e.g., Booth & Siegler, 2006; Siegler & Opfer, 2003; see, respectively, Figure 2a and 2b). Developmental data have shown that numbers from larger ranges would obey a logarithmic representation, while smaller numbers would be mentally represented as linearly increasing magnitudes. With age, the mental representation would become linear for larger numbers too. This logarithmic-to-linear representation shift model has recently been challenged and has led to alternative accounts of these representations of number (Ebersbach, Luwel, Frick, Onghena, & Verschaffel, 2008; Moeller, Pixner, Kaufmann, & Nuerk, 2009).



Figure 2a

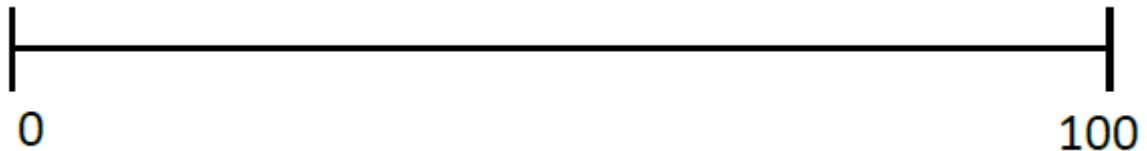


Figure 2b

Figure 2: Example of a non-symbolic (Figure 2a) and a symbolic number line estimation task (Figure 2b)

Finally, studies in typically developing children have shown that lower-order number sense, as measured with numerical magnitude comparison tasks and number line estimation tasks, is related with - and even predictive of - children's general mathematics achievement (Booth & Siegler, 2006; De Smedt, Verschaffel, & Ghesquière, 2009b; Halberda & Feigenson, 2008; Holloway & Ansari, 2009). Furthermore, children with learning disorders in mathematics are known to perform poorly on these two kinds of tasks (Butterworth, 2005; De Smedt et al., 2009a; Geary, Hoard, Nugent, & Byrd-Craven, 2008; Landerl, Bevan, & Butterworth, 2004; Rousselle & Noël, 2007). However, little is known about how numerical magnitude representation is related to more specific mathematical skills and/or to specific components of higher-order number sense, such as fluently and flexibly calculating the answer to elementary additions and subtractions. Even though there are several theoretical arguments for postulating such specific relationships (Booth & Siegler, 2008), few empirical data exist. Recent work of Vanbinst, Ghesquière, and De Smedt (2012) revealed that elementary school children's symbolic numerical magnitude processing skills are associated with their single-digit addition and subtraction calculation competencies. Their results showed that 8-year-olds with better access to magnitude representations from symbolic digits, retrieve more facts from their memory and are faster in executing fact retrieval as well as procedural strategies than their peers when solving single-digit sums and differences. Linsen, Verschaffel, Reynvoet, and De Smedt (2012) recently obtained similar results in the domain of multi-digit arithmetic, demonstrating that elementary school children with better numerical magnitude processing skills were more accurate and faster than their peers on multi-digit addition and subtraction problems, especially on problems that elicit clever computation strategies. Although these studies provided some first insights, more research is needed to establish more fine-grained and direct links between children's scores on the different measures of numerical magnitude

representation and their performances and strategy competencies on elementary mathematical tasks.

STIMULATING THE DEVELOPMENT OF NUMBER SENSE: INTERVENTION STUDIES

As outlined above, performance on numerical magnitude comparison tasks and number line estimation tasks has been shown to be correlated with - and even predictive of - children's mathematical achievement in a broader sense. Accordingly, specific training on lower-order number sense could have a positive impact on arithmetical achievement. However, the number of intervention studies that have investigated this issue is limited and the results are heterogeneous, reaching from very small effects after intensive training to large effects after short-term interventions. In this section, we give a short overview of recent intervention studies that aimed at enhancing number sense in children before or at the beginning of systematic instruction in number and arithmetic at elementary school.

Several studies investigated the effects of playing linear number board games, aiming at supporting the development of a mental number line in children. Siegler and Ramani (2009; see also Ramani & Siegler 2008, 2011; Siegler & Ramani, 2008) showed that after just five intervention sessions of 15-20 minutes each, pre-schoolers from low-income families improved their performance on number comparison and number identification tasks. Furthermore, these children benefited more from subsequent learning of addition problems than children of a control group. Whyte and Bull (2008) also reported positive effects of linear number board game play on counting abilities, number understanding, and numerical estimation in pre-schoolers after four intervention sessions of 25 minutes each. Following the same theoretical model of a developing mental number line, Kucian et al. (2011) used a computer game in which children had to navigate a landing rocket onto the correct position on a horizontal number line. Pre-schoolers with and without diagnosed dyscalculia used this game for 15 minutes on five days a week, over five weeks. All participants improved performance not only on number line estimation tasks but also on specific arithmetic problems such as elementary addition and subtraction.

Other studies focused on the development of an approximate understanding of numbers (see Gilmore, Attridge, & Inglis, 2011) and used number comparison tasks in addition to linear number representations. Wilson, Dehaene, Dubois, and Fayol (2009) trained pre-schoolers from families with low-socio-economic status on comparing two numerical values that were presented as sets of dots, as Arabic number symbols, or as simple addition or subtraction problems. They used the computer game "The Number Race" (Wilson, Dehaene, Pinel, Revkin, Cohen, & Cohen, 2006), in which the player has to solve such comparison tasks and to move the game characters on a linear board game. After six intervention sessions of 20 minutes each, the children's performance improved on symbolic number comparison tasks, but not on non-symbolic number comparison tasks or on addition tasks. Thus, there were positive effects only on some tasks that were directly trained but no transfer effects. Brankaer and Meeus (2009) studied low-achieving first-grade students who spent ten minutes a day, four days a week, over four weeks, on playing the "Number Race" game. While there were improvements on number comparison tasks, additions, and reading numbers, these improvements were not higher than in students of a control group that did not play the game.

Only small intervention effects were also found by Räsänen, Salminen, Wilson, Aunio, and Dehaene (2009), who compared the effects of the "Number Race" and the game "Graphogame-Math". In the latter game, the player has to select the correct visually presented number that corresponds to an auditory probe. Visual numbers are represented in organized dot patterns, number symbols or additions and subtractions. In this study, pre-schoolers with low numeracy played either the "Number Race" or the "Graphogame-Math" in a daily training session over a period of three weeks. While there were specific improvements on number comparison tasks compared to a control group of typically performing children, no significant training effects were found for other measures of arithmetic skills, such as object counting, addition, or subtraction. In a study with a similar design, Obersteiner, Reiss, and Ufer (in press) investigated first-graders from average classrooms playing one of two different versions of the "Number Race" game. While one version focused on approximate number processing such as number comparison and numerical estimation, the other focused on exact number processing and the recognition of organized dot patterns. After ten training sessions of 30 minutes each, the children showed significant improvements on the tasks that were directly trained, but the

effects on performance on a paper-pencil arithmetic achievement test were very small. Moreover, no positive effects were found for the different subscales of the test, so that the relevance of specific basic number processing skills for different facets of arithmetical achievement remained unclear.

All in all, intervention effects of short-term training on very specific skills related to number sense seem to be relatively small and for the most part restricted to the tasks that were directly trained. In view of the available intervention studies, the use of linear number boards seems to be most promising. A possible explanation for the limited effects could be that the use of various types of tasks may be more beneficial than the repeated use of a very specific task such as number comparison. Moreover, explicitly teaching number concepts with a focus on the relationships between different aspects of numbers could contribute to a deeper conceptual understanding. As of yet, the cognitive link between lower-order number sense and higher-order arithmetical achievement is not sufficiently understood.

CONCLUSION

Number sense is crucial in daily life and therefore an important aspect of education. It is widely acknowledged that young children develop competencies related to number and space already before their entrance in school. These predominantly informal learning processes have been the focus of research over the last 60 years, starting with Piaget and his pioneering work on the development of the early number concept development (Piaget, 1957). While this developmental-psychological research has already elicited a first generation of intervention studies, the 1980s witnessed the emergence of a new set of large-scale projects as well as qualitative studies to investigate the contents, contexts and concepts of young children's learning of mathematics (e.g., Steffe, von Glasersfeld, Richards, & Cobb, 1983) based on a new information-processing approach to early number development, emphasizing the development of children's counting skills as a stepping stone for mathematics education (Bobis, 1996; Young-Loveridge, 1999). During the last decade, our insights into young children's mathematical development were deepened and refined by a continuously increasing number of studies in the new domain of numerical cognition, strongly profiting from developments within cognitive and educational neuroscience. These studies did not only provide consistent empirical

evidence for (very) young children's capacities in understanding and representing numerical magnitudes, but also pointed to the importance of this basic, lower-order number sense for children's further mathematical development. Although the relation between children's lower-order number sense and their higher-order mathematical understanding and skill was explicitly addressed in recent studies, our understanding of this relation is still limited. Future studies should try to deepen our insights into this topic, by analyzing both the type and the specificity of the relation between, on the one hand, children's understanding and representation of numerical magnitudes and, on the other hand, their further mathematical development, especially their fluency and flexibility in specific mathematical tasks. Such endeavors are not only important to deepen and refine our theoretical understanding, but also can offer building blocks to construct adequate tools for the diagnosis and stimulation of young children's number sense. Although the studies discussed above investigated young children's number sense with a variety of well-designed and methodologically sound tasks and provided evidence for the effectiveness of linear number boards to stimulate its development, further research is needed to disentangle the essential components of both the tasks used to tap children's developing number sense and the learning environments that optimize its development most.

NOTES

¹ Parts of this contribution are based on the project proposal of GOA/12/010 "Number sense: Analysis and improvement", authored by Lieven Verschaffel, Bert De Smedt, Jan Elen, Pol Ghesquière, Patrick Onghena, Bert Reynvoet, and Wim Van Dooren.

² It is important to note here that most studies on the development of number sense focused on children's understanding of natural numbers. Taking into account the focus of the contribution (early and elementary childhood education), we provide an overview of the major results of these studies in the domain of natural number. Evidently, children also have to develop an adequate understanding of non-natural numbers. As repeatedly shown in research, children's conceptions of non-natural numbers are frequently biased by their natural number understanding (= natural number bias). We refer the interested reader to Vamvakoussi, Christou, and Van Dooren (2010) and Vamvakoussi, Christou, Mertens, and Van Dooren (2011) for more information on this topic.

REFERENCES

- Ansari, D., & Karmiloff-Smith, A. (2002). Atypical trajectories of number development: A neuroconstructivist perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, *6*, 511-516.
- Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *38*, 333-339.
- Bobis, J. (1996). Visualisation and the development of number sense with kindergarten children. In J. Mulligan, & M. Mitchelmore (Eds.), *Children's Number Learning: A Research Monograph of the Mathematics Education Group of Australasia and the Australian Association of Mathematics Teachers*. Adelaide, Australia: AAMT.
- Booth, J. L., & Siegler, R. S. (2006). Developmental and individual differences in pure numerical estimation. *Developmental Psychology*, *41*, 189-201.
- Booth, J. L., & Siegler, R. S. (2008). Numerical magnitude representations influence arithmetic learning. *Child Development*, *79*, 1016-1031.
- Brankaer, C. & Meeus, H. (2009). *De getallenrace: onderzoek naar het effect van een remediëringsprogramma bij zwakke rekenaars uit het eerste leerjaar* [The Number Race game: a study on the effectiveness of this intervention in first graders with mathematical difficulties] (Unpublished master's thesis). University of Leuven, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Leuven, Belgium.
- Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 455-467). Hove, UK: Psychology Press.
- Cirino, P. T., & Berch, D. B. (2010). Introduction to the special issue: Perspectives on math difficulty and disability in children. *Learning and Individual Differences*, *20*, 61-62.
- De Smedt, B., Reynvoet, B., Swillen, A., Verschaffel, L., Boets, B., & Ghesquière, P. (2009a). Basic number processing and difficulties in single-digit arithmetic: Evidence from Velo-Cardio-Facial Syndrome. *Cortex*, *45*, 177-188.
- De Smedt, B., Verschaffel, L., & Ghesquière, P. (2009b). The predictive value of numerical magnitude comparison for individual differences in mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, *103*, 469-479.
- Dehaene, S. (1997). *The number sense: How the mind creates mathematics*. London, UK: Penguin Press.
- Dehaene, S. (2001). Précis of the number sense. *Mind & Language*, *16*, 16-36.

- Dowker, A. (2005). *Individual differences in arithmetic. Implications for psychology, neuroscience and education*. New York: Psychology Press.
- Ebersbach, M., Luwel, K., Frick, A., Onghena, P., & Verschaffel, L. (2008). The relationship between the shape of the mental number line and familiarity with numbers in 5-to 9-year old children: Evidence for a segmented linear model. *Journal of Experimental Child Psychology, 99*, 1-17.
- Fias, W., & Fisher, M. H. (2005). Spatial representation of numbers. In: J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 43-54). Hove, UK: Psychology Press.
- Gallistel, C. R., & Gelman, R. (2000). Non-numerical cognition: From reals to integers. *Trends in Cognitive Sciences, 4*, 59-65.
- Gallistel, C. R., & Gelman, R. (2005). Mathematical cognition. In K. Holyoak, & R. Morrison (Eds.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 559-588). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Geary, D. C. (2010). Mathematical disabilities: Reflections on cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Learning and Individual Differences, 20*, 130-133.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Byrd-Craven, J. (2008). Development of number line representations in children with mathematical learning disability. *Developmental Neuropsychology, 33*, 277-299.
- Gilmore, C., Attridge, N., & Inglis, M. (2011). Measuring the approximate number system. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 64*, 2099-2109.
- Griffin, S. (2002). The development of math competence in the preschool and early school years: Cognitive foundations and instructional strategies. In J. M. Royer (Ed.), *Mathematical cognition* (pp. 1-32). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Halberda, J., & Feigenson, L. (2008). Developmental change in the acuity of the "Number sense": The approximate number system in 3-, 4-, 5-, and 6-year-olds and adults. *Developmental Psychology, 44*, 1457-1465.
- Hatano, G. (2003). Foreword. In A. J. Baroody & A. Dowker (Eds.), *The development of arithmetic concepts and skills* (pp. xi-xiv). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holloway, I. D., & Ansari, D. (2009). Mapping numerical magnitudes onto symbols: The numerical distance effect and individual differences in children's mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology, 103*, 17-29.

- Kaufmann, L., & Dowker, A. (2009). Typical development of numerical cognition: Behavioral and neurofunctional issues [special issue]. *Journal of Experimental Child Psychology, 103*.
- Kucian, K., Grond, U., Rotzer, S., Henzi, B., Schönmann, C., Plangger, F., et al. (2011). Mental number line training in children with developmental dyscalculia. *NeuroImage, 57*, 782-795.
- Landerl, K., Bevan, A., & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8-9-year-old students. *Cognition, 93*, 99-125.
- Linsen, S., Verschaffel, L., Reynvoet, B., & De Smedt, B. (2012). *Numerical magnitude processing and individual differences in children's multi-digit subtraction*. Manuscript submitted for publication.
- Lipton, J. S., & Spelke, E. S. (2005). Preschool children's mapping of number words to nonsymbolic numerosities. *Child Development, 76*, 978-988.
- McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics, 12*(3), 2-8.
- Moeller, K., Pixner, S., Kaufmann, L., & Nuerk, H.C. (2009). Children's early mental number line: Logarithmic or decomposed linear? *Journal of Experimental Child Psychology, 103*, 503-515.
- Nickerson, S. D., & Whitacre, I. (2010). A local instruction theory for the development of number sense. *Mathematical Thinking and Learning, 12*, 227-252.
- Noël, M. P., Rousselle, L., & Mussolin, C. (2005). Magnitude representation in children. Its development and dysfunction. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 179-195). Hove, UK: Psychology Press.
- Nuerk H. C., Wood, G., & Willmes, K. (2005). The universal SNARC effect: The association between number magnitude and space is amodal. *Experimental Psychology, 52*, 187-94.
- Obersteiner, A., Reiss, K., & Ufer, S. (in press). How training on exact or approximate mental representations of number can enhance first-grade students' basic number processing and arithmetic skills, *Learning and Instruction*. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.08.004
- Piaget, J. (1957). *Logic and psychology*. Oxford, UK: Basic Books.

- Piazza, M., Facoetti, A., Trussardi, A. N., Berteletti, I., Conte, S., Lucangeli, D., Dehaene, S., & Zorzi, M. (2010). Developmental trajectory of number acuity reveals a severe impairment in developmental dyscalculia. *Cognition*, *116*, 33-41.
- Ramani, G. B. & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development*, *79*, 375-394.
- Ramani, G. B. & Siegler, R. S. (2011). Reducing the gap in numerical knowledge between low- and middle-income preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*, 146-159.
- Räsänen, P., Salminen, J., Wilson, A. J., Aunio, P., & Dehaene, S. (2009). Computer-assisted intervention for children with low numeracy skills. *Cognitive Development*, *24*, 450-472.
- Rousselle, L., & Noël, M. P. (2007). Basic numerical skills in children with mathematics learning disabilities: A comparison of symbolic vs non-symbolic number magnitude. *Cognition*, *102*, 361-395.
- Sekuler, R., & Mierkiewicz, D. (1977). Children's judgments of numerical inequality. *Child Development*, *48*, 630-633.
- Siegler, R. S., & Opfer, J. E. (2003). The development of numerical estimation: Evidence for multiple representations of numerical quantity. *Psychological Science*, *14*, 237-243.
- Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2008). Playing linear numerical board games promotes low-income children's numerical development. *Developmental Science*, *11*, 655-661.
- Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2009). Playing linear number board games-but not circular ones-improves low-income preschoolers' numerical understanding. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 545-560.
- Steffe, L. P., von Glasersfeld, E., Richards, J., & Cobb, P. (1983). Children's counting types: Philosophy, theory and application. New York: Praeger Scientific.
- Vamvakoussi, X., Christou, K. P., Mertens, L., & Van Dooren, W. (2011). What fills the gap between discrete and dense? Greek and Flemish students' understanding of density. *Learning and Instruction*, *21*, 676-685.
- Vamvakoussi, X., Christou, K. P., & Van Dooren, W. (2010). Greek and Flemish students' understanding of the density of rational numbers: More similar, than different. *Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the*

- Psychology in Mathematics Education* (Vol 4., pp. 249-256). Belo Horizonte, Brazil: PME.
- Vanbinst, K., Ghesquière, P., & De Smedt, B. (2012). Numerical magnitude representations and individual differences in children's arithmetic strategy use. *Mind, Brain and Education*, 6, 129-136.
- Verschaffel, L., & De Corte, E. (1996). Number and arithmetic. In A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, & C. Laborde (Eds.), *International handbook of mathematics education. Part I* (pp. 99-138). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2007). Whole number concepts and operations. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 557-628). Greenwich, CT: information Age Publishing.
- Wagner, D., & Davis, B. (2010). Feeling number: Grounding number sense in a sense of quantity. *Educational Studies in Mathematics*, 74, 39-51.
- Whyte, J. C. & Bull, R. (2008). Number games, magnitude representation, and basic number skills in preschoolers. *Developmental Psychology*, 44, 588-596.
- Wilson, A. J., Dehaene, S., Dubois, O., & Fayol, M. (2009). Effects of an adaptive game intervention on accessing number sense in low-socioeconomic-status kindergarten children. *Mind, Brain, and Education*, 3, 224-234.
- Wilson, A. J., Dehaene, S., Pinel, P., Revkin, S. K., Cohen, L., & Cohen, D. (2006). Principles underlying the design of "The Number Race", an adaptive computer game for remediation of dyscalculia. *Behavioral and Brain Functions*, 2: 19, doi:10.1186/1744-9081-2-19.
- Xu, F., & Arriaga, R. (2007). Number discrimination in 10-month-old infants. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 103-108.
- Xu, F., & Spelke, E. S. (2000). Large number discrimination in 6-month-old infants. *Cognition*, 74, B1-B11.
- Yang, D. C., Li, M. N., & Lin, C. I. (2008). A study of the performance of 5th graders in number sense and its relationship to achievement in mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 789-807.
- Young- Loveridge, J. M. (1999). The acquisition of numeracy. *Research Information for Teachers*, 1(12), 1-8.

Οι έννοιες του πιθανού και του «δίκαιου» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από σενάρια επίλυσης προβλημάτων

Ζωή Νικηφορίδου & Τζένη Παγγέ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια του «δίκαιου» χαρακτηρίζει τη γνωστική και ηθική, κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ταυτόχρονα σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά αναπτύσσουν την πιθανολογική τους σκέψη και πιο συγκεκριμένα αποκτούν την ικανότητα να διαχωρίζουν πιθανά και απίθανα σενάρια και να εκτιμούν ότι ένα ενδεχόμενο είναι πιο πιθανό να συμβεί από ένα άλλο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει εάν τα μικρά παιδιά ($N=40$), ηλικίας 4-6 χρόνων, εκφράζουν την έννοια του «δίκαιου» μέσα από σενάρια πιθανοτήτων. Εξετάστηκε και βρέθηκε πως μέσα από 3 διαφορετικά τεστ τα παιδιά εκτιμούν τα πιθανά αποτελέσματα και αποδίδουν μια «δίκαιη» λύση. Επιχειρείται σύνδεση στην ανάπτυξη της σκέψης που αφορά στη λήψη αποφάσεων μέσω της εκτίμησης της πιθανότητας συμβάντων και στην ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και ιδιαίτερα της έννοιας του «δίκαιου» των νηπίων, με παιδαγωγικές και μεθοδολογικές διαστάσεις.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, πιθανολογική σκέψη, έννοια «δίκαιου», προσχολική ηλικία, πρόσληψη, σενάρια, αβεβαιότητα.

The notions of probable and fair in preschoolers through problem solving scenarios

Zoi Nikiforidou & Jenny Pange

ABSTRACT

The notion of fairness characterizes the cognitive and moral, social development of children in early childhood. At the same time at this age children develop their probabilistic thinking and in precise acquire the ability to discriminate possible and impossible facts and estimate that an event is more probable to occur than another. The aim of this study is to investigate whether young children ($N=40$), aged 4-6, express the notion of "fairness" through probabilistic scenarios. Children were examined through 3 tests and were found to be able to estimate probable outcomes and attribute "fair" solutions. There is an attempt to link the development of decision making through the evaluation of probabilities and the development of moral thinking, especially the notion of "fairness", with educational and methodological implications.

KEY-WORDS: early childhood, problem solving, decision making, probabilistic thinking, notion of «fairness», perception, scenarios, uncertainty.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια εισάγονται διεθνώς στα αναλυτικά προγράμματα Μαθηματικών Προσχολικής ηλικίας, σε πρώιμο επίπεδο, έννοιες της Στατιστικής και των πιθανοτήτων. Σύγχρονες έρευνες εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της πιθανολογικής σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν βασικές έννοιες πιθανοτήτων χρησιμοποιώντας, σε σημαντικό βαθμό, δομημένες και διαισθητικές στρατηγικές σκέψης (Boyer, 2007· Way, 2003 Kafoussi, 2004 Nikiforidou & Pange 2010).

Ωστόσο, οι πιθανότητες εμπεριέχουν την έννοια της αβεβαιότητας και επομένως υπάρχουν δύο προσεγγίσεις σε προβλήματα αβεβαιότητας και υποθέσεων. Υπάρχει η αντικειμενική προσέγγιση που βασίζεται σε μαθηματικά μοντέλα στατιστικής και τύπους πιθανοτήτων αλλά και η υποκειμενική προσέγγιση που σε μεγάλο βαθμό βασίζεται σε ηθικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνιστώσες. Για παράδειγμα, στην πρώτη περίπτωση για να πετύχει κανείς το νούμερο 6, κατά τη ρίψη ενός ζαριού υπάρχει πιθανότητα 1/6. Στη δεύτερη περίπτωση, είναι πιθανό να αποφασίσει κανείς για τη συμμετοχή του σε μια κατάσταση με αβέβαιο αποτέλεσμα, όπως για παράδειγμα τη συμμετοχή του σε ένα τηλεπαιχνίδι, με βάση κοινωνικές παραμέτρους, αρχές ηθικής, την αίσθηση της δικαιοσύνης, του σεβασμού, της τήρησης κανόνων και όχι μόνο. Η φύση των αποφάσεων απαρτίζεται από τη βαρύτητα, το μέγεθος και τις συνέπειες από τη μια πλευρά και από τις γνωστικές, λογικομαθηματικές, ηθικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες του καθενός από την άλλη. Οι δυο αυτές διαστάσεις αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στην εκτίμηση πιθανών εκβάσεων, στη λήψη αποφάσεων και τέλος, στην απόδοση «δίκαιης» λύσης.

Ερευνητικά, πρώτοι οι Piaget και Inhelder (1975) μελέτησαν την έννοια του τυχαίου και του πιθανού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κατά το προσυλλογιστικό στάδιο τα παιδιά, σύμφωνα με την πιαζετιανή θεωρία, δεν είναι ακόμα σε θέση να κατηγοριοποιήσουν τα αντικείμενα και να επεξεργαστούν νοητικά τις υποδιαιρέσεις τους, δεν κατέχουν τις έννοιες του τυχαίου, της αναλογίας, των πιθανοτήτων και χαρακτηρίζονται από την εγωκεντρική σκέψη. Σε αυτή την κατεύθυνση, τα παιδιά αναγνωρίζουν το «δίκαιο» υπό το δικό τους πρίσμα και «συμφέρον». Σταδιακά, λοιπόν, αναπτύσσουν την αίσθηση της ηθικής, την υποκειμενική δικαιοσύνη και καταφέρνουν να λειτουργήσουν μέσα από την «οπτική του άλλου» (Harbaugh et al, 2003· Rochat et al, 2009).

Επίσης, έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τα αντικειμενικά γεγονότα βάσει των προσωπικών τους βιωμάτων και να εστιάζουν σε ένα χαρακτηριστικό των αντικειμένων, το οποίο προσελκύει και αιχμαλωτίζει την προσοχή τους (Παρασκευόπουλος, 1985). Μετά την ηλικία των 7, τα παιδιά μπορούν να κάνουν πολλούς συνδυασμούς και συλλογισμούς, καθώς αναπτύσσουν ικανότητες που τα βοηθούν να μπορούν να ολοκληρώνουν ποσοτικές εκτιμήσεις, να μαθαίνουν σύνθετες πράξεις, να αιτιολογούν και να συνδέουν την αιτία με το αιτιατό (Kushnir & Gornik, 2005).

Παράλληλα, σύγχρονες μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά ηλικίας 5 χρονών μπορούν να αντιληφθούν βασικά στοιχεία των πιθανοτήτων (Jones, 2005· Kafoussi, 2004· Νικηφορίδου & Παγγέ, 2008). Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα μικρά παιδιά άτυπα και τυπικά μπορούν να κάνουν υποθέσεις, να αναλογίζονται τα δεδομένα και τις πιθανές εκδοχές, να επεξηγούν για το αποτέλεσμα που επιλέγουν ως πιο πιθανό να συμβεί, να παρατηρούν τα δεδομένα, να εκτιμούν τα στοιχεία του δειγματικού χώρου, να κάνουν υποθέσεις και υπολογισμούς για τα πιθανά ενδεχόμενα. Ουσιαστικά, τα παιδιά του Νηπιαγωγείου μπορούν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία πιθανοτήτων και να επεξεργαστούν τις βασικές έννοιες: πιθανό, απίθανο, ισοπίθανο, δειγματικός χώρος, μέσα από ειδικά σχεδιασμένες μαθηματικές δραστηριότητες (Schlottmann, 2001· Nikiforidou & Pange, 2007).

Η ικανότητα αυτή, στηρίζεται στον διαισθητικό τρόπο σκέψης τους, ο οποίος σύμφωνα με τον Fischbein (1975) αναφέρεται στις γνωστικές κατακτήσεις των παιδιών μέσα από την εμπειρία, χωρίς συστηματική διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία, τα μικρά παιδιά έχουν μια αίσθηση του απρόβλεπτου και διαχωρίζουν το 'σίγουρο', το 'αδύνατο' και το 'δυνατό' ενδεχόμενο. Αν και δεν κατέχουν ακόμα ένα ανεπτυγμένο εννοιολογικό πλαίσιο σχετικό με τις πιθανότητες και τις αναλογίες, διαθέτουν διαισθητική κρίση (Fischbein, 1975). Άλλωστε, η διαισθητική είναι ο προπομπός της αναλυτικής σκέψης (Bruner, 1960).

Άτυπα μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την έννοια του πιθανού και του τυχαίου. Είτε μέσα από παιχνίδια μαντικής, όπως «πούντο πούντο το δαχτυλίδι;», είτε μέσα από επιτραπέζια παιχνίδια, όπως το «φιδάκι», είτε μέσα από σενάρια λόγου, όπως «τι θα συνέβαινε εάν ο Τζιτζίκας εργαζόταν το

καλοκαίρι;», είτε μέσα από καταστάσεις πρόβλεψης και αιτιολόγησης, είτε μέσα από παιχνίδια στον υπολογιστή, τα μικρά παιδιά επεξεργάζονται πληροφορίες, αναλύουν δεδομένα, κάνουν εικασίες και επιλέγουν ενδεχόμενα. Σήμερα, ερευνητικοί και διδακτικοί σχεδιασμοί διερευνούν αυτή τη μετάβαση από τις άτυπες, υποκειμενικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μία μορφή πρώιμης ποσοτικής σκέψης, μέσα από απλές παιγνιώδεις δραστηριότητες πιθανολογικής φύσης (Παγγέ & Νικηφορίδου, 2008· Jones, 2005).

Ουσιαστικά, η απόδοση μιας «δίκαιης» ή «μη δίκαιης» οπτικής σε μια κατάσταση προβληματικής συνδέεται αρχικά με την αντίληψη των πιθανών λύσεων και στη συνέχεια με χαρακτηριστικά της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Kohlberg (1976), το πρώτο επίπεδο ηθικότητας, το προσυμβατικό, αφορά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αρχικά τα παιδιά θεωρούν ως ηθικό και σωστό αυτό που δεν οδηγεί σε τιμωρία και στη συνέχεια αυτό που οδηγεί σε προσωπική ευχαρίστηση και κάλυψη αναγκών. Όμως, η ηθική αντίληψη θεωρείται και ένα πολιτισμικό σύστημα γνώσης, σύμφωνα με τον Vygotsky (1962). Τα παιδιά διαμορφώνουν την ηθική τους μέσω της καθημερινής εμπλοκής τους σε κοινωνικά και ηθικά διλήμματα, σε τρόπους σκέψης στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, καθώς και διαμέσου της κουλτούρας των συνομηλίκων και των μέσων ενημέρωσης.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε προκύπτει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν τις έννοιες «δίκαιο» και πιθανό και μπορούν να κάνουν συνδυασμούς και συλλογισμούς συνδέοντας την αιτία με το αιτιατό. Η παρούσα έρευνα στόχο έχει να διερευνήσει εάν σε απλά σενάρια προβληματικής τα παιδιά αναγνωρίζουν το πιο πιθανό ενδεχόμενο με βάση την απόδοση του «δίκαιου». Τα παιδιά αναγνωρίζουν μια λύση ως δίκαιη ή άδικη ανάλογα με την πρόβλεψή τους; Δηλαδή, διαπιστώνουν όλες τις πιθανές λύσεις και επιλέγουν την πιο «δίκαιη»; Τα σενάρια λόγου επιδρούν θετικά στις ανταποκρίσεις των παιδιών; Πρόκειται για έννοιες, το πιθανό και το δίκαιο, που μπορούν να προσεγγιστούν από την τάξη του Νηπιαγωγείου;

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1 Συμμετέχοντες




Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Ιωαννίνων το 2012. Σαράντα νήπια και προνήπια συμμετείχαν σε μεικτές ομάδες των 5 ατόμων (ανά

ηλικία και φύλο). Στην εργασία αυτή δεν εξετάστηκε η διαφοροποίηση στις απαντήσεις ανάλογα με την ηλικία και το φύλο.

2.2 Έργα

Υπήρχαν 2 συνθήκες και 3 κοινές καταστάσεις προβληματικής, 3 τεστ. Η ομάδα ελέγχου συμμετείχε στην Συνθήκη 1, όπου δεν αξιοποιήθηκαν σενάρια λόγου αλλά απλά παρατέθηκαν τα στοιχεία των προβλημάτων, ενώ η πειραματική ομάδα συμμετείχε στη Συνθήκη 2, όπου τα ίδια προβλήματα διατυπώνονταν μέσα από μια ιστορία και έναν κεντρικό ήρωα (Πίνακας 1). Αναλυτικότερα στο 1^ο τεστ έπρεπε να βρεθεί ο «δίκαιος» τρόπος για να μοιραστούν τα 4 καλαμπόκια σε 2 κότες. Στο 2^ο τεστ, έπρεπε να βρεθεί ο «δίκαιος» τρόπος για να διαιρεθεί μια πίτα σε 4 χελώνες και στο 3^ο τεστ έπρεπε να βρεθεί το «δίκαιο» αντικείμενο που θα αντικαταστούσε ένα ποδήλατο εάν μας το πάρει κανείς ή χαθεί. Ουσιαστικά, στα πρώτα δυο τεστ τα παιδιά είχαν όλες τις πληροφορίες των προβλημάτων, ενώ στο 3^ο τεστ ολοκλήρωναν την έννοια του «δικαιου» με βάση αυτό που προσωπικά πίστευαν ως πιθανό και ηθικά σωστό.

Πίνακας 1: Πειραματικές συνθήκες της έρευνας

	Συνθήκη 1 (χωρίς σενάριο λόγου)	Συνθήκη 2 (με σενάριο λόγου)
1 ^ο ΤΕΣΤ		
2 ^ο ΤΕΣΤ		
3 ^ο ΤΕΣΤ		

Μεθοδολογικά, τα σενάρια λόγου και οι ιστορίες (storytelling), που χρησιμοποιήθηκαν στη Συνθήκη 2, αποτελούν τεχνική που εμπλέκει ενεργά τα μικρά παιδιά σε καταστάσεις προβληματικής. Ειδικότερα, τα παιδιά που συμμετείχαν στη Συνθήκη 2 άκουσαν μια ολόκληρη ιστορία με τις περιπέτειες ενός κεντρικού ήρωα σχετικά με τα τεστ 1, 2 και 3. Αντίστοιχα τα παιδιά που συμμετείχαν στη Συνθήκη 1 απαντούσαν στα τεστ 1, 2 και 3 έχοντας υπόψη τους μόνο τα δεδομένα. Ως εκπαιδευτικά εργαλεία, τα σενάρια λόγου ενθαρρύνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, υποστηρίζουν τη μάθηση πάνω σε σύνθετες έννοιες που τα παιδιά ήδη έχουν

οικοδομήσει και αξιοποιούν αντιθέσεις και μηνύματα (Egan, 1988). Μάλιστα τα σενάρια λόγου που βασίζονται σε προβλήματα πιθανοτήτων όταν εμπλέκουν τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τότε τα δραστηριοποιούν να ταυτιστούν με τους ήρωες και να αναζητήσουν λύσεις (Νικηφορίδου & συν., 2011).

2.3 Διαδικασία

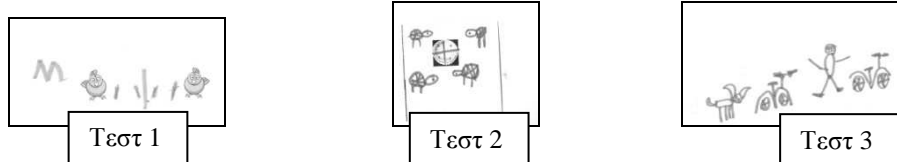
Αρχικά όλα τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση: «*τι είναι δίκαιο*», δίνοντας ενδεικτικά μια δική τους περιγραφή και ένα δικό τους παράδειγμα. Στη συνέχεια, καλούνταν να εκτιμήσουν αρχικά την πιθανή λύση και στη συνέχεια τη δίκαιη λύση για τα τεστ 1, 2, 3. Και στις δυο Συνθήκες χρησιμοποιήθηκαν εικόνες, ανάλογες με το περιεχόμενο των προβλημάτων για να διευκολύνουν την αναπαράσταση των προβλημάτων.

Μόλις ολοκλήρωναν τις διαπιστώσεις τους τα παιδιά κατέγραφαν σε ειδικά σχεδιασμένα έντυπα τις απαντήσεις τους ατομικά. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι ερευνητές χαρακτήριζαν με 1 πόντο τις απαντήσεις που ήταν «δίκαιες» και με 0 πόντους τις απαντήσεις που δεν ήταν «δίκαιες» για την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αναφορικά με την έννοια του «δίκαιου» όλα τα παιδιά απάντησαν ότι γνωρίζουν τι είναι δίκαιο. Όμως, μόνο το 60% έδωσε ενδεικτικά κάποιο παράδειγμα: «*Δίκαιο είναι όταν δεν κλέβεις*» (παιδί Α), «*δίκαιο είναι όταν δεν μπορείς να ζωγραφίσεις και οι άλλοι σε βοηθάνε*» (παιδί Ε), «*δεν είναι δίκαιο όταν παίζεις ένα παιχνίδι και δεν έχεις αρκετές κάρτες*» (παιδί Κ).

Εικόνα 1: Παραδείγματα «δίκαιων» λύσεων



Στο 1^ο τεστ τα παιδιά έπρεπε να αναγνωρίσουν την πιο πιθανή και δίκαιη λύση κατά την αντιστοίχιση 4 αντικειμένων με 2 φιγούρες. Στο τεστ αυτό το 85% των παιδιών έκανε την πρόβλεψη ότι η πιο πιθανή και δίκαιη λύση θα ήταν η αντιστοίχιση 2 προς 1, δηλαδή δυο καλαμπόκια για κάθε κότα. Υπήρξε διαφορά στις «σωστές»εκτιμήσεις

των παιδιών, καθώς εκείνα που συμμετείχαν στην περίπτωση 2, όπου υπήρχε σενάριο λόγου, απέδωσαν πιο θετικά, $z=0,99$, $p<0.05$. Είναι αξιοσημείωτο ότι 5 παιδιά (από την ίδια ομάδα) πρότειναν να πάρει η κάθε κότα από 1 καλαμπόκι και να φυλάξουν τα άλλα 2 καλαμπόκια για την επόμενη μέρα. Αυτό υποδηλώνει πώς η ομάδα λειτούργησε εποικοδομητικά και τα παιδιά πρότειναν μια λύση που είναι όχι μόνο πιθανή να συμβεί αλλά και δίκαιη.

Στο 2^ο τεστ, αντίστοιχα, τα παιδιά έπρεπε να βρουν πώς πιθανά και δίκαια θα μπορούσε να διαιρεθεί 1 αντικείμενο σε 4 μέρη, μια πίτα σε 4 χελώνες. Στο τεστ αυτό το 70% των παιδιών κατάφερε να εξηγήσει και να αναπαραστήσει την πιο πιθανή και δίκαιη λύση στη διαίρεση μιας πίτας σε 4 κομμάτια. Πρόκειται για έναν μηχανισμό πιο σύνθετο και με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στην γραφική του απεικόνιση. Πάλι, η συνθήκη (με ή χωρίς σενάριο λόγου) έπαιξε σημαντικό ρόλο στις εικασίες των παιδιών, $z=0.98$, $p<0.05$.

Τέλος, στο 3^ο τεστ ζητήθηκε από τα παιδιά να προβλέψουν την ανταλλαγή ενός αντικειμένου με οτιδήποτε θεωρούσαν ως δίκαιο. Εδώ οι απαντήσεις ήταν πιο υποκειμενικές και το 60% των παιδιών επέλεξε το ακριβώς ίδιο αντικείμενο ως πιθανό για μια δίκαιη ανταλλαγή. Παρόλο που τα παιδιά μπορούσαν να επιλέξουν οτιδήποτε άλλο θεωρούσαν ότι είναι πιθανό και δίκαιο την ανταλλαγή, επέλεξαν αντικείμενα ίσης και ίδιας αξίας. Και στο 3^ο τεστ, αυτή η επιλογή είχε στατιστικά σημαντική διαφορά σύμφωνα με την περίπτωση και την αξιοποίηση σεναρίου, $z=0.52$, $p<0.05$.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες πρόβλεψης και υπολογισμού μέσα από την εκτίμηση πιθανών σεναρίων και να αποδώσουν την πιο «δίκαιη» λύση. Στην ίδια κατεύθυνση, οι σύγχρονες μελέτες τεκμηριώνουν τις πιθανολογικές απόψεις και τους τρόπους συλλογισμού των μαθητών σε συνδυασμό και μέσα από ένα ευρύ φάσμα αντιληπτικών πεδίων (Jones, 2005), όπως είναι το σύστημα μέτρησης πιθανοτήτων, η τυχειότητα, η προσδοκία, ο δειγματικός χώρος, η διακύμανση, η αναμενόμενη τιμή (Kafoussi, 2004 Nikiforidou & Pange, 2007· Schlottmann, 2001).

Η θεωρία του Piaget και οι παραδοσιακές θεωρίες ως αφετηρία, που χρησιμοποιούνταν ευρέως μέχρι πριν από λίγα χρόνια, δεν έδωσαν βαρύτητα σε

μεγάλο βαθμό στις διαισθητικές ικανότητες των παιδιών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να θεωρούν τα παιδιά 4-6 χρονών ανίκανα και ηλικιακά ανέτοιμα να κατανοήσουν έννοιες που ανήκουν στο πεδίο των εφαρμοσμένων μαθηματικών. Αντίθετα, οι νεότερες μελέτες, ακολουθούν τη θεωρία του Fischbein και προσδίδουν στη διαίσθηση ιδιότητες καθοριστικές για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών υπογραμμίζοντας ότι διαισθήσεις και αναπαραστάσεις αναπτύσσονται και δομούνται ακόμα και από μικρές ηλικίες (Jones et al, 1997· Way, 2003· Nikiforidou & Pange, 2010).

Σήμερα, το ερώτημα εάν *«μπορούν τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν την έννοια των πιθανότητων»*, προσανατολίζεται πλέον στο εάν *«τα μικρά παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες βασισμένες σε πιθανότητες για να οδηγήσουν τη διαίσθησή τους»* (Boyer, 2007). Επίσης, δίνεται ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στις σωστές πρακτικές διδασκαλίας και εφαρμογής των εννοιών αυτών (Jones, 2005).

Η αξιοποίηση της πλοκής και των ηρώων για την παρουσίαση πληροφοριών και στοιχείων μιας κατάστασης προβληματικής φάνηκε από την παρούσα έρευνα να έχουν θετική επίδραση στη συμμετοχή και τις απαντήσεις των παιδιών. Σύμφωνα με τον Egan (1988) στις αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες για παιδιά προσχολικής ηλικίας εντάσσονται τα σενάρια λόγου. Συγκριτικά με την απλή παράθεση των δεδομένων ενός πλαισίου, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πιο ενεργά και έδωσαν πιο «σωστές» και «δίκαιες» προβλέψεις όταν κλήθηκαν να βοηθήσουν έναν ήρωα να αντιμετωπίσει τις περιπέτειές του, γεγονός με ενδιαφέρουσες παιδαγωγικές προεκτάσεις. Μελλοντικές εφαρμογές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν ποικιλία σεναρίων απευθυνόμενα σε 1^ο πρόσωπο ή 3^ο πρόσωπο (διαφορετική οπτική), θα μπορούσαν να προβάλλονται μέσα από σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, ούτως ώστε η επαναληψιμότητα να είναι προσιτή στα παιδιά, καθώς και να εστιάζουν στην εμπλοκή άλλων στατιστικών εννοιών.

Επιπρόσθετα, τα πορίσματα της έρευνας ενισχύουν τις μελέτες που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά από την ηλικία των 4 είναι σε θέση γνωστικά και κοινωνικά να ξεπεράσουν τον εγωκεντρισμό τους, να κατανοήσουν την έννοια του «δίκαιου» και να διαχωρίσουν τη δική τους οπτική από αυτή των άλλων (Harbaugh et al, 2003· Rochat et al, 2009). Επίσης, ορίζουν ως «δίκαιο» εκείνο που θα επιδεχτεί επιβράβευση και θα οδηγήσει στην αποφυγή ποινής (Kohlberg, 1976). Ιδιαίτερα στο 3^ο τεστ ήταν

εμφανής η ιδέα της ισότιμης ανταλλαγής. Επομένως, στην ανάπτυξη της αίσθησης του «δίκαιου» σημαντικό ρόλο παίζουν στοιχεία της ηθικής και κοινωνικοπολιτισμικής ανάπτυξης των παιδιών καθώς και χαρακτηριστικά της γνωστικής και στατιστικής τους σκέψης.

Συνοπτικά, τα παιδιά ηλικίας 4-6 είναι σε θέση να συμμετέχουν σε καταστάσεις εκτίμησης πιθανών ενδεχομένων με στόχο την απόδοση του «δίκαιου». Μέσα από ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες τα μικρά παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την έννοια του «δίκαιου» και του πιθανού που άλλωστε προσεγγίζουν διαισθητικά. Ουσιαστικά, θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά για να μάθουν να μοιράζονται, να δίνουν, να ανταλλάζουν, να αποφασίζουν, να εκτιμούν και να εικάζουν. Στο οργανωμένο πλαίσιο της τάξης θα μπορούσαν να οργανωθούν διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την μεγαλύτερη κατανόηση και εξοικείωση των σύνθετων αυτών εννοιών, σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μικρών παιδιών και την παράλληλη εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση των νηπιαγωγών πάνω σε τέτοια θέματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Νικηφορίδου, Ζ., & Παγγέ, Τ. (2008). Μπορούν τα παιδιά Προσχολικής Ηλικίας να συμμετάσχουν ενεργά σε παιχνίδια πιθανοτήτων; *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.Ε.*, Αθήνα.
- Νικηφορίδου, Ζ., Καλαφάτη, Δ., Κοκόση, Λ., Σουλιώτη, Σ., & Παγγέ, Τ. (2011). Η πιθανολογική σκέψη των νηπίων μέσα από σενάρια λόγου και προβληματικής. *Ευρωπαϊκό συνέδριο ΟΜΕΡ: Δημιουργικότητα και μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία* Λευκωσία, Κύπρος, 558-562.
- Παγγέ, Τ., & Νικηφορίδου, Ζ. (2008). Οι πιθανοί συνδυασμοί στο Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 65, 42-44.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ.1, Αθήνα.
-
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cole, J., & Cole, M., (2003) *Ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, τ.2, Αθήνα:Τυπωθήτω 120-130.
- Egan, K. (1988). *Teaching as storytelling*. London: Routledge.
- Fischbein, E. (1975). *The Intuitive Sources of Probabilistic Thinking in Children*. Dordrecht: Reidel Publishing Company.
- Harbaugh, W. T., Krause, K., Liday, S. G., & Vesterlund, L. (2003). Trust and reciprocity: Interdisciplinary lessons from experimental research. In E. Ostrom & J. Walker (Eds.), *Trust in children* New York: Russell Sage, 302-323.
- Jones, G. (2005). *Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning*. NY: Springer.
- Jones, G., Langrall, C., Thornton, C., & Mogill, T. (1997). A framework for assessing and nurturing young children's thinking in probability, *Educational Studies in Mathematics*, 32, 101-125.
- Kafoussi, S. (2004). Can kindergarten children be successfully involved in probabilistic tasks? *Statistics Education Research Journal*, 3, 29- 39.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 31-53.
- Kushnir, T., & Gopnik, A. (2005). Young Children Infer Causal Strength From Probabilities and Interventions. *Psychological Science*, 16 (9), 678- 683.

- Nikiforidou, Z., & Pange, J. (2010). The notions of chance and probabilities in preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 305-311.
- Nikiforidou, Z., & Pange, J. (2007). Sample space and the structure of probability combinations in preschoolers. *Proceedings of CERME 5*, [Congress of the European Society for Research in Mathematics Education] Cyprus, 782-790.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1975). *The origin of the idea of chance in children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rochat, P., Dias, M., Liping, G., Broesch, T., Passos-Ferreira, C., Winning, A., & Berg, B. (2009). Fairness in Distributive Justice by 3- and 5-Year-Olds Across Seven Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 40, 416-442.
- Schlottmann, A. (2001). Children's Probability Intuitions: Understanding the Expected Value of Complex Gambles. *Child development* 72 (1), 103- 122.
- Way, J. (2003). The development of young children's notions of probability. *Proceedings of CERME 3*, Italy, 1-8.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ο Σημασιολογικός Ιστός και η Συμβολή του στην Ηλεκτρονική Μάθηση

Αποστολία Παγγέ & Τζένη Παγγέ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σημασιολογικός ιστός αποτελεί την επέκταση του σημερινού παγκόσμιου ιστού με τεχνολογίες οι οποίες εμπλουτίζουν τις πληροφορίες, που αναρτώνται στο διαδίκτυο με συμβατική σημασιολογία. Η βασική του αρχή είναι ότι, σε ένα κοινό και διαλειτουργικό πλαίσιο αναπαράστασης των δεδομένων, τα οποία ορίζονται με τρόπο κατανοητό, τόσο από τους ανθρώπους όσο και από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η πληροφορία που παρουσιάζεται στο χρήστη αποκτά δομή και νόημα.

Η παρούσα εργασία στοχεύει, τόσο στην παρουσίαση και στην ανάδειξη της χρησιμότητας του σημασιολογικού ιστού στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης μέσω της επισκόπησης της σύγχρονης βιβλιογραφίας, όσο και στην προβολή των απόψεων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σχετικά με το σημασιολογικό ιστό.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: σημασιολογικός ιστός, οντολογία, μεταδεδομένα, πράκτορας λογισμικού, ηλεκτρονική μάθηση, διαδίκτυο, παγκόσμιος Ιστός, στοίβα σημασιολογικού Ιστού

The Semantic Web and its Contribution in E-learning

Apostolia Pange & Jenny Pange

ABSTRACT

Semantic web refers to the extension of the existing World Wide Web with technologies that attribute to online content formal semantics. Its prime idea is that data acquire structure and meaning, in a common and independent frame of knowledge representation, equally explicit for people and computers.

The current study aims to present the semantic web and highlight its contribution to e-learning, through the review of contemporary literature. Furthermore, it investigates attitudes of the Early Childhood Education Department students', regarding the semantic web.

KEYWORDS: semantic web, ontology, metadata, agent, e-learning, internet, world wide web, semantic web stack.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το διαδίκτυο και ο παγκόσμιος ιστός αποτέλεσαν επανάσταση στον τομέα της πληροφόρησης, καθώς η εφαρμογή του ελαχιστοποίησε τους γεωγραφικούς φραγμούς και συνέδεσε όλο τον πλανήτη σε ένα κοινό δίκτυο διακίνησης της πληροφορίας. Τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιείται ευρέως για την αναζήτηση πληροφοριών, τη μάθηση/διδασκαλία, την επικοινωνία, την κοινωνική δικτύωση, το ηλεκτρονικό εμπόριο και τη διασκέδαση (Pornsakulvanich *et al.*, 2008· Raacke & Bonds-Raacke, 2008). Ειδικότερα, η χρήση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι διπλή, είτε ως μέσο παροχής οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ηλεκτρονική μάθηση), είτε ως πηγή πληροφόρησης, εφόσον περιέχει ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών, ποικίλης θεματολογίας και μορφής, ο οποίος, με την κατάλληλη επεξεργασία, μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία έγκαιρου και αποτελεσματικού μαθησιακού/διδασκτικού περιεχομένου (Παγγέ Α., 2012· Παγγέ Τ., 2009· Μακρής & Παγγέ Τ., 2001).

Το διαδίκτυο, μολονότι αποτελεί μια από της σημαντικότερες πηγές πληροφοριών, ενέχει σημαντικούς περιορισμούς όσον αφορά τη δυνατότητα εξόρυξης της ίδιας της πληροφορίας (Tokí *et al.*, 2009). Η δημόσια φύση του διαδικτύου οδήγησε στη δημιουργία ενός μεγάλου και συνεχώς μεταβαλλόμενου όγκου πληροφοριών, με αποτέλεσμα οι πληροφορίες αυτές να μην έχουν ενιαία μορφή και δομή (Παγγέ Α., 2012). Η ετερογένεια στη δομή της πληροφορίας, σε συνδυασμό με την ετερογένεια των πληροφοριακών συστημάτων, δημιουργούν σοβαρά προβλήματα ως προς την αποτελεσματική αναζήτηση, την ενοποίηση και την συντήρηση της γνώσης (Κοκκινίδης *et al.*, 2005· Μπυντούρη & Γεργατσούλης, 2006).

Η λύση στα προαναφερόμενα προβλήματα δόθηκε από τον ίδιο το δημιουργό του παγκόσμιου ιστού, τον Tim Berners-Lee, ο οποίος εμπνεύστηκε την επόμενη γενιά του διαδικτύου. Η νέα γενιά διαδικτύου, ο σημασιολογικός ιστός, αποτελεί την επέκταση του σημερινού ιστού με τεχνολογίες, οι οποίες συμβάλλουν στην αυτοματοποίηση των ενεργειών, που σχετίζονται με την αναζήτηση, ανάκτηση και επεξεργασία των πληροφοριών, εξασφαλίζοντας έτσι ένα κοινό πλαίσιο συνεργασία μεταξύ ανθρώπων και ηλεκτρονικών υπολογιστών (Ding *et al.*, 2002· Παγγέ Α., 2012· Shadbolt *et al.*, 2006).

Αναλυτικότερα, ο σημασιολογικός ιστός αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη τεχνολογία, η οποία αποδίδει στο διαδικτυακό περιεχόμενο σαφή σημασιολογία, μετατρέποντας το μεγάλο απόθεμα πληροφοριών που είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο σε γνώση (Bhiri *et al.*, 2009· Greenberg *et al.*, 2003· Simperl, 2009). Η βασική του αρχή είναι ότι, σε ένα κοινό και διαλειτουργικό πλαίσιο αναπαράστασης των δεδομένων, η πληροφορία που παρουσιάζεται στο χρήστη αποκτά δομή και νόημα, δημιουργώντας ένα περιβάλλον, όπου άνθρωποι και μηχανές θα επικοινωνούν σε σημασιολογικές βάσεις (Berners-Lee, 2000· Berners-Lee *et al.*, 2001).

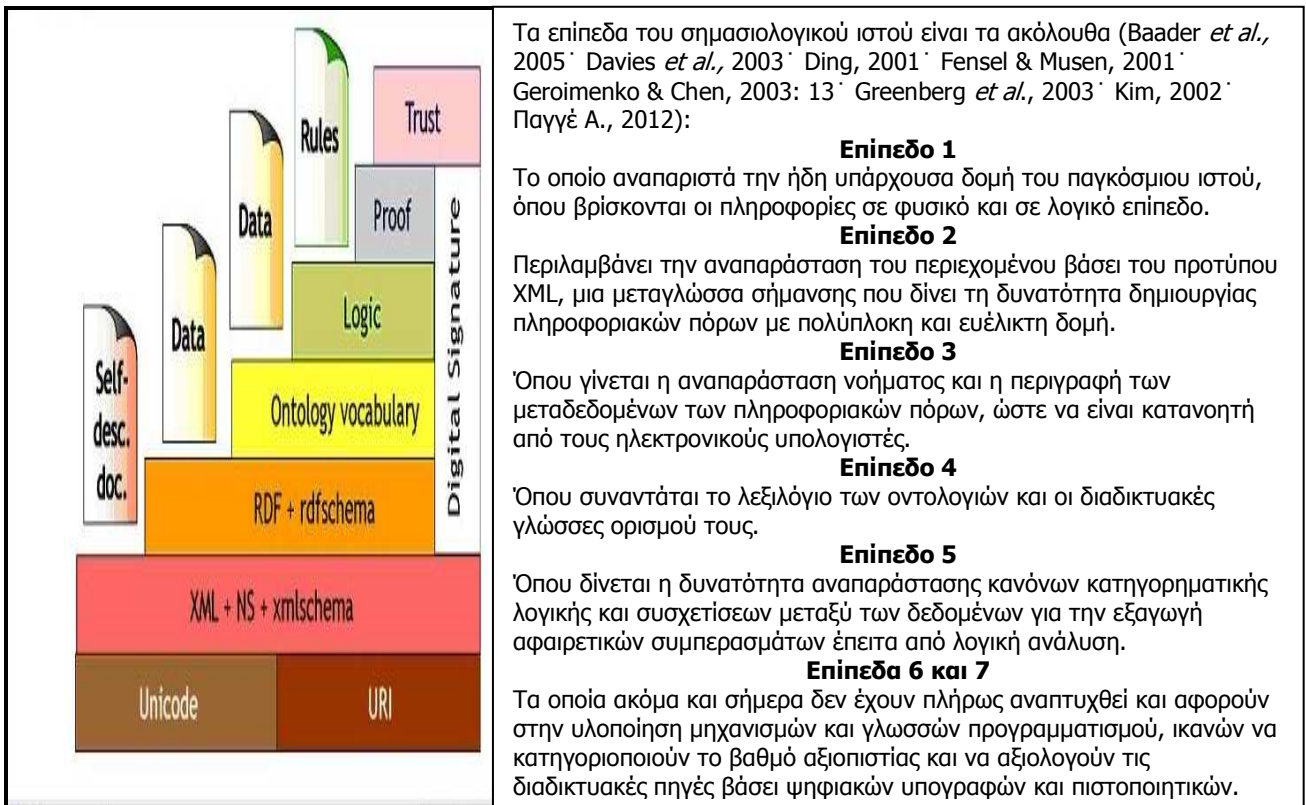
Η παρούσα εργασία στοχεύει στην παρουσίαση και στην ανάδειξη της χρησιμότητας του σημασιολογικού ιστού στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης, μέσω της επισκόπησης της σύγχρονης βιβλιογραφίας, καθώς επίσης και στην παρουσίαση των απόψεων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σχετικά με το σημασιολογικό ιστό.

2. Ο ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΙΣΤΟΣ

Η αρχιτεκτονική του σημασιολογικού ιστού βασίζεται στην ενίσχυση του ήδη υπάρχοντος παγκόσμιου ιστού με επιπρόσθετα επίπεδα. Τα επιπλέον αυτά επίπεδα αποτελούν σύνολα τεχνολογιών και γλωσσών προγραμματισμού, τα οποία υποστηρίζονται από τις τεχνολογίες των κατωτέρων επιπέδων (Antonioni & Van Harmelen, 2004: 16). Η αρχιτεκτονική αυτή αναπαρίσταται γραφικά από το σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 1), το οποίο ονομάζεται στοίβα του σημασιολογικού διαδικτύου (Semantic Web Stack/Semantic Web layer-cake).

Εικόνα 1: Αρχιτεκτονική του σημασιολογικού διαδικτύου κατά τον Berners-Lee (Πηγή Εικόνας:

<http://www.w3.org/2000/Talks/1206-xml2k-tbl/slide10-0.html>)



Η δημιουργία και η εφαρμογή του σημασιολογικού ιστού υποστηρίζεται από τρεις βασικές τεχνολογίες: α) τις οντολογίες, β) τα μεταδεδομένα και γ) τους πράκτορες λογισμικού. Ειδικότερα (Παγγέ Α., 2012):

- Οντολογίες: Αποτελούν μια εναλλακτική τεχνική αναπαράστασης της πληροφορίας (Chandrasekaran *et al.*, 1999). Πιο συγκεκριμένα, η οντολογία είναι μια ιεραρχία (Menon *et al.*, 2005), ένα δομημένο, δυναμικό και επεκτάσιμο πλαίσιο για σημασιολογική απόδοση των όρων που καθορίζουν μια περιοχής γνώσης (Campbell & Shapiro, 1995· Jasper & Uschold, 1999· Kim, 2002). Συμβάλλουν στη σημασιολογική ολοκλήρωση των δεδομένων (Maedche *et al.*, 2002) και στην εξάλειψη της ετερογένειας (Doan & Halevy, 2005), καθώς επιτρέπουν την έκφραση πολύπλοκων εννοιών και ορίζουν τις σχέσεις που τις διέπουν. Ειδικότερα, δίνουν τη δυνατότητα ανταλλαγής δεδομένων με συντακτική και παράλληλα σημασιολογική δομή, ώστε να είναι δυνατή η διαλειτουργικότητα μεταξύ των προγραμμάτων και η επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων και ηλεκτρονικών υπολογιστών (Maedche & Staab, 2001).

- Μεταδεδομένα: Ο ίδιος ο Berners-Lee (1997) όρισε ως τις «*πληροφορίες που αφορούν στα δεδομένα*». Αποτελούν επιπρόσθετες πληροφορίες με σημασιολογία και δομημένη μορφή, ώστε να είναι κατανοητές και επεξεργάσιμες από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αφορούν σε έγγραφα, ιστοσελίδες ή διαδικτυακούς πόρους πληροφοριών οποιασδήποτε μορφής (Hands Schuh *et al.*, 2003). Ενσωματώνονται στον πόρο και μεταδίδονται μαζί με αυτόν στο διαδίκτυο, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στις εφαρμογές να έχουν πρόσβαση στην πλήρη περιγραφή της πληροφοριακής πηγής χωρίς να είναι απαραίτητη η εξέταση του ίδιου του πόρου (Haase, 2004). Με άλλα λόγια, ο εμπλουτισμός ενός αντικειμένου με μεταδεδομένα είναι η «*διαδικασία απόδοσης σημασιολογικής περιγραφής στις πληροφορίες του διαδικτύου, συνδέοντας τις με μια σειρά ιδιοτήτων ορισμένων σε οντολογίες*» (Scerri *et al.*, 2005). Παραδείγματα μεταδεδομένων μπορεί να αποτελέσουν είτε ο προσδιορισμός της πολιτικής που εφαρμόζεται για την προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων του εκάστοτε πληροφοριακού πόρου, είτε ο χρόνος ισχύος του.
- Πράκτορες Λογισμικού: Είναι ειδικά σχεδιασμένα λογισμικά, αυτόνομου χαρακτήρα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να περιηγούνται στο διαδίκτυο, να αλληλεπιδρούν με επιλεγμένες διαδικτυακές εφαρμογές, να αντιλαμβάνονται τη σημασιολογική περιγραφή των πληροφοριακών πόρων και να εξαγουν λογικές επαγωγές, βάσει προκαθορισμένων κανόνων, με στόχο την κάλυψη των αναγκών των χρηστών τους (Burststein *et al.*, 2005· Hendler, 2001). Κατά την περιήγηση στο διαδίκτυο, οι πράκτορες λογισμικού έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άλλους έμπιστους πράκτορες. Η επικοινωνία μεταξύ των πρακτόρων προϋποθέτει την ύπαρξη οντολογιών και σημασιολογικά εμπλουτισμένων πηγών πληροφορίας (Uschold, 2003). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, οι πράκτορες λογισμικού δεν στοχεύουν στην αντικατάσταση του χρήστη, όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων, αλλά στη διευκόλυνσή του, εκτελώντας κανόνες επαγωγικής λογικής και παρέχοντας έγκυρες και επίκαιρες εναλλακτικές λύσεις.

3. Η ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΙΣΤΟΥ ΣΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η ηλεκτρονική μάθηση είναι «*η παροχή περιεκτικού, δυναμικού και εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού, σε πραγματικό χρόνο, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη της*

κοινωνίας της γνώσης και φέρνει σε επαφή μαθητευόμενους και ειδικούς» (Drucker, 2000). Κατά προέκταση, η ηλεκτρονική μάθηση οφείλει να είναι αποδοτική, επίκαιρη, εξατομικευμένη και διαδραστική (Παγγέ Α., 2012).

Η κεντρική ιδέα του σημασιολογικού ιστού, δηλαδή, η απόδοση νοήματος στην πληροφορία, που να είναι κατανοητό τόσο από τους ανθρώπους όσο και από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, σε συνδυασμό με τη χρήση αυτόνομων πρακτόρων, είναι μια δυναμική προσέγγιση για την ικανοποίηση των προαναφερόμενων αναγκών της ηλεκτρονικής μάθησης (Παγγέ Α., 2012). Η εφαρμογή των τεχνολογιών του σημασιολογικού ιστού θα οδηγήσει στη δημιουργία δυναμικών συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης, με επιπρόσθετες υπηρεσίες και εξατομικευμένο χαρακτήρα, δίνοντας τη δυνατότητα προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών στις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων (Koper, 2001). Επίσης, θα αποφέρει σημαντικά ωφέλη, τόσο σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευομένους, όσο και στο μαθησιακό/διδασκτικό περιεχόμενο, εφόσον θα υποστηρίζεται η σημασιολογική περιγραφή, με τρόπο κατανοητό στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, του συνολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δηλαδή του μαθησιακού/διδασκτικού περιεχομένου, των δραστηριοτήτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παγγέ Α., 2012).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Stojanovic *et al.* (2001), ο σημασιολογικός ιστός θα συνεισφέρει ουσιαστικά στην ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς αποφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα (Παγγέ Α., 2012) ως προς:

- Συμμετρία: Συμβάλλει στη διαλειτουργικότητα μεταξύ ετερογενών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένων των συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης.
- Διανομή: Το μαθησιακό/διδασκτικό περιεχόμενο περιγράφεται με κοινά αποδεκτές οντολογίες, διευκολύνοντας έτσι την παρουσίαση και τη διαχείρισή του από διαφορετικά συστήματα παροχής ηλεκτρονικής μάθησης.
- Δυναμικότητα: Στο πλαίσιο του σημασιολογικού ιστού, το περιεχόμενο είναι δυναμικό και ανανεώνεται συνεχώς με την αλληλεπίδραση του με τους χρήστες,
- Επίλυση προβλημάτων: Εφόσον υποστηρίζεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ αυτόνομων πρακτόρων και αυτόνομων πρακτόρων - μαθησιακού/διδασκτικού περιεχομένου.

- Προσωποποίηση: Η ίδια η δομή της πληροφορίας επιτρέπει την ανάπτυξη και προσαρμογή του μαθησιακού/διδακτικού περιεχομένου, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε χρήστη.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι ο σημασιολογικός ιστός θα αλλάξει ουσιαστικά τον τρόπο λειτουργίας του διαδικτύου. Οι νέες γενιές χρηστών θα απολαμβάνουν προηγμένες διαδικτυακές υπηρεσίες, σε ένα πιο φιλικό και διαλειτουργικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα όσοι απευθύνονται στις μικρές ηλικίες, θα πρέπει να γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες και υπηρεσίες του διαδικτύου, ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγήσουν σωστά τους νεαρούς μαθητές, βοηθώντας να εξαλειφθεί η άγνοια και ο φόβος που μπορεί να έχουν απέναντι στις νέες τεχνολογίες.

Για το λόγο αυτό, θεωρήθηκε σκόπιμο στην παρούσα εργασία να εξεταστούν ενδεικτικά οι γνώσεις και οι απόψεις των φοιτητών των Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών σχετικά με το σημασιολογικό διαδίκτυο που το διδάσκονται σε προπτυχιακό επίπεδο και θα κληθούν να το χρησιμοποιήσουν αργότερα στην τάξη.

4. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2010-2011 και 2011-2012, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στο πλαίσιο μαθημάτων που αφορούν τον ευρύτερο τομέα της εφαρμογής της πληροφορικής και των ΝΤ στην εκπαίδευση. Η έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει εάν οι φοιτητές της προσχολικής εκπαίδευσης, γνωρίζουν τη λειτουργία και τη χρησιμότητα του σημασιολογικού ιστού, μέσα από την τυπική και άτυπη μάθηση (διαδίκτυο).

Για τη μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Συγκεκριμένα, οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές του τμήματος ερωτήθηκαν σχετικά με τις υπάρχουσες γνώσεις τους ως προς το σημασιολογικό ιστό και τη χρησιμότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία, πριν και μετά από ένα κύκλο μαθημάτων σχετικό με τη λειτουργία και τις προεκτάσεις του σημασιολογικού ιστού, ειδικότερα στην ηλεκτρονική μάθηση.

Αναλυτικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 414 άτομα από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι 394 (95,2%) από τους συμμετέχοντες ήταν προπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι παρακολούθησαν σχετικό μάθημα κατά τα δύο ακαδημαϊκά έτη που διήρκησε η έρευνα, ενώ τα υπόλοιπα 20 (4,8%) άτομα ήταν εν ενεργεία νηπιαγωγοί, μετεκπαιδευόμενοι του Διδασκαλείου του τμήματος κατά το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011. Το μεγαλύτερο μέρος (97,1%) των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες.

Από τα 414 άτομα που απάντησαν τα ερωτηματολόγια, τα 339 (81,9%) είχαν σύνδεση με το διαδίκτυο στο χώρο διαμονής τους, ενώ το 93,3% των υπολοίπων 75 ερωτηθέντων δήλωσαν ότι συνδέονται με το διαδίκτυο τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα από άλλους χώρους, όπως φιλικά σπίτια, Πανεπιστήμιο και Internet cafe. Επίσης, οι κύριοι λόγοι χρήσης του διαδικτύου, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, ήταν η ενημέρωση/αναζήτηση πληροφοριών, η εκπόνηση εργασιών και η κοινωνική δικτύωση, με ποσοστά 68,1%, 25,4% και 19,8% αντιστοίχως.

Όσον αφορά το σημασιολογικό ιστό, στην ερώτηση εάν γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας του, το 94,4% απάντησε ότι δε γνώριζαν πριν παρακολουθήσουν το μάθημα το συγκεκριμένο όρο, 16 άτομα (3,9%) είχαν ακούσει τον όρο αλλά δε γνώριζαν περί τίνος επρόκειτο και μόνο επτά άτομα γνώριζαν ήδη την τεχνολογία του σημασιολογικού ιστού. Αξίζει να σημειωθεί ότι, τρία από τα επτά άτομα που γνώριζαν την τεχνολογία ήταν στη διαδικασία απόκτησης δεύτερου πτυχίου, με βασικό τίτλο σπουδών τεχνολογικής κατεύθυνσης. Επίσης, τα 23 άτομα, που γνώριζαν για την ύπαρξη του σημασιολογικού ιστού, δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν για αυτή την τεχνολογία, κυρίως μέσω του διαδικτύου.

Έπειτα από την παρουσίαση του τρόπου λειτουργίας του σημασιολογικού ιστού και των εφαρμογών του, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (72,7%) απάντησε ότι ο σημασιολογικός ιστός θα διευκολύνει τις λειτουργίες του διαδικτύου σε σχέση με την αναζήτηση και προβολή πληροφοριών, το 21,5% απάντησε ότι δεν θα υπάρξει σημαντική αλλαγή διότι η τεχνολογία αυτή θα αργήσει να εφαρμοστεί στην πράξη, ενώ το 5,8% δεν διατύπωσε σαφή άποψη, καθώς δεν γνώριζαν το θέμα επαρκώς.

Τέλος, το 54,1% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ο χρόνος αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο θα μειωθεί σημαντικά με την εφαρμογή του σημασιολογικού ιστού, το 20,5% ότι θα διευκολυνθεί η οργάνωση του περιεχομένου

της ηλεκτρονικής μάθησης και το 11,1% ότι ο σημασιολογικός ιστός θα συνεισφέρει στην ανάκτηση περισσότερο συναφών αποτελεσμάτων κατά την αναζήτηση πληροφοριών. Ορισμένες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν: «Ο σημασιολογικός ιστός θα αποτελέσει σημαντικό βοηθητικό μέσο αναζήτησης πληροφοριών, καθώς οι αναζητήσεις θα γίνονται γρήγορα και εύκολα», «Με το Σημασιολογικό Ιστό, η Γνώση θα ενοποιείται αυτομάτως και θα μπορεί να χρησιμοποιείται από όλες τις βαθμίδες της παιδείας, ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσής της» και «Ο σημασιολογικός ιστός έχει ως στόχο να ικανοποιήσει τα αιτήματα του χρήστη και άρα στην ευκολότερη εύρεση των κατάλληλων πληροφοριών στο διαδίκτυο».

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σημασιολογικός ιστός αναμένεται να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το διαδίκτυο. Το διαδίκτυο βρίσκεται σε μια μεταβατική περίοδο, όπου γίνονται καθημερινές προσπάθειες ώστε το αχανές και ετερογενές σύνολο των διαδικτυακών πληροφοριών να μετατραπεί σε γνώση. Η σύγχρονη βιβλιογραφία παρουσιάζει έντονη ερευνητική δραστηριότητα ως προς την ανάπτυξη και αξιολόγηση διαδικτυακών εφαρμογών, βασιζόμενων στην τεχνολογία του σημασιολογικού ιστού, είτε σχετικών με την εξόρυξη και οργάνωση των δεδομένων, είτε με την ηλεκτρονική μάθηση.

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η συμβολή του σημασιολογικού διαδικτύου στην ηλεκτρονική μάθηση αναμένεται να αποφέρει σημαντικά οφέλη, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, στους εκπαιδευόμενους και στο μαθησιακό/διδακτικό περιεχόμενο. Ειδικότερα, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, αυτόνομοι πράκτορες μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη διευκόλυνση καταγραφής αρχείων, στην παρακολούθηση της προόδου των εκπαιδευόμενων, στη διόρθωση των γραπτών και στην επικοινωνία με τους μαθητές. Οι εκπαιδευόμενοι θα υποστηρίζονται στην προσπάθεια έξυπνης αναζήτησης σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, στη διοργάνωση ή την υπενθύμιση εκπαιδευτικών συναθροίσεων και καταληκτικών ημερομηνιών εργασιών ή εξετάσεων. Επίσης, η αλληλεπίδραση των προσωπικών πρακτόρων με αυτόνομους πράκτορες άλλων εκπαιδευόμενων θα αυτοματοποιήσει τις διαδικασίες που αφορούν στη διευκρίνιση αποριών, στην

οργάνωση και διεκπεραίωση συνεργατικών δραστηριοτήτων και θα συμβάλει στην κοινωνικοποίηση. Τέλος, η ενίσχυση του διαδικτύου με ποικίλης μορφής και σκοπού αυτόνομους πράκτορες θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό του μαθησιακού/διδασκτικού περιεχομένου, στον αυτόματο έλεγχο των πνευματικών δικαιωμάτων και των περιορισμών στη χρήση του και στην επαναχρησιμοποίηση και διάδοση των δομημένων ηλεκτρονικών πληροφοριών.

Επίσης, μέσω της μελέτης περίπτωσης, συμπεραίνεται ότι οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, οι οποίοι θα προσφέρουν υπηρεσίες στις επόμενες γενιές, δεν είναι ενημερωμένοι από τις μέχρι τώρα σπουδές τους και τα μέσα ενημέρωσης για τις προσπάθειες που γίνονται διεθνώς ως προς την ανάπτυξη του σημασιολογικού ιστού, αν και αυτό θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο. Εντούτοις, έπειτα από την παρουσίαση του τρόπου λειτουργίας του σημασιολογικού ιστού και των εφαρμογών του, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αντέδρασαν θετικά ως προς τη χρήση του και δήλωσαν ότι θα αποφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, κυρίως ως προς την αναζήτηση και ανάκτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο.

Τέλος, διαπιστώθηκε πως ο σημασιολογικός ιστός αποτελεί μια τεχνολογία που δεν είναι ακόμα γνωστή στο ευρύ κοινό, αλλά θα απασχολήσει τα επόμενα χρόνια τόσο τους ειδικούς, όσο και τους απλούς χρήστες του διαδικτύου. Ως γνωστόν, οι περισσότεροι αντιδρούν θετικά σε κάθε νέο τεχνολογικό επίτευγμα, παρόλο που διατηρούν επιφυλάξεις για την ευχρηστία και την αποτελεσματικότητά τους. Επομένως, είναι σημαντικό να γίνουν περαιτέρω έρευνες για την εφαρμογή του σημασιολογικού ιστού στα Πανεπιστήμια και κυρίως για την αποδοχή του από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κοκκινίδης, Γ., Κοφφινά, Ι., & Παπαγγελής, Μ. (2005). Knowledge Management & Semantic Web. Στο Ρετάλης, Σ. (επιμέλεια έκδοσης). *Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης*, Εκδόσεις Καστανιώτης: ISBN 960-03-3983-Χ.
- Μακρής Π., & Παγγέ Τ. (2001). Πληροφορική για Νηπιαγωγούς. (3η έκδ.) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπουντούρη, Λ., & Γεργατσούλης, Μ. (2006). Σημασιολογική Ολοκλήρωση Δεδομένων με τη χρήση Οντολογιών. *15ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Πάτρα*, 110-123.
- Παγγέ, Α. (2012). *Προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης στο διαδίκτυο, σχεδιασμός και δυνατότητες αξιοποίησης τους στην Ελλάδα. Η περίπτωση του σημασιολογικού διαδικτύου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Παγγέ, Τ. (2009). Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
-
- Antoniou, G., & Van Harmelen, F. (2004). *A Semantic Web Primer*. MIT Press, USA.
- Baader, F., Horrocks, I., & Sattler, U. (2005). Description logics as ontology languages for the semantic web. *Mechanizing Mathematical Reasoning*, 2605, 228–248.
- Berners-Lee, T. (1997). Realising the full potential of the Web. World Wide Web Consortium, <http://www.w3.org/1998/02/Potential.html> [19/05/2012].
- Berners-Lee T. (2000). What the semantic web can represent, <http://www.w3.org/DesignIssues/RDFnot.html> [19/05/2012].
- Berners-Lee, T., Hendler, J., & Lassila, O. (2001). The Semantic Web. *Scientific American*, May, 28-37.
- Bhiri, S., Gaaloul, W., Rouached, M., & Hauswirth, M. (2009). Semantic web services for satisfying SOA requirements. *Advances in Web Semantics I, ser. Lecture Notes in Computer Science*, T. Dillon, E. Chang, R. Meersman, and K. Sycara, Eds. Springer Berlin / Heidelberg, 4891, 374–395.
- Burstein, M., Bussler, C., Finin, T., Huhns, M., Paolucci, M., Sheth, A., & Williams, S. (2005). A Semantic Web services architecture. *IEEE Internet Computing*, 52–61.
- Campbell, A. E., & Shapiro, S. C. (1995). Ontological mediation: An overview. *Proceedings of the IJCAI Workshop on Basic Ontological Issues in Knowledge Sharing*. AAAI Press, Menlo Park CA, 16–25.

- Chandrasekaran, B., Josephson, J. R., & Benjamins, V. R. (1999). What Are Ontologies, and Why Do We Need Them?. *IEEE Intelligent Systems*, 14(1), 20-26.
- Cole, J. N. S. (2005). Assessing the importance of unresolved cloud-radiation interactions in atmospheric global climate models using the multiscale modeling framework, Ph.D. thesis, University Park.
- Davies, J., Fensel, D., & van Harmelen F. (2003). *Towards the Semantic Web: Ontology-Driven Knowledge Management*. John Wiley, England.
- Ding, Y. (2001). A review of ontologies with the Semantic Web in view. *Journal of Information Science*, 27(6), 377-384.
- Ding, Y., Fensel, D., Omelayenko, B., & Klein, M. C. A. (2002). The Semantic Web: yet another hip? *Data Knowledge Engineering*, 6(2-3), 205-227.
- Doan, A., & Halevy, A. (2005). Semantic integration research in the database community: A brief survey. *AI Magazine, Special Issue on Semantic Integration*.
- Drucker, P. (2000). Need to Know: Integrating e-Learning with High Velocity Value Chains, A Delphi Group White Paper, <http://www.delphigroup.com/pubs/whitepapers/20001213-e-learning-wp.pdf>
- Fensel, D., & Musen, M. (2001). The Semantic Web: A brain for humankind. *IEEE Intelligent Systems*, 15(2), 24-25.
- Geroimenko, V., & Chen, C. (2003). *Visualizing the Semantic Web: XML-based Internet and Information Visualization*, Springer-Verlag.
- Greenberg, J., Sutton, S., & Campbell, D.G. (2003). Metadata: a fundamental component of the Semantic Web. *Bull Am Soc Inform Sci Techno*, 29(4):16-8.
- Haase, K. (2004). Context for Semantic Metadata. In *Proceedings of the 12th ACM International Conference on Multimedia*, 2004, 204-211.
- Handshuh, S., Staab, S., & Voltz, R. (2003). On deep annotation. In *Proceedings of the Twelfth International World Wide Web Conference, WWW2003, Budapest, Hungary, 20-24 May 2003*, ACM, 431-438.
- Hendler, J. (2001). Agents on the Web. *IEEE Intelligent Systems*, 16(2).
- Hjelm, J. (2001). *Creating the Semantic Web with RDF*. JohnWiley & Sons.
- Jasper, R., & Uschold, M. (1999). A framework for understanding and classifying ontology applications. *IJCAI-99 Ontology Workshop*.
- Kim, H. (2002). Predicting how ontologies for the Semantic Web will evolve. *Communications of the ACM*, 45(2), 48-54.

- Koper, R. (2001). Modeling units of study from a pedagogical perspective: The pedagogical meta-model behind EML. Διαθέσιμο στο: <http://eml.ou.nl/introduction/docs/pedmetamodel.pdf> [25/03/2008].
- Maedche, A., & Staab, S. (2001). Ontology Learning for the Semantic Web. *IEEE Intelligent Systems*, 16(2), 72-79.
- Menon, V. S., Ladner, R., & Petry, F. E. (2005). Ontologies for the Semantic Web. *Net-Centric Approaches to Intelligence and National Security*, 1-11.
- Pornsakulvanich, V., Haridakis, P., & Rubin, A. M. (2008). The Influence of Dispositions and Internet Motivation on Online Communication Satisfaction and Relationship Closeness. *Computers in Human Behavior* 24 (5): 2292–2310.
- Raacke, J., & Bonds-Raacke, J. (2008). MySpace and Facebook: Applying the uses and gratifications theory to exploring friend-networking sites. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(2), 169-174.
- Scerri, S., Abela, C., & Montebello, M. (2005). semantExplorer: A Semantic Web Browser. In Pedro Isaías and Miguel Baptista Nunes (editors), *IADIS International Conference WWW/Internet 2005*, 35-42.
- Shadbolt, N., Hall, W., & Berners-Lee, T. (2006). The semantic web revisited. *IEEE Intelligent Systems*, 21(3), 96-101.
- Simperl, E. (2009). Reusing Ontologies on the Semantic Web: A Feasibility Study. *Data & Knowledge Engineering*, 68(10), 905-925.
- Stojanovic, L., Staab, S., & Studer, R. (2001). eLearning based on the Semantic Web. In: Fowler, W., Hasebrook, J. (eds.) *Proceedings of WebNet'2001, World Conference of the WWW and Internet*, 1774-1783.
- Toki, E.I., Pange, A., & Pange, J. (2009). The necessity of ICT literacy in Undergraduate Educational Departments students, Research. *Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, 1437-1441.
- Uschold, M. (2003). Where are the semantics in the semantic web? *AI Magazine*, 24(3), 25-36.

Βρετανικός Αστήρ (1860-1863): Ο κοσμοπολίτικος χαρακτήρας της ελληνικής εφημερίδας του Λονδίνου και η εγκυρότητα των περιεχομένων της

Αριστούλα Παπαϊωάννου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο εστιάζει στον πολυσχιδή χαρακτήρα της ελληνικής εφημερίδας *Βρετανικός Αστήρ* και αναλύει τη σχεδιαστική δομή της ύλης, η οποία διακρίνεται από τρεις κύριους άξονες: την πολιτική, το εμπόριο και τα κοινωνικά θέματα και ζητήματα της εποχής. Ο *Βρετανικός Αστήρ* πρωτοεκδόθηκε τον Ιούλιο του 1860 στο Λονδίνο της Μεγάλης Βρετανίας από τον συγγραφέα, δημοσιογράφο και επιχειρηματία Στέφανο Ξένο (1821-1894). Κύριος στόχος του Στ. Ξένου ήταν η παραγωγή ενός ελληνικού πνευματικού έργου με τη μορφή της εφημερίδας σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά αντίστοιχων έργων του δυτικού κόσμου (Winston, 2005; Cole & Harcup, 2010). Η θεματική διάρθρωση της εφημερίδας διαφαίνεται από το πρώτο φύλλο της έκδοσης και τηρείται με συνέπεια καθ' όλη τη διάρκεια της κυκλοφορίας της. Κατά διαστήματα και ανάλογα πάντα με τις απαιτήσεις του αναγνωστικού κοινού και το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής, παρεμβάλλονται στην ύλη της εφημερίδας θεματικά αφιερώματα, αναλύσεις, κείμενα αλληλογραφίας. Καθώς μελετά κανείς την πληροφοριακή αξία και το χαρακτήρα του *Βρετανικού Αστέρη*, διαπιστώνει ότι η ελληνική εφημερίδα του Στ. Ξένου περιέχει σημαντικό πρωτογενές υλικό και αποτελεί σπάνια ιστορική πηγή για τις δραστηριότητες του παροικιακού ελληνισμού και τη σχέση του με τις πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα κατά τα τελευταία χρόνια της βασιλείας του Όθωνα (1832-1862) (Καυκαλίδης, 1998).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει, με έμφαση στο πρώτο έτος κυκλοφορίας, την ταυτότητα της εφημερίδας και τις θεματικές της κατευθύνσεις, όπως αυτές διαπιστώθηκαν μέσα από την έρευνα της δομικής σχεδίασης του περιεχομένου και των στόχων του δημιουργού της αλλά και να υπογραμμίσει τη σημασία της πρόσβασης στην ύλη των παλαιότερων περιοδικών και των εφημερίδων με τη βοήθεια των σύγχρονων μέσων διάθεσης αυτής της ύλης στο αναγνωστικό κοινό.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Βρετανικός Αστήρ, Παλαιότυπα, Ελληνικές Εφημερίδες, Παροικιακός Ελληνισμός, Λονδίνο Μεγάλης Βρετανίας, Στέφανος Ξένος, Ελληνικός παροικιακός Τύπος, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

Vrettanikos Aster (1860-1863): Exploring the educational potential, the multifarious character and the publication standard of a Greek London published newspaper

Aristoula Papaioannou

ABSTRACT

This article focuses on the multifarious character of the Greek newspaper *Vrettanikos Aster* and analyses its content structure that is formed by the political, trade and social issues of the time. *Vrettanikos Aster* was first published in London by the writer, journalist and businessman Stephanos Xenos (1821-1894) in July 1860. Stephanos Xenos's main concern was to produce and distribute an authentic Greek intellectual work according to the publication standards of the western world (Winston, 2005; Cole & Harcup, 2010). The newspaper is characterized by a clear thematic structure, which is evident from its first issue and remains unaltered through all the issues that followed. Occasionally, according to the reading demands and the political and social settings of the time, Stephanos Xenos added special subject columns, opinion essays, selected writings and correspondence. By studying the informative value and the character of the newspaper, we conclude that *Vrettanikos Aster* contains important primary information material and constitutes a major historical source on the activity of Hellenic community and its involvement in the political scene of Greece over the last years of Othon's reign (1832-1862) (Kafkalidis, 1998).

The main objective of this article is to discuss the shaping of the newspaper's identity and present its main thematic sections. Emphasis is put on the first year of the publication (1860). The conclusions are based on an extensive study of the publishing objectives of Stephanos Xenos in conjunction with the newspaper's structure, content and context of the texts.

KEYWORDS: *Vrettanikos Aster*, Early printed material, Greek Newspapers, Greek Community, London of Great Britain, Stephanos Xenos, Greek Community Press, Mass Media.

Η ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ: ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ.

Η μελέτη των εφημερίδων ως πηγών ερευνητικού υλικού έχει συμβάλει στην κατανόηση της σημασίας των μαζικών μέσων στην πολιτική και κοινωνική σφαίρα σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι εφημερίδες έχουν επηρεάσει ακόμα και την ιστορία των κρατών, καθώς αποτελούν κινητήριο μοχλό του πολιτισμού και ιδεολογικό καθοδηγητή της κοινής γνώμης (Κομίνης, 2002). Ο τεράστιος όγκος των πληροφοριών που περιέχουν οι εφημερίδες, οι ποικίλες και ετερογενείς θεματικές κατευθύνσεις τους έχουν επιβάλει στους μελετητές και τους διαχειριστές της γνώσης να προβούν στην ηλεκτρονική οργάνωση και τεκμηρίωση των πληροφοριακών αντικειμένων (άρθρα, εικόνες, διαφημίσεις, κ.ά.) των εφημερίδων κατά τρόπο που θα επιφέρει τον εύκολο εντοπισμό και τη γρήγορη πρόσβαση στην πληροφορία, όπως αυτή τίθεται προς αναζήτηση από τον χρήστη. Σημαντικό ρόλο στην πρόσβαση των αναζητούμενων στοιχείων ασκεί και η τεχνική δομή των προγραμμάτων που φιλοξενούν τα πληροφοριακά αντικείμενα μιας εφημερίδας καθώς και οι επιλογές αναζήτησης που προσφέρονται. Οι βιβλιοθηκονόμοι, οι ιστορικοί και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και επισημαίνουν συχνά την αξία των εφημερίδων για το ευρύ κοινό, τονίζοντας ότι ο ρόλος των εφημερίδων επιδρά τόσο στην εκπαίδευση και δια-βίου μάθηση όσο και σε οτιδήποτε αφορά στο παρελθόν (Stoker, 1999; Παραϊοαννου, Pange, Toki & Pange, 2011).

Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, η προσέγγιση μιας ιστορικής εφημερίδας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στη διαθεματική διδασκαλία, όπως για παράδειγμα στην παράλληλη διδασκαλία μαθημάτων ιστορίας και γλώσσας ή μαθημάτων ζωγραφικής και γλώσσας (με βάση το θέμα γλώσσα και γελοιογραφία/εικονογραφία). Η παρακολούθηση της εξέλιξης παρελθόντων γεγονότων από φύλλο σε φύλλο μιας δεδομένης εφημερίδας, η ιδιαίτερη εικονογράφηση που παρουσιάζεται στις σελίδες των φύλλων, η γλώσσα και το ύφος ενός μέσου ενημέρωσης παλαιότερης γενεάς συνιστούν στοιχεία που παρέχουν δυναμικά εναύσματα σε μαθητευόμενους κάθε βαθμίδας για τη μελέτη των κοινωνικών συνθηκών και συνηθειών και οξύνουν τη συνδυαστική σκέψη συγκρίνοντας ανά ιστορικές περιόδους τα μέσα έκφρασης των μαζών. Ειδικά, οι ερευνητές και δάσκαλοι της γλώσσας αναλύοντας τον λόγο μιας ιστορικής εφημερίδας παράλληλα με το περιεχόμενο των κειμενικών ειδών μπορούν να διαπιστώσουν τις τάσεις έκφρασης και αντίληψης των μηνυμάτων που χαρακτηρίζουν και διαμορφώνουν την πραγματικότητα της εποχής κατά την οποία αυτά

εκφράζονται. Οπωσδήποτε, η ψηφιοποίηση της έντυπης έκδοσης μιας εφημερίδας μπορεί να καταστήσει την ιστορική εφημερίδα πιο προσιτή σε μαθητές και δασκάλους, ώστε να διευκολύνεται η ομαδική μελέτη και η συντονισμένη και συγχρονισμένη έρευνα.

Ως πρωτογενές υλικό, η εφημερίδα μπορεί να αξιοποιηθεί καταλλήλως από την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε κατά τη διδασκαλία ενός θέματος ο μαθητευόμενος να μπορεί να αναγνωρίσει την αξία των πρωτογενών πληροφοριών και την ουσιαστική διαφοροποίησή τους από μεταγενέστερες δευτερογενείς πληροφορίες. Σε αυτή τη δραστηριότητα είναι σημαντική η συμβολή του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να έχει συγκεντρώσει το κατάλληλο υλικό προς μελέτη, διερεύνηση και διαπίστωση. Κατά συνέπεια, οι βιβλιοθήκες/κέντρα πληροφόρησης που διατηρούν συλλογές εφημερίδων οφείλουν να παρέχουν ειδικά δομημένες ηλεκτρονικές εφαρμογές* με λιτό και εύχρηστο περιβάλλον, ώστε να διευκολύνουν την πρόσβαση, την αναζήτηση, τον εντοπισμό και τη μελέτη του υλικού από κάθε σημείο και για οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο.

Η ανάγκη για οργάνωση και προβολή των πληροφοριακών στοιχείων μιας εφημερίδας γίνεται ιδιαίτερα επιτακτική όταν η εφημερίδα αυτή χαρακτηρίζεται παλαιότυπη και φέρει ιστορική αξία τόσο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως φυσικό αντικείμενο. Προκειμένου να γίνει κατανοητό το εύρος των θεμάτων και τα ερωτήματα που προκύπτουν κατά την προσέγγιση του υλικού μιας ιστορικής εφημερίδας θα εστιάσουμε σχετικά στα περιεχόμενα μιας εφημερίδας που εκδίδεται στο δεύτερο ήμισυ του 19 ου αιώνα. Στα αρχικά στάδια διαχείρισης της ύλης μιας ιστορικής εφημερίδας θα πρέπει να διερευνηθεί και να οριστεί ο χαρακτήρας της εφημερίδας, ο ρόλος και η «θέση» της στον παρελθόντα χώρο και χρόνο έκδοσης και η εγκυρότητα των περιεχομένων της. Παράλληλα, ιδιαίτερη έρευνα πρέπει να διεξαχθεί για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει ο εκδότης ή ο εκδοτικός όμιλος στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον έκδοσης και κυκλοφορίας. Στο παρόν άρθρο αναλύεται το πλαίσιο συγκρότησης της ιστορικής ελληνικής εφημερίδας του Λονδίνου *Βρετανικός Αστήρ* και η οργανωτική δομή των περιεχομένων της.

* Αναφέρω ενδεικτικά την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Εφημερίδων και Περιοδικού Τύπου της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος. Η πρόσβαση παρέχεται μέσω της σελίδας <http://www.nlg.gr/digitalnewspapers/ns/main.html>

1. **ΒΡΕΤΤΑΝΙΚΟΣ ΑΣΤΗΡ: Η ΚΟΣΜΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΟΥ ΛΟΝΔΙΝΟΥ.**

2.1. Ο ιδρυτής Στέφανος Ξένος.



Εικ. 1: Πορτραίτο του
Στέφανου Ξένου

Ο Στέφανος Ξένος (1891-1894), εμπνευστής και ιδρυτής της εφημερίδας Βρεττανικός Αστήρ υπήρξε μια από τις σημαντικότερες προσωπικότητες της πνευματικής και επιχειρηματικής ζωής της ελληνικής παροικίας του Λονδίνου τον 19^ο αιώνα. Στην ηλικία των 26 ετών ταξίδεψε στη Μεγάλη Βρετανία όπου έζησε σχεδόν όλη την υπόλοιπη ζωή του.

Ο Στέφανος Ξένος (1891-1894), εμπνευστής και ιδρυτής της εφημερίδας *Βρεττανικός Αστήρ* υπήρξε μια από τις σημαντικότερες προσωπικότητες της πνευματικής και επιχειρηματικής ζωής της ελληνικής παροικίας του Λονδίνου τον 19^ο αιώνα. Στην ηλικία των 26 ετών ταξίδεψε στη Μεγάλη Βρετανία όπου έζησε σχεδόν όλη την υπόλοιπη ζωή του. Εργάστηκε αρχικά στις εμπορικές επιχειρήσεις των Ιωνίδων στο City του Λονδίνου και στο Μάντσεστερ, αλλά σύντομα ανεξαρτητοποιήθηκε ιδρύοντας τις εταιρείες *Ελληνική και Ανατολική Ατμοπλοϊκή Εταιρεία* (1857), *Αγγλοελληνική Ατμοπλοϊκή και Εμπορική Εταιρεία* (1865) και *Ελληνική Μεταλλευτική Εταιρεία* (1871). Όμως, η βασική επιδίωξη και το μεγάλο πάθος του Στέφανου Ξένου ήταν η συγγραφή και έκδοση έργων που θα τόνωναν το ελληνικό αίσθημα και θα διέδιδαν στην Ελλάδα τις δυτικές αξίες και αντιλήψεις. Το πρώτο του μυθιστόρημα, το γνωστό έργο *Διάβολος εν Τουρκία* εκδόθηκε το 1851 στην αγγλική γλώσσα με τίτλο *The devil in Turkey, or Scenes in Constantinople*. Παράλληλα τα χρόνια αυτά ο εμπορευόμενος και συγγραφέας Στέφανος Ξένος αρθρογραφούσε στην εφημερίδα της Σμύρνης *Αμάθεια* και στις αθηναϊκές εφημερίδες *Αθηνά* και *Ελπίς* όπου απέκτησε την ιδιότητα του ξένου ανταποκριτή (Καυκαλίδης, 1998). Τα πιο γνωστά του έργα είναι: *Παγκόσμιος έκθεσις* (1852), *Κιβδηλεία: ήτοι μία αληθής ιστορία των ημερών μας* (1859), *Βρεττανικός Αστήρ* (1860-1863), *Η ηρωϊς της Ελληνικής Επανάστασεως* (1862), *East and West: a diplomatic history of the annexation of the Ionian Islands*

to the Kingdom of Greece (1865), Depredations; or, Overend, Gurney & Co., and the Greek and Oriental steam navigation company (1869), κ.ά.

Η παρουσία του Στέφανου Ξένου στο Λονδίνο (1847) την εποχή που διαδραματίζονταν οι σημαντικότερες εξελίξεις στη μηχανοργάνωση της πληροφορίας και στην τεχνολογική απελευθέρωση ήταν ευτυχής συγκυρία για την έκδοση ελληνικής εφημερίδας. Τον 19^ο αιώνα η Μεγάλη Βρετανία αποτελούσε μια από τις κυριότερες δυνάμεις στο χώρο του τύπου (Hampton, 2004). Η πρωτεύουσα του Λονδίνου συγκέντρωνε το μεγαλύτερο αριθμό εφημερίδων, οι οποίες συγκροτούσαν τον εθνικό τύπο του Μεγάλου Βασιλείου. Μέχρι σήμερα ακόμα, οι εφημερίδες του Λονδίνου συγκεντρώνουν το βασικό πυρήνα των εθνικών εφημερίδων της χώρας (Cole & Harcup, 2010). Το παράδειγμα του αγγλικού τύπου επηρέασε τη θεματική δομή, την οργάνωση, το θεματολόγιο και τη διακίνηση του *Βρεττανικού Αστέρα*, ώστε να αποτελεί σήμερα μια μοναδική στο χαρακτήρα εφημερίδα.

2.2. Η αγγλική διάσταση της ταυτότητας της εφημερίδας.

Αν επιχειρήσει κανείς να εντάξει τον *Βρεττανικό Αστέρα* σε ένα εθνικό πλαίσιο, το οποίο θα μπορούσε να προσδιορίσει τον κύριο χαρακτήρα της εφημερίδας, θα ερχόταν αντιμέτωπος με την πολυσχιδή ταυτότητά του. Ως εκδοτικό προϊόν είναι αποδεκτό ότι ανήκει στον τύπο που εκδίδεται στη Μεγάλη Βρετανία, χώρα από την οποία έλαβε και την επωνυμία της η εφημερίδα *Βρεττανικός Αστήρ*. Η έκδοση αυτής της εφημερίδας και η τυπογραφική της βάση ευνοήθηκαν από τις συνθήκες που παρείχε η ελευθεροτυπία και οι κοινωνικές αρχές της Μεγάλης Βρετανίας. Αναμφισβήτητα, ο Ξένος εκμεταλλεύτηκε το προσοδοφόρο κλίμα της εποχής και της χώρας για να δραστηριοποιηθεί στους τομείς που τον ενδιέφεραν. Η ανάπτυξη μεταφορών και το φιλελεύθερο πνεύμα του Διαφωτισμού επέδρασαν στην εκδοτική παραγωγή και διακίνηση της εφημερίδας. Πιθανόν, ένα παρόμοιο εγχείρημα στην Ελλάδα να μην είχε την ίδια απήχηση όσο ο *Βρεττανικός Αστήρ* του Λονδίνου, καθώς η ελευθεροτυπία δεν ήταν επαρκώς διαδεδομένη και το ελληνικό κράτος δεν παρουσίαζε σημάδια αναπτυσσόμενης ευημερίας υπό τη δυναστεία του Όθωνα. Σύμφωνα με τον Έλληνα ανταποκριτή της υπό εξέταση ιστορικής εφημερίδας, το έθνος μπορεί να εξελισσόταν αλλά αυτό συνέβαινε με πολύ αργούς ρυθμούς και με την απουσία κάθε κυβερνητικής προσφοράς. Επίσης, από την ιδιωτική αλληλογραφία του *Βρεττανικού Αστέρα* πληροφορείται ο αναγνώστης ότι η καταδίωξη του

ελληνικού Τύπου ήταν συστηματική στην Ελλάδα και ότι ο *Βρετανικός Αστήρ* είχε ένθερμους υποστηρικτές αλλά και εχθρούς, ειδικά στη βασιλική αυλή.

Ένας άλλος παράγοντας που ενισχύει την αγγλική ταυτότητα της εφημερίδας είναι η αγγλική καταγωγή των τυπογράφων/εκδοτών και του διευθυντή της έκδοσης (Χατζηγεωργίου-Χασιώτη, 2001). Η επιχείρηση της τυπογραφικής επιμέλειας ανατέθηκε στον Joseph Clayton και στον Ebenezer Landells και αργότερα στον Charles Bradberry (Βρετανικός Αστήρ, τόμ. Α', 1860), οι οποίοι διοχέτευσαν στην ελληνική εφημερίδα το αγγλικό σχεδιαστικό πρότυπο, το οποίο ήδη είχαν εφαρμόσει σε αντίστοιχες αγγλικές. Συνεπώς, ο *Βρετανικός Αστήρ* αποτελεί τμήμα της ιστορίας του βρετανικού εθνικού Τύπου, εφόσον η σύλληψη της δημιουργίας του πραγματοποιήθηκε υπό βρετανικές συνθήκες και κύριοι μέτοχοι της πραγμάτωσής του υπήρξαν Βρετανοί τυπογράφοι και συντάκτες.

2.3. Η ελληνική διάσταση της ταυτότητα της εφημερίδας

Η ελληνική ταυτότητα της εφημερίδας υποστηρίζεται από τρεις βασικές παραμέτρους. Αρχικά από την ελληνική καταγωγή του δημιουργού της, του Στέφανου Ξένου. Η συλλογική πνευματική δραστηριότητα του Ξένου φέρει ως κεντρικό θεματικό άξονα την πολιτική και κοινωνική κατάσταση στην οποία είχε περιέλθει η Ελλάδα κατά τα χρόνια της Τουρκοκρατίας και έπειτα. Ήταν πρωτεύουσας σημασίας για τον ίδιο να αναδείξει το ελληνικό φρόνημα και ήθος και συνάμα να προβάλει τις δυνατότητες εξέλιξης της πατρίδας του, μετά την πολυετή κυριαρχία των Οθωμανών.

Η δεύτερη βασική παράμετρος είναι η επιλογή της ελληνικής γλώσσας στην έκδοση του *Βρετανικού Αστέρ*. Η καθουμιλουμένη ελληνική γλώσσα της εποχής ήταν η καθαρεύουσα με έντονες αρχαϊζουσες φράσεις και λέξεις (Horrocks, 2010). Το πολυτονικό σύστημα εφαρμόζεται με ακρίβεια και συνέπεια, όπως συνιστούν οι κανόνες της γραμματικής. Το χαρακτηριστικό όμως που εντυπωσιάζει στα δημοσιεύματα του *Βρετανικού Αστέρ* είναι η ικανότητα των γραφόντων να χειρίζονται το γραπτό λόγο, άλλοτε ως διάυλο συμβατικής και επίσημης επικοινωνίας και άλλοτε ως μέσο αυθόρμητης, εύκαμπτης και ευπροσάρμοστης έκφρασης που παρέχει ψυχαγωγία, παράλληλα με την ενημέρωση. Ο Στέφανος Ξένος, ως κύριος επιμελητής των δημοσιευμάτων του *Βρετανικού Αστέρ* φρόντισε να παρέχει ένα επεξεργασμένο λεξιλόγιο χωρίς ίχνη επιτήδευσης, αλλά με έντονα τα στοιχεία του ρεαλισμού και της εκφραστικής πληρότητας. Οποσδήποτε, θα πρέπει να τονιστεί ότι

ένας βασικός παράγοντας που διαμορφώνει την όψη του λόγου σε μια πληροφοριακή πηγή είναι η πρόθεση του συγγραφέα (Βάμβουκας, 2008). Συνεπώς, τα κείμενα της εφημερίδας καθρεπτίζουν τις ιδέες του, τις γνώσεις του, και τις αξίες που ο ίδιος ο Ξένος ήταν αποφασισμένος να μεταδώσει.

Στο παρακάτω κείμενο, το οποίο μεταφέρεται αυτούσιο από το πρώτο τεύχος του *Βρετανικού Αστέρα* (Ιούλιος 1860), ο Στέφανος Ξένος απευθύνεται στους Έλληνες εντός και εκτός ελλαδικού χώρου και διατυπώνει με σαφήνεια τους στόχους της έκδοσης μιας εφημερίδας:

Κατέστη πασιφανές, ὅτι ἐν τῇ σημερινῇ θέσει τῶν πραγμάτων, καὶ ἐν τῇ ἀκμῇ ἐφ' ἧς οἱ τε τῆς ἐλευθέρως καὶ δοῦλης Ἑλλάδος λαοὶ ἔφθασαν, ἦτον ἐπάναγκες νὰ καθιδρυθῇ ἐν τῷ κέντρῳ τούτῳ τῆς Εὐρώπης ὄργανόν τι, τὸ ὁποῖον ὡς ἔμφρων διερμηνεῦς ἐξ' ἑνὸς νὰ μεταδίδῃ πρὸς ἡμᾶς τὰ γεγονότα τῆς ἡμέρας, τὰ φῶτα καὶ τὰς τελειοποιήσεις τῆς σοφῆς Εὐρώπης, καὶ ὡς εἰλικρινῆς ἀντιπρόσωπος ἐξ ἄλλου ν' ἀγορεύῃ ἀείποτε ὑπὲρ τῶν συμφερόντων ἡμῶν πρὸς τοὺς διέποντας ἤδη τὴν τύχην τῶν Ἑθνῶν, ὡς ἀκίς περὶ τῶν συμφερόντων ἡμῶν τούτων ὁ λόγος πρόκειται....

Ἐν τούτοις δημοσιεύοντες τὸν Βρετανικὸ Ἀστέρα ἀνάγκην μεγίστην θεωροῦμεν νὰ ἐπικαλοσθῶμεν τὴν συγγνώμην, ἢ μᾶλλον τὴν ἐπιείκειαν τῶν ἀναγνωστῶν μας διὰ τὰς ἀπίρους ἐλλείψεις καὶ ἀμαρτήματα τῶν πρώτων φύλλων αὐτοῦ. Αἱ ἄφραστοι καὶ ἀόρατοι δυσκολίαι, τὰς ὁποίας ἀπαντῶμεν εἰς τὴν ἀνέγερσιν κατὰ πρῶτον ἑλληνικῶν τύπων ἐν Λονδίῳ, ἢ ταχύτης μὲ τὴν ὁποίαν πρέπει ν' ἀπανθίσωμεν συνοπτικῶν τὴν ἐνώπιόν μας ἄπειρον ὕλην, ὅπως πληρῶσωμεν στήλας κατάλληλους δι' ἡμᾶς ...

Διαπιστώνεται συνεπώς, ότι η τρίτη και σημαντικότερη παράμετρος που δηλώνει την εθνική διάσταση της ταυτότητας της εφημερίδας είναι οι στόχοι της έκδοσης. Ο Στέφανος Ξένος ορίζει τον *Βρετανικό Αστέρα* ως ελληνική εφημερίδα, η οποία συντάσσεται στην ελληνική γλώσσα και απευθύνεται σε όλους τους Έλληνες που θέλουν να γνωρίζουν τα συμφέροντα της χώρας τους και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της νέας Ελλάδας.

Τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τις εθνικές πτυχές της ταυτότητας του *Βρετανικού Αστέρα* αντιπαραβάλλονται με το χαρακτήρα της ύλης του

περιεχομένου. Η παγκόσμια ειδησεογραφική κάλυψη σε όλο το εύρος των θεματικών εννοτήτων μετατρέπει την εθνική υπόσταση της εφημερίδας σε διεθνούς εμβέλειας πηγή, η οποία περιέχει πληροφορίες από όλα τα μέρη της γης, σε μια περίοδο σταθμό για την ιστορία των μεγαλύτερων δυνάμεων του κόσμου. Η ύλη του *Βρετανικού Αστέρα* δεν περιορίζεται στα γεγονότα που διαδραματίζονται στη Μεγάλη Βρετανία και την Ελλάδα, αλλά επεκτείνεται στην Ευρώπη, Ασία, Αμερική, Αφρική και παρουσιάζει τις επιπτώσεις που δέχεται κάθε χώρα από τις πολιτικές αποφάσεις και τη στάση των κυρίαρχων χωρών. Η ιεράρχηση των πολιτικών ειδήσεων διαμορφώνεται από τη σημαντικότητα αυτών και από το μέγεθος των αντιδράσεων που προκαλούν στις ισχυρές χώρες της Ευρώπης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα δημοσιεύματα αναφορικά με την επανάσταση των Σικελών, τα οποία κατέχουν περίοπτη θέση στο πολιτικό τμήμα της εφημερίδας. Η ενοποίηση της Ιταλίας διαμορφώνει εκ νέου τον χάρτη της Ευρώπης και κυρίως μεταφέρει ένα πνεύμα ξεσηκωμού και αντίστασης σε άλλους λαούς. Αναλόγως, η θέση της ελληνικής πολιτικής και κοινωνικής σκηνής διαμορφώνεται κατά τον ίδιο τρόπο ως απόρροια των αλλαγών που συντελούνται στην Ευρώπη και Ανατολή.

Θα πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι το άμεσο επιδιωκόμενο κοινό ήταν οι Έλληνες του Λονδίνου, οι οποίοι ζούσαν υπό το αγγλικό καθεστώς και ενημερώνονταν πιο εύκολα για τις πολιτικές τακτικές των άλλων χωρών. Επιπλέον, οι εμπορικές συναλλαγές των περισσότερων Ελλήνων της παροικίας είχαν συμβάλει στην εξοικείωσή τους με τους πολιτικούς και κοινωνικούς θεσμούς των μεγάλων εμπορικών πόλεων-λιμανιών και συνεπώς, ο παροικιακός ελληνισμός διέθετε την κατάλληλη εμπειρία να αξιολογήσει την αξιοπιστία της εφημερίδας (Χαρλαύτη, 1993).

3. ΤΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑΣ ΚΑΙ Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ.

Τα δημοσιεύματα του *Βρετανικού Αστέρα* κατά το πρώτο έτος της έκδοσης ακολουθούν μία διαδοχικά επαναλαμβανόμενη σχεδίαση, με ελάχιστες αποκλίνοσες τροπές. Κατά βάση, η χωροταξική διάρθρωση της ύλης υπαγορεύεται από την σπουδαιότητα των ειδήσεων, την οποία έκρινε ο Στέφανος Ξένος με βάση τα προσωπικά του πιστεύω, τις γνώσεις και τις αξίες που τον χαρακτήριζαν. Στο δεδομένο αυτό στηρίζονται οι αλλαγές που σημειώνονται στη σχεδιαστική δομή των περιεχομένων από τεύχος σε τεύχος. Η κατηγοριοποίηση των θεματικών εννοτήτων ενημέρωσης συντελέστηκε για λόγους διάκρισης των κειμένων και διευκόλυνσης του

αναγνώστη ως προς την επιλογή των άρθρων που επιθυμούσε να μελετήσει. Για τον εκδότη της εφημερίδας ο διαχωρισμός αυτός δε σήμαινε απαραίτητα την εξύψωση συγκεκριμένων θεματικών δημοσιευμάτων και την υποτίμηση άλλων. Αναμφισβήτητα, όλα τα κείμενα του *Βρεττανικού Αστέρα* έχουν πολιτική χροιά και προβάλλονται στο μέγεθος που αυτό ικανοποιούσε τη σκοπιμότητα του εκδότη, δηλαδή την τόνωση του ελληνικού φρονήματος και την απομίμηση των δυτικών θεσμών από τους Έλληνες. Η προτεραιότητα της προβολής των συγκεκριμένων δημοσιευμάτων, όπως το δημοσίευμα στο τεύχος της 27^{ης} Σεπτεμβρίου για τη σύσταση Εθνοφυλακής στο ελληνικό κράτος (*Βρεττανικός Αστήρ*, σ. 306), δημιουργούν τις αποκλίνουσες τροπές στη δομική σχεδίαση του περιεχομένου της εφημερίδας, χωρίς όμως να αλλοιώνεται η βασική οργανωτική δομή της ύλης σε βαθμό που να αποπροσανατολίζει το σταθερό αναγνώστη των φύλλων της εφημερίδας και να αναιρεί τον κύριο χαρακτήρα της εφημερίδας.

3.1. Η πολιτική ειδησεογραφία: σχεδιαστική δομή.

Τα πρώτα δημοσιεύματα της εφημερίδας είναι τα πολιτικά νέα διαφόρων χωρών. Συνήθως, δίνεται προτεραιότητα στην πολιτική ειδησεογραφία της Αγγλίας, καθώς ενδιαφέρει κυρίως τους Έλληνες των παροικιών της Βρετανίας και εξυπηρετεί τις επιδιώξεις του Ξένου για προβολή των αγγλικών θεσμών και των πολιτικών δράσεων. Στη συνέχεια σε κάθε τεύχος και ανάλογα με την ειδησεογραφία της εβδομάδας αναλύεται η πολιτική σκηνή χωρών της Ευρώπης, Ασίας, Αμερικής, κ.ά.

Στο ενδιάμεσο των πολιτικών κειμένων, και κυρίως από το φύλλο 3 και έπειτα, παρατηρείται η παρεμβολή άλλων θεματικών κειμένων και πληροφοριακών αντικειμένων. Παρεμβάλλονται συνήθως ξυλογραφίες που αφορούν στα πολιτικά γεγονότα ή σε ειδήσεις της επικαιρότητας (π.χ. φύλλο 1, σ. 4-5, φύλλο 7, σ. 172, κ.ά.). Επίσης, διαπιστώνεται ότι σε όλα τα τεύχη η στήλη με τα *Τηλεγραφήματα* παρεμβάλλεται στις πολιτικές ειδήσεις, επειδή σχετίζεται θεματικά με αυτές και κατά κάποιον τρόπο αποτελεί επιμέρους τμήμα της πολιτικής στήλης. Άλλα κείμενα που παρεμβάλλονται και διακόπτουν τη ροή της πολιτικής ενότητας έχουν χαρακτήρα κοινωνικό, πολιτιστικό και γεωγραφικό (π.χ. φύλλο 15, σ. 380, φύλλο 17, σ. 429-439, κ.ά.). Πλαισιώνονται πάντοτε από την αντίστοιχη εικονογράφηση και η έκτασή τους είναι συνήθως μικρή, ώστε να θεωρούνται περισσότερο συνοδευτικά κείμενα των εικόνων παρά μεμονωμένα ολοκληρωμένα θεματικά άρθρα.



Εικ. 2: Ξυλογραφία που παρεμβάλλεται στην πολιτική ειδησεογραφία στο τεύχ. 15, σ. 380 του Βρετανικού Αστέρα.

Σε ελάχιστα φύλλα(π.χ φύλλο 3, σ. 60, φύλλο 9, σ. 232) παρατηρείται η παρεμβολή της στήλης *Ἰσραΐτι Τέχναι* ενδιάμεσα στις πολιτικές ειδήσεις, όπως συμβαίνει επίσης και με μικρής έκτασης κείμενα κοινωνικών ειδήσεων που καλύπτουν συνήθως το κενό χώρο που αφήνουν τα πολιτικά άρθρα (π.χ.φύλλο 3, σ. 65, φύλλο 5, σ. 113). Τέλος, η ροή των πολιτικών ειδήσεων διακόπτεται από επιστολές αναγνωστών που λάμβανε ο Στέφανος Ξένος και οι οποίες σχετίζονται κυρίως με τις πολιτικές θέσεις της εφημερίδας. Οι επιστολές αυτές αποτελούσαν αφορμή για δημόσια συζήτηση ή για τη συγγραφή άρθρων σχετικού περιεχομένου ως απάντηση από τον Ξένο. Σε όλες τις περιπτώσεις τα κείμενα που παρεμβάλλονται εν μέσω των πολιτικών δημοσιευμάτων δεν επισκιάζουν τη σημαντικότητα της πολιτικής ύλης, η έκταση της οποίας καλύπτει το μεγαλύτερο χώρο της εφημερίδας. Συνεπώς, είναι πιθανό ο σκοπός των παρεμβολών αυτών να είναι η ψυχαγωγία και η «ξεκούραση» των αναγνωστών με τη δημιουργία μικρών θεματικών παύσεων.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τη μεγαλύτερη έκταση της πολιτικής ειδησεογραφίας την καταλαμβάνει το πολιτικό σκηνικό της Ιταλίας κατά την περίοδο 9 Ιουλίου-27 Δεκεμβρίου 1860, όπου κορυφώνεται η Σικελική Επανάσταση, ενώ παράλληλα αφιερώνεται σημαντική έκταση στις αναταραχές που συντελούνται στη Συρία, καθώς σημειώνονται σκληρές επιθέσεις Μωαμεθανών κατά των χριστιανικών πληθυσμών. Και τα δύο αυτά συμβάντα ήταν καθοριστικά για την εξέλιξη των διπλωματικών σχέσεων των Ευρωπαϊκών χωρών.

3.2. Η υπόλοιπη ειδησεογραφία: σχεδιαστική δομή.

Εκτός από τη συνεπή ακολουθία των πολιτικών κειμένων σε κάθε τεύχος, η υπόλοιπη θεματική δομή του περιεχομένου δεν βασίζεται σε μια ορισμένη και συγκεκριμένη σχεδιαστική μορφή. Οι μόνιμες στήλες της εφημερίδας δεν κατέχουν δεδομένη θέση σε όλα τα φύλλα, ώστε να γνωρίζει ο αναγνώστης τη σειρά των ενότητων. Ακόμα και τα αφιερώματα που κατά περιόδους φιλοξενεί ο *Βρεττανικός Αστήρ* δεν εντοπίζονται στο ίδιο σημείο κάθε φορά. Για την επεξεργασία της συγκεκριμένης αυτής δομής αναφέρω παρακάτω τις ενότητες της εφημερίδας, όπως διαμορφώνονται από το χαρακτήρα των κειμένων και των εικόνων που φιλοξενούνται στα τεύχη του 1860:

Θεματικές ενότητες κειμένων/εικόνων: 1. Πολιτική, 2. Εμπόριο, 3. Δικαστικά, 4. Στήλη *Ωραίοι Τέχναι*, 5. Πολιτιστικά (καλές τέχνες), 6. Αφιερώματα, 7. Κοινωνικά, 8. Εκπαιδευτικά, 9. Ειδοποιήσεις (αγγελίες, διαφημίσεις)

Από τις ενότητες που διαμορφώνονται οι επώνυμες στήλες είναι τα *Δικαστικά*, το *Εμπόριον*, τα *Ποικίλα (κοινωνικά)*, τα *Διάφορα (κοινωνικά)*, οι *Ωραίοι Τέχναι*, τα *Θεολογικά (Εκπαιδευτικά)* και οι *Ειδοποιήσεις*. Από τις επώνυμες στήλες του *Βρεττανικού Αστέρ* και εξετάζοντας τη χωροταξική τους θέση σε όλα τα τεύχη του πρώτου έτους έκδοσης (1860), διαπιστώνεται ότι μόνο η στήλη *Εμπόριον* εντοπίζεται περίπου στο μέσο της συνολικής ύλης κάθε τεύχους και στα περισσότερα από αυτά έπεται της στήλης με τα πολιτικά νέα. Η προτεραιότητα αυτή στις εμπορικές ειδήσεις δικαιολογείται, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι περισσότεροι Έλληνες της Αγγλίας ήταν έμποροι. Επιπρόσθετα, η εφημερίδα αποστειλλόταν κυρίως στα λιμάνια της Μεσογείου και της Ανατολής, όπου οι ελληνικές παροικίες άνθιζαν εμπορικά και η ανάγκη ανάλογης ενημέρωσης ήταν έντονη. Παρατηρείται επίσης ότι στις περιπτώσεις απουσίας της στήλης, όπως συμβαίνει με το τεύχος 21, 22 και 25, γίνεται ειδική μνεία που αιτιολογεί τη μη καταχώριση πληροφοριών για το εμπόριο προς ενημέρωση των ενδιαφερομένων. Πάντως, η έκταση της εμπορικής στήλης στην εφημερίδα είναι ικανοποιητική και εστιάζει κυρίως στις τιμές των προϊόντων και στις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιούνταν οι μεταφορές στα λιμάνια της Μεσογείου και της Ανατολής. Χαρακτηριστικές είναι οι εμπορικές ειδήσεις αναφορικά με τα ογκώδη έξοδα της Αγγλίας για τις στρατιωτικές επιχειρήσεις στην Κίνα (Ιούλιος-Δεκέμβριος 1860) και τις επιπτώσεις στις αγορές προϊόντων των αποικιακών και ξένων κρατών.

ΕΜΠΟΡΙΟΝ.

ΛΟΝΑΙΝΟΝ, 17 Ὀκτωβρίου

ΛΙΒΕΡΘΟΥΑ.— Εἰς τὰ Βασιλῆα παρατρεῖται μετὰ σιγάσιν τῆς Ἀμερικής 38 λίτραν, εἰς δὲ τὰς Δεὶ τὴν λίτραν. Ἡ ζήτησις κυρίως εἶναι εἰς τὰς ποιότητας τῆς Αἰ πωλήσεις τὴν παρελθούσαν ἑβδομάδα ἦσαν δέματα 9 ὀλίκα δὲ πωλήσεις ἀπ' ἀρχῆς τοῦ ἔτους ἀναβαίνουσιν 2,701,070. Αἱ περυσιναὶ πωλήσεις εἰς τὸ αὐτὸ διάστημα 2,177,240. Ἡ εἰσαγωγὴ τὴν παρελθούσαν ἑβδομάδα δέματα 20,438. Ἡ ὀλικὴ εἰσαγωγὴ τοῦ περὶντος ἔτους εἰς δέματα 2,800,246. Ἡ παρακαταβάσις τὴν 12 Ὀκτωβρίου δέματα 786,800, κατὰ δὲ τὴν αὐτὴν ἡμέραν ἢ 838,020. Ἡ ἑβδομαδιαία καταναλώσις εἶναι δέματα 48 πέρυσιν ἢ τοῦ δέμ. 42,750.

ΡΙΖΑΡΙΑ. Ὀλίγα πράξεις ἔγενον, 10 δέματα μόνον καὶ ἐδόθησαν εἰς τὰ 40/1 καὶ 500 δέματα Βεγγάλιας εἰς

ΔΙΝΔΡΟΣΠΟΡΟΙ. Ἡ προμήθεια τῆς ἀγορᾶς εἶναι μετὰ ἢ ζήτησις. Τῆς Βομβάης ἐδόθησαν 2,000 σακιά πρὸς 60 τετρ. Ἐπωλήθησαν 1900 κουάρτερ τῆς Βερδιάνσικας. Πιθναὶ 6,000 σακιά τῆς Κολκούτας ἐν προσδοκίᾳ πρὸς κουάρτερ.

Εἰκ. 3: Δείγμα στήλης Ἐμπορίου, τεύχ. 15, σ. 391 τοῦ Βρεττανικοῦ Ἀστέρου

ΕΙΔΟΠΟΙΗΣΕΙΣ.

ΜΥΡΑ

Διακρίνουσιν ἐν ἀνάσσει αὐτῶν εἰς τὰ δερματικὰ, εἰσι καλλήματα τοῦ

RIMMEL

Μορφέε τῶν ποικίλων Ἀγγλίας καὶ ἱερῶν τοῦ παρὸντος τῆς Παρισσοῦ.

96, Strand, & 24, Dornhill, London, & 117 Boulevard des Capucines, Paris.



ΜΥΡΑ

ΑΓΓΑΛΙΑ

Τῆς Ἀγγλίας ἀπὸ

ἑνὸς μέρους τοῦ

PIESSE

AND

LUBIN.

2, Bond St. London.



Εἰκ. 4: Δείγμα στήλης Εἰδοποιήσεως, τεύχ. 18, σ. 472 τοῦ Βρεττανικοῦ Ἀστέρου

Οἱ υπόλοιπες στήλες καὶ ενότητες εντοπίζονται στο κάθε φύλλο σε διαφορετικὰ σημεῖα, πιθανόν ανάλογα με τὴ σημαντικότητά τους, τὴν ἔκτασή τους καὶ τὸ σκοπὸ που εξυπηρετοῦσαν. Χαρακτηριστικὸ παράδειγμα αποτελοῦν τὰ κείμενα που πλαισιώνονται ἀπὸ εἰκόνες καὶ αφοροῦν κυρίως σε θέματα λαογραφίας, γεωγραφίας, πολιτισμοῦ καὶ καλῶν τεχνῶν, τὰ ὁποῖα καταχωροῦνται διάσπαρτα ἐντὸς τῆς εφημερίδας, διακόπτοντας τὴ ροὴ τῶν πολιτικῶν, δικαστικῶν καὶ ἐμπορικῶν εἰδήσεων. Ἀπὸ αἰσθητικῆς πλευρᾶς, ἡ διαφοροποίηση τῶν θεμάτων ἐπιτυγχάνεται ἀπὸ τὴν ἀπόδοση τῶν τίτλων σε κείμενα με τὸ εἶδος τῆς γραμματοσειρᾶς που χρησιμοποιεῖται καὶ με τὸ μέγεθος τῶν χαρακτήρων.



Εικ. 5: Η εικόνα αυτή καλύπτει τα 2/3 της σελίδας 453 του τεύχ. 18 του Βρετανικού Αστέρ. Έχει χαρακτήρα κοινωνικό-πολιτιστικό και συνοδεύεται από μικρό κείμενο. Παρισιά τον χορό Βαρσοβιέν που καθιερώθηκε το 1856.

Πάντως, αν εξετάσει κανείς το πρώτο τεύχος του *Βρετανικού Αστέρ* μπορεί να διαπιστώσει το γενικό θεματικό πλαίσιο που ενδιέφερε τον Στέφανο Ξένο. Από τις 23 σελίδες του πρώτου τεύχους, οι 10 καλύπτονται με πολιτικές ειδήσεις από Αγγλία, Γαλλία, Σικελία, Αμερική, Αυστρία, Συρία και Κίνα, ενώ δίνεται σαφής έμφαση και στις εμπορικές και δικαστικές ειδήσεις. Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι μεγάλο τμήμα της εφημερίδας καλύπτεται από ολοσέλιδες εικόνες/ξυλογραφίες που συνοδεύουν κείμενα ποικίλης ύλης. Τα κείμενα αυτά έχουν εγκυκλοπαιδικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα και αναφέρονται συνήθως στη βιογραφία σημαντικών προσωπικοτήτων (π.χ. Κάρολος ο Πρώτος, Α' φύλλο), στα ήθη και έθιμα διαφόρων λαών (π.χ. Οι Κούλοι, ιθαγενείς του Χονγκ-Κονγκ, Α' φύλλο), στην ανάδειξη των μεγάλων πόλεων της εποχής (π.χ. Η πόλις του Πεκίνου, Α' φύλλο.), κ.ά.

Τέλος, αναφέρω ενδεικτικά ορισμένα σημαντικά γεγονότα/θέματα που καλύπτονται στα 25 φύλλα του πρώτου έτους (1860) του *Βρετανικού Αστέρ*. Ένωση της

Σικελίας με την Ιταλία – Εκστρατεία Γαριβάλδη. Πόλεμος Αγγλίας-Κίνας. Εμπορικές συναλλαγές Αγγλίας με Ινδία και Αυστραλία. Το συμπόσιο των Ελλήνων εμπόρων στο Λονδίνο. Κρίσεις για την διακυβέρνηση του βασιλιά της Ελλάδας, Όθωνα. Καταπίεση της ελεύθερης δημοσιογραφίας σε Αυστρία και Ελλάδα. Το Βρετανικό Πολυτεχνείο. Το ορφανοτροφείο του Λονδίνου. Ιστορία της ατμοπλοΐας – Λεβιάθαν, Ιστορία της Γαλλικής Εθνοφυλακής. Ιστορικό και τοπογραφικό υπόμνημα για τη Ρώμη, κ.ά. Επίσης, χαρακτηριστικές εικονογραφίες εντυπωσιακής αποτύπωσης είναι: Το Κρυστάλλινο Παλάτι. Το θέατρο της Covent Garden. Το παλάτι της Βασίλισσας στη Μαδρίτη. Το Βρετανικό Μουσείο. Η εκκλησία της Παναγίας των Παρισίων, κ.ά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Η διερεύνηση για τον ορισμό της ταυτότητας μιας ιστορικής εφημερίδας μπορεί να αποφέρει σημαντικά ευρήματα για το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής έκδοσης και διακίνησής της.

Αναλύοντας το πληροφοριακό περιεχόμενο του *Βρετανικού Αστέρ* διαπιστώνεται ότι η διεθνής υπόσταση του έργου ως ελληνικό προϊόν ενημέρωσης καθιστά την ίδια την εφημερίδα ένα σπάνιο πρωτογενές πληροφοριακό τεκμήριο (Salmon, 1923). Ο χαρακτήρας και η θεματολογία των δημοσιευμάτων της εφημερίδας αναδεικνύει τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις του εκδότη της και κυρίως διευκρινίζει (α) τις ιδεολογικές τάσεις που αφορούν στην αυτονομία των υποδουλωμένων κρατών και στη διάσπαση των αυτοκρατοριών, (β) τις κοινωνικές προκαταλήψεις αναφορικά με τη θέση και την ισχύ διαφόρων «φυλών», και (γ) τις κυβερνητικές πολιτικές που αποσκοπούσαν στη συγκέντρωση δύναμης και εξουσίας έναντι τόσο των γειτονικών λαών όσο και των απομακρυσμένων κρατών-λαών. Παράλληλα, η εφημερίδα ως μέσο πληροφόρησης μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, ο *Βρετανικός Αστήρ* παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει τον τεράστιο όγκο πληροφοριών χρησιμοποιώντας σύγχρονες μεθόδους έρευνας και παροχής δεδομένων (Papaioannou, Nikiforidou, & Pange, 2011) κατά την πραγμάτωση της διδασκαλίας καθώς η έκταση της θεματολογίας της ύλης είναι ευρεία και η εικονογράφηση πλούσια και ποικίλη.

Συνεπώς, όταν η μελέτη των ιστορικών εφημερίδων και η αξιοποίηση των πρωτογενών πληροφοριών που παρέχουν αποτελεί επιτακτική ανάγκη και χρόνιο

αίτημα των ερευνητών κάθε ειδικότητας, οι βιβλιοθήκες/κέντρα πληροφόρησης οφείλουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Κύριο μέλημα των βιβλιοθηκονόμων είναι τόσο η φυσική οργάνωση του έντυπου υλικού όσο και η πρότυπη βιβλιογραφική περιγραφή των κύριων πληροφοριακών στοιχείων της εφημερίδας και η δομημένη παροχή του πλήρες περιεχομένου. Η μελέτη της ταυτότητας και των χαρακτηριστικών του περιεχομένου μιας ιστορικής εφημερίδας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ορθή και πλήρη τεκμηριωμένη περιγραφή του έργου και τον ορισμό λέξεων-κλειδιών που θα περιγράφουν το περιεχόμενο, το είδος και τον χαρακτήρα της εφημερίδας, ενώ ταυτόχρονα θα αποτελούν στοιχεία αναζήτησης και ανάκτησης περιεχομένου σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Επίσης, η μελέτη της δομής των περιεχομένων μιας εφημερίδας συμβάλλει στην αρτιότερη οργάνωση του ηλεκτρονικού αρχείου της εφημερίδας και την προβολή ολοκληρωμένων θεματικά συνόλων πληροφοριακών αντικειμένων.

Στην περίπτωση του *Βρεττανικού Αστέρα* διαπιστώνεται ότι η ταυτότητα και ο χαρακτήρας της εφημερίδας διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες και επηρεάζει αντίστοιχα πολλούς τομείς της ελληνικής ιστορίας. Η δυναμική μορφή του Στέφανου Ξένου και η πολύπτυχη δραστηριότητά του φανερώνει την ευρωστία της ελληνικής παροικίας του Λονδίνου τον 19^ο αιώνα και τη διάθεση των Ελλήνων παροίκων να υποστηρίξουν κάθε προσπάθεια που θα τόνωνε το λαϊκό φρόνημα και αίσθημα σε μια χρονική περίοδο καθοριστική για το μέλλον και την ευημερία της Ελλάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2008). Η κατανόηση κειμένων: μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. *Σκέψη, 1*, 7-22.
- Καυκαλίδης, Ζ. (1998). *Στέφανος Ξένος: Σκηνές από το δράμα του ελληνισμού σε Ανατολή και Δύση, 1821-1894*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κομίνη, Λ. (2002). *Από την πένα στην οθόνη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χαρλαύτη, Τ. (1993). Εμπόριο και ναυτιλία τον 19ο αιώνα: Το επιχειρηματικό δίκτυο των Ελλήνων της Διασποράς: Η χιώτικη φάση (1830-1860). *Μνήμων, 15*, 69-127.
- Χατζηγεωργίου-Χασιώτη, Β. (2001). Δημοσιογραφία και Πολιτική: Οι περιπέτειες της εφημερίδας Ο Βρετανικός Αστήρ (1860-1862). Στο *Θέματα Νεοελληνικής Φιλολογίας-Γραμματολογικά, Εκδοτικά, Κριτικά*. Μνήμη Γ.Π. Σαββίδη, Πρακτικά Η' Επιστημονικής Συνάντησης Αθήνα: Ερμής, 152-164.
- Χατζηγεωργίου-Χασιώτη, Β. (2003). *Ο Στέφανος Ξένος (1821-1894) και ο Βρετανικός Αστήρ*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
-
- Cole, P., & Harcup, T. (2010). *Newspaper journalism: Journalism studies: Key texts*. London: Sage.
- Hampton, M. (2001). Understanding media: Theories of the press in Britain, 1850-1914. *Media, Culture & Society, 23*, 213-231.
- Hampton, M. (2004). *Visions of the press in Britain, 1850-1950*. Urbana: University of Illinois Press.
- Horrocks, G. (2010). *Greek: A History of the Language and its Speakers*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Papaioannou, A., Nikiforidou, Z., & Pange, J. (2011). The diverse meanings of risk through a historical approach. Στο *Professional Systemics in Action, 2011 HSSS 7th National and International Conference*, Αθήνα, 4-7 Μαΐου: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Papaioannou, A., Pange, A., Toki, E. & Pange, J. (2011). Newspapers in lifelong learning settings. Στο 6th International Conference in Open and Distance Learning. Λουτράκι, 4-6 Νοεμ. Ανάκτηση 25 Απριλίου 2012 από <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/schedConf/presentations>
- Salmon, L. M. (1923). *The Newspaper and the hHistorian*. New York: Oxford University Press.

Winston, B. (2005). *Messages: Free expression, media and the West from Gutenberg to Google*. London: Routledge.

Προκλήσεις και απαντήσεις διαπολιτισμικής διδασκαλίας: μελέτη περίπτωσης προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα των Βάσκων

Λήδα Στεργίου & Κατερίνα Γούλα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης και κριτικής μελέτης ενός πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προσχολικής ηλικίας, στην Ισπανία, και ειδικότερα, στην περιοχή της Χώρας των Βάσκων. Πιο συγκεκριμένα, βασιζόμενες στη σχετική βιβλιογραφία και σε ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από συμμετοχική παρατήρηση, επιχειρούμε, αφού σκιαγραφήσουμε τις ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες, και τις σχετιζόμενες γλωσσικές και εκπαιδευτικές πολιτικές που επικρατούν στην περιοχή, να εστιάσουμε στις μικροαλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και κοινότητας. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι ο εντοπισμός τόσο μιας σειράς καλών πρακτικών, όσο και περιορισμών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή διαπολιτισμικής διδασκαλίας με σκοπό την ενδυνάμωση του ποικιλόμορφου μαθητικού κοινού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Χώρα των Βάσκων, διγλωσσία, πολυγλωσσία, ενδυνάμωση, στρατηγικές ενίσχυσης, κοινότητες μάθησης.

Issues and Responses in Intercultural Education: A case study of Early Childhood Education in the Basques country, Spain

Leda Stergiou & Katerina Goula

ABSTRACT

This paper outlines and critically interrogates a multicultural educational environment of preschool age in Spain and more specifically in the Basque Country area. Drawing upon the relevant literature, as well as on research data obtained from a participant observation study, we outline the specific cultural conditions and the associated policies prevailing in the region before turning to an analysis of micro interactions between teachers, children and community. The purpose of this study is to identify a range of both 'good practice' and constraints that may arise during the implementation of intercultural teaching aiming at empowering a diverse student population.

KEYWORDS: Basque Country, bilingualism, multilingualism, empowerment, reinforcement strategies, learning communities.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με το κείμενο αυτό, επιχειρούμε την κριτική παρουσίαση ενός ιδιαίτερου πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην Ισπανία, και την ανάδειξη μιας σειράς επιλογών οργάνωσης και εφαρμογής της παιδαγωγικής εργασίας σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης. Η μελέτη αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο μη χρηματοδοτούμενου ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τίτλο *Διαπολιτισμική Προσχολική Εκπαίδευση στην Ευρώπη: Περιορισμοί και Καλές Πρακτικές*. Ένα πρώτο ζητούμενο αυτού του προγράμματος είναι η συγκριτική μελέτη διαφορετικών κοινωνικών περιβαλλόντων στα οποία εκδηλώνεται γλωσσικός ανταγωνισμός ή/και σύγκρουση, με συγκεκριμένες επιπτώσεις στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα δεύτερο ζητούμενο είναι η δημιουργία, μέσα από τη διεθνή εμπειρία, ενός σώματος καλών πρακτικών που μπορεί να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό των παιδαγωγικών δράσεων διαπολιτισμικού προσανατολισμού. Στο πλαίσιο του παραπάνω προγράμματος, διεξήχθη εμπειρική έρευνα στη Χώρα των Βάσκων με σκοπό τη διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων που προκύπτουν κατά τη φοίτηση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο συγκεκριμένο δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ο λεπτομερής εντοπισμός των παιδαγωγικών δράσεων που προτείνονται ως απάντηση στις απαιτήσεις αυτού του περιβάλλοντος, και συγκεκριμένα του Κέντρου Προσχολικής Εκπαίδευσης I.P.I. Sansomendi στην πόλη Vitoria Gasteiz.

Στο παρόν κείμενο γίνεται μια επιλεκτική παρουσίαση αφενός των πραγματολογικών χαρακτηριστικών, που είναι απαραίτητα για την κατανόηση του κοινωνιογλωσσολογικού πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα η υπό μελέτη περίπτωση διδασκαλίας, και αφετέρου μέρους των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Ερευνητικά Εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης έγινε μέσω συμμετοχικής παρατήρησης (participant observation) στον χώρο της υπό μελέτη τάξης νηπιαγωγείου, αλλά και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον του Κέντρου I.P.I Sansomendi από τον Οκτώβριο έως τον Μάιο του ακαδημαϊκού έτους 2010-11 (Γούλα, 2011). Πρόκειται για ημιδομημένη παρατήρηση, καθώς η συλλογή των

δεδομένων δεν έγινε βάσει κάποιου προσχεδιασμένου *φύλλου παρατήρησης*, παρά την ύπαρξη προκαθορισμένης ατζέντας θεμάτων (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση εστιάστηκε σε ζητήματα που αφορούσαν τη γλωσσική ικανότητα και τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στην ποικιλία των εμπλεκόμενων γλωσσών, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης της διαφορετικότητας και τις τεχνικές ενδυνάμωσης της ατομικής και γλωσσικής ταυτότητας των παιδιών. Τα ζητήματα αυτά προσεγγίστηκαν, κατ' αρχάς, μέσω της άμεσης παρατήρησης των παιδιών, και της καταγραφής των δεδομένων με λήψη επιτόπιων σημειώσεων (fieldnotes). Παράλληλα, με αφορμή την εξελισσόμενη έρευνα και τα ζητήματα που αυτή έφερνε στο προσκήνιο, διεξήχθησαν άτυπες ομαδικές συζητήσεις α) μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων για ζητήματα σχετικά με τις συνθήκες ζωής των οικογενειών, τις προσδοκίες των γονέων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και β) μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού για ζητήματα σχετικά με τον γλωσσικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και των σχέσεων με τους γονείς. Από τις συζητήσεις αυτές καταγράφηκαν οι αφηγήσεις που παρουσίασαν ειδικό ενδιαφέρον και φωτίζουν ορισμένες πτυχές των αποτελεσμάτων της παρατήρησης. Τέλος, σημαντική βάση δεδομένων αποτέλεσαν τα τρία είδη ημερολογίου στα οποία καταγράφονταν συστηματικά: α) πληροφορίες για τα παιδιά και την οικογενειακή τους κατάσταση, προερχόμενες από τους ίδιους τους γονείς, β) η μεθοδολογία και η οργάνωση, οι στόχοι των καθημερινών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, και η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές, γ) οι στάσεις και η συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη (προτιμήσεις, κλίσεις, συνεργατικότητα, συναισθηματικές διακυμάνσεις, ειδικά περιστατικά, διατροφή, ζητήματα υγείας και οτιδήποτε άλλο θεωρούνταν άξιο καταγραφής).

Όλα τα ευρήματα που προέκυπταν από την αξιοποίηση των παραπάνω εργαλείων εξετάζονταν μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και επικυρώνονταν μέσω της κοινοποίησής τους στα υπόλοιπα μέλη του κέντρου¹⁹ και της σχετικής συζήτησης. Η παραπάνω διαδικασία συνδυάστηκε με τον αναστοχασμό γύρω από τους επιδιωκόμενους στόχους, την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των εργαλείων. Σε ένα πρώτο στάδιο καταγράφονταν και κωδικοποιούνταν οι

¹⁹ Το κέντρο I.P.I. Sansomendi ακολουθεί, όπως θα δούμε παρακάτω (κεφ. 7), τη λογική των Κοινοτήτων Μάθησης στις οποίες συμμετέχει το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι, γονείς κλπ), τόσο του Νηπιαγωγείου, όσο και των μεγαλύτερων σχολικών μονάδων (Δημοτικό- Γυμνάσιο-Λύκειο) οι οποίες δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους: μοιράζονται μεθόδους, υλικά και (κυρίως) εκπαιδευτικούς στόχους.

παρατηρήσεις που θα αποτελούσαν αντικείμενο συζήτησης στις συνελεύσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, και στη συνέχεια, ενσωματώνονταν στην ερευνητική διαδικασία τα συμπεράσματα που προέκυπταν από την επεξεργασία των σχετικών με την έρευνα παρατηρήσεων.

2.2 . Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 19 νήπια (11 αγόρια/8 κορίτσια) ηλικίας 5 ετών, που φοιτούσαν στην ίδια τάξη, καθώς επίσης και η υπεύθυνη νηπιαγωγός. Η ποικιλία των εθν(οτ)ικών προελεύσεων και των μητρικών γλωσσών των συμμετεχόντων συνιστά βασικό χαρακτηριστικό του δείγματος. Ανάμεσα στα 19 νήπια, ένα προερχόταν από την Πορτογαλία, ένα από το Μαρόκο, ένα από τη Μαυριτανία, με τις αντίστοιχες μητρικές γλώσσες. Μεταξύ των τριών αυτών νηπίων, μόνο το ένα μπορούσε να επικοινωνήσει στην ισπανική γλώσσα. Από τα άλλα παιδιά, ένα είχε ως μοναδική μητρική γλώσσα την ισπανική, ενώ τα υπόλοιπα ενάλλασαν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ισπανική και ρομανί, με σημαντικές, ωστόσο, ελλείψεις στην ισπανική γλώσσα. Η νηπιαγωγός ήταν η μόνη βασκόφωνη (και ισπανόφωνη βεβαίως) ομιλήτρια του δείγματος.

Το συγκεκριμένο Κέντρο Προσχολικής Αγωγής επιλέχθηκε ως πεδίο της έρευνας λόγω του ιδιαίτερου πολιτισμικού, γλωσσικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, αλλά και επειδή πρόκειται για ένα Κέντρο δίγλωσσης εκπαίδευσης. Επειδή η κατανόηση των ιδιαίτερων αυτών χαρακτηριστικών απαιτεί τη γνώση του ευρύτερου πολιτισμικού και γλωσσικού πλαισίου που χαρακτηρίζει την περιοχή της Χώρας των Βάσκων, θα επανέλθουμε αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο (κεφ. 7).

3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Η περιοχή της *Χώρας των Βάσκων* βρίσκεται στα βορειοανατολικά της Ιβηρικής χερσονήσου και αποτελεί τον τόπο καταγωγής και διαβίωσης του συνόλου των ατόμων που φέρουν ως μητρική γλώσσα την βασκική και διατηρούν έναν τρόπο ζωής και αντίληψης επηρεασμένο από την αντίστοιχη κουλτούρα και παράδοση. Καθώς εδαφικά εκτείνεται από τη βόρεια Ισπανία ως τη νοτιοδυτική Γαλλία, δεν έχει ανεξάρτητη κρατική υπόσταση. Οι κάτοικοί της συναριθμούνται μεταξύ των πολιτών του Βασιλείου της Ισπανίας αλλά και της Γαλλικής Δημοκρατίας (σε ποσοστό 90% και 10% αντίστοιχα).

Το -εδαφικά και πληθυσμιακά- μεγαλύτερο κομμάτι της Χώρας των Βάσκων αναγνωρίζεται επίσημα ως μία από τις 17 περιφέρειες του Ισπανικού Κράτους. Αναγνωρισμένη από το 1979 ως «Αυτόνομη Βασκική Κοινότητα» (Ley Orgánica 3/1979), και με πρωτεύουσα την πόλη της Βιτόρια-Γαστέιζ (Vitoria Gasteiz), έχει έκταση 7.234 km² και πληθυσμό 2,2 εκατομμυρίων κατοίκων. Η Χώρα των Βάσκων αποτελεί συνένωση τριών επαρχιών: της Άλαβα (Araba/Alava) της Γκιπούζκοα (Gipuzkoa/Gipuzcoa) και της Μπιθκάια (Bizkaia/Bizcaya)²⁰. Η Αυτόνομη Βασκική Κοινότητα διοικείται από τοπική κυβέρνηση και κοινοβούλιο και η διγλωσσία είναι νομικά κατοχυρωμένη. Από το 1982 η βασκική γλώσσα (μειονοτική) και η ισπανική γλώσσα (πλειονοτική) αναγνωρίζονται ως επίσημες γλώσσες (Ley 10/1982, Lasagabaster, 2001:401).

Αυτή η γλωσσική ιδιαιτερότητα έχει επηρεάσει έντονα τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας. Ωστόσο, τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού της συστήματος δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη δομή της ευρύτερης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης: η βασική εκπαίδευση (6-16 ετών) είναι υποχρεωτική, δημόσια και δωρεάν, ενώ η προσχολική εκπαίδευση (0-6 ετών) είναι προαιρετικού χαρακτήρα. Αρμόδιες για να διασφαλίσουν την ύπαρξη και να συντονίσουν την διάθεση επαρκών θέσεων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι οι δημόσιες αρχές.

Οι δημόσιες αρχές είναι επίσης υπεύθυνες για τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί και ενισχύει τη διγλωσσία, μολονότι οι πρώτες προσπάθειες για εισαγωγή της βασκικής γλώσσας στην εκπαίδευση αποτέλεσαν πρωτοβουλία ιδιωτικών φορέων και οργανισμών (Καθολική Εκκλησία, «Ακαδημία Βασκικής Γλώσσας» κ.ά.). Αποτέλεσμα τέτοιων πρωτοβουλιών συνιστά η δημιουργία της «euskara batua» (ενοποιημένη βασκική), γλωσσικής ποικιλίας που προέκυψε από τον συγκερασμό διαφορετικών βασκικών διαλέκτων, με στόχο την ανάδειξη μιας επίσημης, τυποποιημένης βασκικής γλώσσας, κατάλληλης για αξιοποίηση στον ακαδημαϊκό και διοικητικό τομέα²¹. Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του '80, με κρατική πρωτοβουλία, εισάγονται στα σχολεία τα πρώτα γλωσσικά μοντέλα,

²⁰ Εντός παρενθέσεως, η πρώτη γραφή είναι στη βασκική, ενώ η δεύτερη στην ισπανική γλώσσα.

²¹ Για μια αναλυτική ιστορική επισκόπηση της πορείας τυποποίησης της βασκικής γλώσσας βλ. Hualde J. I., Zuazo K., 2007.

συνοδευόμενα από το αντίστοιχο δίγλωσσο υλικό (Decreto 138/1983, Grañeras, Vázquez, Parra, Rodriguez, Madrigal & Vale, 2007: 159).

Βάσει αυτών των τριών μοντέλων, ο μαθητής μπορεί να επιλέξει είτε αποκλειστική διδασκαλία σε μία από τις δύο επίσημες γλώσσες (Μοντέλο Α: ισπανική ως κύρια γλώσσα, και Μοντέλο D: βασκική ως κύρια γλώσσα), είτε διδασκαλία και στις δύο γλώσσες (Μοντέλο Β).

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανάλογα με το γλωσσικό μοντέλο του εκπαιδευτικού κέντρου στο οποίο καλούνται να εργαστούν, οφείλουν να έχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσης της βασκικής γλώσσας (δεδομένου ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ομιλητών κατέχει την ισπανική γλώσσα). Έχουν δηλαδή τη δυνατότητα να επιλέξουν την κατεύθυνση των σπουδών κατάρτισής τους, έτσι ώστε να εξασφαλίσουν το γλωσσικό προφίλ (PL1 ή PL2) που συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για τον διορισμό τους σε σχολεία στα οποία διδάσκεται, ανάλογα πάντα με το γλωσσικό μοντέλο, η βασκική γλώσσα (Calvo Gomez, Pantoja Vargas, 1990: 90, Etxeberria Balerdi, 2004: 294-295). Ας σημειωθεί, ωστόσο, πως, θεσμικά και όσον αφορά τη δημόσια εκπαίδευση, η γνώση της βασκικής γλώσσας (σε επίπεδο τουλάχιστον PL1) συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαγωνισμό για τον διορισμό τους. Αυτό σημαίνει πως όλοι οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται σε θέσεις του δημοσίου υποχρεούνται να έχουν βασικές γνώσεις βασκικής γλώσσας, κάτι όμως που δεν φαίνεται να απαιτείται πάντα όταν πρόκειται για ιδιωτικά σχολεία στα οποία, σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες, προσλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν μόνο την ισπανική γλώσσα.

Μολονότι τα τελευταία 20 χρόνια ο δίγλωσσος πληθυσμός της Αυτόνομης Βασκικής Κοινότητας έχει αυξηθεί κατά 10%, η ισχύουσα γλωσσική πολιτική έχει δεχθεί σφοδρή κριτική. Το κύριο σημείο της πολεμικής που αναπτύσσεται σχετικά με αυτήν αφορά την έλλειψη κοινωνικής και πολιτισμικής συνοχής. Από ορισμένους μελετητές θεωρείται πως το μοντέλο αυτό, αντί να ανταποκριθεί στον αρχικό του στόχο, που ήταν η διαμόρφωση μιας ομογενοποιημένης και ενωμένης δίγλωσσης κοινωνίας, διατηρεί διαχωρισμένες και διαφοροποιημένες τις μαθητικές ομάδες. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται επίσης και στην αδυναμία του να καλύψει ορισμένους γλωσσικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος (παρατηρείται ελλιπής ανάπτυξη της

ικανότητας επικοινωνίας σε μία από τις δύο ή και τις δύο γλώσσες), ενώ η φοίτηση ολοένα και περισσότερων μαθητών με μητρική γλώσσα διαφορετική από τις δύο επίσημες, αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα που επιβάλλει την άμεση αναβάθμισή του (Fernández Ulloa, 2005).

4. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΒΑΣΚΩΝ

Ο βαθμός αναγνώρισης της βασκικής γλώσσας ως εκπαιδευτικού μέσου ποικίλει από ίδρυμα σε ίδρυμα και από κοινότητα σε κοινότητα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την επικράτηση διαφορετικών εκπαιδευτικών μοντέλων, ανάλογα με τον τρόπο αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ανάλογα με την γενικότερη πολιτική της κάθε κοινότητας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, περιοριζόμαστε στην περιγραφή και ανάλυση της γλωσσικής πραγματικότητας που επικρατεί στην Αυτόνομη Κοινότητα των Βάσκων, δεδομένου ότι η έρευνα διενεργήθηκε στη συγκεκριμένη περιοχή²².

Με το Διάταγμα 138/1983 του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σε μια προσπάθεια ρύθμισης της χρήσης της βασκικής και της ισπανικής γλώσσας (κυρίως στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στα τέσσερα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), θεσπίζονται για την υποχρεωτική εκπαίδευση τα παρακάτω εκπαιδευτικά μοντέλα (Amorrortu, 2003: 49):

► **Μοντέλο Α:** η ισπανική είναι η κύρια γλώσσα εκπαίδευσης, με εξαίρεση το μάθημα «Βασκική Γλώσσα και Λογοτεχνία». Η δεύτερη γλώσσα (βασκική) διδάσκεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο πέντε ώρες εβδομαδιαίως, αντιμετωπίζεται δηλαδή όμοια με οποιαδήποτε ξένη γλώσσα.

► **Μοντέλο Β:** πρόκειται για ένα μοντέλο που προσιδιάζει σ' αυτό της πρώιμης μερικής εμπάπτισης (Baker, 2001: 285-290) στο οποίο τόσο η ισπανική, όσο και η βασκική γλώσσα συνιστούν μέσα εκπαίδευσης. Κατά την προσχολική περίοδο η διδασκαλία γίνεται κυρίως στη βασκική γλώσσα, ενώ από τη πρώτη χρονιά του δημοτικού σχολείου, ένα μέρος του προγράμματος γίνεται και στην ισπανική γλώσσα

²² Η βασκική γλώσσα δεν ομιλείται μόνο από τα μέλη της Αυτόνομης Βασκικής Κοινότητας. Για παράδειγμα, στην Αυτόνομη Κοινότητα της Ναβάρρα η αναγνώριση της βασκικής γλώσσας περιορίζεται μόνο στην βασκόφωνη ζώνη, ενώ στην περιοχή της Γαλλίας (Ιπαράλδε) απουσιάζει οποιαδήποτε επίσημη αναγνώριση, μολονότι η χρήση της βασκικής χαρακτηρίζεται άτυπα ως «ανεκτή» από το κράτος σε ορισμένο επίπεδο.

(κυρίως δραστηριότητες μαθηματικών και γραφής-ανάγνωσης). Λόγω της ετερογένειάς του, η μορφή του μοντέλου αυτού (η κατανομή του χρόνου ανά γλώσσα) ποικίλει ανάλογα με τους παράγοντες που προσδιορίζουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο εφαρμογής του. Βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην τελική μορφή της παρεχόμενης διγλωσσης εκπαίδευσης είναι η κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το κάθε σχολείο, καθώς και η διαθεσιμότητα Βάσκων εκπαιδευτικών.

► **Μοντέλο D:** ανάλογο του Μοντέλου A, αυτό το μοντέλο προτείνει τη βασκική ως κύρια γλώσσα εκπαίδευσης, με εξαίρεση το μάθημα «Ισπανική Γλώσσα και Λογοτεχνία». Η δεύτερη γλώσσα (εδώ η ισπανική) διδάσκεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο πέντε ώρες εβδομαδιαίως .

► **Μοντέλο X:** πρόκειται για ένα «περιθωριακό» μοντέλο, στο οποίο η βασκική γλώσσα απουσιάζει εντελώς από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό το μοντέλο, που συνιστούσε το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επί εποχής Φράνκο, σήμερα απευθύνεται σε μαθητές που για διάφορους λόγους (όπως προσωρινή διαμονή στην περιοχή) απαλλάσσονται από την ολιγόωρη διδασκαλία στη βασκική γλώσσα (Μοντέλο A). Σε κάθε περίπτωση όμως, αυτός ο μαθητικός πληθυσμός δεν αντιπροσωπεύει περισσότερο από το 2% του συνόλου (EUSTAT, 2011).

Σε μια ιστορική προσέγγιση της εξέλιξης των παραπάνω μοντέλων διαπιστώνεται πως, με την πάροδο των τελευταίων χρόνων, το μοντέλο A (ισπανική ως κύρια γλώσσα) φαίνεται να χάνει την δημοτικότητα του σε σχέση με το μοντέλο D (βασκική ως κύρια γλώσσα), μειώνοντας το ποσοστό του ως πρώτη επιλογή των μαθητών από 78% το σχολικό έτος 1983-1984, (III Mapa Sociolingüístico del Gobierno Vasco, 2005: 22-23) σε λιγότερο από 17% το 2011-2012 (EUSTAT, ό.π.). Παρόλα αυτά, τα δεδομένα διαφέρουν ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης: ενώ στην προσχολική εκπαίδευση το μοντέλο A συναντάται πολύ σπάνια (ποσοστό 3,8%), στα τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας επιλέγεται σχεδόν από τους μισούς (44%) μαθητές που φοιτούν στην ευρύτερη περιοχή (EUSTAT, *ibid.*).

Συνδυάζοντας τα παραπάνω πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα με παλαιότερες έρευνες (Etxeberria Balerdi, 2004), διαπιστώνεται πως μόλις το 34% των Βάσκων

μαθητών τείνει να κατακτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης της βασικής γλώσσας με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

5. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ: Η ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ ΜΙΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ.

Από την παραπάνω συνοπτική αναφορά στη γλωσσική πραγματικότητα, έτσι όπως εμφανίζεται στη Χώρα των Βάσκων, διαπιστώνεται ότι πρόκειται για ένα ιδιότυπο καθεστώς συνδυασμού ατομικής διγλωσσίας (bilingualism) και κοινωνικής (με τη διευρυμένη έννοια) διγλωσσίας (diglossia) (Δαμανάκης, 2003: 91), προϊόν συστηματικής και επίμονης προσπάθειας των μελών της βασικής κοινότητας.

Οι μακροχρόνιες περιπέτειες της βασικής γλώσσας έως ότου αναγνωριστεί ως επίσημη και «τυποποιηθεί», οδήγησαν σε *γλωσσική μετατόπιση* (language shift), κάτι που φαίνεται και από το περιορισμένο ποσοστό των ομιλητών της βασικής έναντι της ισπανικής γλώσσας²³, ειδικά στα αστικά κέντρα. Ωστόσο, ο γλωσσικός σχεδιασμός και η πολιτική που ακολουθήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στην περιφέρεια της Χώρας των Βάσκων μπορεί να χαρακτηριστεί σαν μια διαδικασία *αναστροφής της γλωσσικής μετατόπισης* (reverse language shift) μέσω της βελτίωσης των κοινωνιογλωσσικών συνθηκών χρήσης της γλώσσας (Fishman, 1991). Σύμφωνα με την εξαβάθμια τυπολογία του Fishman, οι χώροι χρήσης (domains) της βασικής γλώσσας έχουν, λιγότερο ή περισσότερο, διευρυνθεί και ενδυναμωθεί, έτσι ώστε η βιωσιμότητά της να θεωρείται πολύ ασφαλέστερη από παλαιότερα²⁴.

Μέσα σε αυτό το κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο «φυσικής γλωσσικής σύγκρουσης» (Nelde, 1987), θα μπορούσαμε να πούμε, έρχονται να προστεθούν αυτόχθονες γλωσσικές ομάδες (π.χ. Ρομά), αλλά και αλλόχθονες γλωσσικές ομάδες μεταναστών, για να συνθέσουν ένα πλούσιο από τη μια, περίπλοκο στη διαχείριση, από την άλλη,

²³ Για μια αναλυτική παρουσίαση του αυξανόμενου αριθμού των βασκόφωνων ομιλητών, ο οποίος όμως είναι σταθερά μικρότερος των ισπανόφωνων ομιλητών, καθώς και για τους παράγοντες που επιδρούν στις επιλογές γλωσσικής χρήσης στη Χώρα των Βάσκων, βλ. Cenoz, 2012: 43-46.

²⁴ Ως πρώτος και επιτυχεστέρος χώρος χρήσης της βασικής γλώσσας θεωρείται ο κυβερνητικός, ο χώρος της απασχόλησης και η (τριτοβάθμια κυρίως) εκπαίδευση. Ακολουθεί ο χώρος των περιφερειακών ΜΜΕ και κυβερνητικών υπηρεσιών στους οποίους εκδηλώνεται σοβαρό ενδιαφέρον υποστήριξης της μειονοτικής γλώσσας. Έπεται ο κόσμος της εργασίας (εντός και εκτός της εθνογλωσσικής κοινότητας) και στη συνέχεια, η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαχωριζόμενη ως προς τους γλωσσικούς της στόχους ανάλογα με το γλωσσικό μοντέλο που υιοθετείται (D και B από τη μια, A από την άλλη). Το προτελευταίο στάδιο αφορά τα μέριμνα για παροχή μαθημάτων γλώσσας και γραμματισμού (και σε ενήλικες, ενώ την τελευταία και ασθενέστερη θέση καταλαμβάνει η διάδοση της γλώσσας μέσω της διαγενεακής – οικογενειακής- ενδοκοινωνικής σφαίρας (σφαίρα ωστόσο που συνιστά τη βάση της γλωσσικής μεταβίβασης). Για τη διαδικασία *αναστροφής της γλωσσικής μετατόπισης* στη Χώρα των Βάσκων, βλ. αναλυτικά Fishman, 1991: 149-182.

γλωσσικό και πολιτισμικό μωσαϊκό, οι ψηφίδες του οποίου συναντώνται, μεταξύ άλλων, σε έναν κοινό χώρο: το σχολείο.

6. ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΩΣ ΔΟΜΕΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

Η διαδικασία υποδοχής των μαθητών που εγκαθίστανται στην Χώρα των Βάσκων ως μετανάστες ή πρόσφυγες περιλαμβάνει, εκτός από την ανταλλαγή πληροφοριών με την οικογένεια (με σκοπό την άντληση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων σχετικών με τις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών), μια σειρά από εξειδικευμένες δράσεις για την ομαλότερη εισαγωγή τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Septién Ortiz, 2006: 94).

Σε ένα πρώτο στάδιο, δραστηριοποιείται ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος ευθύνεται για την υποδοχή μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές ή πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες. Στη συνέχεια, και σε ορισμένες, όπως θα δούμε παρακάτω, περιπτώσεις, προτείνεται η διεξαγωγή μιας προσαρμοσμένης γλωσσικής δοκιμασίας, μέσω της οποίας εντοπίζεται το επίπεδο κατανόησης και η δυνατότητα έκφρασης του παιδιού στην κύρια γλώσσα διδασκαλίας. Παράλληλα, όπου κρίνεται αναγκαίο, ορίζεται ένας εκπαιδευτικός και ένας μαθητής «οδηγός». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού «οδηγού» είναι συμβουλευτικός, ενώ ο ρόλος του μαθητή «οδηγού» είναι να κατατοπίσει τον νεοφερμένο μαθητή στο σχολικό περιβάλλον διευκολύνοντας την επικοινωνία του στο πλαίσιο αυτό.

Εάν αυτό το μέτρο των «βοηθών» λειτουργούσε αποτελεσματικά σε ένα πραγματιστικό επίπεδο, η επίδρασή του θα ήταν αναμφίβολα θετική, δεδομένου ότι η βοήθεια που παρέχεται στα δίγλωσσα παιδιά από ενήλικες ή από άλλα παιδιά με περισσότερη εμπειρία, τους επιτρέπει να υπερπηδήσουν το εμπόδιο της (ακαδημαϊκής) γλώσσας και να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα, στηριζόμενα σ' αυτή την υποστηρικτική «σκαλωσιά» (Bruner) ή στα «εργαλεία» (Wells) που λειτουργούν ως βοηθήματα στην εκπαιδευτική διαδρομή τους (Σκούρτου, 2011: 155).

Αναφορικά με τις γλωσσικές δοκιμασίες που συνοδεύουν την εισαγωγή των νεοφερμένων μαθητών στο σχολείο, και σε ένα επίπεδο πρακτικής πλέον εφαρμογής,

έτσι όπως προκύπτει από τη δική μας μελέτη περίπτωσης, η κατάσταση εμφανίζεται ως εξής, με τους μαθητές να χωρίζονται σε δύο μεγάλες ομάδες:

- ❖ Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται οι ισπανόφωνοι (με καταγωγή από χώρες της Λατινικής Αμερικής), οι βασκόφωνοι (από το γαλλόφωνο τμήμα της Χώρας των Βάσκων) και οι αγγλόφωνοι μαθητές. Σε αυτούς τους μαθητές δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε δοκιμασίες γλωσσικού αλλά και γνωστικού επιπέδου, με σκοπό την ένταξή τους στην κατάλληλη τάξη.
- ❖ Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από αλλόγλωσσους μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν σε μία από τις παραπάνω γλώσσες και οι οποίοι εγγράφονται στην αντίστοιχη τάξη κυρίως βάσει της ηλικίας τους. Σ' αυτή, δηλαδή, την δεύτερη περίπτωση, ο όποιος συνυπολογισμός και αξιολόγηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών μοιάζει ανέφικτος.

Αναφορικά με τον ενδιαφέροντα θεσμό του εκπαιδευτικού και μαθητή «οδηγού», πάλι στο πλαίσιο πρακτικής εφαρμογής και με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, παρατηρείται επίσης η ύπαρξη διάστασης μεταξύ θεωρητικού σχεδιασμού και δυνατοτήτων υλοποίησης: μολονότι, σε ένα πρώτο στάδιο, εγκαθιδρύεται μια συνεργασία σχολείου και οικογένειας, και ορίζεται ο υπεύθυνος για την υποδοχή των μαθητών εκπαιδευτικός, η έλλειψη ειδικής κατάρτισης του προσωπικού, σε συνδυασμό με τον αυξημένο αριθμό παιδιών που αντιστοιχούν σε κάθε υπεύθυνο υποδοχής, καθιστούν τη διαδικασία αυτή ελάχιστα αποδοτική. Το ίδιο ισχύει και για τον εκπαιδευτικό «οδηγό», ο οποίος αναλαμβάνει την αντίστοιχη θέση χωρίς να διαθέτει τα προαπαιτούμενα προσόντα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ανταποκριθεί πάντα στις ανάγκες του ρόλου του, και συνεπακόλουθα, να μην καταφέρνει να καθοδηγήσει με τον κατάλληλο τρόπο τον μαθητή «οδηγό».

Τέλος, αναφορικά με τη θέση των μητρικών γλωσσών των προερχόμενων από γλωσσικές μειονότητες παιδιών στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα, ας σημειωθεί πως δεν υπάρχει πρόβλεψη διδασκαλίας τους. Η επαφή αυτών των παιδιών με τη μητρική τους γλώσσα περιορίζεται στην επικοινωνία με τους μεταφραστές/διερμηνείς που απασχολούνται στα κέντρα υποδοχής αλλοδαπών μαθητών. Ο ρόλος των διερμηνέων είναι να συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς, τόσο εντός της τάξης κατά την πρώτη περίοδο προσαρμογής των μαθητών στο νέο σχολικό περιβάλλον, όσο και με επισκέψεις συνολικότερου χαρακτήρα σε τακτά χρονικά διαστήματα, εφόσον αυτό κρίνεται απαραίτητο.

7. ΤΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ι.Ρ.Ι. SANSOMENDI ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΓΕΝΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ.

Όπως έχει αναφερθεί, η παρούσα εργασία αντλεί στοιχεία από έρευνα που διεξήχθη στο Κέντρο Προσχολικής Εκπαίδευσης Ι.Ρ.Ι. Sansomendi, που βρίσκεται στην πόλη Βιτόρια-Γκαστείζ, ένα απ' τα κυριότερα (μαζί με το Μπιλμπάο και το Σαν Σεμπασιάν) αστικά κέντρα της Χώρας των Βάσκων. Η πόλη αυτή των 230.000 περίπου κατοίκων, βρίσκεται αρκετά κοντά στα γεωγραφικά όρια της Αυτόνομης Κοινότητας, με αποτέλεσμα τα τελευταία 15 χρόνια να έχει δεχτεί ένα σχετικά μεγάλο αριθμό παρεπιδημούντων και μεταναστών²⁵. Κατ' αντιστοιχία, η περιοχή στην οποία βρίσκεται το υπό μελέτη σχολείο έχει έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, με έναν μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων, αλλά και πολλά μέλη της εθνοτικής μειονότητας των Ρομά ανάμεσα στους κατοίκους της.

Η πλειονότητα των μαθητών του συγκεκριμένου σχολικού κέντρου, προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι υψηλοί δείκτες ανεργίας της περιοχής αντανακλώνται και στις οικογένειες των μαθητών: σε πολλές οικογένειες του δείγματός μας (15 από τις 19) τουλάχιστον ο ένας από τους δύο γονείς στερείται σταθερής εργασίας.

Το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, την οποία μαρτυρά η ικανότητα και των 19 μαθητών της υπό μελέτη τάξης να εκφράζονται σε μία τουλάχιστον γλώσσα, διαφορετική των δύο επίσημων. Μία επιπλέον ιδιαιτερότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί το χαμηλό επίπεδο γνώσης της βασικής γλώσσας (μόνο ένα από τα 19 παιδιά μπορούσε να κάνει έστω και στοιχειώδη χρήση της).

Το συγκεκριμένο Κέντρο Προσχολικής Αγωγής ορίζεται ως κέντρο διγλωσσης εκπαίδευσης. Ακολουθεί γλωσσικό μοντέλο τύπου Β, βάσει του οποίου -θεσμικά τουλάχιστον- τα μαθήματα παραδίδονται και στις δύο επίσημες γλώσσες²⁶, ενώ παράλληλα, διδάσκεται και η αγγλική ως (τρίτη) ξένη γλώσσα. Ωστόσο, η σύσταση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού κοινού δυσχεραίνουν την ευρεία

²⁵ Για μια συγκριτική αποτύπωση των μεταναστευτικών κινήσεων στις τρεις προαναφερθείσες επαρχίες, βλ. *Panorámica de la Inmigración*, 2004.

²⁶ Σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφορετικών γλωσσικών μοντέλων βλ. κεφ. 4.

αξιοποίηση της βασικής γλώσσας, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας που θα δούμε παρακάτω.

Ένα επιπλέον ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του κέντρου αυτού αποτελεί και η στενή συνεργασία που αναπτύσσει με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά κέντρα, διαφορετικών βαθμίδων, της περιοχής. Υιοθετώντας το μοντέλο των *Κοινοτήτων Μάθησης* εφαρμόζει μια ιδιαίτερη τακτική αλληλεπίδρασης, τόσο με το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο της περιοχής, όσο και με το σύνολο του προσωπικού που εργάζεται στον ευρύτερο χώρο. Έτσι, παρατηρείται η ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία μιας σειράς ατόμων (μαγείρων, καθαριστών, τεχνιτών κ.λπ.), τα οποία σε ένα παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης θα περιορίζονταν στην αυστηρή διεκπεραίωση των δράσεων που σχετίζονται αποκλειστικά με το επάγγελμα και την κατάρτισή τους. Αντίθετα, οι *Κοινότητες Μάθησης* περιγράφουν έναν χαρακτηριστικό τρόπο οργάνωσης του συνόλου των ατόμων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο σκοπό την «ανάδειξη της πληροφορίας και της γνώσης σε προσβάσιμο, για κάθε μέλος της κοινότητας, αγαθό» (Elboj, Puigdel·l·nol, Soler, & Valls, 2002: 74). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο των κοινοτήτων μάθησης, είναι να διαμορφώσει την αλληλεπίδραση των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαίδευση ενός παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη πως ένα σχολείο αποκλεισμένο από την κοινωνία και την οικογένεια, δεν είναι σε θέση να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές του. Στις κοινότητες μάθησης, η γνώση είναι πράξη συμμετοχής και αποτέλεσμα διαλόγου σε κλίμα αλληλοσεβασμού και κατανόησης (Araya, 2010). Η φιλοσοφία των κοινοτήτων μάθησης, βασισμένη αρχικά στις παιδαγωγικές θέσεις του Πάολο Φρέιρε, αντιτίθεται στην «τραπεζική» έννοια της εκπαίδευσης (Freire, 2003: 71-86) που καθιστά τον μαθητή παθητικό αποδέκτη, και, θέτοντας ως στόχο την ανάπτυξη ενός κριτικού αλφαριθμητισμού, αναδεικνύεται σε μοντέλο μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Cummins, 2005: 226). Το μοντέλο των Κοινοτήτων Μάθησης εφαρμόζεται σε μια σειρά σχολείων στη Χώρα των Βάσκων με θετικά αποτελέσματα, αποδεκτά και από την αυτόνομη Κυβέρνηση, η οποία ενδιαφέρεται να επεκτείνει το μοντέλο προκειμένου να καταπολεμηθούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες (Gómez, Mello, Santa Cruz, Sordé, 2010: 125). Μεταξύ των θετικών επιπτώσεων αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης αναφέρεται η αλματώδης ποιοτική και ποσοτική αύξηση των μαθητικών επιδόσεων, αλλά και η αύξηση της οικογενειακής και κοινωνικής αλληλεγγύης (Flecha García, Puigvert, 1998). Ωστόσο, έχει βρεθεί πως συναντώνται αντιστάσεις στην εφαρμογή, πόσο μάλλον στην επέκταση του μοντέλου αυτού, τόσο

από την πλευρά της διοίκησης, όσο και από εκείνη του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Gómez, Mello, Santa Cruz, Sordé, 2010, ό.π.).

8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια του κειμένου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση και καταγράφηκαν στις επιτόπιες σημειώσεις, στα καθημερινά ημερολόγια και στα αρχεία των ομαδικών συζητήσεων. Προς διευκόλυνση της κατανόησης του πεδίου, τα αποτελέσματα συνοδεύονται συχνά από περιγραφικά στοιχεία με τα οποία συνδέονται άμεσα, και παρουσιάζονται με μορφή παιδαγωγικών απαντήσεων στα ανακύπτοντα ζητήματα. Οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αφορούν τις Κοινότητες Μάθησης (8.1.), τις γλωσσικές επιλογές των νηπιαγωγών (8.2), την αντιμετώπιση των γονέων και την εξέλιξη της συμμετοχής τους (8.3), την αντιμετώπιση της μαθητικής γλωσσικής πολυγλωσσίας (8.4) και ειδικά ζητήματα δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού (8.5).

8.1. Κοινότητες Μάθησης: από τη θεωρία στην πράξη

Ξεκινώντας από το τελευταίο χαρακτηριστικό του υπό μελέτη σχολείου που αναφέρθηκε, και με βάση την ερευνητική παρατήρηση τόσο του νηπιαγωγείου, όσο και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, διαπιστώθηκε μια διαφοροποίηση στην επιτυχή εφαρμογή των θεωρητικών αρχών των Κοινοτήτων Μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η προαγωγή κλίματος εμπιστοσύνης και υψηλών προσδοκιών, παράλληλα με την ανταπόκριση στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μελών της κοινότητας επέδρασε θετικά στην αυτοπεποίθηση των μαθητών και ανανέωσε το ενδιαφέρον τους για τις σχολικές δραστηριότητες. Αντίθετα, αρχές όπως α) ο εκδημοκρατισμός της γνώσης μέσω της κατάργησης των ιεραρχικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον και β) η ισότιμη συμμετοχή όλων των γονέων στην παιδαγωγική πράξη, δεν βρήκαν εύφορο πεδίο επιτυχούς εφαρμογής: Η τροποποίηση των ιεραρχικών σχέσεων σε ένα επίπεδο ευρύτερο της σχολικής τάξης, προσέκρουε στα προβλήματα που προέκυπταν από την εξάρτηση του Κέντρου από την κεντρική κρατική διοίκηση. Η συμμετοχή των γονέων στην παιδαγωγική πράξη δεν ήταν συνολική. Ο χαμηλός βαθμός συμμετοχής ορισμένων γονέων, θα μπορούσε βιαστικά να αποδοθεί είτε στην αδιαφορία τους για τα όσα συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον, είτε στην περιορισμένη δυνατότητα έκφρασης ορισμένων απ' αυτούς στην κυρίαρχη γλώσσα. Όμως, μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις μεταξύ

παιδαγωγών και γονέων που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, προέκυψε πως η απροθυμία κάποιων γονέων για συμμετοχή ήταν μάλλον αποτέλεσμα ενός συνδυασμού, αφενός έλλειψης αυτοπεποίθησης, αφετέρου της εξοικείωσής τους με παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα. Με άλλα λόγια, σε πολλές περιπτώσεις, οι γονείς θεωρούσαν πως η εκπαίδευση των παιδιών στο σχολείο οφείλει να έχει μία πηγή και βάση: την αυθεντία του δασκάλου.

Πρόκειται ενδεχομένως για μία ένδειξη τόσο του χρόνου, όσο και του βαθμού εμπλοκής των γονέων στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα που απαιτούνται, προκειμένου να νοηματοδοθούν και να υιοθετηθούν από τους ίδιους βασικές αρχές των Κοινοτήτων Μάθησης.

8.2 Νηπιαγωγοί: γλωσσικά μοντέλα, εθνοτικός προσδιορισμός και πραγματολογικοί περιορισμοί

Η πλειονότητα των παιδιών της υπό μελέτη τάξης είχε τη δυνατότητα να επικοινωνεί στην ισπανική γλώσσα. Ωστόσο, η επίδοσή τους σε τυπικές δραστηριότητες γλωσσικού επιπέδου ήταν σχετικά χαμηλή, κυρίως λόγω της λεξιλογικής διαλεκτικής παρείσφρησης, στην περίπτωση των ισπανόφωνων τσιγγάνων μαθητών, και των συνεπαγόμενων λαθών παρεμβολής (*interference*), λαθών δηλαδή που προκύπτουν από την εισαγωγή και χρήση στοιχείων άλλου γλωσσικού κώδικα από αυτόν που μιλά ή γράφει το άτομο (Mackey, 1976).

Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι, αναφορικά με τη γλωσσική αδυναμία των συγκεκριμένων μαθητών, οι νηπιαγωγοί του υπό μελέτη νηπιαγωγείου προέκριναν την ερμηνεία της επιρροής του διαλεκτόφωνου οικογενειακού περιβάλλοντος έναντι εκείνης που θα αντιμετώπιζε τις συγκεκριμένες οικογένειες ως γλωσσικά και πολιτισμικά ελλειμματικές, γεγονός που μαρτυρά μια τοποθέτηση συμβατή με βασικές διαπολιτισμικές παιδαγωγικές αρχές. Ωστόσο, παρά την προαναφερθείσα ιδιαιτερότητα, σε επικοινωνιακό επίπεδο, η χρήση της ισπανικής γλώσσας από τα περισσότερα παιδιά, ήταν αρκετά ικανοποιητική.

Η παραπάνω κατάσταση, σε συνδυασμό με τη δυσκολία του συνόλου των μαθητών να κατανοήσει ή να εκφραστεί στη βασική γλώσσα, περιόριζε τη χρήση της σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, των οποίων τόσο το περιεχόμενο, όσο και οι απαιτήσεις ήταν ήδη γνωστές και σαφείς στα παιδιά. Η εκμάθηση βασικών λέξεων

προωθούνταν μέσω της χρήσης δίγλωσσων ετικετών, οι οποίες ήταν κολλημένες στα διάφορα έπιπλα και αντικείμενα της τάξης, αλλά και με τα τετράδια εργασιών, στα οποία οι προμαθηματικές και προαναγνωστικές ασκήσεις παρουσιάζονταν και επεξηγούνταν στη βασική γλώσσα, πάντα με τη βοήθεια πλούσιας εικονογράφησης. Ωστόσο, η, λόγω των συνθηκών, εξαιρετικά περιορισμένη χρήση της βασικής, αντίθετα με τα όσα υπαγορεύει το γλωσσικό μοντέλο (τύπου Β) που υιοθετεί επίσημα το νηπιαγωγείο, μαρτυρά μία σοβαρή αντίφαση με την οποία βρίσκονται αντιμέτωποι οι παιδαγωγοί.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό του Κέντρου είναι βασικής καταγωγής και δίγλωσσο, όπως και το λοιπό προσωπικό (καθαριστές, τραπεζοκόμοι, θυρωροί κλπ). Ανάμεσά τους και η νηπιαγωγός της ομάδας που αποτέλεσε το πεδίο της έρευνας, η οποία, μολονότι είχε την απαιτούμενη κατάρτιση για δίγλωσση διδασκαλία, συνομιλούσε με τα παιδιά κυρίως στα ισπανικά, περιορίζοντας τη χρήση της βασικής στην αναφορά βασικών εννοιών (αριθμοί, γράμματα, χρώματα, ημέρες της εβδομάδας, συναισθήματα) ή στην ανάγνωση παραμυθιών που συνοδεύονταν από εικόνες.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου περιβάλλοντος και η επιβεβλημένη από την πραγματικότητα αναπαραγωγή της πλειονοτικής γλώσσας, αποτελούσε πηγή αμηχανίας για τις νηπιαγωγούς, οι οποίες βρίσκονταν αντιμέτωπες με μία σύγκρουση: απ' τη μια, το βασικό στοιχείο είναι θεμελιώδες για τον αυτοπροσδιορισμό τους (εθνοτική συνείδηση, μητρική γλώσσα κλπ). Παράλληλα, έντονη είναι και η επιθυμία τους για επιβίωση και διάδοση της μητρικής τους γλώσσας, καθώς και η πεποίθησή τους ότι η εκπαίδευση συνιστά βασικό μοχλό επίτευξης ενός τέτοιου στόχου. Απ' την άλλη, η συνείδησή τους ως εκπαιδευτικοί τους υπαγορεύει να προκρίνουν την καλλιέργεια των ικανοτήτων των παιδιών και την προετοιμασία τους για ομαλή μετάβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, γεγονός που απαιτεί, δεδομένων των συνθηκών, την απόδοση σαφούς προτεραιότητας στην ισπανική γλώσσα

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπ' όψιν τους πως η πραγματοποίηση ενός μέρους των δραστηριοτήτων στη βασική γλώσσα (όπως ορίζει το μοντέλο Β) δυσχεραίνει την κατανόηση εκ μέρους των παιδιών, και την επικοινωνία μαζί τους, αλλά και για λόγους οικονομίας του περιορισμένου και πολύτιμου σχολικού χρόνου, υιοθετούσαν την ισπανική γλώσσα σε κάθε σχεδόν περίπτωση, γνωρίζοντας πως αυτή η τακτική

συνεπάγεται μελλοντική αδυναμία των παιδιών να εκφραστούν στη βασική γλώσσα, γεγονός που, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, δεν προήγαγε την ενδυνάμωση της βασικής κουλτούρας.

Η εκπαιδευτική γλωσσική πρακτική που παρατηρήθηκε στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη της *γλωσσικής μετατόπισης* που έχει συντελεστεί στην περιοχή της Χώρας των Βάσκων (βλ. κεφ. 5). Το συγκεκριμένο περιβάλλον πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – παρά τους αρχικούς στόχους του θεσμικά ακολουθούμενου γλωσσικού μοντέλου Β – συνιστά, τελικά, έναν ασθενή χώρο χρήσης της βασικής γλώσσας και, ως εκ τούτου, ένα περιβάλλον που δεν ευνοεί τη διαδικασία *αναστροφής της γλωσσικής μετατόπισης*.

8.3. Γονείς

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η προσχολική εκπαίδευση στη Χώρα των Βάσκων δεν είναι υποχρεωτική. Στην περίπτωση, ωστόσο, ορισμένων μειονοτικών ομάδων (όπως αυτής των Ρομά) η φοίτηση στην προσχολική βαθμίδα θεωρείται βασικό μέσο κοινωνικής και εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης, και γι' αυτό προωθείται. Η φοίτηση των παιδιών Ρομά επιδοτείται, γεγονός που, σε ορισμένες περιπτώσεις, μας φάνηκε να επιδρά στον τρόπο με τον οποίο ορισμένοι από τους γονείς των μαθητών του δείγματος αντιμετώπιζαν το σχολείο: σαν μια επιπλέον υποχρέωσή τους απέναντι στο κράτος.

Αυτή η αντιμετώπιση, σε συνδυασμό με την απουσία σταθερού ωραρίου των γονέων, είχε συχνά ως αποτέλεσμα μια φοίτηση με μεγάλες περιόδους απουσίας, αλλά και τη μη τήρηση των ωραρίων προσέλευσης και αποχώρησης των παιδιών προς και από το νηπιαγωγείο. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα παιδιά εκδήλωναν αισθήματα ανασφάλειας, δεδομένου ότι αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, μετά από περιόδους μεγάλης απουσίας ή καθυστερημένη έλευση. Παράλληλα, δεν φαινόταν να επενδύουν την απαιτούμενη ενέργεια στις δραστηριότητες της τάξης αφού αυτές θα μπορούσαν να διακοπούν ανά πάσα στιγμή.

Η προαναφερθείσα στάση των γονέων, σε συνδυασμό με την πλημμελή σωματική υγιεινή των παιδιών (που εμφανιζόταν σε 6-7 περιπτώσεις στο σύνολο της τάξης) δυσχέραιναν την ομαλή σχολική φοίτηση και ανέδειξαν την πρωταρχική ανάγκη

συνεργασίας με τους γονείς. Ωστόσο, η έλλειψη εξοικείωσης των γονέων με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, αλλά και οι δυσκολίες στην επικοινωνία με όσους γονείς δεν γνώριζαν την ισπανική γλώσσα (για τη βασκική, ούτε λόγος...) λειτουργούσαν συχνά ως εμπόδια στην προσπάθεια δημιουργίας και εδραίωσης μιας σχέσης συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ παιδαγωγών και γονέων.

Η απάντηση στην παραπάνω πρόκληση δόθηκε με τη θέσπιση μιας σειράς δράσεων όπως αυτές που περιγράφονται παρακάτω (α, β, γ), οι οποίες είχαν σαν στόχο την εξοικείωση των γονέων με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, και την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για το περιεχόμενο των σχολικών δραστηριοτήτων. Οι δράσεις αυτές έλαβαν χώρα για πρώτη φορά στο πλαίσιο ενός project που ξεκίνησε στις αρχές Φεβρουαρίου και διήρκεσε δύο εβδομάδες. Η επιλογή της μεθόδου project και ο προσανατολισμός στο συγκεκριμένο ζήτημα έγινε με πρωτοβουλία της νηπιαγωγού, σε συνεργασία με την ερευνήτρια. Οι περισσότερες τακτικές δράσεις που προϋπέθεταν εμπλοκή των γονέων, συνέχισαν να εφαρμόζονται και μετά τη λήξη του project. Η αφήγηση ιστοριών που θα δούμε παρακάτω, αλλά και οι συναντήσεις γονέων, λάμβαναν χώρα μέχρι και τη λήξη της έρευνας.

α) Απαραίτητο στάδιο αυτής της διαδρομής ήταν η εύρεση λύσης στο πρόβλημα γλωσσικής επικοινωνίας: κάποιοι γονείς λειτούργησαν ως διαμεσολαβητές αναλαμβάνοντας τον ρόλο του διερμηνέα²⁷. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οργανώθηκαν απογευματινές ομάδες ανάγνωσης παραμυθιών, στις οποίες συμμετείχαν οι γονείς και ένας συντονιστής, πρωτοβουλία που εξασφάλισε την εξοικείωση των γονέων με τη λειτουργία ομάδας εντός σχολικού πλαισίου.

β) Σε ένα επόμενο στάδιο, οι γονείς κλήθηκαν να συμμετάσχουν ενεργά και στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών. Η προοδευτική συμμετοχή τους κατέληξε στην επιτυχή διεξαγωγή ενός project αφήγησης ιστοριών από γονείς με μειονοτικές μητρικές γλώσσες, το οποίο έλαβε χώρα στην τάξη και εντάχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η δράση αυτή είχε πολλαπλά οφέλη: λειτούργησε ως εφαλτήριο για την εδραίωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και συμμετεχόντων γονέων, αλλά και ως μέσο ενδυνάμωσης των πολιτισμικά διαφορετών μαθητών, που

²⁷ Παρόμοιες πρακτικές αναφέρονται και στην επίκαιρη βιβλιογραφία, βλ. Aluffi-Pentini, 2005.

αντιλαμβάνονταν πως ο οικογενειακός τους πολιτισμός λαμβάνεται υπ' όψιν από το σχολείο.

Σαν παράδειγμα εφαρμογής των παραπάνω, μπορούμε να αναφέρουμε την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας ομαδικού κολλάζ. Το περιεχόμενο της δραστηριότητας αφορούσε την απεικόνιση του συνόλου των παιδιών της τάξης μαζί με τις οικογένειες τους, και προϋπέθετε τη συγκέντρωση οικογενειακών φωτογραφιών, τις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να φέρουν από το σπίτι. Όταν ο πορτογαλικής προέλευσης μικρός μαθητής, ο οποίος δεν είχε στην κατοχή του καμία οικογενειακή φωτογραφία, αναστατώθηκε έντονα λόγω της αδυναμίας του να συμμετάσχει στην δραστηριότητα, η νηπιαγωγός ήρθε σε επαφή με την μητέρα του προκειμένου να αναζητήσουν μαζί μια λύση στο πρόβλημα. Μετά από συνεργασία των δύο, η μητέρα επικοινωνήσε με τη γιαγιά του παιδιού (που διέμενε στην Πορτογαλία) και ζήτησε να της στείλει μια φωτογραφία των μελών της οικογένειας που βρίσκονταν εκεί. Η νηπιαγωγός, με τη σειρά της, φωτογράφησε το παιδί με τη φωτογραφική μηχανή του νηπιαγωγείου, και του εξήγησε πως θα είχε το «προνόμιο» να κολλήσει δύο φωτογραφίες στο ομαδικό κολλάζ, προκειμένου να απεικονίσει την οικογένειά του, μαζί με τον ίδιο. Οι καθημερινές ερωτήσεις του σχετικά με το πότε θα φτάσει η φωτογραφία, αλλά και η ικανοποίηση της μητέρας την ημέρα που είδε τον γιο της να κόβει και να κολλά τις δύο φωτογραφίες μαζί, ήταν ενδεικτικά της μεγάλης σημασίας που είχε γι' αυτούς η ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις της δραστηριότητας, αλλά και η παρουσίαση της οικογενειακής τους ταυτότητας.

γ) Ως συμπληρωματική των προηγούμενων πρωτοβουλιών προσέγγισης των γονέων, λειτούργησε η κατ' ιδίαν επαφή: σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς εκτός σχολικού ωραρίου, στις οποίες συμμετείχαν όλοι σχεδόν οι γονείς, με σταθερά σημαντική τη συνεισφορά των γονέων σε θέση διερμηνέα. Αυτές οι συναντήσεις γνωριμίας και συνεργασίας είχαν ως αποτέλεσμα την τροποποίηση προβληματικών πρακτικών και την επίλυση μιας σειράς προβλημάτων (όπως ήταν, για παράδειγμα, η βελτίωση της καθημερινής υγιεινής των παιδιών).

Τέτοιου είδους προσπάθειες και εγχειρήματα που είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση ουσιαστικού διαπολιτισμικού περιβάλλοντος, φαίνεται να ευνοούνται από την υιοθέτηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών μοντέλων όπως αυτό των Κοινοτήτων Μάθησης, που προϋποθέτει την αλληλεπίδραση όλων των

συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσε να ερμηνευθούν ως προϊόν της πρόθεσης υλοποίησης, αλλά και της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με πτυχές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου, ανεξάρτητα από τον βαθμό επίτευξης των συνολικών του στόχων.

8.4. Μαθητική πολιτισμική/γλωσσική ποικιλομορφία

Το χαμηλό επίπεδο γνώσης των δύο επίσημων γλωσσών διδασκαλίας από ορισμένα παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα οδηγούσε συχνά σε επικοινωνιακό κενό. Η δυσχερής λεκτική επικοινωνία, σε συνδυασμό με την απουσία εναλλακτικών τρόπων έκφρασης των συναισθημάτων τους, είχε σαν αποτέλεσμα την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν πως, ελλείψει δυνατότητας λεκτικής αντιπαράθεσης, και επικοινωνίας γενικότερα, τα αλλόγλωσσα παιδιά ωθούνταν σε βίαιες μορφές επίλυσης των διαφορών τους.

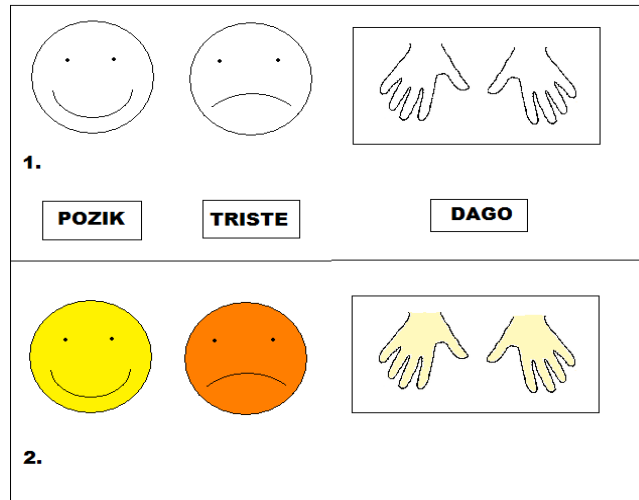
Η εκμάθηση δύο (συνυπολογίζοντας και την αγγλική, τριών) νέων γλωσσών, που χρειαζόταν για να ανταποκριθούν οι μαθητές στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, περιόριζε τον διαθέσιμο χώρο και χρόνο ανάπτυξης των μητρικών γλωσσών τους. Ο περιορισμός ενισχυόταν και από την έλλειψη γνώσης των «άλλων» γλωσσών εκ μέρους των νηπιαγωγών, καθώς και από την απουσία τεχνικών εκπροσώπησης των γλωσσών αυτών στο περιβάλλον της τάξης (όπως για παράδειγμα πολύγλωσσων ετικετών).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, και δεδομένου ότι το ζήτημα του συνυπολογισμού και της αξιοποίησης του μορφωτικού κεφαλαίου, και ειδικότερα της γλώσσας, των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών συνιστά κεντρικό διακύβευμα της διαπολιτισμικής διδασκαλίας²⁸, κρίθηκε απαραίτητη από το προσωπικό του νηπιαγωγείου η αναπροσαρμογή της προτεινόμενης παιδαγωγικής εργασίας. Με στόχο τον περιορισμό των προβλημάτων που οφείλονταν στις δυσκολίες γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ κάποιων μελών της ομάδας, αλλά και την ομαλή γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των, εν δυνάμει, δίγλωσσων μαθητών, προτάθηκε μια σειρά δραστηριοτήτων ενδεικτικές των οποίων παρουσιάζονται παρακάτω:

²⁸ Σχετικά με την αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου και της γλώσσας στη διαπολιτισμική διδασκαλία βλ. διεξοδικά Στεργίου, 2007.

α) Η πρώτη δραστηριότητα που έλαβε χώρα με στόχο την προώθηση της μη λεκτικής επικοινωνίας περιλάμβανε τη δημιουργία δύο πινάκων, οι οποίοι έδιναν στα παιδιά την δυνατότητα να δηλώσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση κολλώντας σε αυτούς αντίστοιχες εικόνες. Συνοπτικά, η δραστηριότητα είχε ως εξής:

Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού τα παιδιά κόβουν τις έξι αναπαραστάσεις του παρακάτω πίνακα. Έπειτα, καλούνται να χρωματίσουν τα δύο πρόσωπα, που αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικά συναισθήματα, με διαφορετικά χρώματα (2).



Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας δύο πίνακες που περιλαμβάνουν το όνομα κάθε παιδιού, και τα συναισθήματα, τα παιδιά κολλούν δίπλα στο όνομά τους την εικόνα που εκφράζει τη συναισθηματική τους κατάσταση και την εικόνα με τα δυο χέρια που συμβολίζει το ρήμα «είμαι».

Η χρήση των πινάκων εντάχθηκε αρχικά στις καθημερινές «ρουτίνες» της τάξης και γίνονταν με την καθοδήγηση των νηπιαγωγών. Προοδευτικά, όμως, χρησιμοποιήθηκαν με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών σε περιστάσεις, συχνά έντασης, που χρειάζονταν να εκφράσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

β) Μια δεύτερη πρωτοβουλία με διπλό στόχο (γονείς και παιδιά) ήταν η διήγηση ιστοριών από τους γονείς, στις μητρικές γλώσσες των μαθητών. Αυτή η δραστηριότητα (η οποία έλαβε χώρα δύο φορές κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, με τη συμμετοχή μιας μητέρας από την Πορτογαλία και μιας από το Μαρόκο) δημιούργησε ένα εύφορο πεδίο για γνωριμία και αποδοχή των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων που έφεραν οι οικογένειες των μαθητών της τάξης. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον στις διηγήσεις των γονέων, ακόμη και όταν η γλώσσα

διήγησης τούς ήταν τελείως άγνωστη. Ιδιαίτερα σημαντικός ήταν και ο ενεργός ρόλος των παιδιών των οποίων οι γονείς αναλάμβαναν χρέη αφηγητή. Χαρακτηριστικά, το ένα από τα δύο παιδιά, γνωρίζοντας την ιστορία που αποτελούσε το αντικείμενο αφήγησης, προσπαθούσε να καθοδηγήσει τη μητέρα του και να εξηγήσει το περιεχόμενο της διήγησης στα υπόλοιπα παιδιά. Η παρουσία των μητέρων φάνηκε να ενισχύει σημαντικά την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους, και παράλληλα, έδωσε την δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να εκφράσουν την επιδοκίμασή τους για τις ικανότητες των μικρών μαθητών τους σε μία, άγνωστη για αρκετούς άλλους, γλώσσα.

Έτσι, μέσα από την «αναγνώριση του οικογενειακού πολιτισμού» (Γκόβαρης, 2007), ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των παιδιών που, αφενός απολάμβαναν την παρουσία και εμπλοκή των γονέων τους στις σχολικές δραστηριότητες, αφετέρου βρίσκονταν σε συνθήκες επιδοκίμασias του μορφωτικού τους κεφαλαίου και της πορείας τους προς τη διγλωσσία. Πρόκειται, λοιπόν, για παράγοντες που συνετέλεσαν στην ενεργοποίηση του γνωστικού και επικοινωνιακού δυναμικού των παιδιών.

γ) Παράλληλα με την προηγούμενη δράση, επιχειρήθηκε η παραγωγή πολύγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού, μέσω της μετάφρασης και αναπαραγωγής του κειμένου ενός παιδικού βιβλίου στις διάφορες μητρικές γλώσσες που εκπροσωπούσαν στην τάξη.

Με τις παραπάνω δράσεις δόθηκε μια πρώτη αφορμή για ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών, ατομικής και γλωσσικής, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι πιέσεις για ανταπόκριση στο συγκεκριμένο απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον, που περιλάμβανε, στις περισσότερες περιπτώσεις μαθητών, την τελειοποίηση ή εκμάθηση των δύο επίσημων γλωσσών. Ας αναφερθεί, τέλος, πως μολονότι, η συνεργασία με τους γονείς αποδείχτηκε εξαιρετικά επωφελής, παρέμειναν ζητήματα προς αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση: κάποια απ' αυτά αφορούσαν την ανισομερή γονική συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες ή τη διεκδίκηση πρωτεύοντος ρόλου εκ μέρους ορισμένων γονέων.

8.5. Περιεχόμενο δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικό υλικό: περιορισμοί και προσαρμογές

Ένα επιπλέον ζήτημα που απασχόλησε τις εκπαιδευτικούς αφορούσε το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και το εκπαιδευτικό υλικό. Παρόλο που στο συγκεκριμένο

νηπιαγωγείο υπήρχε δίγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό που διέθετε το Υπουργείο Παιδείας²⁹, η αδιαφορία των μαθητών για πολλές από τις δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος (τις οποίες χαρακτήριζαν ως βαρετές και ανούσιες) περιόριζε τον βαθμό συμμετοχής τους. Αντίστοιχα, η έλλειψη εξοικείωσης με το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο ορισμένα παιδιά αδυνατούσαν να συνδέσουν με αναπαραστάσεις από την καθημερινή τους εξωσχολική δραστηριότητα και το οικογενειακό τους περιβάλλον, δυσχέραινε την κατανόηση και κατ' επέκταση, την αξιοποίησή του.

Για παράδειγμα, τα παιδιά αδυνατούσαν να κατανοήσουν απλές μαθηματικές έννοιες, οι οποίες διδάσκονταν στην τάξη σύμφωνα με τον τρόπο που υπαγόρευε το αναλυτικό πρόγραμμα. Η αρχική εκτίμηση των νηπιαγωγών, οι οποίες απέδιδαν την παραπάνω αδυναμία σε χαμηλό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης, ανατράπηκε από τα ίδια τα παιδιά, όταν μια μέρα εισήγαγαν μια τράπουλα στον χώρο του ελεύθερου παιχνιδιού. Παιζοντας με τα τραπουλόχαρτα που μία μαθήτρια είχε φέρει από το σπίτι της, τα παιδιά χειρίστηκαν μαθηματικές έννοιες με τρόπο που μαρτυρούσε, όχι μόνο επιδόσεις πολύ υψηλότερες από τις αρχικές εκτιμήσεις των νηπιαγωγών, αλλά και που ξεπερνούσαν τον μέσο όρο των επιδόσεων του ηλικιακού τους σταδίου.

Το παραπάνω συμβάν, το οποίο έλαβε χώρα τον Μάρτιο, την ώρα των ελεύθερων πρωινών δραστηριοτήτων, και κατά την διάρκεια της παρατήρησης, αποτέλεσε αφορμή για αναστοχασμό αναφορικά με τον τρόπο δόμησης των δραστηριοτήτων, και ανέδειξε την ανάγκη εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού υλικού. Την άμεση διαπίστωση της νηπιαγωγού σχετικά με την ασυνήθιστα υψηλή επίδοση των παιδιών στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, διαδέχθηκε η διήγηση του περιστατικού κατά την εβδομαδιαία συνάντηση των νηπιαγωγών. Εκεί, τόσο η ίδια, όσο και άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού υποστήριξαν την εισαγωγή αντικειμένων, που θα μπορούσαν να ευνοήσουν παρόμοιες θετικές αντιδράσεις στην τάξη. Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών στράφηκε προς τον εμπλουτισμό του παιδαγωγικού υλικού που αξιοποιούνταν στην τάξη, με αντικείμενα οικεία στα παιδιά (π.χ. μαροκινό ταψί με τρύπες, μαυριτανικά κεφαλομάντηλα, παιχνίδι ντόμινο κ.ά.), κάτι το οποίο

²⁹ Η παροχή αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι ετησίως, μεγάλο ποσοστό των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου είναι υπότροφο. Στα περισσότερα, ωστόσο, νηπιαγωγεία της περιοχής, το κόστος προμήθειας του δίγλωσσο εκπαιδευτικού υλικού βαρύνει τους ίδιους τους γονείς και κυμαίνεται γύρω στα 80 ευρώ τον χρόνο ανά μαθητή.

προϋπέθετε τη συμβολή των γονέων, που εμπλέκονταν όλο και συστηματικότερα στο εκπαιδευτικό έργο.

Παράλληλα, οι νηπιαγωγοί επιδίωξαν να κατανοήσουν τους στόχους και τις προσδοκίες γονέων και παιδιών, τόσο για τη φοίτηση στο σχολείο, όσο και για το μέλλον τους γενικότερα, αλλά και να εντάξουν αυτά τα δεδομένα στις δράσεις του σχολείου (π.χ. υπό τη μορφή project με τίτλο *Ας ονειρευτούμε μαζί*, στο οποίο συμμετείχαν μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό, γειτονιά³⁰). Θεωρήθηκε πως μέσω αυτής της προσέγγισης, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά της. Ας σημειωθεί, σε αυτό το σημείο, πως η προσαρμογή αυτή δεν μεταφράστηκε ποτέ σε μειωμένες απαιτήσεις από τους μαθητές, δεδομένου ότι η αρχή των υψηλών προσδοκιών συνιστούσε απαραίτητη προϋπόθεση της δράσης των νηπιαγωγών.

Τέλος, παρά την προσπάθεια ανεύρεσης και αξιοποίησης εστιασμένου στο δεδομένο μαθητικό κοινό εκπαιδευτικού υλικού, το τελικό αποτέλεσμα ήταν, όπως ήδη αναφέρθηκε, ο εμπλουτισμός του προϋπάρχοντος. Αυτό συνεπαγόταν τη διατήρηση και χρήση υλικού που δεν ανταποκρινόταν πάντα στις ιδιαίτερες ανάγκες και προτιμήσεις των συγκεκριμένων παιδιών (π.χ. τετράδια εργασιών), με αποτέλεσμα την αποφυγή των σχετικών δραστηριοτήτων εκ μέρους ορισμένων απ' αυτά, και τον προσανατολισμό τους προς αυτές που περιείχαν πιο οικείες αναφορές. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν την αναγκαιότητα συνεχούς αναζήτησης και προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού κοινού, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη διαθέσιμου υλικού διαπολιτισμικής φύσης.

9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σκοπός της μελέτης αυτής υπήρξε η γνωριμία και κατανόηση της λειτουργίας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο φέρει μια σειρά από χαρακτηριστικά που απασχολούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: πολυπολιτισμικότητα

³⁰ Για μια περιγραφική αποτύπωση του συγκεκριμένου project, των ομάδων ανάγνωσης γονέων, αλλά και γενικότερα, της οργάνωσης και διεκπεραίωσης των σχολικών δραστηριοτήτων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες που περιελάμβανε το Κέντρο Ι.Ρ.Ι. Sansomendi βλ. το περιοδικό που εκδίδεται με πρωτοβουλία των μαθητών: <http://en.calameo.com/read/00057299601df9cdb3815> Σελ.2: Μια μέρα στην τάξη, Σελ. 21: «Ας ονειρευτούμε μαζί» και <http://en.calameo.com/read/000572996e44065bb2ca1> Σελ.2: Εβδομάδα υλοποίησης του project "Ας ονειρευτούμε μαζί" Σελ.8: Απογευματινές ομάδες ανάγνωσης παραμυθιών, Σελ.9: η "Ημέρα της τσιγγάνικης κοινότητας".

και πολυγλωσσία, δίγλωσση εκπαίδευση, εκπαιδευτικά αιτήματα, ανάγκες και αντιμετώπιση μελών μειονοτικών ομάδων.

Αφού παρουσιάστηκαν τα πολιτισμικά, κοινωνικά και γλωσσικά συμφραζόμενα του ερευνητικού πεδίου, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός μιας σειράς καλών πρακτικών, αλλά και περιορισμών που προκύπτουν κατά την προσπάθεια εφαρμογής διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε ένα περιβάλλον, που έχει κοινά χαρακτηριστικά αλλά και διαφορές με το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, το ζήτημα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των Ρομά απασχολεί την επιστημονική έρευνα, όπως και την εκπαιδευτική κοινότητα, και στην Ελλάδα. Η αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης αυτής της εθνοτικής ομάδας απαιτεί ρυθμίσεις και μεταβολές, τόσο στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των σχολικών πρακτικών. Ανοικτό επίσης παραμένει το ζήτημα της ισότιμης αντιμετώπισης και εκπαίδευσης παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ένα από τα προβλήματα της εφαρμογής βασικών αρχών μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζεται, τόσο με την ένταξη διαφόρων ομάδων μαθητών στην κατηγορία του «Άλλου», όσο και με τη θεώρησή του: ως πάγια και στατικά «διαφορετικού», ως απειλητικού για την εθνική συνείδηση ή την κοινωνική συνοχή. Ωστόσο, η σχολική αποτυχία και η περιθωριοποίηση κοινωνικών ομάδων, κάθε άλλο παρά βοηθά την κοινωνική συνοχή, κάτι που γίνεται όλο και σαφέστερο στους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν με ποικιλόμορφο μαθητικό κοινό.

Μια συγκριτική μελέτη των δύο εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, αναμφισβήτητα θα αναδείκνυε συγκεκριμένα σημεία σύγκλισης ή απόκλισης από τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αλλά και από τις διαπολιτισμικά κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Δεδομένου όμως του περιορισμένου πλαισίου της παρούσας εργασίας, και στοχεύοντας στην μελλοντική επέκτασή του, μπορούμε να προβούμε σε ορισμένες καταληκτικές παρατηρήσεις που προκύπτουν από τη μελέτη περίπτωσης που προηγήθηκε.

- Η ενδυνάμωση της ταυτότητας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, έτσι όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται, μοιάζει απαραίτητη για την ισότιμη ένταξή τους στο σχολείο και για τη μέγιστη ενεργοποίηση του δυναμικού τους.

- Η απομάκρυνση από παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα και ο πειραματισμός με μοντέλα που θεματοποιούν τις διευρυμένες αλληλεπιδράσεις και τη χειραφέτηση των ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων όπως, για παράδειγμα, αυτό των Κοινοτήτων Μάθησης, μπορεί να δημιουργήσουν ένα νέο πεδίο εκπαιδευτικών και κοινωνικών δυνατοτήτων.
- Η αναγνώριση της οικογένειας, της ιστορίας της, της αξίας της ως συνεργάτη, και η πρόθεση ουσιαστικής προσέγγισής της είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών, και ειδικότερα, των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aluffi-Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός* (σσ. 23-37). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανασύρθηκε Μάιο 15, 2012, από http://isocrates.gr/content_files/tsigganopaided/EPIMORFOSI.pdf
- Γούλα, Κ. (2011). *Η Προσχολική Εκπαίδευση στη Χώρα των Βάσκων: Ειδικά χαρακτηριστικά και Διαπολιτισμικές Διαστάσεις*. Διπλωματική Εργασία, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στεργίου, Λ. (2007). Η σιωπή των αλλοδαπών: Αναφορά στην εκπαίδευση των 'ελλειμματικών' μαθητών. Στο Καψάλης Γ., Κατσίκης Α. (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, (σελ. 1092-1099). 17-20 Μαΐου 2007. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
-
- Amorrortu, E. (2003). *Basque Sociolinguistics: language, society and culture*. Reno: Center for Basque Studies, University of Nevada.
- Araya, G. (2010). *Las comunidades de aprendizaje en la Junta Nacional de Jardines Infántiles: un desafío institucional*. Santiago de Chile: Departamento Técnico Junta Nacional de Jardines Infantiles. (JUNJI). Ανασύρθηκε Απρίλιο 13, 2012 από http://www.junji.gob.cl/portal/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=3:apoyo-didactico&Itemid=187
- Calvo Gomez, F., & Pantoja Vargas L. (1990). Estudio exploratorio de la enseñanza bilingüe en preescolar en las ikastolas del Territorio Histórico de Vizcaya. *Cuadernos de Sección. Educación*, 3, 7-196.

- Cenoz, J. (2012). Bilingual Educational Policy in Higher Education in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 41-55.
- Elboj, C., Puigdel·l·ivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educaci·n*. Barcelona: Gra·.
- Etxeberria Balerdi, F. (2004). 40 A·os de Educaci·n biling·e en el pa·s del Euskara. *Revista de Educaci·n*, 334 , 281-313.
- Fern·ndez-Ulloa, T. (2005). La Educaci·n Biling·e en el Pa·s Vasco: Problemas y Retos. Στο J. Cohen, K. McAlister, K., Rolstad, & J. MacSwan (eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA.: Cascadilla Press, pp. 703-729. Ανασ·ρθηκε Απρίλιο 15, 2012, απ· <http://www.lingref.com/isb/4/056ISB4.PDF>
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Flecha Garc·a, R., & Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educaci·n y las Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formaci·n del Profesorado*, 33, 21-28. Ανασ·ρθηκε Σεπτ·μβριο 7, 2012, απ· <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117989>
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- G·mez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., & Sord·, T. (2010). De las experiencias de las Comunidades de Aprendizaje a las pol·ticas basadas en sus ·xitos. *Revista Interunivesitaria de Formaci·n del Profesorado*, 24, 113-126.
- Gra·eras, M., V·zquez, E., Parra, A., Rodriguez, F., Madrigal, A. & Vale, P. (2007). Atenci·n ling·stica al alumnado extranjero en el sistema educativo espa·ol: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educaci·n*, 343, 149-174.
- Hualde, J. I., & Zuazo, K. (2007). The standardization of the Basque language. *Language Problems and Language Planning*, 31(2), 143-168.
- Lasagabaster, D. (2001). Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* , 22(5), 401-425.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Nelde, P. H. (1987). Language contact means language conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8(1-2), 33-42.
- Septi·n Ortiz, J. M. (2006). *Una Escuela sin fronteras. La ense·anza del alumnado inmigrante en ·lava*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

Νόμοι και Υπουργικά έγγραφα

Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco (Οργανικός Νόμος 3/1979, για το Καθεστώς Αυτονομίας της Χώρας των Βάσκων).

Ley 10/1982, de 24 de Noviembre, básica de normalización del uso del Euskera. (Νόμος 10/1982, για την ομαλοποίηση χρήσης της Euskera)

Decreto 138/1983, de 11 de Julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco, artículo 3.1. (Διάταγμα 138/1983, για τη χρήση των επίσημων γλωσσών στη μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση).

Ιστοσελίδες

- EUSTAT. (2011, Νοέμβριος 3). *General regime non-university education pupils for the Basque Country by province, level, bilingual education model and ownership. Data summary: 2011/2012*. Ανασύρθηκε Απρίλιο 18, 2012, από:
http://en.eustat.es/elementos/ele0002400/ti_General_regime_non-university_education_pupils_for_the_Basque_Country_by_province_level_bilingual_education_model_and_ownership_Data_summary_20112012/tbl0002427_i.html#axzz1t4IeCKNj
- Gobierno Vasco. (χ.η.). *III Mapa Sociolingüístico del Gobierno Vasco, 2005*. Ανασύρθηκε Απρίλιο 18, 2012, από:
http://www.euskara.euskadi.net/r59738/es/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/iii_mapa_soziolinguistico.pdf
- Departamento de Empleo y de Asuntos Sociales del Gobierno Vasco. (χ.η.). *Panorámica de la Inmigración, nº 1, Diciembre de 2004*. Ανασύρθηκε Απρίλιο 10, 2012, από:
http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.net/r45-continm/es/contenidos/informacion/boletin_panoramica_inmigracion/es_7538/adjuntos/panoramica1castellano.pdf

Οι γλωσσικές απεικονίσεις της οικονομικής κρίσης στον ελληνικό διαφημιστικό λόγο – Ενδεικτικές αναπαραστάσεις σημερινών νηπίων και παιδιών

Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλιόδη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις γλωσσικές αναπαραστάσεις της οικονομικής κρίσης που άρχισε να πλήττει σοβαρά την Ελλάδα από τις αρχές του 2009, μετά μάλιστα και την ένταξη της χώρας στο καθεστώς του λεγόμενου «Μνημονίου Συνεργασίας», στα ποικίλα διαφημιστικά μηνύματα εμπορικών προϊόντων και εταιρειών που μεταδόθηκαν τόσο από ραδιοτηλεοπτικά μέσα ενημέρωσης, όσο και από το διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους τα διάφορα καταστασιακά περιβάλλοντα που συνδέονται με την οικονομική υστέρηση της Ελλάδας και την επιβολή σκληρών μέτρων λιτότητας επιδρούν στο σχεδιασμό και την παραγωγή των διαφημίσεων. Επιπλέον, αναλύονται οι στρατηγικές με βάση τις οποίες τα ποικίλα διαφημιστικά κείμενα παρουσίασαν, οργάνωσαν και ανακατασκεύασαν την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα με στόχο να εξασφαλίσουν την αποδεκτότητά τους από τους δέκτες. Ενδεικτικά, παρουσιάζονται και αναπαραστάσεις της νηπιακής και παιδικής ηλικίας, έτσι όπως ανακαλύπτονται στις τρέχουσες «διαφημίσεις της κρίσης».

Όπως προκύπτει, τα καταναλωτικά προϊόντα αναδεικνύονται ως η πανάκεια των σοβαρών οικονομικών προβλημάτων των πολιτών/καταναλωτών, μέσα από έναν προσχεδιασμένο «αυθόρμητο» λόγο. Ο λόγος αυτός, όταν δεν αγνοεί πλήρως την πραγματικότητα, την καυτηριάζει και την αποδομεί ή προχωρά ένα βήμα πιο μπροστά και τελικά την αναδομεί υπέρ του εκάστοτε διαφημιζόμενου είδους. Η εργασία ολοκληρώνεται με το συμπέρασμα ότι μεταξύ των κοινωνικών συγκείμενων και των διαφημιστικών κειμένων παρατηρείται μία διαρκής αλληλεπίδραση η οποία αφορμάται από τα δυσάρεστα λόγω οικονομικής ύφεσης βιώματα των πολιτών. Επεκτείνεται δε μέχρι τον αυθαίρετο μετασχηματισμό των ανθρώπινων εμπειριών σε ιδανικούς υποδοχείς καταναλωτικών ειδών τα οποία και υποτίθεται ότι θα θεραπεύσουν το άλγος και τη στέρηση που προκαλεί η οικονομική κρίση.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαφημιστικό κείμενο, ονοματική δομή, ρηματική δομή, διαλογικότητα, αποδεκτότητα, εικονική ευμένεια, κριτική ανάλυση

Linguistic depictions of financial crisis in the Greek advertising discourse – Indicative representations of today's children and infants

Nikoletta Tsitsanoudi-Mallidi

ABSTRACT

This paper examines linguistic representations of the financial crisis in Greece that began to affect the country seriously since 2009, and in particular after the country's accession to the regime of so-called «Memorandum of Cooperation». It focuses on a variety of commercials broadcasted and aired on radio and TV channels and the internet. More particularly, the paper examines the ways different situationist contexts connected with the economic recession in Greece and harsh austerity measures affected the design and production of advertisements. Furthermore, we analyze the strategies followed in various advertisement's texts, in the way they organize and rebuilt the social – economic reality, in order to ensure the acceptability of the advertised messages by the wider public. Indicatively, we present representations of infancy and childhood as discovered in current «crisis advertisements».

The analysis suggests that consumer products emerge as the panacea of the serious economic problems of citizens/consumers, and this is organized in instances of a pre-planned «spontaneous» speech. This kind of discourse when not ignoring completely reality, it deconstructs it and on occasions it reconstructs reality by projecting the benefits presented with the advertised goods. We conclude that between social contexts and the creatives there is a constant interaction referring to the difficult experiences of the actual citizens. This results to the transformation of human experiences turning the public towards consumer goods. These material goods are supposed to heal the pain and deprivation caused by the overall financial crisis.

KEYWORDS: Advertising text, noun structure, verbal structure, interactivity, acceptability, virtual sympathy, critical analysis

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαφημιστική επικοινωνία ως κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ σχεδιαστών του διαφημιστικού λόγου και καταναλωτών πραγματώνεται στο διαφημιστικό μήνυμα. Εκ των βασικών παραγόντων της «*κειμενικότητας*»³¹ των διαφημιστικών κειμένων είναι η «*καταστασιακότητα*» που σχετίζεται άμεσα με τις πολυειδείς κοινωνικές καταστάσεις και περιβάλλοντα (Beaugrande – Dressler, 1981: 9, 13, 163, Beaugrande, 1980: 20-21). Εάν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι τα «*καταστασιακά περιβάλλοντα*»³² και οι κοινωνικές δραστηριότητες επηρεάζουν τις κειμενικές επιλογές και ταυτόχρονα επηρεάζονται από αυτές με βάση τις βλέψεις και τις προσδοκίες του εκάστοτε δημιουργού (Κουτσογιάννη – Μίχου, 1997: 203-204), καθίσταται προφανής η πρόκληση της εισαγωγής στο πεδίο των ενδιαφερόντων μας της μελέτης της επίδρασης της οικονομικής κρίσης στις τρέχουσες ελληνικές διαφημίσεις, αλλά και αντίστροφα.³³ Δεδομένης της διαλεκτικής σχέσης πομπού – κατασκευαστή νοημάτων, δέκτη – λήπτη και ανακατασκευαστή νοημάτων, επικοινωνιακής περίπτωσης, ιδεολογικοπολιτικού πλαισίου, κοινωνικού περιβάλλοντος, η αλλαγή των οικονομικού, πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου, συνέβαλε σε μία αναπροσαρμογή των διαφημιστικών στρατηγικών τόσο σε επίπεδο γλωσσικής και εν γένει σημειωτικής έκφρασης, όσο και παρουσίασης – ανακατασκευής του κοινωνικού και επικοινωνιακού πλαισίου.

Η παρούσα έρευνα έχει ως αφετηρία της μία σειρά εξαιρετικά πρόσφατων κειμένων λόγου «κοινωνικής δύναμης» που προέρχονται από το πεδίο του διαφημιστικού λόγου. Πρόκειται για μηνύματα που μεταδόθηκαν ή συνεχίζουν να μεταδίδονται³⁴ από την ελληνική τηλεόραση και το ραδιόφωνο, τόσο εθνικής όσο και περιφερειακής εμβέλειας. Προσέτι, υλικό συγκεντρώθηκε από διαφορετικές μεταξύ τους πηγές, όπως οι διαδικτυακοί τόποι. Μεταξύ των ζητημάτων που απασχολούν την ερευνητική προσέγγιση είναι αφενός τα επιλεγόμενα είδη του λόγου («*discourses*») και οι

³¹ Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγραφεί ένα σύνολο παραγόντων που χαρακτηρίζουν το κείμενο, όπως λ.χ. η συνοχή, η συνεκτικότητα, η προθετικότητα, η πληροφορικότητά του κ.ά. Βλ. και Κουτσογιάννη – Μίχου (1997: 24 -26, 36, 42).

³² Εναλλακτικά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και τον όρο *συγκείμενο* ή και *κοινωνικό συγκείμενο* με την έννοια που του αποδίδει ο Giddens (1983,1984), δηλαδή του χωροχρονικού πλαισίου στο οποίο συντελείται μια κοινωνική δράση. Η έννοια περιλαμβάνει και τις μεθόδους επικοινωνίας μεταξύ προσώπων που δρουν εντός των χωρικών και χρονικών ορίων της δράσης.

³³ Σταδιακά συγκροτείται στην Ελλάδα μια βιβλιογραφία που αφορά στη γλωσσολογική μελέτη της αποτύπωσης της οικονομικής κρίσης σε κείμενα της δημόσιας σφαίρας. Λ.χ.: Λέανδρος, Ν., Δ. Παπαδοπούλου, Μ. Ψύλλα (2011) για θέματα που αφορούν την κρίση στον Τύπο,

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2012α) για το γλωσσικό ρεπερτόριο του «κινήματος των αγανακτισμένων».

³⁴ Μέχρι και την ημέρα που συντάσσεται αυτή η μελέτη, δηλαδή ως και τα μέσα Αυγούστου του 2012.

αναπαραστάσεις που επιχειρούνται για τις περιγραφές της οικονομικής υστέρησης στην Ελλάδα και της δυσμενούς θέσης στην οποία έχουν περιέλθει πολυπληθείς ομάδες πολιτών κυρίως από τα χαμηλά και μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Στην ανάλυση των συγκεκριμένων απεικονίσεων παρεισφρύουν σχόλια για τις λειτουργίες της γλώσσας έτσι όπως αυτές αναδεικνύονται, όπως είναι λόγου χάρη η περιγραφική, η εκφραστική και ειδικότερα η καταγγελτική.

Στο επίπεδο της μορφής εξετάζονται οι προτιμήσεις των ρηματικών απεικονίσεων και των ονοματικών δομών, ενώ σε λεξιλογικό επίπεδο η χρήση λέξεων και φράσεων από την απλή και καθημερινή γλώσσα ή και τη λεγόμενη λαϊκή ή και λαϊκότροπη γλώσσα. Τέλος, στο σημασιολογικό επίπεδο επιχειρείται η αποκάλυψη του τρόπου με τον οποίο επιτελούνται ορισμένες από τις ιδεολογικές λειτουργίες της γλώσσας.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το υλικό μας συγκεντρώθηκε και επιλέγηκε από ένα οριακά ομοιογενές σώμα κειμένων. Η καταγραφή του υλικού ξεκίνησε στις 2 Μαρτίου του 2011 και τερματίστηκε στις 15 Απριλίου του 2012. Διήρκεσε δηλαδή ένα χρόνο και 43 ημέρες. Πρόκειται για «αναρτημένα» και εν γένει δημοσιοποιημένα κείμενα όχι απλά στον παραδοσιακό έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, αλλά το διαδίκτυο και τα κοινωνικά δίκτυά του. Ειδικότερα, τα κείμενα αυτά προέρχονται από τις ακόλουθες δεξαμενές δεδομένων:

- ιστολόγια (*«blogs»*) και ιστοσελίδες ενημέρωσης (*«sites»*),
- οπτικό υλικό από το You Tube³⁵,
- βιντεοσκοπημένο υλικό που μεταδόθηκε σε τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά προγράμματα,
- εικόνες και κείμενα του έντυπου τύπου.

Τα κριτήρια με τα οποία επιλέξαμε το υλικό σχετίζονται καταρχάς α. με εξωγλωσσικά δεδομένα και συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται το «*επικοινωνιακό γεγονός*» (Μήτσης, 2004: 24), αλλά και β. με το «*στόχο της επικοινωνίας*» (ό.π.: 60) που δεν είναι άλλος από την ενημέρωση και τη δημόσια συζήτηση της εξελισσόμενης οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα κυρίως στο επίπεδο της κοινωνίας. Επιπλέον,

³⁵ Το You Tube είναι ένας δημοφιλής διαδικτυακός τόπος ο οποίος επιτρέπει την αποθήκευση, την αναζήτηση και την αναπαραγωγή ψηφιακών ταινιών (Για περισσότερα, βλ. el.wikipedia.org/wiki/YouTube).

συνυπολογίστηκε η ομοειδής εμπειρία των παραληπτών των διαφημιστικών κειμένων, καθώς και ο τύπος των προς εξέταση κειμένων, τα οποία στην πλειονοψηφία τους είναι «πολυφωνικά».³⁶ Καταλεπτώς, τα δεδομένα που εντάχθηκαν στο πεδίο των ενδιαφερόντων μας αξιολογούνται ως φυσικά και αυθόρμητα παραχθέντα. Κατά συνέπεια το "corpus" δεν συνιστά σε καμία περίπτωση προϊόν «επινοημένης ή εκμαιευμένης γλώσσας» (*"elicited or invented language"*) (Deignan 1999a: 178, Deignan 1999b: 20, Lascaratou 2007, Λασκαράτου 2012, Sinclair 1991: 4).

Αναφορικά με τα είδη των προϊόντων που προβάλλονται, ομαδοποιούμε³⁷ τα περιεχόμενα των διαφημίσεων στις ακόλουθες μικρο-θεματικές κατηγορίες:

- α) Τράπεζες,
- β) κολλέγια και διάφοροι εκπαιδευτικοί φορείς,
- γ) σούπερ μάρκετ, καταστήματα ηλεκτρικών ειδών και είδη τεχνολογίας,
- δ) εταιρείες τηλεπωλήσεων και ενεχυροδανειστήρια,
- ε) μπίρες, είδη καφέ, απορρυπαντικά, παιχνίδια,
- στ) εστιατόρια,
- ζ) εταιρείες παροχής φυσικού αερίου, και
- η) τηλεοπτικά προγράμματα με έμφαση στα σήριαλ.

Η ακολουθούμενη προσπέλαση είναι επαγωγική, αφορμάται από έγκυρα και απαραποίητα δεδομένα και εξικνείται στην επιστημονική ανάλυσή τους. Η ερευνητική προσέγγιση βασίζεται σε θεμελιώδεις αρχές της «Κριτικής Ανάλυσης Λόγου» (*«Critical Discourse Analysis»*), σύμφωνα με τις οποίες η γλωσσική υπόσταση εμφανίζεται σχεδόν πάντοτε προ – παρασκευασμένη, δηλαδή οργανωμένη και προετοιμασμένη από τις κυρίαρχες ιδεολογίες και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Fairclough, 2003). Ως εκ τούτου η γλωσσική μορφή δεν αντανακλά μηχανικά την εξωτερική πραγματικότητα, αλλά συνιστά σε μεγάλο βαθμό την ίδια την πραγματικότητα και τη γνώση μας γι' αυτήν (Γεωργακοπούλου – Γούτσος, 1999: 40, 41). Επιπροσθέτως, για την αποκάλυψη των βαθύτερων νοημάτων απαιτείται η ανάλυση αναπαραστάσεων έτσι όπως αυτές παρουσιάζονται μέσω των δομικών και

³⁶ Η πολυφωνία του δημοσιογραφικού λόγου έγκειται αφενός στη διακειμενικότητα, καθώς το δημοσιογραφικό κείμενο τροφοδοτείται από άλλα κείμενα ενημέρωσης και αφετέρου στη διαστρωμάτωση, λόγω των επανεγγραφών και των παρεμβάσεων που έχει δεχθεί μέχρι την τελική του διαμόρφωση. Για περισσότερα, Πολίτης, Π. (2001).

³⁷ Η διάκριση σε θέματα διευκολύνει την ανάλυση, δεδομένου ότι το θέμα είναι μία πολύ συχνά χρησιμοποιούμενη ενότητα καταγραφής για τη μελέτη των επικοινωνιών προς το ευρύ κοινό. Βλ. και Ψύλλα, Μ. (2010: 49).

των γραμματικών σχημάτων. Η δήλωση των σημειομένων και των ποικίλων καταστάσεων γίνεται με τη βοήθεια της Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday (1998).³⁸

3. ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η μελέτη ξεκινά με την υπόθεση εργασίας ότι οι διαφημιστές στην προσπάθειά τους να προωθήσουν το εμπορικό προϊόν που έχουν αναλάβει επιλέγουν μία ευρηματική, υπαινικτική και πολύσημη γλώσσα. Προκειμένου η γλώσσα αυτή να είναι και αποτελεσματική ενσωματώνουν μέσα στο μήνυμα, με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά, τις πολυειδείς κοινωνικές πραγματικότητες. Λόγω της έντασης της ελληνικής κρίσης και των σφοδρών συνεπειών της στους πολίτες όχι μόνο στο οικονομικό, αλλά και στο κοινωνικό επίπεδο, το φαινόμενο όχι μόνο λαμβάνεται υπόψη, αλλά και χρησιμοποιείται κατά κόρον από τους κειμενογράφους. Υποθέτουμε μάλιστα ότι για την ενσωμάτωση του φαινομένου στις διαφημίσεις και την προσέγγιση του «κοινού – στόχου» (*«target group»*) οι διαφημιστές οικειοποιούνται μεθόδους και πρακτικές που συγκροτούν τη λεγόμενη «στάση υψηλής και εικονικής ευμένειας» ή «στάση απατηλής οικειότητας» που αναγνωρίζεται στο σύγχρονο δημοσιογραφικό λόγο (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006 και της ίδιας, 2011).

Πολύ συνοπτικά, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη «στάση», εκφράζεται μία γενική ιδεολογική συμπαράταξη με το κοινό και μία έμμεση ή υπόρρητη υπόσχεση ανατροπής της καθεστηκυίας τάξης και βελτίωσης του κόσμου υπέρ των αδυνάμων, των πασχόντων και των ευπαθών ομάδων που είναι και η πλειονοψηφία του κοινωνικού όλου. Οι συγγραφείς των διαφημιστικών κειμένων, καθώς φραστικοποιούν την αλγεινή εμπειρία της οικονομικής κρίσης και τις αρνητικές επιδράσεις της ύφεσης και του μνημονίου με ποικίλους λεκτικούς τρόπους, επιχειρούν σε πρώτη φάση να πείσουν το καταναλωτικό κοινό ότι κατανοούν απολύτως τη δυσκολία της πραγματικότητας, της «δικής του» πραγματικότητας. Αμέσως μετά εμφανίζουν το προϊόν ως ένα δραστικό λυσίπονο που θα απαλλάξει - ή υπόσχεται να απαλλάξει - όποιον το αποκτήσει από τα προβλήματα της οικονομικής ανέχειας και θα εξουδετερώσει με τρόπο θαυματουργό τον κοινωνικό πόνο.³⁹

³⁸ Βλ. και Wittgenstein, L. (1953/1989).

³⁹ Αναλυτικότερα για την αντιμετώπιση του κοινωνικού πόνου στη δημόσια σφαίρα από τη νηπιακή ηλικία μέχρι την ενηλικίωση στα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2012β) και Tsitsanoudis – Mallidis, N. (2011).

Επιπροσθέτως με βάση την άποψη ότι υπάρχει κάθε φορά η δυνατότητα της επιλογής διαφόρων γλωσσικών κωδίκων από ένα πλούσιο «επικοινωνιακό ρεπερτόριο» (Κωστούλα – Μακράκη 2001: 54), διατυπώνεται και μία περισσότερο εξειδικευμένη υπόθεση που αφορά στο είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται για τις αναπαραστάσεις των συνεπειών της κρίσης.

Η υπόθεση αυτή υποστηρίζει ότι κατά τη σύνταξη των διαφημιστικών μηνυμάτων γίνεται συνειδητά μία υπερ – χρήση στοιχείων από τη λαϊκή και λαϊκότροπη γλώσσα, προκειμένου να αποδίδεται ευκρινέστερα και αποτελεσματικότερα το μέγεθος των συνεπειών της οικονομικής ύφεσης στα χιμαζόμενα χαμηλά και μεσαία στρώματα. Με την ιδιωτική, οικεία και πάντως ανεπίσημη γλώσσα («*private language argument*») (Wittgenstein, 1953/1989) αποδίδονται βιώματα, εμπειρίες, γεγονότα και καταστάσεις με τρόπο οικείο για τους παραλήπτες των μηνυμάτων αυτών, αλλά και παραστατικό και γλαφυρό για τους ίδιους τους εμπνευστές τους. Εξάλλου, ο λόγος της διαφημιστικής επικοινωνίας, όσο και αν χαρακτηρίζεται από στοιχεία του γραπτού λόγου, είναι διατυπωμένος κατά τρόπο ώστε να μιμείται τον αυθόρμητο προφορικό λόγο («*written as if spoken*») (Leech, 1966: 85-90).

4. ΚΑΤΑΣΤΑΣΙΑΚΟΤΗΤΑ – ΟΡΙΣΜΟΣ

Η καταστασιακότητα ορίζεται ως το σύνολο των παραγόντων που καθιστούν ένα κείμενο συναφές με μία κατάσταση (Beaugrande, 1980: 20). Άλλωστε, έχει προηγηθεί η διατύπωση επιστημονικών θέσεων σύμφωνα με τις οποίες το κείμενο δεν είναι παρά η γλωσσική μορφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Κατά συνέπεια μπορεί να μελετηθεί μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον του σχεδιασμού και της παραγωγής του (Halliday, 1977 και του ίδιου, 1978).

Στο πλαίσιο της καταστασιακότητας, και πέραν των κυρίων προσώπων μιας διαφήμισης που είναι ο κειμενογράφος και ο παρουσιαστής, μπορούν κατά την Κουτσουλέλου – Μίχου (1997: 209) να αναπτυχθούν και κοινωνικοί ρόλοι, όπως είναι ο σύζυγος, τα τέκνα, ο εργοδότης, ο υπάλληλος, μία φίλη κλπ. Αντίστοιχα αναπτύσσονται και οι γλωσσικοί ρόλοι. Για παράδειγμα, ο ένας εκ των συνομιλητών μπορεί να εκφράζει παρατηρήσεις και αντιρρήσεις στην αρχή, αλλά στο τέλος συμφωνεί και επικυρώνει την αξία του προϊόντος. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο πομπός/ διαφημιστής υφαρπάζει από τους αποδέκτες/ ακροατές τη δυνατότητα να αντιδράσουν στο μήνυμά του, αμφισβητώντας το ο ίδιος προκαταβολικά. Ο δέκτης

εγκλωβίζεται και αδυνατεί ή αδρανή να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που μέσα από ένα χείμαρρο ρητών ή λανθανόντων θαυμαστικών του παρέχονται ως αυταπόδεικτες, ολοκληρωμένες, αδιαμφισβήτητες και τελικά δεσμευτικές. Η επιστράτευση της διαφημιστικής ρητορείας σε συνδυασμό με την επιφωνηματική λειτουργία του λόγου είναι ικανή να συντρίψει με το βάρος και την πληθωρικότητά της ακόμη και τα πρώτα σπέρματα αντίδρασης και αμφισβήτησης που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν από την πλευρά του δέκτη. Η αντίδραση και η αμφιβολία, η επιφύλαξη και η καχυποψία εξουδετερώνονται ή καταβάλλεται προσπάθεια να εξουδετερωθούν εν τη γενέσει τους (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006: 42).⁴⁰

5. ΟΝΟΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΡΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ

Η μελέτη της απεικόνισης και πραγμάτωσης στη διαφημιστική γλώσσα της οικονομικής κρίσης επικεντρώνεται σε ποικίλα λεκτικά σχήματα, όπως είναι οι ρηματικοί τύποι και οι ονοματικές φράσεις που περιλαμβάνουν ουσιαστικά και επίθετα. Ειδικότερα στις υποενότητες που ακολουθούν εξετάζουμε τις γραμματικές και σημασιολογικές δομές με τις οποίες εκφράζεται η εμπειρία του κόσμου.

5.1. Ρηματικές φράσεις

5.1.1. Το στοιχείο της έλλειψης

Μελετώντας την εικόνα των ρηματικών φράσεων μεταξύ των δεδομένων μας παρατηρούμε ότι σε αντίθεση με τις κατά κανόνα πολυφορτωμένες ονοματικές φράσεις, οι ρηματικές παρουσιάζονται στην πλειονότητα των παραδειγμάτων απλές και ελλειπτικές. Ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα:

- (1) - Στο κόκκινο η οικονομία...(με παραλειπόμενο το «είναι»)
- (2) - Στα μαύρα εσύ...(«είσαι»)

⁴⁰ Χαρακτηριστικό ήταν το πολύ ευρηματικό μήνυμα που μετέδωσε το καλοκαίρι του 2003 ο τηλεοπτικός σταθμός MEGA για να διαφημίσει το χειμερινό τηλεοπτικό πρόγραμμά του. Το «σποτ» βασιζόταν στη φράση-σλόγκαν «Για να δούμε, για να δούμε...» που εμφανιζόταν να αρθρώνεται από ανθρώπους της μικρομεσαίας κοινωνικοοικονομικής τάξης (από μια νοικοκυρά, από μια ηλικιωμένη, από νεαρούς που τρώνε πίτσα και παρακολουθούν βαριεστημένοι και καχύποπτοι τηλεόραση). Είχε προηγηθεί μια άλλη διαφήμιση με το μόττο «Όλοι MEGA!, Όλοι MEGA!» που αυθαίρετα εγκαθιστούσε μια σχέση αναγκαστικής συσπείρωσης ή και ταύτισης μεταξύ σταθμού/επικοινωνητή και τηλεθεατών/επικοινωνουμένων. Ο πομπός (το κανάλι) αρχικά πολιτευόταν με το «Όλοι MEGA» και αμέσως μετά ή και σχεδόν ταυτόχρονα έδινε την εντύπωση ότι αντιπολιτεύεται τη διαφημιστική του καμπάνια μέσω της γλωσσικής πραγμάτωσης της αμφιβολίας των τηλεθεατών στο «Για να δούμε, για να δούμε...». Ο παραγωγός και σχεδιαστής του μηνύματος είχε καταφέρει να προοικονομήσει την αμφισβήτηση και την πιθανή αντιλογία των τηλεθεατών για το νέο τηλεοπτικό πρόγραμμά του καναλιού, «εγκυβωτίζοντάς» τες στο πρελούδιο του ίδιου του προγράμματος.

- (3) - *Μην τον φοβάσαι τον Έλληνα, είναι από καλό χαρμάνι και με ιστορία! Να όπως ο Λουμίδης!* («είναι»)
- (4) - *Καλά τα λέει ο μεγάλος!*
- *Τι μεγάλος;* («εννοείς»)
- *Ηθοποιός...*(«εννοώ»)
- (5) - *Jumbo παιχνίδια!* (με εννοούμενη, αλλά παραλειπόμενη την προστακτική «αγοράστε» ή «προτιμήστε»).
- (6) - *Πού θα πας φέτος διακοπές;*
- *Στο μπαλκόνι* («θα πάω»).- *Κρίση;* («δεν θα πας διακοπές λόγω κρίσης;»)
- *Όχι θέα!* («δεν θα πάω λόγω θέας»)
- (7) - *Στην υγεία της επιμήκυνσης!* (με εννοούμενο το «πίνω» ή «πίνουμε»)
- (8) - *Μέτρα, μέτρα, παντού μέτρα!* (με εννοούμενο το «επιβάλλονται»)
- (9) - *Δε νομίζω Τάκη* (εδώ παραλείπεται η ειδική πρόταση «ότι έχεις δίκιο» που θα ενείχε θέση αντικειμένου).

Η παράλειψη βασικών συντακτικών όρων και συγκεκριμένα ρηματικών αποδίδεται σε μία σειρά λόγους όπως είναι η ταχύτητα στη μετάδοση του μηνύματος, η «σλογκανοποίηση»⁴¹ του κειμένου και η γενικότερη επιδίωξη για παραγωγή τεμαχίων λόγου με ζωντάνια που να δίδουν την εντύπωση του αυθόρμητου καθημερινού λόγου. Η έλλειψη⁴² εμφανίζεται κυρίως σε διαλόγους, ενώ ως επικοινωνιακό σχήμα προσδίδει οικειότητα μεταξύ των ομιλητών. Επίσης, σε σχέση με τις προτάσεις που απαντούν σε ένα προηγούμενο ερώτημα, οι ελλείψεις είναι συχνές και λειτουργούν ως συνοχικό στοιχείο μεταξύ ερώτησης και απάντησης.

5.1.2. Η χρήση των επιρρημάτων

Ενδιαφέρουσα είναι και η χρήση των επιρρηματικών προσδιορισμών που επιλέγονται για να επιτείνουν το μέγεθος του περιγραφόμενου περιεχομένου σε συνδυασμό μάλιστα με την κατάλληλη στίξη και κυρίως τη χρήση του θαυμαστικού που με τη σειρά του αποκαλύπτει την ύπαρξη της επιφωνηματικής λειτουργίας του λόγου.

- (10) - *Κοριτσάρα μπράβο!*
- (11) - *Άρα τα Χριστούγεννα θα είναι μαγικά! Ναι εις διπλούν!*

⁴¹ Δηλ. η διατύπωση του μηνύματος με συντομία και παραστατικότητα [από την αγγλική λέξη "slogan"] (ΛΚΝ: 1225).

⁴² Μπορεί να είναι ονοματική, ρηματική, προτασιακή.

5.2. Ονοματικές φράσεις

5.2.1. Το στοιχείο της πληροφορικότητας

Σε σχέση με τις ονοματικές φράσεις που απαντώνται στα διαφημιστικά κείμενα τα οποία εξετάζουμε ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρουσία των πολλών επιθέτων που αναφέρονται στις ιδιότητες του προϊόντος και εξυπηρετούν γενικά την «πληροφορικότητα»⁴³, την ποιότητα δηλαδή της παρεχόμενης γνώσης. Η πληροφορικότητα μπορεί να υπηρετείται με ποικίλους τρόπους, όπως:

A. Με τη διατάραξη της συνεκτικότητας του κειμένου, λόγου χάρη:

(12) *Μπριζόλες... τοστ... ΑΒ Βασιλόπουλος!*

B. Με τη χρήση αξιολογικών επιθέτων ή επιθέτων που βοηθούν στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων:⁴⁴

(13) *- Πηγαίνω JUMBO και είμαι αξιοπρεπής!*

(14) *- Jumbo Chips! Η μεγαλύτερη πατάτα που έγινε ποτέ!*

Γ. Με τη χρήση του ενεστώτα χρόνου συχνά με μελλοντική έννοια, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα πλεονεκτήματα του προϊόντος παρουσιάζονται ισχυρά στο παρόν και με διάρκεια στο μέλλον:

(15) *- Πουλιά σε χρυσό, δεν ξεμένω ποτέ από λεφτά!*

5.2.2. Ελλείψεις και επαναλήψεις

Προσέτι, απαντώνται μηνύματα με την μορφή ελλειπτικών⁴⁵ ονοματικών δομών, όπως παραδείγματος χάρη:

(16) *- Λοιπόν, τέρμα οι διακοπές!*

(17) *- Κατάντια, μεγάλη κατάντια!*

Σε σχέση με την επανάληψη ενός ονοματικού όρου της κατά τα άλλα ελλειπτικής πρότασης, μολονότι το φαινόμενο μπορεί να αξιολογηθεί ως επικοινωνιακά μη παραδεκτό και περιττό στον καθημερινό λόγο, εν τούτοις στα διαφημιστικά κείμενα μπορεί να είναι συχνό. Κατά κανόνα η επανάληψη αφορά το όνομα του προϊόντος

⁴³ Τον όρο εισήγαγε ο Beaugrande (1980: 103).

⁴⁴ Αξιολογικά ονομάζονται τα επίθετα που χρησιμοποιούνται αρνητικά ή θετικά ανάλογα με την κρίση που ο χρήστης τους επιθυμεί να αποδώσει στο αντικείμενο που περιγράφει (Kebrat – Orecchioni, 2006: 94-112).

⁴⁵ Το θέμα της έλλειψης θίχτηκε και στην υποενότητα 5.1.1.

που καλείται να συγκρατήσει ο μελλοντικός αγοραστής (Κουτσουλέλου – Μίχου, 1997: 160). Ωστόσο, η επανάληψη της λέξης «κατάντια» που περιγράφει τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης μαρτυρεί το ενδιαφέρον του κειμενογράφου να παραγάγει ένα κείμενο στο οποίο να αποτυπώνεται με ενάργεια η επίγνωση της δυσμενούς θέσης των αποδεκτών/ καταναλωτών και η συνεπακόλουθη, αλλά υπόρρητα εκφρασμένη, συμπάθεια προς το δοκιμαζόμενο κοινό.

6. ΜΙΑ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΔΙΑΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να διακρίνουμε το υλικό μας με όρους διαλογικότητας των κειμένων, υιοθετώντας εν μέρει τις «κατά Bakhtin αναγνώσεις»⁴⁶ του Πολίτη (2012). Στο πλαίσιο της «διαλογικότητας» των κειμένων (Moirand, 2002: 561- 563) και ανάλογα με την κυριαρχία των ομιλούντων προσώπων σε ένα κείμενο - στην προκείμενη περίπτωση το διαφημιστικό - μπορούμε να εντάξουμε τις διαφημίσεις, όπως θα κάνουμε εξηγώντας αναλυτικά παρακάτω⁴⁷ σε τρία είδη λόγου, το «μονολογικό», το «διαλογικό» και το «πολυφωνικό» ή «ετερογλωσσικό» (Cook, 1992: 186-7).

Μεταξύ των κειμένων μας απαντώνται διαφημίσεις όπου η πραγμάτωση συντελείται μέσα από τη γλωσσική συγκρότηση του ενός προσώπου, καθώς και διαφημίσεις με δύο ή περισσότερες φωνές από τις οποίες η μία κυριαρχεί. Επιπλέον, συναντάμε διαφημιστικά μηνύματα με αρκετές φωνές που μπορεί να συγκρούονται μεταξύ τους, πάντα στο εικονικό επίπεδο. Παρά τη φαινομενική ετερογλωσσία τα κείμενα είναι δομημένα με βάση ένα μονολογικό λόγο που εκπορεύεται από τη «μητέρα εταιρεία» («*mother company*») η οποία και επιθυμεί να χειραγωγεί τις διαθέσεις και τις προτιμήσεις του καταναλωτή και να ελέγχει - ή και να μετριάξει - την κριτική ανάγνωση του περιεχομένου του διαφημιστικού μηνύματος. Συχνά άλλωστε ο επιφανειακά μονοφωνικός λόγος των διαφημίσεων «διαλέγεται» ή και «συνδιαλέγεται» υπόρρητα με τη φωνή της αντίπαλης εταιρείας ή του αντίπαλου προϊόντος που κυκλοφορεί στην αγορά.

⁴⁶ Για την «εικονογράφηση» του σωματικού πόνου στις φαρμακευτικές διαφημίσεις ο Πολίτης αντλεί το υλικό του κυρίως από τη διαδικτυακή επαγγελματική τράπεζα διαφημίσεων adbank και με εργαλείο του τη θεωρία της διαλογικότητας του M. Bakhtin επιχειρεί να δείξει ότι στη διαφήμιση ο σωματικός πόνος πραγματοποιείται, καθώς απογυμνώνεται από τη συμβολική του και ευτελίζεται ως κακέκτυπο φόβητρου. Όπως υποστηρίζει «το διαφημιστικό μήνυμα κτίζεται με τρόπο που να εξυπηρετεί τη 'δραστικότητα' των φαρμάκων η οποία μεταφράζεται σε μια γραμματική και ρητορική ουσιοκρατία». Επισημαίνει ότι ο εκλαϊκευτικός λόγος της διαφημιστικής φαρμακολογίας προσανατολίζεται στη μεταφορά και όχι στην κυριολεξία του επιστημονικού λόγου. Ακόμη και οι κυριολεκτούσες περιγραφές του πόνου διατηρούν το ίχνος νεκρών ή αδρανών μεταφορών από παλαιότερες περιόδους της γλώσσας.

⁴⁷ Βλ. υποενότητες 6.1., 6.2. και 6.3.

6.1. Μονολογικοί λόγοι

Κάτω από τον όρο «*μονολογικοί λόγοι*» μπορούμε να εντάξουμε άμικτους μονόλογους, αλλά και έντεχνα σύμφυρτους λόγους στους οποίους τα δεύτερα ή τα τρίτα πρόσωπα δεν (εκ)δηλώνονται, αλλά υποσημαίνονται ή εξυπονοούνται ως μονάδες ή συλλογικότητες που «*συνομιλούν*» με το πρωταγωνιστικό πρόσωπο του διαφημιστικού μηνύματος. Αμέσως παρακάτω θα παραθέσουμε και τα σχετικά παραδείγματα.

6.1.1. Αμιγείς μονόλογοι

Χαρακτηριστικά παραδείγματα ανόθευτου μονολογικού λόγου:

- (18) - *Και μια νύχτα είδα spreads στον ουρανό, κι όμως μπορώ να ονειρευτώ! Πως είμαι πλούσιος, πως είμαι πλούσιος... Πηγαίνω Jumbo και είμαι αξιοπρεπής.*
- (19) - *Εγώ φτιάχνω κίνημα. Δεν πληρώνω ΦΠΑ!*

6.1.2. Με υπόρρητη ενσωμάτωση δεύτερου προσώπου (ή και περισσότερων)

Οι μονολογικοί λόγοι που ακολουθούν, μολονότι πραγματώνονται με μία μόνο φωνή, εν τούτοις ενσωματώνουν με έναν τρόπο υπόρρητο την ύπαρξη ενός ακόμη προσώπου ή και περισσότερων:

- (20) - *Όσα κι εσύ κι εσύ κι εσύ θα ονειρευτείς!⁴⁸ Μέσα στα Jumbo φιλαράκι θα χαθείς. Μέσα στα Jumbo φιλαράκι θα τα βρεις!*
- (21) - *Α!...Μου τα παίρνουν από δω! Μου τα παίρνουν από κει! Μόνο εσύ με νιώθεις!».*
- (22) - *Σε έναν κόσμο γεμάτο ανταγωνισμό, λίγοι είναι εκείνοι που θα ξεχωρίσουν. NEW YORK COLLEGE – Έλα με τους καλύτερους!*
- (23) *Στην Ηλεκτρονική δεν πληρώνεις ΦΠΑ!*

Τα κείμενα απεικονίζουν και τη λεγόμενη «*παρακοινωνική επίδραση*» («*parasocial interaction*») παραπέμποντας σε μία φαινομενικά άμεση σχέση μεταξύ πομπού/ διαφημιστή και αποδέκτη/καταναλωτή (Horton & Wohl, 1956). Άλλα δύο παραδείγματα που υπαινικτικά αναφέρονται σε περισσότερα του ενός πρόσωπου:

- (24) - *Όλοι μαζί μπορούμε. Στηρίζουμε τις ελληνικές θέσεις εργασίας.*

⁴⁸ Το κειμενικό αυτό τεμάχιο χαρακτηρίζεται και από έντονη διακειμενικότητα, καθώς αντιγράφει και παραπέμπει σε παλιό λαϊκό τραγούδι που είναι ιδιαίτερα οικείο στο κοινό. Πρόκειται για το τραγούδι «*Αν ήμουν πλούσιος*» της Σώτιας Τσώτου. Ανάλογη αναγωγή αναγνωρίζεται στη διαφήμιση εταιρείας πλακιδίων που μεταδόθηκε στις 24/7/12 από τον τηλεοπτικό σταθμό ΣΚΑΪ: *Η ακρίβεια δεν υπάρχει πια, την πάτησε η RAVENA*. Ο λόγος παραπέμπει στο παλιό ελληνικό τραγούδι «*Οι άντρες δεν υπάρχουν πια, τους πάτησε το τρένο*».

(25) - *Κωτσόβολος! Τσακίζουμε τις τιμές τσακ – μπαμ!!!*

Αναλογικά αυτού του είδους η παρακοινωνική αντίδραση μπορεί να ερμηνευθεί και με τις πρακτικές προσέγγισης του κοινού που συμπυκνώνονται στη λεγόμενη στάση «*υψηλής εικονικής και απατηλής οικειότητας*» που συχνά καλλιεργούν τα ΜΜΕ (Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006).

Συμπερασματικά, στους μονολογικούς λόγους εκτός των λόγων που εκπέμπονται από ένα και μόνο πρόσωπο, απαντώνται και οι επιφανειακά καθαροί μονολογικοί λόγοι που όμως σε δεύτερη ανάγνωση παραπέμπουν σε εικονικές διγλωσσίες ή και και ετερογλωσσίες.

6.2. Διαλογικοί λόγοι

6.2.1. Απλές περιπτώσεις διαλογικού λόγου

Απλή περίπτωση διαλογικού λόγου είναι η ακόλουθη:

_(26) Φίλος Α': *Που θα πας φέτος διακοπές;*

Φίλος Β': *Στο μπαλκόνι.*

Α': *Κρίση;*

Β': *Όχι θέα!*

Ακολουθεί η συμπερασματικού τύπου αποφορά: «*Εστιατόριο: Στο μπαλκόνι. Πολυδέντρι Λάρισα. Αφοί Γούλα, για κρατήσεις, τηλεφωνήστε...*»

Το χιούμορ, η διεκτραγώδηση και ο σαρκασμός⁴⁹ της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας δεν απουσιάζουν.⁵⁰ Φερ' ειπείν: Η οικογένεια παρακολουθεί σύσσωμη τηλεόραση ενώ όλα τα μέλη της τρώνε πατατάκια. Στην τηλεόραση ακούγεται ο ηθοποιός που υποδύεται κάποιον πολιτικό να λέει:

(27) - *Έχουμε υποστεί πάρα πολλά όλον αυτόν τον καιρό. Σε απάντηση προς τους επικριτές θα ήθελα να πω μόνο τούτο: Μαζί τα φάγαμε!*

Ακολουθεί το «σπηκάζ»:

(28) - *Jumbo Chips. Η μεγαλύτερη πατάτα που έγινε ποτέ!*

⁴⁹ Τα ίδια στοιχεία τα βρίσκουμε και σε πολυπρόσωπους λόγους, όπως καταγράφεται και στο 6.2.2.

⁵⁰ Οπότε και μπορούμε να αναζητήσουμε ιδεολογικές προεκτάσεις στη διαφήμιση. Για τις ιδεολογικές λειτουργίες της διαφημιστικής γλώσσας, βλ. και στην ενότητα 8.

Ο πατέρας της οικογένειας, που υποδύεται ο κωμικός ηθοποιός Μάρκος Σεφερλής, βλέποντας τον πολιτικό να μιλάει στην τηλεόραση, του αρπάζει από τα χέρια τα πατατάκια και του απευθύνεται με απαξιωτικό βλέμμα:

(29) - *Φτάνει! Εσύ έφαγες πολλά!*⁵¹

Στη συγκεκριμένη περίπτωση σχολιάζονται με καυστικό τρόπο παλαιότερες δηλώσεις πολιτικού. Το κειμενικό είδος που επιλέγεται χαρακτηρίζεται όχι μόνο από το στοιχείο της διαλογικότητας, αλλά και της διακειμενικότητας.

6.3. «Καρναβαλικοί διάλογοι»

Άλλα παραδείγματα μας παραπέμπουν σε «*καρναβαλικούς διαλόγους*» (Πολίτης, 2012). Πρόκειται για παιγνιώδεις ανατροπές ενός τουλάχιστον συνομιλιακού συμβάντος, το περιεχόμενο του οποίου παραμορφώνεται με βάση την υπερβολή και την εξόγκωση. Το λαϊκό και χιουμοριστικό στοιχείο κυριαρχούν, καθώς η οικονομική κρίση και η συνεπαγόμενη οικονομική ανέχεια του πολίτη διεκτραγωδούνται ως φαινόμενα. Στη συνέχεια ακολουθεί η ανακουφιστική «θεραπεία» που δεν είναι παρά η χειραγώγηση του καταναλωτή προς την εκδήλωση εμπιστοσύνης και την αγορά προϊόντων και ειδών από τη συγκεκριμένη εμπορική εταιρεία.

Επιβεβαιωτικά μπορεί να λειτουργήσει και η επίκληση παραδείγματος από το πεδίο της ετερογλωσσίας. Τηλεοπτικό «σποτ» εμφανίζει το νονό και τη νονά να βρίσκονται στη Βαρβάκειο Αγορά. Ξαφνικά χτυπά το κινητό τηλέφωνο του άντρα (νονός), αλλά εκείνος διστάζει να απαντήσει, λέγοντας της συζύγου του:

(30) Νονός: *Πάρτο εσύ!*

Σύζυγος: *Το βαφτιστήρι σου είναι...Ρε Πασχάλη το βαφτιστήρι σου φοβάσαι;*

Στο σημείο αυτό παρεμβαίνουν οι κρεοπώλες της Βαρβακείου:

(31) Κρεοπώλες: *Ρε Πασχάλη! Μη φοβάσαι ρε...Γιατί έχεις τα JUMBO πλάι σου, έχεις τα JUMBO, μην το ξεχνάς...*

Όπως προκύπτει, ανάλογα με την επιδιωκόμενη κάθε φορά διαφημιστική κατασκευή και κατ' επέκταση δραστηριότητα του διαφημιστικού μηνύματος επιλέγονται ποικίλες μαρτυρίες, αφηγήσεις, συνομιλίες ή και κωμικές καταστάσεις στο πλαίσιο μιας «*παιγνιώδους απομίμησης*» (*"pastiche"*) ή και «*παρωδίας*» (Politis & Kakavoulia, 2010). Οι καταστάσεις αυτές στηρίζονται άλλοτε σε φαινομενικούς μονολόγους και

⁵¹ Η συγκεκριμένη διαφήμιση λόγω της σαφούς αναφοράς της σε συγκεκριμένο πολιτικό πρόσωπο προκάλεσε σάλο αντιδράσεων και στη συνέχεια λογοκρίθηκε με την αφαίρεση των υπαινιγμών κατά του συγκεκριμένου πολιτικού.

άλλοτε σε εικονικές ετερογλωσσίες. Ανάλογα με την «περίσταση της παραγωγής» (*"l'instance de production"*), διακρίνονται για τη διακειμενική επιβάρυνσή τους και την αποτελεσματικότητά τους. Επιπροσθέτως, χαρακτηρίζονται από στοιχεία «*παρακοινωνικής επίδρασης*» μεταξύ θεατή και παρουσιαστή που κατά την άποψή μας δεν είναι παρά εκφάνσεις της λεγόμενης «*στάσης υψηλής εικονικής ευμένειας*».

7. ΣΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

7.1. Οι επιλογές και οι λειτουργίες των λέξεων

Η επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή του ενός ή του άλλου διαφημιστικού κειμένου εξετάζεται με προσοχή δεδομένου ότι η ονοματοδοσία ενός γεγονότος ή του διαφημιζόμενου προϊόντος απεικονίζει την προσπάθεια του δημιουργού να επιβάλει την οπτική του. Η επιλογή ενός όρου ή μιας συγκεκριμένης λέξης μέσα από τα ποικίλα ισοδύναμα ή και υποκατάστατα ουσιαστικά, από ένα πλούσιο λεξικολογικό απόθεμα, δεν είναι παρά μία αξιολογική επιλογή.⁵²

7.1.1. Χρήση λέξεων από τη λαϊκή και τη λαϊκότροπη γλώσσα

Η «στάση υψηλής εικονικής και απατηλής οικειότητας» ή «στάση εικονικής ευμένειας» έχει αναγνωρισθεί και οριοθετηθεί στο πλαίσιο διαφόρων επικοινωνιακών περιστάσεων οι οποίες αφορούν τον τηλεοπτικώς εκφερόμενο δημοσιογραφικό λόγο (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006). Συγκεκριμένα, έχει ορισθεί ως η συνειδητή και έντεχνη προσπάθεια των φορέων του δημοσιογραφικού και πολιτικού λόγου να εμφανίζονται, μέσα από γλωσσικές κατά κανόνα φόρμες, ως πρόσωπα οικεία και προσηνή στο τηλεοπτικό κοινό, με στόχο την υπηρετήση διαφημιστικών και ιδεολογικών σκοπιμοτήτων. Στοιχεία αυτής της στάσης μπορούμε να ανιχνεύσουμε και στο επίπεδο του διαφημιστικού λόγου, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες επιλέγεται η χρήση ιδιωματικών ή διαλεκτικών λέξεων, που έχουν ευρύτερη γεωγραφική ή διαλεκτική κατανομή⁵³, ενώ δεν λείπουν και οι κοινωνικές ποικιλίες.

⁵² Για περισσότερα, Παπαδοπούλου, D. (2011: 91).

⁵³ Αποκαλυπτική ως προς τις συγκεκριμένες γλωσσικές χρήσεις είναι πολύ πρόσφατη διαφήμιση κινητής τηλεφωνίας με πρωταγωνιστές την Τασούλα και τον Κίτσο, οι οποίοι υποδύονται δύο νέους από το χωριό που συνομιλούν με διαλεκτική προφορά, χρησιμοποιώντας γεωγραφικές παραλλαγές. Ένα απόσπασμα από τη διαφήμιση αυτή που μεταδόθηκε την άνοιξη του 2012 από την ελληνική τηλεόραση:
-Κίτσος: *Τασούλα'μ να'ρθου να σι πάρου με τ' αγροτικό;*
-Τασούλα: Πουτέ! Μυρίζ' κουπριά!

Ας δούμε τώρα ορισμένα παραδείγματα χρήσης λέξεων και φράσεων από τις λεγόμενες *χαμηλές γλωσσικές ποικιλίες* και τη λαϊκή⁵⁴ καθημερινή γλώσσα ευρύτερα έτσι όπως απαντώνται σε πολλά διαφημιστικά μηνύματα που αναπαριστούν την οικονομική κρίση:

- (32) - *Καλά τα λέει ο μεγάλος!*
- (33) - *Μήπως μπαμπάκα στις γιορτές δεν έχει δώρο;*
- (34) - *Κούλαρε, σε νιώθουμε μπαμπά...*
- (35) - *Βρε κορούλα, τι είναι αυτά που τσαμπουνάς;*
- (36) - *Ιστορίες άρτσι μπούρτσι και λουλάς.*
- (37) - *Κοριτσάρα μπράβο!*
- (38) - *Τσακίζουμε τις τιμές τσακ μπαμ!*
- (39) - *Σιγά τη φασαρία!*
- (40) - *Αυτοκίνητο καπούτ!*
- (41) - *Δε μασάμε!*

Κοντολογίς, η χρήση των διαλεκτικών ποικιλιών και των κάθετων παραλλαγών μπορεί να ερμηνευθεί στο ιδεολογικό επίπεδο ως αναπαράσταση της διάθεσης για παραφθορά της επίσημης κοινής γλώσσας. Τέτοιου είδους «αλλοιώσεις» ή «παρεκκλίσεις» από τον καθωσπρεπισμό της «*επίσημης νόρμας*» εξυπηρετούν λανθάνοντες και πάντως άρρητους αντιεξουσιαστικούς σκοπούς και για αυτό το λόγο είναι δυνατό να καθιστούν το μήνυμα λαοφιλές.

7.1.2. Το φαινόμενο της *αχρωμοσημίας*

Η υιοθέτηση ρημάτων ή και ολόκληρων φράσεων με *αχρωμοσημιά*⁵⁵ απαντάται και μεταξύ των παραδειγμάτων του σώματος των κειμένων που εξετάζονται:

- (42) - *Δε μασάμε!*
- (43) - *Έχεις τα JUMBO πλάι σου!*
- (44) - *Όλοι μαζί μπορούμε!*
- (45) - *Σου τα παίρνουν από δω, μου τα παίρνουν από εκεί. Μόνο εσύ με νιώθεις!*

⁵⁴ Οφείλουμε ωστόσο να διακρίνουμε τον προσδιορισμό του «*λαϊκού*» από το «*λαϊκίστικο*», με την έννοια, ότι το πρώτο αφορά οτιδήποτε προέρχεται και απευθύνεται στο «*proletus*», το λαό, ενώ το δεύτερο, πρακτικές και περιεχόμενα που υπερασπίζονται το απλό άτομο, συνήθως μέσα από μία ευνοϊκή αντιπαράθεση με την «ελίτ». Από την άλλη πλευρά, το «*λαϊκίστικο*» δεν αποτελεί απαραίτητα εχθρό της λαϊκής ή και της υψηλής λαϊκής κουλτούρας (Mazzoleni, 2006: 7-12, Taggart, 2000).

⁵⁵ Το κείμενο υιοθετεί τη συγκεκριμένη σχολιαστική έκφραση του Γ. Μπαμπινιώτη με την έννοια της κατάχρησης των απολεξικοποιημένων ρημάτων, όπως *κάνω, παίρνω, δίνω* κ.ά. Για περισσότερα, βλ. και Χαραλαμπίδης, Χρ. «Η κινδυνολογία για τη νεοελληνική γλώσσα», *Τέταρτο Μάτι*, Ηράκλειο Κρήτης. Προσπελάστηκε από 4mati.blogspot.com/.../blog-post_111836.. στις 19/8/12.

Βέβαια η καθ' υπερβολή χρήση τέτοιων λέξεων ή και φράσεων είναι δυνατό να οδηγήσει σε νοηματική εξασθένηση των όρων ή και σε πολύ περιορισμένη εάν όχι ανύπαρκτη σηματοδότησή τους.

7.1.3. Φράσεις – σλόγκαν

Η φράση «*λεφτά υπάρχουν*» που είχε διατυπωθεί προεκλογικά από αρχηγό πολιτικού κόμματος ενέπνευσε σε μεγάλο βαθμό τους σχεδιαστές και παραγωγούς του διαφημιστικού λόγου, σε βαθμό να επαναλαμβάνεται σε πάρα πολλές διαφημίσεις:

(46) - *Λεφτά υπάρχουν! Μπες στα cheapis.gr και είσαι βασιλιάς!*

(47) - *Χρειάζεσαι άμεσα μετρητά; Λεφτά υπάρχουν! Στα παλιά σας χρυσαφικά! Τηλεφωνήστε άμεσα στο 693...*

(48) - *Σσαστ! Λεφτά υπάρχουν! Στον Jacobs καφέ.*

Αλλά και με παραλλαγές:

(49) - *Έλα παιδιά, λουκάνικα υπάρχουν!*

(50) - *Θαλασσινά υπάρχουν!*

Οι πολλαπλές χρήσεις της δήλωσης «*λεφτά υπάρχουν*» καταδεικνύουν την ύπαρξη της διακειμενικότητας που χαρακτηρίζει τη διαδικασία της επινόησης και του σχεδιασμού των ποικίλων διαφημιστικών κειμενικών δομών. Η συγκεκριμένη δήλωση η οποία και συζητήθηκε κατά κόρον στο επίπεδο της πολιτικής και της οικονομίας έδωσε το έναυσμα στον «*ιθύνοντα νου*» («*principal*») και το «*συντάκτη*» των διαφημιστικών κειμένων («*author*») να αναπαραγάγουν και να διεκτραγωδήσουν τη συγκεκριμένη πολιτική δήλωση στη σφαίρα της διαφήμισης.⁵⁶

7.1.4. Η χρήση του μεταφορικού λόγου

Η διαπιστωνόμενη υιοθέτηση του μεταφορικού λόγου για τις αναπαραστάσεις

α. των συνεπειών της οικονομικής κρίσης,

β. των υποτιθέμενων θαυματουργών ιδιοτήτων του εκάστοτε διαφημιζόμενου προϊόντος, και

γ. των θεαματικών αποτελεσμάτων και αλλαγών που η απόκτηση του πωλούμενου προϊόντος μπορεί να επιφυλάσσει

⁵⁶ Η διακειμενική επιβάρυνση των διαφημιστικών κειμένων μπορεί να οφείλεται και σε άλλου είδους συμφραζόμενα, όχι μόνον πολιτικά ή κοινωνικά, αλλά και ιστορικά, λαογραφικά ή εθνογραφικά, όπως είναι λόγου χάρη οι παροιμίες. Ενδεικτικό το απόσπασμα διαφήμισης σήριαλ στην ελληνική τηλεόραση: «Γιατί όλοι οι καλοί χρωστάνε!»

επικυρώνει την επιστημονική άποψη ότι η μεταφορά ως ένας από τους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας είναι συνυφασμένη με την έκφραση ιδεών και βιωμάτων τα οποία οι άνθρωποι ενδεχομένως δυσκολεύονται να εξωτερικεύσουν με όρους κυριολεξίας (Deignan, 2005: 133). Ο μεταφορικός λόγος διευκολύνει την πολυσήμαντη, εννοηματική και περιεκτική κατά περίπτωση αποτύπωση ή και πραγμάτωση των επιπτώσεων της ύφεσης, ενώ μπορεί και υπόσχεται περισσότερα επενδύοντας στις αναμονές και τις προσδοκίες των καταπονημένων από τη λιτότητα και την ύφεση ανθρώπων. Επιπλέον και ακριβώς επειδή αγγίζει επώδυνες καταστάσεις και εμπειρίες, η μεταφορά στις διαφημίσεις «της κρίσης» προσεγγίζει τα ευαίσθητα και δύσκολα ζητήματα της στέρησης και της ανέχειας με οικεία και αναμενόμενα για τον αποδέκτη σχήματα που δεν διαταράσσουν τον ήδη παραγμένο μικρόκοσμό του. Μέσω της χρήσης των αλληγορημάτων, της αντανάκλασης και των μετωνυμιών είναι δυνατή η εύσημη, ευφημιστική και άλλοτε παραβολική αναπαράσταση θλιβερών φαινομένων, καθώς και μια πιθανή παρήγορη αναδόμηση ή μετασχηματισμός τους σε λιγότερο επώδυνες καταστάσεις. Ο επικοινωνούμενος/ παραλήπτης των συγκεκριμένων σχημάτων λόγου αναγνωρίζει κατ' αυτόν τον τρόπο ευκολότερα τα δικά του βιώματα. Δεν αποκλείεται μάλιστα να ανακουφίζεται μέσα από έναν παραμυθητικό και θαλπερό λόγο, έστω κι αν αυτός καθορίζεται από τους όρους του εμπορίου και της κατανάλωσης. Ένα παράδειγμα:

(51) - Έχεις κάρτες και δάνεια; Βγάλε *τη μαύρη πλερέζα!* 11880!

7.2. Ιδεολογικές λειτουργίες

7.2.1. Δημόσιες εξομολογήσεις και μικρο - δράματα

Η παρατηρούμενη αναπαράσταση στοιχείων από την καθημερινότητα των πολιτών/ καταναλωτών⁵⁷ και η επιστράτευση οικείων και καθημερινών γλωσσικών κωδικών ευνοούν την ανάπτυξη μιας συναισθηματικής σχέσης αρχικά μεταξύ εκφωνητή και ακροατή της διαφήμισης και ακολούθως μεταξύ ακροατή/αγοραστή και αυτού καθαυτού του προς πώληση προϊόντος. Το μυθοπλασικό και σεναριακό σκέλος του μηνύματος προσαρμόζεται στις ανάγκες του δήθεν προσωπικού, ανεπεξέργαστου και μη επινοημένου κειμένου που καταφέρνει όμως ως τέτοιο να εξασφαλίζει σε σημαντικό βαθμό πειθώ και αποδεκτότητα. Ο αποδέκτης συγκροτεί την υποκειμενικότητά του μέσα από το φαινομενικό έστω διάλογο με τον πομπό του διαφημιστικού λόγου που του απευθύνεται με μια επίφαση προσωπικής επαφής. Έτσι

⁵⁷ Σε συνδυασμό με την προβολή οικείων και προσφιλών συνηθειών του κοινού.

ο ακροατής συναρμολογείται μέσα στο κοινωνικό σώμα, αφήνει την ταυτότητά του στη διαδικασία της κοινωνικής διαπραγματεύσεως και γίνεται ένας εκ των συνομιλητών. Είναι μάλιστα διατεθειμένος να εκμυστηρευτεί και να αναδείξει στη δημόσια σφαίρα το προσωπικό του μικρο – δράμα. Γνωστή εταιρεία ηλεκτρονικών ειδών χρησιμοποίησε τις μαρτυρίες καταναλωτών της για την κρίση προκειμένου να διαφημίσει τα δικά της προϊόντα:

(52) *Μαρίνα: Γειά σας, είμαι η Μαρίνα. Εμένα η κρίση μ' αρέσει. Διότι εγώ ξέρετε πώς ήμουνα παλιά; Ήμουν 40 κιλά περισσότερα. Δεν μπορείτε να φανταστείτε! Τώρα δεν τρώω. Το έχω κόψει. Τι να κόψεις; Επιπλέον, έχω κόψει και τα μέσα τα υπόλοιπα. Περπατάω, οπότε γυμνάζομαι. Αυτοκίνητο καπούτ. Επομένως κάνεις και καλό στο περιβάλλον. Είσαι και οικολόγος δηλαδή. Α! Τώρα που θα ακριβύνει και το πετρέλαιο. Δεν με πειράζει εμένα. Ας πάει το λίτρο 10 ευρώ. Έχω ένα παιδί που μένει από κάτω, πάρα πολύ ωραίο, τέλος πάντων Ιωσήφ τον λένε, γειά σου Ιωσήφ! Κι έχω συνεννοηθεί να με τρίβει, να το τρίβω, δια της τριβής θα παραχθεί θερμότης κι επομένως δεν χρειάζομαι πετρέλαιο. Άσε το άλλο. Δεν χρειάζεται να έχεις διλήμματα. Τι δίλημμα δηλαδή; Θα ψωνίσω αυτό, θα ψωνίσω το άλλο, το καλύτερο αυτό... Τίποτε, ένα θα ψωνίσεις. Το φθηνότερο! Δεν υπάρχει τίποτε άλλο!*

Ακολουθεί η συμπερασματική αποφορά του μηνύματος που λειτουργεί ως πανάκεια σε κάθε πρόβλημα:

(53) - *Tech⁵⁸ it easy. Τα Multirama έχουν τη λύση σε κάθε πρόβλημα, απορία ή επιθυμία!*

Άλλα ανάλογα παραδείγματα:

(54) Νεαρή κοπέλα μπροστά στην κάμερα:

«Λοιπόν μετά το ΔΝΤ θα γίνει χαμός! Έχω κάνει περικοπές! Για μαλλιά δεν μπορούμε να φτιάχνουμε όπως παλιότερα. Για εξόδους μαζευόμαστε στα σπίτια. Για καλλυντικά; Και δεν βρίσκουμε και δουλειά παρεπιπτόντως με την κρίση που υπάρχει...Είναι κι ωραία όμως. Κάθεσαι με το αγόρι σου και αράζεις...Παίζεις playstation. Παίζω και sims, έχω κόλλημα! Θέλω να στείλω ένα μήνυμα στο ΔΝΤ και να τους πω να βρουν γρήγορα λύσεις και να σωθούμε επιτέλους να μην υπάρχει κανένα πρόβλημα, να είναι όλα καλά και εμείς η νεολαία να βγαίνουμε περισσότερο και να μην έχουμε θέμα.

Ακολουθεί το ίδιο αξιωματικού τύπου συμπέρασμα (54).

Κι ακόμη:

⁵⁸ Το αγγλικό ρήμα “take” τροποποιείται αυθαίρετα ως “tech” κατά τρόπο ώστε να παραπέμπει στην τεχνολογία, προϊόντα της οποίας εμπορεύεται η συγκεκριμένη εταιρεία.

- (55) Νεαρή κοπέλα με το σκυλί της:
Αυτός είναι ο Πάρης. Κι είναι αγανακτισμένος γιατί δεν έχει βγει η παιχνιδοκονσόλα για σκυλιά. Θέλει κι αυτός playstation αλλά για σκύλους. Κι εγώ είμαι αγανακτισμένη. Δεν έχω λεφτά να πάρω τροφή. Πάρη, δεν έχουμε φαΐ να φάμε; Παπανδρέου Πάρη! Παπανδρέου Πάρη! Πάρτον! ΠΑΣΟΚ! ΠΑΣΟΚ Πάρη! (το σκυλί γαυγίζει). Θα πω για τους εκλεκτούς που μας κυβερνούν...Κατάντια! Μεγάλη κατάντια! Τώρα πρέπει να βρούμε και μια γυναίκα για τον Πάρη! Κάτσε κάτω!
- (56) Πατέρας με το γιο του μπροστά στην κάμερα:
Ο κύριος που βλέπετε είναι ο επονομαζόμενος Δημήτρης. Ο κύριος 50ρικο. Δηλαδή με το που θα βγει από το σπίτι θέλει ένα πεννητάρικο. Με το που θα μπει στο σπίτι πάλι 50 με 100. Κατά συνέπεια όπως καταλαβαίνετε γιατί υπάρχει οικονομική κρίση, τον Δημήτρη τον βγάζουμε μία φορά το μήνα.

7.2.2. Διαπλοκή μεταξύ «προσωπικού»/«δημόσιου»

Ένα ιδιαίτερο παράδειγμα καλλιεργούμενης οικειότητας και διαπλοκής μεταξύ «προσωπικού»/«συναισθηματικού» με «απρόσωπο»/«δημόσιο» είναι και αυτό με πρωταγωνιστές της διαφήμισης τους γνωστούς ηθοποιούς Κώστα Βουτσά και Σπύρο Παπαδόπουλο που εμφανίζονται να απολαμβάνουν τον καφέ τους. Η μεταξύ τους στιχομυθία έχει ως εξής:

- (57) -Σ.Π.: Στο κόκκινο η οικονομία...
-Κ.Β.: Στα μαύρα εσύ...
-Σ.Π.: Κεφάλια έχουμε, κεφάλια;
-Κ.Β.: Γέλα ρε Σπύρο, γέλα!
-Σ.Π.: Τι να γελάσω, πώς να γελάσω;
-Κ.Β.: Αχ⁵⁹ Σπύρο μου το γέλιο κι ο Έλληνας πάνε μαζί. Εδώ περάσαμε άλλα κι άλλα, τι άλλα!... *Μην τον φοβάσαι τον Έλληνα, είναι από καλό χαρμάνι και με ιστορία! Να όπως ο Λουμίδης!*
-Σ.Π.: Καλά τα λέει ο μεγάλος!
-Κ.Β.: Τι μεγάλος;
-Σ.Π.: Ηθοποιός!
-Κ.Β.: Α!.....

Το τηλεοπτικό σποτ αγαπήθηκε αμέσως, ίσως γιατί έδωσε με απλό και παραστατικό τρόπο στο εθνικό (καταναλωτικό) κοινό την αυτοπεποίθηση που έχει υπεξαιρεθεί από

⁵⁹ Επιφώνημα που χρησιμοποιούμενο στη δημόσια σφαίρα προσδίδει στο λόγο του ομιλητή στοιχεία μεγάλης οικειότητας.

μερίδα της πολιτικοεκδοτικής εξουσίας. «*Μην τον φοβάσαι τον Έλληνα, είναι από καλό χαρμάνι...*» μια φράση ανατρεπτική, φράση ενάντια στην ενοχοποίηση του «*μαζί τα φάγαμε*» ή στο τρομολαγνικό «*πτωχεύουμε, χρεωκοπούμε*», σήμερα, αύριο...

Το πρωτοφανές είναι ότι αυτή τη φορά την απελπιστικά ζητούμενη εθνική πίστη εις εαυτόν υποκατέστησε ο διαφημιστικός λόγος που έξυπνα αξιοποίησε την ανεμπιστοσύνη και την αβεβαιότητα των πολιτών. Διασκεδάζοντας τις αμφιβολίες και διαλύοντας τα ενοχικά και φοβικά σύνδρομα, πρόσφερε στο επίπεδο της τηλεοπτικής πραγματικότητας πολύτιμα σπαράγματα ανάτασης και ηθικής ανύψωσης. Ο διαφημιστικός λόγος, όσο πληθωρικός και αυθαίρετα αυτοαξιολογικός μπορεί να θεωρηθεί, υπερέκρασε τον πολιτικό και δημοσιογραφικό λόγο. Κι έτσι σχεδόν αβίαστα συλλάβαμε τους εαυτούς μας να προσπαθούν να αντλήσουν το "kalò kouragio" από τον Κώστα Βουτσά...⁶⁰

7.2.3. Με σαφή επίδραση από την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα

Η έντονη επίδραση της δυσάρεστης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας στο σύγχρονο διαφημιστικό λόγο γίνεται φανερή και μέσα από τα ακόλουθα τεμάχια λόγου:

- (58) - *Εγώ φτιάχνω κίνημα! Δεν πληρώνω ΦΠΑ!* (επηρεασμένη από το λαϊκό κίνημα «Δεν πληρώνω»).
- (59) - *Μέτρα, μέτρα, μέτρα! Παντού μέτρα! Αντιδράστε!* Τηλεφωνία ΟΝ! Για οικονομία! (από τις κινητοποιήσεις των πολιτών στα μέτρα λιτότητας).
- (60) - *Έχεις κάρτες και δάνεια; Σπίτι που δεν μπορείς να πληρώσεις;* (από το φαινόμενο των υπερχρεωμένων ελληνικών νοικοκυριών).
- (61) - Αυτό θα σας το χρωστάω!
- Άσε δε χρειάζεται...*Αρκετά χρωστάμε ήδη!* (σαφής αναφορά στα χρέη της Ελλάδας).

Χαρακτηριστικές είναι και οι αυθαίρετες επικλήσεις και αναφορές ενός προϊόντος με άλματα νοηματικά:

⁶⁰ Η διαφημιστική προβολή του συγκεκριμένου προϊόντος έχει μία παράδοση στην ενθάρρυνση των Νεοελλήνων. Αρκεί να θυμηθούμε εκείνη τη μοναδική συνάντηση του Θανάση Βέγγου με τον μακαρίτη τον Ευγένιο Σπαθάρη σε παλιότερο σποτ και μόττο «Έτσι ταξιδεύει η Ελλάδα, τότε φουρτούνα, τότε μπουνάτσα»!

- (62) - Πώς γίνεται στην Ελλάδα να έχετε περισσότερα από τους Γερμανούς;
- Γίνεται *γιατί στην Ελλάδα έχουμε τα Grand Optical!*

8. ΤΑ «ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ» ΣΤΗ ΜΕΤΑΜΝΗΜΟΝΙΑΚΗ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναπαραστάσεις των νηπίων και παιδιών στις «διαφημίσεις της κρίσης». Η κειμενογλωσσολογική και ψυχολογολογική μελέτη της διαχείρισης του παιδιού από τους διαφημιστές και της κατασκευής από μέρους τους της κοινωνικής πραγματικότητας με στόχο την οικογένεια και τους συγγενείς των παιδιών ως δέκτες συνιστά μια σοβαρή ερευνητική πρόκληση. Χαρακτηριστικά θα παρουσιάσουμε πέντε διαφημιστικά μηνύματα με πρωταγωνιστές τα παιδιά και τους γονείς τους που δοκιμάζονται από την οικονομική ύφεση και τα άγρια μέτρα λιτότητας.

8.1. «Στην καρδούλα του παιδιού δεν θα' χει κρίση...»

Στην ακόλουθη διαφήμιση (υπό τη μορφή τραγουδιού) πολυκαταστήματος παιγνιδιών, τα παιδιά της οικογένειας αντιλαμβάνονται την ύπαρξη της κρίσης και μιλούν ευθέως γι' αυτή:

- (63) Παιδιά: Και φέτος τα Χριστούγεννα *πατέρα θα' χει κρίση...*
Ο πατέρας τους αποτρέπει να συνεχίσουν, επικαλούμενος την ύπαρξη του πολυκαταστήματος που εμφανίζεται ως νησίδα σωτηρίας:
- (64) Πατέρας: *Σσστ! Φτου κακά! Ποιος τά' πε όλα αυτά; Ήμουν Jumbo και δεν είδα κάποια κρίση...*
- Τα παιδιά όμως αγωνιούν πως θα στερηθούν το δώρο τους:
- (65) Παιδιά: *Μήπως μπαμπάκα στις γιορτές δε θα' χει δώρο;*
Αλλά ο πατέρας τους μεγαθύμα τους καθησυχάζει:
- (66) Πατέρας: *Το' κοψαν σε μας, όχι σε σας. Στην καρδούλα του παιδιού δεν θα' χει κρίση.*

Ο παραλήπτης του μηνύματος επιχειρείται να πεισθεί ότι πίσω από αυτή τη διαβεβαίωση κρύβεται η εταιρεία παιγνιδιών. Τα παιδιά ωστόσο επιμένουν με αγωνία:

- (67) Παιδιά: *Κι όμως μπαμπά έχεις κόψει το φαΐ...*
Ο πατέρας επαναλαμβάνει τη διαβεβαίωσή του:
- (68) Πατέρας: *Δεν αγγίζει εσάς, έχει γνώση ο μπαμπάς τι προσφέρει στη ζωή σου το παιγνίδι...*

Η κατάληξη του διαφημιστικού μηνύματος είναι ευτυχής. Το *"happy end"* κορυφώνεται με την κοινή αναφώνηση πατέρα – παιδιών του ονόματος της εταιρείας και του βασικού αντικειμένου πώλησης.

(69) Παιδιά: *Άρα τα Χριστούγεννα θα είναι μαγικά!*

Πατέρας: *Ναι! Εις διπλούν!*

Παιδιά: *Οι μέρες κυλούν...*

Πατέρας: *Κι όλοι μετρούν, κι όλοι κρατούν...*

Παιδιά και πατέρας μαζί: *Jumbo παιχνίδια!!!*

Γίνεται ολοφάνερη η χρήση της λαϊκής και καθημερινής γλώσσας που στη συγκεκριμένη περίπτωση οικειοποιείται και στοιχεία «μπεμπεδίστικης» γλώσσας («*φτου κακά!*», «*μπαμπάκα*»). Ο διαφημιστής προσαρμόζει το λόγο και τον συγκλίνει με αυτόν του παιδιού-συνομιλητή.⁶¹ Δεν έχουμε παρά ένα λόγο σχεδιασμένο στη βάση της διάκρισης μεταξύ συνομιλητών με άνισο κύρος.⁶²

8.2. «Κράτα τα πατέρα τα λεφτά...»

Σε μία ακόμη διαφήμιση υπό τη μορφή τραγουδιού της ίδιας εταιρείας, η κόρη αυτή τη φορά κατανοεί τη δύσκολη οικονομική κατάσταση της οικογένειας και καθώς «συνομιλεί» με τον πατέρα της τον καθησυχάζει εκείνη:

(70) Κόρη: *Κούλαρε, σε νιώθουμε μπαμπά, δεν ζητάμε άλλα...*

Πατέρας: *Καλά, καλά....*

Η κόρη μάλιστα προβαίνει και σε μία χαρακτηριστική δήλωση συμπάθειας προς τον πατέρα που δυσκολεύεται οικονομικά, λέγοντας:

(71) Κόρη: *Θα τη βγάλουμε με ρούχα περσινά...*

Πατέρας: *Πώς;;;*

Κόρη: *Κι αν μεγάλωσαν τα δυο μας τα κανιά...Δεν μας πειράζει στάλα.*

⁶¹ Ο Ferguson (1964: 103 - 114) που περιέγραψε τη «μωρουδίστικη ομιλία» σε έξι διαφορετικές γλώσσες υποστήριξε ότι αυτή εκδηλώνεται όταν κάποιος απευθύνεται σε παιδιά, ζώα, αλλόγλωσσους, αλλά και μεταξύ ερωτευμένων. Οι Coupland και Giles (1988) ανέπτυξαν τη θεωρία της *επικοινωνιακής συμμόρφωσης* επισημαίνοντας την επίδραση στην επικοινωνία των στερεοτυπικών αντιλήψεων του ομιλητή για τους συνομιλητές του. Οι συγκλίσεις αυτές βασίζονται σε σχηματικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις και αναμονές για τις επικοινωνιακές ανάγκες των ατόμων.

⁶² Για τη συμμόρφωση του λόγου βλ. και Γεωργακοπούλου – Γούτσος (1999:210) και Κωστούλα – Μακράκη (2001: 62-63).

Ο πατέρας και σε αυτό το διαφημιστικό κείμενο αρνείται να μεταφέρει στα παιδιά το άγχος της κρίσης, καθώς προτιμά αυτά να μείνουν ανεπηρέαστα από τις σοβαρές συνέπειές της.

(72) Πατέρας: *Βρε κορούλα, τι είναι αυτά που τσαμπουνάς; Ιστορίες άρτσι μπούρτσι και λουλάς. Θα σε πάω Jumbo!*

Το παιδί όμως επιμένει, καθώς εμφανίζεται να έχει συνειδητοποιήσει τη σοβαρότητα της κατάστασης. Ο πατέρας δεν εμποδίζει αυτή τη φορά την κόρη από την επίγνωση των δυσάρεστων εξελίξεων.

(73) Κόρη: *Όχι, κράτα τα πατέρα τα λεφτά, γιατί μέτρα έρχονται έκτακτα καυτά...*

Πατέρας: Το ξέρω...

Κόρη: Το αμάξι θέλει άλλη μπαταρία.

Πατέρας: Πώς;

Το παιδί συμμαριζείται σοβαρά το πρόβλημα της άμεσα δηλωνόμενης ανέχειας και ανακοινώνει τις δικές του «περικοπές» μέσα από τη δραματοποίηση του λόγου και με μια ακραία πρόταση:

(74) Κόρη: *Εμείς τη βγάζουμε και με ένα μπλε στυλό, στην ανάγκη θα τον σπάσουμε στα δυο. Σιγά τη φασαρία!*

Ο πατέρας όμως αφού διορθώνει την κόρη και την αποτρέπει από τις παραπάνω σκέψεις της, υπερβαίνει θεαματικά το οικονομικό πρόβλημα της οικογένειας και επαναλαμβάνει στο ρεφραίν:

Πατέρας: *Βρε κορούλα, τι είναι αυτά που τσαμπουνάς; Ιστορίες άρτσι μπούρτσι και λουλάς. Θα σε πάω Jumbo!*

Για να εισπράξει την επιβράβευση του παιδιού του:

(75) Κόρη: *Μπράβο, το πέρασες κι αυτό το τεστ μπαμπά. Δε σε στριμώξανε τα λόγια τα βαριά, ούτε τα βάρη.*

(76) Πατέρας: *Δεν μασάμε!*

(77) Κόρη: *Έχεις τα Jumbo πλάι σου μπαμπά!*

(78) Πατέρας: *Χρόνια!*

(79) Κόρη: *Και τόσα χρόνια αυτό δεν το ξεχνάς. Έχεις μυαλό που να σε πάρει!*

(80) Πατέρας: *Το παραμύθι το έχεις μέσα στο πετσί, θα έχεις πέραση και στην πολιτική.⁶³ Κοριτσάρα μπράβο! Πάμε όλοι Jumbo!!!*

8.3. «Μπαμπά να πάρουμε και φόρμα. Ψήλωσα!»

Σε άλλο τηλεοπτικό διαφημιστικό σποτ της ίδιας εταιρείας πώλησης παιχνιδιών, η οικογένεια ετοιμάζεται να κοιμηθεί. Οι τηλεθεατές βλέπουν ένα νυχτερινό μακρινό

⁶³ Φράση με έντονο ιδεολογικό και πολιτικό φορτίο.

πλάνο μιας μονοκατοικίας με τα φώτα σβηστά. Ακούγεται η φωνή του πατέρα που καληνυχτίζει τα παιδιά. Ξαφνικά ανάβει το φως του παιδικού δωματίου και ακούγεται η φωνή του παιδιού:

(81) *Α! Μπαμπά! Την κασετίνα τη γράψαμε στη λίστα; Και την τσάντα. Μην ξεχάσεις τις ξυλομπογιές. Και φόρμα να πάρουμε. Ψήλωσα!*

Το παιδί σβήνει το φως του δωματίου του για να κοιμηθεί, αλλά οι γονείς δείχνουν να έχουν χάσει τον ύπνο τους, αφού ανάβουν το φως στη δική τους κρεβατοκάμαρα.⁶⁴ Όμως, εκείνη ακριβώς τη στιγμή παρουσιάζεται στο δρόμο εν είδει από μηχανής θεού ένα εντυπωσιακό κόκκινο αυτοκίνητο από το ραδιόφωνο του οποίου ακούγεται δυνατά το διαφημιστικό σλόγκαν:

(82) *Γιατί έχεις τα Jumbo πλάι σου! Έχεις τα Jumbo πλάι σου!*
Ο πατέρας ησυχάζει και σβήνει το φως του δωματίου του.

Στον επιφανειακά μονολογικό λόγο, καθώς το μήνυμα εξυπηρετείται με μία φωνή, ενσωματώνεται με έμμεσο τρόπο η ύπαρξη του δεύτερου προσώπου που είναι ο πατέρας και ίσως και τρίτου που είναι η μητέρα του παιδιού. Το πέρασμα του αυτοκινήτου με τον ήχο «Γιατί έχεις τα Jumbo πλάι σου!» προσθέτει καταλυτικά την παρηγορητική ύπαρξη της εταιρείας που εγκαθιστά σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας πομπού/ διαφημιστή και αποδέκτη/καταναλωτή. Ο αρχικά μονολογικός λόγος πραγματώνει σημασιολογικά τη μοναξιά της μονάδας που βάλλεται από την κρίση. Αντίθετα, η μετάβαση στην υπαινικτική πολυγλωσσία σημαίνει την υποτιθέμενη στήριξη και συμπαράσταση της πληττόμενης οικογένειας από τη μεγάλη εταιρεία.

8.4. «Το Δημήτρη τον βγάζουμε έξω μια φορά το μήνα»...

Σε διαφήμιση που αναρτήθηκε και στο You Tube στα μέσα του 2011, ο πατέρας που δεν μοιάζει να είναι ηθοποιός αλλά πρόσωπο της διπλανής πόρτας κρατά ένα παιδί στην αγκαλιά περίπου πέντε χρονών, που δηλώνει ότι είναι γιος του, και μιλά στην κάμερα. Ακολουθεί το παράδειγμα (56).⁶⁵

⁶⁴ Η εγκατάσταση του προβλήματος της οικονομικής κρίσης στο κείμενο δηλώνεται μέσω της εικόνας, ανακαλώντας το «μια εικόνα, χίλιες λέξεις».

⁶⁵ Υποενότητα 7.2.1.

Η χρησιμοποίηση ενός προσώπου που δεν είναι αναγνωρίσιμο ή διάσημο παραπέμπει σε υιοθέτηση των αρχών της «στάσης εικονικής ευμένειας» που διατρέχει, όπως προαναφέρθηκε, όχι μόνο το δημοσιογραφικό, αλλά και το διαφημιστικό λόγο. Ο πατέρας «συνομιλεί» με τον σχεδιαστή και αγγελιοδότη του προϊόντος στο πλαίσιο της παρακοινωνικής επίδρασης που σηματοδοτεί την ύπαρξη μιας άμεσης σχέσης μεταξύ πομπού/ διαφημιστή και αποδέκτη/καταναλωτή.⁶⁶ Ο διαφημιστής που εκπροσωπεί τον κατασκευαστή και παραγωγό του προϊόντος, εντολοδόχο της προώθησης, συμμερίζεται την ανάγκη του γονέα/καταναλωτή και μεγάθυμα σπεύδει να την ικανοποιήσει μέσω της πώληση του καταναλωτικού είδους.

8.5. «Ρε Πασχάλη το βαφτιστήρι σου φοβάσαι;»

Σε πασχαλινή διαφήμιση εταιρείας πώλησης παιγνιδιών που μεταδόθηκε αρκετές «σαιζόν» από τα συμβατικά ραδιοτηλεοπτικά μέσα και το διαδίκτυο, εμφανίζεται ζευγάρι ενός άντρα και μιας γυναίκας που ψωνίζει στη Βαρβάκειο Αγορά. Όταν χτυπάει το τηλέφωνο του άντρα, εκείνος αναγνωρίζει ότι η κλήση είναι από το βαφτιστήρι του και αρνείται να το σηκώνει υπό το φόβο ότι θα πρέπει να ξοδέψει χρήματα για να του αγοράσει τα πασχαλινά δώρα.⁶⁷

Στο γλωσσικό παράδειγμα η ανατροπή με φόντο την οικονομική κρίση είναι θεατρική και λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ορισμένης επικοινωνιακής περίπτωσης. Κατάδηλα γίνονται τα στοιχεία της δραματοποίησης και της υπερβολής, που στη συγκεκριμένη περίπτωση αναπαριστούν τον ακραίο - αλλά νομιμοποιημένο λόγω ανέχειας - φόβο του νονού να μιλήσει στο βαφτιστήρι του επειδή δεν διαθέτει χρήματα να του αγοράσει τη λαμπάδα κ.ά., όπως τουλάχιστον συνηθίζεται στην Ελλάδα στις γιορτές του Πάσχα. Για την κατανόηση του διαφημιστικού μηνύματος που διακρίνεται και για τον διακειμενικό του χαρακτήρα προαπαιτείται όχι μόνον η γνώση του εθίμου από τον αποδέκτη, αλλά και της υφιστάμενης οικονομικής κατάστασης στη χώρα ως συγκεκριμένου πλαισίου μέσα στο οποίο υπάρχει και λειτουργεί επικοινωνιακά το διαφημιστικό σποτ.⁶⁸

9. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

9.1. Γενικά συμπεράσματα

⁶⁶ Βλ. και υποενότητα 6.1.2.

⁶⁷ Ολόκληρο το μήνυμα καταγράφηκε ως παράδειγμα «καρναβαλικού διαλόγου» στην υποενότητα 6.2. ακολουθώντας την προσέγγιση του Π. Πολίτη (2012).

⁶⁸ Σχετικές και οι υποενότητες 7.2.2. και 7.2.3.

Από τα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 2000 και ιδίως μετά την είσοδο της Ελλάδας στο επαχθές καθεστώς του «Μνημονίου», ο διαφημιστικός λόγος λειτούργησε ως ένα προβεβλημένο πεδίο προβολής και αποτύπωσης της κοινωνικο – οικονομικής ανασφάλειας των πολιτών. Τα πρωταγωνιστικά ή «δρώντα πρόσωπα» (*"dramatis personae"*) των μεταμνημονιακών διαφημιστικών μηνυμάτων ενσαρκώνουν κωμικοτραγικές, παντομιμικές και φαρσοειδείς καταστάσεις που μεταφέρουν την κοινωνική αγωνία και απελπισία, όχι όμως ως μια πραγματικότητα που καταβάλλει, αλλά ως ένα λόγο της αναγκαίας ύπαρξης του προς πώληση είδους. Η θεραπεία της στέρησης και του άλγους επιχειρείται μέσω γλωσσικών πραγματώσεων και δεν εκχωρείται στους μετέχοντες στα οικονομικά και πολιτικά κέντρα αποφάσεων. Μάλλον τους υπερβαίνει. Σύμφωνα με το δραματολόγιο, τα χρειώδη εξευρίσκουν οι εταιρείες παραγωγής και εμπορίας προϊόντων με την υποτιθέμενη θαυματοποιό ή και ταχυδακτυλουργική δράση τους. Η αγορά των προϊόντων εμφανίζεται μέσα από τα διαφημιστικά μηνύματα ως η πανάκεια στα πάμπολλα προβλήματα, ακόμη και της επιβίωσης των καταναλωτών.

Στο πεδίο αυτό (αλληλ)επιδρούν από τη μια τα καταστασιακά περιβάλλοντα στη σύλληψη και το σχεδιασμό των διαφημιστικών κειμένων και αντίστροφα τα παραγόμενα διαφημιστικά κειμενικά είδη στη διαμόρφωση της πραγματικότητας τουλάχιστον στο επίπεδο της εικονικής πραγματικότητας. Πρόκειται για μία αμφίπλευρη σχέση που θα μπορούσε να απεικονιστεί ως εξής:

Καταστασιακά περιβάλλοντα → σχεδιασμός/ παραγωγή διαφημιστικών κειμένων

Διαφημιστικά κειμενικά είδη → καταστασιακά περιβάλλοντα → πραγματικότητα

Δηλαδή:

Καταστασιακά περιβάλλοντα ↔ Διαφημιστικά κειμενικά είδη

Ειδικότερα, μέσα από συγκεκριμένα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά που αφορούν μία σχεδιασμένα ανεπεξέργαστη και καθημερινή γλώσσα, με έντονη τη χρήση των χαμηλών γλωσσικών ποικιλιών, εμφανίζεται ο κοινωνικός πόνος ως μία ανάγκη προς ικανοποίηση ή ως ένα πράγμα που υπάρχει ακριβώς για να κινητοποιήσει την αγοραστική πρωτοβουλία του πολίτη/καταναλωτή. Όπως επισημαίνει και ο Πολίτης (2012), «η διαφήμιση παίζει με τον πόνο μας, μεταφορικά και κυριολεκτικά. Παίζει με

την κτητική μας όρεξη (αφού οι ανεκπλήρωτες ή ανέλπιδες αγοραστικές επιθυμίες μας μάς «πονούν»...Το καταναλωτικό φαντασιακό μας δεινοπαθεί στην ισχυρή μαγνήτιση της διαφήμισης».

Η περιγραφή και η αποτύπωση της αποτελεσματικής αντιμετώπισης της κοινωνικοοικονομικής κρίσης και των επιπτώσεών της στους ανθρώπους γίνεται μέσω ενός συστήματος γλωσσικών χρήσεων που εκπορεύεται από την επιδιωκόμενη διαδικασία της πειθούς. Για την υπηρετήσή της ενσωματώνονται ρητά ή υπόρρητα δέσμες φωνών που είτε υφαρπάζουν τις πιθανές ενστάσεις του καταναλωτή, είτε συγκρούονται με τις φωνές και τα επιχειρήματα των αντίπαλων ή ανταγωνιστικών προϊόντων της αγοράς. Το λαϊκό και το χιουμοριστικό στοιχείο έχουν την τιμητική τους, καθώς ένα «πράγμα» όπως είναι η οικονομική κρίση και η συνεπαγόμενη οικονομική ανέχεια διεκτραγωδείται για να αποδυναμωθεί και να παραδοθεί στη συνέχεια προς θεαματική εξουδετέρωση μέσω της αγοράς και της απόκτησης του εμπορικού προϊόντος.

Από την άλλη πλευρά οι διαφημίσεις ως μετασχηματισμένες ή αναδομημένες πραγματικότητες μπορούν έστω και μερικά να επηρεάσουν το γενικότερο κοινωνικό και πολιτικό κλίμα δημιουργώντας περιβάλλοντα ευφορίας και αισιοδοξίας. Τα περιβάλλοντα αυτά αναπτύσσονται στο επίπεδο της εικονικής πραγματικότητας και ενδεχομένως επηρεάζουν την ψυχολογία των καταναλωτών. Η επίδραση είναι πιθανότατα βραχύβια και διαρκεί όση ώρα μεταδίδεται ή διακινείται ευρύτερα το διαφημιστικό «σποτ». Εικονικές και πραγματικές πραγματικότητες συγκρούονται και εναλλάσσονται στο πλαίσιο μιας ιδιότυπης διαπραγμάτευσης με διαφορετικά κάθε φορά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα εξαρτώνται από την επιδεξιότητα ή δολιότητα των διαφημιστών, αλλά και τις δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης των διαφημιστικών κειμένων από την πλευρά των παραληπτών τους.

9.2. Ορισμένα συμπεράσματα για τις απεικονίσεις των παιδιών

Τα παιδιά και τα νήπια στις απεικονίσεις των διαφημιστικών μηνυμάτων που περιγράψαμε παραπάνω δεν απέχουν ούτε είναι ανίδη αναφορικά με όσα συμβαίνουν στις οικογένειές τους και ευρύτερα στον «κόσμο των μεγάλων». Αναπαριστάνονται ως προσωπικότητες που γνωρίζουν, κατανοούν ή και θίγονται από τις σοβαρές συνέπειες της κρίσης. Η συμμετοχή τους στα διαφημιστικά κείμενα μέσα από μονολόγους ή διαλόγους εξυπηρετεί:

- α. την προσπάθεια των σχεδιαστών του διαφημιστικού λόγου να καταδείξουν το μέγεθος των επιπτώσεων της ύφεσης,
- β. τη συναισθηματική χειραγώγηση του καταναλωτή,
- γ. την ανάδειξη της αποτελεσματικότητας της αγοράς του προϊόντος, αφού η απόκτηση του ενός ή του άλλου αγαθού λειτουργεί ως ένα «μαγικό ραβδί» για την παιδική ηλικία που ταχυδακτυλουργικά επιλύει όλα τα προβλήματα.

Τέλος, οι περιγραφές των θέσεων και των απόψεων των παιδιών για τα όσα συμβαίνουν στα σπίτια τους και επηρεάζουν τις σχέσεις τους με τους γονείς γίνονται μέσω μιας απλής γλώσσας, που σε ορισμένες περιπτώσεις τείνει να οικειοποιείται και στοιχεία «μπεμπεδίστικης» γλώσσας. Πρόκειται για αναμενόμενη από την πλευρά των παραληπτών του διαφημιστικού λόγου προσαρμογή στον κώδικα του παιδιού - συνομιλητή που υποτίθεται ότι διαθέτει μειωμένη γλωσσική ικανότητα. Αυτή την τάση της απλούστευσης του λόγου και της προσαρμογής προς την περιορισμένη γλωσσική ικανότητα του συνομιλητή μπορούμε να την αποκαλέσουμε «μωρουδίστικη ομιλία», δεδομένου ότι κατά κανόνα χαρακτηρίζει όλους σχεδόν τους ομιλητές που απευθύνονται σε βρέφη ή και νήπια. Επίσης, μπορεί να ενταχθεί στις περιπτώσεις «κατώτερης σύγκλισης» του λόγου (*«downward convergence»*) στις οποίες ένα άτομο με υψηλότερο κύρος ή διευρυμένη γλωσσική ικανότητα απευθύνεται σε ένα άλλο που τώρα την κατακτά ή αδυνατεί να την εμπλουτίσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσουλέλου – Μίχου, Σ. (1997). *Η γλώσσα της διαφήμισης. Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλα – Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λασκαράτου, Χρ. (2012). Η λειτουργία της γλώσσας στη βιωματική εμπειρία του πόνου σε διαλόγους θεραπευτών-ασθενών. Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.) *Η γλωσσική διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από τη νηπιακή ηλικία έως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λεάνδρος, Ν., Παπαδοπούλου, Δ., & Ψύλλα, Μ. (2011). «Η 'κρίση' στον Τύπο. Μια θεματική και γλωσσολογική ανάλυση». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 134-135, Α' - Β' 2011, 237-255.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη* (1998/2001²). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Ζήτη & Σία.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολίτης, Π. (2001). «Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης: Το επικοινωνιακό πλαίσιο και η γλώσσα τους». Στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b_10/thema_pdf.pdf.
- Πολίτης, Π. (2012). «Ο σωματικός πόνος σε διαφημίσεις φαρμακευτικών προϊόντων. Μια κατά Bakhtin ανάγνωση». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.) *Η διαχείριση του πόνου στα ΜΜΕ*. Αθήνα: Προπομπός.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2006). *Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων – Μια στάση απατηλής οικειότητας*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2012α). «Αγανακτισμένων συνθήματα: Γλωσσικές πραγματώσεις και ιδεολογικό πλαίσιο. *Νέα Παιδεία*, τ. 4 (υπό έκδοση).
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.) (2012β). *Η γλωσσική διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από τη νηπιακή ηλικία έως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Προπομπός.

Ψύλλα, Μ. (2010). *Μεθοδολογία της ανάλυσης ενός γεγονότος από τον έντυπο λόγο*.
Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Beaugrande, R. De. (1980). *Text, Discourse and process*. Norwood: Ablex, London:
Longman.

Beaugrande, R. De – W. Dressler (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London/ N.
York: Longman.

Cook, G. (1992). *The Discourse of Advertising*. London & New York: Routledge.

Deignan, A. (1999a). Corpus-based research into metaphor. In L. Cameron and G.
Low (eds.), *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge
University Press, 177-199.

Deignan, A. (1999b). Linguistic metaphors and collocation in nonliterary corpus data.
Metaphor and Symbol, 14/1: 19-36.

Deignan, A. (2005). *Metaphor and corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. London and New York: Routledge.

Ferguson, C. A. (1964). «Baby talk in six languages», *American Anthropologist*, 66,
103-114.

Halliday, M. A. K. (1977). «Text as semantic choice in social contexts». In Duk
T.A. Van – Petofi J. (επιμ.), 176-225.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic. The social interpretation of
language and meaning*. London: E. Arnold.

Halliday, M. A. K. (1998). On the grammar of pain. *Functions of Language*, 5/1: 1-32.

Horton, D. & Wohl, R. (1956). «Mass communication and parasocial interaction:
Observations on intimacy at a distance». *Psychiatry* 19: 215-29.

Giddens, A. (1983). «Comments on the theory of structuration». *Journal for the
theory of social behavior*, 13(1):75-80.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of
structuration*. Cambridge: Polity.

Kerbrat-Orecchioni C. (2006). *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.

Lascaratou, Chr. (2007). *The language of pain*. Amsterdam/ Philadelphia: John
Benjamins.

Leech, G. N. (1966). *English in advertising*. London: Longman.

Mazzoleni, G. (2006). «Λαϊκισμός και μέσα ενημέρωσης». Στο *Ζητήματα
Επικοινωνίας*, τ. 4. Αθήνα: Καστανιώτης.

Moirand, S. (2002). «Dialogisme». Στο Charaudeau P. & D. Maingueneau (eds)
Dictionnaire d'analyse du discours, 175-78. Paris: Editions du Seuil.

- Papadopoulou D. (2011). *La Journée Internationale de la femme dans la presse écrite hellénique: médiatisation d'un événement*, Thèse de Doctorat, Paris Est-Créteil/Panteion Université.
- Politis, P., & Kakavoulia, M. (2010). «Pastiche and Parody in Greek radio advertisements». *Journal of Modern Greek Studies* 28-1: 121-145.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Taggart, P. (2000). *Populism*. Buckingham: Open University Press.
- Tsitsanoudis – Mallidis, N. (2011): «The transformation of television journalistic discourse into an object of commercial dealing. The Greek case». *International Journal of Instructional Media*, University of Connecticut, U.S.A., vol. 38, No 2, 133- 146.
- Wittgenstein, L. (1953/1989). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά το βαθμό κινητικής απόδοσης (μάθησης), την κοινωνική δράση καθώς και τη σχέση αυτών των δύο μεταβλητών μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε ομαδικές κινητικές δραστηριότητες. Το δείγμα αποτελείται από νήπια (N= 14, ηλικίας 52 – 69 μηνών, 8 αγόρια, 6 κορίτσια) δημόσιου νηπιαγωγείου των Ιωαννίνων. Συστάθηκε πρωτόκολλο καταγραφής των μεταβλητών κοινωνικής δράσης όπως ικανότητα επαφής και συνεργασίας, κοινωνική ευαισθησία, κατανόηση κανόνων, ικανότητα επαφής και συνεργασίας, ικανότητα ανεκτικότητας στην απογοήτευση, και ικανότητα ανεκτικότητας και σεβασμού σύμφωνα με τα βασικά προσόντα κοινωνικής δράσης της Zimmer (2007). Με βάση το συγκεκριμένο πρωτόκολλο παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν για το κάθε παιδί από τον ερευνητή και τη νηπιαγωγό, επί δυο μήνες και σε καθημερινή συχνότητα, η κοινωνική δράση άμεσα από τις ομαδικές κινητικές δραστηριότητες με παιγνιώδη μορφή στο διάλειμμα. Για το βαθμό της κινητικής μάθησης χρησιμοποιήθηκε η δέσμη κινητικών δοκιμασιών LOSKF 18 που χρησιμοποιείται σε παιδιά ηλικίας 4 – 6 ετών (Eggert, 1974). Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας κατασκευάστηκαν πίνακες καταγραφής συχνοτήτων και περιγραφικών στοιχείων, και ακόμη πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis). Στα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι ο βαθμός κινητικής απόδοσης (μάθησης) για τα παιδιά ήταν μεγαλύτερος του αντίστοιχου φυσιολογικού μέσου όρου για την κάθε ηλικία. Φάνηκε ακόμη, ότι τα παιδιά κατανοούν τους κανόνες του παιχνιδιού σε πολύ καλό βαθμό, δείχνουν κοινωνική ευαισθησία, φαίνεται να συνάπτουν επαφές με άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εντάσσουν τους πιο αδύναμους στο παιχνίδι, δεν παρουσιάζουν όμως μεγάλο βαθμό στην ανεκτικότητα κατά την απογοήτευση. Σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, υπάρχει μια θετική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, λόγω όμως του μικρού δείγματος της έρευνας χρειάζεται περεταίρω διερεύνηση.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: κινητικές δραστηριότητες, κινητική μάθηση, νηπιαγωγείο, ψυχοκινητικός τομέας, κοινωνική δράση, ομαδικό παιχνίδι, κοινωνική μάθηση, αξιολόγηση.

Θεόδωρος Β. Θάνος

Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο εξετάζονται κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής με βάση το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων αλλά και το φύλο των φοιτητών αυτών, κατά τη δεκαετία του 2000. Οι φοιτητές των Σχολών Επιστημών Αγωγής συνιστούν τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας και πηγή των στατιστικών στοιχείων αποτελούν οι Στατιστικές της Εκπαίδευσης της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ., πρώην Ε.Σ.Υ.Ε.). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρά την αύξηση της "βάσης" εισαγωγής στις Σχολές Επιστημών Αγωγής και ιδιαίτερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, στις σχολές αυτές εξακολουθούν να εισάγονται φοιτητές με γονείς που έχουν χαμηλό κοινωνικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο, ενώ ως προς το φύλο κυριαρχούν τα κορίτσια. Στο εσωτερικό των Σχολών Επιστημών Αγωγής, στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών τα χαρακτηριστικά των φοιτητών εμφανίζουν κάποιες διαφοροποιήσεις, αλλά αυτές δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: κοινωνική αναπαραγωγή, φοιτητές, ευκαιρίες πρόσβασης, εκπαιδευτικό κεφάλαιο, κοινωνικό κεφάλαιο, Σχολές Επιστημών Αγωγής

Ζωή Νικηφορίδου & Τζένη Παγγέ

Οι έννοιες του πιθανού και του «δίκαιου» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από σενάρια επίλυσης προβλημάτων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια του «δίκαιου» χαρακτηρίζει τη γνωστική και ηθική, κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ταυτόχρονα σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά αναπτύσσουν την πιθανολογική τους σκέψη και πιο συγκεκριμένα αποκτούν την ικανότητα να διαχωρίζουν πιθανά και απίθανα σενάρια και να εκτιμούν ότι ένα ενδεχόμενο είναι πιο πιθανό να συμβεί από ένα άλλο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει εάν τα μικρά παιδιά ($N=40$), ηλικίας 4-6 χρόνων, εκφράζουν την έννοια του «δίκαιου» μέσα από σενάρια πιθανοτήτων. Εξετάστηκε και βρέθηκε πως μέσα από 3 διαφορετικά τεστ τα παιδιά εκτιμούν τα πιθανά αποτελέσματα και αποδίδουν μια «δίκαιη» λύση. Επιχειρείται σύνδεση στην ανάπτυξη της σκέψης που αφορά στη λήψη αποφάσεων μέσω της εκτίμησης της πιθανότητας συμβάντων και στην ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και ιδιαίτερα της έννοιας του «δίκαιου» των νηπίων, με παιδαγωγικές και μεθοδολογικές διαστάσεις.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, πιθανολογική σκέψη, έννοια «δίκαιου», προσχολική ηλικία, σενάριο, αβεβαιότητα, πρόσληψη

Αποστολία Παγγέ & Τζένη Παγγέ

Ο Σημασιολογικός Ιστός και η Συμβολή του στην Ηλεκτρονική Μάθηση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σημασιολογικός ιστός αποτελεί την επέκταση του σημερινού παγκόσμιου ιστού με τεχνολογίες, οι οποίες εμπλουτίζουν τις πληροφορίες, που αναρτώνται στο διαδίκτυο με συμβατική σημασιολογία. Η βασική του αρχή είναι ότι, σε ένα κοινό και διαλειτουργικό πλαίσιο αναπαράστασης των δεδομένων, τα οποία ορίζονται με τρόπο κατανοητό, τόσο από τους ανθρώπους όσο και από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η πληροφορία που παρουσιάζεται στο χρήστη αποκτά δομή και νόημα.

Η παρούσα εργασία στοχεύει, τόσο στην παρουσίαση και στην ανάδειξη της χρησιμότητας του σημασιολογικού ιστού στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης μέσω της επισκόπησης της σύγχρονης βιβλιογραφίας, όσο και στην προβολή των απόψεων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σχετικά με το σημασιολογικό ιστό.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: σημασιολογικός ιστός, οντολογία, μεταδεδομένα, πράκτορας λογισμικού, ηλεκτρονική μάθηση

Αριστούλα Παπαϊωάννου,

Βρετανικός Αστήρ (1860-1863): Ο κοσμοπολίτικος χαρακτήρας της Ελληνικής Εφημερίδας του Λονδίνου και η εγκυρότητα των περιεχομένων της

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο εστιάζει στον πολυσχιδή χαρακτήρα της ελληνικής εφημερίδας *Βρετανικός Αστήρ* και αναλύει τη σχεδιαστική δομή της ύλης, η οποία διακρίνεται από τρεις κύριους άξονες: την πολιτική, το εμπόριο και τα κοινωνικά θέματα και ζητήματα της εποχής. Ο *Βρετανικός Αστήρ* πρωτοεκδόθηκε τον Ιούλιο του 1860 στο Λονδίνο της Μεγάλης Βρετανίας από τον συγγραφέα, δημοσιογράφο και επιχειρηματία Στέφανο Ξένο (1821-1894). Κύριος στόχος του Στ. Ξένου ήταν η παραγωγή ενός ελληνικού πνευματικού έργου με τη μορφή της εφημερίδας σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά αντίστοιχων έργων του δυτικού κόσμου (Winston, 2005; Cole & Harcup, 2010). Η θεματική διάρθρωση της εφημερίδας διαφαίνεται από το πρώτο φύλλο της έκδοσης και τηρείται με συνέπεια καθ' όλη τη διάρκεια της κυκλοφορίας της. Κατά διαστήματα και ανάλογα πάντα με τις απαιτήσεις του αναγνωστικού κοινού και το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής, παρεμβάλλονται στην ύλη της εφημερίδας θεματικά αφιερώματα, αναλύσεις, κείμενα αλληλογραφίας. Καθώς μελετά κανείς την πληροφοριακή αξία και το χαρακτήρα του *Βρετανικού Αστέρ*, διαπιστώνει ότι η ελληνική εφημερίδα του Στ. Ξένου περιέχει σημαντικό πρωτογενές υλικό και αποτελεί σπάνια ιστορική πηγή για τις δραστηριότητες του παροικιακού ελληνισμού και τη σχέση του με τις πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα κατά τα τελευταία χρόνια της βασιλείας του Όθωνα (1832-1862) (Καυκαλίδης, 1998).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει, με έμφαση στο πρώτο έτος κυκλοφορίας, την ταυτότητα της εφημερίδας και τις θεματικές της κατευθύνσεις, όπως αυτές διαπιστώθηκαν μέσα από την έρευνα της δομικής σχεδίασης του περιεχομένου και των στόχων του δημιουργού της αλλά και να υπογραμμίσει τη σημασία της πρόσβασης στην ύλη των παλαιότερων περιοδικών και των εφημερίδων με τη βοήθεια των σύγχρονων μέσων διάθεσης αυτής της ύλης στο αναγνωστικό κοινό.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: *Βρετανικός Αστήρ*, Παλαιότυπα, Ελληνικές Εφημερίδες, Παροικιακός Ελληνισμός, Λονδίνο Μεγάλης Βρετανίας, Στέφανος Ξένος, Ελληνικός Παροικιακός Τύπος, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

Λήδα Στεργίου & Κατερίνα Γούλα

Προκλήσεις και απαντήσεις Διαπολιτισμικής Διδασκαλίας: Μελέτη περίπτωσης προσχολικής Εκπαίδευσης στη Χώρα των Βάσκων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης και κριτικής μελέτης ενός πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προσχολικής ηλικίας, στην Ισπανία, και ειδικότερα, στην περιοχή της Χώρας των Βάσκων. Πιο συγκεκριμένα, βασιζόμενες στη σχετική βιβλιογραφία και σε ερευνητικά δεδομένα, που προέκυψαν από συμμετοχική παρατήρηση, επιχειρούμε, αφού σκιαγραφήσουμε τις ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες, και τις σχετιζόμενες πολιτικές, που επικρατούν στην περιοχή, να εστιάσουμε στις μικροαλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και κοινότητας. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι ο εντοπισμός τόσο μιας σειράς «καλών πρακτικών», όσο και περιορισμών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή διαπολιτισμικής διδασκαλίας με σκοπό την ενδυνάμωση του ποικιλόμορφου μαθητικού κοινού.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Χώρα των Βάσκων, διγλωσσία, πολυγλωσσία, ενδυνάμωση, στρατηγικές ενίσχυσης, κοινότητες μάθησης.

Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλιόδη

Οι γλωσσικές απεικονίσεις της οικονομικής κρίσης στον ελληνικό διαφημιστικό λόγο – Ενδεικτικές αναπαραστάσεις σημερινών νηπίων και παιδιών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις γλωσσικές αναπαραστάσεις της οικονομικής κρίσης που άρχισε να πλήττει σοβαρά την Ελλάδα από τις αρχές του 2009, μετά μάλιστα και την ένταξη της χώρας στο καθεστώς του λεγόμενου «Μνημονίου Συνεργασίας», στα ποικίλα διαφημιστικά μηνύματα εμπορικών προϊόντων και εταιρειών που μεταδόθηκαν τόσο από ραδιοτηλεοπτικά μέσα ενημέρωσης, όσο και από το διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους τα διάφορα καταστασιακά περιβάλλοντα που συνδέονται με την οικονομική υστέρηση της Ελλάδας και την επιβολή σκληρών μέτρων λιτότητας επιδρούν στο σχεδιασμό και την παραγωγή των διαφημίσεων. Επιπλέον, αναλύονται οι στρατηγικές με βάση τις οποίες τα ποικίλα διαφημιστικά κείμενα παρουσίασαν, οργάνωσαν και ανακατασκεύασαν την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα με στόχο να εξασφαλίσουν την αποδεκτότητά τους από τους δέκτες. Ενδεικτικά, παρουσιάζονται και αναπαραστάσεις της νηπιακής και παιδικής ηλικίας, έτσι όπως ανακαλύπτονται στις τρέχουσες «διαφημίσεις της κρίσης».

Όπως προκύπτει, τα καταναλωτικά προϊόντα αναδεικνύονται ως η πανάκεια των σοβαρών οικονομικών προβλημάτων των πολιτών/καταναλωτών, μέσα από έναν προσχεδιασμένο «αυθόρμητο» λόγο. Ο λόγος αυτός, όταν δεν αγνοεί πλήρως την πραγματικότητα, την καυτηριάζει και την αποδομεί ή προχωρά ένα βήμα πιο μπροστά και τελικά την αναδομεί υπέρ του εκάστοτε διαφημιζόμενου είδους. Η εργασία ολοκληρώνεται με το συμπέρασμα ότι μεταξύ των κοινωνικών συγκείμενων και των διαφημιστικών κειμένων παρατηρείται μία διαρκής αλληλεπίδραση η οποία αφορμάται από τα δυσάρεστα λόγω οικονομικής ύφεσης βιώματα των πολιτών. Επεκτείνεται δε μέχρι τον αυθαίρετο μετασχηματισμό των ανθρώπινων εμπειριών σε ιδανικούς υποδοχείς καταναλωτικών ειδών τα οποία και υποτίθεται ότι θα θεραπεύσουν το άλγος και τη στέρηση που προκαλεί η οικονομική κρίση.

ΛΕΞΕΙΣ–ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαφημιστικό κείμενο, ονοματική δομή, ρηματική δομή, διαλογικότητα, αποδεκτότητα, εικονική ευμένεια, κριτική ανάλυση.

ABSTRACTS

Charilaos K. Zaragas

Exploring the relationship between the degree of motor learning and social action through team motor activities in Kindergarten

ABSTRACT

The present study explores the degree of motor performance (learning), the social action as well as the relationship between these two variables through the children's involvement in group motor activities. The sample is consistent of infants ($n = 14$), aged 52 – 69 months, (8 boys and 6 girls) from a public kindergarten in Ioannina. A recoding protocol was registered for the variables of social action such as ability of contact and cooperation, social sensibility, understanding of rules, ability of tolerance in frustration and ability of tolerance and respect according to Zimmer's basic skills of social action (2007). Under this protocol, the social action directly from the group motor activities in a playful form during the break were observed and recorded for each child by both the researcher and the teacher, for two months and in a daily frequency. For the degree of motor learning it was used the battery of kinetic tests LOSKF 18 that is used for children aged 4-6 years old (Eggert, 1974). Recording frequency tables and tables of descriptive elements were made for the statistical analysis of the survey data and there was also performed a regression analysis. The results of the survey suggest that the degree of kinetic performance (learning) for the children was greater than the corresponding normal average for each age. Furthermore, it appeared that the children understand the rules of the game in a very good grade, they show social sensitivity, they seem to establish contact with other children during the game, they incorporate the weaker ones into the game but they don't present a great extent to the tolerance during frustration. In agreement to other researches, there is a positive linear relationship between the two variables but further investigation is needed due to the small sample of the research.

KEY-WORDS: motor activity, motor learning, kindergarten, psychomotor domain, social action, team play, social learning, assessment.

Theodoros B. Thanos

Access to higher education and social inequalities: The social characteristics of the students in the Schools of Education Sciences

ABSTRACT

This article examines the social characteristics of students in the Schools of Education Sciences on the basis of parental occupation and education level as well as on gender during the first decade of the 21st century. It is based on

Research data of population of students who study in the Schools of Education Science. These data were retrieved from the official education statistics of the Hellenic Statistical Authority.

According to this research, despite the increase in the candidates performance necessary for succeeding in the University entrance examinations, as far as the Schools of Education Sciences are concerned, and in particular as regards entry to the Departments of Primary School Education, during the first decade of the 21st century, there are more opportunities for participation in higher education for students with parents with low socioeconomic and educational capital and women as far as gender is concerned. As regards the Schools of Education Sciences, there is no differentiation among students, apart from those with parents with scientific occupations, and upper secondary education graduates, as well as men, who are more likely to enroll in the Departments of Primary School Education and less likely to enroll in the Departments of Pre-School Education.

KEY-WORDS: higher education, access, Schools of Education Sciences, social reproduction, social background.

Joke Torbeyns, Andreas Obersteiner & Lieven Verschaffel

Number sense in early and elementary mathematics education

ABSTRACT

Number sense is crucial in daily life and therefore an important aspect of education. The development of number sense recently attracted the attention of an increasing number of researchers in the domains of cognitive and developmental (neuro)psychology, (psychology of) mathematics education, special education, and educational neuroscience. In this article, we integrate and discuss the major results of these numerous studies on children's acquisition of number sense. We start with the definition of the concept of number sense. Afterwards, we summarize the major findings on children's acquisition of number sense from infancy to the early school years. Next, we provide an overview of recent intervention studies aiming at stimulating the development of number sense in young children. We end with a summary of the major findings and future issues for studies in this domain.

KEY-WORDS: Number sense; lower-order number sense; higher-order number sense; numerical magnitude representation; numerical magnitude comparison; number line estimation; mental number line; strategy competencies; intervention; number board games

Zoi Nikiforidou & Tzeni Pagge

The notions of probable and fair in preschoolers through problem solving scenarios

ABSTRACT

The notion of fairness characterizes the cognitive and moral, social development of children in early childhood. At the same time at this age children develop their probabilistic thinking and in precise acquire the ability to discriminate possible and impossible facts and estimate that an event is more probable to occur than another. The aim of this study is to investigate whether young children ($N=40$), aged 4-6, express the notion of "fairness" through probabilistic scenarios. Children were examined through 3 tests and were found to be able to estimate probable outcomes and attribute «fair» solutions. There is an attempt to link the development of decision making through the evaluation of probabilities and the development of moral thinking, especially the notion of «fairness», with educational and methodological implications.

KEY-WORDS: problem solving, decision making, probabilistic thinking, notion of "fairness", early childhood, scenarios, perception, uncertainty.

Apostolia Pagge & Tzeni Pagge

The Semantic Web and its Contribution in e-learning

ABSTRACT

Semantic web refers to the extension of the existing World Wide Web with technologies that attribute to online content formal semantics. Its prime idea is that data acquire structure and meaning, in a common and independent frame of knowledge representation, equally explicit for people and computers. The current study aims to present the semantic web and highlight its contribution to e-learning, through the review of contemporary literature. Furthermore, it investigates attitudes of the Early Childhood Education Department students', regarding the semantic web.

KEY-WORDS: semantic web, ontology, metadata, agent, e-learning.

Aristoula Papaioannou

***Vrettanikos Aster* (1860-1863): Exploring the educational potential, the multifarious character and the publication standard of a Greek London published newspaper**

ABSTRACT

This article focuses on the multifarious character of the Greek newspaper *Vrettanikos Aster* and analyses its content structure that is formed by the political, trade and social issues of the time. *Vrettanikos Aster* was first published in London by the writer, journalist and businessman Stephanos Xenos (1821-1894) in July 1860. Stephanos Xenos's main concern was to produce and distribute an authentic Greek intellectual work according to the publication standards of the western world (Winston, 2005; Cole & Harcup, 2010). The newspaper is characterized by a clear thematic structure, which is evident from its first issue and remains unaltered through all the issues that followed. Occasionally, according to the reading demands and the political and social settings of the time, Stephanos Xenos added special subject columns, opinion essays, selected writings and correspondence. By studying the informative value and the character of the newspaper, we conclude that *Vrettanikos Aster* contains important primary information material and constitutes a major historical source on the activity of Hellenic community and its involvement in the political scene of Greece over the last years of Othon's reign (1832-1862) (Kafkalidis, 1998).

The main objective of this article is to discuss the shaping of the newspaper's identity and present its main thematic sections. Emphasis is put on the first year of the publication (1860). The conclusions are based on an extensive study of the publishing objectives of Stephanos Xenos in conjunction with the newspaper's structure, content and context of the texts.

KEY-WORDS: *Vrettanikos Aster*, Early printed material, Greek Newspapers, Greek Community, London of Great Britain, Stephanos Xenos, Greek Community Press, Mass Media.

Leda Srergiou & Katerina Goula

Issues and Responses in Intercultural Education: A Case Study of Early Childhood Education in The Basques Country, Spain

ABSTRACT

This paper outlines and critically interrogates a multicultural educational environment of preschool age in Spain and more specifically in the Basque Country area. Drawing upon the relevant literature, as well as on research data obtained from a participant observation study, we outline the specific cultural conditions and the associated policies prevailing in the region before turning to an analysis of micro interactions between teachers, children and community. The purpose of this study is to identify a range of both 'good practice' and constraints that may arise during the implementation of intercultural teaching aiming at empowering a diverse student population.

KEY-WORDS: Basque Country, bilingualism, multilingualism, empowerment, reinforcement strategies, learning communities.

Nikoletta Tsitsanoudi-Mallidi

**Linguistic depictions of financial crisis in the Greek advertising discourse –
Indicative representations of today's children and infants**

ABSTRACT

This paper examines linguistic representations of the financial crisis in Greece that began to affect the country seriously since 2009, and in particular after the country's accession to the regime of so-called «Memorandum of Cooperation». It focuses on a variety of commercials broadcasted and aired on radio and TV channels and the internet. Specifically, the paper examines the ways different situationist contexts connected with the economic recession in Greece and harsh austerity measures affected the design and production of advertisements. Furthermore, we analyze the strategies upon which various advertisement's texts presented, organized and rebuilt the social – economic reality, in order to ensure the acceptability of their constructions by their receivers. Indicatively, we present representations of infancy and childhood as discovered in current "crisis advertisements".

The analysis suggests that consumer products emerge as the panacea of the serious economic problems of citizens/consumers, and this is organized in instances of a pre-planned "spontaneous" speech. This kind of discourse when not ignoring completely reality, it deconstructs it and on occasions it reconstructs reality by projecting the benefits presented with the advertised goods. We conclude that between social contexts and the creatives there is a constant interaction referring to the difficult experiences of the actual citizens. This results to the transformation of human experiences turning them towards consumer goods. These material goods are supposed to heal the pain and deprivation caused by the overall financial crisis.

KEY-WORDS: Advertising text, noun structure, verbal structure, interactivity, acceptability, virtual sympathy, critical analysis.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Κατερίνα Γούλα

Η Κατερίνα Γούλα είναι Νηπιαγωγός, απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων. Κατά την διάρκεια των σπουδών της και στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus Placement, εργάστηκε στο Διαπολιτισμικό Κέντρο Προσχολικής Αγωγής I.P.I. Sansomendi στη Βιτόρια της Ισπανίας, πραγματοποιώντας παράλληλα καθοδηγούμενη έρευνα σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της Χώρας των Βάσκων. Σήμερα ζει και εργάζεται στην Ολλανδία.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας: katerina.goula@hotmail.gr

Lieven Verschaffel

Lieven Verschaffel (1957) obtained in 1984 the degree of Doctor in Educational Sciences at the University of Leuven (Belgium). Since 2000 he is full professor at the faculty of Psychology and Educational Sciences of the Katholieke Universiteit Leuven. His major research interest is psychology of mathematics education. At the moment, he is the head of the Centre for Instructional Psychology and Technology and the coordinator of the Concerted Research Action "Number Sense: Analysis and Improvement", sponsored by the Research Fund of the University of Leuven.

E-mail: Lieven.Verschaffel@ppw.kuleuven.be

Χαρίλαος Ζάραγκας

Ο Χαρίλαος Ζάραγκας είναι Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο Γνωστικό αντικείμενο Κινητική Αγωγή και Μάθηση. Σπούδασε Φυσική Αγωγή και Αθλητισμό στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κινησιολογία στα ΤΕΦΑΑ Σερρών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τις παιδαγωγικές ψυχολογικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις της κινητικής μάθησης. Έχει δημοσιεύσει μονογραφία, άρθρα σε Πρακτικά Συνεδρίων και άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας: hzaragas@cc.uoi.gr

Θεόδωρος Θάνος

Ο Θεόδωρος Θάνος είναι Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει σπουδάσει Κοινωνιολογία και Παιδαγωγικά. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται στην Κοινωνιολογία της

Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και στη σχολική παραβατικότητα.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας: thanteo@otenet.gr

Ζωή Νικηφορίδου

Η Ζωή Νικηφορίδου είναι Νηπιαγωγός με μεταπτυχιακές σπουδές στη Γνωστική Ψυχολογία και Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει εργαστεί για 3 χρόνια στον ιδιωτικό τομέα ως νηπιαγωγός και έχει διδακτική εμπειρία ως εκπαιδευτρια σε δημόσια και ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. και ως εργαστηριακός συνεργάτης στο Τ.Ε.Ι. Ηπείρου και την ΑΣΠΑΙΤΕ. Έχει συνολικά 7 δημοσιεύσεις σε περιοδικά και 18 συμμετοχές σε ευρωπαϊκά και διεθνή συνέδρια, είναι μέλος 5 επιστημονικών εταιρειών και το κύριο ερευνητικό της ενδιαφέρον αφορά στην ανάπτυξη στατιστικών εννοιών και δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας: znikifor@cc.uoi.gr

Andreas Obersteiner

Andreas Obersteiner is a trained teacher of mathematics and physical education. From 2007, he worked as a research assistant at the Ludwig-Maximilians-Universität of Munich (Germany) and then at the School of Education of the Technische Universität of Munich, where he received a doctoral degree in 2012. Currently, he is a postdoctoral fellow at the Center for Instructional Psychology and Technology at the Katholieke Universiteit Leuven (Belgium). His research focusses on psychological aspects of numerical learning.

E-mail: andreas.obersteiner@tum.de

Αποστολία Παγγέ

Η Αποστολία Παγγέ είναι πληροφορικός, με μεταπτυχιακό δίπλωμα προγραμματισμού για κινητά και ασύρματα δίκτυα (2007) και κάτοχος Διδακτορικού διπλώματος από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Μετσόβιου Πολυτεχνείου. Επίσης, έχει συμμετάσχει σε διεθνή και ελληνικά συνέδρια. Τα τελευταία χρόνια εργάστηκε ως Έκτακτη Εργαστηριακή Συνεργάτης στο ΤΕΙ Ιονίων Νήσων και στο ΤΕΙ Ηπείρου, καθώς και στα ΙΕΚ Πρέβεζας και Ιωαννίνων.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας: lia.pange@hotmail.com

Τζένη Παγγέ

Η Τζένη Παγγέ είναι Καθηγήτρια Πληροφορικής και Εφαρμοσμένων Μαθηματικών με έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει διατελέσει Αν. Πρόεδρος του Τμήματος και πρόεδρος του Διδασκαλείου του Π.Τ.Ν. και το 2008 εξελέγη Κοσμήτωρ της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει πλήθος επιστημονικών δημοσιεύσεων, άρθρων και βιβλίων καθώς επίσης και συμμετοχών σε ερευνητικά προγράμματα.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας: jpagge@cc.uoi.gr

Αριστούλα Παπαιωάννου

Η Αριστούλα Παπαιωάννου είναι βιβλιοθηκονόμος, απόφοιτη του Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης, ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (MRes) της Σχολής Βιβλιοθηκονομίας, Αρχειονομίας και Πληροφοριακών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Λονδίνου (SLAIS, UCL) και διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει συμμετάσχει σε διεθνή βιβλιοθηκονομικά και εκπαιδευτικά συνέδρια και επιτροπές. Έχει οργανώσει τη Βιβλιοθήκη του St. Demetrius Greek Orthodox School, στο Edmonton του Λονδίνου και συμμετείχε στην οργάνωση της Βιβλιοθήκης της Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης. Έχει εργαστεί ως βιβλιοθηκονόμος στη Βιβλιοθήκη του Κολλεγίου Αθηνών (2001-2003), στη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (2003-2008), στη Βιβλιοθήκη του Πολιτιστικού Κέντρου του Δήμου Θερμαϊκού, Θεσσαλονίκη (2008-2009) και ως εργαστηριακή συνεργάτιδα στο Τμήμα Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης, ΤΕΙ Θεσσαλονίκης (2005-2011). Από το Νοέμβριο του 2009 μέχρι και σήμερα εργάζεται ως προϊσταμένη στη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Στερεάς Ελλάδας.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας: ariettap@ucg.gr

Λήδα Στεργίου

Η Λήδα Στεργίου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πραγματοποίησε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο Παρίσι και, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έχει ασχοληθεί με τη διδακτική ξένων/δεύτερων γλωσσών και ειδικότερα, με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Έχει δημοσιεύσει μονογραφίες και

άρθρα σε περιοδικά στην Ελλάδα και στη Γαλλία. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα σχετίζονται με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της Ελλάδας ως χώρας υποδοχής αλλοδαπών σπουδαστών και με τη διερεύνηση καινοτόμων μεθόδων διαπολιτισμικής κατάρτισης. Έχει διδάξει στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, και από το 2004 εργάζεται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Έχει συμμετάσχει σε πολλά Συνέδρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας: lstergiu@cc.uoi.gr

Joke Torbeyns

Joke Torbeyns is a trained Master in Educational Sciences. From 2000, she worked as a Research Assistant for the Research Foundation Flanders at the Center for Instructional Psychology and Technology (CIP&T) at the Katholieke Universiteit Leuven (Belgium), where she received a doctoral degree in 2004. From 2004 until 2012, she combined a postdoctoral fellowship at the CIP&T with a lector position at the teacher training institute of GROUP T University College Leuven (Belgium). Currently, she works as a postdoctoral fellow at the CIP&T at the Katholieke Universiteit Leuven. Her research focusses on psychological aspects of elementary mathematics learning.

E-mail: Joke.Torbeyns@ppw.kuleuven.be

Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλιδη

Η Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλιδη είναι Λέκτορας Γλωσσολογίας και Ελληνικής Γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Δίδαξε επίσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Πρόσφατες επιστημονικές της εργασίες έχουν χρησιμοποιηθεί ως συγγράμματα σε μαθήματα Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων, Αθηνών και Θεσσαλίας. Έχει συμμετάσχει σε διεθνή και ελληνικά συνέδρια. Έχει δημοσιεύσει μονογραφίες καθώς και άρθρα σε περιοδικά στην Ελλάδα, σε χώρες της Ευρώπης και στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας: nitsi@cc.uoi.gr

CV AUTHORS

Katerina Goula is an Early Childhood Educationalist. She graduated from the Department of Early Childhood Education, Ioannina. During her studies she joined the Erasmus Placement program and worked in the Intercultural Centre of Early Childhood Education I.P.I.Sansomedi, Vittoria, Spain. At the same time she participated in a guided research project regarding aspects of the educational system in the Basques country. She lives and works in Holland.

E-mail: (katerina.goula@hotmail.gr)

Zoi Nikiforidou is a Kindergarten teacher with postgraduate studies in Cognitive Psychology and a Doctorate from the Department of Early Childhood Studies, University of Ioannina. She has worked in the private sector as a kindergarten teacher and has been an instructor at public and private Institutes of Educational Training, at the Technical Education Institute of Epirus and at the School of Pedagogical & Technological Education. She has publications in journals and participations in European and International conferences. Her main scientific interests concern the development of statistical notions and skills in early childhood.

E-mail: znikifor@cc.uoi.gr

Andreas Obersteiner

Andreas Obersteiner is a trained teacher of mathematics and physical education. From 2007, he worked as a research assistant at the Ludwig-Maximilians-Universität of Munich (Germany) and then at the School of Education of the Technische Universität of Munich, where he received a doctoral degree in 2012. Currently, he is a postdoctoral fellow at the Center for Instructional Psychology and Technology at the Katholieke Universiteit Leuven (Belgium). His research focusses on psychological aspects of numerical learning.

E-mail: andreas.obersteiner@tum.de

Apostolia Pange obtained her bachelor degree in Computer Science in 2005 and in 2007 her MSc in "Mobile and Wireless Computing". In 2012, she received her PhD from the Department of Early Childhood Education of the University of Ioannina. She participated in research programs held by the University of Ioannina and the National

Technical University of Athens. She participated in several national and international conferences. She has worked in Institutes of Vocational Training (IEK) and in the Technical Institutes of Ionian Islands and Epirus.

E-mail: lia.pange@hotmail.com

Jenny Pange (Pagge) is Professor of Computer Science and Applied Mathematics in Educational settings, in the Department of Early Childhood Education of the University of Ioannina, Greece. She was elected Vice Head of the Department twice and President of The Didaskaleio (Professional Teachers Further Training Programme). In 2008 she was elected Dean of the School of Education of the University of Ioannina. She has participated in many national and international research programs and she is the author of numerous scientific publications and books.

E-mail: jpagge@cc.uoi.gr

Aristoula Papaioannou is librarian and she graduated from the Department of Library and Information Science, TEI of Thessaloniki. She holds a Master's degree (MRes) in Library Science from University of London, School of Library, Archive and Information Studies, (SLAIS, UCL) and a PhD from the University of Ioannina. She has participated in international conferences and committees on librarianship, information management and education. She has organized the St. Demetrius Greek Orthodox School Library, in Edmonton, London and participated in the organization of the Union of Journalists of Daily Newspapers-Macedonia-Thrace Library. She has worked as a librarian at Athens College Library (2001-2003), University of Macedonia Library (2003-2008), Library of the Cultural Center of Thermaikos Municipality of Thessaloniki (2008-2009) and as a lecturer in the Department of Library and information Science, TEI of Thessaloniki (2005-2011). From November 2009 until today she is the Head of the Library at the University of Central Greece.

E-mail: ariettap@ucg.gr

Leda Stergiou is Assistant Professor of Intercultural Education, Department of Early Childhood Studies, The University of Ioannina. She completed her postgraduate studies in Paris. Within Intercultural Education she has researched in the teaching of foreign and second languages, more particularly Greek as a second language. Her

research interests include social representations of Greece as a country accepting foreign students and innovative methods of intercultural training. She has taught in the Open University, National Kapodistrian University of Athens, Greece, and the University of Cyprus, Nicosia, Cyprus. From 2004 she works in the University of Ioannina. She has participated in many conferences in Greece and abroad. She has published a monograph in French and articles in journals and conference proceedings in Greece and France.

E-mail: lstergiu@cc.uoi.gr

Theodoros B. Thanos

Theodoros Thanos is a Lecturer of Sociology of Education in the Department of Pre-School Education of the University of Ioannina. He has studied Sociology and Education Sciences. His research interests include Sociology of Education and in particular social inequalities in Education and school misbehaviour. He has published monographs, book chapters, papers in Conference Research proceedings and articles in academic journals

E-mail: thanteo@otenet.gr

Nikoletta Tsitsanoudis-Mallidis is Lecturer of Greek Language and Linguistics in the Department of Early Childhood Education, The University Ioannina Greece. She has taught for a number of years in the Department of Preschool Education University of Thessaly. Two of her recent text books are used by students at the Universities of Ioannina, Athens and Thessaly. She has presented papers in international conferences and has published monographs and articles in journals printed in Greece , Europe and USA>

E-mail: nitsi@cc.uoi.gr

Joke Torbeyns

Joke Torbeyns is a trained Master in Educational Sciences. From 2000, she worked as a Research Assistant for the Research Foundation Flanders at the Center for Instructional Psychology and Technology (CIP&T) at the Katholieke Universiteit Leuven (Belgium), where she received a doctoral degree in 2004. From 2004 until 2012, she combined a postdoctoral fellowship at the CIP&T with a lector position at the teacher training institute of GROUP T University College Leuven (Belgium). Currently, she works as a postdoctoral fellow at the CIP&T at the Katholieke

Universiteit Leuven. Her research focusses on psychological aspects of elementary mathematics learning.

E-mail: Joke.Torbeyns@ppw.kuleuven.be

Lieven Verschaffel

Lieven Verschaffel (1957) obtained in 1984 the degree of Doctor in Educational Sciences at the University of Leuven (Belgium). Since 2000 he is full professor at the faculty of Psychology and Educational Sciences of the Katholieke Universiteit Leuven. His major research interest is psychology of mathematics education. At the moment, he is the head of the Centre for Instructional Psychology and Technology and the coordinator of the Concerted Research Action "Number Sense: Analysis and Improvement", sponsored by the Research Fund of the University of Leuven.

E-mail: Lieven.Verschaffel@ppw.kuleuven.be

Charilaos Zaragas

Charilaos Zaragas is a Lecturer in Kinetic Education and Learning, Department of Early Childhood Studies, University of Ioannina. He studied Physical Education and Sport Science, National Kapodistrian University of Athens., Psychology, Department of Philosophy-Pedagogy University of Ioannina , Kinisiology, Physical Education and Athletics Department of Serres, Aristotle University of Thessaloniki. His scientific research interests include motor learning and education in preschool and school age, psychomotor therapy, and pedagogical, psychological and sociological dimensions of motor learning. He has published a monograph, in Conference Proceedings and in scientific Journals in Greece and other countries.

E-mail: hzaragas@cc.uoi.gr

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΒΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ Π.Τ.Ν.

Η Επετηρίδα λειτουργεί ως ηλεκτρονικό επιστημονικό περιοδικό με κριτές και δημοσιεύει άρθρα όλων των γνωστικών αντικειμένων των μελών ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα κείμενα μπορεί να έχουν παρουσιαστεί σε Συνέδρια ή να αντιπροσωπεύουν τρέχουσες έρευνες. Η Επετηρίδα δημοσιεύει επίσης άρθρα νέων διδασκόντων του ίδιου Τμήματος, και επιστημονικών συνεργατών με έρευνες που δεν προέρχονται από τη διατριβή τους καθώς και άρθρα από ομιλίες διακεκριμένων ομιλητών που είναι επίτιμοι διδάκτορες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μορφή Κειμένων

Τα κείμενα πρέπει να κατατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή σε Word Windows 1998-2003. Το κάθε κείμενο θα πρέπει να είναι μορφοποιημένο σε σελίδες Α4 στη μία μόνο όψη της σελίδας με περιθώρια (2,54 εκ.) πάνω/κάτω και (3,17 εκ.) δεξιά/αριστερά. Η στοίχιση του κειμένου θα είναι πλήρης, εκτός του τίτλου και των στοιχείων της/του συγγραφέως που θα είναι στοιχισμένα αριστερά. Το διάστημα που θα εφαρμόζεται είναι 1,5. Μονό (1) διάστημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις υποσημειώσεις, τους πίνακες και στα παραθέματα. Η γραμματοσειρά θα πρέπει να είναι Tahoma και μέγεθος 11 pt. Ενδιά (9 pt) στις υποσημειώσεις και στους πίνακες και δέκα (10) στην περίληψη-λέξεις κλειδιά. Η πρώτη σελίδα του κειμένου θα περιέχει κατά σειρά: Δύο κενές γραμμές, τον τίτλο της εργασίας με μικρά στοιχεία μεγ. 11, δύο κενές γραμμές, το όνομα της/του συγγραφέως. Τα πλήρη στοιχεία του συγγραφέα (Ιδιότητα, ηλεκτρονική διεύθυνση κλπ) θα μπαίνουν στο σύντομο βιογραφικό. Οι παραπομπές εντός του κειμένου θα γράφονται σε παρένθεση και θα έχουν την εξής μορφή: επώνυμο, έτος έκδοσης, σελίδα (Brown, 2007: 24). Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα αναγράφονται στο τέλος της εργασίας με αλφαβητική σειρά. Οι ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές θα προηγούνται των ξενόγλωσσων. Τέλος κάθε άρθρο θα πρέπει να συνοδεύεται τόσο από ελληνική όσο και από αγγλική περίληψη.