

2ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

*“Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και
Εκπαίδευση του 21ου αιώνα”*

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Β΄

Επιμέλεια:

Σπύρος Χ. Πανταζής

Θωμάς Μπάκας

Μαρία Ι. Σακελλαρίου

Ελένη Καινούργιου

Συνδιοργάνωση

- Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
- Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Π.Ε.Ε.)

Τόπος διεξαγωγής: Hotel Du Lac ΙΩΑΝΝΙΝΑ

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ
22, 23 & 24 Οκτωβρίου 2010**

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πανταζής Σπυρίδων, Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων, Διευθυντής του
«Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας»
του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Δήμας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Τ.Ε.Ι., Υπεύθυνος του «Τομέα Παιδαγωγικής
του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας» του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
Μπάκας Θωμάς, Λέκτορας Παν/μίου Ιωαννίνων, Πρόεδρος του «Παρατήματος
Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας» (Π.Ε.Ε.).

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος: **Μπάκας Θωμάς**, Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Παν/μίου Ιωαννίνων
Συμπρόεδρος: **Καινούργιου Ελένη**, Καθηγήτρια Εφαρμογών, Τμήματος
Βρεφονηπιοκομίας Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
Γραμματέας: **Ζάραγκας Χαρίλαος**, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ταμίας: **Ράπτης Δημήτριος**, Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Παν/μίου Ιωαννίνων
Μέλη: **Βρυώνης Γεώργιος**, Καθηγητής Τ.Ε.Ι., Προϊστάμενος Τμήματος
Βρεφονηπιοκομίας Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
Γκούβα Μαίρη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΙ, Διευθύντρια Σ.Ε.Υ.Π,
Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
Ζακοπούλου Αγνή, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΙ Τμήματος Προσχολικής
Αγωγής Τ.Ε.Ι. Αθήνας
Ζιάβρα Ναυσικά, Αναπλ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι., Προϊστ. Τμήμ.
Λογοθεραπείας Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
Κάκουρος Ευθύμιος, Καθηγητής ΤΕΙ Τμήματος Προσχολικής
Αγωγής Τ.Ε.Ι. Αθήνας
Καπουλίτσα-Τρουλού Θωμάη, Καθηγήτρια Εφαρμογών Τμήμ.
Βρεφ/μίας Α.Τ.Ε.Ι. Θεσ/νίκης
Λαλούμνη-Βιδάλη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Α.Τ.Ε.Ι., Προϊσταμένη
Τμήμ. Βρεφ/μίας Α.Τ.Ε.Ι. Θεσ/νίκης
Πανταζής Χρήστος, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παπαπροκοπίου Αναστασία, Αναπλ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι. Αθηνών

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Πρόεδρος:** Σακελλαρίου Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Μέλη:** Πανταζής Σπυρίδων, Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
Δήμας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
Κουτσοβάνου Ευγενία, ομ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών
Κιτσαράς Γεώργιος, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Αυγητίδου Σοφία, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Αμπαρτζάκη Μαρία, Λέκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
Γουργιώτη Έφη, Λέκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
Ζακοπούλου Αγνή, Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήμ. Προσ. Αγωγής Τ.Ε.Ι. Αθénas
Ζιάβρα Ναυσικά, Αναπλ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Κάκουρος Ευθύμιος, Καθηγητής ΤΕΙ Τμήμ. Προσχ. Αγωγής Τ.Ε.Ι. Αθénas
Καλλιογιαννάκη Πέλλα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Καραβίδας Κων/νος, Καθηγητής Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
Καραδημητρίου Κωνσταντίνος, Λέκτορας Δημοκρ. Πανεπιστημίου Θράκης
Κόνσοφας Μάνος, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Λαλιούμη-Βιδάλη Ευαγγελία, Καθηγήτρια ΑΤ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης
Μάντζιου Στρατούλα, Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
Μανωλίτσης Γεώργιος, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Μουμουλίδου Μαρία, Επίκ. Καθηγήτρια Δημοκρ. Πανεπιστημίου Θράκης
Μπιρμπίλη Μαρία, Επίκ. Καθηγήτρια Αριστ. Πανεπ. Θεσσαλονίκης
Μπότσογλου Καφένια, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Ντολιοπούλου Έλση, Αναπλ. Καθηγήτρια Αριστ. Πανεπ. Θεσσαλονίκης
Οικονομίδης Βασίλης, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Παπαπροκοπίου Αναστασία, Αναπλ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι. Αθénων

Ρεκαλίδου Γαλήνη, Επίκ. Καθηγήτρια Δημοκρ. Πανεπιστημίου
Θράκης

Σιβροπούλου Ειρήνη, Επίκ. Καθηγήτρια. Πανεπιστημίου Δυτ.
Μακεδονίας

Συνώδη Ευανθία, Λέκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης

Τάφα Ευφημία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Χρυσαιφίδης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Συντονιστές: **Πατούρα Αναστασία**, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Med, υπ. Δρ Π.Τ.Ν.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γεωργίτσος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε., υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου
Ιωαννίνων

Μέλη: **Αντωνοπούλου Κική**, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
Γκότοβου Αναστασία, υπ. Δρ. Φ.Π.Ψ. Εθνικού Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών

Δήμα Ευφροσύνη, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Δημητριάδη Ελένη, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Δημητρίου Σοφία, Νηπιαγωγός

Δούβλη Αγγελική, Νηπιαγωγός, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου
Ιωαννίνων

Ευαγγέλου Φίλιππος, Εκπαιδευτικός Π.Ε., υπ. Δρ Π.Τ.Δ.Ε. Παν
/μίου Ιωαννίνων

Ζαβού Αικατερίνη, φοιτήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κουμέλη Αλεξάνδρα, Νηπιαγωγός

Κυρίτσος Κυριάκος-Κώστας, φοιτητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Κώστα Μαρία, φοιτήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Λαγός Λάμπρος, φοιτητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπιστιόλη Μαρία, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου

Ντίβα Λαμπρινή, Νηπιαγωγός

Παπά Μαρία, Ε.Τ.Ε.Π., ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπακωνσταντίνου Άλμπα-Αντιγόνη, Δρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου
Πατρών και Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου

Παρίσι VIII, εργαστηριακός συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου
Πότση Αντουανέτα, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πυρκατή Ευφροσύνη, Ε.Τ.Ε.Π. ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σειμάνιδου Ευγενία, φοιτήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Στασινού Αρετή, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου
Στεργίου Χρύσα, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου
Τσίτσα Φανή, φοιτήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Φούκα Αναστασία, Νηπιαγωγός
Χρύση Ελένη, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
- Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Ιωαννίνων
- Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (Π.Ε.Κ.) Ιωαννίνων

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

- Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Ηπείρου
- Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Π.Ε.Ε.)

Websites: <http://www.pedagogy.gr>
Τηλέφωνο: 26510 05884 / 26510-05774
Email: 2sunpra@cc.uoi.g

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

1. Αναλυτικά Προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση
2. Η αξιολόγηση στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση
3. Γλωσσική ανάπτυξη
4. Το παιχνίδι στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση
5. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης
6. Η Ειδική αγωγή στην Προσχολική ηλικία
7. Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου
8. Καινοτομίες στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση
9. Αγωγή υγείας στη βρεφική και νηπιακή ηλικία
10. Αισθητική Αγωγή στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση
11. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση
12. Εκπαίδευση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας
13. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
14. Πολιτικές για την οργάνωση και διοίκηση στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α΄ ΤΟΜΟΣ

ΣΕΛ.

Πρόλογος	19
Χαιρετισμός του Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Καθηγητή κ. Γεώργιου Δ. Καψάλη	21
Χαιρετισμός του Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Θωμά Μπάκα	22
1. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
Ματθαίου Σεβαστή <i>Η αξία των ζώων και των περιβαλλόντων τους στα λογοτεχνικά βιβλία Ελλήνων συγγραφέων της δεκαετίας 1999-2008, για αναγνώστες 4-10 ετών</i>	27
Κατσιμάρδος Βασίλειος <i>Η παραδοσιακή παιδαγωγική, η κονστрукτιβιστική-εποικοδομητική παιδαγωγική και ο ρόλος του δασκάλου</i>	39
Καινούργιου Ελένη, Λαλούμη-Βιδάλη Ευαγγελία, Δήμα Ευφροσύνη <i>Συγκριτική προσέγγιση Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Αγωγής Ελλάδας-Γερμανίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης</i>	53
Γκόγκας Θεμιστοκλής <i>Από τον Κρατικό στον Κριτικό Λόγο για την Προσχολική Αγωγή</i>	64
Σταύρου Αικατερίνη <i>Η δημιουργική αξιοποίηση της μορφολογικής θεωρίας του V. Propp στη διδακτική παιδιών προσχολικής ηλικίας</i>	76

2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σιδηροπούλου Τρυφαίνη, Τσαούλα Κων/να, Νανούρη Μαίρη

Δια βίου εκπαίδευση: Οι αλληλεπιδράσεις ακαδημαϊκού και εργασιακού χώρου 90

Τσακίρη Θεανώ

Δείκτες ποιότητας των υποδομών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών προσχολικής αγωγής που συντελούν στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου 102

Ρέντζου Κωνσταντίνα, Σακελληαρίου Μαρία

Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης 117

Παπαδανιήλ Μαρία, Μπάκας Θωμάς

Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών από τους επιθεωρητές στην περιοχή του νομού Σερρών κατά τη χρονική περίοδο 1964-1982 134

3. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Γώτη Ευθυμία, Ντίνας Κώστας

Διερεύνηση της σχέσης φωνολογικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού στην καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων 150

Παπαχρήστου Ειρήνη

Η μεγάλωφνη ανάγνωση στο νηπιαγωγείο: μια αμοιβαία κατάσταση διαλόγου και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, το παιδί και το κείμενο 168

Σωτηροπούλου Ελένη, Βαμβακίδου Ιφιγένεια

Αφηγήσεις παραμυθιού και γλωσσικές πράξεις της μητέρας-αφηγήτριας 181

Βαγή-Σπύρου Ευφροσύνη, Γεωργιάδου-Καμπουρίδη Βαρβάρα

Σύνδεση εικονικής αναπαράστασης και παραγωγής προφορικού λόγου

στο πλαίσιο προγράμματος μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο	195
---	-----

4. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δημεγγέλη Αλεξάνδρα, Σχίζα Μεληπομένη, Μπαστάνη Ελένη Η προβολή των αντιλήψεων των νηπίων για το φύλο τους στο παιχνίδι	211
---	-----

Ζέρβα Μαρία, Σιμιντζή Αγγελική, Μακρογκίκα Ευαγγελία-Μαρία Αγαπημένες δράσεις & παιχνίδια μικρών νηπίων & παιδαγωγών, στα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα	221
---	-----

Τσιρογιάννης Ιωάννης, Κίττα Ευαγγελίνη, Τσουκαλά Κικιλία Σχεδιασμός, διαχείριση και αξιολόγηση δημοσίων αστικών χώρων πράσινου ειδικά διαμορφωμένων για παιχνίδι με έμφαση στη χρήση από παιδιά προσχολικής ηλικίας	233
---	-----

Θεοδότου Ευγενία Εκπαίδευση και παιχνίδι στην προσχολική αγωγή: το δίλημμα του ελεύθερου η καθοδηγούμενου παιχνιδιού	248
---	-----

5. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σπύρος Χ. Πανταζής Αλληλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο	260
--	-----

Γκότοβος Αθανάσιος Ένταξη και ταυτότητα: Ο ρόλος της προσχολικής αγωγής στην πρόληψη της απένταξης	274
---	-----

Φουκίδου Αλεξάνδρα Ενδυνάμωση πολιτισμικά διαφορετικών οικογενειών: ένα παράδειγμα προσέγγισης	286
---	-----

Παπαγεωργίου Βασιλική

Η κατασκευή της πολιτιστικής ταυτότητας στην προσχολική εκπαίδευση 295

Μπάρκας Παναγιώτης

Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης 303

Νικολούδη Τριανταφυλλιά

Παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάδειξη της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας 315

Παλαιοιολόγου Νεκταρία, Πάντσιου Σοφία, Μουλέλλη Ιλιδάνα

Εφαρμόζοντας την προσχολική εκπαίδευση στην πράξη σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση: το παράδειγμα του ελληνοαλβανικού νηπιαγωγείου Κορυτσάς 324

Ευαγγέλιου Οδυσσέας

Η ανάπτυξη Διαπολιτισμικών προσεγγίσεων σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης 334

6. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Πουλακίδα Αναστασία

Προσχολική αγωγή και ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Αντιλήψεις παιδαγωγών 350

Δρόσος Κωνσταντίνος, Δήμα Αθηνά, Χαραλαμπίδου Ευτέρπη

Το πρόγραμμα “Multimedia Γλώσσα” ως εργαλείο υποστήριξης και ως μέθοδος εκμάθησης της γλώσσας για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με χαρακτηριστικά δυσλεξικής συμπεριφοράς 361

Καμμένου Αθηνά

Παιδιά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στους ελληνικούς παιδικούς σταθμούς 373

Λιόντου Γεωργία, Σαρίδου Χρυσάνθη, Θεοδωρίδου Σοφία

Χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αντιμετωπίζοντας το παράδοξο 384

Ψαθοπούλου Παγώνα-Ξανθή

Πρόταση Παιδαγωγικού Υλικού για Βιωματική Διδασκαλία Εννοιών. Διδασκαλία της στοματικής υγιεινής σε νήπια 398

Κουτσομπίνα Βασιλική

Αξιολόγηση δεξιοτήτων οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης ελαφρά νοητικά καθυστερημένων και τυπικώς αναπτυσσομένων παιδιών προσχολικής ηλικίας 409

Παπαδοπούλου Θεοδώρα, Τασοπούλου Ελένη

Προσχολική ηλικία και ειδική αγωγή 420

Τσαούση Δέσποινα, Σταύρου Αικατερίνη

Η επίδραση της λαϊκής λογοτεχνίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αξιολόγηση της αφηγηματικής τους ικανότητας 426

Σολομωνίδου Ουρανία

Σχολικός εκφοβισμός στο νηπιαγωγείο: μια εμπειρική μελέτη 438

Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά Σταυρούλα

Μια έρευνα για την επιθετικότητα στο νηπιαγωγείο 452

7. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Κόνσολας Μάνος, Παναγιωτοπούλου Πολυξένη

Συμμετοχή των Γονέων στο έργο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο) στα Κράτη - Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συγκριτική μελέτη 469

Σχίζα Μεληπομένη, Μπάστα Δήμητρα, Ψαρογιάννη Χρυσάνθη

Η σημασία της σχέσης γονέων-παιδαγωγών στο χώρο της προσχολικής αγωγής 485

Αντωνοπούλου Κυριακούλα

Η αγωγή του παιδιού στο εσωτερικό της ενδοελληπούς διγενεακής οικογένειας 499

Παππά Βασιλική, Μπρούμου Μίνα

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής γονέων βρεφικής-νηπιακής ηλικίας στα πλαίσια των σχολίων γονέων 516

Πουλιάνου Σαβέλλα, Γιώτσα Άρτεμις

Ο ρόλος του πατέρα στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας 527

Μάντζου Στρατούλα

Γονεϊκές στρατηγικές και διαδικασία ύπνου βρεφικής ηλικίας 544

8. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δήμας Κωνσταντίνος, Καινούργιου Ελένη

Μια άλλη προσέγγιση στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής: Η περίπτωση του «Waldorfkindergarten» 549

Ρουφίδου Ειρήνη

Η παιδαγωγική των βρεφών και των μικρών παιδιών (0-3 ετών) στο παράδειγμα του Łóczy 561

Ζακοπούλου Αγνή

Πώς υποδεχόμαστε το μέλλον 570

Παπαπροκοπίου Αναστασία

Η ζωή των μικρών παιδιών στους Ελληνικούς Βρεφονηπιακούς σταθμούς. Ερευνητικά δεδομένα και μελλοντικές προοπτικές 582

Β΄ ΤΟΜΟΣ

9. ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗ ΒΡΕΦΙΚΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Καραβασίλη Νικολέτα

Επιδηψία στη νηπιακή ηλικία 20

Παναγόπουλος Παναγιώτης, Ψαθοπούλου Παγώνα-Ξανθή

Ο αθλητισμός ως μέσο εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μελέτη περίπτωσης στο Παραολυμπιακό άθλημα Μπότσια 30

Μπέση Μαρίνα, Ζιώγου Ζωή

Περπατώ, οδηγώ και προσέχω»: διαθεματική προσέγγιση προγράμματος κυκλοφοριακής αγωγής στο νηπιαγωγείο 43

Πατέρα Αναστασία

Αντιμέτωπιση και διαχείριση της απώλειας και του πένθους στα προγράμματα αγωγής υγείας (death education) για παιδιά προσχολικής ηλικίας 56

Ράπτης Γεώργιος, Μπουρδομπούρα Γεωργία, Δελημαννίδου Γεωργία

Τράμπα - τραμπαλίζομαι, πέφτω και τσακίζομαι και χτυπώ το γόνα μου και φωνάζω: «αγωγή υγείας και ασφάλεια στο νηπιαγωγείο μου 69

Μπένα Μαρία, Φαρδή Κυριακή, Ράπτης Γεώργιος

Γνωρίζω το σώμα μου». Ένα καινοτόμο πρόγραμμα αγωγής υγείας σε παραμεθόριο νηπιαγωγείο του ν. Πέλλας 84

Ζιάβρα Ναυσικά

Βαρunkoίες προσχολικής ηλικίας: αιτιολογία, διάγνωση, αντιμετώπιση, μαθησιακές δυσκολίες 97

10. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γκίζα Ευαγγελία

Η εξοικείωση με το περιβάλλον ως στοιχείο της αισθητικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση 105

Σωτηρίου Χριστίνα

Η μέθοδος διδασκαλίας: θεωρία μουσικής μάθησης (music learning theory) του edwin gordon στη βρεφική και νηπιακή ηλικία 114

Καπουλίτσα Θωμαΐς, Ιωαννίδου Αικατερίνη

Ξυλομπογιές, Μαρκαδόροι ή Αντιλήψεις των φοιτητών/-τριών των τμημάτων Βρεφονηπιοκομίας των ΤΕΙ Θεσσαλονίκης & Ιωαννίνων για τα υλικά, τα μέσα και τα εργαλεία των εικαστικών δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή 127

Bevilacqua Michelangelo, Ιωαννίδου Αικατερίνη

Ο χώρος ως «τρίτος δάσκαλος» για την αισθητική αγωγή στα κέντρα προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia 138

Λίπα Βάσω, Τσουκνάκη Μαρία

Μουσειακή αγωγή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μουσείο-όχι μαουσωλείο! 148

Καλογιάννη Αιμιλία

Μα τι μπορούν να καταλάβουν, τόσο μικρά, στο μουσείο;». Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο Αθανασάκειο αρχαιολογικό μουσείο Βόλου 162

Δελημπανίδου Γεωργία, Τζιώγα Κατερίνα

Τι κάνετε στο νηπιαγωγείο μας κύριε Picasso; 176

Ράπτης Θεοχάρης

Άτυπη μουσική μάθηση στο νηπιαγωγείο 191

Εξάρχου Λαμπρινή

Στο νηπιαγωγείο: Από τη θεωρία στην πράξη 201

Αναστασοπούλου Ελένη

Εφαρμογή προγράμματος ευαισθητοποίησης στο λόγο της εικόνας 212

Ζάραγκας Χαρίλαος

Κινητική αγωγή και μάθηση στην προσχολική ηλικία 224

**11. ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Κουλουκτζής Ιωάννης, Τόκη Ι. Ευγενία, Παγγέ Τζένη

Η αξιοποίηση των ιστολογίων (blogs) στην εκπαιδευτική διαδικασία 248

Σιμιτζή Δήμητρα, Τόκη Ι. Ευγενία, Δρόσος Κων/νος

Δημιουργία πρωτοτύπου Λογισμικού Παρέμβασης για την υποστήριξη γραφοφωνολογίας και ανάγνωσης παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες 255

Μέξη Ευγενία, Βλάχση Ελένη

Η ομαλή μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της οπτικοακουστικής έκφρασης. Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος 266

Χαμάλης Γεράσιμος, Κωλέτσου Ευτυχία

eYES: Ένα Ολοκληρωμένο Σύστημα για Υποστήριξη της Εξατομίκευσης στην Προσχολική Αγωγή 279

Νούσια Αλεξάνδρα

Οι Τ.Π.Ε. στη διασκέδαση των μικρών παιδιών. Έμφυτες διαφορές και απόψεις παιδιών για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια 290

Δημητριάδη Σοφία, Καραπασιά Σμαράγδα, Καραγιώργη Καλλιόπη

Η συμμετοχή των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας 309

Βαλσαμίδου Λίνα

MME και Προσχολική Εκπαίδευση: Οι εφημερίδες στο Νηπιαγωγείο 322

Κωλέτσου Ευτυχία

Precious Coin: Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Ηλεκτρονικού Παιχνιδιού για τη Διδασκαλία του Μαθήματος 'Αγωγή του Καταναλωτή' στην Προσχολική Εκπαίδευση 337

Χατζηγιάννη Μαρία

Η χρήση των υπολογιστών και η αυτοεκτίμηση των μικρών παιδιών 346

12. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Σακελλαρίου Μαρία, Ρέντζου Κωνσταντίνα

Οι άνδρες ως επαγγελματίες στο πεδίο της προσχολικής αγωγής: Πεποιθήσεις γυναικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας απέναντί τους 369

Πήλιουρας Παναγιώτης

Η εκπαίδευση παιδαγωγών προσχολική ηλικίας στα πεδία της διδακτικής των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών 381

Γκόλια Παρασκευή, Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Μπέση Μαρίνα

Έμφυτες ταυτότητες για το επάγγελμα της νηπιαγωγού 394

13. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παμουκτσόγλου Αναστασία

Η διαμόρφωση του φύλου στο νηπιαγωγείο: Σώμα και θαϊκή κουζίνα 406

Λιάγκου Όλγα

Η ανάπτυξη της αυτονομίας στην προσχολική ηλικία 417

Καπραβέλου Αλεξία

Έναρξη των σχολικών κοινωνικών ανισοτήτων από την προσχολική εκπαίδευση: σχολικές πραγματικότητες και προτάσεις αλλαγών 430

Ρουμπιέ Ευαγγελία

Μια διαθεματική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας για το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα 441

Γιώτσα Άρτεμις, Δώνη Ελένη

Συνεργασία και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο νηπιαγωγείο. Μια βιωματική προσέγγιση 452

14. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τσώνη Χριστίνα

Η διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως βασική παράμετρος της άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης από τις σύγχρονες μονάδες προσχολικής αγωγής 468

Μπάκας Θωμάς, Δημητριάδη Ελένη

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα για τη φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο 482

Στέφανος Τσιάλλος

Το περί νηπιαγωγείων μελέτημα του Αριστείδη Σπαθάκη το έτος 1881 506

Γκότοβου Αναστασία

Ευρωπαϊκή Ένωση και προσχολική εκπαίδευση: αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα των ευρωπαϊκών παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο 512

Αθανασάκης Νικόλαος

Τα δικαιώματα των παιδιών στο χώρο του Νηπιαγωγείου: Προτάσεις για μια παιδαγωγική εργασία ελεύθερη και διαφοροποιημένη 527

Τζιετζής Σ. Αθανάσιος

Εκκλησιαστικά ιδρύματα βρεφών και νηπίων: πτυχές ζωής Εκκλησιαστικής
Ιστορίας και Εκπαιδεύσεως

536

**Απολογισμός του Συνεδρίου από την Πρόεδρο της Επιστημονικής
Επιτροπής του Συνεδρίου κ. Μαρία Σακελλαρίου**

554

ΛΗΞΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

9. ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗ ΒΡΕΦΙΚΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Επιληψία στη νηπιακή ηλικία

*Νικολέττα Καραβασίλη, Νηπιαγωγός-Νοσηλεύτρια,
Πανεπιστημιακό Γενικό νοσοκομείο Ιωαννίνων.*

Abstract

This paper includes introduction about a description of epileptic child and historical information for epilepsy. It is divided in three parts: medical, pedagogical aspect and research.

Furthermore, it is analyzed what epilepsy means, what causes it, clinical classification of epilepsy, discrimination of general and partial epileptic spasms, characteristics of spasms and treatment of them. The pedagogical aspect is referred to how teachers should be dealt with an epileptic spasm, epileptic child's problems in school environment and finally the relationship between school and epileptic child.

Research goals are about teachers' knowledge concerning epileptic disease, epilepsy's frequency and influence of epilepsy in children's growth. Questionnaires have been distributed at 117 preschool teachers. Conclusions are presented after result elaboration.

In conclusion, it's been emphasized the meaning of epileptic children participation in school environment and teachers' role in it.

Εισαγωγή

Η ζωή και η καθημερινότητα του επιληπτικού παιδιού σκιαγραφείται δύσκολη. Από μικρή ηλικία το παιδί μαθαίνει να υπακούει σε περιορισμούς και επιβολές εργαστηριακών – διερευνητικών εξετάσεων καθώς και φαρμακευτικής αγωγής. Οι παιδαγωγοί το δύσκολο αυτό διάστημα της ζωής των παιδιών με επιληψία θα πρέπει να υιοθετήσουν συμπεριφορά χωρίς προκαταλήψεις απέναντι στη νόσο, να επιδιώξουν σχετική ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς με σκοπό την ανάπτυξη των έμφυτων ικανοτήτων και την όσο δυνατό ομαλότερη διάπληση της προσωπικότητας του επιληπτικού παιδιού.

Αναδρομή στην Ιστορία

Οι πρώτες ξεκάθαρες περιγραφές διαφόρων μορφών επιληπτικών κρίσεων βρίσκονται στο βιβλίο «περί ιεράς νόσου» του Ιπποκράτη (460 π.Χ) το οποίο γράφτηκε τον 5ο αιώνα π.Χ. και στο οποίο διατυπώνεται με σαφήνεια ότι η νόσος είναι σαν όλες τις άλλες αρρώστιες, ότι έχει αίτιο και ότι το αποτέλεσμα είναι η επιληπτική κρίση. Επίσης ότι ξεκινάει από τον εγκέφαλο και ότι δεν έχει καμία σχέση με υπερφυσικά φαινόμενα, όπως εξακολουθεί να θεωρείται ακόμη και σήμερα από πρωτόγονες κοινωνίες. (Λογοθέτης & Μυλωνάς, 1966:661).

Συμπερασματικά, η επιληψία, μια σοβαρή νευρολογική πάθηση, αντιμετωπίζεται ως νόσος με φυσικό αίτιο για πρώτη φορά από τον Ιπποκράτη, ο οποίος προσπαθεί να την αποδεσμεύσει από τις δεισιδαιμονίες και τη θεϊκή της υπόσταση, τοποθετώντας την σε βάση επιστημονική. Η αναγνώριση, όμως, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και της ανάγκης αντιμετώπισης της παιδικής επιληψίας έγινε πολύ αργότερα από τους βυζαντινούς γιατρούς. (<http://www.iatrikionline.gr>).

Σημασία Επιληψίας

Η επιληψία ή επιληπτικό επεισόδιο, είναι το αποτέλεσμα μιας παροξυσμικής ανεξέλεγκτης εκφορτίσεως των νευρώνων εντός του νευρικού συστήματος. Οι κλινικές εκδηλώσεις κυμαίνονται από μια μείζονα κινητική κρίση έως μια βραχεία απώλεια συνειδήσεως (Lindsay, Bone & Callander, 1997:88).

Αιτιολογία

- Διαταραχές της εγκεφαλικής ανάπτυξης (20%)
- Νευροεκφυλιστικά νοσήματα (0,70%)
- Εγκεφαλικές κακώσεις (4,70%)
- Όγκοι εγκεφάλου (1,50%)
- Αγγειακά εγκεφαλικά επεισόδια, Αλκοολισμός (1,50%)
- Επιληψία αγνώστου αιτιολογίας (67.60%)
- Λοιμώσεις του ΚΝΣ (2.6%) (<http://www.dipe.kav.sch.gr>)

Κλινική ταξινόμηση των επιληπτικών κρίσεων

Γενικευμένες κρίσεις

Αμφοτερόπλευρες συμμετρικές κρίσεις χωρίς εστιακή έναρξη:

- α. Αφαίρεση (Petit mal)
- β. Αμφοτερόπλευρες μυοκλονίες
- γ. Βρεφικοί σπασμοί
- δ. Κλινικές κρίσεις.
- ε. Τονικές κρίσεις
- στ. Τονικοκλονικές κρίσεις (grand mal)
- ζ. Ακινητικές κρίσεις

Μερικές κρίσεις

Κρίσεις που αρχίζουν εστιακά με:

- α. Στοιχειώδη συμπτωματολογία
- β. Σύνθετη συμπτωματολογία
- γ. Μερικές κρίσεις που εξελίσσονται σε γενικευμένες τονικοκλονικές συσπάσεις.(

Walton, 1984:137)

Χαρακτηριστικά των κρίσεων σπασμών

- Η οξυθυμία ή η ασυνήθιστη συμπεριφορά για λίγα λεπτά πριν από την κρίση
- Μία άκαμπτη σύσπαση, η οποία διαρκεί μέχρι 30 δευτερόλεπτα, κατά την διάρκεια των οποίων το παιδί συνήθως πέφτει αναίσθητο στο πάτωμα και η αναπνοή του γίνεται ακανόνιστη.
- Οι σπασμωδικές συσπάσεις στα άκρα ή στο πρόσωπο, οι οποίες μπορεί να διαρκέσουν από 20 δευτερόλεπτα έως αρκετές ώρες. Το παιδί μπορεί να δαγκώσει τη γλώσσα του και να χάσει τον έλεγχο της ουροδόχου κύστης ή του εντέρου.
- Αφού σταματήσουν οι σπασμοί, το παιδί μπορεί να παραμείνει αναίσθητο για μερικά λεπτά, και σπανιότερα μέχρι 10 λεπτά.
- Όταν το παιδί ανακτήσει τις αισθήσεις του, αισθάνεται συχνά αποπροσανατολισμένο και συγχυσμένο, μπορεί να έχει πονοκέφαλο και πιθανόν να θέλει να κοιμηθεί.
- Κρίσεις μικρής επιληψίας
- Το παιδί σταματάει τις κανονικές δραστηριότητες και ατενίζει το άπειρο, αγνοώντας τα πράγματα που το περιβάλλουν, για 10 με 15 δευτερόλεπτα, αλλά δεν πέφτει στο

πάτωμα. Το παιδί δεν θυμάται την κρίση. (<http://www.altasoft@internet.gr>).

Αντιμέτωπιση των κρίσεων από τους παιδαγωγούς

Σε μικρές προσβολές δεν υπάρχει λόγος να παρέμβουμε. Ξαπλώνουμε το παιδί ανάσκελα και το πιάνουμε στους ώμους και τα γόνατα, αφού προηγουμένως απελευθερώσουμε το λαιμό από τυχόν σφιχτά ρούχα (π.χ. πουκάμισο). Μετά την κρίση θα προσέξουμε να προστατεύσουμε το παιδί γιατί βρίσκεται σε συγχυτική συνήθως κατάσταση. Στη συνέχεια μεταφέρουμε το παιδί σε ένα κρεβάτι ή στο σπίτι του.

Εννοείται ότι θα απομακρύνουμε τα παιδιά από το χώρο που λαμβάνει χώρα η κρίση.

Τα επιληπτικά παιδιά πρέπει να φοιτούν σε κανονικά σχολεία, αφού με τη θεραπεία εξαλειφτούν ή αραιώσουν πολύ οι κρίσεις. Σε περιπτώσεις πυκνοληψίας που δεν μπορεί να ρυθμιστεί φαρμακευτικά, τα παιδιά διδάσκονται στο σπίτι και δίνουν εξετάσεις σε επιτροπές στο τέλος του χρόνου για να περάσουν την τάξη.

Σε επιληπτικά παιδιά με νοτική ανεπάρκεια ή με βαριές διαταραχές της συμπεριφοράς συνιστούμε ειδικά σχολεία (Χασάπης, 1978:200).

Σχολείο και επιληψία

Το διανοητικό ηλικό των παιδιών με ιδιοπαθή επιληψία είναι φυσιολογικό. Στα παιδιά με δευτεροπαθή επιληψία ο μέσος όρος του διανοητικού ηλικού είναι κάτω του φυσιολογικού. Στη Μεγάλη Βρετανία το 97% των παιδιών με ιδιοπαθή επιληψία φοιτούν σε κανονικό σχολείο. Στη δευτεροπαθή επιληψία το ποσοστό πέφτει στο 40%. Συνολικά, το 80% των παιδιών με επιληψία πηγαίνει σε κανονικό σχολείο. Υπάρχουν ενδείξεις ότι 20-25% των παιδιών αυτών θα παρουσιάσουν κρίσεις και στο σχολείο. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει στις περιπτώσεις, αυτές η στάση του δασκάλου. Γενικά, όμως, οι συμμαθητές ανέχονται καλύτερα τις κρίσεις από όσο οι ενήλικοι. Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η ανεύρεση ειδικής καθυστέρησης στην ανάγνωση, σε ποσοστό που φτάνει το 50% των επιληπτικών παιδιών. Διαταραχές στην ανάγνωση, την ικανότητα για συγκέντρωση, την εξάρτησή και τη συμπεριφορά βρέθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε αγόρια,. Συνήθως, άρνηση ή αδυναμία του παιδιού να φοιτήσει στο σχολείο δεν οφείλεται σε ανεξέλεγκτες κρίσεις σπασμών αλλά σε φοβίες, απόγνωση και έλλειψη γονικής επιβολής. Συχνό πρόβλημα είναι

η σχετική απομόνωση από παρέες στο σχολείο. Το μεγαλύτερο, όμως, πρόβλημα στο σχολείο αποτελεί η νοοτροπία πολλών δασκάλων. Είναι αυτονόητο ότι το διδακτικό προσωπικό χρειάζεται ενημέρωση για τα θέματα αυτά σε κάποια φάση της εκπαίδευσής του (Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1987:339).

Προβλήματα στο σχολείο

- έντονη ανησυχία σε σημείο πολλής φορές ν' ενοχλούνται τα υπόλοιπα παιδιά.
- βραδύτητα στην εκτέλεση εντολών μ' αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις.
- διάσπαση συγκέντρωσης προσοχής.
- γρήγορη κόπωση (<http://www.dipe.kav.sch.gr>)

Θεραπεία

Η πλειονότητα των ασθενών απαντά στην φαρμακοθεραπεία (αντιεπιληπτικά). Στην παιδική ηλικία χρησιμοποιείται η εθοσουξιμίδη. Σε ανθεκτικές περιπτώσεις μπορεί να χρειασθεί χειρουργική αντιμετώπιση. Η φαρμακευτική θεραπεία πρέπει να είναι απλή, κατά προτίμηση χρησιμοποιώντας μόνο ένα φάρμακο (μονοθεραπεία). (Lindsay, Bone & Callander, 1997:97)

Ερευνητική Προσέγγιση

Σκοπός τη έρευνας

ο Διερευνητικές ερωτήσεις όσων αφορά τις γνώσεις/απόψεις των παιδαγωγών για την επιληψία των παιδιών ως νόσο

ο Τη συχνότητα εμφάνισής της στα νήπια

ο Τη σκιαγράφηση της επιρροής της νόσου στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Διερευνητικές Ερωτήσεις

- α) για τις θεωρητικές γνώσεις των παιδαγωγών σχετικά με την επιληψία
- β) για τη σχέση παιδαγωγού και γονέα με επιληπτικό παιδί
- γ) για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με επιληψία

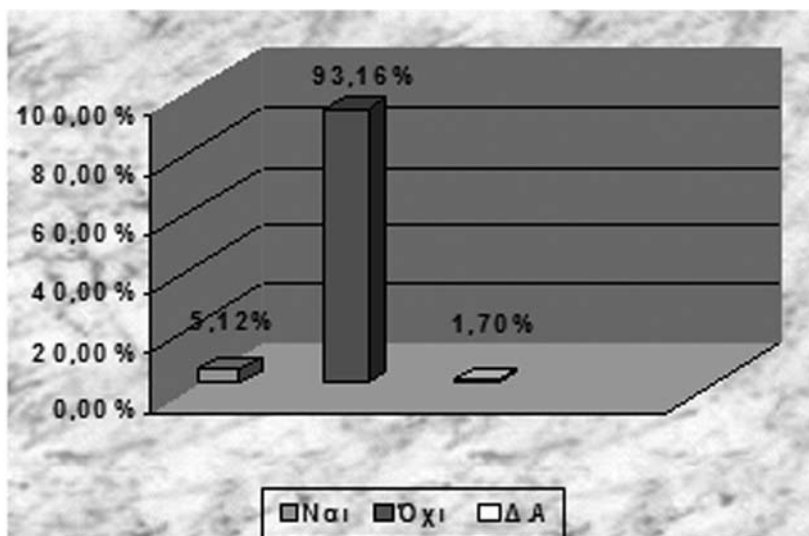
Διεξαγωγή

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από το μέσο του Μαρτίου έως το τέλος του Δεκεμβρίου, κατά το έτος 2007. Απευθυνόταν σε νηπιαγωγούς του νομού Ιωαννίνων και Πρεβέζης. Η μεθοδολογία της έρευνας συνίσταται στη συλλογή δεδομένων, δειγματοληπτικής μορφής, μέσω ερωτηματολογίων.

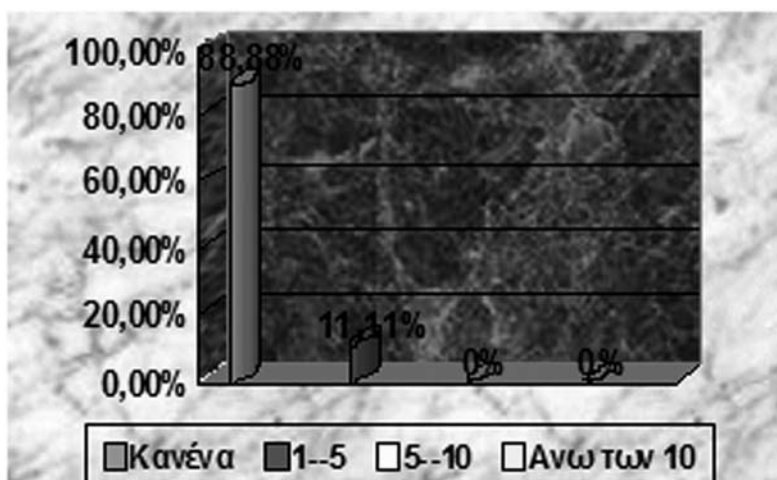
Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων και Πρεβέζης, το δείγμα ανέρχεται σε 117 νηπιαγωγούς.

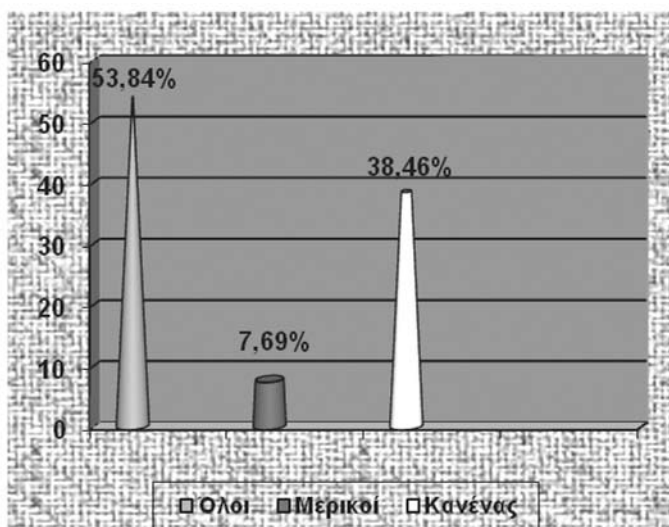
Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών στην σχετική ερώτηση δε χαρακτηρίζει την επιληψία ως αναπηρία, με ποσοστό 93.16% (n: 108) έναντι του 5.12% (n: 7)



Από το σύνολο των νηπιαγωγών μόνο το 11.11% (n: 13) έχουν συναντήσει στην τάξη τους επιληπτικό παιδί, ενώ το 88.88% (n: 104) δεν είχε ως μέλος της τάξης του παιδί με επιληψία, παρότι αναμέναμε, ότι περισσότεροι παιδαγωγοί θα είχαν έρθει σε επαφή με επιληπτικό παιδί εφόσον το 39.31% και το 20.51% κατείχαν από 6 έως 26 και άνω ενεργή υπηρεσία, αντίστοιχα.

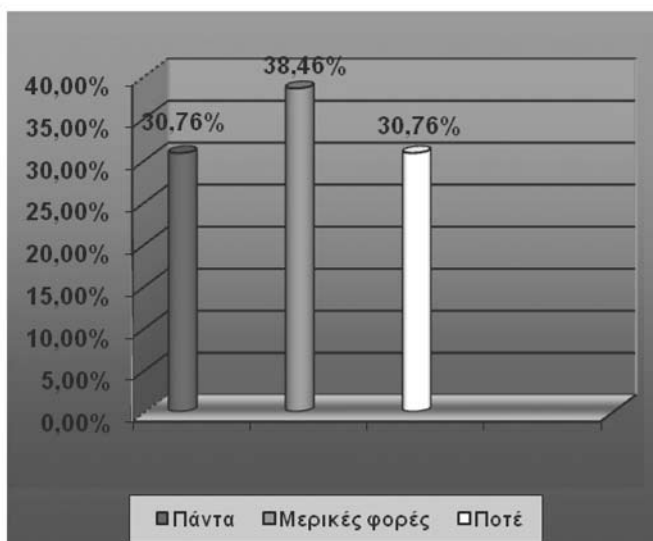


Η ασυμφωνία μεταξύ των ετών άσκησης του επαγγέλματος και του βαθμού επαφής με επιληπτικά νήπια αποδόθηκε στη μη ενημέρωση των νηπιαγωγών εκ μέρους των γονέων. Το 53.84% (n: 7) των γονέων είχαν ενημερώσει για το πρόβλημα υγείας του παιδιού τους, ενώ το 38.46% (n: 5) δεν ενημέρωσαν. Επιπρόσθετα, μερικοί από το ποσοστό 7.69% (n: 1) προέβησαν σε ενημέρωση.



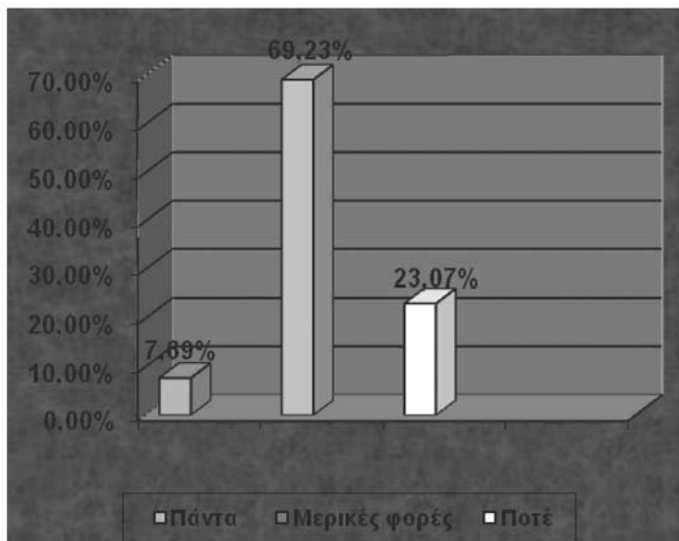
Όσον αφορά στη συνεργασία παιδαγωγών και γονέων, παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό από τους γονείς ποτέ δε συνεργάστηκε ικανοποιητικά : 30.76% (n: 4) σε σχέση με το 30.76% (n: 4) οι οποίοι επέδειξαν ικανοποιητική συνεργασία.

Σημαντικό είναι το ποσοστό των γονέων 38.46% (n: 5) στους οποίους οι απαντήσεις των νηπιαγωγών αναφέρθηκαν ότι η μεταξύ τους συνεργασία μερικές φορές υπήρξε ικανοποιητική.

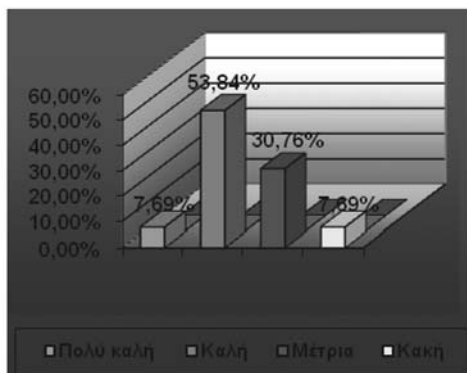


Συμπερασματικά, επισημαίνουμε ότι οι δυσκολίες συνεργασίας νηπιαγωγών και γονέων επιβεβαιώνονται, οι οποίες επιβάλλεται να ξεπεραστούν στοχεύοντας στην ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού, την προάσπιση της υγείας του, και την ομαλή ένταξη του στην ομάδα του νηπιαγωγείου.

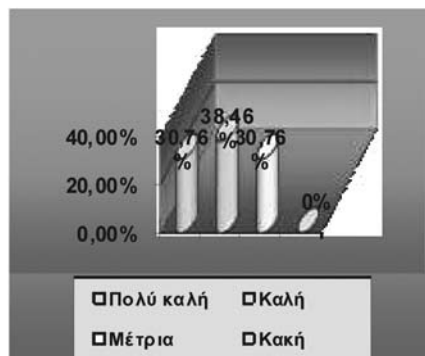
Το ποσοστό 69.23% (n: 9) αντιστοιχεί στην μερικές φορές εμφάνιση δυσκολιών ένταξης των νηπίων, με επιληψία, στις δραστηριότητες της τάξης.



Η μελέτη μας αναδεικνύει, ότι παιδιά με επιληψία παρουσιάζουν καλή απόδοση στους τομείς ανάπτυξης, σε σχέση με συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, στον τομέα της νόησης η απόδοσή τους είναι καλή σε ποσοστό που ανέρχεται στο 53.84% (n: 7), η φυσική τους ανάπτυξη είναι καλή σε ποσοστό 38.46% (n: 5).

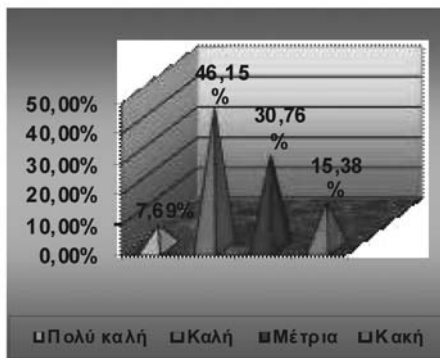


τομέας νόησης



φυσική ανάπτυξη

Το 46.15% (n: 6) των επιληπτικών παιδιών εμφανίζει καλή συναισθηματική ανάπτυξη. Το 46.15% (n: 6) των επιληπτικών παιδιών εμφανίζει καλή κοινωνική ανάπτυξη.



συναισθηματική ανάπτυξη



κοινωνική ανάπτυξη

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών απάντησε ότι η ανάπτυξη των επιληπτικών παιδιών υπήρξε καλή έως μέτρια στον τομέα της νοητικής, φυσικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Το συγκεκριμένο ποσοστό αιτιολογείται από:

1. συνύπαρξη επιληψίας και νοητικής υστέρησης
2. στερεότυπα όσων αφορά στην αντιμετώπιση των χρόνια νοσούντων (οίκτος προς το άρρωστο παιδί)
3. τρόπος χειρισμού των ατόμων με χρόνια πάθηση (ιδιαίτερη μεταχείριση).

Επίλογος

Έρευνες δείχνουν ότι, ένα στα εκατό παιδιά πάσχουν από επιληψία (<http://www.emedicinehealth.com>).

Τα περισσότερα παιδιά με επιληψία παρακολουθούν κανονικά σχολεία, κολλέγια και πανεπιστήμια. Το σχολείο αποτελεί ένα κεντρικό μέρος της ζωής των επιληπτικών παιδιών, τα οποία πρέπει να συμμετέχουν στις περισσότερες δραστηριότητες όπως κάθε άλλο παιδί. Οι παιδαγωγοί στην πλειοψηφία τους αποδέχονται και παρέχουν βοήθεια όταν λαμβάνουν γνώση σχετικά με την κατάσταση υγείας των επιληπτικών παιδιών (<http://www.epilepsy.org.uk>).

Βιβλιογραφία

Λογοθέτη Ι., & Μυλωνά Ι. (1966), Νευρολογία Λογοθέτη, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Τσιάντης Γ., & Μανωλόπουλος Σ. (1987), Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, Πρώτος τόμος-Τρίτο μέρος, Αθήνα, Καστανιώτη.

Χασάπης Γ. (1978), Ψυχοπαθολογία της νηπιακής ηλικίας, Αθήνα, Βασιλόπουλος.

Lindsay, K., Bone, I., & Callander, R. (1997), Νευρολογία και Νευροχειρουργική Εικονογραφημένη, μετ. Ζης Β., & Σταυρόπουλος Π. Αθήνα, Παρισσιανού.

Walton, J. (1984), Νευρολογία, μετ. Παπαετρόπουλος Θ., Πασχάλης Χ., & Τζεμπελίκος Ε. Αθήνα, Λίτσας.

Διαδίκτυο-Ιστοσελίδες

(<http://www.altasoft@internet.gr>)

(<http://www.epilepsy.org.uk>).

(<http://www.emedicinehealth.com>).

(<http://www.iatrikionline.gr>).

(<http://www.dipe.kav.sch.gr>)

Ο αθλητισμός ως μέσο εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μελέτη περίπτωσης στο Παραολυμπιακό άθλημα Μπότσια.

Παναγόπουλος Παναγιώτης, Βοηθός Προσχολικής Αγωγής, Βοηθός

Βρεφονηπιοκόμος σε ΑμεΑ στην ΕΛΕΠΑΠ.

Παγώνα- Ξανθή Ψαθοπούλου, ΠΕ 18.33 Βρεφονηπιοκόμος, Βρεφονηπιοκόμος στο Κ.Β. «ΜΗΤΕΡΑ» και ωρομίσθια εκπαιδευτικός.

Abstract

Physical education is offered more than any other subject of the analytic program for the integration of children with special needs in the school environment (Sheril, 2004). For this reason, we consider that Paralympic sports should be proposed and included in the analytic program for the education and the fitness of preschool children.

After thorough research in education we found no elements related to the Paralympic sports, which could help in the education and exercising of infants. For this reason, we carried out a survey in a special education centre, in order to work out the ways in which we could include such a program of Paralympic education and practices, which could also be seen as a model of Paralympic exercise for other centers and areas of special education.

Περίληψη

Κατόπιν επισταμένης έρευνας στον εκπαιδευτικό χώρο και ειδικότερα σε χώρους και μέσα Ειδικής αγωγής της προσχολικής ηλικίας που να προτείνουν ή να αξιοποιούν παραολυμπιακά αγωνίσματα για την εκπαίδευση και την άθληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα ευρήματά μας ήταν λιγοστά έως ανύπαρκτα.

Ειδικότερα, για την άθληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ειδική αγωγή, δεν προτείνεται συγκεκριμένα κάποιο παραολυμπιακό άθλημα το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει στην εκπαίδευση και άθληση των νηπίων.

Για τους λόγους αυτούς μέσα από την έρευνα μας, θα επιχειρήσουμε να αποκαλύψουμε τους τρόπους μέσω των οποίων ένα Παραολυμπιακό άθλημα μπορεί- αν εφαρμοστεί με συγκεκριμένους τρόπους/ μεθόδους- να αποτελέσει παιδαγωγικό μέσο /υλικό

για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Το άθλημα που επιλέξαμε ονομάζεται Μπότσια και αποτελεί ένα εκ των 19 Παραολυμπιακών αθλημάτων που ήδη παίζεται σε άλλες ηλικιακές ομάδες, με διαφορετικούς σκοπούς και στόχους. Μέσω του Μπότσια προσδοκούμε το σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων που αφορούν στον τομέα της φυσικής αγωγής αλλήλ και δραστηριοτήτων που να καλύπτουν και να εκτείνονται και στους υπόλοιπους τομείς, έτσι όπως καθορίζονται και περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ του νηπιαγωγείου.

Εν συνεχεία των θεωρητικών μας προσεγγίσεων, πραγματοποιήσαμε μια έρευνα σε συγκεκριμένο κέντρο ειδικής αγωγής, για να διαπιστώσουμε τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να ενταχθεί και να λειτουργεί ομαλά ένα τέτοιο πρόγραμμα Παραολυμπιακής εκπαίδευσης και παιδείας στο συγκεκριμένο χώρο και το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει πρότυπο εφαρμογής και για άλλα κέντρα και χώρους ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Παραολυμπιακά αθλήματα, Μπότσια, ΔΕΠΠΣ, Νηπιαγωγείο.

Εισαγωγή

Το γεγονός ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής προσφέρεται περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον (Sherril, 2004; Panagiotou, Kudlaek, & Evaggelinou, 2006; Κλεισούρας, 2005), αλλήλ και η παραδοχή ότι η Ολυμπιακή και Παραολυμπιακή – Αθλητική Παιδεία, είναι άρρηκτα «συνδεδεμένη με τις γνώσεις αναφορικά με τα διάφορα αθλήματα που υπάρχουν, τη φυσική αγωγή γενικότερα και τη διατήρηση και ενίσχυση της υγείας» (Γκιόσος, 2000), θέτει στις μέρες μας τα Ολυμπιακά και Παραολυμπιακά αθλήματα στην πρώτη γραμμή του ενδιαφέροντος ενηλίκων και ανηλίκων, αθλητών και μη αθλητών.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, θεωρούμε ότι η εισαγωγή του αγωνίσματος Μπότσια στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη δεδομένου ότι αυτό μπορεί σήμερα να προσφέρει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο πλαίσιο της γενικής τους εκπαίδευσης, μια δυνατότητα ολόπλευρης καλλιέργειας και ανάπτυξης των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους. Η θεώρηση αυτή συνάδει εξάλλου και με την κείμενη νομοθεσία, σύμφωνα με την οποία, ο σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά προκειμένου αργότερα να ενταχθούν ομαλά και να ανταποκριθούν στο πλαίσιο των ευρύτερων

στόχων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο)].

Και τούτο μπορεί να επιτευχθεί εφόσον, όπως αποδεικνύεται μέσα από τη συστηματική μελέτη και έρευνά μας, το Παραολυμπιακό άθλημα Μπότσια μπορεί να ενταχθεί στο ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου (μην ξεχνάμε ότι είναι ήδη ενταγμένο στο ΔΕΠΠΣ Λυκείου) προσφέροντας ένα καινοτόμο μέσο άθλησης και γενικότερης εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες, στους επιμέρους τομείς ανάπτυξης. Υπό το πρίσμα αυτό, μέσα από αυτή την έρευνα- πρότασή μας, στοχεύουμε αφενός μεν στον εμπλουτισμό της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των παιδαγωγών σε ζητήματα που αφορούν το Παραολυμπιακό άθλημα Μπότσια, και αφετέρου στην εφαρμογή στην προσχολική εκπαιδευτική πράξη του αθλήματος αυτού.

Διασαφήνιση βασικών όρων

Πριν προχωρήσουμε στην μελέτη του θέματος που επιλέξαμε, θεωρούμε απαραίτητο να διασαφηνίσουμε κάποιους βασικούς όρους προκειμένου η σύνδεση και η συνάφειά τους με την έρευνα μας να είναι ευκολότερη.

Αθλητισμός: Ο Αθλητισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) είναι ένας ιδιαίτερος τομέας άθλησης, που τελεί υπό την προστασία του Κράτους, σύμφωνα με τον Ν.2725/1999, άρθρο 29 (ΦΕΚ 121Α).

Παραολυμπιακά αγωνίσματα/ Παραολυμπιακοί Αγώνες: Ο όρος “Παραολυμπιακοί” έχει ως πρώτο συνθετικό την Ελληνική πρόθεση «παρά», πράγμα που σημαίνει ότι οι Παραολυμπιακοί Αγώνες συνυπάρχουν με τους Ολυμπιακούς Αγώνες, αν και αρχικά οι Παραολυμπιακοί Αγώνες εννοούσαν παραπηληγία (Σωτηριάδη – Γκοτζιαμάνη & Γκούφα, 2006). Οι πρώτοι Παραολυμπιακοί Αγώνες οργανώθηκαν το 1960 στη Ρώμη, για αθλητές με αναπηρία. (Ιωαννίδης, 2001). Τα Παραολυμπιακά αγωνίσματα είναι 19 και είναι τα ακόλουθα: Τοξοβολία, Στίβος, Καλαθοσφαίριση με Αμαξίδιο, Ποδηλασία, Ιππασία, Ξιφασκία με Αμαξίδιο, Ποδόσφαιρο 7Χ7, Ποδόσφαιρο 5Χ5, Τζούντο, Ιστιοπλοΐα, Σκοποβολή, Κολύμβηση, Επιτραπέζια Αντισφαίριση, Αντισφαίριση με Αμαξίδιο, Πετοσφαίριση, Boccia (Μπότσια), GoalBall (ΓκολΜπολ), Άρση Βαρών με Πάγκο, Ράγκμπι με Αμαξίδιο.

Μπότσια: ανταγωνιστικό Παραολυμπιακό άθλημα, για άτομα με εγκεφαλική παράλυση ή άλλη κινητική αναπηρία. (Sherrill, 1986). Το Μπότσια συμπεριλήφθηκε στο πρόγραμμα των Παραολυμπιακών Αγώνων το 1984 και είναι ένα από τα τέσσερα

αθλήματα που είναι αποκλειστικά Παραολυμπιακά.

Μπότσια (ορισμός, χρησιμότητα, διαδικασία, κανόνες)

Το Μπότσια, είναι ένα ανταγωνιστικό Παραολυμπιακό άθλημα, για άτομα με εγκεφαλική παράλυση ή άλλη κινητική αναπηρία όπου χρησιμοποιείται αναπηρικό αμαξίδιο.

Οι αγώνες Μπότσια αποτελούν δραστηριότητες αναψυχής, διαγωνισμού και απαιτούν αυτοσυγκέντρωση, συντονισμό, δυνατότητα ελέγχου των μυών, ακρίβεια, ομαδικότητα, συνεργασία και στρατηγική.

Κάθε αγώνας Μπότσια διεξάγεται σε κλειστό χώρο, διαστάσεων 12,5 x 6 μέτρα.

Οι αγώνες είναι μικτοί (συμμετέχουν άνδρες γυναίκες), ατομικοί, σε ζευγάρια ή ομαδικοί (3 ατόμων). Προβλέπεται κατηγοριοποίηση των αθλητών, βάση των δυνατοτήτων τους, που προκύπτει από τη μορφή αναπηρίας.

Σκοπός του παιχνιδιού είναι οι παίκτες, να ρίξουν τις μπάλες τους, μπλε ή κόκκινες, όσο το δυνατόν πιο κοντά στην άσπρη μπάλα-στόχο, ο οποίος καλείται «jack». Η προώθηση της μπάλας μπορεί να γίνει με το χέρι, το πόδι ή τη βοήθεια μιας συσκευής.

Κάθε αθλητής, ζευγάρι ή ομάδα έχει ένα συγκεκριμένο χρονικό όριο για να παίξει σε κάθε γύρο και τυχόν παραβάσεις χρεώνονται με πέναλτι και τιμωρούνται ανάλογα.

Τέλος, οι αθλητές του Μπότσια κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους, οι οποίες έχουν ως εξής (Ελληνική Παραολυμπιακή Επιτροπή, 2006):

BC1 - Οι παίκτες αυτής της κατηγορίας ρίχνουν τη μπάλα με το χέρι ή το πόδι. Ενδεχομένως, ένας βοηθός μετακινεί και σταθεροποιεί το αμαξίδιο ή τους δίνει τη μπάλα.

BC2 - Οι παίκτες αυτής της κατηγορίας ρίχνουν τη μπάλα με το χέρι. Δεν έχουν βοηθό.

BC3 - Οι παίκτες αυτής της κατηγορίας έχουν σημαντική φυσική αναπηρία. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν μία βοηθητική συσκευή για να ρίξουν τη μπάλα. Μπορούν να έχουν βοηθό. Ο βοηθός πρέπει να έχει την πλάτη στραμμένη στο γήπεδο, ενώ απαγορεύεται η οπτική του επαφή με το παιχνίδι.

BC4 - Οι παίκτες αυτής της κατηγορίας έχουν άλλες σημαντικές φυσικές αναπηρίες. Δεν έχουν βοηθό.

Τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης του Μπότσια στο χώρο του νηπιαγωγείου

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή του Παραολυμπιακού αγωνίσματος Μπότσια στα παιδιά προσχολική ηλικίας, είναι τα ακόλουθα:

1. Τα νήπια φανερώνουν υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους. (Παναγιωτόπουλος, 2005). Ο αθλητισμός μπορεί να συμβάλει στην υπερνίκηση της αναπηρίας ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα του ατόμου να ξεπερνά τις δυσκολίες στην καθημερινή ζωή (www.lbsa.es).

2. Μαθαίνουν να αποδέχονται ευκολότερα την «ποινή», θεωρώντας τη ως αθλητική δικαιοσύνη. (Παναγιωτόπουλος, 2005)

3. Εμφανίζουν υψηλό επίπεδο γνώσης για τους κανονισμούς του αθλήματος και του “έυ αγωνιζέσθαι” (αποκτούν υγιείς σχέσεις με τους συναθλητές τους, τους φιλάθλους κλπ.) (Παναγιωτόπουλος, 2005)

4. Αποκτούν ικανότητα να ασκούν το δικαίωμα της καλλιέργειας της σωματικής τους δραστηριότητας και να επιτυγχάνουν ιδιαί-τερες επιδόσεις [N. 1351/ 1983 και 1771 / 1987 (Παναγιωτόπουλος, 2005)].

5. Αποκτούν άρτια φυσική κατάσταση και συντονισμό των κινήσεων, αντοχή, καλλιεργούν την υπομονή [Κεφ.: «Ο στόχος των αγώνων είναι η υπομονή» (Τιάρχος)] και τη θέληση, ενθαρρύνονται στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών, εντάσσονται στο ευρύ κοινωνικό σύνολο και γενικότερα κοινωνικοποιούνται αποκτούν συναισθηματική ευημερία (Σωτηριάδη – Γκοτζαμάνη & Γκούφα, 2006; Κλεισούρας, 2005; Cooper & Quatrano, 1999).

6. Μέσω του αθλητισμού αποκτούν παιδαγωγικές πηγές, ήθη, έθιμα και αξίες, όπως κοσμιότητα, εντιμότητα, καθαρότητα, δίκαιη κρίση, φιλίες, αρετή (Παναγιωτόπουλος, 2005). Εξάλλου, σύμφωνα και με τον Πλάτωνα, «Από την παιδική ηλικία η εκπαίδευση εκπαιδεύει τον άνθρωπο στην αρετή» (Πλάτων), ώστε να αποφευχθεί αυτό που εύστοχα παρατηρεί και ο Διογένης (410-323 π.Χ., Κυνικός φιλόσοφος) «βλέπω πολλούς να ανταγωνίζονται και να τρέχουν απ’ εδώ και από κεί, δεν βλέπω όμως κανένα να αγωνίζεται για την απόκτηση της αρετής».

7. Ο αθλητισμός λειτουργεί ως πολιτιστικός θεσμός και θεσμός κοινωνικής παιδείας (Παναγιωτόπουλος, 2005).

8. Επιτελείται η λεγόμενη κοινωνική λειτουργία του αθλητισμού μέσω της καταπάτησης του ρατσισμού, βίας, κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών, αδιαλλασία (Παναγιωτόπουλος, 2005).

9. Επιτελείται η λεγόμενη ψυχαγωγική λειτουργία, δηλαδή η προσωπική και

συλλογική διασκέδαση (Παναγιωτόπουλος, 2005).

10. Τέλος, δίνονται ευκαιρίες στους γονείς να ανακαλύψουν τις ικανότητες των παιδιών τους, αλλήλ και στο ευρύ κοινωνικό σύνολο να γνωρίσει τα άτομα αυτά τις ικανότητες και δεξιότητές τους και να διαπιστώσει πως ομαλά μπορεί να τους εντάξει στην κοινωνία μας αξιοποιώντας το δυναμικό τους (Σωτηριάδη – Γκοτζαμάνη & Γκούφα, 2006). Ειδικότερα, τα παιδιά του τυπικού σχολείου, αποδέχονται ευκολότερα την συνύπαρξη και συνεργασία παιδιών με ειδικές ανάγκες (Downs & Williams, 1994; Παντελιάδου, 1995; Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000). Επιπλέον αυξάνονται οι πιθανότητες συμμετοχής σε αθλήματα μετά την αποφοίτηση από το σχολείο (Ponchillia, Strause, & Ponchillia, 2002).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι το Μπότσια μέσω της κατάλληλης αξιοποίησής του, συνιστά σημαντικό παράγοντα ολοκληρωμένων ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες.

Οι δυνατότητες εφαρμογής του Μπότσια στο χώρο του νηπιαγωγείου : ένταξη στο ημερήσιο πρόγραμμα, εγκαταστάσεις, εξοπλισμός.

Για την ένταξη του Παραολυμπιακού αθλήματος Μπότσια στο νηπιαγωγείο θα χρειαστούν:

Ένας χώρος διαστάσεων 12,5x6 περίπου, με ελεύθερο χώρο περιμετρικά 2m. Μπορεί να αξιοποιηθεί ο υπάρχων χώρος της αυλής/ γηπέδων. Παρόλα αυτά, αν ο διαθέσιμος χώρος δεν είναι κατάλληλος, το παιχνίδι είναι δυνατόν να προσαρμοστεί στις εκάστοτε δυναμικές του διαθέσιμου χώρου.

Ο απαραίτητος εξοπλισμός – εξαρτήματα: μπάλες, ειδικά καθίσματα, ειδικά εξαρτήματα ή προσθετικά μέλη. Υπάρχουν πολλές τιμές και ποιότητες στο εμπόριο.

Καταρτισμένοι παιδαγωγοί – γυμναστές (κατανομή νηπίων σε ομάδες και εκπαίδευση αυτών, επίβλεψη της όλης διαδικασίας).

Φόρμα κατηγοριοποίησης των νηπίων αθλητών σύμφωνα με τις αναπηρίες τους.

Διαμόρφωση του ημερήσιου προγράμματος και ένταξη του Μπότσια μία φορά την εβδομάδα για δύο διδακτικές ώρες (κατά προτίμηση σε μέρες με ήπια κινητική δραστηριότητα των νηπίων).

Ενσωμάτωση του Μπότσια στο υπάρχον ΔΕΠΠΣ

Στο σημείο αυτό θα προσδιοριστούν οι δυνατότητες συμβολής του Μπότσια σε καθένα από τους τομείς που προσδιορίζονται στο υπάρχον ΔΕΠΠΣ. Οι επιμέρους

δραστηριότητες κάθε τομέα του προγράμματος, δε νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία, αλλά στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσω ενός συνολικού προγραμματισμού και μιας αντίστοιχης σύνολης πραγμάτωσης δραστηριοτήτων.

1. Σωματικός τομέας (Ψυχοκινητικός):

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκτελούν βασικές κινήσεις με ολόκληρο το σώμα τους (καθώς παίζουν), προσδιορίζουν τη θέση τους στο χώρο (π.χ. σε ποια σημεία πρέπει να είναι οι ίδιοι ή που πρέπει να πετάξουν τη Μπάλα), αποκτούν μεγαλύτερες ικανότητες συντονισμού (μέσω της επαναλαμβανόμενης κίνησης), βελτιώνουν τη φυσική σωματική ικανότητα, την ευλυγισία και ευκίνησία τους. Επίσης, βελτιώνουν στοιχειώδεις κινητικές δεξιότητες (όπως: μετακίνηση στον χώρο, ισορροπία, χειρισμό αντικειμένων, ρίψεις, σύλληψη μπάλας) και με αυτό τον τρόπο προλαμβάνουν, βελτιώνουν και διορθώνουν μορφολογικές και λειτουργικές παρεκκλίσεις (π.χ. ορθοπεδικά προβλήματα), και προάγουν τη γενικότερη υγεία και ευεξία.

2. Συναισθηματικός τομέας:

Επιτυγχάνονται κοινωνικοί στόχοι όπως, συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, αυτοπειθαρχία, θέληση, υπομονή, επιμονή και θάρρος, αυτοεκτίμηση, θετική αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση και καλλιεργείται η ελεύθερη και δημοκρατική σκέψη τους. Ειδικότερα τα νήπια κοινωνικοποιούνται καθώς συμμετέχουν σε αγώνες, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες, παίρνουν αποφάσεις, και αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, μαθαίνουν να ελέγχουν τον παρορμητισμό τους και να επικοινωνούν.

Επιπρόσθετα, αναπτύσσουν ηθικές αρετές, όπως τιμιότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, σεβασμός αντιπάλων, αυτοσεβασμός, μετριοφροσύνη και βοηθούνται να αντιμετωπίζουν τη νίκη και την ήττα. Ειδικότερα, τα παιδιά διασκεδάζουν, χαίρονται και εκφράζονται με το παιχνίδι, συμμετέχουν ισότιμα σε αγώνες, χωρίς αποκλεισμούς.

3. Γνωστικός / Νοητικός και Γλωσσικός τομέας:

Τα παιδιά αποκτούν γνώσεις σχετικές με τον αθλητισμό, τα Παραολυμπιακά αθλήματα, τους κανονισμούς του αθλήματος, λαμβάνουν πληροφορίες σχετικές με την Ολυμπιακή ιδέα, και συνειδητοποιούν την ωφέλεια που προκύπτει από την άσκηση.

Επιπροσθέτως υποβοηθούνται στα μαθηματικά ως εξής: στην απαρίθμηση (απαριθμούν μπάλες, παίχτες), στη σειροθέτηση (βάζουν τις μπάλες στη σειρά), στα

είδη των κινήσεων (π.χ. ότι τα πράγματα μπορούν να κινηθούν, να επιταχυνθούν, να παρεκκλίνουν ή να σταματήσουν όταν τα σπρώχνουν ή τα έλκουν). Εμπλέκονται σε καταστάσεις προβληματισμού κατά τη διάρκεια του αγώνα, αναπτύσσοντας διαδικασίες δοκιμής, επαλήθευσης και ελέγχου (π.χ. αντιστοιχούν πόσο μακριά πρέπει να πετάξουν τη μπάλα κ. ά.).

Ακόμη, γνωρίζουν διάφορα είδη υλικών (π.χ. ξύλινα, γυάλινα, σιδερένια κ.ά.) και τη λειτουργική τους χρήση (π.χ. ρωτούν γιατί το Χ εξάρτημα είναι φτιαγμένο από πλαστικό κ.ά.).

Παρόλη αυτά η σημαντικότερη γνώση που αποκτούν είναι η εκμάθηση τρόπων προστασίας και προφύλαξης του εαυτού τους (π.χ. πτώση από καρότσι κ.ά.), εντοπίζοντας κινδύνους που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού από το περιβάλλον.

Ειδικότερα στον γλωσσικό τομέα, αναπτύσσουν το λόγο και βελτιώνουν την άρθρωση τους, καθώς παρατηρούν, περιγράφουν, αιτιολογούν τις απόψεις και τις πράξεις τους, συζητούν για τα πιθανά κίνητρα, τα διλήμματα, τις ελπίδες και τους φόβους τους ως "παίκτες", κάνουν υποθέσεις (π.χ. τι θα γινόταν αν ο Χ παίκτης είχε ακολουθήσει διαφορετική στρατηγική).

Για τους παραπάνω λόγους, θεωρούμε απαραίτητη την βελτίωση της βιβλιοθήκης του Νηπιαγωγείου έτσι ώστε αυτή να οργανωθεί και να ενισχύσει γλωσσικά τα παιδιά προκειμένου αυτά να μπορούν να δανείζονται εικονογραφημένα βιβλία σχετικά με τα Παράοιυμπιακά αγωνίσματα, την ιστορία τους, τεχνικές παιξίματος κλπ.

4. Τομέας Δημιουργίας και Έκφρασης:

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν υλικά για να ζωγραφίζουν έναν αγώνα η τον εαυτό τους έτσι όπως τον φαντάζονται μέσα στο παιχνίδι, δραστηριότητες που εξασκούν την φαντασία του παιδιού ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν τα καλλιτεχνικά τους ταλέντα.

Τέλος, τα παιδιά συμμετέχουν σε θεατρικά παιχνίδια που αφορούν το Παραοιυμπιακό αγώνισμα Μπότσια: έτσι, δίδεται η ευκαιρία στα παιδιά, μέσω των "θεατρικών δρώμενων", να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να επικοινωνήσουν, να αποκτήσουν αυτογνωσία, να εκτονωθούν, να απελευθερωθούν μέσα από το "παιχνίδι των ρόλων" και, τέλος, να αναπτύξουν την φαντασία και την εφευρετικότητά τους.

Αξιολόγηση εφαρμογής – δυσκολίες

Από το κεφάλαιο «Ενσωμάτωση του Μπότσια στο υπάρχον ΔΕΠΠΣ» γίνεται φανερό ότι η ένταξη και αξιοποίηση του Μπότσια μόνο θετικά οφέλη μπορεί να έχει για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες.

Παρόλα αυτά, δυσκολίες εφαρμογής μπορεί να ανακύψουν από:

Την έλλειψη κατάλληλου χώρου, την έλλειψη προσωπικού / εκπαιδευτών, την άρνηση των φορέων ή/ και των γονέων για την ένταξη του αθλήματος στο πρόγραμμα, την έλλειψη διάθεσης των νηπίων να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες και ειδικά όταν θεωρήσουν ότι αυτές τους "επιβάλλονται" εκ των "άνω". Επιπλέον, το υπάρχον θεραπευτικό πρόγραμμα μπορεί να μην επιτρέπει την εφαρμογή του προγράμματος αυτού (να δίνεται προτεραιότητα σε άλλες δραστηριότητες/ θεραπείες).

Τέλος, συχνά έχουν αναφερθεί δυσκολίες εξαιτίας της αδυναμίας προσομοίωσης του παιχνιδιού με τα αντίστοιχα αντικείμενα (<http://www.servitoros.gr/education/view.php/38/776/>), αλλά και εξαιτίας του υψηλού κόστους του εξοπλισμού.

Για τους ανωτέρω λόγους, προϋπόθεση για την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος θεωρείται η εξασφάλιση και η υποστήριξη του παιδιού αλλά και των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να υπάρχει πάντοτε κάποιο διαθέσιμο πρόσωπο με ειδικές σπουδές και εμπειρία, αλλά να υπάρχει και επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής για την υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού (Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή, 2006).

Σημαντική είναι και η αποδοχή του ότι «η μάθηση προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή» και ότι «οι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικούς ρυθμούς» (Γκιόσος, 2000).

Τέλος, έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην παιγνιώδη μορφή του αθλήματος και όχι στη μάθηση (Γκιόσος, 2000).

Συμπεράσματα – προτάσεις λύσεις

Η εφαρμογή υποστηρικτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής [προβλέπεται από το νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008)] για τους μαθητές με εγκεφαλική παράλυση ή άλλη κινητική αναπηρία, μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της συμμετοχής τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής καθώς και στην βελτίωση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Για την ενίσχυση της διαμόρφωσης θετικών στάσεων που αποκτώνται στο πλαίσιο μιας μακροπρόθεσμης διαδικασίας,

προς τα άτομα αυτά προτείνεται:

Εφαρμογή του αθλήματος Μπότσια στους χώρους ειδικής αγωγής προσχολικής ηλικίας, με προτεραιότητα σε χώρους όπου φοιτούν παιδιά με εγκεφαλική παράλυση ή άλλη κινητική αναπηρία και επανεκτίμηση των στόχων και τακτικών σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Διοργάνωση μίνι Παραολυμπιακών Αγώνων ανά περιφέρεια, σχολείο, χώρες κλπ., με στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Η κατασκευή ή αγορά παιχνιδιών που να δημιουργούν ένα κλίμα παιχνιδιού μέσα στην τάξη π.χ. επιτραπέζια παιχνίδια, μακέτα για κουκλοθέατρο κλπ.

Επίλογος

Οι παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις και οι εκπαιδευτικές αλλαγές αποτυγχάνουν όταν δεν συναινεί η εκπαιδευτική κοινότητα ή όταν η οργανωτική δομή του σχολείου δεν διευκολύνει την υλοποίησή τους (Ευσταθίου, 2007). Σύμφωνα με τους DePauw & Gavron, (2005) και τους Hutzler & Sherrill, (2007) οι πιο συννηθισμένοι φραγμοί ένταξης των παιδιών με αναπηρία σε αθλητικές δραστηριότητες είναι η έλλειψη πρώιμων αθλητικών εμπειριών, η έλλειψη κατανόησης και γνώσης για το πώς αυτά θα ενταχθούν στα αθλήματα, οι περιορισμένες ευκαιρίες και τα περιορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, η έλλειψη προσβασιμότητας (κτίρια, μετακίνηση), οι περιορισμένοι ψυχολογικοί και κοινωνιολογικοί παράγοντες και η περιορισμένη πρόσβαση σε πληροφορίες και μέσα. Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών στα τμήματα ένταξης, δημιουργώντας έτσι ένα κατάλληλο περιβάλλον για ταυτόχρονη εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία (Block, 2007, Lieberman & Houston-Wilson, 2002).

Τίθεται λοιπόν στην προσωπική εκτίμηση και ευσυνειδησία κάθε εκπαιδευτικού, ο τρόπος που θα μπορέσει να αποδεχτεί και να θέσει σε δράση μια τέτοια εφαρμογή.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εισήγηση, θα λέγαμε ότι το Μπότσια είναι δυνατόν να ενσωματωθεί στο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής παιδιών με ειδικές ανάγκες, χωρίς να παρεκκλίνει από το υπάρχον ΔΕΠΠΣ, επειδή, όπως ήδη αναφέραμε, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να βιώσουν την χαρά της συμμετοχής στην κοινή προσπάθεια, συμβάλλει αποτελεσματικά στην κινητική,

γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ παράλληλα μεγιστοποιεί την προσπάθεια επίτευξης στόχων από τα παιδιά.

...Μοιάζει κάποιος Θεός να έχει χαρίσει στους ανθρώπους δύο τέχνες, τη μουσική και γυμναστική, για να καλλιεργείται ταυτόχρονα το θυμοειδές και η φιλοσοφική προδιάθεση, δηλαδή όχι η ψυχή και το σώμα χωριστά, αλλή και τα δύο μαζί, με απώτερο στόχο το αρμονικό τους συνταίριασμα... Πλάτωνας, Πολιτεία

Βιβλιογραφία

Chanias, A., Reid, G., & Hoover, M. (1998). Exercise effects on health-related physical fitness of individuals with an intellectual disability: A meta-Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*.

Cooper, R., & Quatrano, L. (1999). Research on physical activity and health among people with disabilities: A consensus statement. *Journal of Rehabilitation Research and Development* (36 (2)), σσ. 142-152.

De Pauw, K., & Gavrons, S. (1995). *Disability and Sport* Champaign, IL. Human Kinetics Publishers.

Doll-Tepper, G., Kroner, M., & Sonne-Schein, W. (2001). New horizon in sport for athletes with a disability (Τόμ. I and II). Aachen: Eds.

Downs, P., & Williams, D. (1994). Students Attitudes toward Integration of People with Disabilities in Activity Settings – A European Comparison. *Physical Activity Quarterly* (11), σσ. 32-34.

Eichstaedt, C., & Lavay, B. (1992). *Physical activity for individuals with mental retardation. Infancy through adulthood*. Human Kinetics: Champaign IL.

McIntosh, P. (1963). *Sport in Society*. London.

Panagiotou, A., Kudlaek, M., & Evaggelinou, C. (2006). The effect of the implementation of the "Paralympic School Day" program on the attitudes of primary school children towards the inclusion of children with disabilities in physical education. *Studia Kinanthropologica*, II (2), σσ. 83-87.

Ponchillia, P., Strause, B., & Ponchillia, S. (2002). Athletes with visual impairments: attributes and sports participation. *Journal of Visual Impairment & Blindness* (96(4)), σσ. 267- 272.

Scruton, J. (1998). *Stroke* Mandeville Road to the Paralympics.

Sherril, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Sherrill, C. (1986). *Adapted Physical education and Recreation. A Multidisciplinary Approach* (3rd εκδ.). Motor Performance, Self - Concept and Leisure Functioning.

Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities-revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly* (17), σσ. 176-196.

Winnick, J. P. (1995). *Adapted Physical Education and Sport* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Αβραμίδης, Η. Μέθοδοι έρευνας στην ειδική θεωρία και εφαρμογές.

Αλεξανδράκη, Ζ., & Γεωργουλάκη, Ζ. Οι ολυμπιακοί αγώνες από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα (1896 - 1996). Χανιά.

Ασιώτη - Μαγρά, Λ. (2005). Οι Ολυμπιακοί Αγώνες κατά την ιστορική αναδρομή τους. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών.

Γαργαλιανός, Δ., & Ασημακόπουλος, Μ. (2006). Δομή και Οργάνωση του Ελληνικού Αθλητισμού. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Γεωργιάδης, Κ. Οι Ολυμπιακοί και Παραολυμπιακοί Αγώνες της Αθήνας 2004.

Γκιόσος, Ι. (2000). Ολυμπιακή και Αθλητική Παιδεία. Αθήνα: Προπομπός.

Δεσποτοπούλου, Γ. (2006). Special Olympics. Στο Δ. Γαργαλιανός, & Μ. Ασημακόπουλος, Δομή και Οργάνωση του Ελληνικού Αθλητισμού (σ. 423). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Διεθνής Ολυμπιακή Ακαδημία. (2006). Οι Ολυμπιακοί και Παραολυμπιακοί αγώνες της Αθήνας 2004: Πεπραγμένα της 45ης Διεθνούς συνόδου για νέους μετέχοντες 27 Ιουλίου - 11 Αυγούστου 2005. Αθήνα: Διεθνής Ολυμπιακή Ακαδημία.

Ελληνική Παραολυμπιακή Επιτροπή. (2006). Ανάκτηση από <http://www.paralympic.gr>

Ιωαννίδης, Σ. (2001). Παιδαγωγική και Αθλητισμός. Αθήνα: Παπαζήση.

Κλεισούρας, Β. (2005, 10 27). Οφέλη Τακτικής Φυσικής Δραστηριότητας. Επιμέλεια έκδοσης επιστημονικών δεδομένων. Άσκηση, Ευρωστία, Υγεία (6), σ. 10.

Μαυροματάκη, Μ. (2002). Ολύμπια και Ολυμπιακοί Αγώνες από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Αθήνα: Καστανιώτη.

Νομπέρτ, Ε., & Ντανίνγκ, Ε. (1998). Αθλητισμός και ελεύθερος χρόνος στην εξέλιξη του πολιτισμού. (Σ. Χειρδάρη, & Γ. Κακαρούκα, Μεταφρ.) Αθήνα: Δρομέας.

Ξιάρχος, Γ. 6ος Κύκλος των Ολυμπιακών αγώνων. Αθήνα: Ψυχογιός.

Παναγιωτόπουλος, Δ. (2005). Διεθνείς αθλητικοί και ολυμπιακοί θεσμοί. Αθήνα: Έννοια.

Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις

συννηθισμένες τάξεις – Μια ερευνητική προσέγγιση. Σύγχρονη Εκπαίδευση (82-83), σσ. 90-96.

Πλάτωνος, Πολιτεία, Εκδ. Κάκτος. Αθήνα 1993.

Πολλιάτου, Ε. (2003). Βασικά Στοιχεία Προγραμμάτων Γενικής Γυμναστικής με Στόχο την Πολύπλευρη Ανάπτυξη Κινητικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά Ηλικίας 4-8 Ετών. Θεσσαλονίκη: Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό , 1(3) , σσ. 238 – 243.

Σερσιμίδης, Ι. Βασική θεωρία και διδακτική της σχολικής αγωγής.

Σολωμού- Προκοπίου, Α., & Βογιατζή, Ι. (Επιμ.). (2004). Η Αθήνα στα τέλη του 19ου αιώνα. Οι πρώτοι διεθνείς Ολυμπιακοί Αγώνες. Αθήνα: Ιστορική και Εθνολογική Εταιρεία της Ελλάδος.

Σωτηριάδη – Γκοτζαμάνη, Ν., & Γκούφα, Σ. (2006). Φορείς Παραολυμπιακού κινήματος Μέρος 7: αθλητισμός για άτομα με αναπηρίες. Στο Δ. Γαργαλιανός, & Μ. Ασημακόπουλος, Δομή και Οργάνωση του Ελληνικού Αθλητισμού (σσ. 339-418). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Τσιάντας, Κ. (1968). Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην αρχαιότητα και το σύγχρονο κόσμο. Ιωάννινα.

Υπουργείο, Π. Το Πνεύμα και το Σώμα: Αθλητισμός και κίνηση εισ την σύγχρονη ελληνική τέχνη.

Χάρτα δικαιωμάτων του Πολίτη. Άρθρο 33.

Χρηστάκης, Κ. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή. Αθήνα: Ατραπός.

«Περπατώ, οδηγώ και προσέχω»: διαθεματική προσέγγιση προγράμματος κυκλοφοριακής αγωγής στο νηπιαγωγείο

Μαρίνα Μπέση, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής

Ζωή Ζιώγου, Νηπιαγωγός

Abstract

Various innovative programs are invading today in the education. One of them is about Health Education. The importance of kindergarten is big, because through these programs the children have the opportunity and the possibility to try new subjects that have direct relation with their physical and mental health and of being possible in the future to be responsible and conscientious citizens. One of these subjects that Health Education is work out is the traffic subject. The programs of Circulatory Education that take place in the kindergarten have the aim to provide children with necessary information to be safe in the road. This is also the main objective of our own program "I Walk, I lead and I am careful" that was applied by children of kindergarten, by intercurriculum approach.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, έχει εισάγει διάφορα καινοτόμα προγράμματα, τα οποία απαντούν στις προκλήσεις της εποχής μας. Ένα από αυτά, η Αγωγή Υγείας, έχει στόχο να συμβάλει στην αυτοανάπτυξη, καλλιέργεια και ικανοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών (Μαυροσκούφης, 2002).

Οι Green και Kreuter (1991:29) όρισαν την Προαγωγή της Υγείας ως το συνδυασμό της εκπαιδευτικής και περιβαλλοντικής υποστήριξης για δράσεις και συνθήκες που προάγουν την υγεία.

Ο χώρος της Προσχολικής εκπαίδευσης αδιαμφισβήτητα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αγωγής, ποιοτικής ανάπτυξης και μάθησης για το μικρό παιδί. Τα προγράμματα της Αγωγής Υγείας δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά του νηπιαγωγείου, με τη βιωματική προσέγγιση, να επεξεργαστούν θέματα, που έχουν άμεση σχέση με τη σωματική και ψυχική τους υγεία και συνάμα μέσω αυτών να φέρουν σε στενότερη επαφή εκπαιδευτικούς, ειδικούς επιστήμονες και γονείς (Παπαθανασίου, 2009).

Τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωπα με προβλήματα που ανακύπτουν από την σύγχρονο τρόπο ζωής (Μαυροσκούφης, 2002). Ένα από αυτά είναι το κυκλοφοριακό, που είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να επεξεργαστούν ως πεζοί, ως επιβάτες, ακόμη και ως οδηγοί των ποδηλάτων τους. Συνεπώς είναι αναγκαία η πληροφόρηση και η ευαισθητοποίησή τους σχετικά με την οδική ασφάλεια (Παναγάκος, 2006). Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία οι μικροί μαθητές αποκτούν τις απαραίτητες πληροφορίες και ικανότητες, ώστε να διαμορφώσουν κατάλληλες συμπεριφορές και γίνουν ευσυνείδητοι πολίτες (Σωτηράκου, & Μπάκα, 2007).

Στο πλαίσιο της Κυκλοφοριακής Αγωγής στο νηπιαγωγείο μας υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Περπατώ, οδηγώ και προσέχω» που διήρκεσε δύο μήνες. Εκπονήθηκε σχέδιο εργασίας με διαθεματικές δραστηριότητες, ομαδοσυνεργατική μέθοδο και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία με την πρόσκληση ειδικών στο νηπιαγωγείο και την πραγματοποίηση επισκέψεων, όπως στο πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής. Το πρόγραμμα συνέβαλε στο να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές στάσεις και αξίες, ισχυρά αισθήματα, ώστε να συμμετέχουν ενεργά, προσωπικά και ομαδικά στην προβολή και υιοθέτηση βασικών κανόνων της οδικής ασφάλειας και αυτοπροστασίας από τα διάφορα ατυχήματα (Σωτηράκου, & Μπάκα, 2005).

2. Αγωγή υγείας: ένα καινοτόμο πρόγραμμα στο χώρο της εκπαίδευσης

Η προώθηση Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι αποτελεσματική όταν η εκπαιδευτική καινοτομία αντιμετωπίζεται ως «διαδικασία» και όχι ως «γεγονός». Τα Καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας και εντάσσονται στις Σχολικές Δραστηριότητες (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2001). Το περιεχόμενο των διεπιστημονικών θεμάτων που συναντώνται σε πολλές χώρες της Ευρώπης ανήκουν, στο σύνολό τους, σε τρεις ευρύτερες συσχετιζόμενες κατηγορίες με κύριους αντικειμενικούς στόχους: (α) την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών καθώς και την καλλιέργεια αξιών στην κοινωνική ζωή των ατόμων στον ρόλο τους ως ενεργών πολιτών, (β) την ανάπτυξη σε βάθος θεμελιωδών δεξιοτήτων που δεν συνδέονται με κανένα ξεχωριστό αντικείμενο, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής, καθώς περιλαμβάνουν μορφές περιεχομένου που είναι δύσκολο να ενταχθούν σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, γ) την προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (C.I.D.R.E.E., 1999).

Στη σύγχρονη εποχή οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και οι γενικότερες ριζικές αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία, δεν είναι δυνατό να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Στην σύγχρονη εποχή της αβεβαιότητας και της ρευστότητας, είναι ανάγκη να διαμορφωθούν νέες συνθήκες στους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας. Την ανάγκη αυτή έρχονται να καλύψουν οι καινοτόμες δράσεις, μια από τις οποίες είναι η Αγωγή Υγείας (Βασιλειάδου & Ιωαννίδη, 2007).

Η Αγωγή Υγείας υπήρξε το δεύτερο στην Ελλάδα Καινοτόμο Διεπιστημονικό Πρόγραμμα, μετά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, που βασίστηκε στις διεθνείς προτάσεις της U.N.E.S.C.O. (1980), το οποίο από τα τέλη της δεκαετίας του 80 προκάλεσε το ενδιαφέρον ποικίλων Διεθνών Οργανισμών, όπως η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και το Συμβούλιο της Ευρώπης, και θεωρήθηκε το πλέον ενδεδειγμένο μέσο για την προαγωγή της υγείας, με την έννοια της πρόληψης και βελτίωσης της υγείας των ανθρώπων.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2010) «για τη δημιουργία ενός σύγχρονου, λειτούργικα αποδοτικού και ανθρώπινου σχολείου, το οποίο θα αναδεικνύει την προσωπικότητα και θα αναπτύσσει τις δεξιότητες του προσωπικού και των μαθητών, απαραίτητη είναι η ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης πολιτικής και ο προγραμματισμός κάποιων αλλαγών. Οι αλλαγές αυτές έχουν σχέση με το ήθος του σχολικού περιβάλλοντος, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, την ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη του οργανισμού, το άνοιγμα και την πρόσβαση του σχολείου στην κοινότητα, την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων, την αναγνώριση της σημασίας της ψυχικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και σωματικής υγείας, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη».

Η θέση αυτή του Υπουργείου, απόλυτα εναρμονισμένη με τις προτάσεις και τις απαιτήσεις διεθνών οργανισμών για την Υγεία και την Εκπαίδευση (UNICEF, 1997), συνοψίζει τους ίδιους τους σκοπούς της Αγωγής Υγείας και προβάλλει με αυτόν τον τρόπο την παιδαγωγική της αξία ως δημιουργικής δραστηριότητας στο χώρο του σχολείου. Η Αγωγή Υγείας στο σχολείο θεωρείται καινοτόμος δράση, η οποία συμβάλλει «στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και στη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001) αποτελώντας την πρώτη προσέγγιση για τον περιορισμό των φαινομένων εκείνων που απειλούν τη σωματική και ψυχική υγεία των νεαρών ατόμων και συντελούν στον κοινωνικό τους αποκλεισμό (Ιωαννίδη, 2000). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η εκπαίδευση για την Αγωγή Υγείας είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που αποβλέπει στη διαμόρφωση ή και

την τροποποίηση προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία οδηγούν στην προάσπιση, βελτίωση και προαγωγή του επιπέδου υγείας (Αθανασίου, 1995).

Η Αγωγή Υγείας είναι μια διαδικασία που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης που δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αποφασίζουν και να ενεργούν συνειδητά για θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους (Draijer, & Williams, 1991). Η ενίσχυση και προαγωγή των ικανοτήτων αυτοφροντίδας σε κάθε άνθρωπο αποτελεί ένα σημαντικό στόχο της Αγωγής σε θέματα Υγείας (Burt & Eklund, 1999:151). Μόνο η πληροφόρηση των ατόμων, και ειδικά των παιδιών, σε θέματα που προάγουν την υγεία τους δεν οδηγεί πάντα και στην ενεργοποίησή τους. Η ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών σε θέματα υγείας θα πρέπει να γίνεται με το σωστό σχεδιασμό των προγραμμάτων και μια γνώση των αρχών της παιδαγωγικής από τους εκπαιδευτικούς (Θάνου, 2003). Καλήτπει ένα τεράστιο φάσμα της καθημερινής ζωής των παιδιών, που αποτελούν τα μέλη μιας σύγχρονης κοινωνίας και για τα οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί ως παιδαγωγοί να τα τροχοδρομήσουν όσο το δυνατό καλύτερα και ασφαλέστερα να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που θα βρεθούν μπροστά τους. Στα σχολεία είναι μία κατεξοχήν διαθεματική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2000).

Ο χώρος της Προσχολικής Εκπαίδευσης αδιαμφισβήτητα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αγωγής ποιοτικής ανάπτυξης και μάθησης για το μικρό παιδί. Στόχος των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα νηπιαγωγεία είναι η υποστήριξη της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών, μέσα από ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, παιχνίδια ρόλων, δουλειά σε μικρές ομάδες, μελέτες ιστοριών. Τα παιδιά έτσι, επεξεργάζονται θέματα υγείας, εκφράζουν και διευρύνουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους και παράλληλα δουλεύουν σε ένα επίπεδο σχέσεων με τους συνομήλικους τους, αλληλά και με τους ενήλικες και κυρίως αναπτύσσουν κριτική σκέψη, και δεξιότητες αυτοπροστασίας (ΥΠΕΠΘ, 2003).

3. Η κυκλοφοριακή αγωγή στο νηπιαγωγείο

Ανάμεσα στα θέματα της Αγωγής Υγείας που εφαρμόζονται στην Προσχολική

Εκπαίδευση, και γενικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι και αυτό που αναφέρεται στην Κυκλοφοριακή Αγωγή, βασικός σκοπός της οποίας είναι η διαρκής προσπάθεια πληροφόρησης και ενημέρωσης των μαθητών σε θέματα που αφορούν την ασφαλή κίνηση πεζών, επιβατών και οδηγών (Παναγάκος, 2006).

Στην κοινωνία που ζούμε, μία μετανεωτερική κοινωνία, το οδικό περιβάλλον, ως κατασκευασμένο τεχνοσύστημα, αποτελεί πηγή σοβαρών κινδύνων για την υγεία και την ασφάλεια των πολιτών. Οι πόλεις υποβαθμίζονται περιβαλλοντικά και καθίστανται δυσλειτουργικές. Το κυκλοφοριακό σύστημα σπάνια καλύπτει τις ανάγκες των χρηστών, ενώ τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα παιδιά και οι ηλικιωμένοι υφίστανται, ως παρεμποδιζόμενα άτομα, σοβαρές απειλές και περιορισμούς στην προσπέλαση του δημόσιου χώρου. Κάτω από το βάρος αυτών των προβλημάτων η οδική ασφάλεια, ως ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της δημόσιας υγείας, γίνεται παγκόσμια προτεραιότητα, ενώ οι πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών προσβλέπουν στη διεκδίκηση και αναγνώριση των δικαιωμάτων τους στους δρόμους και στους χώρους δημόσιας κυκλοφορίας (Σωτηράκου & Μπάκα, 2007).

Στο πλαίσιο αυτών των αρνητικών δεδομένων, η κυκλοφοριακή αγωγή επιβάλλεται να ξεκινά από την παιδική ηλικία ταυτόχρονα με τη βασική εκπαίδευση. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας έχει εντάξει την κυκλοφοριακή αγωγή ως μάθημα και ως θεματική της Αγωγής Υγείας, προβλέποντας μάλιστα την εφαρμογή προγραμμάτων. Η αγωγή οδικής ασφάλειας συνιστά μία καινοτόμα δράση τους Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με στόχο το παιδί να αποκτήσει κυκλοφοριακή συνείδηση και να γίνει ανεξάρτητο και ικανό να διαχειριστεί την ασφαλή μετακίνησή του (Παναγάκος, 2006).

Η πληροφόρηση και η ευαισθητοποίηση των νηπίων σχετικά με την οδική ασφάλεια, κρίνεται απαραίτητη στις μέρες μας. Τα τροχαία ατυχήματα αποτελούν το σημαντικότερο πρόβλημα υγείας των παιδιών και νέων στις σύγχρονες κοινωνίες. Η Ελλάδα παρουσιάζει έναν από τους υψηλότερους δείκτες τροχαίων ατυχημάτων στην Ευρώπη, με ανοδικές διαχρονικές τάσεις. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η πλέον επικίνδυνη και δύσκολη καθημερινή δραστηριότητα των παιδιών είναι η κυκλοφορία στους δρόμους ως πεζοί, ποδηλάτες και επιβάτες. Γι' αυτό, γίνεται προσπάθεια μέσα από τα προγράμματα της Κυκλοφοριακής Αγωγής και μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία οι μικροί μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες και ικανότητες, ώστε να διαμορφώσουν κατάλληλες συμπεριφορές και γίνουν ευσυνείδητοι πολίτες (Μπάκα, 2007).

Η Κυκλοφοριακή αγωγή ορίζεται σαν «μία πράξη, διαδικασία που αποβλέπει στον

έμμεσο προσανατολισμό του ατόμου, προς την ομαδική βούληση, για εξασφάλιση ενός βιώσιμου και ασφαλούς κυκλοφοριακού συστήματος, μέσα από την αποδοχή ενός κανονιστικού πλαισίου, που οριοθετεί την οδική συμπεριφορά των ατόμων και έχει παγκόσμια χαρακτηριστικά» (Σωτηράκου & Μπάκα, 2005). Αυτή η ιδιαίτερη και πολυδιάστατη αγωγή, μέσα από βιωματικές, ενεργητικές μεθόδους μάθησης στοχεύει στην παράλληλη ανάπτυξη όλων των επιμέρους τομέων της Αγωγής (Γνώσεων, Δεξιοτήτων και Στάσεων), στην εξάσκηση των παιδιών σε βασικές δεξιότητες διακίνησης (Πεζοί, Επιβάτες, Ποδηλατιστές) και στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Σκοπός του προγράμματος μας «Περπατώ, οδηγώ και προσέχω» που εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο, ήταν τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές στάσεις και αξίες, ισχυρά αισθήματα, ώστε να συμμετέχουν ενεργά, προσωπικά και ομαδικά στην προβολή και υιοθέτηση βασικών κανόνων της οδικής ασφάλειας και αυτοπροστασίας από τα ατυχήματα.

4. Στόχοι του προγράμματος

Οι στόχοι των προγραμμάτων διαθεματικής προσέγγισης για το Νηπιαγωγείο, οδηγούν σε κατάλληλα αναπτυξιακές πρακτικές, χρήσιμες και διερευνητικές δραστηριότητες που είναι σημαντικές για τα παιδιά, έτσι ώστε να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να κοινωνικοποιηθούν και να γνωρίσουν τον κόσμο. Η προσέγγιση αυτή γίνεται η ιδανική για τα προγράμματα Αγωγής υγείας.

Είναι σημαντικό στα προγράμματα κυκλοφοριακής διαπαιδαγώγησης, των τάξεων της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης, να ακολουθείται ενιαία δομή, η οποία προσδιορίζεται από αλληλουχία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντικειμένων. Όμως, η μέθοδος διδασκαλίας και οι παρεχόμενες γνώσεις πρέπει να διαφοροποιούνται, ώστε να προσαρμόζονται στην ηλικία των εκάστοτε μαθητών και συνεπώς στην αντιληπτική τους ικανότητα και το γνωστικό τους επίπεδο, με σταδιακή αύξηση των δυσκολιών τους ανά τάξη. Μόνο με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική (Ταξιλήτρης, & κ.α. 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι γενικοί στόχοι του προγράμματος ήταν τα παιδιά:

- Να μάθουν πώς να κυκλοφορούν σαν πεζοί, σαν επιβάτες και σαν οδηγοί ποδηλάτων.
- Να διευρύνουν και να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν για τα μέσα μεταφοράς. Να αντιληφθούν τη χρήση και χρησιμότητά τους.

- Να μάθουν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται μέσα στο αυτοκίνητο αλλήλα και στις μετακινήσεις τους με το λεωφορείο.
- Να εξοικειωθούν με τα σήματα οδικής κυκλοφορίας, να αντιληφθούν τη σημασία τους για την ομαλή και ασφαλή κυκλοφορία των οχημάτων και των πεζών.
- Να συνειδητοποιήσουν τους κινδύνους που διατρέχουν από την κίνηση των τροχοφόρων.
- Να ασκηθούν μέσα από το παιχνίδι στη σωστή οδική και κυκλοφοριακή συμπεριφορά.
- Να μάθουν να διασχίζουν το δρόμο πηγαίνοντας πάντα από τις διαβάσεις.
- Να ελέγχουν πάντα το δρόμο κοιτώντας αριστερά και δεξιά.
- Να συνηθίσουν το κάθισμα των παιδιών στο πίσω μέρος του αυτοκινήτου μαζί με τη χρήση ζώνης.
- Να μπορέσουν να διακρίνουν επικίνδυνες καταστάσεις και να τις αποφεύγουν.
- Να νιώσουν υπεύθυνα και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

5. Μεθοδολογία

Για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα έγινε συνδυασμός πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων και διδακτικών στρατηγικών στο πλαίσιο μιας διαθεματικής και διεπιστημονικής αντιμετώπισης του θέματος.

Μετά τη δημοσίευση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαίσιου Προγραμμάτων Σπουδών (2003), στις αρχές της εκπαίδευσης, εκτός από την παροχή γενικής παιδείας, προβλέπεται η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του μαθητή και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, η προαγωγή της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας, καθώς και η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς. Στη διαθεματική προσέγγιση η μέθοδος εργασίας που ακολουθείται βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν πως να συλλέγουν και να ταξινομούν πληροφορίες και βέβαια πώς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν για την επίλυση νέων προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό η γνώση βρίσκεται στην πραγματική ζωή και καλεί τον καθένα να τη συλλέξει και να τη συνθέσει δημιουργικά μέσα από διαφορετικούς δρόμους αναζήτησης (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Συγκεκριμένα στην υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος χρησιμοποιήσαμε τις παρακάτω μεθόδους:

- Μέθοδο Project
- Εργασία σε μικρές ομάδες
- Επίλυση προβλήματος
- Καταιγισμός ιδεών
- Μελέτη περίπτωσης
- Μελέτη στο πεδίο (Πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής)
- Βιβλιογραφική έρευνα
- Χαρτογράφηση εννοιών
- Επίσκεψη ειδικών (Τροχονόμος, Νοσηλεύτρια Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού)
- Παιχνίδι ρόλων
- Έρευνα δράσης και λήψη αποφάσεων

Η μέθοδος project που χρησιμοποιήθηκε, ή αλλιώς το σχέδιο εργασίας, περιέχει τις φάσεις της ευαισθητοποίησης με τη στοχοθεσία και τη θέσπιση κανόνων, τη φάση του σχεδιασμού με την επιλογή και τη διεύρυνση του θέματος και το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες, τη φάση της εφαρμογής με τη συλλογή υλικού, τις επισκέψεις, τις κατασκευές, τα παιχνίδια κλπ., τη φάση της παρουσίασης με την έκθεση του υλικού ή την πραγματοποίηση μιας γιορτινής εκδήλωσης και κλείνει με τη φάση της αξιολόγησης (Helm, & Katz, 2002). Αν και δίνεται η εντύπωση ότι η επιστημονικότητα της πορείας του σχεδίου εργασίας είναι πολύ απαιτητική για πολύ μικρούς μαθητές, εντούτοις μπορεί να εφαρμοστεί και μάλιστα είναι η πιο αγαπημένη μέθοδος εργασίας (Πηγιάκη, 1991).

Η βιωματική μέθοδος συνίσταται σε διδακτικές διαδικασίες που έχουν σαν αφετηρία βιωματικές καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει τη δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, τη δημιουργική έκφραση. Έτσι κινητοποιεί τις δυνάμεις της ομάδας, επιτρέπει να εκφράσουν τα παιδιά τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους, τις απόψεις τους και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που ήδη διαθέτουν. (Χρυσαφίδης, 1998). Με τις μεθόδους που επιλέχθηκαν, πετύχαμε τους στόχους που είχαμε θέσει και τα παιδιά κινήθηκαν σε μια ποικίλη και ενδιαφέρουσα μαθησιακή διαδικασία.

6. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος της Κυκλοφοριακής Αγωγής με βάση αυτά που ήθελαν τα παιδιά να μάθουν, ονομάσαμε το πρόγραμμα «Περπατώ, Οδηγώ και

Προσέχω». Το θέμα αντιμετωπίστηκε διαθεματικά και διεπιστημονικά.

Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες.

- Συλλογή εποπτικού υλικού από την Τροχαία και το διαδίκτυο (Προβολή video με παράσταση Καραγκιόζη που δείχνει πώς πρέπει να κυκλοφορούν τα παιδιά με ασφάλεια και συνέπειες που προκύπτουν από απροσεξία - Φυλλάδια με τα σήματα κυκλοφορίας).

- Ανάγνωση του βιβλίου «Κυκλοφορώ με ασφάλεια στην πόλη» και συζήτηση γύρω από εικόνες με σωστή οδική συμπεριφορά των παιδιών και άλλες με αντικανονική οδική συμπεριφορά. Τα παιδιά κλήθηκαν να βγάλουν μόνο τους συμπεράσματα για το τι είναι σωστό.

- Κατασκευή μακέτας με ομαδικό κολλάζ τοποθετώντας τα μέσα μεταφοράς στα σωστά σημεία των δρόμων όπως και τα σήματα.

- Παιχνίδι Ψυχοκινητικής Αγωγής: Τοποθετήσαμε σήματα στα κατάλληλα σημεία και αυτοσχέδιους φωτεινούς σηματοδότες. Κάποια παιδιά έγιναν αυτοκίνητα και κάποια άλλα φανάρια. Επίσης, κάποια παιδιά έπαιζαν τον ρόλο των πεζών που μπορούσαν να περνούν απέναντι μόνο από τις διαβάσεις όπου δεν υπήρχε φανάρι. Στη συνέχεια τοποθετήσαμε στο κέντρο του κόμβου ένα τροχονόμο όπου μόνο αυτός ρύθμιζε την κυκλοφορία.

- Συζήτηση για την υπηρεσία της τροχαίας, τις στολές και τον ρόλο τους.

- Επίσκεψη τροχονόμου στο νηπιαγωγείο μας. Συζήτηση και διάλογος με τα παιδιά για τους κανόνες οδικής συμπεριφοράς. Επίδειξη των καθηκόντων του και συμμετοχή σε ψυχοκινητικές δραστηριότητες.

- Κατασκευή και ταξινόμηση σημάτων κυκλοφορίας.

- Δημιουργία μεγάλων λεωφορείων από κούτες που βάφτηκαν από τα παιδιά. Ακολούθησε ψυχοκινητικό παιχνίδι.

- Ανάγνωση της «Κοκκινοπράσινης ιστορία» της Γιώτας Κούγιαλη, όπου τα παιδιά ζωγράφισαν και δημιούργησαν τη δική τους εικονογραφημένη ιστορία.

- Κατασκευή ενός πίνακα με όλα τα μέσα συγκοινωνίας, όπου δίπλα, σε καρτέλες, τα παιδιά γράψανε το όνομά τους.

- Εκμάθηση τραγουδιών για όλα τα μέσα συγκοινωνίας και μεταφοράς.

- Επίσκεψη του Ερυθρού Σταυρού για την ενημέρωση των ατυχημάτων. Προβλήθηκαν διαφάνειες, έγινε συζήτηση και αντιμετωπίστηκαν από τη νοσηλεύτρια πιθανά τραύματα. Ακολούθησε παιχνίδι ρόλων και μιμητικές αναπαραστάσεις.

- Επίσκεψη σε πάρκο, όπου εφαρμόστηκε πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής. Η επίσκεψη αυτή ενθουσίασε τα παιδιά και ιδίως η χρήση των ποδηλάτων και των αυτοκινήτων.

7. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση που στοχεύει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γινόταν σε καθημερινό επίπεδο από τα παιδιά. Κινηθήκαμε σύμφωνα με το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών και ο τρόπος αυτός άρεσε στα παιδιά. Συμμετείχαν ενεργά τόσο στον προγραμματισμό, όσο και στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Συζητήσαμε πολλές ώρες πάνω στο θέμα και εντοπίσαμε τι πραγματικά τους ενδιέφερε. Μάθαμε κανόνες οδικής συμπεριφοράς με το ποδήλατο, αλλά και πόσο πρέπει να προσέχουμε όταν κινούμαστε πεζοί.

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος προσπαθήσαμε να θέτουμε στόχους ρεαλιστικούς που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μικρών μαθητών. Προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών, να δουλέψουν σε ομάδες έτσι ώστε να καλλιεργηθεί το ομαδικό πνεύμα, η ενσυναίσθηση και η συνεργασία. Ένας από τους βασικότερους στόχους μας ήταν να μάθουν τα παιδιά να αναζητούν πληροφορίες, να αποκτήσουν δηλαδή τα εργαλεία εκείνα που θα τους καταστήσουν ικανούς να μαθαίνουν.

Η εργασία στο πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής πραγματοποιήθηκε και σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο. Μοιλονότι, τα παιδιά ελέγχονταν καλύτερα και απέδιδαν καλύτερα όταν δούλευαν ατομικά, ωστόσο δημιούργησαν αποτελεσματικά επιτεύγματα μέσα από την ομαδική εργασία. Συγκεκριμένα, οι ομάδες που σχηματιζόντουσαν κάθε φορά εργάστηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό και όλα τα παιδιά έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό για την ομάδα τους. Ωστόσο, το σημαντικότερο ήταν πως το ένα παιδί βοηθούσε το άλλο (είτε εκτελούσε ατομικές είτε ομαδικές δραστηριότητες), και εναρμονιζόντουσαν εύκολα με τους ρόλους που τους δίνονταν κάθε φορά.

Η συμμετοχή των παιδιών ήταν ενεργή και αμείωτη μέχρι το τέλος του προγράμματος. Προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ώστε να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πως όσα μαθαίνουν συνδέονται με την καθημερινή τους ζωή. Σημαντική ανατροφοδότηση στο θέμα μας έδωσε η επίσκεψη της Τροχαίας και του Ερυθρού Σταυρού, αλλά και η επίσκεψη μας στο πάρκο για Κυκλοφοριακή Αγωγή. Τα παιδιά κατανόησαν τους κινδύνους στο δρόμο και συνειδητοποίησαν ότι πρέπει να φροντίζουν για την ασφάλεια τους.

Τα συμπεράσματα της αξιολόγησης ήταν πολύ θετικά καθώς παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στις στάσεις και στη συμπεριφορά των παιδιών. Αναλυτικότερα με την ολοκλήρωση του προγράμματος φάνηκε ότι:

- Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες που έγιναν.
- Γνώρισαν την αξία των σημάτων, κατέκτησαν βασικούς κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής και ανέπτυξαν βασικές δεξιότητες κυκλοφοριακής συμπεριφοράς.
- Κατανόησαν ότι στο δρόμο, είτε ως πεζοί είτε οδηγώντας ένα ποδήλατο, έχουμε υποχρεώσεις και όχι μόνο δικαιώματα.
- Έμαθαν να αντλούν πληροφορίες και να προσπαθούν ομαδικά να βρουν λύσεις στα προβλήματα και στις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν.
- Ενισχύθηκε η προσωπικότητά τους, έγιναν πιο υπεύθυνοι και ώριμοι πολίτες.

8. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα αποτέλεσε πρόκληση για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Η ενασχόληση τους με ένα πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής ήταν πρωτόγνωρη εμπειρία, με αποτέλεσμα τον αμείωτο ενθουσιασμό των παιδιών. Δουλεύοντας το πρόγραμμα συνειδητοποιήσαμε ότι δεν χρειάζεται να κινητοποιηθεί μόνο το ενδιαφέρον των παιδιών αλλά και το δικό μας, πράγμα το οποίο έγινε καθώς, από μια πλευρά αγνοούσαμε οι ίδιοι, πτυχές του θέματος.

Το πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής «Περπατώ, Οδηγώ και Προσέχω» συνέβαλε στο να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές στάσεις και αξίες, ισχυρά αισθήματα, ώστε να συμμετέχουν ενεργά, προσωπικά και ομαδικά στην προβολή και υιοθέτηση βασικών κανόνων της οδικής ασφάλειας και αυτοπροστασίας από τα διάφορα ατυχήματα.

Το πρόγραμμα περιελάμβανε ευελιξία, συνεχή τροποποίηση στόχων και υλικών, εναλλαγή ρόλων και απέδειξε ότι αν και φαινομενικά είχε απλούς τους περισσότερους στόχους: α) τη διάκριση βασικών σημάτων του κώδικα οδικής κυκλοφορίας, β) την αναγνώριση και τη χρήση των σηματοδοτών και των διαβάσεων, και γ) τον προσανατολισμό στο χώρο (δεξιά – αριστερά, μπροστά – πίσω), αυτό αποδείχτηκε κάτι πολύπλοκο αλλά ουσιώδες για τη ζωή των παιδιών. Πολύτιμη κρίνεται η συνέχιση και ο εμπλουτισμός τέτοιων προγραμμάτων, τα οποία θα προχωρήσουν σε πιο «δύσκολες» καταστάσεις για τα παιδιά, όπως χρήση ποδηλάτου, ή αυτονομία σε διάφορες διαδρομές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Burt, B., & Eklund, S. (1999). *Dentistry, Dental Practice and the Community*. 5th Edition. Philadelphia: W.B. Saunders Company.

CIDREE, (1999). *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Creen, L.W., & Kreuter, M.W. (1991). *Health promotion Planning: An Educational and Environmental Approach*. Mountain View: Mayfield.

Draaijer, J., & Williams, T. (1991). *School Health Education and Promotion in the member States of the European Community*, The Commission of the European Communities, αναρτήθηκε από http://ec.europa.eu/index_el.htm.

Helm, J.H., & Katz, L. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

UNESCO, (1980) *L' education relative a l' environnement: Les grandes orientations de la Conference de Tbilissi*. Paris: UNESCO.

UNICEF, (1997). *Health Promotion in Our Schools*. London: Child to Child Trust.

W.H.O. (2005). *Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*, Document 9, Geneva: WHO.

Αθανασίου, Κ. (1995). *Φάκελος Αγωγή Υγείας. Η λήσχη των εκπαιδευτικών*, τεύχος 9, Αθήνα: Πατάκης.

Βασιλειάδου, Σ., & Ιωαννίδη, Β. (2007). *Η Αγωγή Υγείας ως διαμεσοδημοκρατική πρόταση άμβλυνσης ανισοτήτων μέσα στη σχολική τάξη*, στα Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα, αναρτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/215_220.pdf.

Θάνου, Ν. (2003). *Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 70-81.

Ιωαννίδη, Β. (2000). *Αγωγή Υγείας και νεανική παραβατικότητα. Η αγωγή και η προαγωγή της υγείας ως μέσα για την πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας*. *Παρουσία*, 14, 397-406.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). *Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα*. *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.

Μπάκα, Χ. (2007). *Η προαγωγή υγείας και οδικής ασφάλειας ίσο και αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών στο σύγχρονο σχολείο*, στα Πρακτικά του 4ου

Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα, αναρτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/4o_syn-edrio_eisigiseis/221_227.pdf.

Παναγάκος, Ι. (2006). Μια διαθεματική προσέγγιση στην Κυκλοφοριακή Αγωγή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 159-174.

Παπαθανασίου, Β. (2009). Αγωγή και προαγωγή υγείας στο σχολικό περιβάλλον: Βασικές αρχές και μεθοδολογία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 47-61.

Πηγάκη, Π. (1991). Θεωρία και πράξη της προοδευτικής αγωγής, *Σχολείο και Ζωή*, 2, 49-69.

Σωτηράκου, Μ., & Μπάκα, Μ. (2007). Η αγωγή οδικής ασφάλειας, ως καινοτόμος δράση, στην εκπαίδευση για την αειφορία, μέσα από τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου, στα Πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Ιωάννινα, αναρτήθηκε από <http://epirus.sch.gr/educonf-1/sotirakou.pdf>.

Σωτηράκου, Μ., & Μπάκα, Χρ. (2005). Κυκλοφοριακή αγωγή για παιδιά και γονείς ασφαλής εκκίνηση για μια ολοκληρωμένη πολιτική Οδικής Ασφάλειας, στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου οδικής ασφάλειας, Πάτρα, αναρτήθηκε από http://library.tee.gr/digital/m2100/m2100_sotirakou.pdf.

Ταξιτάρης, Χ., Μίντσος, Γ., Μπάσμπας, Σ., Φυλακτάκης, Α., & Τσουκαλά, Α. (2005). Ένταξη κυκλοφοριακής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Οδικής Ασφάλειας, Πάτρα, αναρτήθηκε από http://library.tee.gr/digital/m2100/m2100_taxiltaris.pdf.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2000). Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική μονάδα, τεύχος Α΄, Β΄, Γ΄, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2001). Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΦΕΚ. 304/13-03-2003, Τ. Β΄), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001). Προγράμματα Αγωγής Υγείας στη Δ/μια Εκπαίδευση (Βασικοί άξονες, Αναλυτικά Προγράμματα, Οδηγίες για την εφαρμογή τους), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χρυσοφίδης, Κ. (1998). Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Αντιμετώπιση και διαχείριση της απώλειας και του πένθους στα προγράμματα αγωγής υγείας (death education) για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αναστασία Πατέρα, Med, apatera@ece.uth.gr

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Abstract

Death is an unavoidable fact of human life, which cannot be totally ignored in education. Children reflect on death and raise questions that deserve serious answers. Is there justification for death, a topic normally a taboo, to be taught about in primary school? Death education, a common component of health Education and Personal and Social Education at secondary level, is an issue beginning to raise its head within the field of primary education.

This paper presents the content of Death Education courses and recommends the use of Children's Literature as a means to present the concept of death in primary education.

Εισαγωγή

Είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί για ποιο λόγο η εκπαίδευση σχετικά με το θάνατο είναι μια καλή ιδέα για τα παιδιά. Σίγουρα το να μαθαίνει κανείς και να μοιράζεται τις εμπειρίες του για το θάνατο και την απώλεια, δεν είναι εύκολο. Όμως, η σύγχυση και η απομόνωση που προκαλείται με την προστασία των παιδιών από σημαντικά γεγονότα της ζωής, όπως ο θάνατος και η απώλεια, δημιουργούν στρες και μπορεί να διακόψουν την ανάπτυξη των παιδιών. Παρόλα αυτά, όταν ασχολούμαστε με τα θέματα αυτά ευθέως, τότε τα παιδιά μπορούν να παρατηρούν μοντέλα ρόλων, να εξασκούν τις δεξιότητές τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, και να μαθαίνουν ολοκληρωμένα, από όλες τις εμπειρίες της ζωής (Seibert, Drolet & Fetro, 2003:3).

Η αντιμετώπιση του πένθους θεματολογικά ανήκει στο περιεχόμενο των Διαπροσωπικών σχέσεων και της Ψυχικής Υγείας, ενός από τους βασικούς άξονες

γνωστικού περιεχομένου της Αγωγής Υγείας. Επομένως, μέσα από αυτά τα προγράμματα ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει μαζί με τα παιδιά το ζήτημα της απώλειας και να θίξει το θέμα του θανάτου, ικανοποιώντας την περιέργεια και τις απορίες των μικρών μαθητών. Επιπλέον, μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους δημιουργώντας στην τάξη ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν εφαρμόζονται προγράμματα εκπαίδευσης σχετικά με το θάνατο (Death Education), και για το λόγο αυτό αξίζει να γίνει μια αναφορά στα αντίστοιχα προγράμματα που πραγματοποιούνται σε σχολεία των ΗΠΑ και της Μ. Βρετανίας.

Η εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με το θάνατο και την απώλεια (Death Education)

Είναι γενικά αποδεκτό ανάμεσα στους θανατολόγους ότι η εκπαίδευση σχετικά με το θάνατο, όταν είναι αναπτυξιακά κατάλληλη, βοηθά στη μείωση των φόβων και του άγχους των παιδιών σχετικά με το θάνατο.

Η Wells (1995), ισχυρίζεται ότι η πιο σημαντική δουλειά ενός δασκάλου δεν είναι να περιμένει να συμβεί μια τραγωδία –το πένθος δεν είναι η καλύτερη στιγμή για μια αντικειμενική μελέτη του θανάτου και των συνεπειών του- αλλά να μιλάει με τα παιδιά για το θάνατο όποτε παρουσιάζεται η ευκαιρία. Είναι ο καλύτερος τρόπος να εξουδετερωθεί το ταμπού που οδηγεί στην καταστολή της περιέργειας και σε όλων των ειδών τους παράλογους φόβους και εφιάλτες. Σίγουρα, δεν υπάρχει «ο καλύτερος χρόνος» για προληπτική εκπαίδευση σχετικά με την απώλεια και τη θλίψη, αλλά αυτή πραγματοποιείται καλύτερα σ' ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, όπου τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Είναι βέβαιο πως θα υπάρχουν παιδιά σε κάθε τάξη που έχουν βιώσει την απώλεια και τη θλίψη για κάποιο δικό τους πρόσωπο. Είναι ανάγκη, επομένως, να βεβαιωθούν τα παιδιά ότι τα δάκρυα και τα δυνατά συναισθήματα είναι φυσιολογικά, και να τους δοθεί να καταλάβουν ότι μπορούν να μιλήσουν στους δασκάλους τους, αν προκύψει ανάγκη. Θα πρέπει επίσης, και οι υπόλοιποι συνάδελφοι και οι γονείς να γνωρίζουν την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα (Milton, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει την ανάγκη της εισαγωγής της αγωγής σχετικά με το θάνατο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι Jackson & Colwell (2001:322) υποστηρίζουν πως ο θάνατος είναι

ένα αναπόφευκτο χαρακτηριστικό της ζωής, και αν υπήρχε ένας τρόπος να εισαχθεί η συζήτηση γι' αυτόν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων σαν ένα συνηθισμένο κομμάτι της καθημερινής ζωής, θα βοηθούσε στην πιο στρεσογόνο κατάσταση που μπορεί να βιώσει ένα παιδί: το πένθος. Δηλαδή, αν οι δάσκαλοι και τα παιδιά μπορούν να μιλήνε για το θάνατο ως μέρος του κύκλου της ζωής, αυτά μπορεί να αρχίσουν να καταλαβαίνουν γιατί κάποιος μπορεί να έχει πεθάνει από μία συγκεκριμένη αρρώστια. Έπειτα, όταν ο θάνατος κάποιου κοντινού προσώπου επηρεάζει το παιδί, υπάρχει ένα πλαίσιο για να κάνει ερωτήσεις, να μιλήσει για το θάνατο και να ξέρει ότι υπάρχει κατανόηση για το γεγονός.

Οι ερευνητές πρεσβεύουν πως η διδασκαλία σχετικά με το θάνατο δεν θα έπρεπε να είναι ένα ξεχωριστό μάθημα, αλλά μία φυσική επέκταση αυτών που διδάσκονται ήδη. Για το λόγο αυτό προτείνουν ένα μοντέλο ενσωμάτωσης της έννοιας του θανάτου στο Βρετανικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθημάτων, ως μέρος κάθε μαθήματος και όχι μόνο των Θρησκευτικών ή της Αγωγής Υγείας (Jackson & Colwell, 2001:322).

Εκπαίδευση σχετικά με το θάνατο στην πραγματικότητα σημαίνει να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να μοιράζονται στάσεις, φόβους και ανησυχίες. Στις πολυπολιτισμικές τάξεις, τα παιδιά είναι μέλη οικογενειών με διάφορες θρησκευτικές πεποιθήσεις και πολιτιστικές πρακτικές που αφορούν την απώλεια και το πένθος. Το γεγονός αυτό, οι δάσκαλοι μπορούν να το χρησιμοποιήσουν υπέρ τους και να ζητήσουν τη βοήθεια των γονέων για να εξερευνήσουν μαζί αυτές τις πολιτιστικές και θρησκευτικές διαφορές. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να αναπτυχθεί μεγαλύτερη κατανόηση του ενός για τον άλλο (Milton, 1999).

Επίσης, σύμφωνα με τον Higgins (1999:78), η εκπαίδευση γύρω από το θάνατο προωθεί την πολιτιστική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία συνδέεται με την κατανόηση των θρησκευτικών πεποιθήσεων ενός συγκεκριμένου πολιτισμού. Η ανακάλυψη σχετικά με τα πιστεύω των άλλων θρησκειών διευρύνει τους ορίζοντες του παιδιού και μπορεί να προάγει την εκτίμηση για την πολιτιστική ετερότητα. Όταν κανείς διδάσκει το θάνατο και την απώλεια είναι ουσιαστικό να λαμβάνει υπόψη περισσότερες απόψεις από μία. Και τα δύο θέματα είναι παγκόσμια και τέμνουν τα σύνορα των θρησκειών και των πολιτισμών. Η διδασκαλία για τα πιστεύω των άλλων πίστσεων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν τις πολιτιστικές ομοιότητες και διαφορές.

Με πολλούς τρόπους, ο σκοπός της εκπαίδευσης σχετικά με το θάνατο είναι να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να σκέπτονται διαφορετικά για τις εμπειρίες της ζωής τους και για το τι μπορούν να κάνουν γι' αυτά που τους συμβαίνουν (Silverman, 2000:239).

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σχετικά με το θάνατο

Υπάρχουν πολλές πλευρές της απώλειας και της θλίψης που μπορούν να εξεταστούν στο περιβάλλον της τάξης, ιδιαίτερα σε σχεδιασμένα μαθήματα κατά τη διάρκεια του προγράμματος αγωγής υγείας και προσωπικής ανάπτυξης. Μερικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να εξεταστούν είναι:

«Τι είναι η απώλεια / θάνατος και πως με κάνει να αισθάνομαι;», «Πως μπορώ να βοηθήσω το φίλο μου που μόλις βίωσε μια απώλεια;», «Τι είναι ο θάνατος;», «Τι συμβαίνει σε μια κηδεία;» (Milton, 1999).

Επίσης η κατανόηση του θανάτου σε σωματικό, συναισθηματικό και πνευματικό επίπεδο είναι μέρος των στόχων της εκπαίδευσης για το θάνατο, η οποία, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- Θάνατο και απώλεια στην εμπειρία του μαθητή π.χ. φύση, ζώα, ανθρώπους.
- Συζήτηση των συναισθημάτων – θλίψη.
- Γλώσσα σχετική με το θάνατο – ευφημισμούς.
- Τι συμβαίνει στο θάνατο; Έθιμα κηδείας/ σύμβολα/ διάφο-ρες πεποιθήσεις για τη μετά- θάνατο ζωή (Higgins, 1999:82).

Οι στάσεις και οι απόψεις των δασκάλων για την εκπαίδευση σχετικά με το θάνατο

Η απώλεια και η θλίψη είναι ίσως ένα από τα πιο δύσκολα θέματα αγωγής υγείας. Είναι ιδιαίτερα δύσκολο αν την πρώτη φορά που θα συζητηθεί το θέμα αυτό στην τάξη, είναι μετά από ένα κρίσιμο περιστατικό, όταν όλοι αισθάνονται πολύ φορτισμένοι συναισθηματικά. Παρόλα αυτά, η απώλεια και η θλίψη είναι ένα φυσιολογικό μέρος της ζωής και δεν υπάρχει βασικός λόγος για να μη συμπεριλαμβάνονται στην εκπαίδευση, στα προγράμματα αγωγής υγείας και προσωπικής ανάπτυξης.

Οι δάσκαλοι, ίσως να είναι διστακτικοί να μιλήσουν για την απώλεια και το πένθος, επειδή δεν έχουν πλήρεις γνώσεις σχετικά με τις απώλειες που έχουν βιώσει τα μέλη της τάξης τους, καθώς τα παιδιά μπορεί να αναστατωθούν και θέλουν να τα προστατέψουν. Επιπλέον, οι δικές τους εμπειρίες για την απώλεια ίσως κάνουν το θέμα αυτό δύσκολο να το συζητήσουν, και γι' αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό γι' αυτούς, να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα σχετικά με το θάνατο πριν αρχίσουν τη διδασκαλία σ' αυτή την περιοχή (Milton, 1999). Οι επιφυλάξεις των δασκάλων είναι κατανοητές, αλλά πρέπει επίσης να γίνει κατανοητό από όλους

όσους εμπλέκονται στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών, πως το σχολείο είναι το ιδανικό μέρος για τη διδασκαλία της έννοιας του θανάτου και της απώλειας. Αυτό συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρονται ως ο πιο σταθερός παράγοντας στις ζωές πολλών παιδιών (Higgins, 1999:80).

Οι Pratt, Hare and Wright (1987), διεξήγαγαν μια έρευνα που είχε ως σκοπό της, πρώτον, να μετρήσει τα επίπεδα άνεσης των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στις συζητήσεις για το θάνατο με μικρά παιδιά και ως μια επίσημη διαδικασία μάθησης, όταν προκύπτει φυσικά στο μάθημα, και τρίτον, να ανακαλύψει σχέσεις μεταξύ των σπουδών των δασκάλων, των προσωπικών τους εμπειριών με το θάνατο και της άνεσής τους να συζητάνε το θάνατο με τα μικρά παιδιά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας δέχονται την περιέργεια των νηπίων για το θάνατο, εντούτοις, δεν είναι εντελώς άνετοι ώστε να ασχοληθούν με το θέμα αυτό μαζί τους. Ιδιαίτερα δύσκολα ζητήματα ήταν γι' αυτούς ο θάνατος των γονιών των παιδιών ή άλλων κοντινών συγγενών ή ο πιθανός θάνατος ενός παιδιού στην τάξη. Τα επίπεδα άνεσης των δασκάλων στο να συζητήσουν το θέμα του θανάτου σχετίστηκαν σε σημαντικό βαθμό με τον τρόπο που θα αντιδρούσαν αν κάποια παιδιά έβρισκαν ένα νεκρό ζώο στην αυλή. Όπως αναμενόταν, οι δάσκαλοι με υψηλά επίπεδα άνεσης ήταν πιο πιθανό να επιδιώξουν τις ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με το γεγονός ή να το χρησιμοποιήσουν για να εισάγουν το θέμα του θανάτου σε όλη την τάξη.

Η ηλιεψηφία των δασκάλων του δείγματος θεωρεί πως η εκπαίδευση σχετικά με το θάνατο είναι σημαντική για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι δεν αισθανόταν προετοιμασμένοι να συζητήσουν το θέμα του θανάτου ως ένα επίσημο μέρος του αναλυτικού προγράμματος ή όταν προκύπτει φυσικά στο μάθημα.

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θα μπορούσαν να ωφεληθούν από την εκπαίδευση πάνω στις αντιλήψεις των παιδιών για το θάνατο και πώς να μιλάνε για το θέμα αυτό μαζί τους. Το συμπέρασμα αυτό υποστηρίζεται περαιτέρω από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι που είχαν εκπαιδευτεί στο πώς να μιλάνε με τα παιδιά για το θάνατο, είχαν την τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη άνεση στη συζήτηση του θέματος με τα παιδιά. Τα επίπεδα άνεσης ήταν επίσης υψηλότερα και για τους δασκάλους που είχαν εκτεθεί περισσότερο στο θέμα του θανάτου μέσα από μαθήματα και διάβασμα. Ομοίως, τα επίπεδα άνεσης ήταν υψηλότερα και για εκείνους που είχαν στην πράξη μιλήσει στα παιδιά για το θάνατο.

Η έρευνα που παρουσιάστηκε εδώ υποστηρίζει την ανάγκη να συμπεριληφθεί η εκπαίδευση σχετικά με το θάνατο ως συνιστώσα στις σπουδές των εκπαιδευτικών εν ενεργεία. Με τον τρόπο αυτό οι δάσκαλοι μπορούν να είναι προετοιμασμένοι να ασχοληθούν αποτελεσματικά με το θέμα του θανάτου και να βοηθήσουν τα παιδιά να το καταλάβουν, αλλιά και να στηρίξουν τα παιδιά που βιώνουν το θάνατο ενός κατοικίδιου, φίλου, παππού, αδερφού ή γονιού. Σε τελική ανάλυση η εξερεύνηση του θέματος του θανάτου μπορεί να βοηθήσει να θεμελιωθεί μια σταθερή βάση πάνω στην οποία μπορεί να χτιστεί μια υγιής ζωή.

Πρόταση διδακτικών εφαρμογών για την ενσωμάτωση της Εκπαίδευσης σχετικά με την απώλεια στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Η εισαγωγή της εκπαίδευσης σχετικά με το θάνατο στο σχολικό πρόγραμμα, παραμένει ένα επίμαχο και αμφιλεγόμενο ζήτημα. Πολλοί εκπαιδευτικοί εγείρουν ενστάσεις σχετικά με την καταλληλότητα της έννοιας του θανάτου για συζήτηση στην τάξη. Οι δύο κύριοι λόγοι που αναφέρονται είναι πρώτον, ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι δεν αισθάνονται άνετα όταν συζητούν το θέμα, και δεύτερον, ότι τα παιδιά είναι πολύ νέα για να ασχολούνται με τέτοια ιδιόμορφα και αγχωτικά ζητήματα.

Την απάντηση στο δεύτερο σκέλος του διλήμματος αυτού θα μπορούσε να αποτελέσει η χρήση της λογοτεχνίας ως μέσο για την εξοικείωση με το θέμα του θανάτου. Η λογοτεχνία είναι ένας από τους προσφορότερους τρόπους παρουσίασης του θέματος μέσα στη σχολική τάξη καθώς προσφέρει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να εξερευνήσουν την έννοια του θανάτου και τι σημαίνει γι' αυτά. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών, σ' ένα πλούσιο προληπτικό, παρά επανορθωτικό, προετοιμάζοντάς τα να αντιμετωπίσουν το θάνατο καθώς θα μεγαλώνουν (Klingman, 1980).

Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που καταπιάνονται με το θέμα του θανάτου είναι αρκετά, καθώς πρόκειται για μια από τις πιο οδυνηρές και συχνά τραυματικές εμπειρίες που μπορεί να βιώσουν τα παιδιά. Η φιλοσοφία των βιβλίων αυτών στηρίζεται στη γενικότερη και κοινά αποδεκτή άποψη ότι η παιδική λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην ψυχική ενδυνάμωσή τους απέναντι στις αντιξοότητες της ζωής.

Η λογοτεχνία, και ιδιαίτερα οι μικρές ιστορίες, προσφέρουν μία από τις πλουσιότερες και πιο ποικιλόχρωμες ευκαιρίες να εξερευνήσουν τα μικρά παιδιά την έννοια του

θανάτου και τι σημαίνει γι'αυτά, με έναν τρόπο έμμεσο και μη απειλητικό. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στους ενήλικες να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών σ'ένα πλαίσιο αναπτυξιακά προληπτικό, παρά επανορθωτικό, για να τα προετοιμάσουν στην αντιμετώπιση του θανάτου καθώς θα μεγαλώνουν. Πάρα πολλές παιδικές ιστορίες και ποιήματα έχουν ως θέμα τους το θάνατο και τον αποχωρισμό: ο θάνατος ενός κατοικίδιου, η μετακόμιση ενός φίλου, ή κάποια άλλη απώλεια.

Το σκεπτικό της χρήσης της λογοτεχνίας ως εργαλείο στην εκπαίδευση σχετικά με το θάνατο είναι ότι, όταν τα παιδιά διαβάζουν φέρνουν στην αναγνωστική εμπειρία τις δικές τους ανάγκες και προβλήματα (Klingman, 1980). Έτσι, προσφέρεται η πιο κοντινή δυνατή ενασχόληση με ζητήματα θανάτου χωρίς απαραίτητα να βιωθεί μία πραγματική απώλεια ή τραύμα. Αυτό συμβαίνει μέσα από τρεις κύριους μηχανισμούς που δρουν εν δυνάμει θεραπευτικά και που λειτουργούν στο πλαίσιο της δυναμικής της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο: αναγνώριση, κάθαρση, και αυτογνωσία. Η επίδραση της λογοτεχνίας στους αναγνώστες είναι άμεση και διαισθητική. Ενώ αυτοί υπόκεινται στην αναγνωστική εμπειρία, αποδίδουν στους εαυτούς τους, είτε συνειδητά είτε ασυνειδητά, χαρακτηριστικά, συναισθήματα και συμπεριφορές των χαρακτήρων της ιστορίας, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και απογοητεύσεις παρόμοιες με τις δικές τους ή που έχουν προβλήματα που αγγίζουν μερικές από τις συναισθηματικά φορτισμένες αναμνήσεις τους. Αυτή η ταύτιση επιτρέπει στους αναγνώστες να ξαναζήσουν μέσω άλλων μία συγκεκριμένη εμπειρία, να αποφορτίσουν τα συναισθήματά τους και τελικά να βιώσουν την κάθαρση (Klingman, 1980. Καρπόζηλου, 1994).

Η δυνατότητα της εξάγνισης των συναισθημάτων μέσα από εμπειρίες άλλων, δια μέσου των τεχνών, περιγράφηκε από τον Αριστοτέλη ως κάθαρση. Η κάθαρση διευκολύνει τη μείωση της έντασης και επιφέρει κάποια χαλάρωση στους αναγνώστες. Αυτοί μπορούν να επιλέξουν να συσχετίσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με τους χαρακτήρες που αισθάνονται και εκφράζουν συναισθήματα που οι ίδιοι δεν θα τολμούσαν να εκφράσουν στην καθημερινή τους ζωή. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι χαρακτήρες σε μια ιστορία, μπορεί να παρουσιάζονται με τη δυνατότητα να παρακινούν τους αναγνώστες να ασχοληθούν με τα επείγοντα προβλήματά τους με μη απειλητικούς τρόπους. Επίσης, μπορούν να επιλέξουν να αποφύγουν να μιλήσουν ανοικτά για τα άγχη τους και αντί αυτού να αποδώσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σ' έναν ή περισσότερους χαρακτήρες με τους οποίους ταυτίζονται. Ομοίως, μπορούν να επιλέξουν να σχετισθούν ή όχι με θέματα για το θάνατο που θίγονται στο κείμενο, ανάλογα με τη δύναμη του «εγώ» τους και τη συναισθηματική

τους κατάσταση τη δεδομένη στιγμή. Η λογοτεχνία περιορίζει έως ένα συγκεκριμένο όριο, τον βαθμό της προσωπικής εμπλοκής και αναστέλλει την άμεση δράση προάγοντας την αισθητική απόσταση.

Επιπλέον, μέσα από το διάβασμα, οι αναγνώστες εξοικειώνονται με ποικίλες διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινή ζωή, μπορούν να ανακαλέσουν μερικές από τις στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που χρησιμοποιήθηκαν από χαρακτήρες στις ιστορίες και να προσπαθήσουν να τις εφαρμόσουν οι ίδιοι (Wei 1999. Καρπόζηλου, 1994).

Συνεπώς, η λογοτεχνία επιτρέπει στους αναγνώστες να απομακρυνθούν από τους εαυτούς τους προκειμένου να δημιουργήσουν μία απαραίτητη απόσταση. Ακόμη τους επιτρέπει να ρίξουν μια γρήγορη ματιά σε διαχρονικές αλήθειες σχετικά με την ανθρώπινη κατάσταση και συμπεριφορά και μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως οδηγός στην αναζήτηση των αξιών.

Τέλος, ενθαρρύνει τα παιδιά στο να καταφέρουν να κατανοήσουν το θάνατο και να αποκτήσουν μία προσωπικά σημαντική φιλοσοφία ζωής.

Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου

Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί κατανοεί (ή αδυνατεί να κατανοήσει) το θάνατο και το θρήνο εξαρτάται από το γνωστικό, συναισθηματικό και σωματικό αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται (Herbert, 2004:31). Τα παιδιά περνούν μέσα από τα αναπτυξιακά στάδια με διαφορετικούς ρυθμούς ανάλογα με την ένταση των εμπειριών τους, της ποσότητας της καθοδήγησης που δέχονται από τους ενήλικες, και τις εσωτερικές ικανότητες κάθε παιδιού. Εξαιτίας αυτών των ατομικών διαφορών, οι συγκεκριμένες ηλικίες που σχετίζονται με κάθε στάδιο κατανόησης της έννοιας του θανάτου είναι απλώς σημεία αναφοράς. Η αλληλεξάρτηση των σταδίων είναι το σημαντικό-όχι οι συγκεκριμένες ηλικίες. Αυτές περιλαμβάνονται ως γενικοί οδηγοί (Seibert, Drolet & Fetro, 2003:29).

Για να κατανοήσει το παιδί την έννοια του θανάτου, θα πρέπει αυτή να διαιρεθεί σε αρκετές υπό-έννοιες: τι είναι ο θάνατος (η γενική ιδέα), ο θάνατος ως μόνιμη απώλεια και αποχωρισμός από κάποιον ή κάτι αγαπημένο και σημαντικό, τα συναισθήματα που προκύπτουν όταν συμβαίνει ο θάνατος, η απώλεια, ο αποχωρισμός, πως διαχειρίζεται το παιδί αυτά τα συναισθήματα και οι σημαντικοί γι'αυτό ενήλικες.

Επομένως, αναφορικά με τον τρόπο που τα παιδικά βιβλία επιλέγουν να

προσεγγίσουν αυτές τις πλευρές του θανάτου, πρέπει να τεθεί μία ποικιλία ερωτήσεων: (Aradine, 1976:373).

- Είναι το περιεχόμενο και η γλώσσα που χρησιμοποιείται κα-τάλληλη για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού;
- Ποια είναι η κατανόηση του θανάτου από το παιδί σε κάθε αναπτυξιακό του στάδιο;
- Πως παρουσιάζεται το υλικό του βιβλίου;(κείμενο, εικονογ-ράφηση, γλώσσα).
- Είναι το βιβλίο σύμφωνο με τον πολιτισμό που απεικονίζει;
- Το βιβλίο μας μιλάει για τη συμπεριφορά πραγματικών αν-θρώπων;
- Είναι τα συναισθήματα που παρουσιάζονται ρεαλιστικά;
- Τι μήνυμα θα πάρει το παιδί από το βιβλίο;
- Τι μήνυμα θα πάρει ο γονέας;
- Πως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το βιβλίο με τα παιδιά με τον καλύτερο τρόπο;
- Πως ορίζεται ο θάνατος από το βιβλίο;
- Τι συναισθήματα αναφέρονται;

Σύμφωνα με τη Fassler (1978), η χρήση παιδικών βιβλίων με θέμα την απώλεια και οι συζητήσεις που προκαλούν είναι ευεργετικές για τα παιδιά, εφόσον τα εξοικειώνει με την ιδέα του θανάτου. Ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, το ζήτημα του θανάτου προσεγγίζεται διαφορετικά. Για παιδιά προσχολικής ηλικίας η Fassler προτείνει να διαβάσουν καταρχήν βιβλία που μιλούν για το θάνατο ως μέρος του κύκλου της ζωής στη φύση. Κατόπιν μπορούν ν'ακούσουν ιστορίες που μιλούν για την απώλεια ή καταστροφή ενός αγαπημένου αντικειμένου και το θάνατο ενός κατοικίδιου ζώου, καθώς και για τις αντιδράσεις των μικρών ηρώων/ηρωίδων (κλάμα, νοσταλγία, θυμός, παράπονο, άρνηση κλπ). Οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ηρώων ανακουφίζουν συνήθως τα παιδιά, γιατί τα παρακινούν να εκφράσουν τα ίδια, παρόμοιες σκέψεις ή συναισθήματα.

Αν πάλι επιλεγούν βιβλία για το θάνατο ανθρώπων, θα πρέπει να αγγίζουν την πιθανότητα θανάτου ενός ηλικιωμένου προσώπου (συνήθως παππού ή γιαγιάς) και να δίνουν αφορμή για πιο συγκεκριμένη συζήτηση. Οι ενήλικες πάντως θα πρέπει να βεβαιώνουν τα παιδιά πως οι άνθρωποι ζουν συνήθως αρκετά χρόνια και το πιο συνηθισμένο και φυσιολογικό είναι να πεθαίνουν όταν είναι γέροι. Ακόμη πιο σημαντικό είναι να τα βεβαιώνουν πως θα υπάρχουν πάντα κάποιοι να τα φροντίσουν, ακόμη κι αν κάτι απρόσμενο συμβεί στους γονείς τους. Με τον τρόπο

αυτό τα παιδιά εξοικειώνονται βαθμιαία με την ιδέα ότι ένας οργανισμός που παύει να είναι ζωντανός θα παραμείνει άψυχος, και μαθαίνουν για τα έθιμα της ταφής, ενώ οι ενήλικοι αναγνώστες μπορούν να πάρουν ιδέες για το πώς να απαντήσουν στα ερωτήματα των παιδιών σχετικά με το θάνατο.

Τα βιβλία που επιλέγονται για ανάγνωση με μικρά παιδιά θα πρέπει να έχουν ελκυστική εικονογράφηση, ενδιαφέρον περιεχόμενο, ευρύ χιούμορ, στοιχεία έκπληξης και ελκυστικά, επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Οι ιστορίες που περιέχουν ζώα ως ήρωες μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές με τα μικρά παιδιά επειδή ελαχιστοποιούν παράγοντες όπως ηλικία, φύλο και φυλή, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι προτιμούν ανθρώπινους χαρακτήρες παρόμοιους με τους εαυτούς τους.

Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη λογοτεχνία για να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους, θα πρέπει να σκέφτονται ποιος είναι ο σκοπός της μαθησιακής πράξης, να αποφασίσουν ποιος θα συμμετέχει, και να σχεδιάσουν να συσχετίσουν την ιστορία και το πρόβλημα του ήρωα με τις εμπειρίες που έχουν βιώσει τα παιδιά. Αναφορικά με τη διαδικασία της τεχνικής και τις δραστηριότητες που μπορούν να σχεδιάσουν οι εκπαιδευτικοί, οι Disque και Langenbrunner (1996), έκαναν χρήσιμες υποδείξεις για τη χρήση λογοτεχνίας με πολύ μικρά παιδιά:

- προσπαθήστε να αποσπάσετε σχόλια για την ιστορία και ενθαρρύνετε τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους για το περιεχόμενο και τους χαρακτήρες: «Ποια λέξη σας έρχεται στο μυαλό όταν σκέφτεστε την ιστορία που διαβάσαμε;»
- ζητήστε από τα παιδιά να διαλέξουν το βιβλίο ή το χαρακτήρα με τον οποίο ταυτίζονται.
- Χρησιμοποιείστε ερωτήσεις για να διευκολύνετε σκέψεις όπως: «Τι σας άρεσε από την ιστορία;», «Αν θα μπορούσες να είσαι ένας από τους ήρωες στην ιστορία, ποιον θα διάλεγε-γες;», «Γιατί;», «Τι θα θυμάσαι από αυτό το βιβλίο;»
- Βοηθήστε τα παιδιά να κάνουν συγκρίσεις με εμπειρίες από τη δική τους ζωή και την ιστορία.
- Κάντε ερωτήσεις όπως: «Αισθάνεσαι ποτέ έτσι;», «Εύχεσαι ποτέ να ήσουν έτσι;», «Τι θα έκανες αν ήσουν ο ήρωας της ιστορίας;» «Τι κάνεις όταν αισθάνεσαι έτσι;», «Ένωσες ποτέ τόσο θυμωμένος / λυπημένος / τρομαγμένος / χαρούμενος;», «Εύχεσαι να μπορούσες να το κάνεις αυτό όταν θυμώνεις;»
- Συνδέστε το βιβλίο και τους ήρωες με πραγματικές εμπειρίες των παιδιών της τάξης. Βάλτε την τάξη να συζητήσει ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους χαρακτήρες. Συζητείστε ομοιότητες ανάμεσα στα παιδιά και τους ήρωες στο βιβλίο και εντοπίστε

επιθυμητές συμπεριφορές.

- Βάλτε τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις αλληλαγές στα συναισθήματα των χαρακτήρων, στις σχέσεις ή τις συμπεριφορές.

- Συζητείστε με την τάξη τις επιπτώσεις /συνέπειες των συμπεριφορών ή των συναισθημάτων και προτείνετε εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα των ηρώων.

- Βάλτε τα παιδιά να συμμετέχουν στην αναδιήγηση της ιστορίας σχεδιάζοντας ή ζωγραφίζοντας σκηνές από την ιστορία, με το παίξιμο ρόλων, δημιουργώντας μαριονέτες για να ξαναπαίξουν τα γεγονότα της ιστορίας, ή ξαναγράφοντας την ιστορία με διαφορετικό τέλος.

Επιπρόσθετα, άλλες δημιουργικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι η δραματοποίηση των ιστοριών, η παντομίμα, η φωναχτή ανάγνωση, η κατασκευή κολλητά και το γράψιμο ενός γράμματος προς ένα χαρακτήρα του βιβλίου, ενέργειες που θα βοηθήσουν το παιδί να εμπλακεί σ' ένα πιο προσωπικό επίπεδο στην ιστορία.

Με την τεχνική αυτή, τα παιδιά διευκολύνονται να εκφράσουν συναισθήματα και πειραματίζονται στο ασφαλές πεδίο του φανταστικού, ενώ αντιλαμβάνονται καλύτερα τη δυνατότητα του να βιώνει κανείς την ίδια πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο. Τη δυνατότητα αυτή την απεικονίζουν τόσο οι επιλογές των ηρώων της ιστορίας, όσο και οι επιλογές των άλλων παιδιών κατά την επαναφήγηση/συγγραφή, τις προβλήψεις τους, κλπ. Η επιτυχία της τεχνικής αυτής όμως προϋποθέτει το περιβάλλον της τάξης να βιώνεται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ως ένας «ασφαλής κύκλος», όπου όλα τα συναισθήματα και οι επιλογές είναι αποδεκτά, ακόμα και η επιλογή ορισμένων παιδιών να μη συμμετάσχουν ενεργά σε ένα ή περισσότερα στάδια (Nicholson, 2003. Ανδρουτσοπούλου, 1997).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να πει πως ο ρόλος των γονιών και των δασκάλων είναι να χρησιμοποιούν τις καθημερινές εμπειρίες του παιδιού για να διδάξουν δεξιότητες για τη ζωή, συμπεριλαμβάνοντας την αντιμετώπιση του θανάτου και της απώλειας (Seibert, Drolet and Fetro, 2003:4).

Σύμφωνα με όσα έχουν γραφτεί, διδάσκοντας στα παιδιά για το θάνατο και την απώλεια, οι γονείς και οι δάσκαλοι:

- Αναγνωρίζουν και μοιράζονται τα συναισθήματα των παιδιών
- Εμποδίζουν τις, συχνά, μη σκόπιμες αλλιά πιθανόν επιβλαβείς παρενέργειες της

αγνόησης του ενδιαφέροντος των παιδιών για το θάνατο, και

- Προάγουν τη θετική συναισθηματική ανάπτυξη δίνοντας στα παιδιά την ικανότητα να αντιμετωπίσουν ακόμη και τις πιο δύσκολες πλευρές της ζωής.

Είναι γεγονός, πως η διδασκαλία για το θάνατο δεν θα απομακρύνει ποτέ το φόβο του μαθητή για τον ίδιο του το θάνατο, ούτε θα απομακρύνει τον πόνο που έχουν νιώσει τα παιδιά για το θάνατο κάποιου αγαπημένου τους προσώπου (Musty, 1990). Παρόλα αυτά, όταν ο θάνατος δεν είναι ταμπού και οι ερωτήσεις απαντώνται με ειλικρίνεια, τότε τα παιδιά μπορούν να προετοιμαστούν καλύτερα για την απώλεια. Μέσω της εκπαίδευσης για το θάνατο, οι μεγάλοι μπορούν να δείξουν στα παιδιά ότι τα συναισθήματα τους έχουν ισχύ και είναι σημαντικό να τα εκφράζουν. Μόνο έτσι μπορούν τα παιδιά να βοηθηθούν για να προσεγγίσουν την έννοια του θανάτου με έναν ανοιχτό, ειλικρινή και ευαίσθητο τρόπο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση και μεταφρασμένη

Ανδρουτσοπούλου, Α. (1997). Η επιλογή των σύγχρονων ιστοριών για παιδιά ως βιβλιοθεραπευτικών μέσων: Σκεπτικό και εφαρμογές. *Διαδρομές*, 49, 12-17.

Καρπόζηλου, Μ., (1994). Το παιδί στη χώρα των βιβλίων. Αθήνα: Καστανιώτης.

Herbert, Martin (2004). Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια (μτφρ. Κ. Αγγελή – Γ. Ευσταθίου), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Aradine, C. (1976). Books for children about death. *Pediatrics*, 57(3), 372-378.

Disque, J. G., & Langenbrunner, M. R. (1996). Shaping self-concept with children's books. *Dimensions of Early Childhood*, 24(4), 5-9.

Fassler, J. (1978). Helping children cope: Mastering stress through books and stories.

New York: Free Press

Higgins, S. (1999). Death Education in the Primary School. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 77-90.

Jackson, M. & Colwell, J. (2001). Talking to children about death. *Mortality*, 6(3), 321-325.

Klingman, A. (1980). Death education through literature: A preventive approach. *Death Education*, 4(3), 271-279.

Milton, J. (1999). Providing anticipatory guidance for our children – loss and grief education. *Primary Educator*, 5(3), 13-19.

Musty, E. (1990). Children, death and grief. *RE Today*, Spring.

Nicholson, J. (2003). Helping children cope with fears: using children's literature in classroom guidance. *Professional School Counselling*.

Pratt, C.C., Hare, J. & Wright, C. (1987). Death and dying in early childhood education: Are educators prepared? *Education*, 107(3), 279-286.

Seibert, D., Drolet, J. & Fetro J. V. (2003). Helping children live with death and loss. Carbondale Southern Illinois University Press. Προσπελάστηκε στις 30 Αυγούστου, 2006 από: [http:// www.netlibrary.com](http://www.netlibrary.com).

Silverman, P., R. (2000). *Never Too Young to Know*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Τράμπα - τραμπαλίζομαι, πέφτω και τσακίζομαι και χτυπώ το γόνα μου και φωνάζω: «αγωγή υγείας και ασφάλεια στο νηπιαγωγείο μου.

Γεώργιος Ράπτης Εκπαιδευτικός ΠΕ11. Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Δ.Μ. Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας. Διεύθυνση Α'θμιας Εκπαίδευσης Νομού Πέλλας.

Μπουρδομπούρα Γεωργία. Εκπαιδευτικός ΠΕ 70. MSed. Σχολική Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Νομού Πέλλας. Διεύθυνση Α'θμιας Εκπαίδευσης Ν. Πέλλας.

Δελημπανίδου Γεωργία. Εκπαιδευτικός ΠΕ 06 ΜΑ. Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων. Διεύθυνση Α'θμιας Εκπαίδευσης Νομού Πέλλας

Abstract

The specific presentation is a product of a multi-lateral investigation of electronic sources and printed press combined with the experimental knowledge of educators on the subject of safety in public schools. Every year, in our country (Greece) tens of thousands of students are injured within the school environment. Many teachers have faced at least one incident of a school injury during their work at school units, which were incapable of protecting their students from accidents. The factors that contribute to the occurrence of accidents are examined through a thorough analysis of the reasons that cause accidents and the possible dangers that may appear. At the end, ways of prevention and dealing with accidents are offered; the importance of being involved in innovative Health Education projects is also stressed.

Εισαγωγικά

Το συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζεται λαμβάνοντας υπόψη τις υπάρχουσες σχετικές μελέτες, την έντυπη και ηλεκτρονική βιβλιογραφία της θεματικής 'ασφάλεια στις εκπαιδευτικές μονάδες' και την ελληνική εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, όπως αναδεικνύεται μέσα από καταθέσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ακόμη, συνεισφορά στην ολοκλήρωσή του είχε έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε, και στην οποία καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν πιθανοί κίνδυνοι. Επιπρόσθετα, βοήθησαν και η εξέταση φωτογραφιών από σχολεία της περιοχής στην Έδεσσα και την Αριδαία, όπως προτείνουν και οι Τζιούμα & Τζακώστα (2006), η αποκωδικοποίηση

προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που υλοποιήθηκαν το διάστημα 2002-2010, το υλικό που προέκυψε από την κατάθεση προσωπικών βιωμάτων μελών της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας, οι συζητήσεις μαζί τους και το παραγόμενο προϊόν από τις εργασίες των συμμετεχόντων στο σεμινάριο του Περιφερειακού Ινστιτούτου Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης (Π.ΙΝ.ΕΠ.) -είχε τίτλο 'Διαχείριση κινδύνων και κρίσεων για την ασφάλεια και υγεία στις σχολικές-εκπαιδευτικές μονάδες' και έγινε στη Θεσσαλονίκη στις 5-9/7/2010-.

Η ασφάλεια στις Εκπαιδευτικές Μονάδες.

Στην Ελλάδα, τα ατυχήματα αποτελούν σημαντικότατο πρόβλημα υγείας παιδιών και νέων ατόμων. Τα τελευταία χρόνια, τα παιδικά ατυχήματα έχουν πάρει στον τόπο μας διαστάσεις επιδημίας (Ελληνική Εταιρία Προαγωγής και Αγωγής Υγείας). Τα τροχαία έχουν την πρώτη θέση, ακολουθούν οι πνιγμοί-πνιγμονές, τα εγκαύματα, ενώ τα ατυχήματα από πτώσεις είναι η συχνότερη αιτία προσέλευσης στα Εξωτερικά Ιατρεία των νοσοκομείων. Στην πατρίδα μας φοιτούν στα σχολεία περίπου ένα εκατομμύριο (1.000.000) μαθητές. Από την προσχολική ηλικία ήδη, τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους σε χώρους εκπαίδευσης, μέσα στους οποίους συμβαίνει ένα σοβαρό ποσοστό παιδικών ατυχημάτων. Υπολογίζεται ότι ετησίως πενήντα χιλιάδες (50.000) μαθητές υφίστανται κάποιο ατύχημα στο περιβάλλον του σχολείου. Σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων (Κ.Ε.Π.Π.Α.), από το 1996 έως το 2001 σημειώθηκαν είκοσι τρεις χιλιάδες (23.000) σχολικά ατυχήματα μέσα στο σχολείο, σε παιδιά ηλικίας 5-14 ετών. Η συντριπτική πλειοψηφία των τραυματισμών (92%) συνέβη κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Επτά στους δέκα τραυματισμούς συνέβησαν στην αυλή του σχολείου, το 10% στην αίθουσα και το 7% σε σκάλες. Οι κύριοι μηχανισμοί κάκωσης ήταν η πτώση (56%), ενώ το 20% των ατυχημάτων κατέληξε σε κάταγμα. Όσον αφορά την έκβαση, το 46% των περιπτώσεων χρειάστηκε θεραπεία και επανεξέταση και το 4% νοσηλεύθηκε (βλ. και στο δικτυακό κόμβο e-raideia.net). Από τα παιδιά που εμπλέκονται σε ατυχήματα, πολλὰ μένουν ανάπηρα. Υπάρχει όμως και η ευχάριστη πλευρά του θέματος αισιόδοξα μηνύματα μεταφέρει έρευνα που είχε διάρκεια δύο ετών και έγινε στην Αθήνα, στην οποία καταγράφηκαν οι τραυματισμοί των μαθητών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο. Κατέδειξε πως, αν και στο πρώτο έτος καταγράφηκαν πενήντα επτά (57) τραυματισμοί (οι σοβαρότεροι στα διαλείμματα), στο δεύτερο έτος διαπιστώθηκε σημαντική μείωση των σοβαρών

και μέτριων τραυματισμών. Είχε προηγηθεί ενημέρωση εκπαιδευτικών-μαθητών αναφορικά με την πρόληψη και την καλύτερη επιτήρηση (Στεργιούδης, 2003).

Στην Κύπρο, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, στην Προδημοτική Α-Β, αναφέρονται τα περιεχόμενα 'Ασφάλεια στο σχολείο', 'Ασφάλεια στο οδικό περιβάλλον των παιδιών και γύρω από το σχολείο', τα οποία υλοποιούμενα στοχεύουν να προετοιμάσουν τους μικρούς μαθητές ώστε να εντοπίζουν κινδύνους στο σχολείο και να αναπτύσσουν δεξιότητες που αφορούν στην ασφάλεια τους (Αναλυτικό Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, 2009: 70). Στην πατρίδα μας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003: 625-626) για την Αγωγή Υγείας στο Νηπιαγωγείο, έχει θεματικές ενότητες όπως 'Ο εαυτός μου', 'Διατροφή', 'Φυσική άσκηση και υγεία' κ.ά., λησμονεί όμως τη θεματική 'Κίνδυνοι και ατυχήματα', υποβαθμίζοντας ίσως τη σημασία που έχει για την ασφάλεια των μαθητών.

Έρευνες στην περιοχή μας.

Στο νομό Πέλλας, κατά τακτά διαστήματα, Νηπιαγωγοί υλοποιούν πολύμηννα προγράμματα Αγωγής Υγείας, συνεργαζόμενες με τη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής ή τον Υπεύθυνο Αγωγής Υγείας του νομού, ενώ πριν τρία χρόνια εκπονήθηκε και μία έρευνα, η οποία αναφέρεται σε σχολεία Α΄θμιας Εκπαίδευσης. Ανάμεσα στα προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί διακρίναμε τις εργασίες των εκπαιδευτικών στα Νηπιαγωγεία Ριζαρίου, Σεβαστιανών, 4ο Κρύας Βρύσης και Μελισσίου. Σε αυτές αναφέρεται πως οι κίνδυνοι για τα νήπια εμφανίζονται κύρια σε εσωτερικούς χώρους (ποσοστό 51,7%) και σε εξωτερικούς (ποσοστό 41,7%), λόγω στενότητας χώρου, λόγω κακής κατασκευής και συντήρησης του κτιρίου. Άλλες πηγές κινδύνου είναι τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν τα νήπια, τα έπιπλα που βρίσκονται μέσα στην αίθουσα και οι ίδιες οι συμπεριφορές των παιδιών (Μαυρικάκη & Ζωγράφου-Τσιαντάκη, 2006: 71). Μία εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, αναφέρει τα παρακάτω ευρήματα: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσει κάποιο περιστατικό σχολικού ατυχήματος. Μεγαλύτερο βαθμός επικινδυνότητας εμφανίζουν οι σκάλες, η αυλή, η είσοδος-έξοδος του σχολείου. Ως προς τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, τις περισσότερες καταγραφές συγκεντρώνουν η παραμονή των μαθητών στο διάδρομο κατά τις βροχερές ημέρες, η ώρα του διαλείμματος και οι σχολικές εκδρομές. Σχετικά με την υφιστάμενη κατάσταση των σχολείων του Δήμου Έδεσσας αναφέρεται πως υστερούν ως προς την ασφάλεια κατασκευής-υποδομής στα εξής στοιχεία: Πόρτα

ασφαλείας, αντιολισθητικά πατώματα, άθραυστα τζάμια, σήμανση/διαβάσεις. Προγράμματα Αγωγής Υγείας υλοποιούν αρκετοί εκπαιδευτικοί, αλλά διαπιστώνεται πως τα περισσότερα μένουν στην τάξη ή έχουν μικρή διάρκεια, λείπει η αξιολόγηση της μελλοντικής τους επενέργειας στις στάσεις των μαθητών, άρα έχουν άγνωστη επίδραση στους μαθητές (Ροδοβίτου, 2007).

Λόγοι και παράγοντες πρόκλησης ατυχημάτων.

Τι φταίει όμως, γιατί γίνονται ατυχήματα; Οι παράγοντες που ευνοούν τα ατυχήματα είναι η συμμετοχή των παιδιών σε αθλητικές δραστηριότητες, η χωροταξία των σύγχρονων πόλεων, η έλλειψη συνθηκών ασφαλείας στις παιδικές χαρές και η μη τήρηση των κανόνων οδικής ασφάλειας (Κούκος & συν., 2002). Ακόμη, ο αριθμός των παιδιών που περνούν τη μέρα τους στο νηπιαγωγείο κρίνεται μεγάλος σε σχέση με το μικρό-περιορισμένο χώρο του σχολικού ιδρύματος στον οποίο συνυπάρχουν και κατασκευές από τσιμέντο και σίδηρο. Επίσης, το πλήθος των ακατάλληλων αντικειμένων, σταθερών και μη, όπως τα καθοριφέρ με φέτες, τα σπασμένα θρανία, τα ραγισμένα τζάμια, κ.ά. ευνοούν τα ατυχήματα. Κοντά σε αυτά, αν προσθέσουμε και την αδυναμία σωστής επιτήρησης, την έλλειψη κιγκλιδωμάτων σε σημεία με ύψος, την ολισθηρότητα των σκαλιών, την κόπωση και πείνα των μαθητών, τον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά που έχουν γονείς καριέρας, το ιδιαίτερο περιβάλλον διαβίωσης και το νομοθετικό πλαίσιο της χώρας, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες να συμβεί κάποιο ατύχημα. Ο κατάλογος όμως δεν τελειώνει εδώ. Άλλοι παράγοντες που προδιαθέτουν την πρόκληση ατυχημάτων είναι η αυξημένη κινητικότητα των παιδιών, η άγνοια του κινδύνου, η ριψοκινδυνότητα που εμφανίζουν οι ομαδικές και έντονες δραστηριότητες στις ποίες συμμετέχουν, οι αθλητικές δραστηριότητες (ίσως προκαλέσουν κόπωση ή διαταραχή προσοχής), το εκτεταμένο ωράριο (στο ολοήμερο σχολείο), η κακή κλιματική ατμόσφαιρα, ο συνωστισμός, η κακή συντήρηση ή διαχείριση του κτιρίου και ορισμένα χαρακτηριστικά των νηπίων. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιγράφονται ως εξής: Το μικρό παιδί, όπως αναφέρουν οι Υπεύθυνες Αγωγής Υγείας Α'θμιας εκπαίδευσης Τζιούμα & Τζακώστα (2006), είναι ιδιαίτερα επιρρεπές σε ατυχήματα, μια που από τη φύση του είναι περίεργο και δεν έχει ανεπτυγμένη την αίσθηση του κινδύνου. Σύμφωνα με το Σωματείο "Αντιμετώπιση Παιδικού Τραύματος" (<http://www.healthview.gr>), καθώς μεγαλώνει το νήπιο, αρχίζει να διακρίνει τον κίνδυνο, αλλά συνεχίζει να επηρεάζεται από παράγοντες, όπως η ανάγκη επίδειξης, η αντίδραση στους νόμους και στις συμβουλές των ενηλίκων και

η γοντεία της περιπέτειας. Δεν πρέπει επίσης να ξεχνάμε πως το παιδί μειονεκτεί ως πεζός καθώς: Έχει χαμηλότερο ανάστημα από τον ενήλικα πεζό, έχει αισθητηριακή και ψυχοκινητική ανωριμότητα και έμφυτη παρορμητικότητα, αυξημένη κινητικότητα και διάθεση για ανεξαρτησία. Δεν ξέρει σήματα τροχαίας, δε συμμετέχει σε αρκετές δραστηριότητες προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, δε διδάσκεται Κυκλοφοριακή Αγωγή, δεν έχει ευκαιρίες για να επισκεφθεί Πάρκα Κυκλοφοριακής Αγωγής. Ίσως τελικά να εξηγείται ο μεγάλος αριθμός θανατηφόρων ατυχημάτων μαθητών προσχολικής ηλικίας που εμπλέκονται σε τροχαία ατυχήματα.

Μπορεί όσα προαναφέρθηκαν να μην είναι λίγα, υπάρχουν όμως και άλλα σημεία στα οποία πρέπει να επικεντρώσουμε την προσοχή μας και να αναγνωρίσουμε πως ο μαθητής έχει: 1. Φυσικές ανάγκες (εννοούμε τους παράγοντες επάρκεια και ασφαλή κατασκευή χώρου, σωστός φωτισμός, αερισμός, κατάλληλη ακουστική και σωστός κλιματισμός) 2. Συναισθηματικές ανάγκες (όπως το φιλικό και ελκυστικό περιβάλλον, η ιδιωτικότητα, η προσωπική έκφραση και η κοινωνική ανάπτυξη). Ως προς το χώρο, να αναγνωρίσουμε το αίσθημα της φιλικότητας στην αίθουσα διδασκαλίας (βελτιώνεται με την κατάργηση της μετωπικής διδασκαλίας), το αίσθημα της πυκνότητας (δηλαδή η ύπαρξη κατάλληλου χώρου ανά μαθητή που επιτρέπει την άνετη κίνησή του, ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητες για ατύχημα). Η πυκνότητα σχετίζεται ακόμη με την ψυχολογική ισορροπία του μαθητή. Επιπρόσθετα, οφείλουμε να εξασφαλίζουμε θετικό μικροκλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας, στοχεύοντας στη μείωση των επιπέδων κόπωσης/δυσφορίας, τα οποία ευθύνονται και αυτά για τα ατυχήματα. Τέτοια στοιχεία του μικροκλίματος είναι η ποιότητα του αέρα, του ηλιασμού και της θερμότητας, που δημιουργούν αίσθημα ευεξίας και άνεσης στο νήπιο (φεγγίτες ή παράθυρα ανακλινόμενα, φυτά, περσίδες που ελέγχουν την ποσότητα του εισερχόμενου ήλιου). Όλα αυτά λειτουργούν ευεργετικά στη συμπεριφορά του παιδιού, κάνοντάς το να νοιώθει οικεία, χαλαρά, μειώνουν τα επίπεδα κόπωσης και εκνευρισμού και τελικά τον κίνδυνο πρόκλησης ατυχήματος.

Που όμως μπορούν να προκληθούν ατυχήματα;

Τα νήπια παρουσιάζουν ως πεζοί αυξημένο κίνδυνο τραυματισμού (Αλέξε, 2004). Καθώς περπατούν, ατυχήματα μπορούν να συμβούν μέσα και έξω από το σχολείο: Στο προαύλιο, στην αίθουσα διδασκαλίας, στους κοινόχρηστους χώρους, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, στο παιχνίδι, στη διαδρομή από και προς το σπίτι (Τζιούμα & Τζακώστα, 2006). Στη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής ειδικότερα,

επιστήμονες αναφέρουν πως η καλή κινητική απόδοση έχει 'κατηγορηθεί' ως παράγοντας που συμβάλλει στην πρόκληση ατυχημάτων (Plumert, στο Καμπάς, 2002), ενώ τα παιδιά με χαμηλή κινητική απόδοση παρουσιάζουν 'τάση για ατυχήματα' και όταν υποχρεώνονται από τις περιστάσεις να κινηθούν, εμφανίζουν υψηλά ποσοστά κινδύνου για ατύχημα. Προτείνεται λοιπόν η εφαρμογή ενός μοντέλου πρόληψης ατυχημάτων που θα στοχεύει στη βελτίωση της κινητικής απόδοσης παιδιών με προδιάθεση για ατυχήματα, η οποία με τη σειρά της θα βελτιώσει την κατάσταση που παρουσιάζεται σήμερα στο σχολικό περιβάλλον (ό.π., 2002). Ατυχήματα μπορούν να συμβούν και από συμπεριφορές παιδιών και από συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά των σχολείων, όταν το νηπιαγωγείο τους έχει κοινή αυλή με άλλο σχολείο (Μαυρικάκη & Τσιαντάκη-Ζωγράφου, 2006: 70). Συμπερασματικά, μεγάλο είναι το πλήθος των κινδύνων που παρουσιάζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Τι είναι ο κίνδυνος;

Κίνδυνος είναι η κατάσταση που απειλεί τη ζωή. Αλλιώς μπορεί να αναφερθεί ως το ρίσκο, η απειλή. Οι περισσότεροι κίνδυνοι θεωρούνται ανενεργοί ή πιθανοί, με μόνο θεωρητική την απειλή βλάβης. Μόλις όμως ένας κίνδυνος καταστεί 'ενεργός' μπορεί να δημιουργήσει μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης (<http://el.wikipedia.org>). Παρόμοια, επικίνδυνος είναι αυτός που κρύβει κινδύνους, που μπορεί να βλάψει τους άλλους (<http://el.thefreedictionary.com>).

Υπάρχουν και κίνδυνοι που προέρχονται από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Σε πολλές περιπτώσεις πράγματι υφίστανται και θα συντρέχουν αν συνεχιστεί να υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης/εκπαίδευσης του προσωπικού, απουσία κατανομής αρμοδιοτήτων και σχεδίου, πλημμελής εκπαίδευση σε θέματα Α' βοηθειών, ασυνέπεια, αργοπορία στην προσέλευση/αποχώρηση, μη τήρηση των κανόνων υγιεινής, μη στήριξη από τις αρχές, τους προϊσταμένους, Σχολικούς Συμβούλους, Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων, Διευθυντές, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Αν απουσιάζουν τα μέσα και εργαλεία για την εκπαιδευτική διαδικασία, αν υπάρχει απόσταση και ένδεια της προϊστάμενης αρχής από τους εκπαιδευτικούς και αν είναι κακή η σχέση των εκπαιδευτικών με το υλικό που χρησιμοποιούν και για το οποίο είναι αρμόδιοι.

Προτεινόμενες ενέργειες για αποφυγή ή περιορισμό των ατυχημάτων στην προσχολική ηλικία.

Καταρχήν, πρέπει να καταγράψουμε τα συμβάντα των παρεληθόντων ετών (πότε έγινε κάποιο ατύχημα, που, πως, γιατί ..), τις πιθανές απειλές από οχήματα. Στη

συνέχεια τα ποτάμια με τα οποία ίσως συνορεύει το Νηπιαγωγείο, τα λιμνάζοντα νερά που πιθανόν να υπάρχουν κοντά, τα σκουπίδια, τα εύφλεκτα υλικά, τα ζώα. Να εξετάσουμε εάν στο ευρύτερο περιβάλλον γίνεται διακίνηση ουσιών, αν υπάρχουν ομάδες-συμμορίες, Έλληνες ή μετανάστες, αποθήκες, καταστήματα όπου οι μαθητές παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια, καφετέριες, πολυκαταστήματα, περίπτερα κ.ά. Το σχολικό κτίριο αν είναι παλιό, αν έχει ορόφους, εισόδους, εξόδους, όργανα αθλοπαιδιών, αλεξικέραυνο, πυροσβεστική φωλιά (βλ. και Παπαδόπουλος, 2005: 45-54). Αν το νοσοκομείο και η αστυνομία είναι κοντά στο Νηπιαγωγείο, αν υπάρχουν δρόμοι που αγκαλιάζουν το κτίριο, αν είναι επικίνδυνη η διέλευσή τους. Αν υπάρχουν κοντά κεραίες, πληθυσμός με ασθένειες, αν εμφανίζονται κατά καιρούς παραβατικές συμπεριφορές γονέων, εκπαιδευτικών ή μαθητών. Κύρια όμως πρέπει να μας απασχολήσει η κατασκευή κτιρίου και η χωροταξική τοποθεσία. Ένας δομημένος χώρος ως εργαλείο πρόληψης των ατυχημάτων συνδέεται με τη διασφάλιση της σωματικής ακεραιότητας του παιδιού και με την ομαλή και θετική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Παπαέτρου, 2002). Ακόμη, αν στο Νηπιαγωγείο 'τυχαίνει' να γίνονται οικοδομικές εργασίες, παράλληλα με τα μαθήματα, όπως συμβαίνει συχνά στην πόλη μας. Αν υπάρχουν ακάθυπτες πρίζες, ραγισμένα τζάμια, ληβτοστάσιο, καθοριφέρ σε φέτες, πόρτες χαλασμένες, αίθουσες μικρές-μεγάλες, χαμηλές, αν υπάρχει κατάλληλη σήμανση, ράμπες για άτομα με αναπηρία, πάρκιγκ ΙΧ, ποδηλάτων και πατινιών. Αν έχει εμβολιαστεί το προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς που επισκέπτονται τακτικά το σχολείο. Για τα παραπάνω μπορούμε να έχουμε πληροφόρηση από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, από εκπαιδευτικούς του σχολείου που βρίσκονται σε σύνταξη και υπηρετούσαν στο σχολείο, από γονείς, τους μαθητές, τους γείτονες.

Θέλουμε να είναι ασφαλείς οι μαθητές μας; Ας ασχοληθούμε με την Πρόληψη.

Πρώτο μας μέλημα να είναι η σύνταξη και αξιοποίηση σχεδίου αντιμετώπισης κινδύνων (πυρκαγιά, σεισμός, πλημμύρα). Άλλες φροντίδες για τα νήπια: Στην καθημερινή σχολική ζωή θα πρέπει να παραμένουν μακριά από εστίες θέρμανσης (κίνδυνος εγκαυμάτων), πλαστικές σακούλες (κίνδυνος ασφυξίας, ατυχήματος), από μικροαντικείμενα όπως κουμπιά, νομίσματα, κλπ. (κίνδυνος πνιγμού). Να μην κυκλοφορούν μόνα σε εξωτερικούς χώρους, ενώ τα τζάμια θα πρέπει να έχουν αυτοκόλλητα σημάδια, ορατά από το νήπιο, σε σωστό ύψος. Οι πρίζες να έχουν καλυφθεί, ο ηλεκτρολογικός πίνακας να είναι ασφαλής (αποφυγή ηλεκτροπληξίας). Ο διάδρομος ανάμεσα στα θρανία της τάξης ας είναι φαρδύς, ας αποκλείσουμε τις μαθητικές τσάντες δεξιά και αριστερά του (μπλοκάρουν την κίνηση). Η χρήση

κάποιας αίθουσας διδασκαλίας για τις ανάγκες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής προκαλεί πολλά τραυματικά επεισόδια στους μαθητές. As προσέχουμε και τα φάρμακα των εκπαιδευτικών, τη βοήθεια που πρέπει να δώσουμε σε μαθητές με Διαβήτη τύπου 1 ή 2. Επίσης τα υλικά της καθαρίστριας, τις μικρές μπαταρίες (πιθανή κατάποση), τα πεταμένα αποτσίγαρα (μάσηση), τα μπουκάλια από γεωργικά φάρμακα (σκουπίδια), τα αυτοφυή μανιτάρια κλπ. As αναπτύξουμε σχέσεις συνεργασίας με την Πυροσβεστική Υπηρεσία, as συνεργαστούμε με πυροσβέστες για την επίδειξη λειτουργίας πυροσβεστήρων, με τη Δημοτική αρχή για την πιθανότητα ραντίσματος της περιοχής, με συλλόγους και φορείς για παρεμβάσεις που θα διευκολύνουν την κίνηση ατόμων με αναπηρία.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Περιγράφεται ως εξής: Θα πρέπει να γνωρίζουν τη νομοθεσία (ευθύνες και υποχρεώσεις), να ασφαλίζουν τις επικίνδυνες περιοχές, να δημιουργούν εστίες αντιπερισπασμού, να οργανώνουν και να κατευθύνουν την κίνηση και να αφυπνίζουν την προσοχή των νηπίων. Θα πρέπει όλα τα σχολεία να διαθέτουν οργανωμένο κουτί για την παροχή Α΄ Βοηθειών, με κάποιον υπεύθυνο για αυτό και να υπάρχουν αναρτημένα, σε περίοπτη θέση, τα τηλέφωνα του πλησιέστερου Κέντρου Υγείας ή Νοσοκομείου. Η ύπαρξη συστήματος πυρασφάλειας θα πρέπει απαραίτητα να υπάρχει σε κάθε σχολείο. Για αποφυγή περιπτώσεων πανικού, να πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις ασφαλούς εγκατάλειψης του κτιρίου σε περίπτωση φωτιάς ή σεισμού. Μπορούμε επιπρόσθετα να βοηθήσουμε αν καταγράψουμε και αναφέρουμε περιστατικά τραυματισμού στους προϊστάμενους, σε γονείς, αρμόδιες αρχές, αν συμβάλλουμε στη σωστή επιτήρηση και τις επικίνδυνες ώρες και μέρες. Κύρια όμως αν ενημερωνόμαστε για συναφή θέματα συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά σεμινάρια Αγωγής Υγείας και σε καινοτόμα προγράμματα Αγωγής Υγείας (Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων, 2003: 12), τα οποία αποδίδουν όταν έχουν μακροχρόνια διάρκεια, όταν είναι προσαρμοσμένα στην ηλικία, στις ιδιαιτερότητες των παιδιών και της περιοχής που κατοικούν και όταν δεν αναπαράγουν απλά τη θεωρία, αλλά περιέχουν εικόνες και παραδείγματα. Εύλογο είναι λοιπόν να χρησιμοποιήσουμε τη συνεργατική μάθηση στη διδασκαλία δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας, δηλαδή στους συνδυασμούς μαθησιακών εμπειριών που σχεδιάζονται έτσι ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές σε εκούσιες πράξεις οι οποίες συμβάλλουν στην υγεία. Έτσι, θα έχουμε περισσότερες πιθανότητες να

μεταδώσουμε τα επιθυμητά μηνύματα στα παιδιά. Οι ομαδικές συλλογικές εργασίες και οι βιωματικές προσεγγίσεις μέσα από σχετικές εμπειρίες, η χρήση παιχνιδιών ως μέσο μάθησης μέσα και έξω από το νηπιαγωγείο, η προβολή του αθλητικού τρόπου ζωής έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα αν αναμένουμε να 'πιάσει τόπο' η προσπάθειά μας. Οφείλουμε να αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων που έχουν ως θέμα την ασφάλεια των νηπίων, να προωθούμε την ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες θα προάγουν μορφές ασφαλούς συμπεριφοράς και να δημιουργούμε ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον (Τζιούμα & Τζακώστα, 2006).

Σημαντικό και βοηθητικό ρόλο στο έργο των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν και οι γονείς, οι επαγγελματίες υγείας, η πολιτεία.

Ο ρόλος των γονέων.

Οφείλουν να προειδοποιούν και να ελέγχουν τα παιδιά τους, ώστε να μη φέρνουν στο σχολείο επικίνδυνα και αιχμηρά αντικείμενα. Θα πρέπει επίσης να μεριμνούν για τις ιατρικές εξετάσεις και το βιβλιόριο υγείας, να ενημερώνουν έγκαιρα το Νηπιαγωγείο εάν το παιδί τους τυχαίνει να έχει κάποια αλλεργία ή άλλο πρόβλημα υγείας. Οι Νηπιαγωγοί, το προσωπικό ακόμη και τα νήπια να εκπαιδεύονται στις βασικές Α' Βοήθειες. Εξίσου σημαντικό είναι να μάθουν τα παιδιά, να αναγνωρίζουν τους κινδύνους και να αυτοπροστατεύονται. Η υπερπροστασία από τη μεριά των γονέων φέρνει αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Από την προσχολική ηλικία, πρέπει να μάθουμε στα παιδιά τη σωστή οδική συμπεριφορά. Οι γονείς, ως οδηγοί, πρέπει να σέβονται την παρουσία του σχολικού τροχονόμου, να ακολουθούν τις οδηγίες του επισημαίνοντας στα παιδιά πόσο σημαντικό είναι το έργο του και πως πρέπει να συμμορφώνονται με τις υποδείξεις του. Ακόμη, να έχουμε υπόψη μας πως τα νήπια δεν έχουν την απαιτούμενη ωριμότητα για να χρησιμοποιούν πάντα τα όσα έχουν μάθει. Συνεπώς, οφείλουμε να τα συνοδεύουμε από και προς το σχολείο, να τα κρατάμε από το χέρι, έχοντάς τα από τη μέσα πλευρά του πεζοδρομίου. Όταν πηγαίνουμε τα παιδιά στο σχολείο με το αυτοκίνητο, πρέπει να κάθονται πάντα στο πίσω κάθισμα, δεμένα με τον κατάλληλο τρόπο. Φθάνοντας στο σχολείο ας μεριμνήσουμε να κατεβαίνουν ή να ανεβαίνουν πάντοτε από την πλευρά του πεζοδρομίου. Στην περίπτωση που τα παιδιά πηγαίνουν με σχολικό λεωφορείο, πρέπει το ίδιο το σχολείο, αλλά και οι γονείς, να εξηγήσουν στα νήπια γιατί πρέπει και σε αυτή την περίπτωση να φοράνε τη ζώνη ασφαλείας και να προσέχουν πολύ όταν μπαίνουν και βγαίνουν από το λεωφορείο. Τέλος, επειδή η σωστή συμπεριφορά μαθαίνεται και

ασκείται (Αλέξε, 2004), το καλό παράδειγμα από τη μεριά των ενηλίκων αναφορικά με τους κανόνες της σωστής οδικής συμπεριφοράς, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν παρατηρώντας, όπως σημειώνει και ο Μαχάτμα Γκάντι με τα λόγια: «Αυτά που κάνουμε είναι πιο δυνατά από αυτά που λέμε».

Ο ρόλος των αρμόδιων φορέων.

Είναι να συντηρούν τους χώρους και τον εξοπλισμό, ειδικευμένο προσωπικό να επιθεωρεί, να εντοπίζει και να επιδιορθώνει τυχόν ζημιές. Οι υπεύθυνοι, θα πρέπει να σχεδιάζουν χώρους παιχνιδιού που να ικανοποιούν σαφή κριτήρια ασφάλειας, να τηρούνται οι ελάχιστες αποστάσεις του κτιρίου από πηγές ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας, να αποφεύγονται δομικά στοιχεία όπως ο αμιάντος ή ο γρανίτης, να προτιμούνται ο φελλός, το ταρτάν, το καουτσούκ, η άμμος και να προνοούν ώστε να υπάρχουν στην αυλή ξεχωριστοί χώροι για ομάδες ηλικιών των παιδιών. Γενικά, σωστά μελετημένες αρχιτεκτονικές παρεμβάσεις στο σχολικό κτίριο, δημιουργούν ασφαλή περιβάλλοντα για το μαθητή (Παπαπέτρου, 2006).

Θέλοντας να μειώσει τις πιθανότητες πρόκλησης ατυχήματος έξω από το σχολείο και πιστεύοντας πως τα περιστατικά ατυχημάτων μπορούν να μειωθούν (Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων, 2003: 4, 11), η κοινωνία μας αξιοποιεί πολίτες, οι οποίοι αναλαμβάνουν το ρόλο του σχολικού τροχονόμου. Ένα ρόλο ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί είναι οι άνθρωποι που ρυθμίζουν την κυκλοφορία κατά τις ώρες προσέλευσης και αποχώρησης των μαθητών, με στόχο την ασφαλή διέλευσή τους στο δρόμο (Παπαδόπουλος, 2005: 40-41). Τα άτομα αυτά πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί, να φορούν κατάλληλα ρούχα και να έχουν ειδικό εξοπλισμό (φωσφοριζέ χρώματα, πινακίδα), όπως και οι συνοδοί των μαθητών όταν το σχολείο πάει εκδρομή ή εκπαιδευτικό ταξίδι.

Ο ρόλος των νηπίων.

Θα πρέπει, κατά την προσέλευση και αποχώρηση από τη σχολική μονάδα να φορούν κατάλληλο ρουχισμό όταν χρησιμοποιούν δίκυκλα, να φορούν το ποδηλατικό κράνος και τα προστατευτικά όταν χρησιμοποιούν ρόλερ ή πατίνια. Τα δίκυκλα αυτά να είναι σε καλή κατάσταση και σωστά εξοπλισμένα ώστε να διακρίνονται μέσα στο σκοτάδι. Επίσης, τα νήπια πρέπει να γνωρίζουν ότι έχουν υποχρεώσεις όταν κυκλοφορούν. Συνεπώς, να φορούν πάντα κράνος, να έχουν τον απαραίτητο

εξοπλισμό, κατάλληλα προσαρμοσμένο στο σωματότυπό τους, να γνωρίζουν και να ακολουθούν τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας. Όσα παιδιά πηγαίνουν περπατώντας στο νηπιαγωγείο πρέπει να φορούν ανοιχτόχρωμα ή ρούχα με ένθετο ανακλαστικό υλικό, για να διακρίνονται από τους διερχόμενους οδηγούς (Αντιμετώπιση Παιδικού Τραύματος).

Άλλα μέτρα πρόληψης.

Επιβάλλεται, να τοποθετούνται αντισοδημητικές ταινίες στις άκρες των σκαλιών, ψηλά κάγκελα στα επικίνδυνα για πτώση σημεία, κιγκλιδώματα που να μην διαθέτουν αιχμηρές γωνίες και που αποκλείουν την αναρρίχηση των παιδιών, να αντικατασταθούν ραγισμένα τζάμια, σπασμένα θρανία, καρέκλες κλπ. Θα πρέπει να υπάρχουν ευρύχωρες αυλές και ένα ανώτερο επιτρεπόμενο όριο μαθητών ανά σχολείο, έτσι ώστε να αποφεύγεται ο συνωστισμός των παιδιών. Η προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου πρέπει να φροντίζει ώστε να υπάρχει επικαιροποιημένο οργανόγραμμα ενεργειών για περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης και ατυχήματος (με τα ονόματα των εκπαιδευτικών, τις ενέργειες που αναλαμβάνουν όταν χρειαστεί, τηλέφωνα πρώτης ανάγκης κ.ά.). Να μεριμνά για την ασφάλεια των χώρων τις μέρες εορτών και συγκέντρωσης γονέων. Να υπάρχουν ορατοί έξοδοι κινδύνου, άθραυστα τζάμια με μεμβράνες, διακριτικά σε επικίνδυνα σημεία, μεγάλες εξώπορτες από τις οποίες θα μπορούσαν όταν χρειαστεί να περάσουν το πυροσβεστικό όχημα, το ασθενοφόρο, τα αμαξίδια των νηπίων με κινητική αναπηρία. Στις ασκήσεις εκκένωσης του κτιρίου πρέπει να συμμετέχει όλο το προσωπικό. Η τήρηση ημερολογίου είναι μια χρήσιμη πρακτική γιατί προσφέρει σαφείς πληροφορίες, αναδύει πιθανούς κινδύνους, τη συχνότητα εμφάνισης και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν. Οι λεγόμενοι αστείοι ή γελοίοι κίνδυνοι δεν πρέπει να υποτιμούνται γιατί μπορεί να οδηγήσουν σε τραγικά αποτελέσματα (Παπαδόπουλος, 2010). Έτσι, φρόνιμο είναι να προσέχουμε ακόμη και τα κορδόνια στα παπούτσια και αυτά που υπάρχουν στο λαιμό σε μπουφάν, μπλουζές, τις αλυσίδες κ.ά. Στην Προσχολική εκπαίδευση είναι αναγκαία και επωφελής: Η οργάνωση ευδιάκριτων χωρικών ενότητων-περιοχών που προσεγγίζονται με ευκολία, η χρήση ενημερωτικών αφισών, εποπτικών μέσων και σημάνσεων που αφορούν στην ασφάλεια και την υγεία, η έκθεση έργων τέχνης. Τα παραπάνω συμβάλλουν στην ενημέρωση και αγωγή του νηπίου σε θέματα υγείας και ασφάλειας, γιατί η εικόνα είναι πιο ελκυστική από οποιαδήποτε νουθεσία ή κείμενο. Η χρήση χρωμάτων και η ύπαρξη χρωματικής αντίθεσης συμβάλλουν καθοριστικά στην εύκολη αναγνώριση

επικίνδυνων σημείων (σκάλες, δάπεδο, έπιπλα κλπ.). Επιπλέον, πρέπει, να τηρούνται οι προδιαγραφές σωστής κατασκευής οργάνων και υλικών που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι κτιριακές εγκαταστάσεις να πληρούν τους κανόνες ασφαλείας και να ελέγχονται συνέχεια, ώστε να είναι ασφαλείς για τα παιδιά που στεγάζουν, όπως για παράδειγμα οι κούνιες, οι τσουλήθρες, γενικότερα το αθλητικό και μη υλικό (βλ. και στην ιστοσελίδα του Οργανισμού Σχολικών Κτηρίων -Ο.Σ.Κ.-. Να υπάρχει, στην έξοδο του νηπιαγωγείου προστατευτική μπάρα, ώστε τα παιδιά να μη μπορούν να βγουν απευθείας στο δρόμο. Στην αρχή κάθε σχολικού έτους να γίνεται μία ανοικτή συζήτηση-ενημέρωση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, για θέματα πρόληψης παιδικών ατυχημάτων, κυρίως στους σχολικούς χώρους και να δίδονται 'οδηγίες' στους νέους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, στα 'πρωτάκια' και στους καινούργιους μαθητές. Οι ιδέες των ίδιων των παιδιών μπορούν συχνά να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες και να προάγουν τη δημιουργία ενός ασφαλέστερου σχολικού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα.

Συμπεραίνεται πως στην προσχολική ηλικία τα παιδιά κινδυνεύουν από ατυχήματα. Χρειάζονται λοιπόν, πέρα από την καθοδήγηση-επίβλεψη των ενηλίκων (http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=273), να μάθουν μέσω των γονέων και εκπαιδευτικών τους να προστατεύουν τον εαυτό τους και να μην τον θέτουν σε κίνδυνο, έως ότου η ασφαλής συμπεριφορά γίνει βίωμά τους. Τότε μόνο θα περιορίσουν ή θα μηδενίσουν τις περιπτώσεις ατυχημάτων στο νηπιαγωγείο. Ακόμη, η πρόληψη των ατυχημάτων στις μικρές ηλικίες μπορεί να επιτευχθεί με την συνεργασία κράτους και πολιτών, καθώς και με την αυξημένη ευαισθησία γονέων και του εξειδικευμένου ιατρικού προσωπικού σε θέματα ασφάλειας (Κούκος & συν., 2002).

Η Πολιτεία έχει υποχρέωση να προβλέπει ώστε να δημιουργούνται κατάλληλοι και ασφαλείς χώροι για τις ανάγκες των νηπίων (Μαυρικάκη & Ζωγράφου-Τσιαντάκη, 2006: 76) και να παρεμβαίνει νομοθετικά ώστε να οργανώνονται παρεμβάσεις πρόληψης και εκπαίδευσης νηπιαγωγών, μαθητών και πολιτών (Γερμενή & συν., 2006).

Ένας ακόμη εξαιρετικός και πιο αποτελεσματικός ίσως τρόπος για να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν για την πρόληψη των ατυχημάτων τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας σε όλη την Ελλάδα, είναι μέσω του Εκπαιδευτικού Συστήματος και των καινοτόμων προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

Τέλος, η άρση των πιθανών παραγόντων πρόκλησης ατυχημάτων και η δημιουργία θετικών ερεθισμάτων στο σχολικό περιβάλλον, αποτελούν ζήτημα υψηλής προτεραιότητας για την υγεία και τον πολιτισμό των μικρών παιδιών (Παπαπέτρου, 2006). Υπάρχει ανάγκη για έλεγχο των εγκαταστάσεων/οργάνων (Νικοηαίδης & συν., 2003) και σωστής εκπαίδευσης όλων όσων εμπλέκονται στη λειτουργία των νηπιαγωγείων, οι οποίοι με τη σειρά τους θα επιτηρούν μεθοδικά τα νήπια, προλαμβάνοντας πολλούς τραυματισμούς (Στεργιούλας, 2003).

Δε μένει λοιπόν παρά, από σήμερα κιόλας, να κάνουμε καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης του νηπιαγωγείου, να ακούσουμε τις προτάσεις των νηπιαγωγών, να συζητήσουμε, να σχηματίσουμε την τελική πρόταση και να την υλοποιήσουμε.

Βιβλιογραφία

Αλέξε, Δ.-Μ., (2004). Τροχαία ατυχήματα σε παιδιά μικρής ηλικίας στην Ελλάδα, Ανακοίνωση στο 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Παιδί και Αθλητισμός'. Ρόδος, 22-25/4/2004, Ελληνική Εταιρία Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, (2009), Πρόγραμμα Σπουδών Αγωγή Υγείας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων . Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, (2003). Αγωγή Υγείας, στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf, λήψη στις 2/8/2010.

Αντιμετώπιση Παιδικού Τραύματος. Πρόληψη ατυχημάτων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο http://www.pedtrauma.gr/_files/_various/Prolipsi%20Atyhimatwn.pps#258,5, λήψη στις 2/8/2010, λήψη στις 12/8/2010.

Γερμενή, Ε., Τσιριγώτη, Α., Ντιναπόγιας, Α. & Πετρίδου, Ε., (2006). Αποτελεσματικές Παρεμβάσεις για την Πρόληψη των Οδικών Τροχαίων Ατυχημάτων. Ανακοίνωση στο 18ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας με τίτλο: 'Παιδί, Υγεία και Πολιτισμός'. 28-30/9/2006. Τμήμα Ιατρικής Πανεπιστημίου Κρήτης. Ηράκλειο, Κρήτη.

Ελληνική Εταιρία Προαγωγής και Αγωγής της Υγείας). Πρόληψη Παιδικών Ατυχημάτων, στο http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=273, λήψη στις 2/9/2010.

Ινστιτούτο Κοινωνικής και Προληπτικής Ιατρικής (Ι.Κ.Π.Ι.) Πρόληψη Παιδικών Ατυχημάτων, στο <http://www.asda.gr/gym11per/HealthProlipsi.htm>, λήψη στις

11/9/2010.

Καμπάς, Α., (2002). Κινητική Απόδοση και 'Τάση για Ατυχήματα' στην Προσχολική Ηλικία. Ανακοίνωση στο 18ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας με τίτλο: 'Παιδί, Υγεία και Πολιτισμός'. 28-30/9/2006. Τμήμα Ιατρικής Πανεπιστημίου Κρήτης. Ηράκλειο, Κρήτη.

Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων (Κ.Ε.Π.Π.Α.), στο www.e-raideia.net, λήψη στις 4/9/2010.

Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων (Κ.Ε.Π.Π.Α.), (2003). Ετήσια Αναφορά. Αθήνα.

Κούκος, Α., Καλκασίνης, Π., Κακκαβάς, Ν., Φαχαντίδου, Α. & Μέσσιος, Ρ., (2002). Ατυχήματα σε παιδιά εφήβους κατά την τριετία 1999-2001. Ανασκόπηση. Ορθοπαιδική Κλινική Γ.Ν. Φλώρινας. Ανακοίνωση στο 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας, 23-25/5/2002, Θεσσαλονίκη.

Μαυρικάκη, Ε. & Τσιαντάκη-Ζωγράφου, Μ., (2006). Πρόληψη ατυχημάτων στα σχολεία στα Νηπιαγωγεία. Εκδοτικός Οίκος Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος, Αθήνα.

Νικολαΐδης, Δ, Αντωνιάδου, Σ., Κολιάκου, Α. & Αθανανηίδης, Ι., (2003). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης και εφαρμογής προγράμματος διαχείρισης αθλητικών κινδύνων σε αθλητικούς οργανισμούς, εγκαταστάσεις και αθλητικά γεγονότα. Αθήνηση και Κοινωνία. Περιοδικό Αθλητικής Επιστήμης. 11ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Κομοτηνή 16-18 Μαΐου 2003, έκτακτο τεύχος 34.

Οργανισμός Σχολικών Κτηρίων -Ο.Σ.Κ-, στο www.osk.gr, λήψη στις 23/8/2010.

Παπαδόπουλος, Ι., (2005). Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία. Όμιλος Α.Ε. Τιμμένων TITAN, Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Ι., (2010). Πρόληψη ατυχημάτων. Μια συνοδική Πληροφόρηση. Διαχείριση κινδύνων και κρίσεων για την ασφάλεια και υγεία στις σχολικές-εκπαιδευτικές μονάδες. Περιφερειακό Ινστιτούτο Δυτικής Ελλάδας.

Παπαπέτρου, Μ., (2006). Πρόληψη των Ατυχημάτων στο Σχολικό Χώρο. Βασικό Πολιτισμικό Στοιχείο. Ανακοίνωση στο 18ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας με τίτλο: 'Παιδί, Υγεία και Πολιτισμός'. 28-30/9/2006. Τμήμα Ιατρικής Πανεπιστημίου Κρήτης. Ηράκλειο, Κρήτη.

Ροδοβίτου, Β., (2007). Η επικινδυνότητα των Σχολικών Χώρων και οι απόψεις-προτάσεις Διευθυντικών Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας του Δήμου Έδεσσας για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση των σχολικών ατυχημάτων. Αδημοσίευτη

Μεταπτυχιακή εργασία, Ε.Α.Π., Πάτρα.

Στεργιούλας, Απ., (2003). Τραυματισμοί στο σχολείο. Η παιδαγωγική άποψη. Οργάνωση του Αθλητισμού 1: 66-69, στο <http://www.stergioulas.com/publication1.html>, λήψη στις 4/9/2010.

Σωματείο «Αντιμετώπιση Παιδικού Τραύματος», στο <http://www.healthview.gr>, λήψη στις 2/9/2010.

Τζιούμα, Α. & Τζακώστα, Α., (2006). Πρόληψη ατυχημάτων στο σχολείο. Μια ολοκληρωμένη πρόταση. Ανακοίνωση στο 18ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας με τίτλο: 'Παιδί, Υγεία και Πολιτισμός'. 28-30/9/2006. Τμήμα Ιατρικής Πανεπιστημίου Κρήτης. Ηράκλειο, Κρήτη.

<http://el.thefreedictionary.com>, λήψη στις 3/8/2010.

<http://el.wikipedia.org>, λήψη στις 3/8/2010.

«Γνωρίζω το σώμα μου». Ένα καινοτόμο πρόγραμμα αγωγής υγείας σε παραμεθόριο νηπιαγωγείο του ν. Πέλλας.

Μαρία Μπένα Εκπαιδευτικός ΠΕ 60. Διεύθυνση Π.Ε. Νομού Ημαθίας.

Κυριακή Φαρδή Εκπαιδευτικός ΠΕ 60. Υποψήφια Διδάκτορας Ιστορίας. Α.Π.Θ.

Π.Τ.Δ.Ε. 8ο Νηπιαγωγείο Ευόσμου Θεσσαλονίκης. 2ο Γραφείο Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Γεώργιος Ράπτης Εκπαιδευτικός ΠΕ11. Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Δ.Μ. Διεύθυνση

Α΄θμιας Εκπαίδευσης Νομού Πέλλας

Abstract

The present article refers to the implementation of a Health Education project by two kindergarten teachers in a borderline kindergarten school in the Pella Prefecture, with the help of the Health Education Projects Co-ordinator. The theme of the project was the human body; it aimed at helping infants acquire knowledge on the subject but familiarize with their bodies and their functions as well. Methodologically speaking, the kindergarten teachers co-operated effectively and implemented their ideas without neglecting the interests of the children. They used the cross-thematic approach to knowledge through the project method. The educators developed personally, while the children were sensitized in matters of health, thus confirming the fact that similar attractive educational projects provide an excellent opportunity to enhance the health of the students.

Εισαγωγικά στοιχεία.

Η Προσχολική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος των προηγμένων κοινωνιών. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2003: 4307), σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα σε ένα πλαίσιο ευρύτερων εκπαιδευτικών στόχων, ώστε να ενισχυθούν με δεξιότητες που απαιτούνται για να επιτύχουν μελλοντικά ως νέοι/ες. Το αναλυτικό πρόγραμμα αυτής της ηλικίας περιλαμβάνει δραστηριότητες που προωθούν την κοινωνική, τη γνωστική και τη φυσική ανάπτυξη. Αν και στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής, οι δυο πρώτοι τομείς υποστηρίζονται από τις νηπιαγωγούς, η φυσική

ανάπτυξη των παιδιών αρκετές φορές υποβαθμίζεται. Όπως αναφέρεται και από τους Κωνσταντίνου & συν. (2007: 237), υλοποιούνται περιορισμένα προγράμματα ποιοτικής φυσικής δραστηριότητας. Μάλιστα, αυτό συμβαίνει σε μια περίοδο κατά την οποία προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη να γίνει κατανοητό από όλους τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ότι η φυσική ανάπτυξη αποτελεί βασικό τμήμα της ομαλής γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του νηπίου. Συνεπώς, πρέπει να εντάσσεται αρμονικά και ισότιμα στο σύγχρονο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης αξιοποιώντας εργαλεία όπως η δημιουργική κίνηση, η οποία βοηθάει τη σωματική και ψυχική σύνθεση του νηπίου, το καθιστά πνευματικά ευέλικτο, το διδάσκει να εκφράζει μέσω του σώματός του το αίσθημα της κοινωνικότητάς του (Μικιόζος & Παπαγεωργίου, 2010).

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου είναι πιο ευέλικτο από αυτό του Δημοτικού και η νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το θεματολόγιό της, να τροποποιήσει τον ημερήσιο προγραμματισμό της σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης της και την ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας. Οι ελεύθερες ή οργανωμένες δραστηριότητες διανθίζουν καθημερινά το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια για την ισόρροπη κατανομή των θεμάτων, έτσι ώστε τα παιδιά να επιτυγχάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει διακριτά γνωστικά αντικείμενα, προτείνει διαθεματικές διαδικασίες, «απαιτεί» την ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στην όλη διαδικασία, αλλά και την αναγνώριση από την παιδαγωγό της αρχής της ωρίμανσης και των ατομικών διαφορών των νηπίων. Αναγνωρίζοντας πως στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνονται πολλές κινητικές ευκαιρίες ώστε τα νήπια να αναπτύσσονται σωματικά και να διαμορφώνουν σταδιακά θετικές στάσεις για συνεργασία, αλληλο-αποδοχή και υποστήριξη και σεβόμενες όσα προαναφέρθηκαν, δύο νηπιαγωγοί επέλεξαν να καινοτομήσουν. Υλοποίησαν λοιπόν ένα πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων, με δική τους πρωτοβουλία και σύμφωνα με τη “συμπάθεια” και το “μεράκι” που εξωτερικεύουν για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (βλ. και Μπαγάκης, 2000: 11-13). Το σχολείο ήταν το μονοθέσιο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Όρμας, στην επαρχία Αριδαίας του νομού Πέλλας (Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας) και το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στα πλαίσια της συμμετοχής του σχολείου στο επιχειρησιακό πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ II, Προγράμματα Ενίσχυσης Πρωτοβουλιών σε Θέματα Αγωγής Υγείας με τίτλο: «Διατροφή - Διατροφικές Συνήθειες», τη χρονική περίοδο Νοέμβριος 2006 - Απρίλιος 2007. Ως συνέχεια του παραπάνω

προγράμματος, πραγματοποιήθηκε η επιμέρους θεματική: «Διατροφικές συνήθειες και τοπική κοινωνία», η οποία συμπεριελάμβανε υποθέμα με τίτλο: «Το σώμα μου». Είχε χρονική διάρκεια το διάστημα Μάιος - Ιούνιος 2007 και ο συνοδικός αριθμός των μαθητών/τριων που συμμετείχαν ήταν δέκα (10).

Ανάλυση του προγράμματος

Αφορμή για την εφαρμογή του προγράμματος αποτέλεσε η συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα καινοτόμων Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας.

Περιγράφοντας το πρόγραμμα, διακρίνουμε πως είχε ως σκοπό να γνωρίσουν τα παιδιά το σώμα τους. Ως επί μέρους στόχοι αναφέρονται: Η ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου, η καλλιέργεια του ρυθμού, η αισθητική καλλιέργεια, η ανάπτυξη αμφιπλευρικότητας, η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, η δυνατότητα σύγκρισης μεγεθών και η ανάπτυξη μαθηματικών και άλλων εννοιών. Ακόμη στόχευε στο να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σε θέματα υγιεινής διατροφής και να έρθουν σε επαφή με την τοπική κοινότητα.

Ως προς την αναγκαιότητα του προγράμματος και την κατάκτηση των στόχων σύμφωνα με όσα αναφέρονται και στο πρόγραμμα σπουδών, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν: «Η επιλογή του θέματος δεν έγινε στην τύχη. Φρονούμε πως οι συνήθειες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που αποκτούν τα νήπια στην προσχολική περίοδο είναι αυτά που τα διαμορφώνουν ως προσωπικότητες και στη συνέχεια της ζωής τους, όπου αναζητούν ένα ανώτερο επίπεδο υγείας. Για αυτό, επιχειρήθηκε να συνδέσουμε τις καθημερινές διατροφικές συνήθειες με τον υγιεινό τρόπο ζωής. Το εισαγωγικό στάδιο του προγράμματος στόχευε να εξοικειώσει τους μαθητές της προσχολικής αγωγής με την έννοια της διατροφής και της σωματικής υγείας (λειτουργίες του σώματος που συνδέονται με τη διατροφή-ομάδες τροφίμων-ωφέλιμα τρόφιμα για το σώμα, κ.ά.). Το κύριο μέρος του προγράμματος περιελάμβανε σειρά δραστηριοτήτων για το σώμα και δράσεων που στόχευαν να συνδέσουν τους παράγοντες της τοπικής κοινωνίας που συσχετίζονται με τη υγιεινή διατροφή και το τελικό, να γνωστοποιηθούν στην τοπική κοινωνία οι δραστηριότητες και δράσεις που υλοποιήθηκαν».

Αναφορικά με την κατάσταση του σχολείου, την υπάρχουσα υποδομή και στελέχωση που μπορούν να υποστηρίξουν ένα τέτοιο πρόγραμμα επισημαίνονται τα εξής: Το νηπιαγωγείο λειτούργησε ως ολοήμερο, έχει αυλή με χόμα και φυσικό χόρτο. Με τη συνεργασία και των δύο νηπιαγωγών αντιμετωπίζονταν καθημερινά προβλήματα υποδομής, για την καλύτερη λειτουργία του. Οι προτάσεις και οι ιδέες που αφορούν

το πρόγραμμα υλοποιήθηκαν με τη συμμετοχή και των δύο νηπιαγωγών, οι οποίες σε κάθε ενέργεια τους, σχετική με το πρόγραμμα, σέβονταν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και στηρίζονταν στην ενεργητική συμμετοχή τους. Οι τρόποι με τους οποίους εξασφαλίστηκε η ενεργός συμμετοχή των συμμετεχόντων μαθητών σε όλες τις φάσεις του προγράμματος περιγράφονται από τις νηπιαγωγούς ως εξής: «Κάθε δραστηριότητα του προγράμματος στηρίχθηκε στη διερευνητική μάθηση. Τα παιδιά της προσχολικής αγωγής κλήθηκαν να διατυπώσουν τις ιδέες τους σχετικά με την πορεία των δραστηριοτήτων, να εκφράσουν ελεύθερα τις επιθυμίες τους και τις προτάσεις τους. Σε περίπτωση που εξέφραζαν απροθυμία ή ραθυμία για την υλοποίηση κάποιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, η δραστηριότητα διακόπτονταν και αναζητούνταν εναλλακτικοί τρόποι διερεύνησης του θέματος σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Κατά τη διεξαγωγή πολλών δημιουργικών δραστηριοτήτων, συμμετείχαμε, νηπιαγωγοί και νήπια, με κέφι και διάθεση», προβάλλοντας το προσωπικό παράδειγμα, καθώς κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο στοιχείο των καλών παιδαγωγών (Μικιόζος & Παπαγεωργίου, 2010).

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών που ενεπλάκησαν στην υλοποίηση του προγράμματος, ως προς το φύλο και τον αριθμό των μαθητών/τριών ανά τάξη και κύκλο ήταν: συμμετείχαν πέντε (5) αγόρια, από τα οποία τέσσερα νήπια και ένα προνήπιο και πέντε (5) κορίτσια, από τα οποία τέσσερα νήπια και ένα προνήπιο

Εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση του προγράμματος.

Το πρόγραμμα στηρίχθηκε σε βιωματικά μοντέλα μάθησης, στη μέθοδο project (σχέδιο εργασίας) και στη διαθεματικότητα, καθώς όπως υποστηρίζεται από τους Elliot & Sanders, στο Κωνσταντίνου & συν. (2007: 237), η προσέγγιση και άλληλων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος μέσω της κίνησης δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να καταλάβουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται καθώς μεταφέρονται γνώσεις από μια περιοχή σε άλλη. Στα πλαίσια της αυθεντικής επικοινωνίας, μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κατανοώντας τις νέες επιστημολογικές τάσεις που στρέφουν την προσοχή της διδακτικής και προς τις ιδέες των μαθητών, όπως αναφέρει ο Κουζέλης, στο Ματσαγγούρας, (2000), οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν ισότιμα στην ομάδα. Διέγειραν τη φαντασία και την κριτική σκέψη των μαθητών τους (Αλχιωτής, 2002: 15) Χρησιμοποιούσαν την ενθάρρυνση, το χιούμορ, επέτρεπαν στα παιδιά να εκφράζουν τη γνώμη τους, επιβράβευαν την προσπάθεια με χαμόγελο. Πάντα είχαν

καλή διάθεση και ευχάριστη φωνή (Γουλή, 2007).

Μέρος του προγράμματος υλοποιήθηκε με τη χρήση Η/Υ, ενώ ένα σημαντικό τμήμα των πηγών για την υλοποίησή του αντλήθηκε από το διαδίκτυο. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν και μια σειρά δράσεων όπως επισκέψεις σε χώρους κατάλληλους για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και εκθέσεις - εκδηλώσεις που διοργανώθηκαν στο τελευταίο στάδιο.

Περιγραφή του περιεχομένου του προγράμματος. Οι δραστηριότητες.

Χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. α) Στη φάση προετοιμασίας, β) στη φάση πραγματοποίησης και στη φάση κατάληξης του προγράμματος.

Περιγράφουν οι νηπιαγωγοί: Φάση Ι. Εισαγωγικές δραστηριότητες «Διαβάσαμε τα βιβλία “Το σώμα” και “Πώς είμαστε φτιαγμένοι” (Mario Gomboli). Παράλληλα με την ανάγνωση παρατηρούσαμε τις φωτογραφίες και συζητούσαμε. Τραγουδήσαμε τα τραγούδια “Κεφάλι-ώμοι-γόνατα και πόδια”, “Χοκυ - Πόκυ” και χορεύαμε κάνοντας κινήσεις. Φάση 2. Κυρίως μέρος. Αναγνώρισαν σε καρτέλες τα μέρη του σώματος, τοποθετήσαμε φωτογραφίες και γράμματα δίπλα-δίπλα, κοντά-κοντά, σχηματίζοντας συνδυασμό εικόνων και λέξεων (βλ. Πίνακας 1.)



Πίνακας 1. Μέρη του σώματος, λέξεις.

Φτιάξαμε δικά μας αινίγματα. Ασχολούμασταν πλέον με τη θεματική “σώμα και δραστηριότητες γλώσσας”. Τα παιδιά αναγνώρισαν τα μέρη του σώματος σε καρτέλες και όσα δυσκολεύονταν, ταύτιζαν τη λέξη στην καρτέλα με την αντίστοιχη στο σχέδιο.

Έπαιρναν μία καρτέλα, αναγνώριζαν τη λέξη και τη σχημάτιζαν στον πίνακα. Σχεδιάζαν το περίγραμμα του ανθρώπινου σώματος με πατρόν και ζωγράφιζαν το εσωτερικό του. Έγραφαν δίπλα από ένα μέρος του σώματος το όνομά τους. Τότε, τα παιδιά είχαν μια σκέψη την οποία και πρότειναν: να σχηματίσουμε νέες λέξεις χρησιμοποιώντας και μετακινώντας μαγνητικά γράμματα. Η πρότασή τους εισακούστηκε και καθώς έπαιζαν φάνηκε πόσο «γεμάτα» και χαρούμενα ένοιωθαν. Στη συνέχεια μάθαμε για τα οστά και τα όργανα του σώματος (πώς ονομάζονται και σε τι χρησιμεύει κάθε όργανο). Αυτό το οφείλουμε στην επίσκεψη του “Σκελετούλη” και στην καλή πρόθεση ενός συμμαθητή μας που το έφερε (βλ. Πίνακας 2.).



(Πίνακας 2.). Η επίσκεψη του “Σκελετούλη”.

Έτσι διακρίναμε το κυρίως σώμα, το κεφάλι, τα άκρα, τη σπονδυλική στήλη, το θώρακα. Διαχωρίζαμε και κατονομάζαμε τη μια πλευρά του σώματος από την άλλη, το ένα μέλος από το άλλο, όπως αναφέρεται και στο Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο (1990: 37). Μιλήσαμε για την ακτινογραφία και χρησιμοποιήσαμε, σα μικροί γιατροί, το στηθοσκόπιο. Σχεδιάσαμε σε μεγάλο χαρτόνι και ζωγραφίσαμε το περίγραμμα και τα μέρη του σώματος. Σχεδιάσαμε τα μέρη που λείπουν, προσθέσαμε, αφαιρέσαμε. Τότε ανακαλύψαμε πως ήταν μια εξαιρετική ευκαιρία για να γνωρίσουμε καλύτερα το δεξιά- αριστερά, το μπρος-πίσω, το πάνω-κάτω. Έτσι μπορούσαμε πλέον να προσανατολιστούμε και στο χώρο, να κάνουμε διαδρομές. Δέσαμε τα μάτια μας και περπατήσαμε ακοιλουθώντας οδηγίες των συμμαθητών μας. Ήταν η θεματική “σώμα- θέση στο χώρο” (βλ. Πίνακας 3.).



Πίνακας 3. Προσανατολισμός στο χώρο

Συγκρίναμε μεγέθη, το μεγάλο με το μικρό, το μεγαλύτερο και το μικρότερο, το ίσο ή διαφορετικό. Μιλήσαμε για “Το νάνο και το γίγαντα”. Τα παιδιά σύγκριναν το ύψος των συμμαθητών τους, μπήκαν σε σειρά ανάλογα με το ανάστημά τους. Προετοιμάζονταν για το Δημοτικό. Εκεί θα συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και θα πρέπει να γνωρίζουν πως θα “μπαίνουν σε σειρά”. Μέτρησαν και παρατήρησαν διάφορα μέτρα (μεζούρα, ξύλινο μέτρο, χάρακας κτλ.), μέτρησαν τα ίδια το ύψος τους και με τη βοήθεια των συμμαθητών τους, μέτρησαν το ύψος τους με αντικείμενα της καθημερινότητας, έβαλαν σημάδια (βλ. Πίνακας 4.).

(Πίνακας 4.). Μέτρηση και παρατήρηση.



Οδηγηθήκαμε να μετρήσουμε αντικείμενα, να τα συγκρίνουμε, όπως και να βρούμε το ύψος μας και αναρωτηθήκαμε: Πως μπορούμε να είμαστε δυνατοί και ψηλοί; Τότε ασχοληθήκαμε με τα οφέλη της σωστής διατροφής. Ξαναδιαβάσαμε βιβλία, αυτή τη φορά για τη σωστή διατροφή και υγεία (τις συμβουλές του μικρού λύκου, το “Μια φορά ήταν η Κολλοτούμπα” και το “Ο ωραίος Δαρείος”), τα οποία μιλούσαν για τις τροφές που κάνουν κακό στον οργανισμό μας.

Ακούσαμε, είπαμε την άποψή μας, τις μικρές μας εμπειρίες. Καθώς περνούσαν οι μέρες ευχάριστα και διασκεδαστικά, ήρθε η ώρα να μαγειρέψουμε. Ασχολούμασταν πλέον με τις θεματικές “σώμα και μαγειρική”, “σώμα και γραφή”. Τότε μας προέκυψε ο “Ζυμαρούλης” (φτιαγμένος με αλεύρι, αλάτι και νερό, δηλαδή το ψωμί). Γράψαμε τη συνταγή για το “Ζυμαρούλη” και την κρεμάσαμε στον τοίχο. Τον ετοιμάσαμε, τον ψήσαμε, το δοκιμάσαμε. Είχαμε προχωρήσει αρκετά και πλέον μπορούσαμε να κάνουμε ένα νέο ταξίδι: Στις πέντε ομάδες τροφίμων. Χρησιμοποιώντας τα πέντε δάκτυλα του χεριού μας, άλλοτε καρτέλινες ή στεφάνια γυμναστικής, σχεδιάσαμε τις ομάδες και χωρίσαμε τις τροφές σε υγιεινές και μη υγιεινές (βλ. Πίνακας 5.).



Πίνακας 5. Υγιεινές και μη υγιεινές τροφές.

Βλέπαμε ως νηπιαγωγοί πως τα παιδιά όλο και περισσότερο, μέρα με τη μέρα, άρχισαν να προσέχουν το σώμα τους, τη διατροφή τους, να κάνουν παρατηρήσεις-συστάσεις το ένα στο άλλο σχετικά με τα τρόφιμα που έφερναν στο σχολείο. Τότε μας ήρθε η ιδέα: Να κάνουμε ότι και η “Κολλοτούμπα”. Να πάρουμε μέρος σε αγώνες κλασικού αθλητισμού για να δούμε αν το σώμα μας έγινε γερό και δυνατό. Δοκιμάσαμε τις δυνάμεις μας στους δρόμους ταχύτητας, στο άλμα σε μήκος και ύψος. Ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να αυξήσουμε το χρόνο που τα παιδιά συμμετέχουν σε κινητικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, να απελευθερωθεί η δημιουργικότητα των παιδιών, να αλλιάξει προς το καλύτερο το κλίμα του σχολείου (βλ. και Μπαγάκης, 2000: 15). Ριχθήκαμε στη δουλειά! Κατασκευάσαμε

από πηλό μετάλλια, και επειδή μάθαμε να μετράμε κόψαμε σε συγκεκριμένο μέγεθος τις κορδελίτσες για να τα κρεμάσουμε στο λαιμό των νικτών. Προπονηθήκαμε και αγωνιστήκαμε. Ακολούθησαν οι απονομές στους νικητές. Ήταν η θεματική “Φυσική Αγωγή και σώμα” και μια καλή ευκαιρία για να συνειδητοποιήσουν τα νήπια αθλήματα και οι νηπιαγωγοί την αξία της Φυσικής Αγωγής στη προσχολική ηλικία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από πλήθος ερευνών (βλ. Flaherty, 1992 Γώτη, Δέρρη & Κιουμουρτζόγλου, 2006 Σέργη, 1995, στο Κωνσταντίνου & συν., 2007: 237) (βλ. Πίνακας 6.).



(Πίνακας 6.). Δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής

Επειδή όμως στο σώμα μας, στο κεφάλι μας, στο πρόσωπο, μέσα στο στόμα έχουμε και δοντάκια, φροντίσαμε και για αυτά. Διαβάσαμε σχετικές ιστοριούλες, κοιτάξαμε τα δόντια μας στον καθρέφτη και αυτά των διπληνών μας, αν έχουν τρυπούλες! Κάποια παιδιά διηγήθηκαν δικές τους εμπειρίες. Είχανε επισκεφθεί τον οδοντίατρο! Μάθαμε το τραγούδι της οδοντόβουρτσας. Πηγαίναμε στη βρύση και βουρτσίζαμε τα δόντια μας. Επισκεφθήκαμε τα σπίτια των νηπίων όπου οι μητέρες μαζί με τα παιδιά τους έφτιαχναν από ένα διαφορετικό παραδοσιακό φαγητό. Οι επισκέψεις, αθλήματα και αυτές που έγιναν σε εργοστάσια, έγιναν αφορμή για να πληροφορηθούμε για τοπικά προϊόντα όπως οι πατάτες, τα κρεμμύδια κ.ά. Τα παιδιά θέλανε να αναπαραστήσουν τις ιδέες τους και όσα παρατήρησαν καταγράφοντάς τα ή ζωγραφίζοντάς τα (Helm & Katz, στο Πικροδημήτηρ, 2004). Οι καλλιτεχνικές μας αναζητήσεις μας ανάγκασαν πρώτα να κατασκευάσουμε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Το είπαμε «Τα δόντια». Μετά, να μάθουμε χορό, να κινούμε ρυθμικά το σώμα μας, να εκφραζόμαστε (βλ. Δαφέρμου και συν. 2007: 337). Τραγουδήσαμε και χορέψαμε το τραγούδι “Ένα λεπτό κρεμμύδι” (βλ. Πίνακας 7.).



(Πίνακας 7.). Τραγουδώντας και χορεύοντας το «Ένα λεπτό κρεμμύδι».

Φάση III. Κατάληξη του σχεδίου εργασίας. Καλέσαμε χοροδιδάσκαλο να μας μιλήσει στα μυστικά των παραδοσιακών χορών. Όταν τα καταφέραμε καλά, αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε τους χορούς στην τελική γιορτή μας, να δείξουμε στους γονείς μας πόσο επιδέξια χρησιμοποιούμε το σώμα μας. Με την ολοκλήρωση του θέματος, έγινε παρουσίαση του προγράμματος στους γονείς μας και τους συγχωριανούς. Συμμετείχαμε και στην τελική παρουσίαση του προγράμματος που διοργανώθηκε από το συντονιστή του προγράμματος, τον Υπεύθυνο Αγωγής Υγείας του νομού Πέλλας. Έγινε στο Ξενιτίδείο Πνευματικό Κέντρο Αριδαίας, στις 30 Μαΐου, 2007, σε μια κοινή εκδήλωση με τα εταιρικά σχολεία».

Αποτελέσματα.

Οι μαθητές: Καλλιέργησαν και υιοθέτησαν θετικές στάσεις σχετικά με υγιεινές διατροφικές συνήθειες. Εξοικειώθηκαν με έννοιες που αφορούν τη λειτουργία του σώματος, τη σωστή διατροφή, τις κατάλληλες τροφές για την ανάπτυξη. Συνειδητοποίησαν το διατροφικό πλούτο του τόπου τους. Στα πρόσωπά τους διακρίναμε πως ένοιωθαν υπερήφανοι για όσα κατόρθωσαν στη διάρκεια του προγράμματος. Πολλά από αυτά φαίνονταν καθημερινά στο νηπιαγωγείο. Εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, κατανόησαν τη σημασία της άσκησης για την υγιεινή του σώματος, ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα υγείας και σωματικής καθαριότητας. Δημιούργησαν ζωγραφίζοντας, χορεύοντας, τραγουδώντας, κατασκευάζοντας, παίζοντας. Απόκτησαν νέες γνώσεις και εμπειρίες, πήραν πρωτοβουλίες. Απόκτησαν πνεύμα ομαδικής συνεργασίας και αλληλοβοήθειας και έμαθαν να συνεργάζονται μεταξύ τους και με ενήλικες όπως είναι οι παιδίατροι, οι οδοντίατροι, οι νηπιαγωγοί, οι γονείς, ο χοροδιδάσκαλος κ.ά. Επιγραμματικά, γνώρισαν το σώμα τους και πολλά

για το σώμα τους.

Οι εκπαιδευτικοί: Απέκτησαν νέες διδακτικές εμπειρίες, είχαν ευκαιρίες για την ανάπτυξη ενεργητικών δραστηριοτήτων και τη βελτίωση των σχέσεων της ομάδας των μαθητών.

Στην τοπική κοινότητα: Διαμορφώθηκε μια νέα, ανοιχτή σχέση του νηπιαγωγείου με την κοινωνία του χωριού. Οι γονείς συνεργάστηκαν με προθυμία και αρμονία, δείχνοντας πως ευαισθητοποιούνται σε θέματα αγωγής υγείας, αρκεί κάποιος εκπαιδευτικός να τους εμπλέξει στη σχολική ζωή.

Πως αξιολογήθηκε το πρόγραμμα.

Εφαρμόστηκαν μέθοδοι αξιολόγησης σε επίπεδο μαθητών και προγράμματος, σχετικά με τους στόχους, την υλοποίηση, την οργάνωση, τη συμμετοχή των παιδιών και τα αποτελέσματα. Σε σχέση με τα αποτελέσματα, μας ενδιέφερε αν τα παιδιά αποκόμισαν γνώσεις σχετικές με την υγιεινή διατροφή και το υγιές σώμα, εάν καλλιέργησαν υγιεινές διατροφικές συνήθειες.

Συζητώντας οι νηπιαγωγοί μεταξύ μας και με τον Υπεύθυνο Αγωγής Υγείας, αναλύοντας τη γενικότερη προσπάθειά μας, δεχόμενοι ανατροφοδότηση και αφού ενημερωθήκαμε για άλλες συναφείς απόπειρες νηπιαγωγών, πιστεύουμε πως σε μια νέα μας συμμετοχή σε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας θα μπορούσαν οι θεματικές ενότητες να αναπτυχθούν ακόμη καλύτερα, να γίνουν πιο πλούσιες. Ίσως να εμπλουτιστούν με περισσότερο εικονογραφημένο υλικό, με προβολή video, με την παρατήρηση του ανθρώπινου προπλάσματος, με διαφορετικά παιχνίδια για το σώμα, χρησιμοποιώντας και άλλα υλικά όπως πλάστελινη, κηρομπογιές, διάφορα περιοδικά, φωτογραφικό υλικό, ενημερωτικά φυλλάδια κλπ.

Διάδοση αποτελεσμάτων

Η διάδοση των αποτελεσμάτων του προγράμματος σε τοπικό και εθνικό επίπεδο επιτεύχθηκε καθώς συμμετείχαμε σε εκδηλώσεις-δράσεις ανοιχτές στην τοπική κοινωνία. Έγινε ανακοίνωση σχετικά με το πρόγραμμα σε τοπική εφημερίδα. Δημιουργήσαμε CD και έντυπο υλικό που περιλαμβάνει τις λεπτομέρειες υλοποίησης του προγράμματος και βρίσκονται στη βιβλιοθήκη του Υπεύθυνου Αγωγής Υγείας. Συμμετείχαμε στην ημερίδα παρουσίασης του προγράμματος στην Αριδαία. Το όλο πρόγραμμα και τα αποτελέσματά του, μπορούν να αξιοποιηθούν από συναδέλφους

εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να ενημερώνονται για αυτά και από το διαδίκτυο (στην ιστοσελίδα www.act3.gr, Αγωγή Υγείας).

Συμπεράσματα.

Οι νηπιαγωγοί και κύρια τα νήπια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αναπτύχθηκαν προσωπικά, βίωσαν νέες διδακτικές εμπειρίες, απέκτησαν γνώσεις για το σώμα τους, ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα υγείας. Πληροφορήθηκαν για τον πλούτο των διατροφικών πηγών και το πλήθος επιλογών κίνησης στην περιοχή τους. Ανέπτυξαν μια ανοιχτή σχέση με την τοπική κοινωνία, επιβεβαιώνοντας πως παρόμοιοι ελκυστικοί εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί αποτελούν μια πολύ καλή ευκαιρία για να ενδυναμωθεί η υγεία των μαθητών.

Διαφαίνεται πως η παροχή μιας υψηλής ποιότητας προσχολικής εκπαίδευσης είναι το κλειδί στη μελλοντική επιτυχία ενός παιδιού. Μια κοινωνιοκεντρική και βιωματική εκπαιδευτική μονάδα (Αθασιώτης, 2002), η οποία δίνει ευκαιρίες στα νήπια να συμμετέχουν σε ποιοτικά προσχολικά προγράμματα, «δημιουργεί» μαθητές που έχουν πολλές πιθανότητες να πετύχουν στο σχολείο και στη ζωή (Κωνσταντίνου & συν., 2007: 237).

Βιβλιογραφία

Αθασιώτης, Ν., (2002) Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 7, 2002, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Βιβλίο Νηπιαγωγού, (1990). Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Γουλή, Χρ., (2007). Το σύγχρονο Νηπιαγωγείο, χώρος εκπαίδευσης όλων των παιδιών. Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.) με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ελ., (2007). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, (2003). Υπ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. Γ' Κ.Π.Σ./2ο ΕΠΕΑΕΚ, Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. φύλλου 304/13/03/03. σ. 4307.

Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ευρ. & Κιουμουρτζόγλου. Ευθ., (2007). Η Φυσική Αγωγή στα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής: Μια Ιστορική Αναδρομή. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, τόμος 5 (2), 226 – 239, ISSN 1790-3041, στο http://www.hape.gr/emag/vol5_2/hape186.pdf, λήψη στις 3/9/20010.

Ματσαγγούρας, Ηλ., (2000). «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Ανακοίνωση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές», Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, στο <http://users.auth.gr/~kliapis/matsF.pdf>, λήψη στις 3/9/20010.

Μικιόζος, Μ. & Παπαγεωργίου, Α., (2010). Η προσφορά της δημιουργικής κίνησης στην προσχολική ηλικία. Προφορική ανακοίνωση στο 18ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, 21-23 Μαΐου, 2010, Κομοτηνή, στο http://www-new.phy-ed.duth.gr/files/congress/2010/oral10/Teaching_PE.pdf, λήψη στις 1/9/20010.

Μπαγάκης, Γ., (2000). Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Πικροδημήτρη, Μ., (2004). Τα Σχέδια Εργασίας στην ανάδυση της γλώσσας-εγγραμματοσμού στο Νηπιαγωγείο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 9, 2004, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Βαρνηκοΐες προσχολικής ηλικίας: αιτιολογία, διάγνωση, αντιμετώπιση, μαθησιακές δυσκολίες.

*Ναυσικά Ζιάβρα, Χειρουργός ΩΡΛ,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Λογοθεραπείας ΤΕΙ Ηπείρου.*

Η κώφωση ή η μεγάλη βαθμού NAB αποδίδεται σε βλάβες συγγενείς ή επίκτητες.

Οι συγγενείς βλάβες διακρίνονται σε κληρονομικές και σε προγεννητικές ή ενδομήτριες. Η συχνότητά τους στα νεογνά υπολογίζεται σε 1: 1000.

Η κληρονομική κώφωση ή η μεγάλη βαθμού NAB οφείλεται σε γενετικές ανωμαλίες για τις οποίες ευθύνονται παθολογικά γονίδια ή γονιδιακές μεταλλάξεις που συμβαίνουν είτε τυχαία είτε υπό την επίδραση εξωγενών παραγόντων και μεταβιβάζεται σύμφωνα με τους κανόνες του Mendel. Συνήθως από το ιστορικό προκύπτει βαρνηκοΐα στο οικογενειακό περιβάλλον. Αναφέρεται ότι παρουσιάζονται 4 περιπτώσεις κληρονομικής βαρνηκοΐας σε κάθε 10.000 γεννήσεις. Μέχρι σήμερα έχουν χαρτογραφηθεί 77 μη συνδρομικές γονιδιακές θέσεις και έχουν προσδιοριστεί περίπου 50 γονίδια κώφωσης.

Η προγεννητική βαρνηκοΐα – κώφωση (prenatal) ή ενδομήτρια, οφείλεται στην επίδραση εξωγενών παραγόντων στην ενδομήτρια ζωή. Κατά τους πρώτους 3 ή 4 μήνες της εγκυμοσύνης, δηλαδή κατά τη διάρκεια του σταδίου ανάπτυξης του κοχήλια η μητέρα είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη στην ερυθρά και την ιλαρά. Άλλα νοσήματα που μπορεί να προκαλέσουν συγγενή βαρνηκοΐα ή κώφωση είναι η προσβολή από μεγαλοκυτταροϊό, μεταβολικά νοσήματα της μητέρας (διαβήτης, νεφρίτιδα, υποθυρεοειδισμός), η τοξιναιμία της κύησης, η σύφιλη, η τοξοπλάσμωση, η χρήση ωτοτοξικών φαρμάκων, επιπλοκές της κύησης και η κατάχρηση οινόπνεύματος από τη μητέρα.

Οι επίκτητες βλάβες διακρίνονται σε περιγεννητικές και σε επίκτητες μετά τη γέννηση.

Η περιγεννητική βαρνηκοΐα – κώφωση οφείλεται συνήθως σε προωρότητα ή σε τραυματισμό κατά τον τοκετό λόγω ενδοεγκεφαλικής και ενδοκοχλιακής αιμορραγίας ή οιδήματος. Άλλα αίτια περιγεννητικής βαρνηκοΐας είναι η ασυμβατότητα Rhesus, η

κυάνωση και η ανοξία λόγω ασφυξίας κατά τη διάρκεια του τοκετού, ο πυρηνικός ίκτερος οι σπασμοί και ο πυρετός.

Η μετά τη γέννηση επίκτητη βαρνηκοΐα – κώφωση μπορεί να είναι τραυματικής αιτιολογίας ή να αποδίδεται σε ωτίτιδα (οξεία μέση ή χρόνια πυώδη χολλοστεατωματώδη), σε ωτοσκλήρυνση, στη νόσο του Meniere, σε παθήσεις του αίματος (αναιμία, θρομβοκυττωμάτιο), σε τοξική νευρίτιδα του κοχλιακού νεύρου (π.χ. ωτοτοξικά φάρμακα, μηνιγγίτιδα μηνιγγιτιδοκοκκική κ.λ.π.) και σε όγκους του ακουστικού νεύρου.

Η βαρνηκοΐα έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην ανάπτυξη της ομιλίας και της γλώσσας, στην ικανότητα εκπαίδευσης και επικοινωνίας, στην ψυχοκινητική και πνευματική ανάπτυξη του μικρού παιδιού.

Η σοβαρότητα των συνεπειών της βαρνηκοΐας είναι ανάλογη με τον βαθμό και τον τύπο καθώς επίσης και με το χρόνο εμφάνισης και τη διάρκεια της βαρνηκοΐας. Ενώ όμως είναι γνωστές οι σοβαρές διαταραχές που προκαλεί η νευροαισθητηριακή βαρνηκοΐα μεγάλου βαθμού ή η κώφωση της παιδικής ηλικίας, διαφεύγουν συχνά της προσοχής και δεν γίνονται έγκαιρα αντιληπτές ή αποδίδονται σε άλλες αιτίες, ανάλογες μικρότερα όμως βαθμού διαταραχές στην ομιλία άρθρωση γλώσσα εκπαίδευση συμπεριφορά που οφείλονται στη μικρού-μέσου βαθμού βαρνηκοΐα.

Στα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας οι βαρνηκοΐες αυτές είναι κατά 95% τύπου αγωγιμότητας και οφείλονται συνήθως στην εκκριτική μέση ωτίτιδα που είναι πολύ συχνή πάθηση της παιδικής ηλικίας.

Έχει διαπιστωθεί ότι και μικρού βαθμού βαρνηκοΐες της τάξης των 10-15 dB HI όταν διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να προκαλέσουν διαταραχές στην άρθρωση και στην εκμάθηση της σωστής ομιλίας. Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι ο μέσος όρος της βαρνηκοΐας που οφείλεται στην εκκριτική ωτίτιδα ανέρχεται σε 26-31 dB HI.

Η απώλεια της ακοής περιγεννητικά ή λίγο μετά τη γέννηση μπορεί να προκαλέσει ανατομικές μεταβολές στις κεντρικές ακουστικές οδούς και το Κ.Ν.Σ. Κάποιες από τις μεταβολές αυτές με τις αναπόφευκτες συνέπειές τους στη συμπεριφορά και την ανάπτυξη μπορεί να προληφθούν ή και να βελτιωθούν, με την όσο πιο δυνα-τόν έγκαιρη χορήγηση ακουστικών ερεθισμάτων (Ruben 1990).

Η πρώιμη ανίχνευση της βαρνηκοΐας - κώφωσης και η όσο το δυνατόν πιο γρήγορη εφαρμογή ακουστικού βοηθήματος (ακουστικού βαρνηκοΐας ή εμφυτεύματος ακοής (κοχλιακό ή εγκεφαλικού στελέχους) αποτελεί τον κύριο στόχο της σύγχρονης νευρωτολογίας. Με την έγκαιρη διάγνωση της βαρνηκοΐας-κώφωσης ή δυνατόν

μέσα στο πρώτο τρίμηνο της ζωής και την έγκαιρη αντιμετώπιση, αποφεύγονται καθυστερήσεις, οι συνέπειες των οποίων δεν περιορίζονται μόνο στην ανάπτυξη του λόγου αλλά ευθύνονται επίσης και για σοβαρές οργανικές και ψυχολογικές βλάβες πάνω στο μικρό ασθενή στον οποίον είναι ανεπίτρεπτο να εφαρμόσουμε τη γνώση από άλλες παθήσεις σύσταση, αναμονή και παρακολούθηση.

Αναλυτικότερα η απώλεια ακοής:

Α) επιδρά αρνητικά στην ωρίμανση του ΚΝΣ με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην αντίληψη που έχει σαν τελικό αποτέλεσμα την εμφάνιση καθυστερημένης μαθησιακής λειτουργίας.

Β) είναι υπεύθυνη της «χαμένης πληροφορίας» που οδηγεί σε καθυστέρηση της γλωσσικής ανάπτυξης. Η καθυστέρηση αυτή της γλωσσικής ανάπτυξης οδηγεί με τη σειρά της στην εμφάνιση μαθησιακών διαταραχών (με προβλήματα στη μάθηση της γλώσσας, στο συντακτικό, τη γραμματική και την αριθμητική) και κατά συνέπεια και διαταραχών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Γ) προκαλεί διαταραχές συμπεριφοράς. Οι διαταραχές συμπεριφοράς είναι απότοκες τόσο της καθυστέρησης της γλωσσικής ανάπτυξης, όσο και της καθυστερημένης μαθησιακής λειτουργίας.

Η εκπαίδευση των βαρήκοων παιδιών αλλά και των προγλωσσικών κωφών παιδιών με εμφύτευμα ακοής κοχλιακό ή εγκεφαλικού στελέχους, αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος για όλους που περιβάλλουν το βαρήκοο-κωφό παιδί. Μετά την εφαρμογή του ακουστικού βοηθήματος γονείς, δάσκαλοι, ιατροί, και λογοθεραπευτές αγωνιούν να δουν τα αποτελέσματα της παρέμβασης, δηλαδή της αντίληψης της ομιλίας και της εκφοράς του λόγου.

Όμως εκτός της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης της προόδου ανάπτυξης της ομιλίας και εκφοράς του λόγου για τη μεθοδολογία των οποίων θα αναφερθούμε παρακάτω, σημαντικό ρόλο στην αξιοποίηση του ακουστικού βοηθήματος διαδραματίζει η ιατρική αξιολόγηση που ανάλογα μπορεί να περιλαμβάνει:

1. Πλήρη νευρωτολογικό έλεγχο με:

- a.** Καταγραφή ατομικού και οικογενειακού ιστορικού.
- b.** Αντικειμενική Ωτορινολaryγγολογική εξέταση.
- c.** Τυμπανομετρία και καταγραφή ακουστικών αντανakηλαστικών.
- d.** Ωτοακουστικές εκπομπές μεταβατικές και ή προϊόντα παραμόρφωσης.
- e.** Προκλητά ακουστικά δυναμικά εγκεφαλικού στελέχους

f. Auditory steady state response.

g. Απεικόνιση με αξονική και μαγνητική τομογραφία του κοχλίου σε λεπτές τομές.

Καταγράφονται επίσης και αξιολογούνται δύο ομάδες παραμέτρων.

Η πρώτη ομάδα αφορά τα χαρακτηριστικά του παιδιού που δέχεται το ακουστικό βοήθημα και περιλαμβάνει:

1. το γένος
2. την ηλικία εμφάνισης της βαρηκοΐας - κώφωσης
3. την αιτιολογία της βαρηκοΐας - κώφωσης
4. την ηλικία προσδιορισμού της βαρηκοΐας - κώφωσης
5. την ηλικία τοποθέτησης του εμφυτεύματος ακοής
6. την υπολειπόμενη ακοή προ της τοποθέτησης του εμφυτεύματος ακοής
7. τη διάρκεια της εμφύτευσης
8. συνοδές διαταραχές κινητικότητας, νοτική υστέρηση, εγκεφαλική παράλυση, γενετικά σύνδρομα.

Η δεύτερη ομάδα αφορά ιδιότητες και χαρακτηριστικά της οικογένειας του παιδιού που δέχεται το εμφύτευμα ακοής και περιλαμβάνει:

1. το επίπεδο ακουστότητας των γονέων (εάν είναι βαρήκοοι ή κωφοί οι γονείς, ή εάν έχουν φυσιολογική ακοή).
2. την εθνικότητα, -εάν ανήκουν σε μειονότητες με γλωσσικά ιδιώματα ή όχι- (Ελληνες, Άγγλοι, Αθίγγανοι κ.λ.π.).
3. ύπαρξη ή απώλεια του ενός ή των δύο γονέων
4. η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας
5. η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού
6. με τη μεθοδολογία επικοινωνίας των γονέων με το παιδί (ομιλία, νοηματική γλώσσα, συνδυασμός ομιλίας και νοημάτων).

Αφού γίνει η επιλογή του ασθενούς ακολουθεί η τοποθέτηση του ακουστικού βοηθήματος, ενίοτε με χειρουργική επέμβαση υπό γενική αναισθησία, (ακουστικά ΒΑΗΑ και κοχλιακά εμφυτεύματα).

Για τα κοχλιακά εμφυτεύματα στη συνέχεια γίνεται ο κλινικός προγραμματισμός ή ρύθμιση ή mapping του κοχλιακού εμφυτεύματος. Είναι μια διαδικασία σύνθετη που καθοδηγείται από το ιατρικό προσωπικό που έκανε την εμφύτευση και στην οποία μπορεί να συμμετέχει και προσωπικό μη ιατρικό, όπως λογοθεραπευτές, πάντοτε όμως με την εποπτεία ιατρού.

Η εν λόγω διαδικασία περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων τα ακόλουθα:

1. ενεργοποίηση καναλιών
2. προσδιορισμό του ουδού αντίληψης για κάθε κανάλι

3. προσδιορισμό ουδού ανεκτικότητας για κάθε κανάλι
4. καθορισμός του εύρους απόκρισης για κάθε κανάλι
5. επιλογή στρατηγικής ομιλίας
6. ρύθμιση των παραμέτρων ένταση-ευαισθησία-κέρδος του εμφυτεύματος
7. ρύθμιση κατανάλωσης ενέργειας

Αμέσως μετά την τοποθέτηση και ρύθμιση του επεξεργαστή ομιλίας του εμφυτεύματος, συνιστάται η εφαρμογή της Ακουστικής Εκπαίδευσης από λογοθεραπευτές (Auditory/Verbal Rehabilitation) για να ξεκινήσει η εκτίμηση της απόδοσης του παιδιού. Η Ακουστική Εκπαίδευση βασίζεται στη χρήση ακοής από το εμφύτευμα μόνο, για την εκμάθηση της ομιλίας και του λόγου. Η Ακουστική Εκπαίδευση αποθαρρύνει τη χρήση της χειρoανάγνωσης και αποσκοπεί στη δημιουργία της «ακουστικής μνήμης της ομιλίας και του λόγου», δηλαδή της μνήμης που θα περιέχει ήχους και λέξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προγλωσσικά κωφά παιδιά δεν έχουν προλάβει να αποκτήσουν την ακουστική μνήμη πριν την εμφύτευση εξαιτίας της μεγάλης βαθμoύ νευροαισθητήριας βάρηκοϊας τους.

Για να δημιουργηθεί η ακουστική μνήμη, χορηγούνται στο παιδί κατ' επανάληψη οι ίδιοι ήχοι. Το παιδί τους αποθηκεύει, και εφόσον τους ακούει συνέχεια στη λογοθεραπεία (αλλά κυριότερα στο σπίτι), σταδιακά αρχίζει να αντιδρά σε αυτούς αλλά και τους παράγει. Η διαδικασία δημιουργίας της ακουστικής μνήμης απαιτεί μια σειρά από εκπαιδευτικά βήματα τα οποία είναι τα ακόλουθα :

- Αντίληψη χορήγησης του ήχου χωρίς το παιδί να βλέπει τη θέση προέλευσής του, (χτυπάμε ένα ξυλόφωνο χωρίς το παιδί να το βλέπει και στη συνέχεια το δείχνουμε για να καταλάβει την πηγή παραγωγής του ήχου).

- Επεξήγηση της έννοιας του ήχου. Οι ασκήσεις εδώ μπορούν να περιλαμβάνουν μουσικά όργανα και παιχνίδια με δυνατούς ήχους. Π.χ. α) «ακούω τη φλογέρα και χορεύω», «σταματώ να χορεύω όταν δεν ακούω τη φλογέρα», β) «ακούω κούκλα που πεινάει, της δίνω κουτάλι συνοδευμένο από πιάτο για να φάει».

- Διάκριση των ήχων του περιβάλλοντος. Ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να εστιάζει την προσοχή του παιδιού σε καθημερινούς ήχους (κουδούνι της πόρτας, χτύπημα του τηλεφώνου, νερό που κοχλάζει όταν βράζει).

- Διάκριση των μουσικών οργάνων. Για την ανάπτυξη διάκρισης μεταξύ διαφορετικών μουσικών οργάνων υπάρχουν οι εξής εκπαιδευτικοί στόχοι :

- α) Χρησιμοποιούνται από το λογοθεραπευτή ήχοι μουσικών οργάνων που διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους έτσι ώστε το παιδί αρχικά να μπορεί εύκολα να

καταλάβει τη διαφορά και να διακρίνει σωστά (π.χ. ταμπούρλο-κουδουνίστρα),

β) χρησιμοποιείται το ίδιο μουσικό όργανο με διαφορετική ένταση (το παιδί δείχνει ποια εικόνα άκουσε : την εικόνα με ένα μικρό ταμπούρλο που είναι ο σιγανός ήχος ή την εικόνα με το μεγάλο ταμπούρλο που είναι ο δυνατός ήχος).

- Διάκριση ήχων της ομιλίας. Για την ανάπτυξη της διάκρισης αυτής χρησιμοποιούνται

α) ήχος μικρής διάρκειας έναντι ήχου μακράς διάρκειας («φφ» έναντι «φφφφφφφφφφ»)

β) ήχος δυνατής έντασης έναντι ήχου σιγανής έντασης (δυνατό «βα» έναντι σιγανό «βα») και

γ) ηχηροί ήχοι έναντι άηχων ήχων (π.χ. «φα» έναντι «βα»). Οι ασκήσεις αυτές μπορούν να γίνουν με τη βοήθεια οπτικών βοηθημάτων, όπως είναι οι ζωγραφιές (π.χ. ένα τρένο με πολλή βαγόνια που συμβολίζει ήχο μακράς διάρκειας ενώ ένα τρένο με ένα μόνο βαγόνι συμβολίζει έναν ήχο μικρής διάρκειας).

- Διάκριση λέξεων. Για τη διάκριση αυτή αρχικά χρησιμοποιούνται λέξεις που διαφέρουν σε αριθμό συλλαβών (π.χ. βάρκα - αεροπλάνο). Η ανάπτυξη διάκρισης των λέξεων γίνεται για όλες τις κατηγορίες του καθημερινού λεξιλογίου του παιδιού (ονόματα οικογένειας, φαγητά, ρούχα, αντικείμενα μέσα στο σπίτι, μέλη του σώματος κ.α.).

- Παραγωγή ήχων ομιλίας και λέξεων. Παράλληλα με την ανάπτυξη της διάκρισης ενθαρρύνουμε και τη μίμηση ήχων ομιλίας αρχικά, συλλαβών στη συνέχεια και μετά δισύλλαβων λέξεων. Η παραγωγή ήχων ομιλίας, συλλαβών και λέξεων γίνεται τέλος με την βοήθεια παιχνιδιών (π.χ. ζώα ή οχήματα) όπου ο λογοθεραπευτής ωθεί το παιδί να συνδυάσει το κάθε παιχνίδι με συγκεκριμένο ήχο ομιλίας, συλλαβή ή λέξη (π.χ. το φίδι κάνει «σσσα», ο σκύλος κάνει «γαβ», αυτή είναι η «γάτα» κ.τ.λ.).

Η επιλογή της Ακουστικής Εκπαίδευσης για την προώθηση της ακουστικής αντίληψης και της εκφοράς του λόγου είναι η επικρατέστερη μέθοδος εκπαίδευσης σε προγλωσσικά κωφά παιδιά που αντιμετωπίζονται με κοχλιακό εμφύτευμα σε μικρή ηλικία.

Όμως σε προγλωσσικά κωφά παιδιά που χειρουργούνται σε μεγαλύτερη ηλικία, συχνά εφαρμόζεται ο συνδυασμός Ακουστικής Εκπαίδευσης (Auditory Verbal Method) και Προφορικής Εκπαίδευσης (Oral/Aural Method). Η Προφορική Εκπαίδευση στηρίζεται και αυτή στην εκμάθηση της ομιλίας και του λόγου με τη βοήθεια του εμφυτεύματος παράλληλα όμως και με χειλοανάγνωση.

Αναλυτικότερα, ο συνδυασμός Ακουστικής και Προφορικής Εκπαίδευσης

περιλαμβάνει τη χρήση των προηγούμενων εκπαιδευτικών βημάτων της ακουστικής μνήμης σε συνδυασμό με οπτική παρακολούθηση των χειλέων.

Συγκεκριμένα ενώ στην Ακουστική Εκπαίδευση ο λογοθεραπευτής βρίσκεται πίσω από το παιδί και το παιδί ακούει την ομιλία χωρίς να τον βλέπει, στην Προφορική Εκπαίδευση ο λογοθεραπευτής κάθεται δίπλα στο παιδί και το παιδί έχει την ευχέρεια να τον κοιτάζει.

Η αξιολόγηση της ακουστικής ή του συνδυασμού ακουστικής και προφορικής εκπαίδευσης, επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας ομιλητική ακουομετρία με την εκπομπή σπονδών λέξεων, βλέποντας σε πόσες από αυτές ανταποκρίνονται τα παιδιά και τελικά πόσες από αυτές μπορούν να προφέρουν.

Σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας η αξιολόγηση της προόδου στην αντίληψη της ομιλίας και στην εκφορά του λόγου γίνεται με τη χρήση εγχρώμων εικόνων με παράλληλη χορήγηση ηχητικού ερεθίσματος που περιγράφει το περιεχόμενο της εικόνας, (αντιστοιχία εικόνας –ήχου). Και εδώ οι εικόνες αντιστοιχούν σε λέξεις του καθημερινού λεξιλογίου π.χ. φούρνος, ξύλα, τραίνο, γάτα.

Βιβλιογραφία

Ann E. Geers, Johanna G.Nicholas and Allison L.Sedey., (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear Hear.*Feb;24 (1suppl): 465-585

Anne E. Geers., (2003). Predictors of Reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear Hear.* Feb; 24 (1suppl):595-685

Bernhard Richter, Susanne Eissele, Roland Laszig, Erwin Lohle.,(2002) Receptive and Expressive Language skills of 106 children with a minimum of two years' experience in hearing with a cochlear implant. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol.*Jun17; 64 (2): 111-25

Emily A. Tobey, Ann E. Geers, Chris Brenner, Dianne Altuna and Gretchen Gabbert.,(2003). Factors Associated with development of speech production skills in children implanted by age 5. *Ear Hear.* Feb 24 (1 suppl): 365-455.

Nancy Tye-Murray., (2003). Conversational fluency of children who use cochlear implants. *Ear Hear.* Feb; 24 (1 suppl): 825-895

Ζιάβρα Ν., Σκεύας Α., (2009), *Ωτορινοφαρυγγολογία, Στοιχεία Ανατομίας, Φυσιολογίας και Παθολογίας.* University Studio Press.

10. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εξοικείωση με το περιβάλλον ως στοιχείο της αισθητικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση

*Ευαγγελία Γκίτζα, Δρ Φιλοσοφίας, Επιστημονικός Συνεργάτης Τμήματος
Βρεφονηπιοκομίας Τ.Ε.Ι Ηπείρου*

Subjects of the environmental aesthetics are examined in the paper. They are approached through the philosophical aesthetic of the environment and, in particular, under the scope of Arnold Ber-leant's theory. Initially, the relationship between the aesthetic and the environment is enquired and it is ascertained that the familiarization with the environment, contributes, on the one hand, to the cultivation of the senses and of the perceptive abilities through the activation of the child's creative capabilities and the modulation of the attitudes and the skills which are related to the aesthetic judgments. On the other hand, it contributes to the sensitization towards environmental matters and, also, to the familiarization with the artistic creativity. Finally, the necessity of the formation of an aesthetic environmental awareness in education, specifically, in pre-school education is pointed out.

Η εξοικείωση με το περιβάλλον συνιστά ένα από τα καίρια ζητήματα που αφορούν στον άνθρωπο και την ευζωία του. Η εξέταση του ζητήματος από τη σκοπιά της Φιλοσοφίας -και ιδιαίτερα της Περιβαλλοντικής Αισθητικής, αλλά και της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας, της Φιλοσοφίας της Παιδείας και της Αισθητικής- είναι αναγκαία (Bollnow, 1986: 25 και Αποστολοπούλου, 2003: 192) διότι η φιλοσοφία εξετάζει όχι μόνο θέματα που σχετίζονται με τη γενικότερη θέση του ανθρώπου σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια αλλά και των ειδικών εκπαιδευτικών θεμάτων που σχετίζονται με το ζήτημα και συμβάλλουν αποφασιστικά στην αναδιαμόρφωση της Παιδαγωγικής¹ ως επιστήμης και ως πράξης (Μετοχιανάκη, 2008 : 42).

Στην όλη προβληματική μας βασικοί άξονες αποτελούν οι έννοιες άνθρωπος, περιβάλλον, αισθητική και εκπαίδευση. Αρχικά, θα προσδιορίσουμε την έννοια του ανθρώπου. Το ζήτημα προσδιορισμού της φύσης του απασχολεί τη Φιλοσοφική Ανθρωπολογία την οποία πρωτίτως ενδιαφέρει η διαφορά του από τα άλλα έμβια όντα του φυσικού κόσμου. Η βασική θέση της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας είναι

¹ Η λέξη «Παιδαγωγική» απαντάται αρχικά σε ένα φιλοσοφικό κείμενο, στην Πολιτεία του Πλάτωνος. Βλ. Πλάτωνος, Πολιτεία 406 Α 5

ότι ο άνθρωπος είναι έμβιο ον, με συγκεκριμένα βιολογικά χαρακτηριστικά². Είναι όμως και ον κοινωνικό και προσδιορίζεται από τη γλώσσα (Plessner, 2004: 60-61), την ηθικότητα και τον πολιτισμό. Άρα βιολογικοί και πολιτισμικοί προσδιορισμοί διαμορφώνουν την ιδιαίτερη και αναλλοίωτη ταυτότητα της ανθρώπινης φύσης. Ειδικότερα, όμως, για τον Plessner ο άνθρωπος ως σώμα «βρίσκεται», «υπάρχει» σε σχέση με τον εξωτερικό κόσμο, με τη φύση. Είναι όμως ο άνθρωπος και ψυχή και ως ψυχή έχει τον εσωτερικό κόσμο των βιωμάτων. Είναι επίσης πρόσωπο και ως πρόσωπο ανήκει μαζί με άλλα πρόσωπα στον κοινό κόσμο, στον κόσμο του πολιτισμού και του πνεύματος (Plessener, 1981: 365 και Αποστολοπούλου, 2003: 194). Για τον Helmuth Plessner ο άνθρωπος ως πρόσωπο έχει το χαρακτήρα της αξίας και οφείλει να εξισορροπήσει τη σκέψη και την πράξη (Plessner, 1976: 139). Αυτό το ανθρώπινο χαρακτηριστικό αποτελεί, άλλωστε, κατά τον Plessner και το προσδιοριστικό εκείνο στοιχείο που τον διαφοροποιεί από τα ζώα. Ο άνθρωπος, δηλαδή, είναι πρόσωπο και έχει τον προσωπικό του χαρακτήρα χάρη στην ικανότητά του να επιστρέφει στον εαυτό του. Η επιστροφή αυτή στον εαυτό δεν είναι τίποτα άλλο από την αυτοσυνείδηση (Plessner, 2004: 100-101). Αυτός ο ορισμός για τον άνθρωπο έχει εν μέρει αξιοποιηθεί από τη Φιλοσοφική Παιδαγωγική και την Παιδαγωγική Ανθρωπολογία. Αξίζει να επισημάνουμε τη συμβολή του Otto Fredrich Bollnow και του I.E. Θεοδωρόπουλου, ο οποίος μάλιστα μετέφρασε βασικά κείμενα του H. Plessner και τόνισε τη σημαντικότητα της θεωρίας του για την παιδαγωγική πράξη και την ανάγκη για ευρύτερη αξιοποίησή της (Θεοδωρόπουλος, 2004: 19-22).

Η δεύτερη από τις έννοιες την οποία θα οριοθετήσουμε είναι η έννοια του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον διαφόρων γνωστικών κλάδων και η μελέτη του γίνεται κάθε φορά από διαφορετική επιστημονική ή και καλλιτεχνική οπτική. Οι περιβαλλοντολόγοι, για παράδειγμα, δέχονται το περιβάλλον με την έννοια του φυσικού περιγύρου των ανθρώπων. Το περιβάλλον ως φύση αποτελεί την πιο συνηθισμένη εκδοχή του περιβάλλοντος. Σε αυτή την ερμηνεία το περιβάλλον αντιδιαστέλλεται προς τον άνθρωπο και τα δημιουργήματά του (Berleant, 2004: 11). Έτσι, η φύση γίνεται ο αντίπαλος του ανθρώπου και του πολιτισμού του και οι δυνάμεις της τίθενται υπό έλεγχο και δαμάζονται. Από την άλλη πλευρά, ο πολιτισμός αποτιμάται βάσει της αποτελεσματικότητάς του να κατευθύνει

² Ο Plessener χαρακτηρίζει τον άνθρωπο «ζώο που έχει υπερβεί το ζώωδες». Βλ. Plessner, 2004 : 70.

τις φυσικές δυνάμεις. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση που το περιβάλλον δεν εκτιμάται ως ο φυσικός αντίπαλος του ανθρώπου, συνήθως ταυτίζεται με τη φύση και εκλαμβάνεται ως το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται η ζωή. Το περιβάλλον γίνεται δηλαδή μια εξωτερική τάξη με την οποία οφείλουμε να ζούμε ισόρροπα και αρμονικά (Berleant, 2004: 12). Η άποψη αυτή εγγυάται την αποδοχή και το σεβασμό εκ μέρους του ανθρώπου για τη φύση και συγχρόνως προϋποθέτει την αρμονική συνύπαρξη μαζί της. Και στην περίπτωση όμως αυτή άνθρωπος και περιβάλλον-φύση δεν εκλαμβάνονται ως ταυτότητα. Άνθρωπος και περιβάλλον αφενός απλώς συνυπάρχουν, αφετέρου η συνέχιση της ύπαρξης του δεύτερου εξαρτάται από την καλή διάθεση του πρώτου, του ανθρώπου.

Οι προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας του περιβάλλοντος δεν εξαντλούνται στις δύο εκδοχές που προαναφέρθηκαν. Το γεγονός πάντως ότι στην εποχή μας η έννοια του περιβάλλοντος γίνεται όλο και περισσότερο πολυερμηνεύσιμη δηλώνει και την ανάγκη για την επεξεργασία και τη διατύπωση νέων αντιλήψεων για αυτό. Κάποιες από αυτές τις θέσεις διαφοροποιούνται από τις δυϊστικές προσεγγίσεις και τείνουν προς μια νέα αντίληψη του περιβάλλοντος, ως της ταυτότητας ανθρώπου και φύσης. Οι νέες αυτές θέσεις θυμίζουν τη διαλεκτική και οντολογική προσέγγιση των προσωκρατικών φιλοσόφων για τους οποίους το παν είναι ένα και ενιαίο μέσα στην πολυπληθότητα των μορφών και εκφάνσεων της μιας και πρωταρχικής αρχής. Διαφοροποιούνται όμως από τις προσεγγίσεις της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας διότι το επιστημονικό τους ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην έννοια του περιβάλλοντος και όχι στην έννοια του κόσμου που αποτελούσε το βασικό ενδιαφέρον των αρχαίων φιλοσόφων (Αποστολοπούλου, 2004: 336).

Στη σύγχρονη φιλοσοφική θεώρηση, και κυρίως στα πλαίσια της περιβαλλοντικής αισθητικής που εισηγείται ο Arnold Berleant, το περιβάλλον «αποτελεί μια διανοητική, ηθική και αισθητική έκφραση του ανθρώπου ως ανθρώπινου και εξανθρωπισμένου όντος» (Αποστολοπούλου, 2004: 343). Το περιβάλλον δεν εκλαμβάνεται μόνο ως το σύνολο των αισθητηριακών δεδομένων, αλλήλ και ως το πεδίο της ανθρώπινης δράσης. Ο άνθρωπος ως πρόσωπο υπάρχει στο φυσικό του χώρο όχι με την έννοια της απλής παρουσίας, αλλά με την έννοια της ένταξης καθώς δημιουργεί το περιβάλλον του και το αντιλαμβάνεται ως την ενότητα της φύσης και του πολιτισμού που ο ίδιος δημιουργεί και αξιολογεί. Ο Berleant ονομάζει την αισθητική του περιβάλλοντος που εισηγείται «αισθητική της συμπλοκής ή της συμμετοχικής παρουσίας» (Berleant, 2004: 19). Η συμπλοκή δηλώνει την ένταξη του ανθρώπου στο περιβάλλον. Ο άνθρωπος δεν είναι αμέτοχος θεατής του περιβάλλοντος στο οποίο ζει, αλλά υπάρχει

με το περιβάλλον, συμμετέχει σ' αυτό με τη σωματική του παρουσία, αντιλαμβάνεται, βιώνει, δημιουργεί και αξιολογεί³ το περιβάλλον του. Άρα το περιβάλλον είναι ο χώρος τον οποίο δημιουργεί ο άνθρωπος μέσα στη φύση και συγχρόνως είναι κάτι περισσότερο από τη φύση, γιατί περιλαμβάνει όσα ανήκουν στη φύση και όσα ανήκουν στον πολιτισμό.

Η τρίτη από τις έννοιες που αποτελεί βασικό άξονα της εργασίας μας είναι η αισθητική. Ετυμολογούμενη από τη λέξη «αίσθησις», η αισθητική είναι κατά τον Καντ η επιστήμη όλων των *a priori* αρχών της αισθητότητας του ανθρώπου (Kant, 2004: 134-135 και Ανδρουλιδάκης, 2004: 46). Ο όρος συχνά θεωρείται συνώνυμος της επιστήμης του ωραίου και της φιλοσοφίας της τέχνης. Σήμερα, στα πλαίσια της θεσμοθετημένης ή μη εκπαίδευσης η αισθητική εκλαμβάνεται κυρίως σαν προσδιορισμός στην αγωγή. Έτσι, ο ρόλος της αισθητικής, πλὴν, αγωγής συνίσταται στη διαμόρφωση του πλαισίου και περιεχομένου των μαθημάτων εκείνων που προσφέρουν στα παιδιά ορισμένες εκφραστικές δυνατότητες, ενώ συγχρόνως τα διδάσκουν τις τεχνικές χρήσης των υλικών στην τέχνη και δεξιότητες που σχετίζονται με αυτή. Υπό αυτή την έννοια η αισθητική αγωγή δεν είναι ακριβώς ό,τι ο όρος καθαυτός περιλαμβάνει. Θα χαρακτηριζόταν πολύ εύστοχα σαν κύκλος μαθημάτων καλλιτεχνικής έκφρασης.

Το ερώτημα, ωστόσο, που στη συνέχεια εύλογα τίθεται αφορά στη συσχέτιση της αισθητικής με το περιβάλλον. Στην περίπτωση που εκλάβουμε την αισθητική με την έννοια της θεωρίας περί των τεχνών, θα υποστηρίζαμε ότι μάλλον έχει ελάχιστη σχέση με τη μελέτη του περιβάλλοντος. Και αυτό διότι η τέχνη νοείται κυρίως ως κατασκευαστική δεξιότητα και συνεπώς ταυτίζεται με οτιδήποτε το κατασκευασμένο, το τεχνητό, το μη φυσικό, ενώ το περιβάλλον αντιπροσωπεύει το φυσικό κόσμο. Έτσι τέχνη και περιβάλλον φαίνεται να παρουσιάζουν μια ασυμφωνία. Στην πραγματικότητα, όμως θα υποστηρίζαμε ότι πρόκειται για φαινομενική ασυμφωνία καθώς η αισθητική συμπεριλαμβάνει εκ παραδόσεως στο πεδίο της έρευνάς της και την αποτίμηση του ωραίου και του υψηλού στη φύση (Kant, 2004: 179-189). Υπό αυτή την οπτική είναι που διαμορφώνουμε τις αισθητικές μας κρίσεις για το περιβάλλον, αποτιμώντας το ως καλό ή μη καλό –με την αρχαιοελληνική σημασία του όρου-, δηλαδή ως ωραίο ή άσχημο. Ωστόσο, η αισθητική μας αποτίμηση για την ωραιότητα του περιβάλλοντος, κατά τον Berleant δεν είναι καθαρά αισθητηριακή. Οι αισθητικές μας κρίσεις δεν είναι απλώς και μόνο αισθητηριακές κρίσεις, αλλή

³ Η Γ. Αποστολοπούλου αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στη θεώρηση του Berleant «η αισθητηριακή αντίληψη είναι εξανθρωπισμένη και εκπολιτισμένη» (Αποστολοπούλου, 2004: 345).

αποτελούν και πολιτισμικές κρίσεις. Αποτιμούμε δηλαδή και εκτιμούμε την αισθητικότητα του περιβάλλοντος όχι αμιγώς με τις αισθήσεις μας, αλλά με τις πολιτισμικά διαμορφωμένες κρίσεις μας για την αισθητικότητα. Για αυτό για τον Berleant ο ρόλος της περιβαλλοντικής αισθητικής είναι να εξετάσει την αισθητή εμπειρία και αξία στο περιβάλλον. Η αξία όμως για τη θεώρηση του Berleant αφενός γεννιέται μαζί με την εμπειρία ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης, αφετέρου είναι «ό,τι πρέπει να αφεθεί να υπάρχει» (Αποστολοπούλου, 2004: 356), οτιδήποτε πρέπει να διαφυλαχθεί ως φυσική και πολιτισμική κληρονομιά. Από την άλλη όμως πλευρά η αντίληψη του περιβάλλοντος και της αισθητικότητάς του δεν είναι μια πα-θητική διαδικασία. Είναι ενεργητική, αμοιβαία συμπλοκή με το περιβάλλον (Berleant, 2004: 19). Με άλλα λόγια, τα βιώματα και οι πολιτισμικά διαμορφωμένες κρίσεις και αξίες μας επηρεάζουν την εμπειρία μέσω των αντιληπτικών συνηθειών και των τρόπων ζωής και των παραδόσεων στις οποίες εντασσόμαστε και οδηγούν στην υιοθέτηση των αντίστοιχων αξιών και συμπεριφορών (Berleant, 2004: 32). Το πράσινο, για παράδειγμα, του περιβάλλοντος και η ομορφιά της λίμνης Παμβώτιδας δεν αναγνωρίζονται μόνο με βάση τα καθαρά αισθητηριακά μας ερεθίσματα, αλλά κυρίως με βάση το τι πολιτισμικά θεωρούμε ωραίο ή άσχημα. Συνεπώς η εμπειρία, το βίωμα αλλά και η ανάμνηση έχουν αν όχι τον πρωταρχικό, οπωσδήποτε όμως διαδραματίζουν έναν από τους κύριους ρόλους στη διαμόρφωση των αισθητικών μας κρίσεων για το περιβάλλον (Αποστολοπούλου, 2004: 340). Η αισθητική, λοιπόν, του περιβάλλοντος είναι η εφαρμοσμένη αισθητική η οποία έχει ως ρόλο να διαφυλάξει τις αισθητικές μας εμπειρίες και μνήμες, αλλά και να κατευθύνει τη σκόπιμη εφαρμογή αισθητικών αξιών και αρχών σε δραστηριότητες και αντικείμενα που εξυπηρετούν πρακτικό σκοπό. Από αυτή τη σκοπιά η περιβαλλοντική αισθητική αφενός συνδέεται με την αλληλαγία του τρόπου με τον οποίο κατανοούμε τη θέση μας μέσα στο περιβάλλον και στον κόσμο (Αποστολοπούλου, 2004: 352), αφετέρου, συνδέεται με την εκπαίδευση –την τέταρτη βασική μας έννοια.

Στο πλαίσιο που σκιαγραφήσαμε η περιβαλλοντική αγωγή μπορεί να συμπεριλάβει και την αισθητική έτσι ώστε οι άνθρωποι να συνειδητοποιήσουν και να αναγνωρίσουν τον αισθητηριακό και αισθητικό πλούτο που προσφέρει το περιβάλλον ως φυσικό, ανθρωπογενές και πολιτισμικό περιβάλλον. Μια όμως περιβαλλοντική αγωγή που στους στόχους της περιλαμβάνει και την αισθητική αγωγή λαμβάνει άλλη διάσταση στα πλαίσια της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, την οποία η παιδαγωγική κρίνει αναγκαία (Bollnow, 1986: 39 και Θεοδωρόπουλος, 2004: 19) και μάλιστα στην θεσμοθετημένη προσχολική εκπαίδευση. Και αυτό διότι ο ρόλος της εκπαίδευσης

είναι να οδηγήσει στην πραγμάτωση της ανθρωπίνης ουσίας και των ανθρωπινών ιδιοτήτων. Ειδικότερα, στην προσχολική εκπαίδευση ο άνθρωπος μπορεί μέσω της περιβαλλοντικής αγωγής, της αισθητικής αγωγής και της περιβαλλοντικής αισθητικής να διαμορφώσει την «αισθητική του κατάσταση» (Γκόγκας, 2001: 224) και την αισθητική του παιδεία και όχι απλώς την εκπαίδευση στις τέχνες. Η αισθητική αυτή εκπαίδευση, η οποία υποστηρίζεται και από τις παιδαγωγικές θεωρίες που προτείνουν τη βιωματική προσέγγιση των εμπειριών και των γνώσεων, μπορεί στην προσχολική αγωγή να υλοποιηθεί αρχικά με την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την καλλιέργεια της αισθητικότητας. Σε αυτή την περίπτωση δίδεται προτεραιότητα στην καλλιέργεια της αντίληψης και της αίσθησης για τις διαφοροποιημένες «εντυπώσεις», για το χρώμα, το σχήμα και γενικά για την αίσθηση (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 1998: 73). Τα παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να αποκτήσουν αισθητικές εμπειρίες και να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο αισθητικών και αισθητηριακών κρίσεων και αξιών μέσω της επέμβασης στα υλικά αλλήλα και της αντίληψης του χώρου, της επιφάνειας, του όγκου, του χρώματος, της υφής, του σχήματος, των δομικών δηλαδή στοιχείων του περιβάλλοντός τους. Έτσι το παιδί αποκτά την ικανότητα να παρατηρεί και να αποτυπώνει εικόνες και με αυτό τον τρόπο διαμορφώνει τα αισθητικά και αξιολογικά του κριτήρια. Ταυτόχρονα όμως, μέσω της προηγούμενης διαδικασίας, έρχεται σε επαφή με τα βασικά πηλαστικά στοιχεία που απαντώνται στο περιβάλλον, αλλήλα δραστηριοποιεί και πνευματικές διαδικασίες, καθώς προσδιορίζει και επαναπροσδιορίζει τη σχέση του με το περιβάλλον (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 1998: 73). Επιπλέον, η ευχέρεια για κίνηση που έχει το παιδί στο περιβάλλον συντελεί στην ανακάλυψη του σχήματος του σώματός του, της θέσης του στο περιβάλλον και -για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Berleant- τη συμμετοχική του παρουσία στο περιβάλλον. Μέσω της συμπλοκής με το περιβάλλον το παιδί ανακαλύπτει τις σχέσεις στο χώρο, αποκτά την αίσθηση του χώρου και του χρόνου. Καθίσταται ικανό να αντιληφθεί και να διακρίνει τις αλλαγές των αποχρώσεων, τους συνδυασμούς των χρωμάτων, τους συμβολισμούς και τις σηματοδοτήσεις όγκων και σχημάτων (Κουρετζής, 1998: 49). Έτσι, αποκτά την ικανότητα της παρατήρησης και αποτύπωσης εικόνων, ενώ συγχρόνως οργανώνει δημιο-υργικά και εξωτερικεύει με πληρότητα τις προσωπικές του εμπειρίες, τις ιδέες και τα συναισθήματά του σε ποικίλες εκφραστικές μορφές. Η εξοικείωση, δηλαδή, με το περιβάλλον συμβάλλει στην προοδευτική ανάπτυξη της ευαισθησίας του παιδιού απέναντι τόσο στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα όσο σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και στη ζωή (Ταμουτσέλη, 1998: 138). Αυτή

η εξοικείωση δεν περιορίζεται στην απλή αναγνώριση του ωραίου, αλλά ευνοεί και την ανάπτυξη της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας, καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται να πειραματιστούν, να εκφραστούν, να συνεργαστούν, να λάβουν πρωτοβουλίες, να αντιληφθούν και να αξιολογήσουν μορφές τέχνης της εποχής τους. Αυτή η σύνδεση της αισθητικής έκφρασης με την περιβαλλοντική, κοινωνική, πολιτισμική και ιστορική πραγματικότητα έχει ως απώτερο στόχο να καταστούν τα παιδιά, ως οι μελλοντικοί πολίτες, διαμορφωτές ενός καλού και ωραίου κόσμου.

Συνεπώς, θα υποστηρίζαμε, ότι η εξοικείωση με το περιβάλλον συντελεί αφενός στην καλλιέργεια των αισθήσεων και των αντιληπτικών ικανοτήτων μέσω της ενεργοποίησης των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού και της διαμόρφωσης των στάσεων και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις αισθητικές κρίσεις, αφετέρου συντελεί στην ευαισθητοποίηση στα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά και στην εξοικείωση με την καλλιτεχνική δημιουργία (Ταμουσέλη 199: 139).

Σε αυτό το πλαίσιο είναι εμφανής η αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας αισθητικής περιβαλλοντικής συνείδησης και στην Προσχολική Αγωγή, η οποία θα πραγματοποιείται από το κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό προσχολικής αγωγής.. Αυτό προϋποθέτει, αρχικά, όχι μόνο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αισθητικής αγωγής ή περιβαλλοντικής αγωγής, αλλά την ευαισθητοποίηση και τη συστηματική και διαρκή εκπαίδευσή τους σε ζητήματα περιβαλλοντικής αισθητικής. Επιπλέον, αν λάβουμε υπόψη ότι στα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής το γνωστικό αντικείμενο της αισθητικής αγωγής περιλαμβάνει, τις περισσότερες φορές, απλώς την εκπαίδευση σε καλλιτεχνικά γνωστικά αντικείμενα –όπως τη μουσική, τη ζωγραφική και τα εικαστικά-, τότε καθίσταται ακόμη μεγαλύτερη η αναγκαιότητα εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών των εκπαιδευτικών με γνωστικά αντικείμενα που θα συμβάλουν στην απόκτηση γνώσεων περιβαλλοντικής αισθητικής και η διαρκής ενημέρωση και εκπαίδευσή τους στο συγκεκριμένο θέμα.. Πρωτίστως, βέβαια, είναι απαραίτητη η αναδιαμόρφωση του σχεδίου εκπαίδευσης. Μια σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να μην περιορίζεται στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων που αφορούν μόνο στην αισθητική-καλλιτεχνική αγωγή ή στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση με την έννοια της ευαισθητοποίησης για την προστασία του περιβάλλοντος. Η Πολιτεία, μέσω του Υπουργείου Παιδείας και όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, οφείλει να ευαισθητοποιεί και να παρέχει γνώσεις περιβαλλοντικής αισθητικής στους μαθητές, καθώς με αυτό τον τρόπο θα διαμορφώσει ανθρώπους ολοκληρωμένους, με σκέψη και φαντασία (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη,

1998: 73). Συγχρόνως, όμως, θα συντελέσει στη δημιουργία μιας νέας αντίληψης για τον κόσμο προσανατολίζοντας την εμπειρία στην πράξη, αναδιαμορφώνοντας το περιβάλλον, διότι εν τέλει είμαστε ό,τι μας περιβάλλει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρουλιδάκης, Κ. (2004). «Εισαγωγή», στο: Immanuel Kant. (2004). Κριτική της Κριτικής Δύναμης. Εισαγωγή-Μετάφραση-Σχόλια Ανδρουλιδάκης Κώστας. Αθήνα: Ιδε-όγραμμα, σσ. 21-65.

Αποστολοπούλου, Γ. (1987). «Πρόσωπο και κόσμος των προσώπων στη Φιλοσοφική Ανθρωπολογία του Helmuth Plessner», στο : Παρνασσός, (1978), Τόμος Κ', Αρ. 3, σσ. 425-443.

Αποστολοπούλου, Γ. (2003). «Βασικές θέσεις για μια ερμηνευτική ανθρωπολογίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου», στο : Δωδώνη (ανάτυπο), (2003), Τόμος ΛΒ', Μέρος Τρίτο. Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 191-200.

Αποστολοπούλου, Γ. (2004). «Η αισθητική του Περιβάλλοντος ως Αισθητική του Χώρου του Ανθρώπου. Η συμβολή του Άρνολντ Μπερλεντ», στο: Berleant Arnold. (2004). Η Αισθητική του Περιβάλλοντος. Επομέλεια-Επιλεγόμενα Γ. Αποστολοπούλου. Μτφ. Μ. Αντωνοπούλου-Ν. Γκόγκας. Αθήνα : Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή, σσ. 335-358.

Berleant, A. (2004). Η Αισθητική του Περιβάλλοντος. Επομέλεια-Επιλεγόμενα Γ. Αποστολοπούλου. Μτφ. Μ. Αντωνοπούλου-Ν. Γκόγκας. Αθήνα : Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή.

Bollnow, O. (1986). Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Μτφ. Μαρία και Κώστας Βαϊνάς. Αθήνα : Γρηγόρης.

Γκόγκας, Ν. (2001). «Η φιλοσοφική αισθητική στην εποχή των ιδεολογιών. Απολογισμός με αφορμή την έκδοση ενός νέου βιβλίου» στο: Δωδώνη, Τόμος Λ', Μέρος Τρίτο. Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γλυκοφρύδη-Λεονταίνη, Α. (1998). «Η δυναμική της τέχνης στην εκπαίδευση», στο : Το παιδί και η αισθητική αγωγή, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, 25-27 Απριλίου 1996. Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή, σσ. 67-73.

Θεοδωρόπουλος, Ι. (2004). « Εισαγωγή», στο : Plessner, H. (2004). Κείμενα Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας. Μετάφραση και Εισαγωγή Ι. Ε. Θεοδωρόπουλος. Πρέβεζα : χ.ε

Kant, I. (2004). Κριτική της Κριτικής Δύναμης. Εισαγωγή-Μετάφραση-Σχόλια

Ανδρουλιδάκης Κ. Αθήνα: Ιδεόγραμμα.

Κουρετζής, Λ. (1998). «Η αισθητική Αγωγή στη σύγχρονη εκπαίδευση», στο Το παιδί και η αισθητική αγωγή, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, 25-27 Απριλίου 1996. Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή, σσ. 43-55..

Μετοχιανάκη, Η. (2008). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Τόμος Α΄. Ηράκλειο : χ.ε.

Plessner, H. (1976). Die Frage nach der condition humana. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.

Plessener, H. (1981). «Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie», στο : Plessner, Helmuth. Gesammelte Schiften. Band 4. Frankfurt a.M.

Plessner, H. (2004). Κείμενα Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας. Μετάφραση και Εισαγωγή Ι.Ε. Θεοδωρόπουλος. Πρέβεζα : χ.χ.

Ταμουτσέλη, Κ. (1998). «Φύση και Αγωγή», στο Το παιδί και η αισθητική αγωγή, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, 25-27 Απριλίου 1996. Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή, σσ. 137-145.

Η μέθοδος διδασκαλίας: θεωρία μουσικής μάθησης (music learning theory) του edwin gordon στη βρεφική και νηπιακή ηλικία

*Χριστίνα Σωτηρίου, διδάκτωρ Μουσικής Παιδαγωγικής Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων,
μουσικολόγος, καθηγήτρια μουσικής στη β/μια εκπαίδευση*

Abstract

Edwin Gordon is one from the scientists that he has he contributes considerably in the sector of musical education. His research at the duration of his life him has led to a extensive research for the musical aptitude, the musical development of individual, the unprecedented of musical learning theory, a comprehensive analysis of rythm, to his pioneering work for the music of premature children's age and his important contribution to the sector of Psychology of Music that is appreciable and internationally recognized.

Aim of present proposal is to present itself and is elected the theory of musical learning with final objective to be widely also applied in Greece. With the musical learning theory we offer qualita-tive teaching in each infant or student so that emerges his musical potential and it is developed in the better possible degree.

Εισαγωγή

Ο Edwin Gordon είναι ένας από τους επιστήμονες που έχει συμβάλει σημαντικά στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Η έρευνα του κατά την διάρκεια της ζωής του τον έχει οδηγήσει σε μια εκτενή έρευνα για την μουσική δεκτικότητα, τη μουσική ανάπτυξη του ατόμου, τη πρωτοφανή θεωρία μουσικής μάθησης, μια περιεκτική ανάλυση του ρυθμού, και στην πρωτοποριακή εργασία του για την μουσική της πρόωρης παιδικής ηλικίας. Επίσης. η συνεισφορά του στον τομέα της Ψυχολογίας της Μουσικής προσφέροντας στην ποσοτική έρευνα (ερευνητικό έργο περισσότερο από 40 έτη) δημοσιευμένες μουσικές μετρήσεις που μετρούν πολλές πτυχές της μουσικής δυνατότητας και προορίζονται για όλες τις ηλικίες, είναι αξιόλογη και διεθνώς αναγνωρισμένη.

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιαστεί και να αναδειχθεί η θεωρία της μουσικής μάθησης με απώτερο στόχο να εφαρμοστεί ευρέως και στην Ελλάδα.

Φιλοσοφία

Η μέθοδος της θεωρίας μουσικής μάθησης (Music Learning Theory), ερευνήθηκε και αναπτύχθηκε από τον Edwin Gordon από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 όπου παρουσιάζει ένα σύνολο ιδεών σχετικά με τον τρόπο των ανθρώπων να μάθουν μουσική μέσω της ακουστικότητας. (Audiation - είναι όρος που δημιούργησε ο Gordon.) (Μέσω της ανάπτυξης του όρου audiation που στηρίζεται στην ανάπτυξη της εσωτερικής ακοής, οι νέοι μουσικοί μαθαίνουν να κατανοούν τις τονικές και ρυθμικές πτυχές της μουσικής που εκτελούν, να διαβάζουν, να γράφουν, να αυτοσχεδιάζουν, και να συνθέτουν.

Αυτό επιτυγχάνεται, με την αναπνοή, τη κίνηση, τη ρυθμική ψαλμωδία, το τραγούδι, και παίζοντας όργανα αναπτύσσονται δεξιότητες της ακουστικότητας που μας επιτρέπουν να δώσουμε νόημα στους συνδυασμούς πρότυπων ρυθμικών και τονικών μοτίβων που κάνουν τη μουσική μια μοναδική μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας. Επιπλέον, με την ακουστικότητα τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν με διάφορους τρόπους και μπορούν να αναπτυχθούν διαδοχικά από πριν τη γέννησή τους μέχρι και την ενηλικίωση (Gordon, 2007a, Gordon, 2007b, 2007d). Μέσα από την ακουστικότητα, ανακαλύπτουμε τη μουσική μάθηση σαν κάτι που δεν τελειώνει ποτέ, με την εμβάθυνση της διαδικασίας για τη μουσική έκφραση και απόλαυση.

Οι βάσεις της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης (Music Learning Theory) στην εκτενή έρευνα του Gordon στηρίζονται στην μουσική δεκτικότητα (music aptitude), που αποτελεί τη δυνατότητα κάθε ανθρώπου για να μάθει μουσική (μουσικό επίτευγμα - music achievement) (Gordon, 1965/1995, 1979, 1982, 1989a, 1989b). Η Μουσική δεκτικότητα και το μουσικό επίτευγμα είναι διαφορετικά, αλλά συνδέονται στενά μεταξύ τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μουσική δεκτικότητα είναι η δυνατότητα για την επίτευξη της μουσικής, το μουσικό επίτευγμα είναι η υλοποίηση της δυνατότητας αυτής. Σύμφωνα με τον Gordon, όλοι γεννιούνται με κάποιο επίπεδο μουσικής δεκτικότητας που κατανέμεται μεταξύ του ανθρώπινου πληθυσμού.

Τα αποτελέσματα των ερευνών που διενεργήθηκαν σε συνολικό δείγμα μεγαλύτερο από 10.000 παιδιά ηλικίας 5 έως 9 χρόνων, αποκάλυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία για τη φύση και τα χαρακτηριστικά της μουσικής δεκτικότητας. Πρώτο σημαντικό εύρημα ήταν ότι η μουσική δεκτικότητα είναι μεταβαλλόμενη έως την ηλικία των 8 ή 9 περίπου χρόνων, ηλικία κατά την οποία σταθεροποιείται, δηλαδή δεν επηρεάζεται πλέον από το περιβάλλον. Από την ηλικία των 9 χρόνων η μουσική δεκτικότητα δε συνεχίζει να

αναπτύσσεται και παραμένει φαινομενικά η ίδια σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Gordon 2007b, 2007d). Σύμφωνα με αυτή τη διαπίστωση, εάν αυξανόταν η ποιότητα και η ποσότητα άτυπης και επίσημης καθοδήγησης και επίσημης διδασκαλίας στη μουσική μέχρι τα εννέα έτη, θα αυξανόταν αναμφισβήτητα και το μέσο επίπεδο μουσικής δεκτικότητας (Gordon, 1989).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, μπορούν να κάνουν χρήση των μουσικών δοκιμασιών του Gordon (Gordon , 1965/1995 , 1979 , 1982 , 1989a , 1989b) για τον προσδιορισμό της μουσικής δεκτικότητας του κάθε μαθητή και να προσαρμόσει τη μουσική διδασκαλία του σύμφωνα με τα επιμέρους πλεονεκτήματά και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή για την καλύτερη αντιμετώπιση του. Στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής μου, διερευνήθηκε η μουσική αντίληψη δεκτικότητας μαθητών Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου σε 1315 μαθητές στην Πάτρα και στα Ιωάννινα εφαρμόζοντας τη δοκιμασία "Advanced Measures of Music Audiation"- "Προηγμένες Μετρήσεις Μουσικής Ακουσικότητας" (Gordon, 1989) όπου εξήχθησαν σημαντικά αποτελέσματα (Σωτηρίου, 2010). Μέτρηση ανάλογη μουσικής δεκτικότητας που διερευνά παιδιά 3- 4 χρόνων είναι η Audi που δημοσιεύτηκε το 1989 (Gordon, 1989b).

Κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, πριν σταθεροποιηθεί η μουσική τους δεκτικότητα, προτείνεται να παρακολουθήσουν πρόγραμμα της θεωρίας της μουσικής μάθησης, πλούσιο σε διαδοχικές άτυπες μουσικές οδηγίες που ακολουθείται από επίσημη διδασκαλία μουσικής που θέτει τις βάσεις για την μουσική επίτευξη. Παρομοιάζεται σαν την αρχική γλώσσα ανάπτυξης μουσικού λεξιλογίου (Gordon 2003, 2007a , 2007b , 2007d).

Μουσική και Γλώσσα: παραλληλισμοί και διαφορές

Ένα παιδί μαθαίνει τη μητρική γλώσσα με την ανάπτυξη της ακρόασης, της ομιλίας, της σκέψης, την ανάγνωση και τη γραφή. Το εύρος και το βάθος του λεξιλογίου ακρόασης του βρέφους εξαρτάται από την επίδραση του από το περιβάλλον. Ο συνδυασμός της ποικιλίας των λέξεων και η επανειλημμένη έκθεση ακούγοντας τη γλώσσα επιτρέπει στα βρέφη να επεκταθεί το λεξιλόγιό τους και να γίνει η βάση για όλες τις άλλες γλώσσες (Gordon, 2007a, 2007b).

Καθώς το βρέφος ακούει τους ήχους της γλώσσας, το βρέφος αρχίζει να κάνει φωνήσεις. Αυτές οι φωνήσεις μπορεί να ερμηνευθούν από παιδιά και ενήλικες ως τυχαίος θόρυβος. Όμως, από επιστημονικές μελέτες (Reynolds , Long , Valerio) αυτές οι φωνήσεις δείχνουν ότι τα βρέφη προσπαθούν να επικοινωνήσουν και

ερμηνεύονται ως εσκεμμένη φλυαρία, προσέγγιση και απομίμηση γλώσσας, και αυτοσχεδιάζουν μέσω συνομιλίας. Στη συνέχεια, ένα μικρό παιδί προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας που χρησιμοποιεί γλωσσικές αλληλεπιδράσεις με άλλους αναπτύσσει ένα λεξιλόγιο σκέψης, απορροφώντας το, που επεκτείνεται στην ομιλία και έτσι αναπτύσσεται η γραφή και η ανάγνωση (Gordon 2007a, 2007b). Μέσα από την εμπειρία με βιωματικό τρόπο, καθιστώντας τη γλώσσα νόημα μέσα από την ακρόαση και την ομιλία, το παιδί δίνει νόημα στη γραπτή γλώσσα κατά την ανάγνωση και τη γραφή. Παρόμοια ανάπτυξη συμβαίνει και με τη μουσική μέσω της ακουστικότητας. Έχουμε δηλαδή πέντε στάδια μουσικής ακρόασης: τη διεξαγωγή του ακούσματος, την εκτέλεση, τον αυτοσχεδιασμό μέσω ακουστικότητας, την ανάγνωση και τη γραφή (Gordon, 2007a, 2007b, 2007d). Η ανεπίσημη πρώιμη εκμάθηση της γλώσσας καλὸ θα είναι να συμβαδίζει παράλληλα και με την πρώιμη μουσική εκπαίδευση (Gordon 2003, 2007b, 2007d).

Η μουσική λοιπόν και η γλώσσα μοιράζονται πολλὰ κοινά στο-ιχεία με κυριότερο τη ρυθμική δομή. Οι λέξεις έχουν τη δική τους μουσική αξία καθώς μιλάμε, κάνουμε ηθελημένες επιλογές ύψους, δυναμικής και ταχύτητας, έννοιες που συναντάμε και στη μουσική. Κατά συνέπεια, η χρήση της γλώσσας βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν το ρυθμό, τη διάρκεια και τους τονισμούς της μουσικής. Πράγματι, οι τονισμοί καθορίζουν τόσο τα γλωσσικά όσο και τα μουσικά μοτίβα (Μακροπούλου- Βαρελάς, 2001).

Ο ρόλος της Ακουστικότητας – Audiation

Ο όρος Ακουστικότητα – Audiation εισήχθη ως ψυχολογικός όρος της μουσικής από τον ο Edwin E. Gordon. Είναι το άκουσμα και η αντίληψη - κατανόηση ενός μουσικού ήχου που δεν ήταν ποτέ φυσικά παρών.

Η Ακουστικότητα ερμηνεύεται και ως εσωτερική ακοή που περιλαμβάνει: Ρυθμό, Τόνο και Ρυθμικά σχήματα. Είναι η ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να τραγουδά μέσα του μελωδίες ή ρυθμούς που άκουσε στο παρελθόν, η ικανότητά του να φαντάζεται πώς ακούγεται αυτό που βλέπει σε μία παρτιτούρα, να προβλέπει την πορεία μίας μουσικής κατά την ακρόασή της και να ακούει μέσα του μουσική την οποία δημιουργεί στη στιγμή αυτοσχεδιάζοντας. Με την εφαρμογή της, ο ακροατής ακούει και κατανοεί τη μουσική με απόντα τον ήχο.

Δεν είναι μίμηση ούτε απομνημόνευση. Η Ακουστικότητα είναι διαφορετική από τη μίμηση επειδή η δυνατότητα μίμησης αντιπροσωπεύει μόνο την ετοιμότητα για να μάθει κάποιος την λειτουργία της Ακουστικότητας (to audiate). Με την μίμηση είναι

απλό να αποδοθεί φωνητικά ή με ένα μουσικό όργανο χωρίς μουσικά να κα-ταλάβει κάποιος τι ακούστηκε ακριβώς μερικές στιγμές πριν. Παραδείγματος χάριν, πολλή πρόσωπα μπορούν να μιμηθούν κάτι που άκουσαν ακριβώς μερικές στιγμές πριν και εν τούτοις να είναι απληροφόρητα περί της τονικότητας και του μέτρου αυτού που μιμούνται, και μπορούν να μην ξέρουν ότι έχει πραγματοποιηθεί στη μουσική μια μετατροπή (modulation). Η Ακουστικότητα είναι επίσης διαφορετική από την αποστήθιση. Μερικά πρόσωπα μπορούν να απομνημονεύσουν τη μουσική μέσω της μίμησης ή μέσω της σημειογραφίας χωρίς την χρήση της ακουστικότητας (audiating). Αν κάποιος προσπαθήσει χωρίς να κάνει χρήση ακουστικότητας (audiate) να εκτελεί ότι μιμείται ή έχει απομνημονεύσει, θα το αποδώσει πιθανότατα, στην καλλίτερη περίπτωση, με φτωχό τόνο φωνής, με λανθασμένο ρυθμό και χωρίς έκφραση (Gordon, 1996). Αυτό που αποδίδεται με μίμηση ή απομνημονεύεται χωρίς ακουστικότητα - Audiation ξεχνιέται γρήγορα. Αυτό που έγινε με αυτοσχεδιασμό και δημιουργικότητα με τη χρήση ακουστικότητας (audiated) ή είναι απομνημονευμένο ως αποτέλεσμα ακουστικότητας μπορεί να επαναφέρεται για πολύ καιρό. Σημαντικό είναι ότι αν ένας εκτελεστής μουσικού οργάνου εκτελεί χωρίς την χρήση της ακουστικότητας δεν θα έχει τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσει ή να δημιουργήσει (Gordon, 1989).

Η ακουστικότητα διαφέρει από την ακουστική αντίληψη, η οποία εμφανίζεται ταυτόχρονα με την υποδοχή του ήχου μέσω των αυτιών. Πρόκειται για μία γνωστική διαδικασία κατά την οποία ο εγκέφαλος δίνει το νόημα στους μουσικούς ήχους (Gordon, 2001, 1998, 1989, 1982). Επίσης, είναι η βάση της αναπτυξιακής και σταθεροποιημένης μουσικής δεκτικότητας, κατά συνέπεια γίνεται η βάση του μουσικού επιτεύγματος.

Υπάρχουν οκτώ τύποι και έξι στάδια ακουστικότητας (Gordon, 2001,1989). Οι φάσεις και τα στάδια της Προπαρασκευαστικής Ακουστικότητας είναι τρία και αναλύονται ως εξής:

1. Είναι ο εκπολιτισμός που αρχίζει από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 4 ετών, όπου τα παιδιά απορροφούν τους ήχους της μουσικής από το περιβάλλον, αντιδρούν με διάφορες φωνήσεις που δεν αφορούν τους ήχους της μουσικής που τους περιβάλλει και με συνειδητές αντιδράσεις αναπαραγωγής μουσικών ήχων από το περιβάλλον.
2. Το επόμενο στάδιο είναι της μίμησης που περιλαμβάνει από ηλικίες 2 μέχρι 4 ετών, όπου το παιδί έχει συνειδητή σκέψη και επικεντρώνεται στο περιβάλλον. Μιμείται τονικά και ρυθμικά μοτίβα και άλλους ήχους από το περιβάλλον με κάποια ακρίβεια.

3. Ακολουθεί το στάδιο της αφομοίωσης που περιλαμβάνει ηλικίες από 3 έως 6 ετών όπου η συνειδητή σκέψη επικεντρώνεται κυρίως στον εαυτό του κάθε παιδιού. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει την ενδοσκόπηση και το συντονισμό, όπου τα παιδιά συμμετέχει ψέλλοντας ή τραγουδώντας με σωστή αναπνοή και κατάλληλη κίνηση (Gordon, 1990, 1997).

Οι τύποι της ακουστικότητας αναλύονται ως εξής:

1. Ο πρώτος τύπος ακουστικότητας εφαρμόζεται όταν ακούγεται γνώριμη ή άγνωστη μουσική. Σε ότι ακούγεται με την ακουστικότητα δίδεται συντακτικό νόημα και συνδέονται τονικά και ρυθμικά μοτίβα που ακούστηκαν με ακρίβεια στη μουσική, αληθιά, φυσικά, ο ήχος δεν είναι πλέον παρών.

2. Ο δεύτερος τύπος ακουστικότητας εφαρμόζεται όταν διαβάζουμε μουσική σημειογραφία γνώριμων ή άγνωστων τονικών και ρυθμικών μοτίβων, σε γνώριμη ή άγνωστη μουσική. Αυτή λέγεται σημειογραφική ακουστικότητα.

3. Ο τρίτος τύπος ακουστικότητας εφαρμόζεται όταν γράφουμε από υπαγόρευση τις νότες από γνώριμα ή άγνωστα τονικά και ρυθμικά μοτίβα. Και αυτό επίσης λέγεται σημειογραφική ακουστικότητα.

4. Ο τέταρτος τύπος ακουστικότητας εφαρμόζεται όταν ξαναθυμόμαστε χωρίς τη βοήθεια της σημειογραφίας γνώριμα τονικά και ρυθμικά μοτίβα σε γνώριμη μουσική και τα εκτελούμε σιωπηλά, φωνητικά, ή με κάποιο όργανο. Κάθε ένα από τα γνώριμα μοτίβα της γνώριμης μουσικής που ξαναθυμόμαστε μας οδηγεί στην ανάκληση και την οργάνωση των υπόλοιπων μοτίβων στη μουσική. Η διαδικασία της ανάκλησης διαμέσου της ακουστικότητας, που συνεχίζει καθ' όλη τη διάρκεια του μουσικού κομματιού, είναι διαφορετική από τη διαδικασία που οδηγεί στην ανάκληση μέσω της απομνημόνευσης ενός μουσικού κομματιού.

5. Ο πέμπτος τύπος ακουστικότητας εφαρμόζεται όταν γράφουμε γνώριμα τονικά και ρυθμικά μοτίβα, τα οποία ξαναθυμόμαστε - ανακαλούμε μέσω της ακουστικότητας.

6. Ο έκτος τύπος ακουστικότητας εφαρμόζεται όταν δημιουργούμε ή αυτοσχεδιάζουμε άγνωστη μουσική, χρησιμοποιώντας τόσο γνώριμα όσο και άγνωστα τονικά και ρυθμικά μοτίβα και εκτελούμε τη μουσική σιωπηλά, φωνητικά ή με κάποιο όργανο.

7. Ο έβδομος τύπος ακουστικότητας εφαρμόζεται όταν χρησιμοποιώντας τόσο γνώριμα όσο και άγνωστα ρυθμικά μοτίβα, να μπορούμε να τα διαβάσουμε.

8. Και ο όγδοος τύπος ακουστικότητας εφαρμόζεται όταν χρησιμοποιώντας γνώριμα ή άγνωστα ρυθμικά μοτίβα που έχουμε δημιουργήσει ή αυτοσχεδιάσει πολύ πρόσφατα, να μπορούμε να τα γράψουμε. Και αυτό λέγεται σημειογραφική

ακουστικότητα (Gordon, 2001, 1989).

Τα έξι στάδια της ακουστικότητας είναι ιεραρχικά και αθροιστικά. Κάθε στάδιο της Ακουστικότητας αποτελεί τη βάση και συνδυάζεται με το αμέσως επόμενο στάδιο της ακουστικότητας. Τα 5 βασίζονται στη διάκριση (ακουστική, προφορική, λεκτική ένωση, μερική σύνθεση, συμβολική ένωση, σύνθετη ένωση) και τα 3 στάδια βασίζονται στην εκμάθηση συμπεράσματος (γενίκευση, δημιουργικότητα, αυτοσχεδιασμός, θεωρητική κατανόηση). Όλα τα στάδια προσεγγίζονται σπειροειδώς από τα εύκολα στα δύσκολα, έχουμε δηλαδή διαβαθμισμένα, προοδευτική μάθηση.




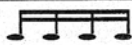



Η πρόκληση για το δάσκαλο μουσικής είναι να συνδυάσει τις γνώσεις της ακουστικότητας από τους μαθητές του (όταν βρίσκονται σε προχωρημένο στάδιο) και να τις προωθήσει διαδοχικά και με άλλες δραστηριότητες που προωθούν την ανάπτυξη των τύπων ακουστικότητας.

Η σύνθετη και βαθιά έννοια της ακουστικότητας γίνεται κατανοητή με παραδείγματα ανοικτού μαθήματος διδασκαλίας που κατακτιέται βιωματικά¹. Τα παιδιά μαθαίνουν με το αυτί μια σειρά μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων, προτού γνωρίσουν τη σημειογραφία. Πρόκειται για ένα πολύ οργανωμένο σύστημα, που καλύπτει όλους τους τομείς και τις βαθμίδες μουσικής εκπαίδευσης (προσχολική ηλικία, μάθηση οργάνων, θεωρία της μουσικής κ.λ.π.). Χαρακτηριστική άσκηση της μεθόδου είναι τα παιδιά να μαθαίνουν συγκεκριμένα λεκτικά μοτίβα που αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένα ρυθμικά μοτίβα.

Σολφέζ (solfege)- ρυθμικές αξίες

Σύμφωνα με τη Θεωρία Μουσικής Μάθησης (Gordon, 2007b , 2007d) συνιστά να χρησιμοποιούνται δύο είδη Solfege: τονικό και ρυθμικό. Κάθε είδος χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους μαθητές να συγκρίνουν, να ταξινομήσουν τα τονικά και τα ρυθμικά μοτίβα αντίστοιχα με τη χρήση των δεξιοτήτων τους μέσω της ακουστικότητας. Ο Gordon δημιούργησε το δικό του σύστημα ονομασίας των ρυθμικών αξιών που παρατίθενται παρακάτω:

¹ Πρακτικούς οδηγούς για την ανάπτυξη της μουσικότητας των βρεφών και παι-διών μέχρι 5 ετών και από 7 ετών και πάνω, σύμφωνα με τη Θεωρία της Μουσικής Μάθησης του E. Gordon και με συνοδευτικά CD, έχουμε από τον Andrea Apostoli & Edwin E. Gordon (Apostoli & Gordon 2005, Gordon 2003- Edizioni Curci-Milano).

Αξία	Kodaly	Gordon
	τα	ντου
	τί -τι	ντού - ντε
	τι	ντου-ντε ή τα
	τί-ρι-τι-ρι	ντού-τα ντε τα
	τίμ-ο-λα	ντού-ντα-ντι
	τίμ-ρι-τα	ντού-τα ντου
	τά-α	ντού-ου

Είναι εμφανής η σημασία του λόγου στην εκμάθηση του ρυθμού της μουσικής. Τα παιδιά μαθαίνουν τις αξίες με μεγαλύτερη ευκολία όταν παρουσιάζονται σε μοτίβα, γι' αυτό κάποιοι μουσικοπαιδαγωγοί προτείνουν τη χρήση ειδικών συλλαβών για την καλύτερη κατανόηση των ρυθμικών μοτίβων.

Πρωτεργάτης αυτών των ρυθμικών ονομάτων είναι ο Κόνταλι με τα γνωστά τα, τίτι, τίριτιρι, που χρησιμοποιεί αντίστοιχα για το τέταρτο, τα όγδοα, και τα δέκατα έκτα.

Η παιδοκεντρική αντίληψη των παραπάνω μεθόδων έχει επηρεαστεί από την προοδευτική μάθηση από το ευκολότερο στο δυσκολότερο, σύμφωνη με τη θεωρία του Γκανιέ (Gagné, 1965), διαφαίνεται τόσο στην επιλογή του ρεπερτορίου του Κόνταλι όσο και στο σύστημα του Gordon.

Μια άλλη προσέγγιση του ρυθμού μέσα από τη θεωρία της μουσικής Μάθησης είναι να αποδίδεται κινητικά. Μέσω της κίνησης του σώματος ο ρυθμός δεν υποβάλλεται σε διανοητική επεξεργασία, αλλά συνειδητοποιείται από τους μαθητές βιωματικά. Από τη διαδικασία αυτή και με την ενθάρρυνση του δασκάλιου τους να κινηθούν ρυθμικά ενώ αυτοσχεδιάζουν ρυθμικά σχήματα, κατανοούν το μέτρο, το μουσικό παλμό, το μελωδικό ρυθμό, το σταθερό ρυθμό, και τη ρυθμική "ροή."

Κατά τη διδασκαλία του ρυθμού υπάρχουν ιεραρχικά επίπεδα δυσκολίας που εφαρμόζονται στους μαθητές. Η εκμάθηση του ρυθμού διευκολύνεται με την ταξινόμηση και οργάνωση των μέτρων (δίσημων, τρίσημων κλη) και τη δημιουργία ρυθμικών σχημάτων (ηχηρών χτυπημάτων). Το δίσημο μέτρο είναι το πιο συνηθισμένο και απλό μέτρο στα μικρά παιδιά και εισάγεται στις μουσικές δραστηριότητες επειδή είναι πιο εξοικειωμένο με το δυτικό πολιτισμό. Ασυνηθιστα ρυθμικά σχήματα όπως 5/8 για παράδειγμα, άνισου χρονικού μήκους, είναι δύσκολο να αποδοθούν ειδικά από μικρούς μαθητές.

Οι μαθητές εκπαιδεύονται να αποδίδουν κινητικά τις μεγαλύτερες και σύντομες διάρκειες των ήχων. Ένα επόμενο επίπεδο είναι η διδασκαλία του μελωδικού ρυθμού (δηλαδή τα ρυθμικά σχήματα που βρίσκονται σε ένα μουσικό κομμάτι να τα αποδίδουμε μελωδικά), που συνήθως τον αντιλαμβάνονται ευκολότερα οι μαθητές με τη προσθήκη των συλλογών που φαίνεται στο ανωτέρω σχήμα.

Σύμφωνα με την θεωρία της ανάπτυξης της ακουστικότητας, οι λειτουργίες του ρυθμού όταν διδάσκονται σε μικρά παιδιά διαφοροποιούνται σε σχέση με την διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου. Όταν διδάσκουμε ένα μουσικό όργανο ξεκινάμε να εκτελούμε μακρύτερες χρονικές διάρκειες των φθόγγων και μετά εκτελούμε πιο μικρές. Όταν όμως αποδίδουμε φωνητικά κάποια ρυθμικά σχήματα ή με πηχρές κινήσεις, είναι πιο εύκολο να αποδοθούν με μικρότερες χρονικές αξίες. Με την εξάσκηση πολλών ρυθμικών παραδειγμάτων θα καταφέρουν να μιμούνται στα πρώτα επίπεδα ακουστικότητας και έπειτα να αυτοσχεδιάζουν και να συνθέτουν (Σωτηρίου, 2007).

Θεωρία Μουσικής Μάθησης - δραστηριότητες στη τάξη

Σύμφωνα με το Gordon (2007b , 2007d) για τη βέλτιστη επίσημη διδασκαλία της μουσικής, συνιστά διάφορες ακολουθίες μάθησης, που βασίζεται σε διάφορες προϋποθέσεις πρώτη εκ των οποίων είναι ότι η "μάθηση έχει δύο βασικές λειτουργίες: αυτή της διάκρισης και αυτή της επαγωγής"(Gordon, 1976).

Μέσω της αλληλεπίδρασης των δεξιοτήτων των ακολουθιών μουσικής μάθησης, η τονική ακολουθία μάθησης καθώς και η ρυθμική αλληλουχία του μοντέλου εκπαίδευσης των μαθητών δίνουν νόημα στη μουσική που ασχολούνται με τα είδη και τα στάδια της ακουστικότητας. Οι μαθητές δηλαδή μπορούν να κατανοήσουν το πλαίσιο της μουσικής και τη σύνταξη καθώς να κατακτούν δεξιότητες όπως να ξεχωρίζουν το Δωρικό από το Μιξολύδιο τρόπο, μείζονες και ελάσσονες κλίμακες καθώς και δύσκολες ρυθμικές αξίες². Η εκμάθηση θα πρέπει μέσω των ακολουθιών

² Βιβλία που στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και προτείνουν τεχνικές μουσικής διδασκαλίας από τον Gordon,

είναι: Jump Right In, (Gordon, 2001). " The Music Curriculum, Reference Handbook for Using Learning Sequence Activities", in Jump Right In, (Grunow, Gordon, Azzara, Martin, 1999-2002). "The Instrumental Curriculum, Band, Strings, and Recorder", "Canti melodici e ritmici senza parole secondo la Music Learning Theory", Edizioni Curci (2004) & από Runfola M. & Taggart C.C (2005)-καθηγητές που χρησιμοποιούν τη Θεωρία μουσικής Μάθησης- "The Development and Practical Application of Music Learning Theory", GIA Publications, Inc. Chicago.

της ακουστικότητας θα πρέπει να είναι συντονισμένη όπου οι μαθητές να εισάγονται σε τονικότητες και μέτρα, καθώς και άλλων μουσικών στοιχείων, διαδοχικά. Επίσης, η κατάλληλη φωνητική τεχνική όπως και η σωστή αναπνοή και στάση του σώματος, είναι αναγκαίες για την έκφραση των τονικών αποδόσεων της ακουστικότητας.

Οι δραστηριότητες στη τάξη μπορούν να περιλαμβάνουν: τραγούδι, ψαλμωδία, χορό, μουσικά παιχνίδια, μουσικά όργανα, δημιουργικότητα, αυτοσχεδιασμό, ανάγνωση, γραφή που οδηγούν από τη λεκτική στη μουσική κατανόηση, από τη μερική σύνθεση στη λεκτική και ακουστική γενίκευση και καταλήγουν στη σύνθετη σύνθεση μελωδιών, ανάγνωσης και γραφής ολοκληρώνοντας τις δεξιότητες της συμβολικής γενίκευσης και της θεωρητικής κατανόησης. Κατά την εξελικτική διαδικασία που προσπαθούμε να περάσουμε περίπλοκες έννοιες με ακουστικές εμπειρίες, αυτοσχεδιαστικές εμπειρίες και με τη μίμηση, η μετάβαση από τη μίμηση στον αυτοσχεδιασμό είναι ένα λεπτό σημείο που θέλει προσοχή.

Σύμφωνα με το Gordon (2007b), στα πλαίσια της διδασκαλίας της μεθόδου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν τη Θεωρία Μουσικής Μάθησης, αναπτύσσοντας και δικές τους τεχνικές εκπαίδευσης που να στηρίζονται στην ακουστικότητα. Οι Μέθοδοι και οι τεχνικές είναι μοναδικές για κάθε δάσκαλο .

Ενώσεις για τη θεωρία της μουσικής μάθησης

Υπάρχουν πέντε ιδρυτούς ή ενώσεις για τη διάδοση και εκπαίδευση της Θεωρίας της Μουσικής Μάθησης στις ΗΠΑ και δυο στην Ιταλία : 1. "The Gordon Institute for Music Learning - (GIML)" στις ΗΠΑ (Εθνικό Ινστιτούτο)³ 2. "L' Associazione Italiana Gordon per l' Apprendimento Musicale - (AIGAM)", στην Ιταλία⁴. Επίσης, έχει δημιουργηθεί και το Αρχείο Gordon (Gordon Archive)⁵ που βρίσκεται στη Μουσική Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου της Νότιας Καρολίνας και περιλαμβάνει τις περισσότερες εκδόσεις του Gordon, διατριβές που είχε καθοδηγήσει, ηχογραφήσεις από τις διαλέξεις και τα σεμινάρια του και ότι άλλο έχει σχέση με την συμβολή του στη Μουσική Εκπαίδευση.

³ Όσοι ενδιαφέρονται για περισσότερες πληροφορίες για τη θεωρία μουσικής μάθησης μπορούν να επισκεφτούν την ιστοσελίδα <http://www.GIML.org>

⁴ Περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να δείτε στην ιστοσελίδα: www.aigam.org

⁵ Βλ. ένε: <http://www.sc.edu/library/music/gordon.html/>

Στην Ελλάδα, επειδή έχουμε έλλειψη μουσικοπαιδαγωγικών συστημάτων και μεθόδων στη βρεφική ηλικία θα πρότεινα να υιοθετηθεί η θεωρία μουσικής μάθησης ή κάποιο ανάλογο μέθοδος στην μουσική αγωγή για τη βελτίωση της μουσικής δεκτικότητας των βρεφών και μικρών παιδιών στο μέλλον.

Επίλογος

Ο Gordon (1979, 1965), άρχισε να διερευνά τη φύση και τα χαρακτηριστικά της μουσικής δεκτικότητας μέσα από πλήθος πειραματικών ερευνών. Η έρευνά του επικεντρώθηκε στην κατηγοριοποίηση και τον καθορισμό του βαθμού δυσκολίας στην ακουστικότητα μελωδικών μοτίβων σε ίδιες ή διαφορετικές τονικότητες και στην ακουστικότητα ρυθμικών μοτίβων σε ίδια ή διαφορετικά μέτρα. Θεμελιώδης στόχος δηλαδή στη θεωρία μουσικής μάθησης (Music Learning Theory), είναι η εκμάθηση των τονικών και ρυθμικών σχημάτων μέσω του όρου "audiation", και βασίζεται στην έννοια ότι η μουσική αφομοιώνεται σύμφωνα με τους μηχανισμούς της μητρικής γλώσσας.

Όπως διαπιστώνεται η θεωρία της μουσικής μάθησης μεθοδολογικά παρέχει στους δασκάλους μια περιεκτική και διαδοχική μέθοδο για τις ουσιαστικές δεξιότητες της ακουστικότητας σε πολλούς τομείς και βαθμίδες της μουσικής εκπαίδευσης. Έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τις μεθόδους Suzuki, Dalcroze, Kodaly, και Orff διότι οι μαθητές θέτουν μια στερεά βάση πρώτα με ακουστικές ασκήσεις και με αυτοσχεδιασμό δια μουσικών οργάνων, πριν διδαχθούν τη μουσική θεωρία και μουσική σημειογραφία.

Επειδή, από πολλές επιστημονικές έρευνες προκύπτει ότι όσο νωρίτερα εκτεθεί ένα άτομο σε ένα πλούσιο μουσικά περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της μουσικής του δεκτικότητας (Gordon, 1979, 1986, 1987), με τη θεωρία μουσικής μάθησης, προσφέρουμε ποιοτική διδασκαλία στο κάθε βρέφος ή μαθητή ώστε να αναδυθεί το μουσικό δυναμικό του και να αξιοποιηθεί στον καλύτερο δυνατό βαθμό. Το κύριο πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι ενισχύει μια νέα μουσική σύλληψη και μια διδακτική προσέγγιση με μεγάλη χρονική επίδραση επειδή η μάθηση γίνεται βιωματικά και επιδρά στην ενδυνάμωση και τη σταθερότητα της μνήμης και το επίκεντρο είναι η μουσική στις διαδικασίες μάθησης, και όχι τα προϊόντα της.

Συνοψίζοντας την συμβολή του έργου του Edwin Gordon στην μουσική εκπαίδευση, διαπιστώνουμε ότι η προσφορά του είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι πέρα

από τον τεράστιο όγκο της δουλειάς του υπερτερεί έναντι άλλων μεθόδων μουσικής διδασκαλίας επειδή η θεωρία του στηρίζεται σε μετρήσιμα ερευνητικά δεδομένα. Έχει προσφέρει πάρα πολλά τόσο στη ποιοτική όσο στην ποσοτική έρευνα για την ανάπτυξη της μουσικής εκπαίδευσης. Ο συνδυασμός αυτός θέτει γερά επιστημονικά θεμέλια που αποδεικνύονται έμπρακτα αφενός μεν με στατιστικές αναλύσεις και αφετέρου με τα πρακτικά αποτελέσματα της μουσικής μάθησης μέσα στη τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

Apostoli A. Gordon E.(2005).“Ascolta con lui canta per lui”, Edizioni Curci, Milano.

Gagni R. (1965). The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gordon, E. E. (1995). Musical Aptitude Profile. Manual. Chicago: GIA Publications.

Gordon, E. E. (1976). Learning sequence and patterns in music. Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (1979). Primary measures of music audiation. Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (1982). Intermediate measures of music audiation. Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (1986). Designing objective research in music education. Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (1987). Jump Right In: The Instrumental Series: Teacher's Guide, Soprano Recorder Book One. Chicago: GIA Publications.

Gordon, E. E. (1989a). Advanced measures of music audiation. Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (1989b). Audie. Chicago: GIA.

Gordon E. E. (1991). Jump Right In to Listening, Music for Young Children. Chicago: GIA.

Gordon E. (1997, 1990, 2003). “ L' apprendimento musicale del bambino dalla nascita all' età prescolare”, Edizioni Curci, Milano.

Gordon E. E.(1997, 1990). A Music Learning Theory, for Newborn and Young Children. Chicago: GIA.

Gordon E. E. (1997). Jump Right In: The Music Curriculum, Chicago: GIA.

Gordon E. E. (1997). Jump Right In: The instrumental series, Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (1998). Introduction to Research and the psychology of Music, GIA Publications, Inc. Chicago

Gordon E. E. (2001). “Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning

Theory", GIA Publications, Inc. Chicago.

Gordon, E. E. (2001). *Jump Right In: The Music Curriculum: Reference Handbook for Using Learning Sequence Activities*, 3d rev. ed. Chicago: GIA Publications.

Gordon E. E. (2003). "Ascolta tu", Edizioni Curci, Milano.

Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (2007a). *Awakening newborns, children, and adults to the world of audiation: A sequential guide*. Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (2007b). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (2007c). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory: Study guide*. Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (2007d). *Lecture cds for learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Chicago: GIA.

Gordon Institute for Music Learning. (2007). About GIML. Retrieved from:

<http://www.giml.org/aboutgiml.php>

Μακροπούλου Ε. - Βαρελάς Δ., (2001). *Μουσική - Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*, Εκδόσεις Fagotto, Αθήνα.

Σωτηρίου Χ. (2007). "Η συμβολή του έργου του Edwin Gordon στη Μουσική Εκπαίδευση", Διδακτικές σημειώσεις για τους φοιτητές του Τμήματος και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.

Σωτηρίου Χ. (2010). "Διερεύνηση - Αξιολόγηση της Μουσικής Αντίληψης - Δεκτικότητας μαθητών στη Μουσική Εκπαίδευση", Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα.

Ευλομπογιές, Μαρκადόροι ή Αντιλήψεις των φοιτητών/-τριών των τμημάτων Βρεφονηπιοκομίας των ΤΕΙ Θεσσαλονίκης & Ιωαννίνων για τα υλικά, τα μέσα και τα εργαλεία των εικαστικών δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή.

Dr. Θωμάϊς Καπουλίτσα, Καθηγήτρια Εφαρμογών ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης (τμήμα Βρεφονηπιοκομίας)

Αικατερίνη Ιωαννίδου, Πτυχιούχος Βρεφονηπιοκόμος, Φοιτήτρια Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ. τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Highlighting the fundamental issues concerning the features of materials this essay aims to underline the importance of their role in artistic education of toddlers and preschoolers. It is suggested that an experiential approach of the materials on a sensory basis allows children in early childhood education to obtain a heightened awareness of their core characteristics and functions. Based on the similarities and differences they unmask, preschoolers and toddlers are then capable of organizing a resource database to support their further artistic development. Furthermore the essay provides an analysis of the perspectives of students of the department of Early Childhood Care and Education of the Technological Educational Institutes of Thessaloniki and Ioannina concerning the importance of certain materials and implements in artistic education.

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στη θεματική ενότητα "Αισθητική Αγωγή στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση". Εστιάζει στα πρωτογενή και μη τυποποιημένα υλικά που απαιτούνται για την οργάνωση και εκτέλεση εικαστικών δραστηριοτήτων στην προσχολική ηλικία. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά εκείνα των υλικών, που τα παιδιά ανακαλύπτουν και κατανοούν εμπειρικά ως προς τις βασικές και φυσικές τους ιδιότητες. Επισημαίνεται το ότι το σύνολο αυτών των διαπιστώσεων οδηγεί στη δόμηση μιας άτυπης «βάσης δεδομένων», στην οποία ταξινομούνται και οργανώνονται τα υλικά με βάση τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά τους. Αυτή η «βάση δεδομένων», αποτελεί συγχρόνως και τη βάση της εικαστικής δημιουργίας.

Το περιεχόμενο της πρότασης συγκρίνεται με την ανάλυση των δεδομένων ερωτηματολογίου, που συμπληρώθηκε από τις/τους φοιτήτριες/-τες του τρίτου εξαμήνου του τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, όπως και από αυτές/-ούς του δεύτερου εξαμήνου του τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι.

Ιωαννίνων προτού παρακολουθήσουν τα σχετικά μαθήματα που προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών του. Παρουσιάζονται οι απόψεις που εκφράζουν ως προς τη φύση των υλικών, των μέσων και των εργαλείων, τα οποία κρίνουν ως απαραίτητα για την αποτελεσματική οργάνωση εικαστικών δραστηριοτήτων.

Όσο ο ρόλος της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης αναβαθμίζεται και η έρευνα επεκτείνεται στους διάφορους τομείς της, τόσο διευρύνεται και το εύρος των στόχων και των σκοπών της. Θεμελιώδες ωστόσο ζήτημα της προσχολικής αγωγής και συνεκδοχικά και των εικαστικών δραστηριοτήτων εξακολουθεί να παραμένει η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 586). Οι κεντρικοί αυτοί όροι αναφορικά με την προσχολική αγωγή και τις εικαστικές δραστηριότητες, αν και οικείοι, έχουν συνδεθεί με μια σειρά από παρανοήσεις, άμεση απόρροια των οποίων αποτελεί η στρέβλωση των τελικών στόχων και σκοπών και των δυο.

Οι εικαστικές δραστηριότητες, είτε αυτές είναι διδασκαστές, είτε τριδασκαστές, θεμελιώνονται στην γνώση των υλικών και των εργαλείων. Όποια και αν είναι η μορφή τέχνης στην οποία εντάσσεται η δραστηριότητα, το υλικό που θα επιλεγεί, ορίζει το πώς θα εξελιχθεί η πορεία της και ποιο θα είναι το τελικό αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτό το υλικό μετατρέπεται σε μέσον, για να εκφράσει τις ιδέες του παιδιού, τους στόχους και τις επιλογές του (Eisner, 2002:79). Το κάθε υλικό, όσο και αν μπορεί να εμπνεύσει ιδέες και να στηρίξει υποδηλώσεις, είναι κάτι το στατικό, με την έννοια ότι έχει συγκεκριμένες ιδιότητες και χαρακτηριστικά, τα δικά του «όρια» και επιδέχεται παρεμβάσεις και μεταμορφώσεις – είτε αυτές πραγματοποιούνται με τα χέρια, είτε με τη βοήθεια εργαλείων – μέχρι ενός βαθμού (Forman, 1994: 39 & Eisner, 2004: 8). Οι περιορισμοί επομένως που θέτει το υλικό, χρειάζεται να είναι γνωστοί, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί η δυνατότητα ανταπόκρισής του στους στόχους της κάθε δραστηριότητας (Eisner, 2002:72). Άλλωστε οι ιδιότητές του είναι και αυτές που ορίζουν το κατά πόσο αυτό είναι κατάλληλο για να εκφράσει το ίδιο αποτελεσματικά τις ιδέες και τους συμβολισμούς πίσω από την εικαστική δημιουργία, ώστε να παραχθεί ένα νέο, αυθεντικό προϊόν (Cananatella, 2007: 7). Γίνεται επομένως σαφές, πως η γνωριμία με τα υλικά αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την περαιτέρω άσκηση των παιδιών στα εικαστικά.

Η κατανόηση των ιδιοτήτων των υλικών, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, απαιτεί την αισθητηριακή εμπλοκή των παιδιών με αυτά, ώστε να μετατραπεί σε βιωματική γνώση και να μην παραμείνει απλή πληροφορία (Barnes, 1990: 96). Οι πρώτες διαπιστώσεις μπορούν έως ένα βαθμό να πραγματοποιηθούν οπτικά και αφορούν στη φόρμα, το σχήμα, το μέγεθος και το χρώμα. Εκτός από καθαρά μορφικά

χαρακτηριστικά μπορούν να εντοπιστούν και ιδιότητες όπως η φωτοδιαπερατότητα ή η δυνατότητα αντανάκλασης (Schofield, 1995: 76). Όσο μεγαλώνει η εμπλοκή των παιδιών με τα υλικά και εντείνεται η αλληλεπίδραση τους με αυτά, ακολουθεί η ενεργοποίηση και των υπολοίπων αισθήσεων. Οι διαπιστώσεις έτσι πληθαίνουν και σχετίζονται με επιπλέον ιδιότητες, όπως είναι η υφή, η θερμότητα ή ψυχρότητα των υλικών, η γεύση τους και η οσμή τους, το αν παράγουν ήχο και με ποιόν τρόπο, η ελαστικότητα τους, ο βαθμός σκληρότητάς τους και η δυνατότητα να διατηρούν ή όχι τις μεταβολές που πραγματοποιούνται σε αυτό (Colla,et.al. 2004:22, Schofield, 1995: 76).

Η εισαγωγή σε νέα υλικά γίνεται με σεβασμό στους ατομικούς ρυθμούς των παιδιών, ώστε να είναι πραγματικά αποτελεσματική (Eisner, 2002:96) και οδηγεί έμμεσα στο να πραγματοποιούν συγκρίσεις μεταξύ των υλικών και να εντοπίζουν τις αισθητηριακές κύρια διαφορές τους (Barnes, 1990: 130). Επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό η σύσταση μιας αρχικής «βάσης δεδομένων», στην οποία το κάθε υλικό εισάγεται, οργανώνεται και ταξινομείται με βάση τα χαρακτηριστικά του, ώστε τα παιδιά εργαζόμενα να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν συνειδητά, με στόχο την επίτευξη ορισμένου σκοπού τους. Η επιλογή τους στηρίζεται έτσι σε μια νοτική διεργασία, σύνθετη και υψηλών απαιτήσεων, καθώς και σε αλληλεπλήρη αποκλεισμούς και συγκρίσεις, ώστε να καταλήξουν τελικώς στο υλικό εκείνο, που θα τους εξασφαλίσει με την μεγαλύτερη πιστότητα το αποτέλεσμα που τα ίδια επιδιώκουν.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι σκοποί των εικαστικών δεν περιορίζονται στην εικαστική αναπαραγωγή και τη στείρα εκμάθηση τεχνικών (Vygotsky, 1997: 260), μα προεκτείνονται στην προσωπική έκφραση και πλήρωση, την κατανόηση και γνώση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς (Chapman, 1993: 22) και στην παραγωγή αυθεντικών έργων σε άμεσο διάλογο με τον σύγχρονο πολιτισμό μέσα από ομαδική εργασία (Rinaldi, 2008: 38).

Διερευνώντας τη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την εικαστική αγωγή η ερευνητική ομάδα συνέταξε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο, στο οποίο ζητείται η άποψη των φοιτητών/-τριών σε μια σειρά από θέσεις και ερωτήματα. Οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις αναφορικά με τα υλικά και τα εργαλεία, παρουσιάζουν ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Τους ζητείται να αξιολογήσουν στα πλαίσια μιας τριβάθμιας κλίμακας το κατά πόσο ορισμένα εξ αυτών είναι απαραίτητα για την οργάνωση και εκτέλεση εικαστικών δραστηριοτήτων. Εξετάζεται αρχικά η θέση του δείγματος αναφορικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας σειράς υλικών.

Η ύπαρξη διαφορετικών ειδών χαρτιού κρίνεται ως πολύ απαραίτητη σε ποσοστό περίπου 67%, ενώ ένα ποσοστό 30% περίπου θεωρεί, πως κάτι τέτοιο είναι δευτερεύον. Η ίδια περίπου εικόνα παρουσιάζεται και αναφορικά με την εξασφάλιση διαφορετικών ειδών χαρτονιών με ένα 70% να το θεωρεί πολύ απαραίτητο και ένα 30% αρκετά απαραίτητο. Το αξιοσημείωτο στην περίπτωση των διαφορετικών ειδών χαρτιού είναι το γεγονός ότι ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του 3% κρίνει την ύπαρξή του ως καθόλου απαραίτητη. Δεδομένου ότι η χαρτική ύλη αποτελεί τη βάση και το υπόβαθρο για τις εικαστικές και ειδικότερα δε για τις ζωγραφικές δραστηριότητες, το οποίο μάλιστα δεν είναι ουδέτερο, μα επιδρά στο τελικό αποτέλεσμα με το μέγεθος, το σχήμα, το χρώμα, τη διεύθυνση των ινών του και την υφή της επιφάνειάς του (Vecchi, 2010: 111), το ποσοστό αυτό κρίνεται ως σημαντικό.

Η εναλλακτική πρόταση της ζελατίνας, με τις διαφορετικές ιδιότητες που φέρει λόγω της φωτοδιαπερατότητάς της και της διαφορετικής της υφής, καθώς και με τις επιπτώσεις που έχει τόσο στην πορεία της εικαστικής δραστηριότητας, όσο και στο τελικό της αποτέλεσμα, παρουσιάζει διαφορετικά ποσοστά. Το υψηλότερο ποσοστό, 52%, το συγκεντρώνει η άποψη αυτή είναι αρκετά απαραίτητη, ενώ μόνο το 32% τη θεωρεί πολύ απαραίτητη και το 16% καθόλου.

Αναφορικά με τα υλικά εκείνα που σχετίζονται με το χρώμα στις εικαστικές δραστηριότητες τα αποτελέσματα έρχονται να επιβεβαιώσουν ορισμένες υποθέσεις της ερευνητικής ομάδας για την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων αναφορικά με τα υλικά. Ως πολύ απαραίτητοι κρίνονται οι μαρκαδόροι σε ποσοστό 77% και οι ξυλόμπογιές σε ποσοστό 73%, ενώ η χρήση υδατοδιαλυτών χρωμάτων παρουσιάζει το αρκετά χαμηλότερο ποσοστό της τάξης του 61%.

Οι μαρκαδόροι στις εικαστικές δραστηριότητες στην προσχολική ηλικία είναι ένα υλικό, η χρήση του οποίου μοιάζει αυτονόητη. Ωστόσο ως υλικό, ακόμα και όταν η συντήρηση και αντικατάστασή τους τηρείται σχολαστικά, περιορίζει τη δυνατότητα πειραματισμού με το χρώμα. Οι αποχρώσεις και η τονικότητα των χρωμάτων ορίζονται από τον κατασκευαστή, τα παιδιά έτσι γνωρίζουν μόνο τα χρώματα που τους παρέχονται, δίχως να μπορούν να κάνουν επιπλέον διαπιστώσεις ως προς αυτά, οι δε μίξεις τους και οι περαιτέρω πειραματισμοί καθίστανται αδύνατοι. Αν λάβουμε υπόψη μας και το υπόβαθρο που χρησιμοποιείται, το οποίο συνήθως είναι λευκά χαρτιά εκτυπωτή A4, περιορισμένου πάχους, που δεν μπορεί να ανταποκριθεί καλά στις επαναλαμβανόμενες, σχεδόν εμμονικές κινήσεις των παιδιών πάνω σε αυτό, το αποτέλεσμα συχνά απογοητεύει τα παιδιά. Χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη πως το χαρτί στη φάση γνωριμίας με το υλικό αποτελεί για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

περισσότερο «αρένα» για κίνηση παρά χώρο για εικαστική δημιουργία (Eisner, 2002: 120). Ακόμα οι μαρκαδόροι περιορίζουν την εικαστική έκφραση υποχρεώνοντας τα παιδιά να περιοριστούν σε έναν πολύ συγκεκριμένο σχεδιαστικό τύπο.

Οι απαντήσεις αναφορικά με τις ξυλομπογιές, έρχονται να επιβεβαιώσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με το ποια είναι τα υλικά εκείνα, που απαιτούνται για την ορθή οργάνωση και εκτέλεση των εικαστικών δραστηριοτήτων. Το συγκεκριμένο υλικό δεν μπορεί να έχει θέση στην προσχολική αγωγή και κρίνεται ακατάλληλο για το αναπτυξιακό αυτό στάδιο. Χρειάζεται δε να σημειωθεί πως το διαθεματικό ενιαίο πρόγραμμα σπουδών του υπουργείου παιδείας για τα εικαστικά συστήνει την χρήση τους στην πέμπτη και έκτη τάξη του δημοτικού, προτείνοντας για τις πρώτες τάξεις του δαχτυλομπογιές, νερομπογιές, κραγιόνια, κάρβουνα και μαρκαδόρους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 101, 106) .

Τα υδατοδιαλυτά χρώματα, όπως τέμπερες, δαχτυλομπογιές και νερομπογιές, εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά στην προτίμηση του δείγματος, με ένα 39% να μην τα κρίνει ως πολύ σημαντικά. Χρειάζεται ωστόσο να σημειωθεί, πως η εμπλοκή των παιδιών με αυτά μπορεί να τα οδηγήσει σε σημαντικές και πολυεπίπεδες διαπιστώσεις. Κατανοούν σε μεγαλύτερο βάθος τη φύση του υλικού ως προς την τονικότητα, τη σύσταση και την υφή του, μα και τις ιδιότητες του, όπως το πώς θα συμπεριφερθεί το χρώμα ανάλογα με την ποσότητα του νερού που θα χρησιμοποιηθεί καθώς και με το υπόβαθρο, το πώς η ποσότητα του χρώματος επιδρά στο τελικό αποτέλεσμα, το πραγματικό εύρος του χρωματολογίου και το πώς από τα κύρια χρώματα προκύπτουν τα δευτερεύοντα και συμπληρωματικά. Καθώς δε ορισμένα απαιτούν και τον αποτελεσματικό χειρισμό των κατάλληλων εργαλείων για την χρήση τους, η αναγκαιότητα της ύπαρξής τους για τις εικαστικές δραστηριότητες ίσως να χρειάζεται να επανεξεταστεί.

Τα μελάνια ως πρόταση για πειραματισμό με το χρώμα και για την εκτέλεση μη στερεοτυπικών εικαστικών δραστηριοτήτων για το σχέδιο και τη χαρακτηριστική, όπως τυπωμάτων και μονοτυπιών, μοιάζει να μην τυγχάνουν ιδιαίτερης αποδοχής. Η ύπαρξή τους κρίνεται ως καθόλου απαραίτητη από το 23% του δείγματος και στον αντίποδα ένα αντίστοιχο ποσοστό 28% την αξιολογεί ως πολύ απαραίτητη. Το υψηλότερο ποσοστό, 49%, συγκεντρώνει η άποψη πως είναι αρκετά απαραίτητα.

Όσον αφορά τα διαφορετικά είδη κόλλης (ρευστές, stick, ατλακόλη, γλίουτολίνη) παρατηρεί κανείς από τις απαντήσεις του δείγματος, πως τα ποσοστά είναι πολύ διαφορετικά. Μόλις το 53% δηλώνει πως αυτές είναι πολύ απαραίτητες, ποσοστό που δεν απέχει πολύ από το 40% που τις θεωρεί αρκετά απαραίτητες, ενώ ένα 6%

δεν τις θεωρεί καθόλου απαραίτητες. Τα αποτελέσματα βέβαια μοιάζουν λογικά, αν αναλογιστεί κανείς την πραγματικότητα στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία, όπου η ποικιλία σε κόλλες είναι περιορισμένη, ενώ συνήθως δε χρησιμοποιούνται άλλες πέραν των ρευστών και των stick. Ωστόσο αν αναλογιστεί κανείς πως η χρήση κόλλας απαιτείται σε δραστηριότητες κολλήζ και τρισδιάστατων κατασκευών, κατανοεί πως τα διαφορετικά υλικά που χρησιμοποιούνται σε τέτοιες δραστηριότητες καθιστούν την ποικιλία σε κόλλες απαραίτητη. Τα αποτελέσματα που ακολουθούν αναφορικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης λιγότερο τετριμμένων υλικών, πέραν χαρτιών και χαρτονιών, δικαιολογούν τα ποσοστά στην ερώτηση αυτή.

Υφάσματα, δαντέλες και νήματα αξιολογούνται ως αρκετά απαραίτητα σε ποσοστό περίπου 47%, με το 46% να τα θεωρεί ως πολύ απαραίτητα και 7% ως καθόλου απαραίτητα. Παρατηρεί κανείς εδώ, πως η πρόταση ενός υλικού μη στερεοτυπικού μοιάζει να διχάζει το δείγμα.

Υλικά για τρισδιάστατες π्लाστικές κατασκευές, όπως ζυμάρι, π्लाστελίνη και πηλός, φαίνεται να παρουσιάζουν τα ίδια περίπου ποσοστά και με προηγούμενα υλικά, των οποίων η ύπαρξη είναι αρκετά διαδεδομένη. Ως πολύ απαραίτητα κρίνονται από το 67%, αρκετά απαραίτητα από το 31% και το 2% τα κρίνει ως καθόλου απαραίτητα.

Οι απαντήσεις είναι ανάλογες και αναφορικά με τα υλικά προερχόμενα από τη φύση, όπως πέτρες, χαλίγια, βότσαλα, κλαδάκια, φλοιούς δέντρων. Όμοια αυτά κρίνονται ως πολύ απαραίτητα από το 60% και ως αρκετά απαραίτητα από το 35% με το 5% να τα αξιολογεί ως καθόλου απαραίτητα. Τα αποτελέσματα αυτά χρειάζεται βέβαια να συνεξεταστούν και με άλλες απαντήσεις, καθώς η χρήση τους δεν είναι δυνατή δίχως τα απαραίτητα εργαλεία, τις διαφορετικές κόλλες και τα απαραίτητα είδη χρωμάτων, πέραν των μαρκαδόρων.

Η εξέταση των απόψεων και των αντιλήψεων αναφορικά με τα υλικά δεν μπορεί παρά να προχωρήσει και στο πεδίο των εργαλείων αυτών που απαιτούνται για τις εικαστικές δραστηριότητες, καθώς αυτά διευκολύνουν τη χρήση τους και συντείνουν στην καλύτερη κατανόηση των ιδιοτήτων των υλικών.

Το πρώτο εργαλείο που αξιολογείται είναι τα ψαλίδια, τα οποία και υπάρχουν στα νηπιαγωγεία όλων των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων. Αυτά από τους/τις φοιτητές/-τριες αξιολογούνται ως πολύ απαραίτητα σε ποσοστό 59%, αρκετά απαραίτητα από το 37% και καθόλου απαραίτητα από το 4%, ποσοστά που συνάδουν και με την πραγματική εικόνα σε μια τάξη.

Τα εργαλεία που ακολουθούν, σχετίζονται με τις ζωγραφικές δραστηριότητες και επομένως τα αποτελέσματα χρειάζεται να συνεξεταστούν με τα αυτά των αντίστοιχων

υλικών. Ζητείται η άποψη του δείγματος αναφορικά με το κατά πόσο κρίνουν ως απαραίτητη την ύπαρξη 3 διαφορετικών μεγεθών πινέλων (δίδως να εξετάζονται άλλοι παράγοντες, όπως π.χ. η σκληρότητά τους) και ρολών για τη χρήση των ανάλογων χρωμάτων. Ένα 77% δηλώνει πως αυτά είναι πολύ απαραίτητα, αν και δε φαίνεται να αξιολογούν το ίδιο απαραίτητα τα αντίστοιχα χρώματα και ένα 20% ως αρκετά απαραίτητα.

Τα καρτέλα είναι και αυτά ένα εργαλείο, που χρησιμοποιείται σε ζωγραφικές και όχι σχεδιαστικές δραστηριότητες. Παρόλο που άλλα υλικά και εργαλεία φαίνεται να συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά ως προς την αναγκαιότητα της ύπαρξής τους, τα καρτέλα αξιολογούνται διαφορετικά από το δείγμα. Οι απαντήσεις μοιράζονται καθώς 40% τα κρίνει ως πολύ απαραίτητα και το ίδιο ποσοστό συγκεντρώνει και η άποψη πως είναι αρκετά απαραίτητα, ενώ το σημαντικό 20% δεν τα θεωρεί καθόλου απαραίτητα.

Οι παλέτες, αναγκαίες για τις μίξεις χρωμάτων και την εκτέλεση ζωγραφικών δραστηριοτήτων με τη χρήση χρωμάτων που δουλεύονται με πινέλο, θεωρούνται ως πολύ απαραίτητες από το 63%, ποσοστό που συμφωνεί με τα αποτελέσματα αναφορικά με τα αντίστοιχα χρώματα, αρκετά απαραίτητες από το 31% και καθόλου α-παραίτητες από 6%.

Τα σφουγγάρια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αυτά για να δουλευτεί το χρώμα, ενώ είναι ένα υλικό που σπάνια συμπεριλαμβάνεται στα πακέτα που απαντώνται στο εμπόριο και προορίζονται για τις ζωγραφικές δραστηριότητες. Τα στοιχεία αυτά είναι καλό να λαμβάνονται υπόψη παρατηρώντας τα ποσοστά των απαντήσεων του δείγματος, που μοιάζουν να μοιράζονται, με το 45% να τα θεωρεί ως πολύ απαραίτητα και το 41% αρκετά απαραίτητα. Το ποσοστό που δηλώνει πως αυτά μπορούν να μη συμπεριλαμβάνονται στα εργαλεία των εικαστικών δραστηριοτήτων είναι αρκετά υψηλό αγγίζοντας το 15%.

Οι σφραγίδες του εμπορίου είναι ένα εργαλείο που εντοπίζεται συχνά στην προσχολική αγωγή για δραστηριότητες που αφορούν το τύπωμα. 42% τις θεωρούν ως μη απαραίτητες και ένα αντίστοιχο ποσοστό της τάξης του 41% ως αρκετά απαραίτητες. Πολύ απαραίτητες κρίνονται μόλις από το 17%. Ακόμα και αν αυτές αγοράζονται και δεν κατασκευάζονται στην τάξη με βάση τις ανάγκες της εκάστοτε εικαστικής δραστηριότητας, χρειάζεται να αναλογιστεί κανείς πως αυτές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, δεδομένου του ότι τα μελάνια δε πλογίζονται ως απαραίτητα για τις εικαστικές δραστηριότητες.

Τα αποτελέσματα αναφορικά με εργαλεία που σχετίζονται με την βαθύτερη

κατανόηση της φύσης των υλικών, της δομής και των ιδιοτήτων τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι μεγεθυντικοί φακοί είναι το πρώτο από αυτά. Τα ποσοστά των απαντήσεων στην περίπτωση αυτού του εργαλείου είναι εντυπωσιακά, καθώς είναι τα υψηλότερα αρνητικά ποσοστά από το σύνολο των υλικών και των εργαλείων που παρατίθενται στο ερωτηματολόγιο. Μόλις το 12% πιστεύει πως οι μεγεθυντικοί φακοί είναι πολύ απαραίτητοι στις εικαστικές δραστηριότητες με το υπόλοιπο δείγμα να δηλώνει σε ποσοστό 52% πως αυτοί δεν είναι καθόλου απαραίτητοι και το 37% αρκετά απαραίτητοι.

Εργαλείο που λειτουργεί και αυτό στην βαθύτερη κατανόηση των ιδιοτήτων των υλικών των εικαστικών δραστηριοτήτων είναι και η φωτοτράπεζα. Εδώ ένα ποσοστό περίπου 47% πιστεύει πως αυτή είναι αρκετά απαραίτητη ενώ το υπόλοιπο δείγμα διχάζεται με το 28% να μην την θεωρεί καθόλου απαραίτητη και το 25% πολύ απαραίτητη. Και αυτά τα αποτελέσματα χρειάζεται να συγκριθούν με τις απαντήσεις αναφορικά με τα υλικά των εικαστικών δραστηριοτήτων. Ως υπόβαθρο εργασίας με την ιδιότητα να διοχετεύει φως στα υλικά που τοποθετούνται πάνω σε αυτό, είναι προφανές πως χρειάζεται να εξεταστεί σε συνάρτηση με την φωτοδιαπερατότητα των υλικών, την ποικιλία στην σύσταση και τη δομή, τόσο των χαρτιών όσο και άλλων, λιγότερο συνηθισμένων υλικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, καθώς και με την ποιότητα του χρώματος που ιδωμένο υπό ένα φωτεινό πρίσμα μπορεί να εξεταστεί καλύτερα.

Παρατηρώντας κανείς τα ποσοστά συνειδητοποιεί πως οι φοιτητές/-τριες στην μεγάλη τους πλειοψηφία, φαίνεται να κρίνουν ως απαραίτητα για τις εικαστικές δραστηριότητες στην προσχολική ηλικία όλα εκείνα τα υλικά, τα οποία στερεοτυπικά χρησιμοποιούνται. Τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά, όταν πρόκειται για υλικά λιγότερο συμβατικά ως προς τη φύση και τις ιδιότητές τους. Εκεί οι απαντήσεις ως προς την αναγκαιότητα τους δεν είναι τόσο ξεκάθαρες, με το δείγμα σχεδόν να διχάζεται. Το γεγονός που προβληματίζει ωστόσο την ερευνητική ομάδα, είναι το ότι στο σύνολο των με-ταβλητών που εξετάστηκαν, υπάρχει σταθερά ένα ποσοστό που τις αξιολογεί ως «καθόλου απαραίτητες». Το ποσοστό αυτό είναι άλλοτε μεγαλύτερο - στην περίπτωση των ασυνήθιστων υλικών - και άλλοτε μικρότερο, ακόμα και όταν πρόκειται για πολύ βασικά υλικά, είναι ωστόσο σταθερά παρόν. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια περαιτέρω διερεύνηση των απαντήσεων του δείγματος, εστιάζοντας αυτή τη φορά στην αιτιολόγησή τους.

Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων του ερωτηματολογίου διαφαίνεται, πως υπάρχει ακόμα περιθώριο αναβάθμισης της ποιότητας και του περιεχομένου των

εικαστικών δραστηριοτήτων, ώστε η εικαστική αγωγή στη χώρα μας να αποκτήσει έναν περισσότερο κεντρικό ρόλο στην προσχολική αγωγή. Οι προσπάθειες που γίνονται σήμερα κύρια σε Ευρώπη και Αμερική προς την κατεύθυνση αυτή, έχουν ενταθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε η εικαστική αγωγή στην προσχολική ηλικία σε πολλές περιπτώσεις να έχει μετατραπεί σε βασικό μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Με βασικότερο παράδειγμα αυτό των κέντρων προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia, όπου τα παιδιά από ηλικία λίγων μόλις μηνών αρχίζουν την επαφή τους με τα υλικά, ώστε να μπορούν στη συνέχεια να αξιοποιήσουν τις ιδιότητές τους στα διάφορα project που πραγματοποιούν (Gandini, 1993: 5), φαίνεται πως τα εικαστικά μπορούν να αποτελέσουν το όχημα για την ολόπλευρη ανάπτυξη. Σε μια τέτοια περίπτωση η επανεξέταση του ρόλου και της φύσης των υλικών που αξιοποιούνται για την οργάνωση και εκτέλεση εικαστικών δραστηριοτήτων χρειάζεται να πραγματοποιηθεί σε μια νέα, ανανεωτική και καινοτόμο βάση, έξω από στερεοτυπικά και στείρα σχήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barnes, R. (1990). *Teaching Art to Young Children 4 – 9*. London & New York: RoutledgeFalmer.

Cannatella, H. (2007, December). Dewey's Art as Experience. Paper presented at the annual Conference of Philosophy of Education Society of Australasia.

Chapman, L. H. (1993), *Διδακτική της Τέχνης*. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή, Αθήνα, Εκδόσεις Νεφέλη.

Colla, L. Lucenti, L. Ruozzi, M. (2004). Black is Made of All the Colors / It's All Whites. In Vecchi, V. & Giudici, C. (Eds.), *Children, Art, Artists; The Expressive Languages of Children, The Artistic Language of Alberto Burri*, (pp16 – 25). Reggio Emilia: Reggio Children srl.

Eisner, E. W. (2004, October 14). What Can Education Learn from the Arts About the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4). Retrieved [20/8/2010] from <http://ijea.asu.edu/v5n4/>.

Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven&London: Yale University Press.

Forman, G. (1994). Different Media, Different Languages. In Katz, L.G. & Cesarone B. (Eds.) *I Reflections on the Reggio Emilia Approach* (pp37-46). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Gandini, L. (1993). *Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Child-*

hood Education, Young Children, 49(1), 4-8.

Rinaldi, C. (2001). Infant – Toddler Centers and Preschools as Places of Culture. In Giudici, C. Krechevsky, M. Rinaldi, C. (Eds.), Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners (pp38 – 46). Reggio Emilia, Italy: Reggio Children srl.

Schofield, K. (1995). Objects of Desire: By Design. In R. Prentice (Ed.), Teaching Art and Design. Addressing Issues and Identifying Directions (pp65 – 79). London: Continuum.

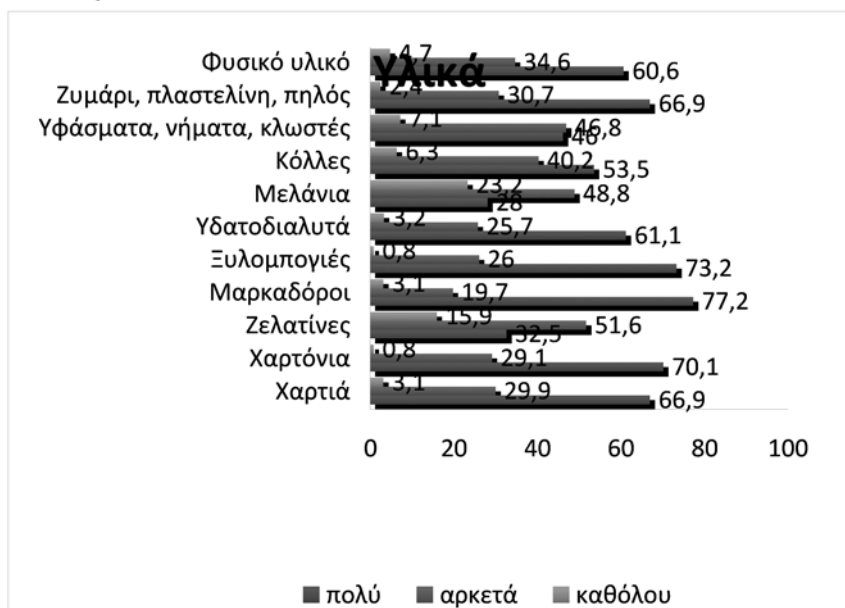
Vecchi, V. (2010). Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education. London & New York: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1997). Educational Psychology. Boca Raton, FL: Ingram (γράφτηκε την περίοδο 1921 – 1923).

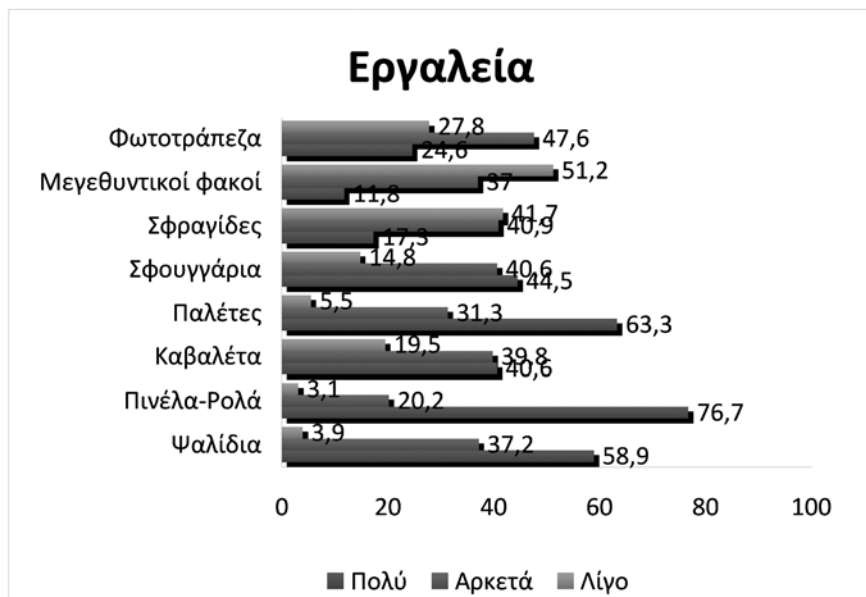
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα. Δια-θέσιμο στο: <http://users.sch.gr/ipath/path/progr%20spoudon.htm> [πρόσβαση στις 28/9/2010].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακες



Πίνακας 1. «Κατά πόσο θεωρείτε απαραίτητα τα παρακάτω υλικά για τη διδασκαλία των εικαστικών.»



Πίνακας 2. «Κατά πόσο θεωρείτε απαραίτητα τα παρακάτω εργαλεία για τη διδασκαλία των εικαστικών.»

«Ο χώρος ως «τρίτος δάσκαλος» για την αισθητική αγωγή στα κέντρα προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia»

Michelangelo Bevilacqua, Πτυχιούχος Αρχιτέκτων,

απόφοιτος Αρχιτεκτονικής σχολής Δ.Π.Θ.

Αικατερίνη Ιωαννίδου, Πτυχιούχος Βρεφονηπιοκόμος,

Φοιτήτρια Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ. τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Aesthetic Education, in terms of the holistic children development in the infant toddler centers and preschools of Reggio Emilia is applied equally from the early childhood educators, the atelieriste and the space itself. While analyzing the constructive plan and the functional structure of the school-model Diana in Reggio Emilia, one can find the matching points of the "100 languages" and the project educational method with the way that the building itself fulfills the psychological needs of its user. Through the structure and its basic ingredients, texture, color, light, shadow, transparency, fill-ins and empty spaces, the building contributes to the procedure of research and discovery of the environment as much as to the variation of the children's "sentimental vocabulary" with the help of the interaction with space, materials and the sentiments they produce.

Στην εισήγηση αυτή εξετάζεται η συμβολή βασικών αρχών και εννοιών της Αρχιτεκτονικής στην μέθοδο διδασκαλίας της Αισθητικής Αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση του Reggio Emilia. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά ο λόγος για τον οποίο το ίδιο το κτίριο και συνεπώς η Αρχιτεκτονική επιστήμη αποκτούν έναν τόσο σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο στο όραμα του Loris Malaguzzi, όπως αυτό πραγματώνεται σήμερα στο Reggio Emilia. Η παρούσα εργασία μελετά ένα σχολικό κτίριο της περιοχής επονομαζόμενο Diana. Αναλυτικότερα εξετάζονται κάποια χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν στην διαδικασία άσκησης των 100 γλωσσών κατά την εκεί εφαρμοζόμενη μέθοδο project: το είδος του κάθε χώρου, το λειτουργικό διάγραμμα των χώρων και τα υλικά που απαρτίζουν το κτίριο.

Συχνό για την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα που ασχολείται με την προσχολική αγωγή είναι να ταυτίζεται η προσέγγιση του Reggio Emilia με την τέχνη (Hertzog, 2001). Η ταύτιση δεν είναι τυχαία. Το αποτέλεσμα της δουλειάς που παρουσιάζεται, εντυπωσιάζει με την αισθητική του αρτιότητα, η συνεργασία με καλλιτέχνες και χώρους τέχνης επιδιώκεται σε κάθε πιθανή ευκαιρία, η παρουσίαση της δουλειάς

στο ευρύτερο κοινό και η προσπάθεια έναρξης παγκόσμιου διαλόγου αποτελούν κομμάτι της στοχοθεσίας του παιδαγωγικού έργου που επιτελείται. Και όλα αυτά πραγματώνονται με την εντελέχεια και την σοβαρότητα που απαιτείται και για την γέννηση ενός έργου τέχνης.

Καινοτομίες που έχει εισάγει το Reggio στην παιδαγωγική του προσέγγιση όπως η εισαγωγή του atelier, η στελέχωση των κέντρων προσχολικής αγωγής και με ανθρώπους που προέρχονται από τον χώρο της τέχνης (atelieriste), η προσήλωση στις εκατό γλώσσες των παιδιών, η έμφαση στην οργάνωση, το ύφος και τη φυσιογνωμία του χώρου σε μια πρώτη προσέγγιση ερμηνεύονται ως επιλογές που υπογραμμίζουν την ίδια την αισθητική και την προαγωγή της (Vecchi, 2004: 19). Οι ίδιοι ωστόσο δηλώνουν πως στην πραγματικότητα τα ανωτέρω δεν αποτελούν τον αυτοσκοπό της εργασίας τους, μα την άμεση απόρροια αυτής (Dahlberg, 2004: 22). Γι' αυ-τούς τα σχολεία είναι κομμάτι της κοινότητας, άρρηκτα συνδεδεμένα με αυτήν, αντανakλώντας τις όψεις της. Είναι χώροι διαλόγου και διαπραγμάτευσης. Είναι χώροι παραγωγής –και όχι αναπαραγωγής– πολιτισμού (Rinaldi, 2001: 46).

Κεντρικό πυλώνα της παιδαγωγικής προσέγγισης στο Reggio Emilia αποτελεί η μέθοδος project, η οποία αναμειγνύεται με αυτό που ο Malaguzzi ονομάζει «εκατό γλώσσες των παιδιών», τη δυνατότητα δηλαδή χρήσης μιας πληθώρας συμβολικών γλωσσών, την άσκηση των παιδιών σε διαφορετικές προσεγγίσεις του κόσμου, από διαφορετικές όψεις και με ποικίλα μέσα (Bennett, 2001 & Ντολιοπούλου, 2004: 45). Τα παιδιά ασκούνται αισθητικά μέσα από τις εκατό γλώσσες και αυτό πραγματώνεται σε δύο άξονες. Ασκούνται άμεσα, από το έργο που πραγματοποιούν στα πλαίσια του εκάστοτε project και από τα ερεθίσματα που λαμβάνουν στοχευμένα από το παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό προσωπικό του σχολείου. Ταυτόχρονα, ασκούνται και έμμεσα βάσει του ομαδικού τρόπου εργασίας και των «ανταλλαγών» που πραγματοποιούνται στα πλαίσιά του καθώς και από τα ερεθίσματα που έχουν ασκηθεί να λαμβάνουν από τα διάφορα μέσα, τα υλικά και τον χώρο του σχολείου (Vecchi, 2010: 63). Ο χώρος λοιπόν λειτουργεί σαν μια έμμεση άσκηση Αισθητικής και εδώ είναι που υπεισέρχεται η οντότητα της Αρχιτεκτονικής.

Ανατρέχοντας στην ίδια την έννοια της Αρχιτεκτονικής, σ' αυτό που την καθιστά ξεχωριστή επιστήμη και όχι απλά μια μέθοδο κατασκευής καταφυγίων, θα διαπιστώσουμε πως, ακόμα και αν σήμερα δεν είναι τόσο προφανές, η Αρχιτεκτονική αναζητά το «ωραίο» προσπαθώντας να καλύψει βασικές, ψυχικές ανάγκες του ανθρώπου. Κάτι τέτοιο γίνεται πιο ξεκάθαρο αν θεωρήσουμε πως το «ωραίο» είναι η φυσική απόρροια μιας κατασκευής που ανταποκρίνεται με ειλικρίνεια και πληρότητα

στις λειτουργίες και στα υλικά της (Racamier 1975 :12).

Μέρος του ρόλου του αρχιτέκτονα είναι να συμβάλλει στην καλλιέργεια του ανθρώπινου νου και στην πλήρωση των ψυχικών αυτών αναγκών που πλέον πλησμονούνται και επομένως επιβάλλεται όχι μόνο να τις γνωρίζει, αλλά και να τις εντοπίζει, να τις ξεπερνά και να τις προλαμβάνει, να βοηθά τους χρήστες του έργου του να ανακαλύπτουν τις ίδιες τους τις ανάγκες. «Και είναι στ' αλήθεια έργο καλλιτέχνη να μπορεί κανείς να μάθει στους άλλους να γεύονται αυτό που δεν έχουν ακόμη ανακαλύψει» (Racamier 1975 :12).

Αυτός είναι και ο στόχος των εκπαιδευτικών στο Reggio Emilia, να δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα να μεταφράσουν και να γευτούν με τους περισσότερους δυνατούς τρόπους των πλῆθος των πληροφοριών του περιβάλλοντος και του ευρύτερου κόσμου που τα περικλείει. Συνεπώς μεταφράζοντας τις αρχές που διέπουν το σχολικό κτίριο θα συναντήσουμε τόπους κοινούς με την εκπαίδευση και θα αντιληφθούμε πως το ίδιο το κτίριο συμμετέχει στο έργο των εκπαιδευτικών (Gandini, 1998: 164).

Στις περιπτώσεις των σχολείων αυτών έχουμε να κάνουμε με μια οριζόντια ανάπτυξη του λειτουργικού συστήματος. Μια μέθοδο που αποτρέπει την πιθανότητα ιεράρχησης μεταξύ των χώρων (Ceppi & Zini, 2001: 37). Οι χώροι υπηρεσίας, οι χώροι εργασίας για τους ενήλικες και τα παιδιά και οι αίθουσες διδασκαλίας αναπτύσσονται στο ίδιο επίπεδο αναδεικνύοντας την ίση μεταξύ τους σπουδαιότητα.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στα σχολεία αυτά δεν υπάρχουν χώροι απαγορευμένοι στα παιδιά παρά χώροι με συγκεκριμένη ταυτότητα για αντίστοιχα συγκεκριμένες χρήσεις. Ο χρήστης λοιπόν του χώρου, ο μαθητής ορίζει πλέον μόνος του το που θα βρίσκεται ανά πάσα στιγμή, καθώς και το είδος της εργασίας στην οποία θα επιδοθεί, στηριζόμενος στις ανάγκες του εκάστοτε project και φυσικά στα στοχευμένα ερεθίσματα που ο δάσκαλος θα του παρέχει.

Εξετάζοντας την κάτοψη του σχολείου Diana θα δούμε αρχικά την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της και το πώς αυτή εξυπηρετεί τις βασικές ανάγκες και απαιτήσεις που το παιδαγωγικό πρόγραμμα ορίζει. Αρχίζοντας από τον χώρο της εισόδου έχουμε τις πρώτες διαπιστώσεις αναφορικά με την σπουδαιότητα των εκατό γλωσσών και της αισθητικής διάστασης. Πρόκειται για έναν τόπο πληροφόρησης για τις δραστηριότητες του σχολείου και λειτουργεί σαν χώρος υποδοχής και αποχαιρετισμού. Το μεταβατικό στάδιο σύνδεσης του μέσα με το έξω βοηθά ουσιαστικά στον άμεσο εγκλιματισμό του νέου μαθητή, που από το στενό οικογενειακό του πλαίσιο εισάγεται σε ένα νέο,

διευρυμένο και πολυεπίπεδο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων.

Ο χώρος αυτός εισάγει τόσο τους μαθητές όσο και τους επισκέπτες του σχολείου απευθείας σε μια κεντρική piazza (πλατεία), έναν τόπο πάντα προσεγμένο και τακτικό, που συνδέεται με το σύνολο παρέχοντας στον χρήστη την δυνατότητα να επισκεφθεί εύκολα τον εκάστοτε χώρο που πρέπει.(Gandini, 1998: 162)

Η κεντρική piazza λειτουργεί σαν τον άξονα εκείνο γύρω από τον οποίον αναπτύσσεται το σύνολο των λοιπών χώρων. Μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως αποτελεί μια ευθεία αναφορά στις ζωές της ιταλικής αυτής πόλης, όπου η πλατεία αποτελεί την καρδιά της. Η επιλογή όμως του να ενταχθεί στα πλαίσια των χώρων του σχολικού κτιρίου δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην κοινωνικότητα, μα εξυπηρετεί ταυτόχρονα έναν σημαντικό παιδαγωγικό σκοπό, αφού η πλατεία όχι μόνο υποστηρίζει αλλά και ενισχύει την παιδαγωγική των σχέσεων. Προωθεί στο χώρο της δρώμενα, ομαδική επικοινωνία, ιστορίες αλληλίας και κοινωνικές επαφές για την ανάπτυξη της δημόσιας ταυτότητας των παιδιών (Ceppi & Zini, 2001: 37). Εκεί θα συναναστραφούν, θα αναπτύξουν διαλόγους, θα μιλήσουν τις εκατό γλώσσες και θα τις συγκρίνουν, εκεί δεν έχουν μια συγκεκριμένη εργασία αλλά θα αναπτύξουν όλες τις νέες πληροφορίες που αποκόμισαν από τους γύρω εκπαιδευτικούς χώρους (Malaguzzi στο Gandini, 1998: 177).

Η διάταξη υπό μορφή μικρογραφίας της κοινωνίας δεν είναι τυχαία, αφού κρίνεται απαραίτητο το σχολείο να μην λειτουργεί σαν ένας ξεχωριστός κόσμος αλλά σε όσωση με την πόλη όπου ζουν τα παιδιά. Η πραγματικότητα της ζωής έξω από αυτό μπορεί και πρέπει να διεισδύσει στο σχολείο, φιλητταρισμένη από ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα που λειτουργεί σαν διαπερατή μεμβράνη, με το κτίριο να καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες και απαιτήσεις που προβάλλει (Ceppi & Zini, 2001: 15). Οι τοίχοι του κτιρίου, το περιβήλημά του, αποτελούν τα φίλτρα, που θα διαχωρίσουν μεν το εξωτερικό περιβάλλον από αυτό εντός του, μα ταυτόχρονα θα στηρίξουν και την επικοινωνία τους. Ο στόχος είναι η κατασκευή ενός χώρου που θα δέχεται και θα ενισχύει τα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος σχετικά με το κλίμα, τις εποχές, τις ώρες της μέρας και το φως καθώς και τους ρυθμούς της πόλης. Δύο βασικοί τοίχοι της κεντρικής piazza είναι κατασκευασμένοι από γυαλί δίνοντας την ευχέρεια επαφής με δυο αίθρια, που εσωκλείονται στο ευρύτερο περίγραμμα του σχολικού κτιρίου και συνδιαλέγονται τοποθετημένα το ένα απέναντι από το άλλο αποτελώντας όμως πάντα ξεχωριστούς χώρους από τον αμιγώς εξωτερικό χώρο της αυλής.

Στα αριστερά της εισόδου αναπτύσσονται οι βασικές λειτουργικές ανάγκες του

σχολικού κτιρίου ομαδοποιημένες και οργανωμένες με τρόπο τέτοιο, ώστε να είναι ξεκάθαρα χώροι χρηστικοί. Εκεί, ο χώρος της τραπεζαρίας, με τα πολλή τραπέζια σε παράλληλη διάταξη, επιβεβαιώνει για άλλη μια φορά τη μεταφορά του κοινωνικού μοντέλου στο εσωτερικό του σχολείου. Η μεσογειακή αντίληψη της τραπεζαρίας, της ώρας του φαγητού που θέλει σύσσωμη την οικογένεια και φέρνει κοντά τα μέλη της, την καθιστά ένα χώρο επικοινωνίας. Εκεί συναντούμε μια ακόμη έκφανση της εφαρμογής της διδασκαλίας των εκατό γλωσσών πάνω στο λειτουργικό σύστημα του κτιρίου. Ο χώρος δεν έχει μια μονάχα ταυτότητα και δεν είναι κατασκευασμένος για να καλύπτει μια και μόνο ανάγκη. Όταν δεν λειτουργεί σαν χώρος φαγητού η ήδη υπάρχουσα πληθώρα τραπεζιών μεταμορφώνεται σε χώρο δημιουργικό όπου οι μικρότερες ηλικίες μαζεύονται για να ζωγραφίσουν ή να περιμένουν τους γονείς (Strozzi & Vecchi, 2002 : 22). Η μετάφραση αυτή έχει διττή σημασία σε ένα σχολείο σαν το Diana, αφενός εξοικονομεί χώρο, αφετέρου αποτρέπει από το να γνωρίσουν τα παιδιά ένα κλασικό στερεότυπο της τραπεζαρίας. Δίπλα και για ανάγκες εργονομίας βρίσκεται η κουζίνα, την οποία οι μαθητές μπορούν να επισκεφθούν αναπτύσσοντας έτσι σχέσεις ισότητας και με το προσωπικό του σχολείου πέραν των δασκάλων, να έρθουν σε επαφή με τον εργασιακό χώρο και να ανακαλύψουν από κοντά την παραγωγή του φαγητού και να δώσουν εικόνα και ύλη στην μυρωδιά και τη γεύση που ενεργοποιεί τους αισθητήρες τους. Η κουζίνα άλλωστε στα κέντρα προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia λογίζεται ως ένα είδος atelier της ζωής (Filipini et.al 2008).

Περιμετρικά της κεντρικής πλατείας οργανώνονται οι αίθουσες διδασκαλίας. Όλες οι αίθουσες επικοινωνούν μεταξύ τους διαμέσου της πλατείας καθώς ανοίγματα και παράθυρα επιτρέπουν την οπτική επαφή με όλους τους χώρους ακόμα και ανάμεσα από τα εσωτερικά αίθρια. Στο σύνολό του το κτίριο αποτελεί ένα χώρο κλειστό που επιμένει να δίνει την αίσθηση του ανοιχτού. Οι πόρτες και τα παράθυρα των αιθουσών αυτών σε κάθε τους ευθεία σύνδεση επιτρέπουν την οπτική επικοινωνία με το έξω. Αναζητείται η αίσθηση ενός χώρου οικιστικού και όχι κτιριακού, μιας μικρής πολιτείας με δρόμους και σπίτια. Αυτή είναι και η προσφορά του Αρχιτέκτονα στο σημείο αυτό, ο εντοπισμός της κινητηρίου δύναμης της αισθητικής αγωγής με τον εξαιρετικά ευρηματικό τρόπο της οπτικής διαπερατότητας. Η δυνατότητα επαφής με το έξω από οποιοδήποτε σημείο χάρη στη διαφάνεια των γυάλινων τοίχων και την ευθεία επικοινωνία των ανοιγμάτων χωρίζει αλλήλα δεν απομονώνει, καθιστά τους κατοίκους του χώρου μέλη της μικρής αυτής πόλης και όχι χρήστες μεμονωμένων χώρων. (Gandini, 1998: 173).

Στην ευθεία της εισόδου με την piazza συναντούμε τον χώρο του κεντρικού μεγάλου atelier. Ο χώρος απευθύνεται στην έρευνα και τον πειραματισμό γι' αυτό και απαιτεί αποθηκευτικούς χώρους, είναι εξοπλισμένος με ράφια, μεγάλες επιφάνειες εργασίας, χώρους διαχωρισμένης αποθήκευσης υλικών και παρέχει τη δυνατότητα τόσο τεχνητού όσο και φυσικού φωτισμού (Ceppi & Zini, 2001: 39). Εκεί δουλεύονται τα projects, εκεί αναπτύσσονται οι εκατό γλώσσες των παιδιών και εκεί πρέπει το παιδί να έχει άμεση πρόσβαση σε υλικά και να μπορεί να το χρησιμοποιεί στο σύνολό τους. Τοίχοι κενοί για παιχνίδια με το φως και τοίχοι προς ανάρτηση πληροφοριών και βημάτων των documentations που πραγματοποιούν, καθαρές και μεγάλες επιφάνειες για να φιλοξενούν το πλήθος των υλικών είναι κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά του ατελιέ. Οι πληροφορίες και τα υλικά αναπτύσσονται περιμετρικά και δουλεύονται στο κεντρικό τραπέζι που ωθεί τους χρήστες του να βρίσκονται αντικριστά ενισχύοντας το διάλογο. Στην προκειμένη περίπτωση ο χώρος συμβάλλει σε όλες στις πτυχές της μεθόδου εργασίας με τις εκατό γλώσσες. Οι διαφορετικές υφές των τοίχων, οι μεταμορφώσεις τους χάρη στον φωτισμό, τα παιχνίδια της σκιάς από τον φυσικό φωτισμό χάρη στα μεγάλα παράθυρα, τα χρώματα και η δυνατότητα διαρρύθμισής του ατελιέ βάσει των κατασκευών τον καθιστούν τον σημαντικότερο χώρο για την Αισθητικής Αγωγής. Κρίνονται απαραίτητοι στην προκειμένη προσέγγισή, χώροι εμπλουτισμένοι με υλικά, αντικείμενα και κατασκευές/αποτελέσματα των projects που διαμορφώνουν ένα μέρος πολύπλοκο που θα επιτρέψει στους «κατοίκους» του να το μεταφράσουν βάσει των προσωπικών εμπειρικών αντιλήψεων και της δικής τους φαντασίας (Aesse E). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο θα συναντήσουμε στην πορεία mini ateliers στο λειτουργικό διάγραμμα των αιθουσών διδασκαλίας των τριών ηλικιών που φιλοξενούνται στο σχολείο αυτό.

Στην αίθουσα των παιδιών ηλικίας 3 χρόνων οι τοίχοι είναι ντυμένοι με παιχνίδια αναρρίχησης και μαξιλάρες, στοιχεία απαραίτητα για κινητική δραστηριότητα που είναι απαιτούμενη στην ηλικία αυτή καθώς μεγάλα παράθυρα επικοινωνούν με το χώρο εισόδου του κτιρίου ώστε να επιτυγχάνεται η επαφή με τους γονείς ακόμα και αφού τα παιδιά βρίσκονται ήδη στην αίθουσα καθιστώντας πιο ομαλό τον πρόσκαιρο αυτό αποχωρισμό για τις ώρες του σχολείου (Aesse A). Ένα μίνι ατελιέ διαχωρισμένο με τζάμι από την κυρίως αίθουσα διδασκαλίας διατίθεται για παιχνίδι με απλά υλικά και ζωγραφική. Η επένδυση του χώρου ολοκληρώνεται με την παρουσία των τελικών παραγώγων των εργασιών που επιμελούνται τα παιδιά και ενός μικρού ακόμα χώρου που φιλοξενεί το συμβολικό παιχνίδι.

Ο κάθε χώρος ανάλογα με την ηλικία στην οποία απευθύνεται διαφέρει αφού

στόχος της Αισθητικής Αγωγής είναι η ενίσχυση της προσωπικής αισθητικής και έμπνευσης των παιδιών. Έτσι, απέναντι της αίθουσας των 3 χρόνων βρίσκεται η αίθουσα των 4 χρόνων με παρόμοια διαμόρφωση στην οποία όμως προστίθενται βασικά στοιχεία που εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες. Μια κατασκευή καθισμάτων υπό μορφή κλίμακας (μικρό αμφιθέατρο) επιτελεί διπλό έργο εφόσον χρησιμεύει στην συγκέντρωση των παιδιών ενισχύοντας συζητήσεις πάνω στα projects που δουλεύουν αλληλά χρησιμοποιείται και σαν αποθηκευτικός χώρος για τις κουβέρτες που χρησιμεύουν στην ώρα ξεκούρασης. Στο κέντρο συναντάμε και πάλι μεγάλα τραπέζια, καθαρές ορθογώνιες επιφάνειες προορισμένα για τις γραφικές δραστηριότητες (Aesse B). Στην αίθουσα αυτή στη θέση της «γωνίας δράσης» της αίθουσας των τριών, απαντάται μια γωνιά κατασκευών, ένας χώρος όπου πληθώρα υλικών, αντικείμενων από το φυσικό περιβάλλον και μουσικών εργαλείων βρίσκονται στη διάθεση των παιδιών, για να τα ανακαλύψουν και να τα χρησιμοποιήσουν στα projects που θα εργαστούν υπό την καθοδήγηση του atelierista.

Στην βόρεια πλευρά του κτιρίου που προσφέρει φωτισμό κατάλληλο για εργασία, βρίσκουμε την αίθουσα των παιδιών των 5 χρόνων. Τα παιδιά αυτά είναι τα μεγαλύτερα σε ηλικία στο σχολείο, τα πιο πεπειραμένα, έχοντας περάσει από τα στάδια της δουλειάς που γίνεται στις μικρότερες ηλικίες και έχουν στη διάθεση τους πλέον ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Η αίθουσα αυτή δίνει την αίσθηση ενός μεγάλου εργαστηριακού χώρου αφιερωμένου στην έρευνα και την κατασκευή. Ο χώρος, εμπλουτισμένος με αναρίθμητα υλικά, άληθα φυσικά και άληθα ανακυκλωμένα προσφέρει στα παιδιά πληθώρα επιλογών για δημιουργία (Aesse C). Ο εμπλουτισμός του εύρους των διαφόρων γλωσσών επιτυγχάνεται εδώ με την προσθήκη της οπτικής διάστασης, διάφορες επιφάνειες και ποικίλα φόντα προσφέρονται για προβολές και πειραματισμούς με το φως και τη σκιά σε συνεργασία με μια φωτοτράπεζα και μια μεγάλη επιφάνεια ανάρτησης όλων των διαφορετικών εργασιών. (ό.π). Το μικρό αμφιθέατρο και η γωνιά κατασκευών παραμένουν στο λειτουργικό πρόγραμμα της αίθουσας αυτής, αλληλά σαν τρίτο χώρο αυτή τη φορά τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους ένα ολοκληρωμένο δωμάτιο μουσικής, υπολογιστή και projector που μπορούν να χρησιμοποιούν μόνο τους με οποιονδήποτε τρόπο αυτά επιλέξουν. Τέλος, δίπλα στο χώρο αυτό προστίθενται η βιβλιοθήκη τόσο βιβλίων όσο και αγαπημένων υλικών, η οποία εξελικτικά εμπλουτίζεται με τη βοήθεια των παιδιών (Aesse D.).

Παρατηρώντας το κτίριο σαν μια καθαρή δομή, απογυμνωμένο από έπιπλα, προσθήκες, κατασκευές και στοιχεία τοποθετημένα στο χώρο βλέπουμε πως δεν πρόκειται για μια πολύπλοκη κατασκευή. Τοίχοι ορθωμένοι ώστε να σχηματίζουν

ξεκάθαρα απλά σχήματα, τετράγωνα και ορθογώνια, χρώματα ήπια και λίγα, σε συνδυασμό με λιτές επιφάνειες απαρτίζουν τον βασικό σκελετό. Η επιλογή όμως ενός τέτοιου είδους κατασκευής δεν είναι τυχαία ούτε στείρα εμπνεύσεως.

Τα μεγάλα παράθυρα που βρίσκονται σε κάθε αίθουσα επιτρέπουν την είσοδο του φυσικού φωτός που αποτελεί βασικό συστατικό της Αρχιτεκτονικής σύνθεσης. Το φως και η απουσία του καθιστούν την ουσία της αντίληψης του χώρου και έχουν την ικανότητα να τον μεταμορφώνουν ανάλογα με την εποχή, την ώρα και τις καιρικές συνθήκες, να δίνουν ζωή και κίνηση στα σταθερά αρχιτεκτονικά στοιχεία και να διεγείρουν τη σκέψη και την εφαρμογή της έρευνας πάνω στις γλώσσες μετάφρασης του περιβάλλοντος (Portela C. 2007 :63) . Το τζάμι του παραθύρου επίσης διευκρινίζει τα όρια του χώρου, αλλά δεν περιορίζει την οπτική φυγή ενισχύοντας την επικοινωνία, το διάλογο και την περιέργεια. Συμβάλλει στην εξέλιξη της αντίληψης όσον αφορά το εδώ και το εκεί, το μέσα και το έξω καθώς προσφέρει και μια ακόμα επιφάνεια στην οποία το παιδί μπορεί να αναπτύξει δραστηριότητες και να ανακαλύψει παρέα με το φως κρυφές ιδιότητες των υλικών που στερούνται από την όραση όταν αυτά είναι απλά εκτεθειμένα στο χώρο.

Οι μεγάλες επιφάνειες των τοίχων προσφέρονται στο παιδί σαν καμβάδες ή πίνακες αναρτήσεως δίνοντας στην ύπαρξη τους έννοιες πέραν της αναγκαίας για την στατική και τον διαχωρισμό των χώρων.

Τα χρώματα είναι απλά και όχι έντονα προσφέροντας ένα φόντο ουδέτερο πάνω στο οποίο θα επέμβουν οι μαθητές. Παρά το γεγονός ότι η πολυχρωμία είναι θεμιτή ώστε να ικανοποιήσει ένα μεγάλο φάσμα απαιτητικών ματιών, στην προκειμένη, το χρώμα αποτελεί μέρος των projects που έχουν δομηθεί στη λογική των εκατό γλωσσών και τα παιδιά είναι αυτά που καλούνται να το ανακαλύψουν και να το προσθέσουν μέσα από τις εργασίες τους είτε αυτό είναι σε μορφή υλικών, είτε μογιάς είτε διάθλασης.

Όλο το κτίριο μετατρέπεται με τον τρόπο αυτό σε ένα δοχείο, μια αποθήκη εμπειριών και αλληλεπιδράσεων, σε έναν φορέα της διαρκώς εξελισσόμενης δραστηριότητας των παιδιών μέσα σε αυτό.

Αυτή είναι ουσιαστικά και η προσφορά του αρχιτέκτονα. Στην αναζήτηση της λειτουργικής πληρότητας του κτιρίου η Αρχιτεκτονική επιστήμη ακολουθεί σαφείς μεθόδους εργασίας. Ο αρχιτέκτονας, πρωτίστως με ορθολογισμό θα οδηγήσει τη λύση του στο επιθυμητό αποτέλεσμα ακολουθώντας πιστά τα αιτήματα του προγράμματος. Στην υπό μελέτη περίπτωση το παιδαγωγικό πρόγραμμα είναι που σχεδόν θα υπαγορεύσει στον αρχιτέκτονα τα αιτήματά του με βάση τις θέσεις, τους στόχους και το όραμα της παιδαγωγικής μεθόδου και που δεν αφορούν άλλους

παρά αυτούς που θα κατοικήσουν και θα χρησιμοποιήσουν τον χώρο. Όμως το έργο του αρχιτέκτονα δεν περιορίζεται στο να υπηρετήσει λειτουργικά,. Για να θεωρηθεί ολοκληρωμένο προϋποθέτει το πέρασμα στη διάδοχο κατάσταση της προσφοράς του. Ο αρχιτέκτονας όσο εμβαθύνει, κατανοεί και εμπιστεύεται το πρόγραμμα τόσο αυξάνει την προσφορά του στο έργο. Θα παρέχει ιδέες που θα εμπλουτίσουν τα αιτήματα στην βάση της αναζήτησης της αισθητικής, θα χρησιμοποιήσει τα κλειδιά της ψυχολογίας του χώρου, του ερεθισμού της φαντασίας, τα κλειδιά της χρήσης του συμβολισμού και της ευρηματικότητας συμμετέχοντας παράλληλα στην αναζήτηση της αισθητικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ντολιοπούλου, Ε. (2004). Σύγχρονες Τάσεις Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Arnheim, R. (2004). Τέχνη και οπτική αντίληψη. Αθήνα: Εκδόσεις Θέμελιο.

Bennett, T. (Spring, 2001). Reactions to Visiting the Infant – Toddler and Pre-school Centers in Reggio Emilia, Italy, Early Childhood Research and Practice, 3(1). Διαθέσιμο στο <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/bennett.html> [πρόσβαση στις 20/9/2010].

Ceppi G. & Zini M. (2001). Bambini, spazi, relazioni (metaprogetto di ambiente per l' infanzia). Cavriago (RE), Italia : REGGIO CHILDREN s.r.l.

Dahlberg, G. (Spring, 2004). Making Connections. Children In Europe, 6, 22-23.

Filippini, T. Ruozzi, M. Trancossi, L. (November, 2008). The Reasons Behind an Exhibition. Paper presented at the International Study Group Actions of Listening and Making our Learning Visible, Reggio Emilia.

Gandini, L. (1998). Educational and Caring Spaces. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds), The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections (pp161-178). Greenwich& London: Ablex Publishing Corporation.

Hertzog, B. N. (Spring, 2001). Reflections and Impressions from Reggio Emilia: "It's not about Art!". Early Childhood Research and Practice, 3(1). Διαθέσιμο στο <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/hertzog.html> [πρόσβαση στις 20/9/2010].

Potela C. (2007). Light And Architecture. Διαθέσιμο στο: <http://www.star-light2007.net/pdf/proceedings/CesarPortela.pdf> [πρόσβαση στις 20/9/2010].

Racamier P. C. (1975). Ψυχολογία του Αρχιτεκτονικού χώρου. In Δ. Α. Φατούρος, Δελτίο 25, Για το Μάθημα Εισαγωγή στις Επιστήμες του Ανθρώπου (12-17), Α.Π.Θ.

Εργαστήριο Αρχι-τεκτονικής εσωτερικών χώρων και Βιομηχανικής Αισθητικής.

Rinaldi, C. (2001). Infant – Toddler Centers and Preschools as Places of Culture. In C. Giudici, C. Rinaldi, M. Krechevsky (Eds.), *Making Learning Visible, Children as Individual and Group Learners* (pp38 – 46). Reggio Emilia: Reggio Children slr.

Vecchi V. (2001). Quale spazio per abitare bene la scuola?. In G. Ceppi, M. Zeppi (Eds), *Bambini, spazi, relazioni (metaprogetto di ambiente per l' infanzia)*(128-135). Caviago (RE), Italia : REGGIO CHILDREN s.r.l.

Vecchi, V. (Spring, 2004). *The Multiple Fonts of Knowledge. Children In Europe*, 6, 18-21.

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia*. London and New York: Routledge.

5 και 6 χρόνων παιδιά του Diana School (2002). *Advisories*. Reggio Emilia : REGGIO CHILDREN s.r.l.

Ηλεκτρονικές πηγές.

Aesse A. Διαθέσιμο στο:

http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=3469&id_cnt=5397 [πρόσβαση στις 20/9/2010].

Aesse B : Διαθέσιμο στο:

http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=3469&id_cnt=5398

Aesse C : Διαθέσιμο στο:

http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=3469&id_cnt=5399 [πρόσβαση στις 20/9/2010].

Aesse D : Διαθέσιμο στο:

http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=3469&id_cnt=5401 [πρόσβαση στις 20/9/2010].

Aesse E : Διαθέσιμο στο:

http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=3469&id_cnt=5405

Μουσειακή αγωγή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μουσείο -όχι μαυσωλείο!

*Βάσω Λίπα, διδάκτωρ αρχαιολογίας
Μαρία Τσουκνάκη, εικαστικός -θεατρολόγος*

The program on museum education for children of preschool age ran for the duration of a whole academic year. It aimed at giving the children a 'hands on' approach with the cultural inheritance as well as making them more familiar with the museum and the understanding of the exhibits through a new vision. As opposed to the traditional view, the program sought to view the museum as a place where knowledge can be produced for the purpose of producing life itself, in view of experience through 'theory as action'. The methods used followed the principals of 'museum education' and 'en-couragement in teaching'. The program worked in combination with other educational activities, i.e. painting, thus turning the experience into a motive for other learning objectives. At the end of the program, regarding all participating classes, it was concluded that the children had met the learning objectives and were able to reproduce that knowledge not only in theory but also in practice.

Η ευρωπαϊκή μουσειοπαιδαγωγική θεμελιώθηκε το 19ο αιώνα, ενώ στη χώρα μας τα πρώτα προγράμματα μουσειακής αγωγής εφαρμόστηκαν στο τέλος της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Χατζηνικοηάου 2002: 103)¹. Το 1994 ξεκινά το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, ένα πρόγραμμα κοινής δράσης του ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ. και του ΥΠ.ΠΟ, που ανέδειξε την πολιτιστική παράμετρο της εκπαίδευσης και το 1998 ξεκινά η λειτουργία του Προγράμματος Σπουδών Επιλογής «Μουσειοπαιδαγωγική Εκπαίδευση» στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Χορταρέα 2002: 187-8 Δεληγιάννης 2002: 149). Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα έως σήμερα απευθύνονται κυρίως σε παιδιά σχολικής ηλικίας ή και νηπιαγωγείου. Πρόσφατα άρχισε να εντάσσεται η μουσειακή αγωγή για παιδιά προνηπιακής ηλικίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων και στα προγράμματα σπουδών των τμημάτων βρεφονηπιοκομίας. Σίγουρα, η ευαίσθητη αυτή ηλικιακή ομάδα απαιτεί πρωτίστως αναγνώριση της

¹ Πρώτο το Μουσείο Μπενάκη το 1978 και μια χρονιά αργότερα το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα Β. Παπαντωνίου στο Ναύπλιο εφάρμοσαν εκπαιδευτικά προγράμματα για τα σχολεία. Ακολούθησαν το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης και άλλα λαογραφικά μουσεία.

ιδιαιτερότητάς της, διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις ιδιαιτερότητές της, σχεδιασμό και υλοποίηση ειδικών μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και όχι απλές επισκέψεις σε μουσεία, που αποτελεί συνήθη πρακτική των βρεφονηπιακών σταθμών, οι οποίες δεν μπορούν από μόνες τους να συμβάλουν στην ανάπτυξη των παιδιών και στην ευρύτερη καλλιέργεια του κοινού (Νάκου 2001:183-218 Heiligemann 1986, 152).

Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής που παρουσιάζεται στην παρούσα ανακοίνωση σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, νηπιακής και προνηπιακής. Βασικός άξονας του υπήρξε η βιωματική προσέγγιση των μικρών μαθητών με το ευρύτερο πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον, η εξοικείωση τους με το μουσειακό χώρο και η κατανόηση των μουσειακών αντικειμένων μέσα από μια νέα οπτική -αντίθετη με την έως τώρα παραδοσιακή πρακτική οπτική που βλέπει το μουσείο ως χώρο παραγωγής γνώσης για την ίδια την παραγωγή της ζωής (Preziosi, 2007: 15) και βίωσης της «θεωρίας ως πράξη». Με τη συναίσθηση ότι η κάθε γενιά και το παρόν της, προσθέτει τη δική της ανάσα στα σωζόμενα ίχνη του παρελθόντος, τα οποία αφομοιώνονται από αυτήν και ξαναζωντανεύουν μέσα από ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο παρόν (Lowenthal 1985: 412), ουσιαστική επιδίωξη μας υπήρξε η διαπαιδαγώγηση μιας νέας γενιάς ανθρώπων με τέτοιο τρόπο που να «σπάει» την ακαδημαϊκή νοοτροπία των παραδοσιακών μουσείων» (Νάκου 2002: 126), ώστε η νέα γενία να προσεγγίσει τα μουσεία -από την πρώτη τους κιόλας επαφή με αυτά- όχι ως μαιευτήρια πολιτισμού, αλλά ως χώρους όπου βρίσκονται τα ίχνη του παρελθόντος, μάρτυρες της υλικής διάστασης του χτες, που επιδέχονται και προκαλούν ερμηνείες και ενδεχομένως, χρήσεις και στο σήμερα (Νάκου 2002: 126).

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε δέκα ιδιωτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς του Ρεθύμνου, για 36 εβδομάδες, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2009-2010, σε τμήματα 15-25 παιδιών, ηλικίας 3 ως 6 ετών. Ο σχεδιασμός του προγράμματος από μένα την ίδια, αρχαιολόγο Λίπα Βάσω, στόχευε ειδικά στην προαναφερόμενη ηλικιακή ομάδα μαθητών, με συγκεκριμένο γι' αυτόν τον σκοπό, εκπαιδευτικό υλικό, δραστηριότητες, θεματικές, αντικείμενα, παιχνίδια και μεθόδους². Ο χώρος δράσης υπήρξε, κατά βάση, ο εκάστοτε βρεφονηπιακός σταθμός, όπου η αρχαιολόγος σε συνεργασία με τη βρεφονηπιοκόμο ή νηπιαγωγό του κάθε σταθμού πραγματοποίησε το πρόγραμμα, ενώ ο μουσειακός χώρος αποτέλεσε το χώρο επίσκεψης, κατανόησης και επιβεβαίωσης των διδαχθέντων και ταυτόχρονα χώρος εφαρμογής του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος του κάθε μουσείου. Έτσι, υπήρξε μια

² όπως αυτά θα αναφερθούν παρακάτω

αμφίδρομη διαδικασία εκπαίδευσης από το σταθμό στο μουσείο.

Ο χώρος αποτελεί βασικό στοιχείο στη μουσειοπαιδαγωγική διαδικασία και θέτει τις προϋποθέσεις, τις δυνατότητες, αλλιά και τους περιορισμούς για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Weschenfelder & Zacharias 1992: 13 Νικονάνου 2005: 21). Ο φυσικός χώρος πραγματοποίησης ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος θεωρείται το μουσείο (Heiligemann 1986: 124 Freymann 1988: 7). Ωστόσο, η επιλογή πραγματοποίησης του βασικού κορμού του προγράμματος στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και επακολούθως η επίσκεψη στο μουσείο και η παρακολούθηση του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος εκεί έδωσε τη δυνατότητα η παιδαγωγική πράξη να λαμβάνει χώρα στον οικείο χώρο των παιδιών, με άνεση χρόνου, άνεση χώρου, άνεση γενικότερα στη χρήση υλικών, στις δραστηριότητες και στα παιχνίδια, ώστε οι τόσο μικροί επισκέπτες του μουσείου να είναι καλά προετοιμασμένοι για αυτήν την επίσκεψη και ήδη εξοικειωμένοι με την έννοια του μουσείου, των εκθεμάτων του, τις επιστήμες και τους επιστήμονες των μουσείων.

Η δομή του προγράμματος καθορίστηκε από τα είδη των μουσείων που υπάρχουν στην πόλη μας, ώστε στο πέρας κάθε ενότητας να γίνεται η επίσκεψη στο εκάστοτε μουσείο. Συγκεκριμένα, οι ενότητες του προγράμματος διαρθρώθηκαν ως εξής: εισαγωγή, αρχαιολογικό, λαογραφικό, παιλαιοτολογικό και μουσείο σύγχρονες τέχνες. Κάθε ενότητα μουσείου περιλάμβανε τέσσερα θέματα 2ωρης διάρκειας. Τα θέματα της κάθε ενότητας διαρθρώθηκαν με άξονα τον ιστορικό χρόνο, την εξέλιξη, την έννοια της αλληλαγής. Η θεματολογία σε κάθε βρεφονηπιακό σταθμό επιλέχτηκε με γνώμονα και τα άλλα θέματα και δραστηριότητες και που θα πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του χρόνου σε αυτόν, ώστε η ετήσια εκπαιδευτική δραστηριότητα στο σταθμό να ορίζεται από συνοχή (βλ. σχ. Ζαφειράκου 2000: 19 Δάλλκος 2000: 110).

Για κάθε θέμα της ενότητας δημιουργήθηκε μια ειδική εκπαιδευτική βαλίτσα, στον τύπο της μουσειοσκευής. Είναι γνωστό ότι οι μουσειοσκευές αποτελούν ένα δανειστικό πολύπλευρο εποπτικό υλικό με αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων, προπλάσματα μνημείων, αντικείμενα λαϊκής τέχνης και δεξιοτεχνίας, μικρογραφίες παραδοσιακών εργαλείων, πληροφοριακό υλικό, φυλλάδια, διαφάνειες, βιβλία, φωτογραφίες, παιχνίδια και υλικό δραστηριοτήτων, υλικά θεατρικού παιχνιδιού. Η πρώτη μουσειοσκευή σχεδιάστηκε από το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης το 1987 με το σύνθημα «όταν το σχολείο δεν πηγαίνει στο μουσείο, τότε το μουσείο πηγαίνει στο σχολείο». Στο παρόν πρόγραμμα τα εκπαιδευτικά μπουσουλάρια, τύπου μουσειοσκευής δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν μ' έναν νέο σκοπό

και τρόπο: την προετοιμασία των παιδιών για την επίσκεψη στο μουσείο και όχι την κατάργηση της επίσκεψης σε αυτό, την εξοικείωση τους με τα μουσειακά αντικείμενα και την πρόγερση ενός νέου κόσμου γεμάτου ιστορίες, δημιουργίας και διάπλησης του κόσμου στον οποίο ζούμε.

Οι μουσειοσκευές συνδυάστηκαν με τη χρήση σύγχρονων οπ-τικοακουστικών μέσων: ηλεκτρονικές πληροφορικές παρουσιάσεις, εικόνες, γραφικά, ήχους, μουσική, videos που δημιουργήθηκαν ειδικά για κάθε θέμα. Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων προκαλεί το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών, η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική και η αφομοίωση αφηρημένων εννοιών ευκολότερη. Τα οπτικοακουστικά μέσα μπορεί να δίδουν θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όταν, μεταξύ άλλων, βασίζονται σε καλώς επεξεργασμένο θεωρητικό υπόβαθρο. Για το λόγο αυτό ελέγχθηκε λεπτομερώς το ευρύτερο επιστημολογικό και ερμηνευτικό υπόβαθρο που καθορίζει τη σχέση του οπτικοακουστικού υλικού με την πολιτισμική πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται (Νάκου 2006). Επίσης, κάθε θέμα διέθετε το τετράδιο δραστηριοτήτων του ένα χρήσιμο εργαλείο κατανόησης, άσκησης και εμπέδωσης.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στο σύνολό τους ακολουθούν τις αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής και της εμπυχωτικής διδακτικής (βλ. σχ. Opaschowski 1977 1990 Heiligemann 1990: 10-20 Weschenfelder & Zacharias 1992: 118-21 Νάκου 2002: 121-126 Νικονάνου & Νίτσιου 2004, 22-26 2005: 19-22), όπως η βιωματική μάθηση, η διεπιστημονική προσέγγιση, η μάθηση με τη συμμετοχή των αισθήσεων, η μάθηση με τα αντικείμενα (Dewey 1971 Reble 1990, 169-81, 216-22, 334-49, 459), το θεατρικό παιχνίδι (Schmidt 2001 Hentschel 2001), η αφήγηση παραμυθιού ή η διήγηση ιστοριών (Αυδίκος 1999 Παπαδόπουλος 2006: 222 Δάλλκος 2002: 171) το κουκλοθέατρο (Παρούση 1990, 167-184), η εξερεύνηση (Hein 1998, 30-33), το παιχνίδι (Hooper-Greenhill 1983: 127-30), η προσωπική δημιουργία μέσα από δραστηριότητες εικαστικής έκφρασης (Rottmann 1998). Γενικότερα χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικοί τρόποι μάθησης (Falk & Dierking 1992: 102-103 Cassels 1996), που συνεχώς εναλλιάσσονταν, ώστε να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών και προσφέροντας εκπαιδευτικές ευκαιρίες προσέγγισης όλων των μαθητών (Jackson 1996: 33-44), δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στην ιδιαιτερότητα της ηλικίας των μαθητών-επισκεπτών των μουσείων (Hooper-Greenhill 1999)³.

³ Για τις διαφορετικές παιδαγωγικές θεωρίες σε σχέση με τη μουσειοπαιδαγωγική βλ. Νάκου (2001: 183-218)

Σύμφωνα με την παραπάνω μεθοδολογία οι μικροί μαθητές λειτούργησαν ομαδικά και ατομικά ανάλογα με το θέμα, τη μέθοδο και τις εκάστοτε δραστηριότητες. Στην Εισαγωγή του προγράμματος οι μαθητές παρακολούθησαν ηλεκτρονική παρουσίαση, videos και φωτογραφίες από μουσεία. Περιεργάστηκαν αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων. Πληροφορήθηκαν για τις επιστήμες και τους επιστήμονες των μουσείων. Άκουσαν για την πορεία ενός μουσειακού αντικειμένου από το πεδίο στο και έγιναν μικροί αρχαιολόγοι, παλαιοτολόγοι και γεωλόγοι, λαμβάνοντας μέρος σε εικονικές ανασκαφές και χρησιμοποιώντας μικρογραφικά σύνεργα. Τα ευρήματά τους τα καθάρισαν, τα παρατήρησαν με μεγεθυντικούς φακούς και τα κατηγοριοποίησαν.

Στην ενότητα του Αρχαιολογικού μουσείου τα παιδιά παρακολούθησαν videos και φωτογραφίες από αρχαιολογικούς χώρους και αρχαιολογικά μουσεία, στα οποία δεν ήταν δυνατή η επίσκεψη. Περιεργάστηκαν προπλάσματα αρχαιολογικών χώρων και αντίγραφα αρχαίων αντικειμένων, άκουσαν αφηγήσεις αρχαίων ιστοριών, επών και μύθων, συμμετείχαν σε θεατρικά παιχνίδια δημιουργώντας ρόλους εμπνευσμένους από τις αφηγήσεις. Απόλαυσαν σύγχρονες προσπάθειες εκτέλεσης κομματιών αρχαίας μουσικής, συνέθεσαν εκπαιδευτικά παζλ με αρχαιολογικά θέματα, φόρεσαν αντίγραφα αρχαίων ενδυμάτων. Στα τετράδια δραστηριοτήτων της ενότητας, μεταξύ άλλων, ζωγράφισαν με τα δική τους χρωματική παλέτα περιγράμματα θεμάτων από προϊστορικές τοιχογραφίες, περιδιάβηκαν νοντά και γραπτά τους λαβυρίνθους, «οδηγώντας», για παράδειγμα, το ρυτοφόρο να βγει στην αυλή του ανακτόρου της Κνωσού ή τον Ερμή να επιστρέψει την Περσεφόνη στη Δήμητρα και διάβασαν πινακίδες με ιδεογράμματα, αποκωδικοποιώντας τα με τη βοήθεια γραφικών σε αντιστοιχία με αυτά.

Στην ενότητα του Λαογραφικού Μουσείου περιεργάστηκαν και έπαιξαν με αντικείμενα λαϊκής τέχνης και δεξιότητας, μικρογραφίες παραδοσιακών εργαλείων. Είδαν, έπιασαν, μύρισαν ή/και έφαγαν γεωργοκτηνοτροφικά προϊόντα, όπως δημητριακά και προϊόντα δημητριακών, ψωμί, παξιμάδια κλπ.. Άλυσαν στάρι στον χειρόμυλο, κοσκίνισαν σπόρια και αλεύρι, ζύμωσαν και σφράγισαν πρόσφορο. Έξασαν μαλλί προβάτου, με τη ρόκα και το αδράχτι προσπάθησαν να δημιουργήσουν νήμα, ύφαναν σε παιδικούς αργαλειούς. Φόρεσαν παραδοσιακές στολές και άλλα υφαντά, όπως ποδιές και βούργιες. Χόρεψαν και τραγούδησαν με παραδοσιακή μουσική, έπαιξαν με εκπαιδευτικά επιτραπέζια και επιδαπέδια παιχνίδια, παρακολούθησαν κουκλοθέατρο με θέμα από τη ζωή του παππού και της γιαγιάς και έπαιξαν με χειροποίητες κούκλες ντυμένες με παραδοσιακές στολές από όλη την Ελλάδα. Στα τετράδια δραστηριοτήτων της ενότητας, μεταξύ άλλων, έκοψαν συμπληρωματικά

εξαρτήματα αμφίεσης, ποδιές, φέσια, τσαρούχια και τα κόλλησαν στην στολή που το καθένα ανήκε. Αντιστοίχησαν τα στάδια του κύκλου του ψωμιού με τα εργαλεία που χρειάζονται στο καθένα από αυτά και ένωσαν τις εικόνες των ψωμιών με τις εικόνες των περιστάσεων, δηλαδή το χριστουγεννιάτικο δέντρο με το χριστόψωμο, τα κόκκινα αυγά του Πάσχα με το τσουρέκι και ούτω καθεξής.

Στην ενότητα του Παλαιοοντολογικού Μουσείου, είδαν δορυφορικές εικόνες της γης, videos με γεωλογικά φαινόμενα: σεισμούς και εκρήξεις ηφαιστείων. Πραγματοποιήσαμε εικονική έκρηξη μικρογραφικού ηφαιστείου και έμαθαν πως μπορούν να την αναπαράγουν και στο σπίτι με τη βοήθεια των γονέων τους. Χρησιμοποίησαν μικρογραφικά εργαλεία και έγιναν μικροί γεωλόγοι ανακαλύπτοντας ηφαιστειογενή και άλλα πετρώματα. Είδαν συλλογές πετρωμάτων και απολιθωμάτων. Άκουσαν για τα πολύτιμα πετράδια και φόρεσαν κοσμήματα από ημιπολύτιμους λίθους. Ανακάλυψαν απολιθώματα σε εκπαιδευτικές ανασκαφούλες και είδαν εικόνες με τη διαδικασία απολίθωσης ενός ζωντανού οργανισμού. Άκουσαν, ακόμη, για τους παλαιοοντολόγους και την εξέλιξη του ανθρώπου. Είδαν φωτογραφικά τεκμήρια ανθρώπινων απολιθωμάτων από μουσεία Φυσικής Ιστορίας και Παλαιοοντολογίας και έπειτα μεταμορφώθηκαν μέσα από θεατρικό παιχνίδι σε παλαιοιθιτικούς ανθρώπους, ζωγράφισαν με κάρβουνο και με τα αποτυπώματα των χεριών τους έφτιαξαν τις δικές τους βραχογραφίες. Στα τετράδια δραστηριοτήτων της ενότητας, μεταξύ άλλων, επέλεξαν το σωστό σχήμα της γης, χρωμάτισαν ένα διάγραμμα ηφαιστείου χρησιμοποιώντας τα πρόπονα χρώματα για τη λάβα, το μανδύα και το φλοιό της γης, ένωσαν γραμμούλες για να ολοκληρώσουν το σχήμα ενός απολιθώματος αμμωνίτη

Στην ενότητα του Μουσείου Τέχνης, οι μαθητές είδαν ηλεκτρονική προβολή για τα είδη της τέχνης. Παρατήρησαν μικρογραφίες πινάκων ζωγραφικής, περιέγραψαν τα θέματά τους και κλήθηκαν να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις. Γνώρισαν τα υλικά και τα εργαλεία του εικαστικού καλλιτέχνη, έγιναν οι ίδιοι οι ίδιοι μικροί καλλιτέχνες και μοντέλα για να δημιουργηθούν μορφές σε φυσικό μέγεθος. Χρησιμοποίησαν είδη ζωγραφικής και όργανα σχεδίασης επιδιόμενοι σε ομαδικά επιδαπέδια έργα. Συνέθεσαν παζλ με θέματα αναγεννησιακών πινάκων ζωγραφικής και δραματοποίησαν τα θέματα των πινάκων.

Η ολοκλήρωση της κάθε θεματικής σήμαινε την επίσκεψη στο εκάστοτε μουσείο και την επί τόπου βιωματική μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία. Η αξία και τα οφέλη και των δυο αποτελούν αντικείμενο της μουσειοπαιδαγωγικής και δε θα επεκταθούμε. Επίσης, η ολοκλήρωση της ενότητας του κάθε μουσείου σήμανε και την έναρξη άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως τα εικαστικά και τα μουσικά παραμύθια,

μετατρέποντας την μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία σε κίνητρο για άλλα γνωστικά αντικείμενα. Με την εισαγωγή των εικαστικών στο πρόγραμμα της μουσειακής αγωγής στόχος υπήρξε η εμπέδωση των πληροφοριών που τους παρείχε το πρόγραμμα και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της προσωπικής τους έκφρασης. Δόθηκε, λοιπόν, στα παιδιά ένα ερέθισμα ανάλογο με το εκάστοτε θέμα της ενότητας του προγράμματος και με βάση την προηγούμενη κεκτημένη γνώση κατέληξαν σε ένα νέο προσωπικό ή/και ομαδικό αισθητικό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα στην ενότητα του Αρχαιολογικού Μουσείου και στο θέμα της Προϊστορικής Κρήτης, με αφορμή το δίσκο της Φαιστού, τα παιδιά δημιούργησαν ένα δικό τους δίσκο με ιδεογράμματα από στένσιλ, επιλέγοντας να «γράψουν» με χρώματα και σχήματα της δικής τους επιλογής. Ακόμη, στην ίδια ενότητα και στο θέμα του Τρωικού Πολέμου, με αφορμή μια αγγειογραφική παράσταση στο ληϊμό ενός πιθανοφoρέα από το αρχαιολογικό μουσείο Μυκόνου, τα παιδιά κατασκεύασαν, ομαδικά, το δικό τους Δούρειο Ίππο και κόλλησαν τις φωτογραφίες τους στην αντίστοιχη θέση με εκείνη των πολεμιστών του αγγείου.

Βασικές έννοιες της αισθητικής αγωγής, όπως η αναγνώριση των σχημάτων, των ποσοτήτων, των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα σχήματα, όπως λίγο-πολύ, μεγάλο- μικρό, ίδιο-διαφορετικό, αλληλά και βασικές έννοιες της σύνθεσης όπως η επα-νάληψη, η αντιπαράθεση, ο ρυθμός, η κίνηση, το άδειο, το γεμάτο αποτέλεσαν τα εργαλεία της μάθησης. Τα ποικίλα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν παρείχαν την δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν ώστε να φτάσουν σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα που θα τα ευχαριστούσε, θα τα εμψύχωνε -χωρίς όμως να τα εγκλωβίζει στην παραγωγή ενός προκαθορισμένου αισθητικού αντικειμένου. Το επίκεντρο στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία ήταν η ίδια η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα (Σταματοπούλου 1998: 89).

Ο πηλός, ο χαρτοποητός, το ζυμάρι πήραν μορφή από τα παιδικά χέρια που μπόρεσαν να εξερευνήσουν ελεύθερα όλες τις δυνατότητες του υλικού. Ωστόσο, κάθε υλικό συνδέθηκε και με το εκάστοτε θέμα. Για παράδειγμα στην ενότητα του Αρχαιολογικού Μουσείου, με τον πηλό έπλησαν ειδώλια και ζωγράρισαν κατόπιν με τη λάσπη που προέκυψε με την αραίωση του, ενώ στην ενότητα του Λαογραφικού και στο θέμα για τον κύκλο του ψωμιού τα παιδιά φτιάχνοντας ζυμάρι συνειδητοποίησαν την μεταμόρφωση του ενός υλικού σε ένα άλλο⁴. Γενικότερα, οι μαθητές χρησιμοποίησαν όλες τις διαστάσεις του χώρου που εργάστηκαν, δούλησαν

⁴ από το αλεύρι στη ζύμη

σε όρθιες επιφάνειες, σε τραπέζια, στο πάτωμα, σε τρισδιάστατες επιφάνειες, άγγιξαν, μύρισαν, έτριψαν, κόλλησαν, χάραξαν, ενεργοποίησαν εν κατακλείδι όλες τις αισθήσεις τους. Στο τέλος κάθε εργαστηρίου η ομάδα των παιδιών στοχάστηκε και σχολίασε τη δημιουργία, έγινε θεατής των έργων και έστησε έτσι το δικό της εικαστικό μουσείο.

Ένα άλλο εργαλείο που ενίσχυσε και συμπλήρωσε την μουσειοπαιδαγωγική πρόταση ήταν η αφήγηση παραμυθιών με την συνοδεία μουσικής και τραγουδιών σε ζωντανή εκτέλεση. Είναι γνωστή η αξία της αφηγηματικής τέχνης και της προφορικής πολιτιστικής κληρονομιάς στην ενδυνάμωση των σχέσεων μιας κοινωνίας (Καπλάνογλου 2006: 59-61). Οι επιλογές των παραμυθιών, των μύθων και των ιστοριών έγιναν με βάση το θέμα της ενότητας. Η αφήγηση των παραμυθιών από την ελληνική αλήα και την διεθνή λαϊκή παράδοση, οι ελληνικοί μύθοι και τα παραδοσιακά τραγούδια από διάφορα μέρη της Ελλάδας, της Μεσογείου και των Βαλκανίων, οι ρυθμοί, οι μελωδίες και οι ήχοι από αυτοσχέδια και παραδοσιακά όργανα, καθώς και πρωτότυπες συνθέσεις με στίχους βασισμένους στην πλοκή της αφήγησης και διασκευασμένα έντεχνα τραγούδια «συνδιαλεγόταν» συνεχώς μεταξύ τους με σκοπό να διεγείρουν τη φαντασία των μικρών θεατών. Επειδή, το μουσικό μέρος κατείχε βασικό ρόλο στην όλη εφαρμογή χρησιμοποιήθηκε ποικιλία μουσικών οργάνων και τεχνικών παιξίματος. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν και δραματοποιημένα στοιχεία αφήγησης, όπως η παντομίμα.

Με το πέρας του προγράμματος της μουσειακής αγωγής, σ' έναν από τους παιδικούς σταθμούς, οι μικροί μαθητές παρουσίασαν και θεατρική παράσταση σε κοινό, παιδιών με θέμα «Μουσείο: ένα ταξίδι στο χρόνο». Για την παράσταση, αρχαιολόγος και εικαστικός-θεατρολόγος συνεργαστήκαμε με όλο το δυναμικό του σταθμού. Η θεατρική παράσταση υπήρξε άλλη μια εξαιρετική αφορμή ενθύμησης και εμπέδωσης της γνώσης που αποκτήθηκε. Οι μικροί ηθοποιοί χρησιμοποίησαν ποικίλες δεξιότητες που είχαν αναπτύξει κατά τη διάρκεια του προγράμματος, κυρίως μέσα από τις θεατρικές τεχνικές διδασκαλίας. Αυτές ενεργοποίησαν και απελευθέρωσαν τη φαντασία των παιδιών, τους έδωσαν ευκαιρίες να παράγουν ιδέες, καλλιέργησαν την ψυχοκινητική τους έκφραση, εμπλούτισαν τα εκφραστικά τους μέσα, παρείχαν ευκαιρίες αξιοποίησης των δημιουργικών στοιχείων της προσωπικότητας και της κοινωνικότητάς τους. Για παράδειγμα με τον αυτοσχεδιασμό παρήγαγαν αυτοστιγμεί λόγο κατάλληλο προς την περίπτωση, γεγονός που καλλιέργησε την ετοιμότητά τους στο διάλογο με την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά ύφους και λεξιλογίου.

Εκτός από τα παραπάνω, τα αποτελέσματα του προγράμματος υπήρξαν πολλαπλά

και ποικίλια. Ο έλεγχος τους έγινε από μας τις ίδιες σε συνεργασία πάντα με τις νηπιαγωγούς, τις βρεφονηπιοκόμους και τους γονείς. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι τα οφέλη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν, όπως αυτά έχουν διατυπωθεί από τους υποστηρικτές τους⁵, ίσχυαν και οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Συγκεκριμένα, οι μικροί μαθητές εξοικειώθηκαν με το μουσειακό χώρο και τα μουσειακά αντικείμενα: τα αναγνώριζαν, τα περιέγραφαν, τα ενέτασσαν στα εκθέματα συγκεκριμένων ειδών μουσείων, διατύπωναν σκέψεις για τις χρήσεις τους συνδέοντας τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους με αυτά, συνέλαβαν τη διαφορά τους από τα κοινά εμπορεύσιμα αντικείμενα της καθημερινότητας, αντελήφθησαν την φυσική και πολιτιστική τους αξία. Χαρακτηριστικό υπήρξε το παράδειγμα ενός μικρού μαθητή που δίδασκε στο γονέα του ότι οι πέτρες δεν είναι όλες το ίδιο, έχουν ιστορία και αξία, αναλύοντας του ταυτόχρονα τον τρόπο δημιουργίας μιας ηφαιστειακής πέτρας, αναπαράγοντας έτσι τη γνώση που είχε λάβει. Μάλιστα τον παρότρυνε να επισκεφτεί το Παλαιοντολογικό Μουσείο για να το διαπιστώσει και μόνος του.

Οι μικροί μαθητές, ακόμη, κατανόησαν τη διαδικασία εύρεσης και μετατροπής ενός ίχνους του παρελθόντος σε μουσειακό αντικείμενο. Διαπίστωσαν, έτσι, την ανάγκη ύπαρξης επιστημών και επιστημόνων των μουσείων και κατανόησαν την εργασία τους. Με την επαφή τους με τα μουσειακά αντίγραφα και τα άλλα αντικείμενα των μουσειοσκευών ανέπτυξαν τις αισθήσεις τους, ασκήθηκαν στην προσοχή και στην παρατήρηση, ανέπτυξαν την περιέργεια τους, ενώ αυτή διέγειρε ερωτήματα και σκέψεις για τα υλικά, τη μορφή και τη χρήση των αντικειμένων, που όξυνε την κριτική τους σκέψη⁶. Έτσι, κατάφεραν να ξεχωρίζουν και να κατηγοριοποιούν τα υλικά, να αντιλαμβάνονται τις διαστάσεις, όπως για παράδειγμα το ανάγλυφο ή το ολόγλυφο έργο. Γενικότερα, καλλιέργησαν το ερευνητικό τους ένστικτο, ανέπτυξαν την ιστορική και κριτική τους σκέψη, διεύρυναν το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τους κόσμο. Μέσα από τα εικαστικά κυρίως ανέπτυξαν το κατασκευαστικό τους ένστικτο ή ένστικτο της τέχνης (Δανασσής – Αφεντάκης 1997: 363-376), δηλαδή συνειδητοποίησαν και ενεργοποίησαν τις δημιουργικές τους δυνάμεις και έτσι απέκτησαν δεξιότητες. Επίσης, έλαβαν και αξιοποίησαν κίνητρα μάθησης. Για παράδειγμα τα παιδιά έφερναν στο σταθμό κάθε τόσο και επιδείκνυαν βιβλία με αρχαίους μύθους, ή ηφαίστεια ή γενικώς ιστορίες με τις οποίες είχαμε ασχοληθεί στη

⁵ Βλ. τις σχετικές παραπομπές πιο πάνω: «Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στο σύνολό τους...»

⁶ Σύμφωνα με τις M. Sturken και L. Cartwright (2001), «το να βλέπει κανείς δεν είναι άσκηση της οπτικής λειτουργίας του ματιού αλλά θέμα κουήτωσης και κατ'ηλέργειας» και ακόμη «το να μάθει κάποιος να βλέπει και να περιγράφει είναι μια ουσιαστική διαδικασία για την ανάπτυξη», όπως τονίζει ο R. Williams (1994: 114-50).

μουσειακή αγωγή και τα οποία είχαν ζητήσει από τους γονείς να τους τα διαβάζουν επανειλημμένως.

Σημαντική υπήρξε και η προαγωγή της συνεργασίας και του κοινωνικού ενστίκτου μέσα από το πρόγραμμα, που εκφράστηκε με τη δημιουργία ομάδων και κοινωνικών σχέσεων και συνεργασίας των παιδιών μέσα σε αυτές κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών. Η εξερεύνηση, η ανακάλυψη και το δημιουργικό και συμβολικό παιχνίδι ενθαρρύνθηκαν και πολλές φορές γίναμε μάρτυρες παιχνιδιών στο διάλειμμα, που είχαν αφορμή το εκάστοτε θέμα της μουσειακής αγωγής ή κάποιον μύθο που είχαν ακούσει ή δραματοποιήσει κατά τη διάρκειά του μαθήματος. Επίσης, τα παιδιά έμαθαν να απολαμβάνουν την τέχνη, για παράδειγμα έναν πίνακα ζωγραφικής ή ένα καλό τραγούδι. Ένα παιδί απαίτησε από γονείς του να μην το κοιμίζουν με παιδικά νανουρίσματα, αλλιώς ήθελε να κοιμάται με την «Περσεφόνη» του Γκάτσου – Χατζηδάκη που είχαμε μάθει και τραγουδήσει στο ένα μάθημά μας. Τα παραδείγματα που μπορούν να πιστοποιήσουν τα αποτελέσματα της του ετήσιου προγράμματος της μουσειακής αγωγής είναι ατελείωτα. Ωστόσο, δεν είναι δυνατόν να αναφερθούν περισσότερα στην παρούσα ανακοίνωση.

Αξίζει, πάντως, να τονιστεί ότι καταλυτικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος έπαιξε ο χώρος δράσης και η διάρκεια του προγράμματος, που δεν περιορίστηκε σε μια αποσπασματική επίσκεψη ή έστω μια προετοιμασμένη επίσκεψη στο μουσείο. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, οι μικροί μαθητές ζητούσαν και παρακινούσαν τους γονείς τους να επισκεφτούν μαζί τους μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Μάλιστα, μετά από τις επισκέψεις στα μουσεία οι μικροί μαθητές έφτασαν στο σημείο να αναρωτηθούν για την κατάσταση ορισμένων μουσείων ή και να κρίνουν το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν εκεί, εκφράζοντας σε ορισμένες περιπτώσεις την ικανοποίησή τους, ενώ σε άλλες την απογοήτευσή τους ή την προσδοκία τους για ένα διαφορετικό μουσείο από αυτό που είδαν. Καταληκτικά, μπορούμε να πούμε ότι η πραγματοποίηση του προγράμματος καλλιέργησε στο σύνολο των μαθητών ευρύτερη αντίληψη για το ανθρώπινο τέχνημα, το υλικό, το φυσικό λείψανο, στο πλαίσιο «μιας πράξης σημασιοδότησης και όχι αναπαράστασης» του φυσικού και του ανθρώπινου έργου (Preziosi, 2007: 15).

Τέλος, με βάση την εμπειρία που αποκομίσαμε από το πρόγραμμα είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι η προσχολική εκπαίδευση έχει ανάγκη τα πολιτιστικά προγράμματα και ότι τα μουσεία είναι ανάγκη να παρέχουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και στους μικρούς μαθητές αυτών των ηλικιών. Οι άνθρωποι των μουσείων οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι να

δεχτούν με ευαισθησία την προσχολική ηλικία, με νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, με κατάλληλους χώρους δράσης, με εκπαιδευτικά παιχνίδια στα πωλητήριά τους. Αυτή η προοπτική δημιουργεί την ανάγκη ένταξης της μουσειακής αγωγής σε όλα τα προγράμματα σπουδών των βρεφονηπιακών τμημάτων. Επιπλέον, προς αυτήν την κατεύθυνση προτείνεται και η δημιουργία παιδικών πολιτιστικών μουσείων, όπου τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν παίζοντας και βιώνοντας την πολιτιστική κληρονομιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cassels, R., (1996), Learning styles στο Durbin, G. (Ed.) Developing museum exhibition for lifelong learning, London, The Stationery Office, 38-45.

Dewey, J. (1971), The child and the curriculum. The school and the society, Chicago, London, University of Chicago Press.

Falk, J., & Dierking L., (1992), The museum experience. Washington, Whalesback Books.

Freyman T., (1988), Was ist und wozu dient museumspädagogik? στο Freyman T. v. (Ed.), Am beispiel erklärt. Aufgaben und wege der museumspädagogik, hildesheimer beiträge zu den erziehungsund sozialwissenschaften, Studien-Texte-Entwürfe Bd.29, Hildesheim, 7-38.

Heiligemann U. (1986). Das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen. Eine systematische Untersuchung am Beispiel der Museumspädagogik, Erlagen – Nürnberg.

Heiligemann, U. (1990). Museumspädagogikein spezieller Bereich pädagogischer Praxis, Freizeitpädagogik 12, 1-2, 10-20.

Hein, G. (1998). Learning in museum, London, Routledge.

Hentschel, U., (2001). Alles theater? Die chancen szenischen spiels als bildungsmedium, στο Kindler, G. (Ed.) MuseumsTheater. Theatrale inszenierungen in der Ausstellungspraxis, Bielefeld, Transcript, 43-56.

Hooper-Greenhill E. (1983), Some basic principles and issues relating to Museum education, Museums journal, 83(213), 127-130.

Hooper-Greenhill, E. (Ed.) 1999. The Educational Role of the Museum, Routledge, London. ICOM News, (2001), 54/3, 27.

Jackson R., 1996, Προσεγγίσεις στη μάθηση – πολιτικές και πρακτικές στα επιστημονικά μουσεία. Πρακτικά Εργασιών Συνεδρίου « Ο εκπαιδευτικός ρόλος του

Μουσείου», 33-44, Θεσσαλονίκη, Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

Lowenthal, D., (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.

Νικονάνου, Ν., Νίτσιου, Π., (2004), "Ο ρόλος του εμπυχωτή. Εμπειρίες από εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία για σχολικές τάξεις", Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα ΕΜΜΕ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Επιστημονική Συνάντηση: Το Πάσχον Σώμα; Οι πολιτισμικές Σπουδές Σήμερα και Αύριο (σ. 22-26), 23-26 Μαΐου 2003, Αθήνα.

Opaschowski, H., (1977), *Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen durch animative Didaktik*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Opaschowski, H., (1990), *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*, Opladen, Leske-Budrich.

Preziosi, D., (2007), Μουσεία και...άλλα επικίνδυνα πράγματα. Τι έχει αλλιάξει στα μουσεία από την εποχή του Κρυστάλλινου Παλατιού;, Τετράδια Μουσειολογίας, 4, 3-15.

Reble A. (1990), *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Rottmann, K., (1998), *Eigenes Tun hilft Sehen- Bildnerisch- praktische Vermittlungsarbeit*, στο Noelke, P. & Kreidler, R. (Eds.) *Museumspädagogik in Kφln*, Kφln, 75-84.

Schmidt, W., (2001), "Golden Gate" zwischen Theater-und Museumspädagogik, στο Kindler, G. (Ed.) *MuseumsTheater. Theatrale Inszenierungen in der Ausstellungspraxis*, Bielefeld, Transcript, 115-22.

Sturken, M. & Cartwright L., (2001). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. New York: Oxford University Press.

Weschenfelder, K. & Zacharias, W., (1992), *Handbuch der muse-umspädagogik. Orientierung und Methode*, Dusseldorf, Schwann Verlag.

Williams, R., (1994), *Κουητούρα και Ιστορία*. Αθήνα: Γνώση.

Αλεξάκη, Ε. (2002), Η Ιστορία της Τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σ.115-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αντζουλάτου-Ρετσιόη Ε (1999), *Το μουσειολογικό τοπίο στο κα-τώφλι της τρίτης χιλιετίας*, Αθήνα: Επτάκυκλος.

Αυδίκος Ε. (1999), *Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά...μπορεί να γίνει τώρα*. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δάλλκος Γ. (2000), *Μουσείο και Σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δάλλκος, Γ. (2002), Η στρατηγική ανάπτυξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή (σ.163-178). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δανασσής – Αφεντάκης Α. (1997), Παιδική Ψυχολογία Ι. Μάθηση και ανάπτυξη. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δεληγιάννης, Δ. (2002), Πρόγραμμα σπουδών επιλογής «Μουσειοπαιδαγωγική Εκπαίδευση» (ΕΠΕΑΕΚ). Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή (σ.149-162). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζαφειράκου Α. (2000), Μουσεία και Σχολεία: Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές. Αθήνα: Δαρδανός.

Καπλήανογλου Μ. (2006), Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Αθήνα: Πατάκη.

Νάκου, Ε. (2001), Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός, Αθήνα: Νήσος

Νάκου, Ε. (2002), Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μου-σείου, εκπαίδευσης και Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή (σ.115-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε., (2006), Δημιουργώντας οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό για την προσέγγιση μουσείων και χώρων πολιτισμικής αναφοράς. Ανακοίνωση στο 7^ο Διεθνές Συνέδριο Μουσειολογίας: Τα οπτικοακουστικά μέσα ως πολιτιστική κληρονομιά και η χρήση τους στα μουσεία. Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ετήσιο συνέδριο ICOM – AVICOM, Ελληνικό τμήμα ICOM – Διεθνής Επιτροπή AVICOM, Μυτιλήνη.

Νικονάνου, Ν., (2005), Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγ-χρονα μουσεία, Τετράδια Μουσειολογίας, 2, 18-25.

Παπαδόπουλος Σ., (2006), «Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης», στα Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», 221-7, Αθήνα.

Παρούση Α. (1990), Προσχολική εκπαίδευση – Κουκλοθέατρο, στο Ε. Κουτσουβάνου, Μορφές και Τρόποι εργασίας στο Νηπιαγωγείο (σ.167-184). Αθήνα: Οδυσσέας.

Σκαλτσά, Μ. (Επιμ.), (2001), Η Μουσειολογία στον 21ο αιώνα. Θεωρία και πράξη. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Θεσσαλονίκη, Εντευκτήριο.

Σταματοπούλου Δ. (1998), *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Αθήνα: Καστανιώτης

Χατζηνικολάου, Τ. (2002), *Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων και η μουσειοπαιδαγωγική*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σ.101-107). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χορταρέα Ε., (2002), *Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σ.177-188). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**«Μα τι μπορούν να καταλάβουν, τόσο μικρά, στο μουσείο;».
Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής και
πρώτης σχολικής ηλικίας στο Αθανασάκειο αρχαιολογικό
μουσείο Βόλου¹.**

*Αιμιλία Καλογιάννη, Αρχαιολόγος (ΜΑ), Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού –
ΙΓ' Εφορεία Προϊστορικών & Κλασικών Αρχαιοτήτων Βόλου*

Abstract

Limited research has been conducted in evaluating children's museum visits, even though they comprise the majority of their visiting public. Among them, preschoolers visit museums more often and this was the reason why Volos Athanassakeion Archaeological Museum designed and organized an educational programme according to their characteristics and interests. This study used an evaluation leaflet to investigate teachers' past museum experiences and expectations about learning and whether the kind of experience children have when visiting a museum can influence their perceptions about it. Data analysis demonstrated that their experience from the programme was a positive one, as they considered the Museum to be a pleasant location, where children were given the opportunity to learn new things, through an interesting and playful procedure.

Η επιτυχία ενός μουσείου σήμερα δε μετριέται, ή τουλάχιστον δε θα έπρεπε να μετριέται μόνο από τον αριθμό των επισκεπτών² που δέχεται, αλλά κυρίως από τον αριθμό όλων εκείνων στους οποίους είχε κάτι να πει. Στο ταξίδι αυτό για το «άνοιγμα»

¹ Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά καταρχήν τους εκπαιδευτικούς, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ευχαριστίες οφείλονται, επίσης, στην Προϊσταμένη της ΙΓ' Εφορείας Προϊστορικών & Κλασικών Αρχαιοτήτων Βόλου Δρ. Αργυρούλα Δουλιγέρη – Ιντζεσίλογη και στον Τμηματάρχη Μουσείων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της ΙΓ' Ε.Π.Κ.Α. κ.ο Χαραλάμπος Ιντζεσίλογη για την εμπιστοσύνη τους και την ποικιλότροπη υποστήριξή τους. Τέλος, ευχαριστώ θερμά τη Νηπιαγωγό Κατερίνα Σπανοπούλου, για τη συνεργασία κατά το σχεδιασμό μέρους του παιδαγωγικού υλικού του εκπαιδευτικού προγράμματος, την κα Μαρία Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις πολύτιμες παρατηρήσεις της και τον Δημήτρη Μαλέτσικα, γραφίστα, για την εικονογράφηση του παιδαγωγικού υλικού.

² Η αναφορά στο αρσενικό γένους των όρων επισκέπτης, μαθητής και εκπαιδευτικός εμπεριέχει και το θηλυκό και χρησιμοποιείται, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, για λόγους οικονομίας και ύφους.

του μουσείου προς το κοινό προωθούνται, πλέον, πρακτικές όπως διαλέξεις, ξεναγήσεις, εργαστήρια, εφαρμογές πολυμέσων, δανειστικό υλικό και εκπαιδευτικά προγράμματα, που προϋποθέτουν, σε ένα κονστρουκτιβιστικό υπόβαθρο, την αλληλεπίδραση του επισκέπτη με τα αντικείμενα αληθιά και το έμπυχο και άψυχο περιβάλλον του (Xanthoudaki, 1998 Οικονόμου, 2003). Αυτές οι δράσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα απευθύνονται σε όλο το κοινωνικό σύνολο, λαμβανομένων υπ' όψη των ιδιοτεροτήτων της κάθε ομάδας. Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στα μικρά παιδιά, που συνιστούν την πλειονότητα μεταξύ των επισκεπτών των ελληνικών, τουλάχιστον, μουσείων, πιθανόν προέκυψε ως επακόλουθο της ευκολίας για κινητοποίηση των σχολείων, από οργανωτική κυρίως άποψη, σε επίπεδο συνεργασίας με το μουσείο για να εξευρεθούν εξωσχολικοί, μη τυπικοί χώροι μάθησης, και να ενισχυθεί το εκπαιδευτικό έργο (Νικονάνου, 2002).

Η μουσειακή εκπαίδευση αναπτύχθηκε, έτσι, ως νέος επιστημονικός τομέας, με αντικείμενο τη διερεύνηση και αναβάθμιση των όρων και των συνθηκών εποικοδομητικής αξιοποίησης των μουσείων προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Συνδέεται άμεσα με βασικές αναζητήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής αναφορικά με τις γενικές αρχές, τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας (Νάκου, 2001), εντάσσεται, όμως, στη σφαίρα της μη τυπικής εκπαίδευσης, που δεν περιορίζεται από συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, με αυστηρά καθορισμένη διδακτέα ύλη, χρονοδιάγραμμα και μεθόδους διδασκαλίας, και που δεν αξιολογείται με συμβατικούς τρόπους (Κακούρου – Χρόνη, 2005). Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα σύγχρονα μουσεία στερούνται θεωρητικού υποβάθρου, προγραμματισμού και στοχοθεσίας, όπως έχει θεωρηθεί στο πλαίσιο μιας μάλλον συντηρητικής προσέγγισης (Δάλλκος, 2000)• αντίθετα, με κεντρικό άξονα τη διαθεματικότητα, οργανώνονται γύρω από τη μελέτη διαφόρων θεμάτων, καταργώντας τα διακριτά όρια ανάμεσα στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και συνθέτοντας δυναμικά μια ολιστική αντίληψη για τη γνώση (Hooper – Greenhill, 1998 Γαβριλάκη, 2000 Παναγιωτόπουλος, Παναγιωτοπούλου & Χουρδάκης, 2007), μέσα από ενεργητικές διαδικασίες μάθησης, που λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών και επιτρέπουν εναλλακτικές μορφές προσέγγισης και πολλαπλές αναγνώσεις των μουσείων (Νάκου, 2001), μέσα από ένα παιχνίδι αισθήσεων, συναισθημάτων και λέξεων (Χατζηγεωργιάδο-υ, 2008).

Η μάθηση στο μουσείο συνιστά, λοιπόν, μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, στην οποία ο ρόλος του επισκέπτη είναι καθοριστικός. Ειδικά σε ό,τι αφορά στα

παιδιά, και κυρίως προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, έχει διαπιστωθεί ότι από πολύ νωρίς διαμορφώνουν βιωματικές νοητικές παραστάσεις, που διαφέρουν, βέβαια, από τις επιστημονικές γνώσεις, έχουν, όμως, συνοχή και σχετίζονται άμεσα με το επίπεδο της αντιληπτικής τους ικανότητας, βοηθώντας τα να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους (Vosniadou & Brewer, 1992). Υπ' αυτήν την έννοια, οι αναμνήσεις τους από την επίσκεψη σε μουσείο, που θεωρείται ότι αντικατοπτρίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά της, φαίνεται ότι, ως προς τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά, σχετίζονται με το είδος των εκπαιδευτικών δράσεων στις οποίες συμμετείχαν και το βαθμό εμπλοκής τους σ' αυτές (Falk & Dierking, 1997). Δείχνουν, συνήθως, ενδιαφέρον για μουσειακά αντικείμενα που συνδέονται με θέματα και πρακτικές που αφορούν στις άμεσες εμπειρίες τους από την καθημερινή τους ζωή, ενώ όσο πιο οργανωμένη είναι η δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν τόσο περισσότερο ακριβή είναι έπειτα στην ανάκληση αυτών των εμπειριών, ακόμη και μετά από αρκετό χρονικό διάστημα (Anderson et al, 2002 Witmer et al, 2000). Κυρίως είναι η άμεση βλεμματική επαφή με τα αντικείμενα που βοηθά τα παιδιά να τα αποκωδικοποιήσουν και να τους αποδώσουν διαφορετικές ερμηνείες, με οδηγούς την περιέργεια και την εξερεύνηση, τη φαντασία και τον ενθουσιασμό τους. Κι ως προς αυτό, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται καθοριστικός, καθώς η υιοθέτηση από την πλευρά τους στρατηγικών συμβατών με την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών, επικεντρωμένων σ' αυτές τις πολυαισθητηριακές εμπειρίες, φαίνεται να τα βοηθά να ανακαλέσουν με λεπτομέρειες τις αναμνήσεις από τη μουσειακή επίσκεψη (Hudson & Fivush, 1991 Σάββα & Τρίμη, 2005).

Υπ' αυτήν την έννοια, οι επισκέψεις σε μουσεία μπορούν να αποβούν εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο όχι μόνο στα χέρια εκπαιδευτικών που διδάσκουν γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με την έκθεση, αλλά και όσων αναζητούν τρόπους για να καταστήσουν το μάθημά τους περισσότερο ελκυστικό στα μάτια των παιδιών. Παρόλα αυτά, είναι ενδιαφέρον ότι αν και στο εξωτερικό τα αναλυτικά προγράμματα συνδέουν όλα τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα με επισκέψεις σε μουσεία, προτείνοντας ανάλογες δραστηριότητες (Κακούρου – Χρόνη, 2005), στην Ελλάδα, σε θεσμικό επίπεδο, αν και αναγνωρίζεται η διαθεματική διάσταση της μουσειακής επίσκεψης, εντούτοις συχνά ταυτίζεται με τη διδασκαλία αποκλειστικά της Ιστορίας (Κυρκίνη & Δάλλκος, 2001), κάτι που φαίνεται να υποστηρίζουν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητα του σχολείου (Καλογιάννη, 2010α). Η εικόνα στην Προσχολική Εκπαίδευση θεσμικά διαφέρει, καθώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο εισηγείται τις επισκέψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής

αγωγής, με στόχο «τη γνωριμία των νηπίων με το ανθρωπογενές περιβάλλον έξω από την τάξη, με δραστηριότητες που ξεκινούν από τις ανάγκες και τις γνώσεις των παιδιών, ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, την ανταλλαγή ιδεών και οδηγούν σε νέες γνώσεις» (Δ.Ε.Π.Σ.: 586–587). Σύμφωνα με τον Οδηγό της Νηπιαγωγού, μια επίσκεψη στο μουσείο μπορεί να προκύψει με διάφορους τρόπους και στοχεύει στην «αφύπνιση του ενδιαφέροντος των παιδιών για θέματα που συνδέονται με την πολιτιστική κληρονομιά και με την ιστορική εξέλιξη των ανθρώπινων δραστηριοτήτων», στην «αισθητική τους καλλιέργεια», στην «προώθηση της κατανόησης του φυσικού και τεχνητού κόσμου που μας περιβάλλει», στην «ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να κάνουν συγκρίσεις της ζωής τους με τη ζωή των προγόνων τους», στην «υποστήριξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των παιδιών που συνδέονται με την παρατήρηση, τη διερεύνηση και την περιγραφή» και στη «μύησή τους σε στρατηγικές που προωθούν την αυτόνομη μάθηση» (Δαφέρμου, Κουλιούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 278). Στην πράξη, όμως, φαίνεται να υπάρχει ένας δισταγμός τόσο από την πλευρά του σχολείου όσο και των μουσείων αναφορικά με το σχεδιασμό οργανωμένων εκπαιδευτικών δράσεων για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Γενικά, πάντως, ενώ στο εξωτερικό οι επισκέψεις σε μουσεία αναφέρονται κυρίως στο χώρο των φυσικών επιστημών (Rickinson et al, 2004), στην ελληνική πραγματικότητα φαίνεται ότι είναι ταυτισμένες με θέματα που άπτονται του ιστορικού παρελθόντος της χώρας και περιορίζονται κυρίως σε αρχαιολογικά μουσεία (Καθογιάννη 2010α• Καθογιάννη & Ζαβός, υπό έκδοση• Νικονάνου, 2002). Στην Ελλάδα, εξάλλου, η έννοια μουσείο εγγράφεται στα βιώματά των παιδιών σαν σχολική δραστηριότητα (Βέμη, 2006• Καθογιάννη & Ζαβός, υπό έκδοση• Κουβέλη, 2000), που καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που τα συνοδεύουν στο μουσείο, οι οποίες βιβλιογραφικά θεωρείται ότι διαμορφώνονται από τα κίνητρα, τις στρατηγικές που αναπτύσσουν κατά τη διεξαγωγή μουσειακών επισκέψεων και τα εμπόδια που τυχόν αντιμετωπίζουν και τα οποία ανακόπτουν, ίσως, τις προθέσεις τους.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι, επομένως, καθοριστικός, καθώς είναι εκείνοι που θα λάβουν τις αποφάσεις αναφορικά με τη διεξαγωγή της επίσκεψης και που με τη στάση τους θα διαμορφώσουν σ' ένα βαθμό τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις των μαθητών τους. Σ' αυτούς, επίσης, ανήκει η ευθύνη για αξιοποίηση των εκθεμάτων, ώστε να προκαλέσουν εμπειρίες στους μαθητές και κοινωνικές διαδικασίες μάθησης πριν, κατά και μετά την επίσκεψη στο μουσείο (Marcousi, 1969• Κόκκοτας, 2004).

Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο ζητείται από αυτούς να οργανώσουν επισκέψεις με βάση συγκεκριμένα παιδαγωγικά κριτήρια και να καταστήσουν αποτελεσματική τη μάθηση σε χώρους μη τυπικής μάθησης, όπως είναι τα μουσεία, αξιοποιώντας τέτοιου είδους εμπειρίες (Finkelstein, 2005). Βιβλιογραφικά έχει διαπιστωθεί ότι το προσωπικό ενδιαφέρον, οι γνώσεις και η κατάρτιση τους για το θέμα δρουν καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστούν τις ανάλογες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών, διαμορφώνοντας, σε ένα βαθμό, το αποτέλεσμα (Pavlou & Kambouri, 2007• Xanthoudaki, Tickle & Secules, 1998• Βέμνη, 2006).

Το Αθνασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου, εδώ και αρκετά χρόνια³, δραστηριοποιείται συστηματικά ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που απευθύνονται, κυρίως, σε μαθητές, όλων των βαθμίδων, συχνά σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού και την εκπαιδευτική κοινότητα του Νομού (Καθολιάννη, 2010β). Από το 2009 σχεδιάστηκε και εφαρμόζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, με αφετηρία την έκθεση του «Νεολιθικού Πολιτισμού στη Θεσσαλία» και γνώμονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Στηρίζεται στις αρχές της ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, με στόχο να δοθούν οι ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, μέσα από την ανακάλυψη και τη βιωματική τους εμπλοκή με την ίδια την έκθεση. Για τις ανάγκες του αξιοποιήθηκε μέρος των εκπαιδευτικών υποδομών που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο ανάλογου εκπαιδευτικού προγράμματος, για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, που εφαρμόζεται συστηματικά στο Μουσείο για πάνω από μια δεκαετία (Αδρύμη – Σισμάνη, 2003 2004 Ροντήρη et al, 2002 Νικονάνου, 2002).

Περιλαμβάνει εκπαιδευτική ξενάγηση στην αίθουσα του Νεολιθικού Πολιτισμού, στη διάρκεια της οποίας διανέμονται στις ομάδες των παιδιών εικόνες μεγάλου μεγέθους, τυπωμένες σε καμβά, που αποτυπώνουν δύο ήρωες, τον Πέτρο και την Πετρούλλα, με το σκύλο τους, τον Λίθο⁴. Πρόκειται για δύο παιδιά που ζουν σε ένα νεολιθικό χωριό και παριστάνονται να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες των ανθρώπων της εποχής αυτής. Στόχος της δραστηριότητας είναι να ενθαρρυνθούν

³ Πρόκειται για μια συλλογική προσπάθεια, που ξεκίνησε αρκετά νωρίς, καρποί της οποίας ήταν εκπαιδευτικά προγράμματα με ποικίλη θεματολογία, που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν, κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων του Υπουργείου Πολιτισμού, το εκπαιδευτικό υλικό, όμως, που συνόδευε αυτές τις δράσεις παραμένει στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας για μελλοντική χρήση.

⁴ Τα ονόματα των ηρώων έχουν επιλεγεί ώστε να μπορεί να γίνει η σύνδεση, από τα μικρά παιδιά, ανάμεσα σ' αυτούς, τον Πέτρο και την Πετρούλλα, και το σκύλο τους, τον Λίθο. Πρόκειται δηλαδή για ένα λογοπαίγνιο με ιστορικό υπόβαθρο...

τα παιδιά να περιγράψουν, να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν τις επιλογές τους, να συμμετάσχουν στη συζήτηση χρησιμοποιώντας επιχειρήματα, να αφηγηθούν και γενικά να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο, συνεργαζόμενα μεταξύ τους (εικ. 1⁵) (Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 4313). Η πρακτική της αφήγησης ιστοριών, με την οποία είναι εξοικειωμένα ήδη από το νηπιαγωγείο, έχει επιλεγεί σκόπιμα, καθώς βιβλιογραφικά διαπιστώνεται πως μουσειακές εμπειρίες που έχουν κοινά στοιχεία, σε κοινωνικό επίπεδο, με την καθημερινότητα των παιδιών αποδεικνύονται ισχυροί διαμεσοληπτές της μάθησης στο μουσείο (Anderson et al, 2002). Από την άλλη, αυτή η διαδικασία τα βοηθά να κατανοήσουν, μέσα από ενεργητικές και δημιουργικές διαδικασίες, τι είναι η Ιστορία και πώς τελικά μπορούμε να τη χρησιμοποιούμε γόνιμα στο παρόν. Άλλωστε στη σύγχρονη έρευνα υποστηρίζεται ότι τα παιδιά όταν επεξεργάζονται αντικείμενα και εικόνες, μεταφράζουν τις οπτικές αναπαραστάσεις σε εννοιολογικές και λεκτικές, χωρίς να δεσμεύονται, έτσι, σε κάτι επιφανειακό, αλλήλ κατακτώντας αντίστοιχες έννοιες και δομώντας αντίστοιχο λόγο (Νάκου, 2001 2004).

Η εκπαιδευτική ξενάγηση στηρίζεται επίσης στη χρήση αντιγράφων των αρχαίων αντικειμένων, τα οποία δίνονται στα παιδιά προκειμένου να έλθουν σε βιωματική επαφή με διαφορετικά υλικά και να εξερευνήσουν τη χρήση τους παίζοντας. Εκτός από την απόκτηση γνώσεων για τη Νεολιθική Εποχή, στόχος της δραστηριότητας είναι κυρίως «να ερμηνεύσουν» τα παιδιά «γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης και συμβολικής αναπαράστασης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 4317). Οι παρατηρούμενες συμπεριφορές τους στη διάρκεια του προγράμματος υποδηλώνουν την προσπάθειά τους να μάθουν μέσα από τις πράξεις τους, εξερευνώντας τα πράγματα και υιοθετώντας πρακτικές συμβατές με την ηλικία τους και αποδεκτές για το σχολικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, αυτό του νηπιαγωγείου, που θα μπορούσαν εύκολα να θεωρηθούν μη επιτρεπτές σε σχέση με κανόνες συμπεριφοράς καθιερωμένους για χώρους όπως το μουσείο. Όμως, πολλές φορές αυτή η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης δεν ολοκληρώνεται μόνο σε λεκτικό επίπεδο, αλλήλ και μέσω μη λεκτικών αντιδράσεων, με τα παιδιά να χρησιμοποιούν το ίδιο τους το σώμα για να δείξουν τι

⁵ Ως προς τη διαχείριση των φωτογραφιών που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου χρειάζεται να σημειωθεί πως αντιμετωπίζονται όχι απλώς ως αποτύπωση της πραγματικότητας, αλλήλ μάλλον ως κοινωνικές κατασκευές που επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις και δυναμικές ερμηνείες ανάλογα με τις προθέσεις του χρήστη τους, τόσο σε σχέση με την αρχική επιλογή της χρονικής στιγμής λήψης τους όσο και σε σχέση με την αναπλαισίωσή τους σε ό,τι αφορά τις απόψεις που διατυπώνονται σε λεκτικό επίπεδο και τις οποίες οι φωτογραφίες καλούνται να ενισχύσουν (Fasoli, 2003).

τα εντυπωσίασε περισσότερο (εικ. 2), σε μια προσπάθεια να μάθουν μέσα από μια σύνθετη διαδικασία κοινωνικής διαπραγμάτευσης και παραγωγής ερμηνειών για τα πράγματα, που αποκτά νόημα για τα ίδια.

Στη συνέχεια, τα παιδιά δημιουργούν με πηλό ό,τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση, με στόχο να μπορέσουν «να πιάσουν και να μορφοποιήσουν» και να «χρησιμοποιήσουν με πολλούς τρόπους διάφορα υλικά για να κάνουν μικροκατασκευές» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 4328), ώστε να δημιουργήσουν μόνα τους τα δικά τους «νεοιθικά» αντικείμενα, τα οποία μπορούν να κρατήσουν σαν αναμνηστικό της επίσκεψης στο Μουσείο. Στο τέλος του προγράμματος επισκέπτονται τα εργαστήρια πειραματικής αρχαιολογίας του Μουσείου, που έχουν κατασκευαστεί με τη μορφή νεοιθικών καλυβών στο πάρκο του Αναύρου, με στόχο να παρατηρήσουν και να εξερευνήσουν τη μορφή, την κατασκευή και τη λειτουργία των σπιτιών σε ένα νεοιθικό χωριό.

Καθώς λοιπόν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ολοκλήρωσε τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μια συστηματική αξιολόγησή του, για να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες όσων το παρακολουθούν. Έτσι, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σ' αυτό, αναφορικά με τα κίνητρα και τις στρατηγικές τους κατά τη διεξαγωγή μουσειακών επισκέψεων και με την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η προσέγγιση για τη μάθηση που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη στηρίζεται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, καθώς αντιμετωπίζεται τόσο ως διαδικασία όσο κι ως προϊόν στο οποίο αλληλεπιδρούν επιμέρους παράμετροι, όπως η κοινωνική, γνωστική, αισθητική, κιναισθητική και συνεργατική διάσταση της επίσκεψης, σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού (Anderson et al, 2002). Τα ερωτήματα που τίθενται είναι: Ποιοι είναι οι κοινοί στόχοι των εκπαιδευτικών ως προς τις επισκέψεις σε μουσεία, που συνιστούν για τους ίδιους κίνητρα για τη διεξαγωγή τους; Ποιες στρατηγικές είναι σε θέση να αναπτύξουν κατά τις επισκέψεις τους σε μουσεία με τους μαθητές τους; Και, τελικά, τι θα μπορούσαν να μάθουν παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έθετε το ίδιο το πρόγραμμα αλλά και οι εκπαιδευτικοί, από τη δική τους πλευρά;

Το πρόγραμμα παρακολούθησαν συνολικά 15 σχολικές ομάδες⁶. Στους συνοδούς

⁶ Από αυτές, 11 ήταν τμήματα Νηπιαγωγείων των Δήμων Βόλου και Ν. Ιωνίας και 4 ήταν τμήματα της Α' τάξης Δημοτικών Σχολείων του Βόλου.

εκπαιδευτικούς διανεμήθηκε φύλλο αξιολόγησης κατά την άφιξή τους στο Μουσείο και τους δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωσή του στην τάξη, έπειτα, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τελικά, τα φυλλάδια που συγκεντρώθηκαν ήταν 10, καθώς 4 εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίθηκαν στο αίτημα για αξιολόγηση του προγράμματος, ενώ εξαιρέθηκε ένα επιπλέον φύλλο αξιολόγησης, καθώς συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό κατά την άφιξή του στο μουσείο, πριν ολοκληρωθεί η εφαρμογή του.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δέκα πεδία προς συμπλήρωση που αφορούσαν σε δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή στη διαδικασία ήταν ανώνυμη και ο εκπαιδευτικός καλούνταν απλώς να σχηματίσει ο ίδιος τον προσωπικό του κωδικό συμμετοχής. Περιλάμβανε, επίσης, ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, αναφορικά με την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα διαφορετικά στάδια του προγράμματος, αρχικά σε σχέση με τη σπουδαιότητα που οι ίδιοι αποδίδουν σε αυτά κι έπειτα σε σχέση με το τι θεωρούν ότι ενδιέφερε ή άρεσε στα παιδιά. Τους ζητήθηκε να αποφανθούν για το βαθμό επίτευξης των επιμέρους στόχων που είχαν τεθεί από την πλευρά του Μουσείου κατά το σχεδιασμό του προγράμματος αλληλ και των δικών τους. Εξετάστηκαν, επίσης, οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να επισκεφθούν το Μουσείο και να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς και το γιατί θεωρούν περισσότερο ή λιγότερο σημαντική αυτού του είδους τη μουσειακή επίσκεψη. Τέλος, ερωτήθηκαν αναφορικά με τους λόγους που τους οδήγησαν στην επιλογή συγκεκριμένης ημερομηνίας για την πραγματοποίηση της επίσκεψης. Στις απαντήσεις τους έγινε ανάλυση περιεχομένου και ακολούθησε αριθμητική κωδικοποίησή τους, για να ελεγχθούν στατιστικά. Για τα μη παραμετρικά δεδομένα, στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν σε κατηγορική κλίμακα, έγινε έλεγχος χ^2 , για πιθανές συσχετίσεις, και έλεγχος με t -test για ανεξάρτητα δείγματα, για τον εντοπισμό πιθανών διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στο σύνολό τους ήταν γυναίκες, ενώ, ως προς τα έτη υπηρεσίας τους, το 30% ($N=3$) είχαν από 1 έως 10, το 20% ($N=2$) από 11 έως 20 και το 50% ($N=5$) από 21 και πλέον. Σε σχέση, τώρα, με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, πρέπει καταρχήν να σημειωθεί ότι κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν είχε λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση σε θέματα μουσειακής αγωγής, όλοι όμως είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, περιγράφοντας τα κίνητρά τους

αναφορικά με την επίσκεψη στο Μουσείο, αναφέρονται κυρίως σε σχέδια εργασίας που υλοποιούσαν με τα παιδιά στο σχολείο και αφορούσαν είτε την τοπική ιστορία (το 50%, N=5) είτε τη γνωριμία με το μουσείο (το 50%, N=5). Ως προς τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το 50% (N=5) αναφέρεται στη γνώση της Τοπικής Ιστορίας, το 30% (N=3) στη γνωριμία με άλλους, παλιότερους πολιτισμούς, το 10% (N=1) στη γνωριμία με διαφορετικά υλικά, ενώ 10% (N=1) υποστήριξε ότι δεν υπήρχε κανείς ιδιαίτερος λόγος. Θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την προετοιμασία των παιδιών πριν από την επίσκεψη, για λόγους πληροφόρησης, καθώς και τη συνέχιση της δραστηριότητας στην τάξη έπειτα, κυρίως για λόγους αξιολόγησης της επίσκεψης και ανατροφοδότησης. Ως προς την επιλογή συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος για την επίσκεψη, το 30% (N=3) αναφέρθηκε στην παράλληλη διεξαγωγή σχεδίου εργασίας στο σχολείο, 10% (N=1) στις καιρικές συνθήκες, 10% (N=1) σε κάποιον εορτασμό του Μουσείου και 30% (N=3) στο γεγονός ότι μόνο με το πέρασμα του χρόνου, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, θα μπορούσαν τα παιδιά να λειτουργήσουν περισσότερο αποτελεσματικά στη διάρκεια του προγράμματος⁷. Τέλος, ως προς το βαθμό εκπλήρωσης του σκοπού για τον οποίο πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη στο μουσείο, το 60% (N=6) απάντησε «πάρα πολύ», το 30% (N=3) «πολύ» και το 10% (N=1) «ούτε πολύ ούτε λίγο». Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και στην αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των επιμέρους στόχων, βάσει των οποίων σχεδιάστηκε το πρόγραμμα από την πλευρά του Μουσείου.

Στατιστική ανάλυση για μη παραμετρικά δεδομένα έδειξε, καταρχήν, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε προγράμματα μουσείων και των αντιλήψεών τους για τους λόγους της επίσκεψης ($\chi^2(1)=,00$, $p=1.000$) και της επιλογής του προγράμματος ($\chi^2(3)=4,40$, $p=.221$) ή των τρόπων αξιοποίησης αυτής της εμπειρίας των παιδιών ($\chi^2(3)=2,00$, $p=.572$). Προέκυψε, όμως, ασθενής συσχέτιση μεταξύ της προηγούμενης μουσειακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και του γιατί θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτό ($\chi^2(1)=6,40$, $p=.011$).

Η αξιολόγηση των σταδίων εφαρμογής του προγράμματος με βάση τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και την εικόνα που εκείνοι έχουν για τις αντιλήψεις των μαθητών τους παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο σε ό,τι αφορά στο

⁷ Κάτι τέτοιο είχε υποθεθεί κι από την πλευρά του προσωπικού του Μουσείου, καθώς όλες οι επισκέψεις προγραμματίστηκαν και πραγματοποιήθηκαν την άνοιξη του 2010, χρειαζόταν, όμως, περαιτέρω διερεύνηση.

στάδιο του εργαστηρίου, $t(7)=,000$, $p=,005$, με τους ίδιους να μην αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα σ' αυτό, πιστεύοντας, όμως, ότι το αντίθετο ισχύει για τους μαθητές τους.

Απόψεις περισσότερο ή λιγότερο αλληλοσυγκρουόμενες, με πρόθεση πάντα τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αυτά ορίζονται για περιβάλλοντα μη τυπικής μάθησης, σαν το μουσείο, που γενικά χρειάζεται να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση τέτοιων εκπαιδευτικών δράσεων. Το αν, τελικά, τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία γίνουν αναπόσπαστο και αξιοποιήσιμο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι κάτι που δε μπορεί να ληφθεί προς το παρόν με ασφάλεια. Οι υποστηρικτές τους, όμως, μπορούν να αντλούν αισιοδοξία από τις ολοένα αυξανόμενες φωνές των εκπαιδευτικών, που σταδιακά διαπιστώνουν τις θετικές επιδράσεις τους συνολικά στη συμπεριφορά των μαθητών τους.

Βιβλιογραφία

Α. Ξενόγλωσσον

Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: identifying powerful mediators of learning. *Curator: The Museum Journal*, 45(3), 213-231.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator: The Museum Journal*, 40(3), 211-218.

Fasoli, L. (2003). Reading photographs of young children: looking at practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 32-47.

Finkelstein, D. (2005). Science museums as resources for teachers: an exploratory study on what teachers believe. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching annual conference, Dallas, TX, April 4-7, 2005.

Hooper – Greenhill, E. (1998). Museum and gallery education. Leicester University Press.

Hudson, J.A., & Fivush, R. (1991). As time goes by: sixth graders remember a kindergarten experience. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 347-360.

Marcousi, R. (1969). Animation and Information. In H. L. Zetterberg (ed.). *Museums and Adult Education*. New York: Augustus M. Kelley Publ.

Pavlou, V., & Kambouri, M. (2007). Pupils attitudes towards art teaching in Primary School: an evaluation tool. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 282-301.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Saunders, D., & Benefield, P. (2004). A Review of Research on Outdoor Learning. Shrewsbury, UK: National Foundation for Educational Research and King's College London.

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535–585.

Xanthoudaki, M. (1998). Educational provision for young people as independent visitors to Art museums and galleries: Issues of learning and training. *Museum Management and Curatorship*, 17(2), 159-172.

Xanthoudaki, M., Tickle, L., & Secules, V. (1998). Professional knowledge and art education. *GEM News*, 70, 13-14.

Witmer, S., Luke, J. & Adams, M. (2000). Exploring the potential of Museum. *Art Education*, September 2000, 46-52.

B. Ελληνόγλωσσον

Αδρύμνη – Σισμάνη, Β. (2003). Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Raphaël Eu.Ne.Cu. ΑΔ 52 (1997) / Μέρος Β2 – Χρονικά, 454-456.

Αδρύμνη – Σισμάνη, Β. (2004). Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Raphaël Eu.Ne.Cu. ΑΔ 53 (1998) / Μέρος Β2 – Χρονικά, 409.

Βέμνη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22.

Γαβριλάκη, Ε. (2000). Η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η εμπειρία του Ρεθύμνου. Στο Ν. Ψάλη (επιμ.) *Παιδεία & αρχαιολογία: εκπαιδευτικά προγράμματα του ΥΠ.ΠΟ. Πρακτικά Ημερίδας, Χαλκίδα 13.5.98* (σσ. 57-59). Χαλκίδα: Υπουργείο Πολιτισμού – ΙΑ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων.

Δάλλκος, Γ. (2000). Σχολείο και μουσείο. Το βιβλίο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Καστανιώτη.

Δαφέρμου, Χ., Κουλιούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Ο.Ε.Δ.Β.

Κακούρου – Χρόνη, Γ. (2005). Μουσείο – Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση. Αθήνα: Πατάκη.

Καλογιάννη, Α. (2010α). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία. *Αδημοσίευτη Διπλωματική*

εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης – Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών «Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία».

Καλογιάννη, Α. (2010β). Εκπαιδευτικά Προγράμματα της ΙΓ' Ε.Π.Κ.Α. ν Βόλ, 37, 102–109.

Καλογιάννη, Α., & Ζαβός, Θ. (υπό έκδοση). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των παιδιών για το μουσείο. Στα Πρακτικά 3ου Αρχαιολογικού Έργου Θεσσαλίας & Στερεάς Ελλάδας. Βόλος 12-15.3.09.

Κόκκοτας, Π. Β. (2004). Διδακτική των φυσικών επιστημών. Μέρος ΙΙ. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κουβέλη, Α. (2000). Η σχέση των μαθητών με το μουσείο: θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κυρκίνη, Α., & Δάλλκος, Γ. (2001). Μουσειακή παιδεία – επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία. Στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ). Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων. Βιβλίο για τον καθηγητή (σσ. 85-96). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Νάκου, Ε. (2001). Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός. Αθήνα: Νήσος.

Νάκου, Ε. (2004). Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.). Η δια-θεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών. Αθήνα: Μεταίχμιο, 159-183.

Νικονάνου, Ν. (2002). Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την Πρωτο-βάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Παιδαγωγική Σχολή / Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Οικονόμου, Μ. (2003). Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα. Αθήνα: Κριτική – Επιστημονική βιβλιοθήκη.

Παναγιωτόπουλος, Γ., Παναγιωτοπούλου, Π., & Χουρδάκης, Γ. (2007). Η ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών προσχολικής αγωγής στο πλαίσιο της μουσειακής αγωγής: μια πρόταση για εφαρμογή. Στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα» (σσ. 390 – 398). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.)

Ροντήρη, Β., Αδρύμη – Σισμάνη, Β., Σκαφιδά, Ε. Βουζαξάκης, Κ., & Αυγέρη, Μ. (2002). Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Raphael. Ανάδειξη του Νεοληθικού Πολιτισμού στην ευρύτερη περιοχή του Βόλου. Στο Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας (επιμ.) Μνημεία της Μαγνησίας. Πρακτικά Συνεδρίου «Ανάδειξη του δι-αχρονικού μνημειακού πλούτου του Βόλου και της ευρύτερης περιοχής» (σσ. 14-19). Βόλος 11-13 Μαΐου 2001. Βόλος: εκδόσεις Βόλος.

Σάββα, Α., & Τρίμη, Ε. (2005). Η προσέγγιση εκθεμάτων μέσα από εικαστικές δραστηριότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας στο Αρχαιολογικό Μουσείο Λευκωσίας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39, 115–132.

Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. ΦΕΚ 304/ Β/ 13.3.03. Ανακτήθηκε στις 22/3/2008 από <http://www.pischools.gr/programs/depps>

Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2008). Πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης «Αεροπλάνο» του Α. Ακριθάκη (Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης). Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 14 , 123–136.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικόνα 1. Τα παιδιά δημιουργούν Ιστορία, μέσα από τις προσωπικές τους αφηγήσεις, στη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος για το Νεο-ληθικό Πολιτισμό, στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου



Εικόνα 2. Στιγμιότυπο από την εκπαιδευτική ξενάγηση. Το βλέμμα των παιδιών εκπαιδεύεται, για να αναζητήσουν άμεσα πληροφορίες από τα αυθεντικά αντικείμενα και να ερμηνεύσουν, έτσι, τα πράγματα.

Τι κάνετε στο νηπιαγωγείο μας κύριε Picasso;

*Γεωργία Δελημπανίδου, Μα,ΠΕ06, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων, Διεύθυνση
Α'θμιας Εκπ/σης Ν. Πέλλας*

Αικατερίνη Τζιώγα, ΠΕ60, Νηπιαγωγός, Διεύθυνση Α'θμιας Εκπ/σης Ν. Πέλλας

ABSTRACT

Pre-school age is one of the most important periods in children's life as far as the development of perception is concerned. The experiences based on perception help them not only develop important notions but create emotions which help them realize, interpret and evaluate the importance of their experiences as well. Art - just like play - is the employment of children; it promotes the discovery and acceptance of their own selves. Moreover, it enhances children's creativity, a vital characteristic in solving problems and developing new questions which promote knowledge. The following article will present part of a network project based on paintings which was implemented in the Prefecture of Pella and, more specifically, two thematic units with common denominator the painter Pablo Picasso - 'Music and musicians' and 'War and Peace'.

1. Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία είναι μια ηλικία κρίσιμη για την ανάπτυξη της αντίληψης του παιδιού. Οι εμπειρίες που βασίζονται στην αντίληψη δημιουργούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η ανάπτυξη των εννοιών στο παιδί, αλλά ταυτόχρονα δημιουργούν συ-ναισθήματα και βοηθούν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται, να ερμηνεύουν και να κρίνουν τη σημασία των εμπειριών τους (Chapman, 1993:148).

Η Αισθητική Αγωγή αποτελεί, όπως και το παιχνίδι, την εργασία του παιδιού και η επαφή του με την τέχνη του προσφέρει την ανακάλυψη και αποδοχή του ίδιου του εαυτού του (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999:54). Επιπλέον, οι δραστηριότητες της Αισθητικής Αγωγής μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα των παιδιών, ένα χαρακτηριστικό απαραίτητο για την επίλυση προβλημάτων, αλλά και τη δημιουργία νέων ερωτημάτων που προωθούν τη γνώση (Gardner, 1983).

Το παιδί, είτε ως απλός θεατής έργων τέχνης, είτε ως δημιουργός, γνωρίζει και συνειδητοποιεί τις δυνάμεις του και έτσι διαμορφώνεται ηθικά και κοινωνικά.

Ευτυχώς, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου η διδασκαλία των Εικαστικών δεν έχει ρόλο 'διακοσμητικό' όπως αναφέρει η Chapman (1993:III) και όπως δυστυχώς συμβαίνει στην Α'θμια και Β'θμια εκπαίδευση, αλλά αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εργασία που ακολουθεί θα παρουσιάσει ένα μέρος του δικτύου συνεργασίας δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων του Ν. Πέλλας με τίτλο 'Ένας πίνακας ζωγραφικής αφορμή για διαθεματικά σχέδια εργασίας'. Το συγκεκριμένο απόσπασμα θα αναφερθεί στο πολιτιστικό πρόγραμμα που εκπονήθηκε στο 2ο Νηπιαγωγείο Έδεσσας, το σχολικό έτος 2009-2010 και συμμετείχαν 15 μαθητές. Θα περιγραφούν δύο θεματικές ενότητες με κοινό παρονομαστή το ζωγράφο Pablo Picasso. Η πρώτη ονομάζεται 'Μουσική και Μουσικοί' και η δεύτερη 'Πόλεμος και ειρήνη'.

2. Σκοπός και στόχοι

Ο γενικός σκοπός του προγράμματος που θα αναλυθεί παρακάτω αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών ώστε να μαθαίνουν για την τέχνη και μέσω της τέχνης (Chapman, 1993:115)

Η Chapman (1993, 22-23) αναφέρεται στους τρεις βασικούς σκοπούς της καλλιτεχνικής αγωγής, οι οποίοι συμφωνούν με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου (<http://www.pi-schools.gr/programs/depps>). Πιο συγκεκριμένα, η καλλιτεχνική αγωγή οφείλει να:

- Ενθαρρύνει την προσωπική πλήρωση, δηλαδή να βοηθά τα παιδιά να αποκριθούν στον κόσμο που τα περιβάλλει και να εκφραστούν με οπτικές μορφές αναφορικά με τη σημασία που έχει ο κόσμος γι αυτά. Παρατηρούν πειραματίζονται με διαφορετικά υλικά και τεχνικές, ερευνούν και χρησιμοποιούν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους ως στοιχεία καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης.

- Μεταβιβάζει την εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς, δηλαδή της οργανωμένης γνώσης για την τέχνη και τα έργα τέχνης που δημιουργήθηκαν από καλλιτέχνες του παρελθόντος και του παρόντος. Μέσα από αυτή τη διεργασία, τα παιδιά αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία καθώς και επιθυμία να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

- Αναπτύσσει τη συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης. Βοηθά το παιδί να καταλάβει ότι τα έργα που δημιουργεί το βοηθούν να εκφράσει την ταυτότητά του και το γεγονός ότι ανήκει σε μια ομάδα. Επιπρόσθετα, ανακαλύπτει ότι η τέχνη, εκτός

από μέσο έκφρασης αποτελεί και μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων.

Επιμέρους στόχοι , οι οποίοι είναι εξίσου σημαντικοί, είναι:

- Η ανάπτυξη της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών αλλά και μαθητών – εκπαιδευτικού
- Η ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών
- Η διερεύνηση των παραστάσεων των μαθητών

Πέρα από τους παραπάνω στόχους, λήφθηκε υπόψη και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να προσεγγίζουμε ένα έργο τέχνης (Dickins & Griffith, 2005:8-9).

Πιο συγκεκριμένα, είναι σημαντικό να επικεντρωθούμε στα εξής:

- **Τι απεικονίζει το έργο τέχνης:** Το πρώτο που πρέπει να γνωρίζουμε είναι ποιο ακριβώς είναι το θέμα που πραγματεύεται το συγκεκριμένο έργο. Αν, για παράδειγμα, είναι ένα πορτρέτο, μια νεκρή φύση, ένα τοπίο ή μια αφηγηματική σκηνή.

- **Η σύνθεση του έργου:** Συνήθως οι ζωγράφοι συνθέτουν τις σκηνές με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατευθύνουν την προσοχή του θεατή εκεί που θέλουν. Για παράδειγμα, τα σημαντικά πρόσωπα ή αντικείμενα φωτίζονται πιο έντονα, ή τοποθετούνται στο κέντρο ώστε να τραβήξουν την προσοχή αμέσως.

- **Συμβολισμός:** Συχνά, οι καλλιτέχνες αποτυπώνουν στους πίνακες συμβολισμούς ή κάποιους υπαινιγμούς, για να μας βοηθήσουν να μαντέψουμε το νόημα του πίνακα. Τα σύμβολα επίσης μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε την ταυτότητα ενός προσώπου.

- **Λόγος δημιουργίας:** Παρατηρώντας έναν πίνακα προσεκτικά, αντιλαμβάνεται κανείς γιατί δημιουργήθηκε – τα κίνητρα. Μπορεί να φτιάχτηκε για να διακοσμήσει ένα ανάκτορο, για να προκαλέσει κατάνυξη μέσα σε μια εκκλησία, για να απευθύνει ένα μήνυμα ή για να εκφράσει συναισθήματα.

- **Προσωπική εντύπωση:** Ένα άλλο ερώτημα που θα πρέπει να μας απασχολήσει, είναι αν μας αρέσει ένας πίνακας ή όχι. Ο καθένας αντιμετωπίζει την τέχνη εντελώς υποκειμενικά. Κανόνες στην τέχνη δεν υπάρχουν. Καθένας μας διαμορφώνει ελεύθερα άποψη για τους πίνακες που βλέπει και πολλές φορές αποδίδει τα δικά του νοήματα.

3. Περιγραφή δραστηριοτήτων - Μεθοδολογία

3.1 Εισαγωγή

Προτού περιγραφούν οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν, είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως χρησιμοποιήθηκε η διαθεματική προσέγγιση με εργαλείο τη μέθοδο project. Με άλλα λόγια, δόθηκε έμφαση στην επιλογή θέματος που ενδιαφέρει και έχει νόημα για τα παιδιά (Ardouin, 2000: 95), στο σωστό προγραμματισμό, στη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και τέλος στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Μπαγάκης, 2001:33-34).

Το βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού σε αυτό το 'ταξίδι' προς τη γνώση, ήταν να εμπνεύσει και να βοηθήσει τους μαθητές του να μαθαίνουν μόνοι τους και όχι να απομνημονεύουν. Δόθηκε επίσης μεγάλη σημασία στη βιωματική προσέγγιση η οποία βοηθά να αναπτυχθεί ομαλότερα και πιο ελεύθερα η προσωπικότητα των μαθητών (Φράγκος:1985:157). Άλλωστε, όπως αναφέρει η Ardouin (2000:59) «Παιδαγωγικό χαρακτήρα έχει η μάθηση που αποκτάται μέσω της όρασης, της ακοής, της αφής» .

Τέλος, πρέπει να ειπωθεί πως οι δραστηριότητες για κάθε θέμα διήρκεσαν περίπου δύο εβδομάδες, ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών.

3.2. Μουσική και Μουσικοί

3.2.α Επιλογή θέματος

Το θέμα της μουσικής προέκυψε από το ενδιαφέρον που έδειχναν τα παιδιά του νηπιαγωγείου για κάποια μουσικά όργανα που υπήρχαν στο νηπιαγωγείο. Έτσι, η νηπιαγωγός, με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών, αποφάσισε να ασχοληθεί πιο λεπτομερειακά με το θέμα. Τα βασικά έργα που επιλέχθηκαν ήταν τα έργα 'Τρεις μουσικοί' και 'Τρεις μουσικοί με μάσκες' (πίνακας 1), τα οποία επιπλέον είχαν αναφορά και στη μεταμπίεση και ταίριαζαν με την περίοδο που ξεκίνησε το σχέδιο εργασίας (Απόκριες). Όπως αναφέρει η Σταματοπούλου (1998:109), «...έργα νηπίων θα μπορούσαν να είναι και έργα αφαιρετικής ή συμβολιστικής ζωγραφικής». Έτσι, η επιλογή των έργων του Picasso φάνηκε η καλύτερη, εφόσον φαίνεται πως μιλάει την ίδια 'εικαστική' γλώσσα με τους μικρούς μαθητές.

Πίνακας 1



Τρεις Μουσικοί, 1921



Μουσικοί με μάσκες, 1921

3.2.β Διαδικασία

Λέξεις-κλειδιά: μουσική, ευθεία, καμπύλη, τετράγωνο, κύκλος, τρίγωνο. (Η δραστηριότητα με τους πίνακες μπορεί να χρησι-μοποιηθεί σαν εμπέδωση για τα σχήματα αφού έχει προηγηθεί σχετικό εισαγωγικό μάθημα).

Α' ΦΑΣΗ

Γλώσσα/Μουσική/Μαθηματικά: Για να πραγματοποιηθεί μια αρχική διερεύνηση του πρώτου πίνακα (Οι τρεις μουσικοί), τα παιδιά δημιούργησαν ομάδες εργασίας. Η κάθε ομάδα επεξεργάστηκε τις ερωτήσεις που έθετε η νηπιαγωγός και μετά οι απαντήσεις της κάθε ομάδας συζητήθηκαν στην ολομέλεια.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Πόσα πρόσωπα μπορείτε να διακρίνετε;
- Τι κάνουν αυτά τα πρόσωπα;
- Τι κρατάει ο καθένας;
- Τι ρούχα φοράνε; Είναι ρούχα καθημερινά ή όχι;
- Μπορείτε να αναγνωρίσετε από τα ρούχα τους πώς είναι μεταμφιεσμένοι;
- Τι χρώματα έχουν τα ρούχα τους; Με τι σχήματα μοιάζουν περισσότερο, με κύκλους ή τετράγωνα; Οι γραμμές που χρησιμοποιεί ο ζωγράφος είναι κυρίως

ευθείες ή καμπύλες; Σε ποια αντικείμενα χρησιμοποιεί καμπύλες γραμμές;

- Υπάρχουν σχήματα που μοιάζουν με τρίγωνα; Πού βρίσκονται; Αναφορά στον κυβισμό (Τι είναι κύβος; Πώς το χρησιμοποιούσαν για να ζωγραφίσουν οι κυβιστές;)
- Αν έπαιζαν ένα τραγούδι, τι χρώμα θα είχε; Για τι θα μιλούσε; Τι τίτλο θα είχε;
- Πώς νομίζετε πως είναι η μουσική που παίζουν;

Με αφορμή την τελευταία ερώτηση, επιλέχθηκαν τέσσερα διαφορετικά κομμάτια μουσικής και ζητήθηκε από τα παιδιά να τα ακούσουν και να αποφασίζουν ποιο από αυτά παίζουν οι μουσικοί του πίνακα. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να σκκώνονται και να σημειώνουν την επιλογή τους σε έναν πίνακα δίπλα στον αριθμό που αντιστοιχεί στο κομμάτι (1ο , 2ο , 3ο). Αφού τα παιδιά σημείωσαν τις επιλογές τους, τα αποτελέσματα της 'ψηφοφορίας' χρησιμοποιήθηκαν για να γίνει ένα ραβδόγραμμα. Το κομμάτι που συγκέντρωσε τις περισσότερες 'ψηφους' χρησιμοποιήθηκε για τις παρακάτω δραστηριότητες:

A. Μουσική/Εικαστικά: Σύμφωνα με την Chapman (1993:149), ένας τρόπος διέγερσης της αντιληπτικής εγρήγορσης των μαθητών είναι το να μεταφράζουν έναν τρόπο αισθητήριας αντίληψης σε άλλον. Έτσι, ο μουσικός ρυθμός χρησιμοποιήθηκε για να μεταφραστεί σε γραφική μορφή με κραγιόνια και πινέλα αλλήλα και σε κινήσεις του σώματος. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να σχεδιάσουν στη δική τους 'παρτιτούρα' τις δικές τους φανταστικές μουσικές 'νότες'. Τα παιδιά πήραν από ένα μακρόστενο χαρτί που είχε χαραγμένες 5 γραμμές (ένα αυτοσχέδιο πεντάγραμμο). Ενώ ακουγόταν το μουσικό κομμάτι που επέλεξε η πλειοψηφία σαν η μουσική που παίζουν οι τρεις μουσικοί, χάραζαν πάνω στο πεντάγραμμο τα σχέδια που τους έρχονται στο μυαλό. Η νηπιαγωγός τους έδωσε κάποιες κατευθυντήριες οδηγίες, ότι για παράδειγμα θα μπορούσαν να κάνουν σχήματα με γραμμές ευθείες και καμπύλες, οι γραμμές θα μπορούσαν να ανεβαίνουν ή να κατεβαίνουν, οι 'νότες' θα μπορούσαν να είναι σχέδια (καρδιές, λουλούδια κτλ). και να έχουν ό,τι χρώμα επέλεξαν τα παιδιά. Στο τέλος της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια των παιδιών, κόλλησε όλα τα πεντάγραμμο διαδοχικά και δημιουργήθηκε η παρτιτούρα του πίνακα, η οποία αναρτήθηκε μέσα στην τάξη.

B. Μουσικοκινητική έκφραση (Φ.Α.): Με μουσική υπόκρουση το ίδιο κομμάτι τα παιδιά χόρεψαν ελεύθερα κάνοντας κινήσεις σαν καμπύλες ή σαν ευθείες γραμμές (οι καμπύλες είναι «απαλές», οι ευθείες «σκληρές»). Επιπλέον, τα παιδιά χόρεψαν τον πιο απαιτητικό 'χορό της εφημερίδας', δηλαδή ισορροπώντας μια εφημερίδα στην παλάμη τους προσπαθούσαν να χορέψουν χωρίς να πέσει κάτω η εφημερίδα.

Β' ΦΑΣΗ

Γλώσσα: Η νηπιαγωγός έδειξε στα παιδιά το δεύτερο παρόμοιο πίνακα του Picasso με το ίδιο θέμα (πίνακας 1, 'Μουσικοί με μάσκες') και ζήτησε να συγκρίνουν τους δύο πίνακες.

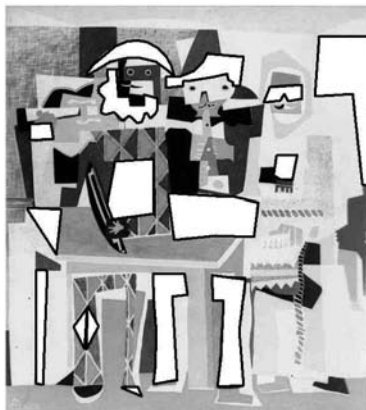
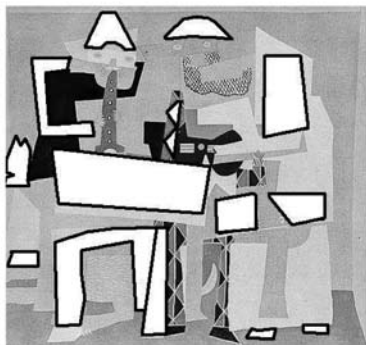
Ενδεικτικές ερωτήσεις

- Υπάρχει ο ίδιος αριθμός ατόμων και στους δύο πίνακες; Βρίσκονται στις ίδιες θέσεις;
- Φοράνε τα ίδια – ή σχεδόν τα ίδια ρούχα; Εάν κάτι είναι διαφορετικό, τι είναι αυτό;
- Φοράνε μάσκες;
- Παίζουν τα ίδια μουσικά όργανα;
- Υπάρχει κάποιο ζώο και στους δύο πίνακες;
- Έχουν γίνει με τον ίδιο τρόπο, με την ίδια τεχνοτροπία; (εάν δεν έχει γίνει αναφορά στον κυβισμό στην πρώτη ενότητα, μπορεί να γίνει τώρα)
- Τα χρώματα είναι τα ίδια; Αν όχι, σε τι διαφέρουν; Ποια είναι πιο έντονα;
- Ποιος από τους δύο σας αρέσει περισσότερο; Γιατί;

Σύμφωνα με τη νηπιαγωγό, οι μαθητές εντόπισαν με μεγάλη ευκολία τις διαφορές ανάμεσα στους δύο πίνακες.

Μαθηματικά: Χρησιμοποιήθηκαν τα δύο έργα ζωγραφικής όπως φαίνονται στον πίνακα 2 (με αρνητικά χρώματα και έντονα κάποια σχήματα, π्लाστικοποιημένα). Αρχικά, η νηπιαγωγός τα έδειξε στα παιδιά και τους ζήτησε να ταιριάξουν το αρνητικά με τους κανονικούς πίνακες. Ύστερα, και αφού είχαν προηγουμένως αναπαραχθεί επιπλέον κομμάτια με τα σχήματα τα οποία είχαν περιγραφεί στον κάθε πίνακα, ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν προσεκτικά και να τοποθετήσουν τα κομμάτια στα σημεία που λείπουν. Η δραστηριότητα έγινε ανά ομάδες και για τους δύο πίνακες. Στο τέλος ζητήθηκε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν κάποιο από τα γνωστά τους σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο, ορθογώνιο κ.ά). Σαν επιπλέον δραστηριότητα, κλήθηκαν να εντοπίσουν και να περιγράψουν με μαρκαδόρο επιπλέον σχήματα (είτε πάνω στους π्लाστικοποιημένους πίνακες, είτε πάνω σε φωτοτυπίες).

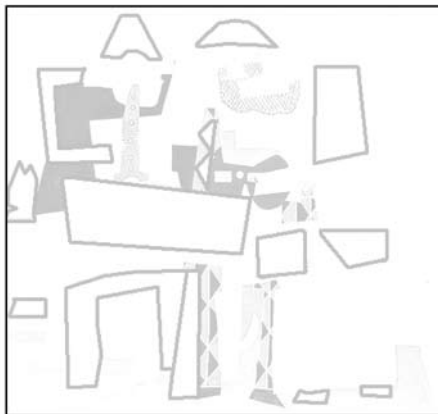
Πίνακας 2



Γλώσσα/ Θέατρο: Ζητήθηκε από τα παιδιά να διαλέξουν ποιος από τους δύο πίνακες άρεσε περισσότερο και επέλεξαν τον πίνακα 'Τρεις Μουσικοί' επειδή έχει «πιο ωραία χρώματα» και «ένα σκυλί». Η νηπιαγωγός τους ζήτησε να σκεφτούν τις παρακάτω ερωτήσεις και έτσι να δημιουργήσουν μια σύντομη ιστορία την οποία αργότερα δραματοποίησαν, όπως προτείνει ο Wooland (1999:52).

- Ποιος είναι ο ήρωας;
- Που βρίσκεται;
- Είναι μόνος του ή έχει παρέα; Ποια είναι η παρέα του;
- Τι κάνει; Τι κάνει η παρέα του;
- Τι ήξει;
- Τι ήνε οι άλλοι;
- Πώς αισθάνονται;
- Υπάρχουν άλλοι άνθρωποι εκεί γύρω; Τι κάνουν;
- Πώς τελειώνει η ιστορία;

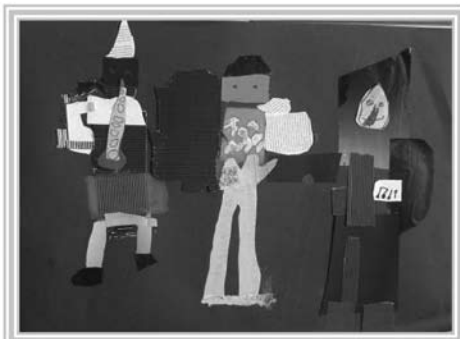
Τα παιδιά διηγήθηκαν την ιστορία στη νηπιαγωγό, η οποία την κατέγραψε. Έπειτα ζωγράφισαν τις σκηνές της ιστορίας και εικονογράφησαν το παραμύθι τους. Τέλος χωρίστηκαν σε ομάδες, η κάθε ομάδα διάλεξε το τραγούδι που της άρεσε και δραματοποίησε το παραμύθι. Η αυτοσχέδια παράσταση βιντεοσκοπήθηκε, επενδύθηκε με την επιλεγμένη μουσική και στο τέλος της χρονιάς παρουσιάστηκε σε εκδήλωση παρουσίασης πολιτιστικών προγραμμάτων.



Πίνακας 3

Εικαστικά: Έγινε αναπαραγωγή του πίνακα σε άσπρο-μαύρο και μέγεθος χαρτιού Α3, τονίζοντας κάποια από τα σχήματα που υπάρχουν κρυμμένα (πίνακας 3). Προτάθηκε στα παιδιά να τον χρωματίσουν με τα χρώματα της αρεσκείας τους, αφού προηγουμένως γεμίσουν τους έντονα περιγραμμένους χώρους με μικρότερα σχήματα (τετράγωνα, τρίγωνα, ορθογώνια). Κάποια από τα μεγαλύτερα παιδιά αποφάσισαν να ασχοληθούν με το κολλάζ. Η νηπιαγωγός είχε διάφορα είδη χαρτονιών και το κάθε παιδί διάλεγε τι αντικείμενο από τον πίνακα ήθελε να φτιάξει π.χ. τη μάσκα, το παντελόνι, την κιθάρα κ.τ.λ. Επέλεγε το χαρτί που νόμιζε πως του ταιρίαζε καλύτερα, το ζωγράφιζε και το έκοβε. Προέκυψαν διάφορα προβλήματα, όπως: «Μοιάζει το σχήμα που ζωγράφισα με αυτό του πίνακα;», «Έχει το σωστό μέγεθος;», «Πού θα το τοποθετήσω τώρα;». Έτσι ξαναέμπαιναν στη διαδικασία να κόψουν εκ νέου ή να ξεκινήσουν τη συναρμολόγηση με διαφορετικό τρόπο. Συνοπτικά, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να θέσουν ερωτήματα, να βρουν λύσεις και κυρίως να στοχαστούν, να μάθουν δηλαδή μέσα από την τέχνη (Ardouin, 2000:60). Μέρος της διαδικασίας και το αποτέλεσμα μπορεί να φανεί στον πίνακα τέσσερα (4).

Πίνακας 4



3.3 Πόλεμος και Ειρήνη

3.3.α Επιλογή του θέματος

Την περίοδο εκείνη υπήρξε έξαρση του πολέμου στη Λωρίδα της Γάζας, βομβιστικές επιθέσεις και θάνατοι αμάχων, ανάμεσα στους οποίους ήταν και πολλά παιδιά. Οι μαθητές, παρακολουθώντας τις ειδήσεις στο σπίτι, προβληματίζονταν και συζητούσαν το θέμα στο σχολείο. Έτσι, η νηπιαγωγός αποφάσισε να επικεντρωθεί στο θέμα του πολέμου και της ειρήνης. Η επιλογή της Guernica (πίνακας 5) ως το βασικό πίνακα αναφοράς για την διαπραγμάτευση του θέματος ήταν αναμενόμενη μια και ο πίνακας θεωρείται το πλέον αντιπολεμικό έργο τέχνης. Επιπρόσθετα, τα παιδιά γνώριζαν το ζωγράφο του πίνακα από την θεματική 'Μουσική και Μουσικοί' και τους ενθουσίασε το γεγονός ότι θα έβλεπαν και άλλα έργα του ίδιου ζωγράφου.

Πίνακας 5



Guernica, 1937

Λέξεις – κλειδιά: πόλεμος, ειρήνη, κυβισμός, τρισδιάστατος, ουδέτερα χρώματα, εμβάδο (επιφάνεια)

Α' ΦΑΣΗ

Μαθηματικά: Η νηπιαγωγός είχε εκτυπώσει την Guernica σε puzzle (το κάθε κομμάτι σε μέγεθος A4) και ζήτησε από τα παιδιά να προσπαθήσουν να συνθέσουν τον πίνακα, χωρίς να τον έχουν ξαναδεί. Τα παιδιά δούλεψαν με όρεξη μια και τους παρακίνησε το ενδιαφέρον να δουν τις περιείχε η εικόνα. Τους εντυπωσίασε το μέγεθος του πίνακα (1,40m x 60 cm), ο οποίος αναρτήθηκε σε εμφανές σημείο της τάξης. Στο σημείο αυτό η νηπιαγωγός ανέφερε τις πραγματικές διαστάσεις του πίνακα (7,76 x 3,94m). Για να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του εμβადού, χρησιμοποιήθηκε χρωματιστή κλωστή και με τη βοήθεια της μετροταινίας βγήκαν

στην αυλή, μέτρησαν και όρισαν τις πραγματικές διαστάσεις του πίνακα.

Γλώσσα/ Νέες Τεχνολογίες: Το ενδιαφέρον των παιδιών για το έργο οδήγησε στο στάδιο επεξεργασίας του πίνακα. Η ομάδα μαζεύτηκε γύρω από την αναρτημένη Guernica και η νηπιαγωγός με μια σειρά ερωτήσεων οδήγησε τους μαθητές στην ανακάλυψη του κρυμμένου νοήματός της.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Πόσα πρόσωπα μπορείτε να διακρίνετε στον πίνακα;
- Ποια είναι και τι κάνουν;
- Πόσα ζώα και ποια υπάρχουν;
- Παρατήρησε τα στόματα των ζώων και των ανθρώπων. Τι κοινό έχουν; Το στόμα της γυναίκας στα αριστερά και το αλόγου έχουν κάτι ασυνήθιστο. Μπορείς να βρεις τι; Τι θέλει να μας πει με αυτό τον τρόπο ο ζωγράφος; (οι κραυγές έχουν ζωγραφιστεί σα λήγες για να δώσουν ένταση)
- Παρατήρησε προσεκτικά το σώμα του αλόγου. Με τι μοιάζει; (εφημερίδα, για να δείξει από πού έμαθε το νέο ο ζωγράφος)
- Η μύτη και τα δόντια του αλόγου σαν τι μοιάζουν; (ανθρώπινο κρανίο) Γιατί;
- Η ουρά του ταύρου τι σου θυμίζει; (καπνό, φωτιά)
- Τι αντικείμενα και ποια υπάρχουν στον πίνακα;
- Υπάρχει κάποιο αντικείμενο που επαναλαμβάνεται. Μπορείς να το εντοπίσεις;
- Τι χρώματα χρησιμοποιεί ο ζωγράφος; Γιατί;
- Τι κρατάει στο χέρι του ο στρατιώτης που είναι πεσμένος στο μπροστινό μέρος του πίνακα;
- Ποιο είναι το θέμα του πίνακα;
- Ποιους ήχους μπορείς να ακούσεις;
- Ο πίνακας σου προξενεί λύπη ή χαρά; Υπάρχουν κάποια αντικείμενα ή σημεία στον πίνακα που δείχνουν ειρήνη;
- Εσύ, αν ζωγράφιζες τον πίνακα, τι χρώματα θα χρησιμοποιούσες;
- Πόσο μεγάλος νομίζεις πως είναι ο πίνακας; Μπορείς να μαντέψεις;

Δόθηκαν πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις και η νηπιαγωγός τις εμπλούτισε με πληροφορίες σχετικά με τον πίνακα και το λόγο για τον οποίο ζωγραφίστηκε. Το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν μεγάλο και σε σχέση με το συγκεκριμένο ζωγράφο, που «...μπορεί να ζωγραφίζει τόσα πολλή έργα χωρίς να κουράζεται». Επίσης εκφράστηκε η μεγάλη τους απορία για το μέγεθος του πίνακα και πώς είναι δυνατόν ένας τέτοιος μεγάλος πίνακας να χωράει σε ένα μουσείο. Η νηπιαγωγός λοιπόν στο

σημείο αυτό έδειξε στα παιδιά σχετικές φωτογραφίες από το εργαστήρι που Picasso κατά τη διαδικασία δημιουργίας του πίνακα, αλλιά και από το Μουσείο Reina Sofia στο οποίο εκτίθεται. Επιπλέον, τα παιδιά παρακολούθησαν ένα βίντεο με τον Picasso ενώ ζωγραφίζει, κάτι που τους βοήθησε να αντιληφθούν με ποιον τρόπο ένας καλλιτέχνης εργάζεται και παράγει ιδέες (Charman, 1993:121). Το βίντεο τους ενθουσίασε και ζήτησαν να το ξαναδούν!

Β' ΦΑΣΗ

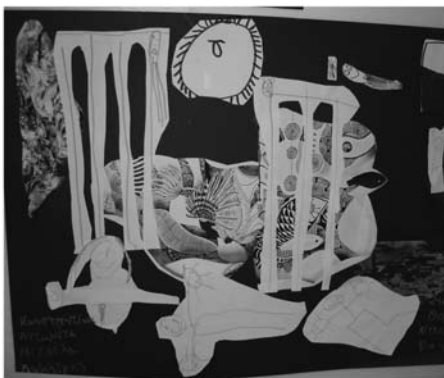
Γλώσσα/ Εικαστικά: Στην αρχή της επόμενης φάσης διερεύνησης του πίνακα, η νηπιαγωγός έφερε στην τάξη και άλλους πίνακες που απεικονίζουν τον πόλεμο (M. Chagall 'Πόλεμος', H. Rousseau 'Πόλεμος', S. Dali 'Το πρόσωπο του πολέμου'). Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα πήρε τυχαία από έναν πίνακα και προσπάθησε να ανακαλύψει τις διαφορές και ομοιότητες σε σχέση με τη Guernica του Picasso. Ειπώθηκαν διάφορα ενδιαφέροντα, αλλιά η βασική διαφορά στην οποία εστίασαν όλα τα παιδιά ήταν η απουσία χρωμάτων από τον πίνακα του Picasso. Με αφορμή αυτή την παρατήρηση, η νηπιαγωγός έκανε μια σύντομη αναφορά στα ουδέτερα χρώματα και ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν γιατί άραγε ο ζωγράφος έκανε αυτή την επιλογή. Επίσης ζητήθηκε από τα παιδιά να μιλήσουν για την προτίμησή τους (ποιος πίνακας για τον πόλεμο τους αρέσει) και να τη δικαιολογήσουν. Η εκπαιδευτικός, μέσα από τη σύγκριση έργων τέχνης με κοινό θέμα, βρήκε την ευκαιρία να εστιάσει στις ποικίλες ερμηνείες που δίνουν διαφορετικοί καλλιτέχνες (Charman, 1993:124), γεγονός που δείχνει πως στην τέχνη δεν υπάρχει σωστό και λάθος, πως η οπτική γωνία του καθένα διαφέρει από του άλλου. Επίσης βοήθησε τα παιδιά να ξαναθυμηθούν το κίνημα του κυβισμού του οποίου ένας από τους βασικούς εκπροσώπους ήταν ο Picasso.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός επικεντρώθηκε και πάλι στη Guernica και συγκεκριμένα στα πρόσωπα του πίνακα που εντόπισαν τα παιδιά. Το κάθε παιδί επέλεξε ένα πρόσωπο από τον πίνακα και προσπάθησε να σκεφτεί πώς αισθάνεται, και τι θα έλεγε εκείνη τη στιγμή. Τους βοήθησε σε αυτή τη διαδικασία η παρακολούθηση ενός σύντομου βίντεο που δείχνει τα πρόσωπα της Guernica τρισδιάστατα (το βίντεο ζητήθηκε να παιχτεί τέσσερις (4) φορές!). Τα παιδιά μίλησαν για τα συναισθήματα και την έκφραση των προσώπων, προσπάθησαν να τα περιγράψουν με λέξεις, αυτοσχεδίασαν με γκριμάτσες, αντέγραψαν τις λέξεις και είπαν τις αντίθετες. Με τις ομάδες αντίθετων λέξεων που αυτόματα χαρακτήρισαν τον πόλεμο και την ειρήνη,

έκαναν κολλάζ. Χώρισαν ένα χαρτί στη μέση, στην μία πλευρά αντέγραψαν τις λέξεις που χαρακτηρίζουν την ειρήνη και στην άλλη αυτές που χαρακτηρίζουν τον πόλεμο. Κατόπιν, έψαξαν να βρουν εικόνες από περιοδικά που ταίριαζαν με αυτές τις λέξεις, τις έκοψαν και τις κόλλησαν στην κατάλληλη θέση. Ολοκληρώνοντας αυτό το στάδιο, έκαναν ένα άλλο ομαδικό κολλάζ με τη δική τους εκδοχή της Guernica (πίνακας 6).

Θέατρο/ Μουσική: Η Chapman (1993:150) αναφέρει πως η συναισθηματική κατανόηση είναι ένας πολύ ισχυρός τρόπος απόκρισης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Για να προκαλέσουμε αυτού του είδους την αντίδραση μπορούμε να τους βοηθήσουμε να μεταμφιεστούν και να αναπαραστήσουν αυτό που βλέπουν. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, η νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να ξαπλώσουν στη μοκέτα και να ακούσουν ένα κομμάτι μουσικής που η ίδια επέλεξε με σκοπό να ανακαλέσουν τα συναισθήματα τα οποία τους δημιούργησε ο πίνακας. Έπειτα, ένας – ένας σηκωνόταν και αναπαριστούσε με το σώμα του και υλικά που διάλεγε (υφάσματα, ρούχα, καπέλα, χαρτόνια) έναν ήρωα του έργου. Όταν η σύνθεση ολοκληρώθηκε, το κάθε παιδί είπε τα λόγια που σκέφτηκε πως θα έλεγε το πρόσωπο εκείνη τη στιγμή. Κάποιες από τις φράσεις που ακούστηκαν ήταν: «Θέλω να γυρίσω στις ταυρομαχίες», «Χρειάζομαι φάρμακα», «Θεέ μου, βοήθησέ μας», «Δε θέλω πόλεμο», «Πονάω, δε θέλω άλλο πόλεμο», «Σας δίνω λίγο φως, ο ήλιος δεν φωτίζει» κλπ. Η Guernica των παιδιών φωτογραφήθηκε (πίνακας 6) και μαζί με τα λόγια τους δημιουργήθηκε βίντεο το οποίο παρακολούθησαν πολλές φορές στην τάξη αλληλά, επιπλέον, παρουσιάστηκε επίσημα σε ειδική εκδήλωση.

Πίνακας 6



Κολλάζ 'Guernica'



Δραματοποίηση 'Guernica'

4. Αξιολόγηση - Επίλογος

Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν τόσο διαμορφωτική όσο και τελική. Η διαδραστική ιστοσελίδα που έχουν δημιουργήσει οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων παρέιχε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συλλέγουν άμεσα υλικό και προτάσεις για δραστηριότητες. Συγχρόνως, έδωσε τη δυνατότητα της άμεσης ανατροφοδότησης όσον αφορά τις δραστηριότητες – ποιες λειτούργησαν πολύ καλά, αν παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα και ποια ήταν αυτά κτλ.

Η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται πολύ θετική, όπως αποδεικνύει και το ενδιαφέρον των παιδιών για το πρόγραμμα, εφόσον η επιτυχία δεν υπολογίζεται αποκλειστικά με βάση τα 'παραγόμενα προϊόντα'(Gaillot, 2002:87). Χωρίς να λησμονούμε την αξία της όλης διαδικασίας σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη την ανάγκη των παιδιών και των εκπαιδευτικών να παρουσιάσουν το έργο τους (Μπαγάκης, 2001:34). Έτσι, το έντυπο 'παραγόμενο προϊόν' του προγράμματος (το εικονογραφημένο παραμύθι, τα κολλάζ, οι παρτιτούρες) εκτέθηκε και τα βίντεο με τις δραματοποιήσεις προβλήθηκαν σε εκδήλωση παρουσίασης σε γονείς, εκπαιδευτικούς και το κοινό της πόλης. Η αξιολόγηση του τελικού αυτού προϊόντος ήταν επίσης θετική, μια και συγκέντρωσε πολύ ενθαρρυντικά σχόλια που γέμισαν με υπερηφάνεια τους μικρούς μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Ολοκληρώνοντας τη σύντομη αναφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος, θεωρείται σημαντική η παρατήρηση της εκπαιδευτικού, πως μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες με αφορμή την Τέχνη π.χ. το κολλάζ με τα σχήματα στους Τρεις μουσικούς, κατάφερε να περάσει στα παιδιά έννοιες – και μάλιστα και σε γραφικό επίπεδο- που θα χρειαζόταν πολλές 'οργανωμένες' δραστηριότητες για να το καταφέρει.

Σε μια κοινωνία όπως η σημερινή, όπου το παιδί κυριολεκτικά βομβαρδίζεται από τα Μ.Μ.Ε. με εικόνες και αξίες αμφιβόλου ποιότητας, προσεγγίσεις όπως αυτή που περιγράφηκε παραπάνω βοηθούν τα παιδιά από μικρή ηλικία να διευρύνουν τις προσδοκίες τους και να γνωρίσουν και άλλες ποιότητες πέρα από τις εύπεπτες και κακόγουστες αισθητικές επιλογές που του προσφέρονται αβασάνιστα (Chapman, 1993:10, Σταματοπούλου, 1998:145). Επιπλέον, η Τέχνη αποτελεί ένα ευχάριστο μέσο προσέγγισης και τον πιο 'δραστήριο δάσκαλο' κατά τον E.J. Dalcroze (Καλούρη – Αντωνο-πούλου, 1999:79).

Βιβλιογραφία

- Ardouin I.** (2000). Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη
- Chapman L.H.** (1993). Διδακτική της τέχνης . Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη
- Dickins R. & Griffith M.** (2005). Εισαγωγή στην τέχνη. Αθήνα: Εκδόσεις Άγκυρα
- Gaillot B.A.** (2002). Π्लाστικές τέχνες. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη
- Gardner H.** (1983). Frames of Mind. U.S.A.: Basic Books
- Gombrich E.H.** (1998). Το χρονικό της τέχνης. Αθήνα:MIET
- Honour H. & Fleming J.** (1993). Ιστορία της Τέχνης. Αθήνα: Υποδομή
- Καλούρη – Αντωνοπούλου Ρ.** (1999). Αισθητική Αγωγή. Αθήνα: Έλλην
- Μπαγάκης Γ.** (επιμέλεια) (2001). Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σταματοπούλου Δ.** (1998). Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Φράγκος Χ.Π.** (1985). Βασικές παιδαγωγικές θέσεις. Αθήνα: Gutenberg
- Woolland B.** (1999). Η διδασκαλία του δράματος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

Άτυπη μουσική μάθηση στο νηπιαγωγείο

Θεοφώρας Ράπτης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Νηπιαγωγών: Διδάσκων (Π.Δ. 407/80) & ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας: Επιστημονικός Συνεργάτης

In recent years an increasing emphasis is placed upon the importance of informal music learning, while the interest focuses on its benefits mainly during puberty. In this paper I take into account music learning research in the early childhood and I try to examine the application of some forms of informal music learning in the kindergarten. The axes of such an exploration are (a) the nature of music and (b) the nature of children at preschool age. The term "informal music learning" is not determined primarily by the framework in which music learning is realized; for music is approached above all as a social phenomenon. In this light my aim is to propose a series of basic principles for the design of music activities in the kindergarten. I argue that informal music learning should be realised as complementary to formal learning and can improve the effectiveness of music education on preschoolers.

Εισαγωγή

Πώς μαθαίνουν μουσική οι νέοι που συμμετέχουν σε ποπ και ροκ συγκροτήματα, καθώς και χιλιάδες μουσικοί από διάφορες μουσικές παραδόσεις που δεν επισκέφτηκαν ποτέ κάποια μουσική σχολή; Γιατί όλος ο ενθουσιασμός που δείχνουν οι νέοι για τη μουσική συνήθως εξαφανίζεται όταν διδάσκεται η μουσική στο σχολείο; Και γιατί η δική τους μουσική δεν έχει σχέση με τη μουσική του σχολείου; Τα παραπάνω ερωτήματα είναι μόνο μερικά από τα πολλά που συνθέτουν τις δυο τελευταίες δεκαετίες τη συζήτηση για την άτυπη μουσική μάθηση στα πλαίσια της μουσικής παιδαγωγικής (Green, 2002, 2006 Campbell, 1995 Folkestad, 2006 Saderman & Folkestad, 2004 Jaffurs, 2004, 2006). Κεντρικό ζητούμενο είναι να κατανοήσει ο παιδαγωγός το περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές παίζουν μουσική που είναι σημαντική για τους ίδιους, να μεταφέρει τις βασικές αρχές αυτής της διαδικασίας στην τάξη (Jaffurs, 2004: 189 Green, 2006: 102-104) και να μειώσει το χάσμα μεταξύ του μουσικού περιβάλλοντος εντός και εκτός σχολείου (Campbell, 199:20). Τα ζητήματα που εξετάζονται αφορούν τους στόχους, τα περιεχόμενα, τη σχέση των προσώπων που συμμετέχουν, τα υλικά, με άλλα λόγια όλα τα σημαντικά πεδία της διδασκαλίας. Θα επιχειρήσουμε να συνδυάσουμε την παραπάνω συζήτηση με πορίσματα από

την έρευνα για την προσχολική μουσική αγωγή, ώστε να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα με άμεσο πρακτικό και μεθοδολογικό ενδιαφέρον για την/τον παιδαγωγό στο νηπιαγωγείο. Άλλωστε, ενώ η άτυπη μάθηση εμφανίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, φαίνεται ωστόσο στις μικρότερες ηλικίες να υπερισχύει της τυπικής (Strauss, 1984: 202). Υπογραμμίζεται από την αρχή ότι το πλαίσιο των προτάσεών μας υποδεικνύει μια χρήση της άτυπης μουσικής μάθησης παράλληλα με και συμπληρωματικά προς την τυπική.

Άτυπη μουσική μάθηση

Η άτυπη μουσική μάθηση σύμφωνα με το Folkestad (2006: 141-142) είθισται να ορίζεται και παράλληλα να διακρίνεται από την τυπική μάθηση με βάση:

(α) το χώρο: λαμβάνει χώρα εκτός επίσημων εκπαιδευτικών φορέων, όπως το σχολείο, το νηπιαγωγείο ή τα Ωδεία,

(β) τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας: οι κώδικες και οι συμπεριφορές κατά την άτυπη μουσική μάθηση προσεγγίζουν το χώρο της προφορικότητας,

(γ) το πρόσωπο που λαμβάνει τις σημαντικές αποφάσεις για την όλη διαδικασία μάθησης: στην άτυπη μουσική μάθηση υπάρχει μια μετάθεση πρωτοβουλιών στο ίδιο το παιδί που μαθαίνει,

(δ) την πρόθεση για μάθηση (Strauss, 1984: 201-203): η άτυπη μουσική μάθηση συνήθως πραγματοποιείται συμπτωματικά, παρεμπιπτόντως, καθώς ο πρωταρχικός στόχος του παιδιού μπορεί να μην είναι η απόκτηση μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων ή των συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που τελικώς κατακτώνται.

Η παράμετρος «χώρος» συχνά υπερτονίζεται για να χαρακτηριστεί άτυπη μια μαθησιακή διαδικασία γιατί επιτρέπει ξεκάθαρες οριοθετήσεις. Ωστόσο οδηγεί σε μια στατική θεώρηση του πεδίου. Θα υιοθετηθεί λοιπόν μια περισσότερο δυναμική και ευέλικτη θεώρηση, σύμφωνα με την οποία και στο χώρο του σχολείου μπορεί να λαμβάνει χώρα άτυπη μουσική μάθηση (Folkestad, 2006: 142). Με τον τρόπο αυτό επιτρέπεται να εντάσσονται στο φάσμα της συζήτησής μας και ένα πλήθος αυθόρμητων ενεργειών των παιδιών που εντοπίζονται και μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Επειδή το πεδίο που αναδύεται είναι ευρύτατο, μια πιο συστηματική προσέγγιση της άτυπης μουσικής μάθησης στο νηπιαγωγείο θα μπορούσε να επικαθορίζεται από δύο άξονες:

- από τη μουσική, η οποία προσεγγίζεται οντολογικά και κοινωνιολογικά,
- από το παιδί και τη μάθηση στη συγκεκριμένη ηλικία. Άλλωστε η συζήτηση για

την άτυπη μουσική μάθηση μεταθέτει αυτομάτως το ενδιαφέρον από τη διδασκαλία στη μάθηση και από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή (Fokelstad, 2006: 136).

Η μουσική

Η μουσική είναι ένα από τα πολιτισμικά αγαθά που μεταδίδονται στα νέα μέλη κάθε κοινωνίας από πολύ νωρίς μέσα από τη διαδικασία της λεγόμενης πολιτισμικής μάθησης (enculturation) και συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας (Jorgensen, 1997: 23-29). Ο τρόπος που το παιδί προσεγγίζει τη μουσική του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει προσιδιάζει στο φυσικό τρόπο που το παιδί μαθαίνει να μιλάει, γεγονός που ενέπνευσε άλλωστε και πολλούς μουσικοπαιδαγωγούς, όπως το Suzuki, στον προβληματισμό και στις προτάσεις τους για τη μουσική μάθηση στις μικρές ηλικίες (Στάμου, 2009: 172-173 Barrett, 1992). Ένα από τα χαρακτηριστικά που συνδέουν τη μουσική με την ομιλούμενη γλώσσα, είναι ακριβώς ότι προσλαμβάνονται από τον άνθρωπο μέσω της ακοής. Εδώ ακριβώς και σε σύγκριση με την όραση, αξίζει να τονιστεί η σημασία δυο χαρακτηριστικών της ακοής, που αποτελούν τη βάση για αρκετές από τις ιδιαιτερότητες της μουσικής μάθησης. Η ακοή δεν μπορεί ούτε να κατευθυνθεί ούτε να σταματήσει σύμφωνα με την επιθυμία του υποκειμένου. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο μπορεί να δέχεται ακουστικά ερεθίσματα περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά και παράλληλα με άλλες δράσεις.

Από την άλλη θα πρέπει πάντα να υπογραμμίζεται η επικοινωνιακή διάσταση της μουσικής. Ο τρόπος που επικοινωνεί ο ενήλικας με το παιδί ήδη από τη βρεφική ηλικία καταδεικνύει ακριβώς τη διάσταση αυτή, καθώς όχι μόνο συχνά τραγουδά στο παιδί για να κοιμηθεί ή να παίξει, αλλά και η γλώσσα που χρησιμοποιεί στην επικοινωνία μαζί του προσεγγίζει τη μουσική και βασίζεται περισσότερο στην ακουστική και όχι στη νοηματική της διάσταση (Trehub et al. 1997: 500 Rock et al. 1999: 527 Hannon & Schellenberg 2008: 133). Κάποια χαρακτηριστικά μάλιστα αυτής της μουσικής γλώσσας της πρώτης επικοινωνίας μεταξύ ενήλικα και βρέφους φαίνεται να απαντώνται σε όλους τους πολιτισμούς. Το βρέφος ανταποκρίνεται, δοκιμάζοντας τις δυνατότητες της φωνής του αλλά και μεταφέροντας τα δικά του προγλωσσικά μηνύματα στο άμεσο περιβάλλον του. Αυτό ακριβώς το επικοινωνιακό δυναμικό της μουσικής καταδεικνύει και τη σημασία της στο προγλωσσικό αλλά και στο πρώτο γλωσσικό στάδιο της ανάπτυξης του ανθρώπου.

Το παιδί

Αν επικεντρωθεί το ενδιαφέρον στο παιδί της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και στη σχέση του με τη μουσική θα παρατηρήσουμε ότι αποκτά μουσικές δεξιότητες και γνώσεις και διαμορφώνει στάσεις απέναντι στη μουσική με πολλούς τρόπους. Έχει διαπιστωθεί ότι αυτό που μαθαίνει το παιδί μέσα από άτυπες διαδικασίες μάθησης συνδέεται συνήθως καλύτερα με την προϋπάρχουσα γνώση και μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί από το παιδί σε μια ευρύτερη γκάμα περιπτώσεων (Strauss, 1984: 204, 208). Ας τονιστεί εδώ, ότι πολιτισμική μάθηση δεν είναι μόνο τα ερεθίσματα να κάνει πράγματα το παιδί, αλλά και οι απαγορεύσεις για πράγματα που δεν επιτρέπεται να κάνει. Το παιδί βάσει των ερεθισμάτων που δέχεται από το άμεσο οικογενειακό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και βάσει της στάσης των μεγάλων και των ομηλικών απέναντι στη μουσική, αρχίζει να οικειοποιείται σταδιακά στοιχεία από τους υπάρχοντες μουσικούς κώδικες (Campbell, 2002: 57). Θα ήθελα να αναφερθώ συντομότερα σε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτισμικής μάθησης στη χώρα μας, στο παραδοσιακό πανηγύρι, ανεξάρτητα από το πόσο παραδοσιακό είναι στις μέρες μας και τη γνώμη που μπορεί να έχει κανείς για την ποιότητα ή την ένταση της μουσικής που ακούγεται εκεί. Για το παιδί η μουσική σε ένα τέτοιο περιβάλλον εντάσσεται σε μια πληθώρα ερεθισμάτων οπτικών, γευστικών, οσφρητικών, συνδέεται άμεσα με το ελεύθερο παιχνίδι με τους ομηλικούς, με την ευχάριστη διάθεση των μεγάλων. Έτσι η συμμετοχή μικρών παιδιών στον κύκλο του χορού των μεγάλων, σκηνή φαντάζομαι αρκετά οικεία στους περισσότερους, μπορεί να προσφέρει πολλές φορές όσα και μερικές από τις καλύτερες μεθόδους μουσικοπαιδαγωγικής και μουσικοκινητικής αγωγής. Κλείνοντας αυτή τη μικρή αναφορά στη σημασία της πολιτισμικής μάθησης θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια τη μεγαλύτερη επίδραση στη μουσική μάθηση των παιδιών την ασκούν τα μέσα ενημέρωσης και τα ηλεκτρονικά ακούσματα των παιχνιδιών τους.

Στα πλαίσια ωστόσο της άτυπης μουσικής μάθησης του παιδιού θα πρέπει να γίνει αναφορά και στις αυθόρμητες μουσικές δράσεις και συμπεριφορές που μπορεί να αναπτύσσονται μέσα στο νηπιαγωγείο, κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων παρουσία της/του νηπιαγωγού ή και σε κάποια άλλη στιγμή. Αυτές οι δράσεις θα μπορούσαν να χωριστούν στις ομαδικές δράσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με κάποιους ομηλικούς τους, ή στις δράσεις που είναι πιο ατομικές. Για παράδειγμα τα παιδιά πολλές φορές συνοδεύουν το ατομικό τους παιχνίδι με κάποιο τραγούδι ή μπορεί να κινούνται στο χώρο ρυθμικά τραγουδώντας παράλληλα κάτι. Το

τραγούδι αυτό μπορεί να υπάρχει ήδη, να είναι αυτοσχέδιο, ή συνήθως, να αποτελεί συνδυασμό, συχνά και με στοιχεία ομιλίας, αν και γύρω στα πέντε παρατηρείται μείωση των αυθόρμητων τραγουδιών. Από την άληη τα παιδιά πολλήs φορές συνοδεύουν τα ομαδικά τους παιχνίδια με τραγούδια και ρυθμικές κινήσεις, ή αυτοσχεδιάζουν χτυπώντας αντικριστά παλαμάκια και τραγουδώντας (Woodward, 2005: 250, 252). Συχνά μπορεί οργανωμένες μουσικές ή μη μουσικές δραστηριότητες από τη/το νηπιαγωγό να αποτελούν το έναυσμα για ανάληψη μουσικών πρωτοβουλιών από το παιδί σε άληη χρονική στιγμή, μετά το πέρας της δραστηριότητας. Άληή και κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων το παιδί μπορεί να αναπτύξει αυθόρμητα μουσικές δράσεις που δεν είχε υπολογίσει η/ο παιδαγωγός.

Εφαρμογές στο νηπιαγωγείο

Οι παραπάνω σκέψεις για τη φύση της μουσικής και τα πορίσματα από την έρευνα για τη σχέση του παιδιού προσχολικής ηλικίας με τη μουσική διαμορφώνουν ένα γενικότερο πλαίσιο πρακτικών εφαρμογών που θα μπορούσε να είναι χρήσιμο για τη/το νηπιαγωγό. Στο πλαίσιο, αυτό θα μπορούσαν να σκιαγραφηθούν οι ακόλουθες τρεις κατευθύνσεις:

- **(α)** υιοθέτηση στοιχείων της άτυπης μουσικής μάθησης στα πλαίσια των οργανωμένων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο και η ενίσχυση ή μη παρεμπόδιση τους από τη/το νηπιαγωγό,
- **(β)** δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος μέσα στο νηπιαγωγείο, ώστε να ευνοείται η άτυπη μουσική μάθηση,
- **(γ)** σύνδεση και με το χώρο εκτός του νηπιαγωγείου, ώστε να διευρυνθεί ο χρονικός και χωρικός ορίζοντας άτυπης μουσικής μάθησης.

(α) Από τα πορίσματα της έρευνας αυτό που γίνεται σαφές είναι ότι οι αυθόρμητες και εκτός άμεσου διδακτικού πλαισίου δράσεις του παιδιού μπορούν συχνά να οδηγούν με πολλούς τρόπους σε ουσιαστική μουσική μάθηση με έμφαση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, στον πειραματισμό και στην έκφραση (Barrett, 206: 185, Campbell, 2002: 61-62). Στη συζήτηση για την άτυπη μουσική μάθηση των εφήβων γίνεται λόγος για «τρίτο περιβάλλον», εκτός δηλ. σχολείου και σπιτιού, με κύριο χαρακτηριστικό την απουσία επιτήρησης από ενήλικες (Heath, 2001: 10 Hargreaves, et.al. 2003: 157). Στο Νηπιαγωγείο θα μπορούσε να προταθεί η διακριτική παρατήρηση και η προσεκτική παρέμβαση από την/τον παιδαγωγό όταν το παιδί

αναπτύσσει περισσότερο ή λιγότερο ενεργητικά αυθόρμητες μουσικές δράσεις. Έχει διαπιστωθεί ότι αρκετές φορές η παρέμβαση ενός ενήλικα αναστέλλει την παιδική δημιουργικότητα (Woodward, 2005: 256). Καλό θα είναι η/ο παιδαγωγός να παρεμβαίνει όχι όταν το παιδί βρίσκεται απορροφημένο στη μουσική του δράση, ή αλλιώς όταν βιώνει μια εμπειρία ροής (flow), αλλά μετά από τη δράση και όταν το ενδιαφέρον του τείνει να ατονήσει (Custodero, 1998 Woodward 2005:257). Η παρέμβαση της/του παιδαγωγού δε θα πρέπει να είναι οπωσδήποτε λεκτική, καθώς μπορεί για παράδειγμα με παλαμάκια, τραγουδώντας μαζί με το παιδί ή με κινήσεις του σώματος να κάνει σαφές στο παιδί αυτό που θέλει. Η/ο νηπιαγωγός μπορεί να μετατρέψει την αυθόρμητη δράση του ενός, σε δράσης μιας ομάδας παιδιών, καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά στις μουσικές τους δραστηριότητες μιμούνται πιο εύκολα τους ομηλικούς τους από ότι τους ενήλικες (Custodero 1998: 26), ενώ έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά στα ομαδικά μουσικά παιχνίδια εμφανίζουν εξαιρετική δημιουργικότητα (Barrett, 2006: 185-187 Wiggins, 1999/2000). Αλλά και οι μορφές λεκτικής παρέμβασης μπορεί να ποικίλουν και να είναι συζήτηση και αναστοχασμός πάνω σε όσα προηγήθηκαν, επιδοκιμασία της όλης προσπάθειας, προσπάθειες για οργάνωση και δόμηση του ακουστικού υλικού που πιθανώς έχει παραχθεί, ηχογράφηση του υλικού, συμμετοχή και άλλων παιδιών στη συγκεκριμένη μουσική δραστηριότητα.

(β) Συνεχίζοντας, ας επαναλάβουμε ότι η ακοή ούτε κατευθύνεται ούτε αναστέλλεται κατά το δοκούν και μπορεί έτσι, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, να συνοδεύει άλλες δραστηριότητες. Είναι λοιπόν εφικτό για κάποιο χρονικό διάστημα μέσα στην ημέρα, να ακούγεται στο χώρο του νηπιαγωγείου επιλεγμένα μουσικά κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών. Η ένταση της μουσικής δε θα πρέπει να παρεμποδίζει ή να ενοχλεί τις άλλες δραστηριότητες, ενώ θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ποιότητα του ήχου (Sims, 1986: 176), πράγμα που για λόγους συνήθως πρακτικούς συχνά υποτιμάται. Τα παιδιά παρουσιάζονται ιδιαιτέρως δεκτικά στις μουσικές τους επιλογές (Sims, 1986: 187) και έτσι η μουσική δε θα πρέπει να είναι απαραίτητως μόνο παιδική. Ζητούμενο είναι η ποιότητα και η ποικιλία και μπορεί να γίνει αναφορά σε επιλεγμένα έργα από την ελληνική μουσική παράδοση, από τη λόγια δυτική παράδοση, από τη μουσική άλλων πολιτισμών, από το χώρο της ποπ. Προτείνεται να αποφεύγονται τα τραγούδια με ηλεκτρονική παραμόρφωση της φωνής, κάτι που τον τελευταίο καιρό τείνει να γίνει κανόνας στη μουσική που απευθύνεται σε παιδιά, εξαιτίας των διαφημιστικών σποτ και των παιδικών παιχνιδιών. Το έναυσμα για τραγούδι μπορεί να δίνεται και από τη/το νηπιαγωγό, όχι μόνο στα

πληαίσια μιας οργανωμένης μουσικής δράσης, αλλά και έμμεσα, όταν τραγουδά για παράδειγμα παράλληλα με κάποια άλλη δραστηριότητα στο χώρο του Νηπιαγωγείου ή στα πλαίσια αφήγησης μιας ιστορίας (Campbell, 2002: 67).

Καλό θα ήταν στο νηπιαγωγείο να υπάρχει η γωνιά της μουσικής, πράγμα που άλλωστε δεν αποτελεί καινούρια πρόταση. Εδώ όμως θα μπορούσε να υπογραμμιστεί, ότι η/ο παιδαγωγός αφήνει ελεύθερο το παιδί, όταν το θελήσει και για όσο διάστημα το θελήσει, να πειραματιστεί με τον ήχο, δίνοντας έτσι ώθηση στη μουσική του δημιουργικότητα. Στο χώρο μπορούν να υπάρχουν όργανα Orff και ίσως κάποιες απλές αυτοσχέδιες κατασκευές που αναδεικνύουν τον τρόπο που παράγεται ο ήχος. Τα όργανα θα πρέπει να είναι τοποθετημένα έτοιμα για χρήση και μάλιστα σε θέση που να επιτρέπουν και τη συνεργασία περισσότερων από ένα παιδιά. Η/ο παιδαγωγός θα πρέπει να έχει τονίσει τη αξία των οργάνων και ότι απαιτείται και προσοχή στη χρήση τους. Ένα πρόβλημα με τις μουσικές δραστηριότητες είναι ότι μπορεί να ενοχλούν τους υπολοίπους στο χώρο. Θα μπορούσε λοιπόν να υπάρχει πλευρικά ένα είδος σχετικής μόνωσης, που να επιτρέπει την επίβλεψη από την/τον παιδαγωγό, αλλά να προσφέρει μια σχετική ηχομόνωση και απομόνωση του παιδιού ή της ομάδας παιδιών κατά τη μουσική τους δραστηριότητα. Όταν πάλλι δραστηριοποιούνται παράλληλα ομάδες παιδιών, προτείνεται να υπάρχει μεταξύ τους μια σχετική απόσταση.

Στη γωνιά της μουσικής καλό είναι να υπάρχει και χώρος όπου το παιδί να μπορεί να επιλέγει και να ακούει μουσική με ακουστικά, καθώς έτσι είναι δυνατό ο χρόνος ακρόασης να καθορίζεται από το ίδιο το παιδί (Woodward, 2005: 261). Η χρήση των ακουστικών μπορεί να συνδυάζεται και με χρήση οπτικοακουστικού υλικού σε υπολογιστή με ειδικά μουσικά προγράμματα, ωστόσο η δραστηριότητα αυτή θα πρέπει να επιτρέπεται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Έτσι κατά τις ώρες των ελεύθερων δραστηριοτήτων ή τις ώρες της χαλάρωσης, το παιδί μπορεί να επιλέγει μεταξύ άλλων και να ακούει τη μουσική που θέλει για όσο διάστημα θέλει. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς τα τελευταία χρόνια αρχίζει να αναιρείται η άποψη που ήθελε τα μικρά παιδιά να μπορούν και να θέλουν να ακούν μουσική μόνο για πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Σημαντικό είναι να υπάρχουν τραγούδια και υλικό που διδάχτηκαν από τη/το νηπιαγωγό και κατά τη διάρκεια οργανωμένων μουσικών δράσεων ή και ηχογραφήσεις τραγουδιών από τα ίδια τα παιδιά. Η επανάληψη είναι σε θέση να δημιουργήσει εξοικείωση του παιδιού με ένα τραγούδι, έτσι ώστε κάποια στιγμή να αναπτύξει και πιο αυθόρμητες δράσεις, αφού ξεπεραστεί το πρώτο στάδιο προσπάθειας (Custodero, 1998). Η χρήση τεχνολογίας επιτρέπει λοιπόν στο παιδί να

προσαρμόζει την ακρόαση στις προσωπικές του προτιμήσεις και διαθέσεις. Ακόμη, καλό είναι η όλη οργάνωση των δραστηριοτήτων της ημέρας να «αναπνέει». Το παιδί για παράδειγμα, μετά από μια μουσική δραστηριότητα, μπορεί να αναπτύξει αυθόρμητη μουσική δράση αν υπάρξει λίγος χρόνος και αν δεν παρεμποδιστεί αμέσως από τις οδηγίες της/του νηπιαγωγού.

(γ) Από την άλλη ο χώρος του νηπιαγωγείου θα πρέπει να συνδεθεί με το χώρο εκτός νηπιαγωγείου και η σχέση αυτή θα πρέπει να είναι αμφίδρομη. Οι όποιες μουσικές δραστηριότητες και εντυπώσεις του παιδιού εκτός νηπιαγωγείου μπορεί να γίνουν αντικείμενο συζήτησης από την/τον παιδαγωγό και να οδηγούν και σε δράσεις μέσα στο νηπιαγωγείο. Η συζήτηση για παράδειγμα για την παρακολούθηση μιας μουσικής παράστασης ή για τη συμμετοχή σε μια μουσική γιορτή μπορεί να οδηγήσει σε ομαδική μουσική παράσταση και μέσα στο νηπιαγωγείο. Παράλληλος στόχος αυτής της συζήτησης είναι να ενδυναμώνονται οι μουσικές εμπειρίες του παιδιού και να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για πιο συχνή και ουσιαστική συμμετοχή σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Ακόμη είναι καλό τα παιδιά του νηπιαγωγείου να έρθουν σε επαφή με επαγγελματίες μουσικούς, είτε, αφού κάποιοι μουσικοί να παίξουν για τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο, είτε τα παιδιά να πραγματοποιήσουν επίσκεψη σε χώρους που δρουν οι μουσικοί.

Ακόμη η επικοινωνία παιδαγωγού και γονιού μπορεί να είναι καθοριστική. Είναι σκόπιμο η/ο Νηπιαγωγός να παρέχει ακουστικό υλικό σε ψηφιακή μορφή στους γονείς του παιδιού. Το υλικό αυτό μπορεί να αποτελείται και από τραγούδια που έμαθαν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και από άλλα είδη μουσικής. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για άτυπη μουσική μάθηση στο σπίτι, όπου υπάρχουν γενικότερα και οι ευνοϊκότερες συνθήκες. Ακόμη παρωθούνται και οι γονείς, ώστε να παρέχουν περισσότερα μουσικά ερεθίσματα στα παιδιά τους, καθώς σε διαφορετική περίπτωση είτε αδιαφορούν, είτε δυσκολεύονται με την επιλογή μουσικού υλικού που μπορούν να προμηθευτούν στην αγορά ή στο διαδίκτυο. Αλλά και μέσα στο νηπιαγωγείο είναι δυνατό να οργανώνονται μουσικές δράσεις, στις οποίες θα συμμετέχουν και γονείς, οι οποίοι στη συνέχεια θα βοηθούν το παιδί στη μουσική του δραστηριοποίηση και στο σπίτι.

Επίλογος

Τελειώνοντας ας τονιστεί ότι η δημιουργία περιβάλλοντος και προϋποθέσεων άτυπης μουσικής μάθησης μέσα σε ένα χώρο όπως το νηπιαγωγείο αποσκοπεί στο να κυριαρχείται συχνά το παιδί που συμμετέχει σε μια μουσική δράση, από την

αίσθηση ότι παίζει μουσική και όχι από την αίσθηση ότι μαθαίνει να παίζει μουσική. Η διαφορά είναι μεγάλη. Άλλωστε, καθώς αρχή της μάθησης στην ηλικία αυτή είναι το παιχνίδι, θα πρέπει η όποια μάθηση μουσικής να φιλτράρεται μέσα από το «παίζει μουσική». Αυτή η μετατροπή κατά διαστήματα του πρωτίστως παιδαγωγικού πλαισίου των μουσικών δράσεων στο νηπιαγωγείο σε πρωτίστως μουσικό πλαίσιο μπορεί να ενισχύσει την αυθόρμητη μουσική δραστηριοποίηση του παιδιού και να το βοηθήσει να συνδέσει τη μουσική του νηπιαγωγείου με τη γενικότερη μουσική ζωή στην οποία συμμετέχει.

Βιβλιογραφία

Στάμου Α. (2009), Μουσική και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της «θεωρίας μουσικής μάθησης» στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επ.) Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Barrett, M. (1992). Music Education and the Natural Learning Model. *International Journal of Music Education*, 20, 27-34.

Barrett, M. (2006). A Systems View of Musical Creativity. In D. J. Elliott (Ed.) *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp 177-195). Oxford, New York: Oxford University Press.

Campbell, P.S. (1995). Of Garage Bands and Song-getting: The Musical Development of Young Rock Musicians. *Research Studies in Music Education*, 4, 12-20.

Campbell, P.S. (2002). The musical cultures of children. In L. Bresler and C.M. Thompson (Eds) *The Arts in Children's Lives* (pp 57-69). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Custodero, L. (1998). Observing Flow in Young Children's Music Learning. *General Music Today*, 12, 21-27.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23:2, 135-145.

Green, L. (2002). *How popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate.

Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for "other" music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24, 101-118.

Hannon, E.E. & Schellenberg, E.G. (2008). Musikalische Entwicklung. In H. Bruhn, R. Kopiez, A. C. Lehmann (Eds), Musik-psychologie. Das neue Handbuch. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Hargreaves, D. J., Marschall, N.A., North, A.C. (2003). Music education in the twenty first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20:2, 147-163.

Heath, S.B. (2001). Three's Not a Crowd: Plans, Roles, and Focus in the Arts. *Educational Researcher*, 30: 10-17.

Jaffurs, S. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*. 22, 189-200.

Jaffurs, S. (2006). The intersection of informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music*, Michigan State University, 1-29.

Jorgensen, E.R. (1997). In Search of Music Education. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Rock, A., Trainor, L., Addison, T. (1999). Distinctive Messages in Infant-Directed Lullabies and Play Songs. *Developmental Psychology*, 35: 2, 527-534.

Sims, W. (1986). The Effect of High versus Low Teacher Affect and Passive Versus Active Student Activity during Music Listening on Preschool Children's Attention, Piece Preference, Time Spent Listening, and Piece Recognition. *Journal of Research in Music Education*, 34:3, 173-191.

Saderman, J., Folkestad, G. (2004). How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6:3, 313-326.

Strauss, C. (1984). Beyond "Formal" versus "Informal" Education. Uses of Psychological Theory in Anthropological Research. *Ethos* 12:3, 195-222.

Trehub, S., Unyk, A., Kamenetsky, S., Hill, D., Trainor, L., Henderson, J., Saraza, M. (1997). Mothers' and Fathers Singing to Infants. *Developmental Psychology*, 1997, 33: 3, 500-507.

Wiggins, J.H. (1999/2000). The Nature of Shared Musical Understanding and its Role in Empowering Independent Musical Thinking. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 143, 65-90.

Woodward, S. (2005). Critical Matters in Early Childhood Music Education. In D. J. Elliott (Ed.) *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp 249-266). Oxford, New York: Oxford University Press.

Στο νηπιαγωγείο: Από τη θεωρία στην πράξη

*Λαμπρινή Εξάρχου, Νηπιαγωγός, υποψήφια διδάκτωρ του τμήματος Φιλοσοφίας,
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

This work approaches the curriculum in the direction of planning and developing activities of CREATION AND EXPRESSION and more specifically in the visual arts curriculum in preschool education. Through the study of the current curriculum (DEPPS) and the previous one is attempted a comparative approach of philosophy and objectives of both programs, in order to identify resemblances, differences and innovations in applying. An evaluation of teaching methods and educational practice in implementing the curriculum follows which shows if the theory is consistent with the experience.

«Οι αλήθειες της φαντασίας πραγματοποιούνται για πρώτη φορά όταν η ίδια η φαντασία παίρνει μορφή, όταν δημιουργεί ένα σύμπαν αισθητήριας πρόσληψης και κατανόησης - ένα υποκειμενικό και ταυτόχρονα αντικειμενικό σύμπαν. Αυτό συμβαίνει στην τέχνη». Η. Marcuse «Έρως και πολιτισμός» (Χριστόπουλος, 1987:57)

Η έκφραση αυτή του Η. Marcuse δίνει το στίγμα της παρούσας εισήγησης, η οποία προσεγγίζει κριτικά την κατεύθυνση του προγράμματος σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στην προσέγγιση της φιλοσοφίας και των στόχων των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τα Εικαστικά, όσον αφορά το ΔΕΠΠΣ και το παλιό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Προς την κατεύθυνση αυτή επιχειρείται η αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας και της εκπαιδευτικής πράξης κατά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος.

Ο κάθε καλλιτέχνης με το έργο του εκφράζει τη δική του ιδέα και τη δική του πραγματικότητα, την οποία ακινητοποιεί μέσα στο χρόνο. Αυτό αποτελεί τη μοναδικότητα και την ιδιαιτερότητα του έργου τέχνης. Αν ζητήσουμε από ζωγράφους που στέκονται μπροστά σε ένα τοπίο, να το ζωγραφίσουν, θα παρατηρήσουμε ότι ο καθένας θα δημιουργήσει κάτι διαφορετικό. Η εικόνα άλλωστε είναι «η δικαιολογία, η αφορμή» για να εκφράσει ο καλλιτέχνης τον εσωτερικό του κόσμο. (Κακίση – Παναγοπούλου, 2006:88)

Το οδοιπόρο αυξανόμενο ενδιαφέρον παγκοσμίως για την προσχολική αγωγή

συμπεριλαμβάνει και την τάση για ποιοτική βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τα παιδιά. (Γουργιώτου, 2007:182) Η ποιότητα ενός προγράμματος είναι επιβεβλημένο να προσδιορίζεται και να διατηρείται, αλλή και να εφαρμόζεται από ικανούς επαγγελματίες επιστήμονες, οι οποίοι θα δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την ενεργητική μάθηση του παιδιού. (Κουτσουβάνου, 2006:96) Στο πλαίσιο της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιχειρήθηκε η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, με την εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Κάντζου & Νικολούδη, 2004:80)

Τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν στην ουσία κοινωνιολογικά και πολιτιστικά κατασκευάσματα, που προδιαγράφουν τη σχολική καθημερινότητα, στηρίζονται σε νέες επιστημονικές θεωρίες και διαρκώς αναμορφώνονται. (Γουργιώτου, 2005:45) Ως προς τη δομή και τη φιλοσοφία του το ΔΕΠΠΣ αποτελεί ένα ομοιογενές αναλυτικό πρόγραμμα από το νηπιαγωγείο μέχρι και το γυμνάσιο, καθώς «κρίνεται απαραίτητη η ισότιμη ενσωμάτωση της Προσχολικής Αγωγής στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης». Τηρώντας τις προδιαγραφές για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα, δίνει «προτεραιότητα στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση» (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002:4306) και προάγει μεταξύ άλλων τις μεταγνωστικές διαδικασίες, την κριτική σκέψη, τη συμμετοχή, την επικοινωνία, τη δημιουργική σκέψη, την τεχνολογία.

Το ΔΕΠΠΣ, διατηρώντας το βασικό σκοπό του Νηπιαγωγείου, αναφέρεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη και προσδιορίζει τους στόχους, έτσι ώστε να είναι ξεκάθαροι, ρεαλιστικοί, να βρίσκονται σε συμφωνία με τις θεωρίες για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και να απορρέουν από τη φιλοσοφία του προγράμματος. (Κουτσουβάνου, 2006:96) Ειδικότερα, το περιεχόμενο των στόχων που περιλαμβάνονται στο Α.Π.Σ. των Εικαστικών αποτελεί μία αναδόμηση των αντίστοιχων στόχων του παλιού Αναλυτικού Προγράμματος (Π.Δ. 486 /1989 – ΦΕΚ 208, τ. Α'), με μοναδική ίσως εξαίρεση την πρόταση για αξιοποίηση της τεχνολογίας. Παράλληλα, η διατύπωση των στόχων αυτών είναι πιο περιγραφική και παραπέμπει περισσότερο στη στήλη που αναφέρεται στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του παλιού Αναλυτικού Προγράμματος, βρίσκεται, όμως, σε πλήρη συνάφεια με τον προσδιορισμό των αντίστοιχων στόχων των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Γενικότερα, οι στόχοι του Α.Π.Σ. των εικαστικών προάγουν δε-ξιότητες που συνδέουν την Επιστήμη και την Τέχνη με την ανθρώπινη δραστηριότητα και ενισχύουν την ευαισθητοποίηση σε σχέση με την αντίληψη ή τη δημιουργία της Τέχνης, καθώς και

τρόπους αξιοποίησης των γνώσεων, ώστε να διαμορφώσει ο μαθητής τις προσωπικές του αντιλήψεις. (Παπαδόπουλος, 2005:6) Σε ένα καλλιτεχνικό έργο του παιδιού, εκείνο που μας ενδιαφέρει πρωταρχικά δεν είναι η καλλιτεχνική ποιότητα (σκοπός της Αισθητικής Αγωγής στο σχολείο δεν είναι η δημιουργία καλλιτεχνών), αλλά η μορφή η ίδια, ως προϊόν αβίαστης και ελεύθερης προσωπικής έκφρασης. (Μπενέκος, 2002:74, τ.30) Στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός κατάλληλου αναπτυξιακού και αποτελεσματικού προγράμματος επιδιώκεται να αναπτυχθούν:

- η ικανότητα της δημιουργικής επινόησης,
- η ικανότητα «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης», η θετική αποδοχή και η δημιουργία τέχνης, (Μακρή – Μπότσαρη 2005:12)
- η ικανότητα για τη διαμόρφωση ενός προσωπικού ύφους,
- οι δεξιότητες αυτονομίας και η αίσθηση αυτοπεποίθησης.

Ο βασικός παράγοντας σ' αυτές τις διαδικασίες είναι η δημιουργική φαντασία, η νοητική ικανότητα που διαχειρίζεται και μεταπλάθει σε ενέργεια από το αισθητό στο συμβολικό-πνευματικό επίπεδο τα δεδομένα της πραγματικότητας. Η λειτουργία της αποτελεί αποτέλεσμα μιας μακράς και επώδυνης διαδικασίας που συν-τελείται στο άτομο, με την τριβή του στη ζωή και την παιδεία (Μπενέκος 2004:46, τ.39), όπως έχει διατυπωθεί πολύ εύστοχα από τον P. Bourdieu στη θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου». Εξάλλου, πρωταρχικός παράγοντας κάθε δημιουργικής πράξης είναι η οικοδόμηση του εσωτερικού μας κόσμου με την απόκτηση όσο γίνεται περισσότερων, εντονότερων, ευκρινέστερων και πλουσιότερων σε ποικιλία εμπειριών και γνώσεων από τον περιβάλλοντα κόσμο και η συνειδητή ή ασυνείδητη επεξεργασία τους, από όπου θα τροφοδοτείται στέρεα και δυναμικά τόσο η μνήμη όσο και η φαντασία. (Μπενέκος 2005:32, τ.43) Κατά συνέπεια, η ενασχόληση των παιδιών με τα εικαστικά τους επιτρέπει να διερευνούν δυνατότητες, να γεννούν ιδέες και να τους δίνουν μορφή, να δομούν και να αναδομούν νοήματα και να εμπλουτίζουν τα εκφραστικά τους μέσα, ανταποκρινόμενα σε προκλήσεις που μπορούν να συνδέονται με διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα. (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006:292)

Κατά τη δημιουργική πράξη αναδεικνύεται το κάθε υλικό, σύμφωνα με την αξία που έχει. Η τέχνη προσδίδει αίγλη στην ύλη, για να φανερώσει εκείνο που η τέχνη θέλει και αυτό δεν είναι η ύλη αλλά το πνεύμα της μορφής. Η δημιουργική φαντασία του καλλιτέχνη μεταμορφώνει το υλικό και κάνοντάς το να μοιάζει με κάτι, εκείνος διευρύνει ταυτόχρονα την αντίληψή του για τον κόσμο. Έτσι ένα υλικό μπορεί να θεωρηθεί ως το αίτιο δημιουργίας, όταν αυτό προκαλεί την περιέργεια μέσα από την εξερεύνηση του χώρου (Μαγουλιώτης & Παπαγεωργίου 2002) και επιλέγεται για να

μετασχηματιστεί σε κάτι άλλο, από «δυνάμει ον» σε «ενεργεία ον», σύμφωνα με τον Αριστοτέλη. Κατά συνέπεια, το παιδί, ΕΦΟΣΟΝ του δίνεται η ευκαιρία, επιλέγει το υλικό, το εξερευνά, πειραματίζεται, ανακαλύπτει τις δυνατότητές του και εκφράζεται δημιουργικά.

Το ΔΕΠΠΣ υποστηρίζει την απόκτηση αυτονομίας στη μάθηση, αφού σύμφωνα με τον οδηγό νηπιαγωγού, όταν τα παιδιά προσεγγίζουν τη γνώση σε ένα πλαίσιο που τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν στρατηγικές για να επιλύουν προβλήματα, κατακτούν ένα βαθμό αυτονομίας στη μάθηση και, καθώς σκέφτονται γύρω απ' αυτό που κάνουν, μαθαίνουν από τις ίδιες τους τις πράξεις. Αντίθετα, όταν η έμφαση δίνεται στην εκτέλεση μηχανιστικών πράξεων, τα παιδιά δεν αποκτούν αυτονομία, αλλιά εξάρτηση από το δάσκαλο και περιμένουν από αυτόν να τους δώσει την επόμενη οδηγία για να συνεχιστεί η μάθηση. Η συμμετοχή των παιδιών σε δημιουργικές – καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας.

Κατά την ανάπτυξη των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να «προσφέρει στα παιδιά ερεθίσματα που κεντρίζουν τη φαντασία τους και τη διάθεσή τους για δημιουργία, ενώ παράλληλα τους παρουσιάζει άγνωστες τεχνικές και πρωτότυπα υλικά που τους προσφέρουν νέες εκφραστικές δυνατότητες». (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006:289)

Ωστόσο, όσο προοδευτικό και αν είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, εάν δε συντονιστεί με τις υπόλοιπες παιδαγωγικές πα-ραμέτρους, δεν είναι δυνατή η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Υπάρχει έντονη η ανάγκη υιοθέτησης δημιουργικών αντιλήψεων που προάγουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. (Μακρή – Μπότσαρη, 2005:12) Στην καθημερινή πρακτική οι αντιλήψεις πολλών εκπαιδευτικών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από παραδοσιακά πρότυπα. Τα υλικά και τα εργαλεία επιλέγονται, συγκεντρώνονται και προσφέρονται κυρίως από τους παιδαγωγούς και ελάχιστες φορές από τα ίδια τα παιδιά. Ως εκ τούτου τα παιδιά δεν μπορούν να παράγουν παρά στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί τους επιτρέπουν ή τους κατευθύνουν στην επιλογή των σύνεργων και των υλικών. (Μαγουλιώτης & Παπαγεωργίου 2002)

Η καλλιτεχνική παιδεία που διαθέτει ο εκπαιδευτικός αποτελεί τη λιθία λίθο τόσο για την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας, όσο και για την αξιολόγηση των έργων των παιδιών. Τα παιδιά προσπαθούν αυθόρμητα να αναπαραστήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει με οποιοδήποτε τρόπο. Η προσπάθειά τους αυτή να απεικονίζουν

τα πράγματα που τους κάνουν εντύπωση είναι ενστικτώδης άσκηση της αντιληπτικής τους ικανότητας. Είναι μέσο με το οποίο αποκτούν μεγαλύτερη ακόμη ακρίβεια και τελειότητα στην παρατήρηση.

Μια κοινή πρακτική πολλών εκπαιδευτικών, που λειτουργεί ανασχετικά όσον αφορά την δημιουργική έκφραση, αποτελεί η υποβολή των παιδιών στην αντιγραφή, την πιστή απεικόνιση πραγμάτων και η επιμονή σε συγκεκριμένες φόρμες που θεωρούνται πρότυπα. Παράλληλα, αναμένουν από τα παιδιά να κατασκευάζουν έργα που διακρίνονται για την προσοχή και την επιμέλειά τους. Κατά συνέπεια, οτιδήποτε πρωτότυπο συλλαμβάνει ο ανθρώπινος νους μέσω της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας, οποιοσδήποτε πειραματισμός ή διόρθωση αλλήλ και οποιαδήποτε διαφοροποίηση από αυτό που θεωρείται κανονικό ή αποδεκτό καθίστανται απαγορευτικά. Αποθαρρύνεται η καινοτομία και δεν αναπτύσσεται η δημιουργική φαντασία, που αποτελεί την πηγή κάθε καλλιτεχνικής κατάκτησης. Άλλωστε, η έκφραση εγείρεται αρχικά από την προσωπική εμπειρία και σημασιοδοτείται από τα ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου, τα οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμπλουτίζουν και ταυτόχρονα να ενεργοποιούν με την ενθάρρυνση - και όχι με υπαγορεύσεις και απαγορεύσεις. Οι μορφές των πραγμάτων ανακαλύπτονται από τα ίδια τα παιδιά κατά τη διαδικασία της δημιουργικής πράξης, με βάση την προσωπική εμπειρία του ατόμου, τον πλούτο και την ποικιλία της. Οι δεξιότητες είναι χρήσιμες, αλλά γίνονται παραγωγικές και ενεργοποιούνται σε συνάφεια με τις πράξεις, που πηγάζουν από τα υποκειμενικά συναισθήματα, τις σκέψεις, τις παρορμήσεις και τους στόχους του δημιουργού. (Μπενέκος, 2002:67, τ.27)

Στον Οδηγό νηπιαγωγού, αλλά και στο παλιό βιβλίο δραστηριοτήτων περιγράφεται επαρκώς τι ΔΕΝ αποτελεί δημιουργική καλλιτεχνική δραστηριότητα. (Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, 1990:132) Οι ενασχολήσεις των παιδιών με τέτοιου είδους δραστηριότητες «δεν συνιστούν εικαστικές δημιουργίες, δεν προάγουν τη σκέψη και τη δημιουργικότητα των παιδιών και δεν υποστηρίζουν την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Αντίθετα, τα ωθούν σε μηχανιστικού χαρακτήρα ενέργειες, οι οποίες καταστέλλουν κάθε δημιουργική διάθεση, και ενδέχεται να μειώσουν την αυτοεικόνα τους». (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006:292) Ο σχεδιασμός του προγράμματος των εικαστικών πρέπει να έχει ως στόχο την αποφυγή της ομοιομορφίας. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι ανοιχτές, να επιτρέπουν την προσωπική έκφραση, τη διερεύνηση, τον πειραματισμό και την ανακάλυψη και να σέβονται το ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού. Αυτό που έχει σημασία είναι η όλη διδακτική διάθεση, το συνολικό ήθος της παρεχόμενης παιδείας.

(Μπενέκος, 2005:62, τ.46) Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης είναι αποτελεσματικότερη από τη μάθηση μέσω οδηγιών ή εκπαίδευσης. Το παιδί εξερευνώντας τις δυνατότητες του κάθε υλικού ανακαλύπτει και τις δικές του δυνατότητες. (Μαγουλιώτης & Παπαγεωργίου 2002) Η σύγχρονη παιδαγωγική, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, αναπροσδιορίζεται σε μια διαδικασία αυτενεργό, ανακαλυπτική και διαδραστική, για την οποία απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η δημιουργική έμπνευση των εκπαιδευτικών και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. (Χριστοδούλου – Γκλιόου, 2005:18) Άλλωστε, διαφορετικά παιδιά που κατορθώνουν διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, μπορούν να έχουν τις ίδιες εμπειρίες. (Pronin – Fromberg, 2000:442)

Σ' αυτό το πεδίο το έργο του εκπαιδευτικού συνίσταται στην ευφυή, ευρηματική δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού και την πρόκληση ισχυρών ενδιαφερόντων, για να ανακαλύπτουν τα παιδιά τις πιο κρυφές λεπτομέρειες του είναι και του γίνεσθαι, μέσα στο περιβάλλον που ζουν και δρουν, να αποκρυπτογραφούν τα ανυποψίαστα, αλλήλ πανταχού παρόντα τεκταινόμενα του κόσμου, να ανακαλύπτουν τις πιο λεπτές αποχρώσεις και τους λεπτούς συσχετισμούς των πραγμάτων, όπως ακριβώς κάνει ο καλλιτέχνης συγ-κριτικά με τον κοινό και ανυποψίαστο άνθρωπο. (Μπενέκος, 2005:39, τ.43)

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ασπάζονται τον τρόπο που υποδεικνύεται διαρκώς σ' αυτούς από τη φύση και να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους για τη διδασκαλία των εικαστικών. Ας εξετάσουμε τα πράγματα που το παιδί προσπαθεί αρχικά να αναπαραστήσει: αντικείμενα με ζωηρά χρώματα, αντικείμενα που συνδέονται με ευχάριστες εντυπώσεις, ανθρώπους που αγαπά, ζώα των οποίων κάθε κίνηση εγείρει την περιέργειά του, κτίρια τα οποία βλέπει καθημερινά και του κάνουν εντύπωση κλπ. Αυτό που το ευχαριστεί πολύ στη ζωγραφική είναι ο χρωματισμός. Η μεγάλη ποικιλία των υλικών και των χρωμάτων αποτελεί για το παιδί πραγματικό θησαυρό. Η δράση αυτή ορίζεται από το ένστικτο του παιδιού, το οποίο δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να αναγκάζεται να αντιγράψει ανιαρές γραμμές και μάλιστα με τρόπο και υλικά που υποδεικνύονται μέχρι λεπτομέρειας. Πρέπει, βέβαια, να ενθαρρύνουμε τα παιδιά όταν προσπαθούν να απεικονίσουν τα αντικείμενα που τους ελκύουν την προσοχή, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι δυσανάλογα προς τις δυνάμεις τους. Οφείλουμε να ενισχύσουμε τη φυσική τάση του παιδιού προς αυτοδιδασκαλία παρέχοντας ποικίλα και ελκυστικά μέσα. Το παιδί παρατηρώντας τα αντικείμενα, τις εικόνες και τις ζωγραφιές του θα αποκτήσει βαθμιαία με ευχάριστο τρόπο τη γνώση επιστημονικών αρχών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων μέσα από την εμπειρία του. (Spencer,

1914:129)

Το ΔΕΠΠΣ και ο Οδηγός νηπιαγωγού περιγράφουν τον προσδοκώμενο ρόλο του εκπαιδευτικού γενικά, αλλήλ και ειδικότερα, όσον αφορά το Α.Π.Σ. των εικαστικών. Μια αλληλαγή στο Α.Π.Σ. αποτελεί αρκετά συχνά την αιτία αρνητικών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε οποιαδήποτε διαφοροποίηση προτείνεται. Ενώ, δηλαδή, αλληλάζει το Α.Π.Σ. και καλούνται να συμμορφωθούν προς τις απαιτήσεις του, οι συνθήκες που βιώνουν στα σχολεία τους είναι αντιφατικές και εμποδίζουν την ικανοποίηση αυτών των απαιτήσεων. Από την άλλη πλευρά, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν το Α.Π.Σ. έχει θεμελιώδη σημασία όχι μόνο για την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και για την ποιότητα της ζωής των ίδιων, των παιδιών και ολόκληρης της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις, εμπειρίες, αξίες, στάσεις και δεν διεκπεραιώνουν απλώς το Α.Π.Σ., αλλά το ερμηνεύουν και το αναπτύσσουν με το δικό τους τρόπο. (Γουργιώτου, 2005:47)

Στα πλαίσια της ιδιαίτερης προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού εντάσσονται και τα κριτήρια αξιολόγησης των έργων των παιδιών, καθώς δεν υπάρχουν καθολικά αποδεκτά πρότυπα καλλιτεχνικής ποιότητας μεταξύ των παιδιών, ιδιαίτερα των μικρότερων ηλικιών. Εκείνο που έχει σημασία είναι η πληρότητα της έκφρασης και η γνησιότητά της, η ουσία και η σημασία της αυτοέκφρασής τους. Η γενικότερη πρακτική που επικρατεί στην εκπαίδευση φαίνεται να τείνει προς τη συμμόρφωση με κοινά αποδεκτούς κανόνες και οικεία πρότυπα αισθητικής. (Μπενέκος, 2002:39, τ.28) Από τη άλλη πλευρά, ένα καλλιτεχνικό έργο του παιδιού πρέπει να είναι ό,τι και ένα αντίστοιχο έργο ενός καταξιωμένου καλλιτέχνη: αποτέλεσμα ελεύθερης εκλογής, προσωπικό επίτευγμα, τρόπος έκφρασης, ατομική ικανοποίηση. (Μπενέκος, 2002:71, τ.26) Κάθε περίπτωση είναι μοναδική και ως τέτοια οφείλουμε να την αποτιμούμε. Εξάλλου, στην αξιολόγηση της προόδου των παιδιών η βάση είναι πάντα προσωπική. (Μπενέκος, 2002:72, τ.30)

Κατά την αξιολόγηση των έργων των παιδιών τον εκπαιδευτικό διευκολύνει ο ορισμός της δημιουργικότητας του J. Bruner, ως μια ενέργεια από την οποία προκύπτει μια ξεχωριστή και αποτελεσματική έκπληξη (effective surprise). Μια ενέργεια η οποία παράγει αποτελεσματική έκπληξη αποτελεί τεκμήριο γνησιότητας ενός δημιουργικού εγχειρήματος. (Αλβανούδη & Γρόσδος & Καλλιμάνη & Κολλέτος & Ντάγιου & Τσακαλίδου, 1998)

Συνοψίζοντας, το ΔΕΠΠΣ στηρίζεται στην παρουσία διακριτών επιστημονικών κλάδων, εισάγοντας και επίσημα την έννοια της διαθεματικότητας. (Χρυσασίδης, 2006:108) Πρόκειται για μια ποιοτική αναβάθμιση σε επίπεδο μεθοδολογικής

κατεύθυνσης, αλλιά όχι και για μια ριζική αλλαγή, τουλάχιστον όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση. Παράλληλα, προωθούνται οι νέες τεχνολογίες και εισάγεται ένα ενιαίο πλαίσιο συσχέτισης της γνώσης για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο Α.Π.Σ. των εικαστικών οι διδακτικοί στόχοι αναδιατυπώνονται με μεγαλύτερη σαφήνεια. Δυστυχώς, όμως, η αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη βελτίωση της υποδομής των σχολείων και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η λανθασμένη ερμηνευτική προσέγγιση του προγράμματος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει σε εντατικοποίηση της μάθησης, όπως π.χ. εμμονές για ανάγνωση και γραφή, σε βάρος των καλλιτεχνικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. (Χρυσοφίδης, 2006:108)

Η τέχνη βρίσκεται πέρα από τη μεθοδικότητα και τους περιορισμούς της επιστήμης και μόνον αυτή μπορεί να αποδεσμεύσει αβίαστα όλες τις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού, τη φαντασία του, το όνειρό του, την ενόρασή του, και μέσα στη χαρά και την ελευθερία να τον προετοιμάζει για υψηλότερες πνευματικές κατακτήσεις. Δεν είναι απαραίτητο να γεννιέται πάντα ένα μεγάλο έργο τέχνης που εγγράφεται στο ενεργητικό ολόκληρης της κοινωνίας και να πλουτίζει την πνευματική και καλλιτεχνική της παράδοση. (Χριστόπουλος, 1987:43) Όμως, για να εκφραστεί γνήσια και δημιουργικά η καλλιτεχνική φύση του παιδιού είναι αναγκαίο να οργανωθεί η όλη διδακτική διαδικασία και η ζωή του σχολείου πάνω σε καθαρά δημοκρατικές βάσεις. (Μπενέκος, 2002:71, τ.26) Αρκεί η όλη σχολική ζωή να διέπεται από το πνεύμα της ελευθερίας, όπου ο καθένας θα βρει τον εαυτό του, θα ανακαλύψει την κλίση του, θα οικοδομήσει την προσωπικότητά του. (Μπενέκος, 2005:81, τ.45)

Οι δράσεις αυτές ακολουθούν την πορεία την οποία ορίζει η ίδια η αναπτυσσόμενη διάνοια, διευκολύνει, δηλαδή, την αυθόρμητη δράση του πνεύματος και βοηθά στην ανάπτυξη που δημιουργεί η φύση. Ως γενική αρχή, βέβαια, παραμένει ότι η πνευματική δραστηριότητα που γεννάται από τη διδασκαλία οφείλει να είναι από μόνη της ευχάριστη. (Spencer, 1914:145)

Ολοκληρώνοντας αυτούς τους προβληματισμούς, παρατίθεται ένα απόσπασμα από τη φιλοσοφία των νηπιαγωγείων του Reggio Emilia, το οποίο περιλαμβάνεται και στο Οδηγό νηπιαγωγού και επισφραγίζει όλα όσα αναφέρθηκαν:

Δικαίωμα των παιδιών είναι να μπορούν να ικανοποιούν την επιθυμία τους, να κατανοούν και να μαθαίνουν μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που διεγείρει την περιέργειά τους και εξάπτει τη φαντασία τους, που τους παρέχει την ελευθερία να τολμούν το άγνωστο και τους επιτρέπει να δοκιμάζουν τη σκέψη και τις ιδέες τους, να

αποκτούν εμπειρίες, να κοινωνικοποιούνται και να αναπτύσσονται αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλικούς τους. (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006:24)

Βιβλιογραφία

Αλβανούδη Ζ. & Γρόσδος Στ. & Καλλιμάνη Ευ. & Κολέτος Γ. & Ντάγιου Ευ. & Τσακαλίδου Α. (1998) Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2>

Γουργιώτου Έ. (2005) Ο/Η Νηπιαγωγός, η σχολική σύμβουλος και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο: εφαρμογή, συναίνεση, επικοινωνιακή αλληλεπίδραση και κριτικός αναστοχασμός. Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Επιμορφωτικό υλικό προσχολικής αγωγής, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γουργιώτου Έ. (2007) Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 12, 182-189.

Δαφέρμου Χ. & Κουλιούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2006) Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Α-θήνα, ΟΕΒΔ, Ελληνικά Γράμματα.

Edwards C. & Gandini L. & Forman G. (2001) Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αθήνα, Πατάκης.

Κακίση - Παναγοπούλου Α. (2006) Οι εικαστικές τέχνες ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των νέων. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 51, 88.

Κάντζου Ν. & Νικολούδη Φ. (2004) Συγκριτική προσέγγιση στόχων αναλυτικών προγραμμάτων. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 42, 80-92.

Κουτσοβάνου Ε. (2006) Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ΔΕΠΠΣ. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 53, 96-106.

Μαγουλιώτης Α. & Παπαγεωργίου Ε. (2002) Ανίχνευση συντελεστών, οι οποίοι προκαλούν τη δημιουργία ή διαφοροποιούν προγραμματισμένες εικαστικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Virtual School, The sciences of Education On line, τόμος 3, τεύχος 1. <http://www.auth.gr/virtualschool/3.1>

Μακρή - Μπότσαρη Ε. (2005) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων

και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Επιμορφωτικό υλικό προσχολικής αγωγής, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας Η. (2003) Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Αθήνα, Γρηγόρης.

Μπενέκος Α. (2002) Κριτήρια Διδακτικής και Αξιολόγησης. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 26, 71.

Μπενέκος Α. (2002) Κριτήρια Διδακτικής και Αξιολόγησης. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 27, 67.

Μπενέκος Α. (2002) Κριτήρια Διδακτικής και Αξιολόγησης. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 28, 39.

Μπενέκος Α. (2002) Κριτήρια Διδακτικής και Αξιολόγησης. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 30, 74.

Μπενέκος Α. (2004) Δημιουργικότητα και αγωγή. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 39, 46.

Μπενέκος Α. (2005) Δημιουργικότητα και αγωγή. Η αγωγή ως αισθητική διεργασία. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 43, 32.

Μπενέκος Α. (2005) Δημιουργικότητα και αγωγή. Η αγωγή ως αισθητική διεργασία. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 45, 81.

Μπενέκος Α. (2005) Δημιουργικότητα και αγωγή. Η αγωγή ως αισθητική διεργασία. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 46, 62.

Beardsley M. (1989) Ιστορία των Αισθητικών θεωριών. Αθήνα, Νεφέλη.

Παπαδόπουλος Μ. (2005) Εισαγωγικό σημείωμα. Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Επιμορφωτικό υλικό προσχολικής αγωγής, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Pronin – Fromberg D. (2000) Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, Σχεδιασμός και πρακτικές ενός διεπιστημονικού – διαθεματικού προγράμματος. Αθήνα, Οδυσσέας.

Σαλβαράς Ι. (1999) Διαμόρφωση ενός Γενικού Πλαισίου Προδιαγραφών για τη σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων και για τη Συγγραφή και Χρήση Σχολικών Βιβλίων. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1, 23-44.

Spencer H. (1914), Η Αγωγή πνευματική, ηθική και σωματική, μετάφραση Δ. και Π.Α. Λάσκαρη, Αθήνα, Σύλλογος προς διά-δοσιν ωφέλιμων βιβλίων

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1990) Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα, ΟΕΒΔ.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998) Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

Αισθητικής Αγωγής (Εικαστική - Θεατρική - Μουσική Αγωγή), Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001) Οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Εικαστική Αγωγή - Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα: ΟΕΒΔ.

Φλουρής Γ. (1995) Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. Αθήνα, Γρηγόρης.

Χατζηγεωργίου Γ. (2003) Πρόταση για ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική – οικολογική προοπτική. Αθήνα, Ατραπός.

Χριστοδούλου – Γκλιάου Ν. (2005) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη. Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Επιμορφωτικό υλικό προσχολικής αγωγής, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χριστόπουλος Β. (1987), Τέχνη: μια δυνατότητα. Μελέτη για την τέχνη σήμερα. Πάτρα, Αχαϊκές εκδόσεις.

Χρυσafίδης Κ. (1998) Θεωρητική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος του Ελληνικού Νηπιαγωγείου. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Χρυσafίδης Κ. (2004) Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Χρυσafίδης Κ. (2006) Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου. Καινοτομίες στη υπηρεσία του ΔΕΠΠΣ. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 53, 108-115.

Εφαρμογή προγράμματος ευαισθητοποίησης στο λόγο της εικόνας

Ελένη Αναστασοπούλου-νηπιαγωγός

Ms.c: "Methodologie didattiche e psicologiche dell' educazione" Italy

ΜΔΕ: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπ/σης» Βόλος

1ο Γραφείο Α/μιας Εκπ/σης Λάρισα

1ο Νηπ/γείο Τυρνάβου

Abstract

The present proposal pertains to a program that aims at the sensitization of children of preschool age in the energetic reading of pictures. The infant is still in the phase of progression of his preconnotative and intuitive though at symbolic-notative, which constitutes the base of formal logic. If we follow supporting and organised educative didactic interventions, -"scaffolding" - according to Vygotsky's theory about the "zone of proximal development" we'll help the children to pass in superior intellectual functions until they attain the stage of logical intellect. Applying the suitable didactic activities the present proposal attests that the "optical training" helps even the child of infantile age to do a step ahead, and pass from the characteristics that astrict his thought, consequently his talk .Finally helps the children to escape from innate characteristics of the picture so as to attribute to picture the real import and aim.

Εισαγωγή

Η εφαρμογή του προγράμματος είχε σαν κίνητρο τον παρακάτω προβληματισμό:
«έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να αναγνώσουν ενεργητικά το νόημα των εικόνων, πέρα από τις άμεσες και επιφανειακές πληροφορίες;»

Για τη διερεύνηση του προβληματισμού χρησιμοποιήθηκε ένα παραμύθι του οποίου η εικονογράφηση είναι αρκετά συμβολική. Η επεξεργασία και νοηματική προσέγγιση των εικόνων του παραμυθιού εφαρμόστηκε σε τμήμα νηπιαγωγείου 12 νηπίων .

Για την διαπραγμάτευση του ερωτήματος αξιοποιήθηκε:

η διδακτική εμπειρία της ερευνήτριας και οι παρατηρήσεις της πάνω στον τρόπο

ανάγνωσης των εικόνων από τα παιδιά, η οποία σ' ένα βαθμό αποτέλεσε την αφορμή για τη διερεύνησή του και μελετήθηκαν βιβλιογραφικά θέματα που σχετίζονται :

1. με τον προσδιορισμό των όρων «ενεργητική ανάγνωση», «νόημα», «επιφανειακές πληροφορίες» και όσων συνεπάγονται από την προβληματική του ερωτήματος
2. αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού της προσχολικής ηλικίας
3. έρευνες για τον εικονικό λόγο

Με βάση τα παραπάνω η διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης, διαμορφώνεται ως εξής:

«Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μετά από την ευαισθητοποίησή τους στον εικονικό λόγο αποκτούν τη δυνατότητα της ενεργητικής ανάγνωσης των νοημάτων της εικόνας»

Θεωρητικό πλαίσιο

Καταρχήν θα πρέπει να δούμε το στάδιο ανάπτυξης του νηπίου και τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη σκέψη του, διότι αυτή καθορίζει και τη δυνατότητά του να αντιληφθεί τα διάφορα ερεθίσματα που δέχεται.

Η νοητική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται στο στάδιο της προενοιολογικής και διαισθητικής σκέψης. Παράλληλα δε, αρχίζει να εισέρχεται στην περίοδο της συμβολικής – παραστατικής λειτουργίας η οποία αποτελεί τη βάση της τυπικής λογικής που επιτρέπει τη συναγωγή νοητικών συλλογισμών σε υψηλό επίπεδο εννοιολογικής αφάισης. Βέβαια η λογική διανόηση εμφανίζεται αργότερα, περί το 11ο έτος της ηλικίας, αφού μεσοδιαβήσει μια μακρά περίοδος προετοιμασίας.

Το παιδί λοιπόν διανύει μια περίοδο όπου κατακτά το ένα στάδιο ανάπτυξης μετά το άλλο μέσα από αλληλουχίες ωρίμανσης ή συμπεριφορών.

Κατά τον Vygotsky η διδασκαλία πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», να προωθείται δηλαδή ως το σημείο που μπορεί να φτάσει το παιδί, είτε μόνο του, είτε με τη βοήθεια και την καθοδήγηση ενός ενήλικου ή ενός πιο ικανού συνομηλίκου. Η προώθηση αναφέρεται σ' ένα υποστηρικτικό σύστημα («μέθοδος της σκαλωσιάς») δηλαδή σ' ένα διαρθρωμένο σύνολο διδακτικών καταστάσεων που δημιουργούν εμπειρίες και προτρέπουν τα παιδιά να πετύχουν καθώς προχωρούν σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες. (Vygotsky, 1997)

Αν εφαρμόσουμε τη θεωρία του Vygotsky στη περίπτωση της υπόθεσής μας θα λέγαμε ότι με κατάλληλες δραστηριότητες («μέθοδος της σκαλωσιάς») που έχουν να

κάνουν με την εικόνα και το νόημα που αυτή εκπέμπει, μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να περάσουν από το στάδιο της προεγνωσιολογικής σκέψης στο στάδιο της συμβολικής – παραστατικής σκέψης μέχρι να κατακτήσουν το στάδιο της λογικής διανόησης («ζώνη επικείμενης ανάπτυξης»). (Χρυσαφίδης, 2004). Με πιο απλά λόγια να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά στον εικονικό λόγο και να τα μετατρέψουμε από παθητικούς δέκτες μιας αντιληπτικής εξωτερικής πραγματικότητας σε ενεργητικούς δέκτες των εικονικών μηνυμάτων.

Τα χαρακτηριστικά της σκέψης του νηπίου που αφ' ενός καθορίζουν τον τρόπο που «διαβάζει» τις εικόνες και τα οποία αφ' ετέρου πρέπει εμείς με υποστηρικτικό τρόπο να τα βοηθήσουμε να τα υπερβούν για να κατακτήσουν το επόμενο νοητικό στάδιο και να δούνε πέρα από την εξωτερική, περιγραφική και πληροφοριακή οπτική είναι τα εξής:

- Η σκέψη του παιδιού χαρακτηρίζεται από αντιληπτικό ρεαλισμό και η προσοχή του παραμένει προσκολλημένη στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος, στις άμεσες ε-πιφανειακές και περιορισμένες σχέσεις τους.
- Η σκέψη του είναι μεταγωγική (από το μερικό στο μερικό) με αυθαίρετες κρίσεις από προέγνοια σε προέγνοια. Έχει την τάση για φαινομενική ερμηνεία της αιτιότητας.
- Αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα φαινόμενα με βάση την προσωπική του άποψη και τα βιώματά του. Αδυνατεί να πάρει τη θέση του άλλου. Διακρίνεται από ένα άμεσο εγωκεντρισμό (υπαγωγή των φαινομένων στις προθέσεις και επιδιώξεις του παιδιού) και έμμεσο εγωκεντρισμό που συνίσταται στην ερμηνεία των φαινομένων κατ' αναλογία προς τα δικά του βιώματα.
- Η σκέψη του προσκολλάται κάθε φορά σε ένα μόνο χαρακτηριστικό του φαινομένου, που στιγμιαία κυριάρχησε στην αντίληψή του και αγνοεί τα άλλα που μπορεί και να είναι σημαντικά για την ερμηνεία του. Άλλοτε συγκεντρώνει την προσοχή του σε επιμέρους στατικά στοιχεία και άλλοτε αντιμετωπίζει το γεγονός σαν αδιαφοροποίητο σύνολο. Συμβαίνει δηλαδή το φαινόμενο του συγκρητισμού.
- Το νήπιο κινείται νοητικά μόνο προς μια κατεύθυνση και δεν μπορεί να αντιληφθεί ότι κάθε ενέργεια έχει και την αντίθετή της. Η πρώτη εμφάνιση της αντιστρεψιμότητας των συλλογισμών αρχίζει να εμφανίζεται προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας. (Παρασκευόπουλος, 1984).

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε γιατί όταν ένα παιδί «διαβάζει» μια εικόνα καταλήγει να κάνει απλή «παράθεση πινάκων» και η αφήγησή του μοιάζει παράταξη στοιχείων που απλώς δρουν προσθετικά και συσσωρευτικά, χωρίς καμία μεταξύ τους σχέση.

Κατανοούμε γιατί στον αφηγηματικό λόγο του παιδιού η φαντασία με την πραγματικότητα εμπλέκονται. Οι σκέψεις που κάνουν τα παιδιά έχουν πραγματική υπόσταση, τα ονόματα συνάπτονται υλικά με τα πράγματα η σκέψη γίνεται ένα είδος φωνής. (Piaget - Inhelder, 1967 στο Κολλέζα 2000).

Καταλαβαίνουμε γιατί οι κρίσεις των παιδιών βασίζονται σε παραστάσεις που έχουν αποκτήσει, σε άμεσα εμπειρικά και εξωτερικά στοιχεία και όχι σε υποθετικά δεδομένα και μεταφέρουν φω-τογραφικά ότι πέφτει στην αντίληψή τους τονίζοντας την πληροφοριακή λειτουργία του λόγου.

Τα παραπάνω δημιουργούν μια κατάσταση παθητικότητας του παιδιού απέναντι στον εικονικό λόγο. Χρέος μας είναι να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά στο να προσλαμβάνουν μια εικόνα για να μπορούν να «επικοινωνούν» μαζί της αποκωδικοποιώντας τα μηνύματά της.

Μεθοδολογία

Ο στόχος της “οπτικής εκπαίδευσης”, που είναι να αναπτύξει στο μαθητή ένα ενεργητικό ρόλο στην οπτική επικοινωνία και όχι παθητικό, επιτυγχάνεται βελτιώνοντας τους τρόπους πρόσληψης και αποκωδικοποίησης των οπτικών μηνυμάτων δια μέσου των ακόλουθων κατευθύνσεων:

α) εξοικειώσή με τα εικονικά σημαίνοντα: για την παραγωγή της εικόνας χρησιμοποιούνται κάποια εικονικά σημαίνοντα όπως φωτεινότητα, χρώμα, σύνθεση, καθάρισμα, πλάνο, βάθος πεδίου κλπ Η εξοικειώσή του με τη χρήση των εικονικών σημαίνοντων θα βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τις λειτουργίες του εικονικού λόγου πέραν της πληροφοριακής.

β) επαφή με ποικιλία εικόνων: κάθε τύπος μέσου έχει το δικό του τρόπο μορφοποίησης και παρουσίασης της εικόνας .Επαφή των παιδιών με εικόνες διάφορων τύπων μέσων (τηλεόραση, υπολογιστές, φωτογραφική μηχανή κλπ.) οξύνει την παρατηρητικότητα των παιδιών και επιτρέπει την παιδαγωγική αξιοποίηση της από τον εκπαιδευτικό.

γ) επισήμανση συμβολικών μηνυμάτων: η ευαισθητοποίηση του παιδιού ως προς τον συμβολικό χαρακτήρα κάποιων οπτικών μηνυμάτων το καθιστά πιο ενεργητικό δέκτη. (Κωνσταντινίδου – Σέμογλου, 2001).

Με βάση την προβληματική που αναπτύσσεται, δεν επιδιώκουμε να κάνουμε ένα μαθητή σημειολόγο, αλλὰ να καλλιεργήσουμε τον τρόπο πρόσληψης και ανάγνωσης των εικονικών μηνυμάτων.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε διακρίνεται στα παρακάτω στάδια:

A. Πρώτη ανάγνωση του επιλεγμένου παραμυθιού και αυθόρμητη περιγραφή των εικόνων από τα παιδιά. Επελήγη το παραμύθι: «Ο μικρός στρατιώτης» του Πάουλι Φέρεπ (κείμενο και εικονογράφηση), εκδ. Σύγχρονοι Ορίζοντες διότι θεωρείται ότι εκπληρώνει κάποιες προϋποθέσεις που το καθιστούν κατάλληλο για την συγκεκριμένη εργασία όπως:

- Το γλωσσικό μέρος των εικόνων του παραμυθιού είναι πολύ μικρό και δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία της εικόνας, ο λόγος της δεν χάνει την πολυσημία του

- Η αναλογική σχέση των εικόνων με τα αναφερόμενα, είναι σχεδόν ανύπαρκτη, διότι η εικονογράφηση του παραμυθιού μοιάζει πιο πολύ σε παιδική ζωγραφιά και κόμικς. Δεν ενδιαφέρεται για τη λεπτομέρεια γιατί σημασία έχει η πράξη και όχι η λεπτομέρεια όπως και στην παιδική σκέψη, υπάρχει χρωματική οικονομία, χρησιμοποιείται η σχεδίαση με μαύρη γραμμή και το γέμισμα με χρώμα, υπάρχει μια σχηματοποιημένη, απλουστευμένη επίπεδη και καρικατουριστική πραγματικότητα σαν αυτή που παρατηρείται στο παιδικό σχέδιο. Η μικρή επομένως σχέση ομοιότητας με τα εικονιζόμενα δεν περιορίζει τη φαντασία και δεν δημιουργεί εμπόδιο στην ερμηνεία του εικονικού μηνύματος.

- Εκτός από τις καθαρά πληροφοριακές εικόνες υπάρχουν αρκετές που είναι πλούσιες σε εικονικά σημαίνοντα όπως χρήση *gro plan*, διάφορα πλάνα, καθραρισμένες εικόνες και μη, γεωμετρικές συνθέσεις, μεγάλα κενά, χρωματικοί συμβολισμοί.

B. Παρατήρηση και καταγραφή του αυθόρμητου αφηγηματικού λόγου των νηπίων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του συγκεκριμένου αλλή και άλλων παραμυθιών. Ο λόγος των παιδιών κινούνταν στο πλαίσιο της περιγραφής και της πληροφορίας διανθισμένος με στοιχεία από τα προσωπικά τους βιώματα.

Γ. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των νηπίων στον εικονικό λόγο. Οι δραστηριότητες αυτές είχαν σαν στόχο την επαφή των παιδιών με τα διάφορα στα εικονικά σημαίνοντα, τα διάφορα είδη εικονικού λόγου και των συμβολισμών.

Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν:

- συλλογή και έκθεση, διαφόρων τύπων εικόνων, αφίσες, ταμπέλες, διαφημιστικά έντυπα κ.α. με εμφανείς διαφορές αλλή και ομοιότητες στις οπτικές γωνίες, στις συνθέσεις τους(*gros plan*, πεδίο βάθους, στα χρώματα), στο καθάρισμα κλπ.

- παρατήρηση και να κατηγοριοποίηση και αντιπαράθεση των εικόνων με διάφορα κριτήρια π.χ χρώμα, βάθος πεδίου, μέγεθος κλπ

- σύνθεση με κολλάζ νέων εικόνων.

- παιχνίδι με τα κιάλια. Μέσα από τα κιάλια τα παιδιά είδαν το κοντά- μακριά σ' ένα πλάνο, την αίσθηση που τους δημιουργείται όταν κάτι μας πλησιάζει πάρα πολύ, το πέρασμα από την καθαρότητα στο φθου.

- παιχνίδια με διάφορες πηγές φωτός και σκιάς όπως ο προβολέας, το κερί, η λάμπα, ο ήλιος.

- παρατήρηση πραγμάτων από ψηλά, από χαμηλά, μακριά, κοντά.

Δ. Ανάγνωση του παραμυθιού και περιγραφή των εικόνων του με σκοπό την ενεργητική ανάγνωση από τα παιδιά, αλληλ και την αξιολόγηση του βαθμού της ευαισθητοποίησης που επετεύχθη από τις προηγούμενες δραστηριότητες.

Η ανάγνωση έγινε με τις εικόνες στραμμένες προς τα παιδιά, ακολουθώντας με το δάχτυλο τις λέξεις. Η πρώτη αυτή ανάγνωση ολοκληρώθηκε χωρίς σχολιασμό των εικόνων από τα παιδιά. Ήταν μια σκόπιμη επιλογή διότι πιθανόν ο ταυτόχρονος σχολιασμός των εικόνων από τα παιδιά, με την ανάγνωση του λεκτικού μέρους, να αγκύλωνε, να καθοδηγούσε δηλαδή την ερμηνεία τους.

Η «ανάγνωση» των εικόνων από τα παιδιά έγινε την επόμενη ημέρα. Με κατάλληλες ερωτήσεις από την ερευνήτρια η προσοχή των παιδιών εστιάζον στα εικονικά σημαίνοντα έτσι ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν στην ανακάλυψη του νοήματος των εικόνων. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν έλειψε και ο αυθόρμητος λόγος των παιδιών. Τα λεγόμενα των παιδιών κατεγράφησαν όπως θα τα δούμε παρακάτω.

Εικόνα 1n.

Σύνθεση αξονική, στο κέντρο της οποίας κυριαρχεί το μισό πρόσωπο ενός παιδιού και το τανκ (παιχνίδι;), απουσία βάθους πεδίου, το κέντρο εστίασης πλημμυρίζει το πεδίο κάνοντας και το πλάνο κοντινό Η λειτουργία της είναι κυρίως αφηγηματική με το στοιχείο της συγκίνησης και έτσι την ανέγνωσαν και τα παιδιά:

ΕΡ: Τι θέλει να μας πει αυτός που έκανε αυτή την εικόνα;

ΑΠ:1. Ότι άρχισε ο πόλεμος και το τανκ βγάζει φωτιές για να σκοτώσει τους κακούς.

2. Το παιδάκι φοβήθηκε από τον πόλεμο και κρύφτηκε πίσω από το τραπέζι για να μη σκοτωθεί από το τανκ.

Εικόνα 2n.

Έληψε καθραρίσματος, εστίαση στο κέντρο, έληψε βάθους πεδίου, γραμμή φυγής προς ένα φανταστικό χώρο(σχοινί και κνή του τανκ)

ΕΡ: Τι μας λέει αυτή η εικόνα:

ΑΠ: 1. Το παιδάκι κρατάει το τανκ να μη φύγει και αυτό για τον πόλεμο.

ΕΡ: Είπες και αυτό. Ποιος άλλος έφυγε για τον πόλεμο:

ΑΠ: Όλοι!.

ΕΡ: Πως το καταλαβαίνουμε αυτό; Με ποιο τρόπο μας το λήξει ο εικονογράφος;

ΑΠ: Έμεινε ολομόναχο, δεν είναι κανείς άλλος μαζί του και λήξει «που να πήγαν όλοι, που να πήγαν;»

Εικόνα 3η.

Μεγάλα κενά συντεθειμένα σε παράλληλες διαγώνιες γραμμές, βάθος, έλλειψη καθραρίσματος που δημιουργεί την αίσθηση της συνέχειας, κανονικοί ρυθμοί.

ΕΡ: Τι θέλει να μας πει ο εικονογράφος εδώ;

ΑΠ: Ότι πάρα πολλοί στρατιώτες θα πάνε να πολεμήσουν.

ΕΡ: Πως το καταλαβαίνεις αυτό;

ΑΠ: 1. Είναι τόσο πολλοί που δεν χωράνε όλοι στη σελίδα!

2. Φτάνουν τόσο μακριά που δε μπορούμε να τους δούμε!

ΕΡ: Γιατί δεν έχουν στόμα;

ΑΠ:1. Τι να πούνε οι καημένοι; Είναι στενοχωρημένοι που θα πάνε στον πόλεμο και σκέφτονται πώς να είναι εκεί πέρα.

2. Να και το αγαπημένο τους ζωάκι φοβάται! Κρύβεται πίσω από τους στρατιώτες!

Εικόνα 4η.

Μεγάλα κενά, χρώματα έντονα και λίγα (κόκκινο, μπλε, πράσινο), Πλάνο από κάτω προς τα πάνω, πέρασμα από την καθαρότητα (μορφές γονιών) στο φθου(στρατιώτες), γραμμές φυγής (τάνκ, στρατιώτες, αεροπλάνα), φωτεινές και σκούρες ζώνες.

ΕΡ: Τι θέλει να μας πει αυτή η εικόνα;

ΑΠ:1. Κοκκίνισε ο ουρανός από τις βόμβες! Τα τάνκ, οι στρατιώτες και τα αεροπλάνα φεύγουν για τον πόλεμο.

2. Η μαμά και ο μπαμπάς τους βλέπουν που φεύγουν, είναι λυπημένοι και τους χαιρετάνε.

3. Δεν λένε τίποτα γιατί δεν έχουν στόμα μόνο σκέφτονται.

ΕΡ: Τι να σκέφτονται άραγε;

ΑΠ: Κάνουν προσευχή να μη σκοτωθούν τα παιδάκια τους και να γυρίσουν γρήγορα.

Εικόνα 5η.

Τα εικονικά σημαίνοντα σ' αυτή την εικόνα είναι σχεδόν ίδια με της προηγούμενης.

ΕΡ: Τι καταλαβαίνετε όταν βλέπετε αυτή την εικόνα;

ΑΠ: πέφτουν βόμβες, τα τάνκ πυροβολούν, γίνεται χαλασμός!

ΕΡ: Πως το καταλαβαίνετε;

ΑΠ: Μαύρισε ο ουρανός από τους καπνούς, οι βόμβες κάνουν «μπαμ- μπουμ»...

ΕΡ: Οι στρατιώτες πως νιώθουν;

ΑΠ: Ο ένας πολέμαι, ο άλλος φοβάται και θέλει να φύγει .

ΕΡ: Που θέλει να πάει;

ΑΠ: Θέλει να γυρίσει πίσω στην άλληνη σελίδα, εκεί που είναι η μαμά με τον μπαμπά του!

Εικόνα 6η.

Εστιασμένη σύνθεση, σφικτό καδράρισμα, έλλειψη πεδίου βάθους, χρωματική οικονομία με εναλλαγή αποχρώσεων του κόκκινου.

ΕΡ: τι μας λέει εδώ ο εικονογράφος;

ΑΠ:1. Γέμισε ο τόπος αίματα! Ο ένας στρατιώτης σκοτώθηκε και ο άλλος κρύφτηκε να γλιτώσει.

2. κλείνει τα΄ αυτιά του να μην ακούει τις φωνές και τους πυ-ροβολισμούς

Εικόνα 7η.

Συσσωρευση και εστίαση των μορφών στο ένα επάνω τρίτο της εικόνας, σημείο φυγής(βλέμμα) και οικονομία χρώματος που προκαλεί συνδηλώσεις και ένταση.

ΕΡ: Που «πέφτει» το μάτι σας σ΄ αυτή την εικόνα;

ΑΠ:1. Εμένα πέφτει στη στεναχώρια τους!

ΕΡ: που την βλέπετε τη στεναχώρια τους;

ΑΠ: Στα μάτια τους!

2.Εγώ σε αυτό το μεγάλο βράχο.

ΕΡ: Τι κάνουν οι στρατιώτες εκεί;

ΑΠ: 1. Ανέβηκαν για να μη σκοτωθούν γιατί ο βράχος τους προστατεύει από τις σφαίρες.

2. Κοιτάνε από κει ψηλά τον πόλεμο και περιμένουν να τελειώσει.

Εικόνα 8η.

Gro plan (ζευγάρι), διαδοχική σύνθεση, ζωνρά χρώματα, καθαρές εκφράσεις.

ΕΡ: Τι θέλει να μας πει εδώ ο εικονογράφος;

ΑΠ: Ο κόσμος χαίρεται, χορεύει, πίνει γιατί ο πόλεμος τελειώ-σε.

ΕΡ: Γιατί το ζευγάρι στην εικόνα, το ζωγράφησε τόσο μεγάλο;

ΑΠ: Γιατί είναι μπροστά στην εικόνα.

ΕΡ: Και ο στρατιώτης είναι μπροστά, γιατί αυτός δεν είναι τόσο μεγάλος;

ΑΠ: Γιατί οι άλλοι άνθρωποι χαίρονται πιο πολύ από τον στρατιώτη

ΕΡ: Γιατί ο εικονογράφος ζωγράφησε το στρατιώτη σ΄ αυτό το σημείο;

ΑΠ: Γιατί αυτός τώρα γυρίζει από τον πόλεμο και βλέπει τον κόσμο να χαίρεται.

ΕΡ: Αυτός χαίρεται;

ΑΠ: Χαίρεται.. όμως όχι ακόμα πολύ γιατί στο μυαλό του έχει τον πόλεμο

Εικόνα 9η .

Σύνθεση σε βάθος αλλήλα και διαδοχική, μεγάλα κενά, πεδίο βάθους, καδράρισμα, αντικείμενα διαλυμένα (σπίτι), βλέμμα, που λειτουργούν σαν γραμμές φυγής , χρώματα φωτεινά, καδράρισμα.

ΕΡ: Ποιος θα «διαβάσει» αυτή την εικόνα

ΑΠ: Ο στρατιώτης περπατάει για να πάει στο σπίτι του. Δεν βρίσκει πολλούς ανθρώπους, μόνο έναν κοντά στο σπίτι του που είναι χαλασμένο από τον πόλεμο κα ένα παιδάκι που κοιμάται σ' ένα κουτί γιατί μια βόμβα χάλασε το κρεβάτι του.

Εικόνα 10η.

Έλλειψη καδραρίσματος, έλλειψη πεδίου βάθους.

ΕΡ: Τι θέλει να μας πει αυτή η εικόνα;

ΑΠ: Θέλει να μας πει ότι όλοι οι άνθρωποι κλαίνε και είναι πολύ στενοχωρημένοι, γιατί χάλασαν τα σπίτια, ή μπορεί και να σκοτώθηκαν τα παιδιά τους ή οι μπαμπάδες τους

ΕΡ: Όπως είδαμε στην εικόνα 3 (με τους στρατιώτες παραταγμένους) ο εικονογράφος ζωγράφισε και εκεί πολλούς ανθρώπους. Για να παρατηρήσουμε τις εικόνες 3 και 10. Υπάρχουν και στις δυο πολλοί άνθρωποι;

ΑΠ: Ναι υπάρχουν αλλήλα εδώ (3) είναι μακριά ο ένας από τον άλλο.

ΕΡ: Γιατί νομίζετε ότι ο εικονογράφος ζωγράφισε τους ανθρώπους της εικόνας 10 τον ένα κολλητά στον άλλο;

ΑΠ: Γιατί είναι πολύ θλιπνέμενοι όλοι και θέλουν να είναι κοντά στους άλλους που είναι και αυτοί θλιπνέμενοι. Δεν θέλουν να είναι μόνοι τους!

Εικόνα 11.

Gro plan, πεδίο βάθους, καδράρισμα, φωτεινά χρώματα.

ΕΡ: Γιατί ο εικονογράφος ζωγράφισε τόσο μεγάλο το πρόσωπο του στρατιώτη;

ΑΠ: Γιατί ο καημένος ξαφνιάστηκε πολύ, και στενοχωρήθηκε που είδε το σπίτι του γκρεμισμένο.

Εικόνα 12.

Αξονική σύνθεση, φωτεινά χρώματα, βάθος πεδίου.

ΕΡ: Τι μας λέει αυτή η εικόνα;

ΑΠ: Ο μικρός στρατιώτης βρήκε την οικογένειά του, χάρηκε πολύ και έτρεξε να τους αγκαλιάσει.

ΕΡ: Υπάρχει κάτι που δεν είχαμε ξαναδεί σε άλλη εικόνα;

ΑΠ: Ναι, ο ήλιος.

ΕΡ: Γιατί νομίζετε ότι ζωγράφισε ο εικονογράφος τον ήλιο στο κέντρο της εικόνας;

ΑΠ: Για να μας δείξει ότι είναι μέρα.

ΕΡ: Μα και στην προηγούμενη φωτογραφία δεν ήταν μέρα;

ΑΠ: Ναι αλλήλ εκεί το παιδάκι ήταν ακόμα στενοχωρημένο γιατί δεν ήξερε ότι ζούσαν οι συγγενείς του, όμως εδώ(12) χαίρεται και ο ήλιος μαζί μ' αυτό!

Εικόνα 13.

Μεγάλα κενά σε διαγώνιες παράλληλες γραμμές, βάθος πεδίου, έντονο λευκό και μουντά χρώματα(ελάχιστα).

ΕΡ: Τι διαβάζουμε σ' αυτή την εικόνα;

ΑΠ: Σκοτώθηκαν τόσοι πολλοί που δεν χωράνε στο παραμύθι!

ΕΡ: Σας θυμίζει κάποια άλλη εικόνα;

ΑΠ: Ναι την εικόνα με τους στρατιώτες.

ΕΡ: Γιατί σου την θυμίζει; (παράθεση εικόνων και σύγκριση)

ΑΠ: 1.Και οι στρατιώτες είναι μακριά ο ένας από τον άλλο.

2. είναι στη σειρά 3. και αυτοί είναι πολλοί και δεν χωράνε...

Εικόνα 14.

Έντονα χρώματα, βάθος πεδίου, περιγραφική-αφηγηματική λειτουργία, συμμετρικές γεωγραφικές ζώνες

ΕΡ: Γιατί ζωγράφισε αυτή την εικόνα ο εικονογράφος;

ΑΠ: Για να μας δείξει ότι ο μικρός στρατιώτης γυρίζει πάλι το σπίτι του και τον βοηθάνε και οι φίλοι του και δεν θέλει να πολεμήσει άλλη φορά.

Εικόνα 15.

ΕΡ: Θα μου διαβάσετε αυτή την εικόνα;

ΑΠ: 1. Το παιδάκι ανέβηκε στη σκεπή και σκέφτεται όσα έγιναν, όμως ένα πουλάκι του λέει «μη φοβάσαι παιδάκι, δεν θα γίνει ξανά πόλεμος.

2. Η μαμά του το κοιτάζει και του λέει « μη κάθεται στα σκο-τάδια, έλα μέσα στο σπίτι μας που έχει φως»

3. Η γατούλα του πήγε να του κάνει παρέα για να μη φοβάται.

Συμπεράσματα

Ο σχολιασμός των εικόνων από τα παιδιά κατέστησε φανερό ότι:

1. χωρίς την ευαισθητοποίηση στα εικονικά σημαίνοντα, η ανάγνωση των εικόνων από τα παιδιά έχει κυρίως μια διάσταση πληροφοριακή και περιγραφική, ανάλογα με

τα πολιτιστικά και προσωπικά τους βιώματα. (Κατά την πρώτη ανάγνωση, κυρίως, αρκετά νήπια έκαναν σχόλια του τύπου: «τις απόκριες θα ντυθώ και εγώ στρατιώτης και θα σκοτώσω τους κακούς», «άμα ήταν εκεί οι power ranger θα τους εξαφάνιζαν», «στο πάρτι μου για τα γενέθλιά μου είχα κι εγώ σημαιούλες.. κ.α)

2. Μετά τις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης και με τις κατάλληλες ερωτήσεις που βοηθούσαν τα παιδιά ν' αποκολληθούν από το πλαίσιο ή να επικεντρώσουν την προσοχή τους στα εικονικά σημαίνοντα, η κατανόηση των νοημάτων της εικόνας ήταν επιτυχή και έτσι έβλεπαν και πίσω από τα εξωτερικά επιφανειακά μηνύματα διαβάζοντας την επικοινωνιακή πρόθεση του δημιουργού. Σε κάποιες δε περιπτώσεις η ενεργητική ανάγνωση των εικόνων έγινε και χωρίς την βοηθητική παρέμβαση της ερευνήτριας.

Η αρχική υπόθεση επομένως επαληθεύεται και επιβεβαιώνει την άποψη ότι η προσέγγιση μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων των διαφόρων μηνυμάτων-σημαινόντων κάνει τα παιδιά ενεργητικούς δέκτες αυτών.

Συζήτηση

Η εικόνα χρησιμοποιείται από ανθρώπους και συστήματα για να μεταδώσουν μηνύματα που άλλοτε εκφράζουν τις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων, άλλοτε δημιουργούν πηλαστές ανάγκες ,ενίοτε έχουν σαν σκοπό τους να χειραγωγήσουν συνειδήσεις και έτσι με ποικίλους τρόπους να συμβάλλουν στην γενικότερη μορφοποίηση αληθιά και «ανάγνωση» του κόσμου.

Το ερώτημα που πρέπει να απασχολεί τους εκ/κούς είναι:

μπορούμε να κάνουμε τους μαθητές μας ευαίσθητους να αντι-λαμβάνονται τον ρόλο των σημαινόντων αληθιά και των ψευδοσημαινόντων του εικονικού λόγου καθιστώντας τους έτσι ενεργητικούς αναγνώστες αληθιά και εν δυνάμει ενήλικες με κριτικό πνεύμα;

Από την μικρή έρευνα που πραγματοποιήθηκε και τα ευρήματά της μας επιτρέπεται να πούμε ότι η «οπτική εκ/ση» βοηθά ακόμη και το παιδί της νηπιακής ηλικίας να κάνει ένα βήμα πιο πέρα, αφ' ενός από τα χαρακτηριστικά που δεσμεύουν τη σκέψη του άρα και το λόγο του και αφ' ετέρου να ξεφύγει από τα εγγενή χαρακτηριστικά της εικόνας έτσι ώστε να της αποδίδει τον πραγματικό της σκοπό.

Η διδασκαλία του εικονικού λόγου δεν πρέπει να στέκεται στην επιφάνεια αληθιά να γίνεται μια κατάδυση στα άδυτά του και να μοιάζει περισσότερο με μάθημα λογοτεχνίας και λιγότερο με μάθημα γλώσσας γιατί μόνο τότε θα δούμε τη συμβολική

του πολυσχιδή διάσταση.

Βιβλιογραφία

Κολλέζα, Ε. (2000). Γνωσιολογική και Διδακτική προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών. Αθήνα: Leader Books

Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ν. (2001). Κόμικς, παιδιά και αστείο, εκδ.Εξάντας, Αθήνα

Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ν. «Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση» «Ευαισθητοποίηση στο λόγο της εικόνας» σημειώσεις ΑΠΘ.

Παρασκευόπουλος, Ι.(1984), Εξελικτική ψυχολογία, τόμος 2ος, Αθήνα

Χρυσafίδης, Κ. (2004). Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Vygotsky, L.(1997). Nous στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

http://www.olympiafestival.gr/paideia/kinimatografiki_glossa.htm

Κινητική αγωγή και μάθηση στην προσχολική ηλικία

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στην Α/θμια Εκπ/ση

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών –

Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Η κινητική αγωγή σύμφωνα με τη Zimmer (2007), αποτελεί το σύνολο των επιδράσεων μέσω κινητικών δραστηριοτήτων (παιγνίδι, γυμναστική) που δέχεται το παιδί ανεξαρτήτως αν αυτές προέρχονται από προγραμματισμένες προσπάθειες των ενηλίκων ή ανήλικων ατόμων ή ως αποτέλεσμα της αυθόρμητης διαπροσωπικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ή ακόμη ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων. Η συμβολή της κινητικής αγωγής και όλων των εκφάνσεών της με αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες (γυμναστική, παιγνίδι ατομικό και ομαδικό ή ελεύθερο, δημιουργική κίνηση) κρίνεται απαραίτητη για την αρμονική και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (ψυχοκινητικός, συναισθηματικός και γνωστικός τομέας).

Σκοπός της έρευνας ανασκόπησης ήταν να διερευνηθούν και να καταγραφούν τα παιδαγωγικά οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων κινητικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλάμβανε πρόσφατη βιβλιογραφική αναζήτηση σχετικά με το θέμα τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία.

Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης τόσο της βιβλιογραφίας όσο και αρθρογραφίας καταδεικνύουν την τεράστια σημασία εφαρμογής της εντός του νηπιαγωγείου, όχι μόνο ως εξισορρόπηση της έλλειψης κίνησης στη σύγχρονη ζωή βελτιώνοντας τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών αλλά και ως παιδαγωγική αρχή που προάγει τη μάθηση, της αντίληψης και της εμπειρίας μέσα από την κίνηση.

Λέξεις κλειδιά: κινητική αγωγή, νηπιαγωγείο, κινητική δραστηριότητα, μάθηση.

Kinetic education and learning at preschool age

Charilaos K. Zaragas

Summary

The education of kinetics according to Zimmer (2007) consists of the total influences through kinetic activities (play, gymnastics) that the child receives regardless if these ones derive either from adults scheduled efforts or juveniles people or in other case they are the result of both the spontaneous interpersonal communication and interaction or even as a result of environmental influences. The contribution of the kinetics education and all of its expressions with proper activities (gymnastics, both personal and team or free is considered essential for the child's harmonious and full-scaled development of the personality (psychokinetic, sentimental and cognitive field).

The purpose of the research was the exploration and the registration of the educational benefits from the application of kinetic education schedules at preschool age. The methodology that was followed included recent bibliographical search related to the subject not only in the international but in the Greek bibliography too.

The results of both the review of the bibliography and writing of articles prove the huge importance of its application in the kindergarten not only as an equalization of the lack of movement in modern life improving the children's kinetic skills but also as an educational principle for the promotion of learning, perception and experience through the movement.

Key-words: kinetic education, kindergarten, kinetic activity, learning.

Εισαγωγή

Μέσα από τα Νομοθετικά Διατάγματα του Νεοελληνικού Κράτους ως αναφορά το Ελληνικό Νηπιαγωγείο γίνεται λόγος για τη φυσική αγωγή η οποία ολοκληρώνει τη γενική αγωγή των νηπίων (Μπενέκος, 1991 : 4057) .

Στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται διεξοδικά λόγος για τη φυσική αγωγή:

- στη «Νηπιαγωγό» των (Χέφερναν και Τοντ, 1960, 92 - 108), το νηπιαγωγείο πρέπει να προάγει τη σωματική ανάπτυξη και αναφέρονται οι αντικειμενικοί σκοποί των δραστηριοτήτων σωματική αγωγής, η σωματική ανάπτυξη μέσα από δραστηριότητες, η σωματική αγωγή σε σχέση με τη συναισθηματική εκτόνωση του παιδιού, καθώς επίσης και η ολόκληρη σωματική ανάπτυξη.

- στη «Νηπιαγωγική» των Βαλινάκη και Κυριαζοπούλου, (1977, 199-247),

διαπραγματεύεται διεξοδικά η σωματική αγωγή και γίνεται λόγος για φυσική αγωγή, ρυθμική αγωγή και παιγνίδι.

- στις «Σύγχρονες Τάσεις Προσχολικής Αγωγής» της Ντολιοπούλου (1999, 161) αναφέρονται διεξοδικά οι κινητικές δραστηριότητες και η σημασία τους, όπως επίσης και οι ικανότητες κλειδιά όπως ο κινητικός έλεγχος, η ανταπόκριση με κίνηση στη μουσική, η κινητική έκφραση και η ευαισθησία στο ρυθμό.

- στα «Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας» της (Ντολιοπούλου, 2000 : 155) αναφέρεται στο πρόγραμμα υψηλών στόχων και στην καθιέρωση του παιδαγωγικού χώρου για τη φυσική αγωγή ως «γωνία της μουσικής και κίνησης». Αναφέρεται ακόμη ως εμπειρία – κλειδί στο πρόγραμμα υψηλών στόχων η έννοια κίνηση με τις διαστάσεις της (δημιουργική κίνηση, εκτέλεση κινήσεων, έκ-φραση, ρυθμός και κίνηση) και προτείνει γενικά κινητικές δραστηριότητες (Ντολιοπούλου, 2000 : 181).

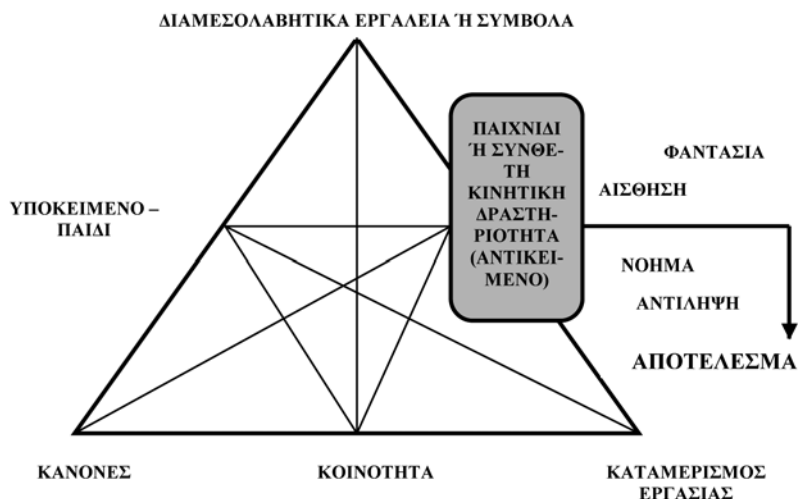
- στα «Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση» της Κουτσουβάνου (2005), η φυσική αγωγή αποτελεί βασικό τομέα στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης.

Η εφαρμογή καινοτόμου προγράμματος για τη φυσική αγωγή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τίτλο «Early Steps Physical Education Curriculum (ESPEC) – Healthy Lifestyle» διεξήχθη σε δύο Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς της Βόρειας Ελλάδας (Κακανά, Σιμούλη, 2008 : 216). Κεντρικός άξονας αυτής της δράσης ήταν η υποστήριξη της μάθησης των παιδιών, έχοντας σαν πρωταρχικό στόχο οι εκπαιδευτικοί την ενεργητική μάθηση του κάθε παιδιού, διδάσκοντάς του όχι μόνο τι να μαθαίνει, αλλά και πώς να το μαθαίνει. Στις δραστηριότητες του (ESPEC) εφαρμόστηκαν δύο τύποι δημιουργικής μάθησης, της εξερεύνησης και της κατευθυνόμενης ανακάλυψης με κεντρικό άξονα την κίνηση. Μετά την αποτελεσματική έκβαση της δράσεως αυτής η οποία διήρκεσε τρεις μήνες, το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι η εφαρμογή δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής κρίνεται αναγκαία στην προσχολική ηλικία για την καλύτερη κινητική (απόδοση) συμπεριφορά, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ζωής. Η έγκαιρη παρέμβαση για την ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας βοηθά και στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων που, όταν είναι ώριμες, βοηθούν στην καλύτερη αντίληψη και εκτέλεση ικανοτήτων, όπως η γραφή κατά την σχολική ηλικία.

Ψυχολογικό πλαίσιο ανάπτυξης κινητικής συμπεριφοράς

Ο Gallahue (2002) αναφέρει ότι η προσχολική ηλικία είναι η καταλληλότερη ως προς την εφαρμογή προγραμμάτων φυσικής αγωγής που αναφέρεται στην κινητική ανάπτυξη. Η κινητική ανάπτυξη προσδίδει στο παιδί υψηλότερα επίπεδα κινητικής λειτουργίας. Η κατάκτηση υψηλής κινητικής συμπεριφοράς είναι μια διαλεκτική διαδικασία κατά την οποία η μετάβαση από το ένα επίπεδο σε άλλο ανώτερο πραγματοποιείται όχι με μια απλή γραμμική εξέλιξη, αλλά με ανατροπή των προηγούμενων σχέσεων (Βαγενάς, 2003). Η μετάβαση σε ένα ανώτερο επίπεδο κινητικής ανάπτυξης αντιπροσωπεύει ένα σύνολο αλληλαγών τόσο στον κινητικό τομέα όσο στο γνωστικό και συναισθηματικό. Οι αλληλαγές αυτές συνιστούν μια μοναδική δομή της προσωπικότητας η οποία είναι αποτέλεσμα: **α)** της επίδρασης των κινητικών ερεθισμάτων (εκπαίδευσης) που προσέφερε ο ενήλικας, **β)** της βιολογικής εξέλιξης και ωρίμανσης, και **γ)** του ιστορικού πολιτισμικού υπόβαθρου της κοινωνίας της οποίας ζει και αναπτύσσεται το παιδί. Σύμφωνα με τη θεωρία (διαλεκτικής – υλιστικής προσέγγισης) της δραστηριότητας που ξεκίνησε από τον Βυγκότσκι (1920 – 1930) και τελειοποίησε ο μαθητής και συνάδελφός του Λεόντιεφ (1978 - 1981) η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται από την κυρίαρχη μορφή της δραστηριότητας, η οποία στην προσχολική ηλικία παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά (Κουβέλας, 2009 : 201- 256): **A)** Στο εσωτερικό μιας κινητικής δραστηριότητας εμφανίζονται και διαφοροποιούνται άλλες νέες μορφές δραστηριότητας. Η κίνηση μέσα στο παιχνίδι των νηπίων είναι η κυρίαρχη μορφή δραστηριότητας, στη συνέχεια εμφανίζεται η μόρφωση (η μάθηση) η οποία είναι μια νέα μορφή δραστηριότητας. Τα νήπια αρχίζουν να μαθαίνουν παίζοντας. **B)** Εντός του πλαισίου δραστηριότητας (κινητικό παιχνίδι) δημιουργούνται ή αναπροσαρμόζονται όλες οι επιμέρους ψυχικές διαδικασίες του παιδιού όπως η ενεργητική αντίληψη (κιναίσθηση, οπτική ακουστική, απτική και οι διαστάσεις τους όπως εντοπισμός, οξύτητα, μνήμη, εναλλαγή φόντου υπόβαθρου, σταθερότητα). **Γ)** Αφομοίωση των κοινωνικών και ηθικών λειτουργιών.

Ο Λεόντιεφ αναφέρονταν στα αντικείμενα όπως είναι το παιχνίδι και οι σύνθετες κινητικές δραστηριότητες σαν πολιτιστικές οντότητες και ο προσανατολισμός της δράσης προς το αντικείμενο έγινε η κεντρική έννοια για την κατανόηση του ανθρώπινου ψυχισμού, επίσης ερμήνευσε την κρίσιμη διαφορά μεταξύ της ατομικής δράσης και συλλογικής δραστηριότητας (Leont'ev, 1978). Οι δράσεις που είναι προσανατολισμένες στο παιχνίδι ή στις σύνθετες κινητικές δραστηριότητες (παιχνίδι) χαρακτηρίζονται πάντοτε εσωτερικά ή εξωτερικά από ασάφεια, έκπληξη, ερμηνεία, νοηματοδότηση και δυναμική για αλλαγή.



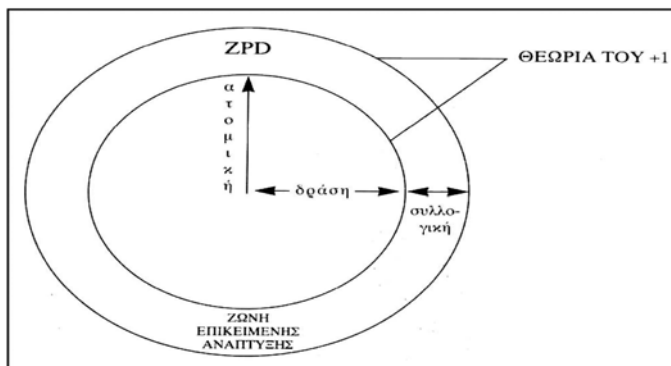
Σχήμα Ι: Η δομή ενός συστήματος ανθρώπινης δραστηριότητας από τον Engeström, 1987, σ. 78, προσαρμοσμένο από (Illeris, 2009, σ. 82) για τον επαναπροσδιορισμό της Θεωρίας της Δραστηριότητας.

Ο Βυγκότσκι τοποθέτησε το παιχνίδι μέσα σε ένα ιστορικό, κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Με βάση λοιπόν αυτό το πλαίσιο διακρίνονται κάποια χαρακτηριστικά όπως: **α)** η αντιπροσωπευτική συμμετοχή σε ένα παιχνίδι διέπεται από κανόνες. Δημιουργούνται καταστάσεις διερεύνησης που επιτρέπουν στα παιδιά να έρθουν αντιμέτωπα με ανεπίγνωστες επιθυμίες και επιδιώξεις, **β)** το αντιπροσωπευτικό παίξιμο εμπεριέχει κανόνες συμπεριφοράς που τα παιδιά οφείλουν να ακολουθήσουν για να ανταποκριθούν με επιτυχία σε μια φάση του παιχνιδιού, **γ)** όποτε υπάρχει μια φαντασική κατάσταση, υπάρχουν κανόνες έτσι αναπτύσσονται οι κοινωνικές, προσωπικές και επαγγελματικές δραστηριότητες, και **δ)** ανάδυση ικανοτήτων διάκρισης έτσι ώστε το παιδί να ξεχωρίζει τις σκέψεις από τις πράξεις και τα αντικείμενα, όπως επίσης και την ικανότητα να εγκαταλείπει τις παρορμητικές ενέργειες και να προτιμά μια πιο εσκεμμένη αυτορρυθμιστική δραστηριότητα (Bigge και Shermis, 2009, σ. 176).

Μέσα από το παιχνίδι δίνεται η δυνατότητα και με τη βοήθεια από άλλους (συνομήλικοι, νηπιαγωγός), τα έργα (κινητικές δραστηριότητες) που δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά από μόνοι τους, να τα καταφέρουν. Ανασύρονται και ενεργοποιούνται λειτουργίες που βρίσκονται σε διαδικασίες ανάπτυξης και όχι εκείνες που έχουν ήδη ωριμάσει. Ο Βυγκότσκι όρισε ως Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης την απόσταση

ανάμεσα στην υπάρχουσα νοτική ηλικία του παιδιού και στο επίπεδο επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να φτάσει το παιδί, με βοήθεια άλλων. Μέσα σε αυτή τη ζώνη έχουμε μάθηση και γνωστική ανάπτυξη. Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) αποτελεί έννοια κατανόησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Βυγκότσκι η μάθηση και η ανάπτυξη αλληλοσυνδέονται από την πρώτη μέρα της ζωής του παιδιού.

Αν μεταφέρουμε την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο και σε διδακτικό επίπεδο θα φανταστούμε τη /το νηπιαγωγό να αναζητά και να εντοπίζει πρώτα το επίπεδο ατομικών ικανοτήτων (γνωστικών, κινητικών) και στη συνέχεια να εντοπίζει το επίπεδο γνωστικών και κινητικών δραστηριοτήτων που μπορεί να αναπτύξει το παιδί με κάθε βοήθεια από τον ίδιο ή τη λειτουργία της ομάδας μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Ο χώρος ανάμεσα στα δύο αυτά επίπεδα αποτελεί το χώρο στον οποίο πρέπει να κινηθεί η διδασκαλία για να λειτουργήσει αναπτυξιακά. Η θέση αυτή απεικονίζεται στο Σχήμα II. Σύμφωνα με αυτό, η διδασκαλία που κινείται κάτω από το ατομικό επίπεδο ή πάνω από το συλλογικό όριο είναι χωρίς αναπτυξιακό όφελος. Η ιδανική διδασκαλία είναι αυτή που κινείται λίγο πιο πάνω από το επίπεδο συλλογικής δράσης για να καλύψει οπωσδήποτε την αναπτυξιακή πιθανότητα της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» και είναι γνωστή ως «θεωρία του +1» (Ματσαγγούρας, 1999). Σε αυτή τη διδασκαλία προσδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη διαμαθητική επικοινωνία καθώς και στο διαμεσοληβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Η δυνατότητα, όμως, που προσφέρει η μάθηση να αφυπνίζει όλες αυτές τις αναπτυξιακές διεργασίες μέχρι τα όρια που προσφέρει η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» μπορεί να ενεργοποιηθεί μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με άτομα το περιβάλλοντός του ή σε συνεργασία με ενήλικους. Σύμφωνα με τη θεωρία του Βυγκότσκι, η ουσία της γνωστικής ανάπτυξης συνίσταται στην εκπαίδευση του παιδιού να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τρόπους που ο κοινός πολιτισμός έχει αποδεχτεί ότι είναι χρήσιμοι και αποτελεσματικοί. Κι αυτό διότι θεωρεί την προέλευση της σκέψης κοινωνική κι έτσι το παιδί μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση θα οδηγηθεί στην ανακάλυψη και εσωτερίκευση της συλλογικά παραχθείσας γνώσης. Εδώ έγκειται και η μεγάλη διαφορά της παραδοσιακής διδασκαλίας με τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις της «προοδευτικής εκπαίδευσης».



Σχήμα II: Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης ZPD (Ματσαγγούρας, 1999, σ.113)

Η ψυχολογική πλαισίωση σύμφωνα με τους Bigge και Shermis (2009, σ.175), θεωρεί το παιδί ως κάποιον που αναπτύσσει ενεργητικά τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Ο κοινωνικός περίγυρος είναι το αναγκαίο πλαίσιο που επιτρέπει στο παιδί να κινείται εμπρός και να συνεχίζει να αναπτύσσει νέες δεξιότητες (κινητικές, γνωστικές). Αυτό το αλληλεπιδραστικό ύψος εκπαίδευσης που απεικονίζεται έχει ευνοήσει επανειλημμένα τη γνωστική ανάπτυξη και την κινητική απόδοση. Η ψυχολογική πλαισίωση προϋποθέτει την εμπλοκή των νηπίων σε ενδιαφέρουσες πολιτισμικά χρήσιμες συνεργατικές δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων όπως είναι το παιχνίδι που εμπεριέχει κινητικές δραστηριότητες (αδρής και λεπτής μορφής). Η εμπλοκή των νηπίων σε τέτοιες δραστηριότητες με συνομήλικους ή με τη νηπιαγωγό προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μέσα από την προσπάθεια επίτευξης ενός κοινού στόχου. Η διαδικασία επίτευξης ενός κοινού στόχου αναδεικνύει τη διυποκειμενικότητα των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Ο κάθε συμμετέχων έχει διαφορετικό βαθμό κατανόησης της όλης διαδικασίας, αλλά όλοι οι συμμετέχοντες φτάνουν σε μια εποικοδομητική κοινή κατανόηση (επικοινωνία). Κάθε συμμετέχων (νήπιο, συνομήλικοι, νηπιαγωγός) προσαρμόζεται στην οπτική γωνία του άλλου και αναπτύσσει μια στάση δεκτικότητας και επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Bigge και Shermis (2009, σ.176) κατά την πλαισίωση εξελίσσεται ένας περίπλοκος χορός ανάμεσα στον παιδαγωγό και το παιδί όπου το παιδί οδηγεί και ο δάσκαλος ακολουθεί.

Φυσική αγωγή και διαθεματική διδακτική προσέγγιση

Ο Gallahue (2002 : 5) αναφέρει ως βασικό σκοπό της αναπτυξιακής φυσικής αγωγής την επιλογή κινητικών δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν και αναπτύσσουν τις έννοιες «μαθαίνω να κινούμαι» (απόκτηση βασικών και ειδικευμένων δεξιοτήτων

και βελτίωση της φυσικής κατάστασης) και «μαθαίνω μέσω της κίνησης», δηλαδή την επιλογή κινητικών δραστηριοτήτων που επηρεάζει την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η γνώση της διαλεκτικής σχέσης κίνησης και μάθησης ή καλότερα μάθησης μέσα από την κινητική δραστηριότητα αποτέλεσε το βασικό άξονα αναζήτησης ερευνών που μελέτησαν την εκμάθηση διαφόρων γνωστικών περιοχών (μητρική γλώσσα, δεύτερη ξένη γλώσσα, αριθμητικών εννοιών, γεωμετρικών εννοιών- σχημάτων) μέσα από την παρέμβαση προγραμμάτων φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τους Schilling και συνεργάτες (2006 : 39 - 42), η παραγόμενη κινητικότητα του παιδιού μέσα από το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που τώρα αρχίζουν να μαθαίνουν τη γλώσσα, σημαντικές ευκαιρίες για μάθηση. Η γλώσσα είναι το «εργαλείο» επικοινωνίας του παιδιού με το περιβάλλον του και η ενασχόλησή του με την κινητική δραστηριότητα μέσα από το παιχνίδι δίνει ευκαιρίες εξάσκησης, ενίσχυσης και χρησιμοποίησης «του εργαλείου επικοινωνίας» μέσα από την συχνή επανάληψη. Ο Daley (1988 : 132 - 133) αναφέρει ότι η ενασχόληση των παιδιών με κινητικές δραστηριότητες μέσα από προγράμματα φυσικής αγωγής ενισχύει τη γλώσσα. Η επανάληψη των διαφόρων λέξεων (καινούριων και μη) μέσα από τη συμμετοχή στην κινητική δραστηριότητα και σε συνδυασμό με τα στοιχεία της απόλαυσης και της διασκέδασης που βιώνει το παιδί κατά τη συμμετοχή του, μειώνουν το άγχος και αυξάνουν τις δυνατότητες για επικοινωνία και καλλιέργεια της γλώσσας.

Σε έρευνα των Dummer και Connor-Kuntz (1996 : 302 - 315), σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 4 - 6 ετών στο Μίσιγκαν των Η.Π.Α., φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι οι γλωσσικές έννοιες μπορούν να προστεθούν σε μαθήματα Φυσικής Αγωγής χωρίς να απαιτούν πρόσθετο χρόνο οδηγίων και ακόμη πιο σημαντικό εύρημα είναι ότι δεν επηρεάζουν τη βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων. Έτσι λοιπόν κατανοείται ότι η φυσική δραστηριότητα αποτελεί ένα γόνιμο και αποτελεσματικό περιβάλλον για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των νηπίων. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα νήπια συμμετείχαν σ' ένα παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής συνδυασμένο με κινητικές δραστηριότητες και γλωσσικές έννοιες. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε τρεις τάξεις μαθημάτων: την ειδική τάξη (n=25), την πειραματική τάξη (n=35) και την τυπική τάξη (n=11). Η παρέμβαση διήρκεσε 8 εβδομάδες, έγιναν 24 συναντήσεις των 30λεπτών με εβδομαδιαία συχνότητα 3 φορές. Όλα τα νήπια υποβλήθηκαν σε μετρήσεις που αφορούσαν τη γλώσσα και τις κινητικές δεξιότητες, πριν, αμέσως μετά την παρεμβατική περίοδο και 3 μήνες μετά την παρέμβαση. Οι κινητικές δραστηριότητες της παρέμβασης αποτελούνται από θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες,

προγράμματα φυσικής κατάστασης, παιχνίδια, χορούς.

Στο Ελληνικό ερευνητικό πεδίο οι Γώτη, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου (2006 : 371 - 378) στην έρευνα τους είχαν σα βασικό σκοπό να διερευνηθεί η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής και γλώσσας στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου, που σχετίζεται με κινητικές έννοιες, βασικές κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες της καθημερινής ζωής, παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 67 παιδιά νηπιαγωγείου (34 κορίτσια και 33 αγόρια), ηλικίας 4-6 ετών, τα οποία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες (πειραματική-ελέγχου). Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε ένα διαθεματικό κινητικό πρόγραμμα πέντε εβδομάδων, το οποίο εφαρμόζονταν τέσσερις φορές την εβδομάδα για 40' κάθε φορά. Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το ίδιο γλωσσικό πρόγραμμα αλληλά με την τυπική μέθοδο διδασκαλίας. Για την αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης των παιδιών διαμορφώθηκε ειδικό εργαλείο 19 έργων/κριτηρίων που συνδύαζε ερωτήσεις προφορικού και γραπτού λόγου. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσίασε καλύτερη επίδοση στη γλώσσα από την ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά για τη γλωσσική καλλιέργεια παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Άλλοι ερευνητές όπως οι Barton και συνεργάτες (2000 : 19) εφαρμόζουν μια σειρά δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη λέξεων και εννοιών (πάνω, κάτω, γρήγορα, αργά, μπροστά, πίσω, πλάγια, κ.τ.λ.) της Ισπανικής γλώσσας μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σαν δεύτερη γλώσσα.

Οι Pica και Short (1999: 15 - 17) επίσης εφαρμόζουν δραστηριότητες ρυθμικής γυμναστικής για την γλωσσική καλλιέργεια. Πραγματοποιούν κινητικές δραστηριότητες με κορδέλες για την εκμάθηση γραμμάτων, αριθμών και λέξεων. Ζητούνταν μετά από σχετική επίδειξη των ερευνητών με τις κορδέλες τα παιδιά να σχηματίσουν γράμματα, αριθμούς και λέξεις με την κορδέλα και στη συνέχεια σε μια πιο σύνθετη νοητική διεργασία ζητούσαν από τα παιδιά να αποκωδικοποιήσουν αυτό που έδειχναν οι ίδιοι με τις κορδέλες. Από την ερευνητική αναδίφηση που πραγματοποιήθηκε για τη διαλεκτική σχέση φυσική αγωγή και την προσχολική ηλικία στην παρούσα εργασία, φαίνεται ότι οι κινητικές δραστηριότητες μέσα από εμπειριστικά προγράμματα φυσικής αγωγής προάγουν τη γλωσσική ανάπτυξη, την εκμάθηση γραμμάτων, λέξεων, εννοιών και αριθμών.

Έρευνες σχετικά με τις δομές του χορού και της μουσικοκινητικής αγωγής καταδεικνύουν την προαγωγή της κινητικής συμπεριφοράς των νηπίων. Οι Kostic

και συνεργάτες (2002 : 83) ερευνήσαν το βαθμό επίδρασης των διαφόρων δομών του χορού στην προαγωγή κινητικών ικανοτήτων των παιδιών (αγόρια, κορίτσια) ηλικίας πέντε και έξι ετών. Εφάρμοσαν παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής αποκλειστικά με χορευτικές κινητικές δραστηριότητες για τέσσερις μήνες και τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων δύναμης, αντοχής, ευλυγισίας, ευκινησίας καθώς και των παραμέτρων τους εκτός της ταχύτητας που βελτιώθηκε ελάχιστα. Στον ελληνικό χώρο οι Βενετσάνου και Καμπάς (2004 : 127 - 138) ανέπτυξαν τις κινητικές δεξιότητες σε 66 παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από την πρακτική εφαρμογή ενός παραδοσιακού χορού.

Ο ερευνητικός σκοπός των Παυλίδου και Στύλιου (2001 : 168 – 178) είναι να εντοπίσει δυνατά σημεία και πιθανές ανεπάρκειες τριών εναλλακτικών μεθόδων εκπαιδευτικής προσέγγισης των νηπίων στην πρώτη επαφή τους με τους παραδοσιακούς χορούς στο Νηπιαγωγείο. Η πρώτη μέθοδος εστιάζεται κυρίως στη μίμηση προτύπου. Η δεύτερη διευρύνει την πρώτη με την προσθήκη μουσικοκινητικών παιχνιδιών με έμφαση στα ρυθμικά μοτίβα και στην εξοικείωση με τις παύσεις. Η τρίτη εμπλουτίζει τη δεύτερη με θεατρικό παιχνίδι πάνω στους στίχους ή το νόημα επιλεγμένων παραδοσιακών τραγουδιών. Για τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων πραγματοποιήθηκε έρευνα - παρέμβαση με εφαρμογή προγραμμάτων εκμάθησης επιλεγμένων χορών σε 110 παιδιά, από 4-6 ετών σε τρία δημόσια νηπιαγωγεία και για διάστημα τριμήνου. Κριτήρια επιλογής χορών αποτέλεσαν: Α) Ο ρυθμός (2/4, 4/4 και προοδευτικά 7/8, 5/4, 9/8 σε μέτριο ή αργό). Β) Τα οικεία προς τα παιδιά ακούσματα ή χοροί με εκφραστικές αναπαραστάσεις κινήσεων σε σχέση με το στίχο. Γ) Οι απλοί βηματισμοί, βατοί σχηματισμοί κ.λ.π. Η αξιολόγηση των μεθόδων έγινε με ποιοτικές παρατηρήσεις πάνω στην απόδοση των παιδιών κατά την πορεία και κατά την τελική παρουσίαση των χορών. Άξονες παρατήρησης ήταν: ο ρυθμός, η συνεργασία, η εκφραστικότητα, η ψυχαγωγία και ο αριθμός (και το επίπεδο δυσκολίας) χορών που παρουσίασαν τα παιδιά. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ως αναπτυξιακά καταλληλότερη την τρίτη μέθοδο, αλλά παρατηρήθηκαν θετικά στοιχεία και στη δεύτερη.

Η δημιουργική κίνηση σε συνδυασμό με την ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων αποτελεί βασικό στόχο της φυσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, 2003). Ο Λυκεσάς και οι συνεργάτες του (2003 : 211 - 220) ερευνήσαν την ανάπτυξη της κινητικής ευχέρειας, ευελιξίας και πρωτοτυπίας μέσα από τη δημιουργική κίνηση στο νηπιαγωγείο. Ο σκοπός της εργασίας ήταν η αξιολόγηση της δημιουργικότητας και της δημιουργικής κίνησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως προς τις παραμέτρους της κινητικής ευελιξίας, ευχέρειας

και πρωτοτυπίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 73 παιδιά (38 κορίτσια και 35 αγόρια). Η σύγκριση έγινε μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας που προέρχονταν από κάποιο επαρχιακό χωριό, την πόλη και παιδιών γυμναστηρίου πόλης, που συμμετείχαν σε οργανωμένες εξωσχολικές κινητικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που διαπιστώθηκαν ως προς την κινητική ευελιξία, ευχέρεια και πρωτοτυπία, σύμφωνα με τον τρόπο εκτέλεσης των δεξιοτήτων και των χειρισμών, αφορούσαν μόνο την ομάδα η οποία συμμετείχε σε οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες στο γυμναστήριο. Δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, ώστε να δημιουργήσουν διαφορετικούς βαθμούς προσέγγισης όσον αφορά την κινητική ευελιξία, ευχέρεια και πρωτοτυπία. Φαίνεται ότι η δημιουργική κίνηση λειτουργεί ως αφετηρία ανάπτυξης της δημιουργικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αυτό έχει ως σκοπό τη μαθησιακή ενεργοποίηση τους, με αποτέλεσμα να γίνουν πιο δημιουργικά, εκφραστικά και επικοινωνιακά. Κρίνεται αναγκαία λοιπόν η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που να αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη ώστε να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο.

Η Μπουρνέλλη (2002) προτείνει μεθόδους για την ανάπτυξη της κινητικής δημιουργικότητας για το νηπιαγωγείο αλλά και για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μέσα από τις δραστηριότητες της φυσικής αγωγής υπάρχει πολύ μεγάλη πιθανότητα να δημιουργηθεί ευνοϊκό περιβάλλον για την προαγωγή της κινητικής δημιουργικότητας του παιδιού. Συγκεκριμένα προτείνει τρία συστήματα αγωγής (σύστημα Orff μουσικοκινητική αγωγή, το σύστημα Laban δημιουργικός χορός και η Ψυχοκινητική Αγωγή) από τα οποία η ίδια άντλησε πληροφορίες για να διαμορφώσει το ειδικό πρόγραμμα ανάπτυξης της κινητικής δημιουργικότητας του παιδιού μέσα από η φυσική αγωγή. Λόγω της φύσης των δραστηριοτήτων της φυσικής αγωγής το παιδί εκφράζεται κινητικά (κινητική δημιουργικότητα).

Σύμφωνα με την Κωνσταντινίδου και τους συνεργάτες της (2005 : 90) οι λεκτικές υποδείξεις ή ερωτήσεις είναι μεταξύ άλλων, ένας από τους τρόπους παροχής ερεθίσματος που μπορεί να χρησι-μοποιήσει ένας παιδαγωγός για την παρουσίαση ενός κινητικού θέματος ή προβλήματος. Ένας τύπος ερώτησης που επεκτείνει την δημιουργική σκέψη ενός παιδιού, ξεκινά με τον ακόλουθο τρόπο: «Με πόσους διαφορετικούς τρόπους...;» Αυτή η τεχνική διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και η συγκεκριμένη πρόταση δομήθηκε με τρεις διαφορετικούς τρόπους ως: καταφατική πρόταση, καταφατική πρόταση με θετική πρόκληση και

ερωτηματική πρόταση. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση των παραπάνω τριών τύπων ηλεκτρικών οδηγιών στην αποκλίνουσα κινητική ικανότητα (ικανότητα να παρουσιάζουν και να τροποποιούν βασικές κινητικές δεξιότητες) παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα μπορεί να παρατηρηθεί μέσω δύο εκ των τριών μετρήσεων της κινητικής δημιουργικότητας – την ευχέρεια και την ευελιξία – και αυτά ήταν τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση μιας βασικής κινητικής δεξιότητας, το τρέξιμο. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων αποτελούνταν από 54 παιδιά (27 αγόρια και 27 κορίτσια) που επιλέχθηκαν τυχαία από τέσσερα νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του τύπου οδηγίας. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά έλαβαν τον δεύτερο τύπο οδηγίας σημείωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις και στην ευχέρεια και στην ευελιξία. Όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε κανένα από τα δύο κριτήρια. Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται πως ακόμη και ο τρόπος διατύπωσης μιας πρότασης – οδηγίας προς τα παιδιά μπορεί να διαφοροποιήσει την κινητική δημιουργικότητά τους.

Πέρα από τη διαλεκτική σχέση φυσικής αγωγής και γνωστικής ανάπτυξης, κρίνεται σημαντική η συμβολή της κινητικής δραστηριότητας στην ομαλή σωματική ανάπτυξη, την αντιληπτικό-κινητική απόδοση και την εξασφάλιση της μελλοντικής υγείας (Ζάραγκας, 2006). Συγκριτική μελέτη του Παπαδόπουλου και συνεργατών του (2007 : 72 - 81) για την κινητική απόδοση παιδιών προσχολικής ηλικίας από την Ελλάδα και τη Γερμανία ερεύνησαν τέσσερις δοκιμασίες: ισορροπία σε ένα πόδι, πηλές αναπηδήσεις, άλμα χωρίς φόρα και δίπλωση από όρθια θέση. Συμπερασματικά, το επίπεδο της κινητικής απόδοσης των παιδιών στην Ελλάδα φαίνεται να είναι χαμηλότερο σε σχέση με αυτό των παιδιών στη Γερμανία, γεγονός το οποίο καταδεικνύει την αναγκαιότητα μιας αποτελεσματικότερης ανάπτυξης των κινητικών ικανοτήτων στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εκτέλεση κινητικών δοκιμασιών, τόσο κατά το ελεύθερο παιχνίδι και τις καθημερινές λειτουργικά κινητικές δραστηριότητες, όσο και στη φυσική αγωγή. Η αποτυχία αυτή στην εκτέλεση κινήσεων (έλλειψη στην ταχύτητα, ακρίβεια κίνησης) μπορεί να οφείλεται σε βιολογικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες (Geuze, Jongmans, Schoemaker, και Smits MITS-Engelsman, 2001 : 7 - 47). Η αδυναμία που αντιμετωπίζουν τα αδέξια παιδιά στο να εκτελέσουν μια δεξιότητα με επάρκεια έχει ως αποτέλεσμα συμπτώματα απόσυρσης,

συνεπώς έλλειψη εξάσκησης και χαμηλή φυσική κατάσταση, γεγονός που επιδεινώνει την αδεξιότητά τους ακόμη περισσότερο. Η αδεξιότητα όμως καταλήγει σε έλλειψη κινήτρων, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απομόνωση και τάση για αποφυγή, συναισθηματικά προβλήματα και σχολική αποτυχία (Iversen, Knivsberg, Nodland, Ellertsen, 2006 : 165 - 181). Στο χώρο του Ελληνικής προσχολικής ηλικίας πραγματοποιήθηκε μια τέτοια έρευνα ανίχνευσης κινητικής αδεξιότητας (Ζάραγκας, 2009) σε 412 παιδιά προσχολικής ηλικίας των τεσσάρων, πέντε και έξι ετών σε Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα, Ηγουμενίτσα και Κέρκυρα. Διαπιστώθηκε ποσοστό 5% (20 παιδιά του δείγματος) με σοβαρές δυσκολίες στην κινητική συντονιστική. Ωστόσο, επειδή οι δραστηριότητες της φυσικής αγωγής ξεκινούν από το νηπιαγωγείο, κανένα παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού ή αδεξιότητα δεν αναγνωρίζεται πριν την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο. Η έγκαιρη ανίχνευση στην προσχολική ηλικία παιδιών με διαταραχές κινητικού συντονισμού, μπορεί να οδηγήσει στην παιδαγωγική παρέμβαση με κατάλληλα προγράμματα φυσικής αγωγής για τη βελτίωση του κινητικού συντονισμού και των κινητικών δεξιοτήτων.

Το Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου για τη φυσική αγωγή

Στις 9/8/1962 και 33 χρόνια αργότερα από τον ιδρυτικό Νόμο του Ελληνικού Νηπιαγωγείου (Ν.Δ. 4397/1929, άρθρο 2, τχ.1 – ΦΕΚ 307/1929), δημοσιεύθηκε το Β.Δ.494/1962 «Περί του αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους». Τα παιχνίδια, οι ασκήσεις και οι παιδαγωγικές ασχολίες των νηπίων αποβλέπουν στη θρησκευτική, ηθική, και κοινωνική διαπαιδαγώγηση των νηπίων, την μετά ευχέριτας και άνετης χρήσης της ελληνικής γλώσσας, τη μύηση στην αριθμητική σκέψη, την άσκηση των αισθητηρίων οργάνων, την αρμονική και ομαλή ανάπτυξη του σώματος, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των χεριών και της αισθήσεως του καλού (Β.Δ. 494/1962 «Περί του αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους» ΦΕΚ 124/9-8-1962, Άρθρο 1).

Το Άρθρο 1 του Β.Δ. 494/1962 στο εδάφιο 7 αναφέρεται Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και στη σωματική αγωγή. Συγκεκριμένα:

«Η σωματική αγωγή κατέχει ιδιαίτερη θέση στο Νηπιαγωγείο λαμβανομένης υπόψη την τάση που έχει το νήπιο για κίνηση και τη σημασία που έχει αυτή για την ψυχοσωματική ανάπτυξη. Μέσω της σωματικής αγωγής επιτυγχάνεται η πειθαρχία στην κίνηση, η αυτοκυριαρχία, η σύμμετρη ανάπτυξη του σώματος.

Οι μορφές με τις οποίες ασκείται η σωματική αγωγή είναι παιχνίδια σε κατάλληλα

διαρρυθμισμένα γήπεδα και χώρους για αυτό το σκοπό και οι απλές γυμναστικές ασκήσεις είναι:

α) η ρυθμική γυμναστική με συνοδεία αρμονίου ή δίσκων γραμμοφώνου ή πιάνου και εν ελλείψει τούτων με συνοδεία ρυθμικών τραγουδιών,

β) η συμβολική ή μιμητική γυμναστική κατά την οποία τα νήπια μιμούνται με χειρονομίες, βηματισμούς, χορούς και άλλες κατάλληλες σε κάθε περίπτωση κινήσεις, πρόσωπα, ζώα, ή σκηνές από την οικογενειακή και επαγγελματική ή κοινωνική ζωή ή φυσικά φαινόμενα και

γ) ασκήσεις αναπνευστικών οργάνων, με φύσημα φουσαλίδων σαπουνιού ή άλλων αιωρούμενων ελαφρών αντικειμένων, σβήσιμο αναμμένων κεριών, πυρείων, φύλλων χαρτιού, κ.τ.λ.».

Το Άρθρο 3 του Β.Δ. 494/1962 αναφέρεται στο Διάγραμμα ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων, όπου μεταξύ των ωρών 11.30 έως 12.00 μ.μ. προτείνονται υπαίθριες δραστηριότητες ρυθμικής γυμναστικής και ελεύθερων παιγνιδιών και κηπουρικές εργασίες, όταν ο καιρός το επιτρέπει. Ενώ, όταν ο καιρός δεν το επιτρέπει, προτείνονται ελεύθερα παιγνίδια μέσα στην αίθουσα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Διάγραμμα ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων σύμφωνα με το Άρθρο 3 του Β.Δ. 494/1962

8.30' - 8.45'	Αφίξη και υποδοχή των νηπίων. Πρωινή προσευχή και έλεγχος καθαριότητας. Τοποθέτηση ενδυμάτων και τακτοποίηση αίθουσας.
8.45' - 10.00'	Ελεύθερα παιγνίδια εντός της αιθούσης με κύβους, κούκλες, επιτραπέζια παιγνίδια και λοιπά υλικά παρεχόμενα υπό της νηπιαγωγού ή ευρισκόμενα εις τα γωνιάς παιγνιδιών. Ελεύθερες ανακοινώσεις επί γεγονότων της καθημερινής ζωής ή εξ εφαρμογής της εξετάσεως συγκεκριμένων αντικειμένων ή παρατηρήσεως και περιγραφής εικόνων. Ασκήσεις αισθητηρίων.
10.00' - 10.30'	Διάλειμμα, πλύση χειρών, πρόγευμα.
10.30' - 11.00'	Συνέχιση των προηγούμενων ασχολιών. Χειροτεχνικές ασχολίες ελεύθερες ή σχετικές με το θέμα της προηγούμενης ώρας (ιχνογραφία, πλαστική, χαρτοκολλητική).
11.00' - 11.30'	Παραμύθι, δραματοποίηση, τραγούδι.
11.30' - 12.00'	Ύπαιθρος. Ρυθμική γυμναστική, ελεύθερα παιγνίδια, κηπουρικές εργασίες. Σε περίπτωση κακοκαιρίας ελεύθερα παιγνίδια μέσα στην αίθουσα.
12.00' 12.10'	Τακτοποίηση της αίθουσας, προσευχή, αναχώρηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Γραφική απεικόνιση υπό μορφή πίτας των αντίστοιχων συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών της ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων σύμφωνα με το Άρθρο 3 του Β.Δ. 494/1962.



1^η κατηγορία ελεύθερο παιχνίδι (25 λεπτά 15% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου),
 2^η κατηγορία ελεύθερη ανακοίνωση (25 λεπτά 15% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου),
 3^η κατηγορία άσκηση αισθητηρίων (25 λεπτά 15% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου),
 4^η κατηγορία χειροτεχνικές ασχολίες (30 λεπτά 19% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου),
 5^η κατηγορία (παραμύθι, τραγούδι, δραματοποίηση, 30 λεπτά 18% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου),
 6^η κατηγορία (ελεύθερο παιχνίδι, ρυθμική γυμναστική, κηπουρικές εργασίες, 30 λεπτά 18% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου).

Ο Νόμος 309/1976 για την οργάνωση και διοίκηση της Γενικής Εκπαίδευσης καθορίζει ότι:

«Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να συμπληρώσει και να ενισχύσει την οικογενειακή ανατροφή διά της διδασκαλίας τρόπων έκφρασης και συμπεριφοράς και διά της καλλιέργειας έξεων, διά των οποίων τα νήπια θα αναπτυχθούν σωματικά και διανοητικά και θα προσαρμοσθούν εις το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους (Ν.Δ. 309/1976 «Περί οργάνωσης της Γενικής Εκπαίδευσης» ΦΕΚ Άρθρο 4,1.).»

Στο Ν. 309/1976 δεν υπάρχει αναφορά σε περιεχόμενο και μεθοδολογία νέου αναλυτικού προγράμματος, οπότε ισχύει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 1962. Οι ρυθμοί, τα παιχνίδια και τα τραγούδια σύμφωνα με την Κυριαζοπούλου Βαλληνάκη (1977 : 205) αποτελούν σημαντικές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και γίνονται μετά το διάλειμμα που γίνεται για το πρόγευμα δηλαδή 10.30 π.μ. έως 11.00 π.μ.. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο γίνεται υποχρεωτική σε ορισμένες περιοχές και καθιερώνεται ο επιθεωρητής των νηπιαγωγών για την αξιολόγηση του έργου τους.

Το 1980 συντάσσεται το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου με το Προεδρικό Διάταγμα 476/31-5-1980 (ΦΕΚ 132Α'). Στο Άρθρο 2 παράγραφος 10 γίνεται λόγος για ρυθμική και μουσική αγωγή. Συγκεκριμένα, αναφέρεται: το παιδί Να διατηρήσει και να αναπτύξει τις φυσικές του ικανότητες, να προβλέψει και να διαγνώσει μερικές κακές στάσεις του, να διατηρήσει μια καλή σωματική υγεία,

να εξασφαλίσει ευεξία σωματική και διανοητική αναπτύσσοντας τις ψυχοκινητικές ικανότητες, καθώς και τις ικανότητες προσαρμογής.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1980 επιδιώκει την ανάπτυξη στο συναισθηματικό και στον κινητικό τομέα, τόσο των μέσων έκφρασης, όσο και των νοητικών λειτουργιών, καθώς επίσης και τη βαθμιαία κοινωνικοποίηση του παιδιού (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (31-5-1980), Προεδρικό διάταγμα 476, τεύχος πρώτο, αρ. φύλλου 132). Στον κινητικό τομέα αναφέρει συγκεκριμένα: «...να κινείται και να παίζει, να εξερευνά το περιβάλλον, να υπερπηδά φυσικά εμπόδια, να αντιλαμβάνεται το σωματικό του εγώ και τις δυνατότητές του σε σχέση με τα γύρω του άτομα, να ανακαλύπτει τις δυνατότητές του για πράξεις, να τοποθετείται απέναντι στα αντικείμενα και να ελέγχει και να συντονίζει τις κινήσεις του (σελ.6).» Στο Άρθρο 2 (παράγραφος 10) για πρώτη φορά συναντάται ο εννοιολογικός όρος «ψυχοκινητικές ικανότητες (ανθρώπινο σχήμα, μέρη ανθρώπινου σώματος, πλευρίωση, αμφιπλευρικήτητα, ισορροπία, προσανατολισμό στο χώρο)» στις νηπιαγωγούς και υποδηλώνει την αγωγή της αντίληψης. Η εμπλοκή των νηπίων σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής, δηλαδή κινητικές δραστηριότητες συνδυασμένες με ρυθμό και μουσική έχει σκοπό την προαγωγή των αντιληπτικών (κιναισθητική, οπτική, ακουστική, απτική αντίληψη) ικανοτήτων των νηπίων. Το παιχνίδι αποτελεί τη βάση της αγωγής για το νηπιαγωγείο και όλες οι δραστηριότητες θα πρέπει να παρέχονται υπό μορφή παιχνιδιού. Στο πρόγραμμα ημερήσιων δραστηριοτήτων του αναλυτικού προγράμματος αφιερώνεται μισή ώρα την ημέρα για ασκήσεις ρυθμικής και ισορροπίας.

Το 1985 ψηφίζεται ο Ν.1566/1985 που αφορούσε τη δομή και λειτουργία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναφέρεται στην προσχολική εκπαίδευση και στην ίδρυση παιδικών κέντρων. Ουσιαστικά ισχύει το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα που θεσπίστηκε το 1980.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Διάγραμμα ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων σύμφωνα με το Άρθρο 4 του Π.Δ. 476/31-5-1980, σελ.5.

9.00' - 9.30'	Αφίξη και υποδοχή των νηπίων. Τακτοποίηση ατομικών ειδών. Ατομική απασχόληση με παιδαγωγικό υλικό.
9.30' - 9.45'	Προσευχή – ανακοινώσεις.
9.45' - 10.00'	Τραγούδι. Κέντρο διαφέροντος.
10.00' - 10.20'	Αισθητηριακές ασκήσεις.
10.20' - 10.30'	Ετοιμασία για το πρόγευμα (τουαλέτα, πλύσιμο χεριών).
10.30' - 11.00'	Πρόγευμα (ελεύθερη απασχόληση για τα παιδιά που δεν τρώνε).
11.00' - 11.40'	Ύπαιθρο όταν ο καιρός το επιτρέπει, ή διήγηση, ή παιχνίδι με κούκλες και κατασκευές. Τραγούδι.
11.40' - 12.00'	Σχέδιο. Κέντημα. Χαρτοκολλητική. (Όλα σύμφωνα με το κέντρο ενδιαφέροντος).
12.00' - 12.15'	Ασκήσεις ισορροπίας ή ρυθμικές ασκήσεις.
12.15' - 12.30'	Προσευχή. Προετοιμασία για αναχώρηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Γραφική απεικόνιση υπό μορφή πίτας και των αντίστοιχων συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών της ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων σύμφωνα με το Άρθρο 4 του Π.Δ. 476/31-5-1980.



1^η κατηγορία τραγούδι – κέντρο διαφέροντος (15 λεπτά 14% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου),
 2^η κατηγορία αισθητηριακές ασκήσεις (20 λεπτά 18% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου),
 3^η κατηγορία ύπαιθρο, ασκήσεις κατασκευών, τραγούδι, παιχνίδι με κούκλες, διήγηση παραμυθιών (40 λεπτά 36% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου),
 4^η κατηγορία σχέδιο, κέντημα, χαρτοκολλητική, (20 λεπτά 18% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου),
 5^η κατηγορία ρυθμικές ασκήσεις και ασκήσεις ισορροπίας, (15 λεπτά 14% του χρόνου ημερήσιας απασχόλησης του Νηπιαγωγείου).

Το 1989 στο νομοθετικό κείμενο του Π.Δ. 486/1989 γίνεται αναφορά στο σκοπό του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου που είναι η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικό-συναισθηματικής, ηθικής και θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής, καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών) μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1989). Γίνεται αναλυτική αναφορά στην αγωγή και στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του νηπίου όπως είναι το γνωστικό σχήμα του σώματος, η αμφιπλευρικότητα, η αδρή και λεπτή κινητικότητα, ο χώρος, ο χρόνος, ο ρυθμός, η επικοινωνία με τον άλλον, η φυσική αγωγή και η δημιουργικότητα. Είναι γεγονός ότι δίνεται μεγάλη σημασία στις δραστηριότητες της φυσικής αγωγής

και στην κινητική ανάπτυξη στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά έτσι όπως τίθεται από το Νομοθέτη υπάρχει σύγχυση στον καθορισμό των στόχων όσον αφορά τους νέους όρους όπως της ψυχοκινητικής, σχέση φυσικής και ψυχοκινητικής αγωγής, ποια η θέση τους μέσα στο Πρόγραμμα ημερησίων Δραστηριοτήτων, ποια η διαφορά τους. Η Ρήγα (2008 : 91) επισημαίνει ότι στο Νομοθετικό κείμενο (Π.Δ. 486/1989) αναφέρεται για πρώτη φορά η έννοια «ψυχοκινητική» και άλλοι συνώνυμοι νέοι όροι (ψυχοκινητικότητα, ψυχοκινητική ανάπτυξη) οι οποίοι δημιουργούν ερωτηματικά στις /στους νηπιαγωγούς σχετικά με το πώς (μορφή και τρόπος εφαρμογής) θα διδαχθεί το αντικείμενο αυτό, ποιες οι κατάλληλες δραστηριότητες πρέπει να επιλεγούν, ποιο το θεωρητικό υπόβαθρο όλων αυτών. Συμφωνεί η Κωνσταντίνου και συνεργάτες της (2007 : 233) ως προς αυτή την ασάφεια του νέου αναλυτικού προγράμματος και τονίζει ότι ενώ είναι η πρώτη φορά που υπάρχει λεπτομερής περιγραφή του περιεχομένου της φυσικής αγωγής και της κινητικής ανάπτυξης, ωστόσο υπάρχει υπερπληθώρα στόχων και επιδιώξεων που προκαλεί σύγχυση στη/στο νηπιαγωγό, που μόνο ένας καθηγητής Φυσικής Αγωγής θα μπορούσε να αντιληφθεί και να εφαρμόσει.

Το 1994 εκδόθηκε από τον Ο.Ε.Δ.Β. μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στα πλαίσια του Ν1566/1985, βιβλίο με προτεινόμενες δραστηριότητες προκειμένου να διευκολυνθούν οι νηπιαγωγοί για το καθημερινό τους έργο. Σκοπός αυτής της έκδοσης ήταν η διδακτική προσέγγιση αυτών των δραστηριοτήτων. Το συγκεκριμένο βιβλίο με τίτλο «Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο», περιείχε μια σειρά από ενδεικτικές δραστηριότητες και αντίστοιχες μεθοδολογικές οδηγίες. Ξεχωρίζει τις όψεις της προσωπικότητας των αναπτυσσόμενων νηπίων και προτείνει αντίστοιχες δραστηριότητες σε πέντε τομείς: ψυχοκινητικό, κοινωνικοσυναισθηματικό, ηθικό, θρησκευτικό, αισθητικό, νοητικό, τομέας δεξιοτήτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 1994:13).

Το 2001 δημοσιεύεται η Υπουργική Απόφαση Γ2/5051ε (Φ.Ε.Κ. 1376 Β /2001) σχετικά με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Ευέλικτη Ζώνη, Πρόσθετες διαθεματικές προσεγγίσεις. Γνωστικό αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου είναι και η φυσική αγωγή. Στόχος της φυσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο είναι η ολική κινητικότητα του παιδιού προκειμένου να προαχθεί η σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη Γ2/5051ε (Φ.Ε.Κ. 1376 Β /2001:19.584).

Σκοπός της φυσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το νέο Δ.Ε.Π.Σ. είναι η σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη του παιδιού (Φ.Ε.Κ. 304/τ. Β' /13.03.2003:4.310). Το νέο Δ.Ε.Π.Σ του νηπιαγωγείου αναφέρει για

το κεφάλαιο της φυσικής αγωγής συγκεκριμένα:

«..... Στο Νηπιαγωγείο προγραμματίζουμε δραστηριότητες που στοχεύουν στην ολική κινητικότητα του παιδιού και προάγουν, σύμφωνα με το σκοπό της Φυσικής Αγωγής, τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Εξασφαλίζουμε ένα ασφαλές περιβάλλον, τον απαραίτητο εξοπλισμό και διευκολύνουμε τη συμμετοχή του παιδιού σε διάφορες δραστηριότητες και παιχνίδια λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ηλικίας του.»

Η φυσική αγωγή μέσα από τις διαθεματικές προσεγγίσεις της σχετικά με τη δια βίου άσκηση, διατροφή, Ολυμπιακά Ιδεώδη, φυσική δραστηριότητα και υγεία καθώς και η σύνδεσή της με τη μουσική, την αγωγή υγείας, τη γλώσσα, την αριθμητική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Συμπεράσματα - συζήτηση

Η προσωπικότητα και η συνείδηση διαμορφώνονται με τη δραστηριότητα που εμπεριέχει ως δομικό της στοιχείο τη σωματική κίνηση (Κουβελάς, 2009 : 201 -256). Η ανάπτυξη της κινητικής δραστηριότητας καθορίζει και την ανάπτυξη του παιδικού ψυχισμού (Zimmer, 2007 ; Gallahue, 2002). Ο σκοπός της κινητικής αγωγής σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. (2003) αξιολογείται στη βάση των ψυχολογικών αρχών της αλληλεξάρτησης της ανθρώπινης κινητικής δραστηριότητας και των μεταβολών της που χαρακτηρίζουν τη βελτίωσή (προαγωγή) της. Αυτό για να επιτευχθεί πρέπει οι νηπιαγωγοί να έχουν αντίστοιχη εκπαίδευση και επιμόρφωση. Για την διεξαγωγή προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων είναι απαραίτητη η συμμετοχή και πολλές φορές το προσωπικό παράδειγμα του/της νηπιαγωγού. Όπως είναι λογικό για να αποδώσει επιτυχώς η/ο νηπιαγωγός σωστά μια κινητική δραστηριότητα πρέπει να έχει και η/ο ίδια διδαχθεί τις μεθοδολογίες της κινητικής αγωγής. Έτσι, λοιπόν μπορεί να κατανοήσει τις δυσκολίες των παιχνιδιών και να βρει τον κατάλληλο τρόπο για να τις ξεπεράσει. Ακόμη πιο σημαντικός είναι ο ρόλος της /του νηπιαγωγού για τον καθορισμό κινητικών δραστηριοτήτων που θα γεφυρώσει το παιδαγωγικό χάσμα που εμφανίζεται μεταξύ αναγκών του παιδιού και του στόχου των κινητικών δραστηριοτήτων που θέτει. Ζωτική ανάγκη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι η βελτίωση της αντίληψης και της αντιληπτικό-κινητικής μάθησης. Η βελτίωση δηλαδή, κατά πρώτον της ικανότητας αναγνώρισης ερεθισμάτων από το περιβάλλον καθώς και η ενσωμάτωση τους στη ροή των νοητικών διαδικασιών και της αποθήκευσής τους για μελλοντική χρήση, και κατά δεύτερο η βελτίωση της

ικανότητας αφομοίωσης και απορρόφησης των εισερχόμενων πολυαισθητηριακών πληροφοριών και αντίδρασης σε αυτές μέσω της κίνησης.

Σε όλη αυτή τη μακρόχρονη πορεία θεσμοθέτησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του νηπιαγωγείου (1896, 1929, 1962, 1980, 1989, 2001, 2003), διαπιστώθηκε η επιτακτική ανάγκη της συμμετοχής των νηπίων σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής (σωματική αγωγή, ψυχοκινητική αγωγή, κινητική αγωγή, μουσικοκινητική). Διαπιστώθηκε επίσης η χρήση των κινητικών δραστηριοτήτων από τομείς, όπως, ανάπτυξης του λόγου, της κατανόησης του κοινωνικού περιβάλλοντος, της εισαγωγής στον επιστημονικό κόσμο (φυσικό, τεχνικό, μαθηματικό, γεωμετρικό) κ.λπ. για την προαγωγή της μάθησης στους προαναφερμένους τομείς. Γεγονός που μεθοδολογικά καθιστά τη φυσική αγωγή πολυόργανο μάθησης. Επίσης ο προγραμματισμός οργανωμένων παρεμβάσεων φυσικής αγωγής από τη νηπιαγωγό γίνεται: **α)** για έκφραση της παιδικής χαράς και αυτονομίας, **β)** για αντιστάθμιση στην έλλειψη που παρουσιάζεται στο κινητικό ρεπερτόριο των παιδιών λόγω του σύγχρονου τρόπου και των ιδιαιτέρων συνθηκών ζωής, **γ)** προαγωγή της κινητικής συμπεριφοράς, **δ)** διαθεματική προσέγγιση εννοιών.

Βιβλιογραφία

Barton G., Kirby K., Nazario C., Brooks S. (2000), Let's Speak Spanish in Physical Education. Teaching Elementary Physical Education, 1, 19.

Bigge, L., Shermis, S. (2009), Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς, Μετ.: Αρβανίτης, Φ., Επιστ. Επιμ.: Αρμάος, Ρ., Φίλιππος, Ν., Εκδ.: ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα.

Daley D. (1988), Language development through physical education. British Journal of Physical Education, 19,3, 132-33.

Dummer G., Connor – Kuntz F. (1996), Teaching Across the Curriculum: Language – Enriched Physical Education for Preschool Children. Adapted Physical Activity Quarterly, 13, 302-315.

Engestram, Y. (1987), Learning by expanding: An activity – theoretical approach to developmental research, Helsinki: Orienta – Konsultit.

Gallahue, D. (2002), Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά. Επιμ. – Μετ.: Ευαγγελινού, Χρ., & Παππά, Α. UNIVERSITY STUDIO PRESS, Θεσσαλονίκη.

Geuze, R., Jongmans, M., Schoemaker, M. & Smits-Engelsman, B. (2001), Clinical and research diagnostic criteria for developmental coordination disorder: a review and discussion. Human Movement Science, 20, 7-47.

- Illeris, k.**, (2009), Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα.
- Iversen S., Knivsberg A., B., NPSLAND M., & ELLERTSEN, B.** (2006), Motor coordination difficulties in 6-year-old children with severe behavioural and emotional problems. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Vol. 11, No. 3, pp.165-181.
- Kostic, R., Miletic, D., Josic, D., & Uzunovic, S.** (2002), The influence of dance structures on the motor abilities of preschool children. *FACTA UNIVERSITATIS. Series: PHYSICAL EDUCATION AND SPORT*. Vol. 1 No 9, pp. 83 – 90.
- Leont'ev, A.,N.** (1978), *Activity, consciousness, and personality*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pica R. & Short K.** (1999), *Moving and Learning Across the Curriculum. Teaching Elementary Physical Education*, v. 10, n.23 pp. 15-17.
- Planinsec, J.** (2002), Relations between the motor and cognitive dimensions of preschool girls and boys. *Percept Mot Skills*.;94(2):415-23.
- Schilling T. Mcomber K., Mabe K., Beasley B., Funkhouser S., Martinez L.** (2006), *Promoting Language Development Through Movement. Teaching Elementary Physical Education*, 11, 39-42.
- Venetsanou, F., & Kampas, A.** (2004), How can a traditional Greek dances program affect the motor proficiency of preschool children. *Research in Dance Education*, 5, 127 – 138.
- Zimmer, R.** (2007), ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Από τη θεωρία στη πράξη. Επιμ. ΚΑΜΠΑΣ ΑΝΤΩΝΗΣ. ΑΘΛΟΤΥΠΟ, Αθήνα, 2007.
- Β.Δ. 494/1962** «Περί του αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους» ΦΕΚ 124/9-8-1962, Άρθρο 1.
- Βαγενάς, Ε.** (2003), Η σοβιετική ψυχολογία για τη ανάπτυξη του παιδιού. Συλλογή άρθρων των Βιγκότσκι, Λεόντιεφ, Ελκόνιν. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ. Αθήνα.
- Γιώτη Ε., Δέρρη Β., & Κιουμουρτζόγλου Ε.** (2006), Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 4 (3), 371-378.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας** (18-10-2001), Υπουργική Απόφαση Γ2/5051α, τεύχος ΔΕΥΤΕ-ΡΟ, αρ. φύλλου 1366, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας** (31-5-1980), Προεδρικό διάταγμα 476, τεύχος πρώτο, αρ. φύλλου 132, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα.
- Ζάραγκας, Χ.** (2009), Αξιολόγηση Αναπτυξιακών Διαταραχών Κινητικού Συντονισμού σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ. Μ.Π.Σ.

«ΚΙΝΗΣΙΟΛΟΓΙ-Α», Τ.Ε.Φ.Α.Α. ΣΕΡΡΩΝ, Α.Π. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ.

Ζάραγκας, Χ. (2006), ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ. Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. ΑΤΡΑΠΟΣ, Αθήνα.

Κακανά, Δ.-Μ., Σιμούλη, Γ. (2008), Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙ-ΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ 21Ο ΑΙΩΝΑ: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές. ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ, Θεσσαλονίκη, σελ. 216 – 222.

Κουβέλης, Μ., (2009), ΓΕΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ – ΥΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ. ΟΜΙΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ. Αθήνα, σελ.201 – 256.

Κουτσοβάνου, Ε., & ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ. (2005), ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ. Δ΄ ΕΚΔΟΣΗ. ΟΔΥΣΣΕΑΣ, Αθήνα.

Κυριαζοπούλου – Βαλινάκη, Π. ΝΗΠΙΑΓΩΓΙΚΗ 2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ Α΄ ΑΔΕΛΦΟΙ ΒΛΑΣΣΗ, Αθήνα, 1977, σελ. 31.

Κωνσταντινίδου, Ε., Πολλιάτου, Ε., & Ζαχοπούλου, Ε. (2005), Επίδραση των λεκτικών οδηγιών στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό- τόμος 3(1), 90 – 97.

Κωνσταντίνου Π., Ζαχοπούλου, Ε., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007), Η φυσική αγωγή στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής: Μια ιστορική αναδρομή. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, Τόμος 5 (2), 226 – 239.

Λυκεσάς, Γ., Θωμαΐδου, Ε., Τσομπανάκη, Θ., Παπαδοπούλου, Σ., & Τσαπακίδου, Α. (2003), Ανάπτυξη της κινητικής ευχέρειας – ευελιξίας και πρωτοτυπίας μέσω της δημιουργικής κίνησης στο νηπιαγωγείο. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό- τόμος 1(3), 211 – 220.

Ματσαγγούρας Η., (1999). Στρατηγικές της διδασκαλίας, τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαήλ, Μ., (2005), Τα στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, Αθήνα, τχ. 21 – 22, σελ. 37 – 43.

Μπενέκος, ΑΝΤ. (1991), Προγράμματα αναλυτικά στην Ελλάδα: Ιστορική επισκόπηση. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ - ΛΕΞΙΚΟ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ. Τόμος 7, σελ. 4057.

Μπουρνέλη, Ν. (2002), ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ. Ειδικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Κινητικής Δημιουργικότητας για Παιδιά. Αθήνα.

Ν.Δ. 309/1976 «Περί οργάνωσης της Γενικής Εκπαίδευσης» ΦΕΚ Άρθρο 4,1.

Ν.Δ. 4397/1929, άρθρο 2, τχ.1 (ΦΕΚ307/1929)

Νόμος 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Φ.Ε.Κ. 167/30-9-1985. Τεύχος Α', Αθήνα.

Ντέλη, Ε., Τύμπα, Ε., Τρεύλλας, Ε., & Ζαχοπούλου, Ε. 2.14 Εμπειρίες εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής από την εφαρμογή του Early Steps physical Education Curriculum (ESPEC) – Healthy Lifestyles σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο ΚΑΚΑΝΑ, Δ.-Μ., ΣΙΜΟΥΛΗ, Γ. (2008), Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ 21Ο ΑΙΩΝΑ: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές. ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ, Θεσσαλονίκη, σελ. 216 – 222.

Ντολιοπούλου, Ε. (1999), Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής. ΤΥΠΩΘΗΤΩ – ΔΑΡΔΑΝΟΣ, Αθήνα, σελ. 161.

Ντολιοπούλου, Ε. (2000), Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. ΤΥΠΩΘΗΤΩ – ΔΑΡΔΑΝΟΣ, Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Δ., Καμπάς, Α., Χριστοφορίδης, Χ., Φατούρος, Ι., & Ταξιδήδης, Κ.. (2007), Συγκριτική Μελέτη της Κινητικής Απόδοσης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας από την Ελλάδα και την Γερμανία με τη Χρήση της Δέσμης Αξιολόγησης “Karlsruher Motorik-Screening” (KMS 3-6). Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, τόμος 5 (1), 72 – 81.

Παυλίδου, Ε., & Στύλου, Δ. (2001), ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ ΧΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ. ΠΡΑΚΤΙΚΑ 3ΟΥ Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ. ΑΘΗΝΑ: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ 2001, ΣΕΛ. 168 – 178. Ηλεκτρονική Διεύθυνση: www.eipe.gr/praktika/praktika/Pavlidou_Stylou.pdf

Ρήγα, Β. (2008), Ψυχοκινητική ή Φυσική Αγωγή; ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ: Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. Τεύχος 62, σελ. 91 – 99.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (1994), Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού. Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (12-9-1989), Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Προεδρικό Διάταγμα 486/1989, ΦΕΚ. 208, Τεύχος Πρώτο, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα.

Χέφερναν, Ε., & Τοντ, Β. (1973), Η Νηπιαγωγός – Οδηγός στις σύγχρονες αντιλήψεις για την προσχολική εκπαίδευση. Μετ.: Γραμμένος, Ευάγ. Εκδ.: Επιστήμη – Παιδεία, Αθήνα.

11. ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η αξιοποίηση των Ιστολογίων (blogs) στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ιωάννης Κουλουκτσής^{1,2}, Ευγενία Ι. Τόκη^{1,3} και Τζένη Παγγέ¹

¹Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών και Εκπαίδευσης από Απόσταση, Παιδαγωγικό Τμήμα

Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

²Τμήμα Λογιστικής, ΤΕΙ Λάρισας

³Τμήμα Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Ηπείρου

E-mail: kuluktsi@teilar.gr , etoki@cc.uoi.gr , jpagge@cc.uoi.gr

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνηθεί η ευρεία διάδοση και χρήση των νέων τεχνολογιών και πιο συγκεκριμένα των ιστολογίων (blogs) στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Την τελευταία πενταετία, ερευνητικές δραστηριότητες έχουν αρχίσει να εστιάζουν στην εκπαιδευτική χρήση των ιστολογίων, μια και η τεχνολογία αυτή είναι πολύ πρόσφατη.

Η εργασία πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το 2009-2010.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας και τις απόψεις των φοιτητών φαίνεται ότι οι δυνατότητες των ιστολογίων ως επιπρόσθετου διδακτικού εργαλείου είναι σημαντικές και μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Ιστολόγια (blogs), εκπαίδευση, νέες τεχνολογίες.

1. Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο η αύξηση της online μάθησης με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών έχει οδηγήσει ερευνητές στο να ενσωματώνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία νέες διαδραστικές διαδικασίες μεταξύ των οποίων και τα ιστολόγια (blogs) (Huffaker & Calvert, 2005; Perschbach, 2006; Richardson, 2006; Churchill, 2009).

Η online μάθηση συνδέεται με την τηλεεκπαίδευση στο πλαίσιο της οποίας χρησιμοποιούνται σύγχρονες και ασύγχρονες τεχνικές επικοινωνίας οπότε και διακρίνεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση (Toki & Pange, 2009). Η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση πραγματοποιείται όταν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες

πραγματοποιούνται με ταυτόχρονη συμμετοχή καθηγητή – φοιτητών που βρίσκονται σε διαφορετικό χώρο και χρησιμοποιούν τεχνολογική υποστήριξη (Παγγέ, 2008). Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση δεν απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες δίνοντας τη δυνατότητα χωροχρονικής ανεξαρτησίας (Παγγέ, 2008). Συνήθως στην ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση χρησιμοποιούν πλατφόρμες ασύγχρονους τηλεεκπαίδευσης (ειδικό λογισμικό σχεδιασμένο για τη ασύγχρονη online λειτουργία και διαχείριση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων). Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση φαίνε-ται να προτιμείται (Romiszowski & Mason 2004), επειδή οι συμμετέχοντες όταν γράφουν εργασία ή μήνυμα και το στέλνουν σε μία κεντρική Βάση Δεδομένων, οι πληροφορίες δεν χάνονται και μπορούν να τις ανακτήσουν όποτε επιθυμούν. Επίσης οι πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, είναι προσπελάσιμες 24 ώρες το εικοσιτετράωρο, 7 ημέρες την εβδομάδα και από οποιοδήποτε χώρο και απόσταση. Το σημαντικό με όλα τα προηγούμενα είναι ότι στην ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση η ψηφιακή μορφή της πληροφορίας δίνει τη δυνατότητα παρουσίασης της πληροφορίας σε πολλαπλές μορφές (κείμενο, ήχο, video κλπ) με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες φοιτητές να έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν απόψεις, σκέψεις και εργασίες, με τρόπο τέτοιο που να οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ανάληψης, σύνθεσης, εξέτασης καθώς και καθαρής πρακτικής σκέψης (Newman et.al., 1997).

Ο όρος ιστολόγιο (blog), αναφέρεται σε μια μορφή ιστοχώρου. Η δυνατότητα δημιουργίας ενός ιστολογίου παρέχεται μέσα από αυτοματοποιημένο λογισμικό που είναι εγκατεστημένο διαδικτυακά (π.χ. <http://www.blogger.com/home>) και είναι ανοικτής πρόσβασης. Ο καθένας μπορεί να δημιουργήσει και να παραμετροποιήσει εύκολα ένα ιστολόγιο, παρουσιάζοντας όποια πληροφορία επιθυμεί και να γίνει ο διαχειριστής του ιστολογίου. Αφού αναρτηθεί το ιστολόγιο στο διαδίκτυο οι επισκέπτες μπορούν όχι μόνο να δουν την ιστοσελίδα αλλήλ και να σχολιάζουν και να καταχωρούν τις απόψεις τους (Quible, 2005).

Σύμφωνα με τους Hew και Cheung (2003), «η δημιουργία και τήρηση ενός ιστολογίου σηματοδοτεί την ανάπτυξη περιβάλλοντος δημοσιοποίησης των ιδεών, σκέψεων, απόψεων, γνώσεων των χρηστών χρησιμοποιώντας το λόγο ως μέσο έκφρασης». Κατά αυτόν τον τρόπο το ιστολόγιο ως εργαλείο επικοινωνίας μπορεί να συμβάλει εποικοδομητικά στη γνώση.

Η σκοπός της εργασία αυτής, είναι να ερευνηθεί και να κατανοηθεί η χρήση των ιστολογίων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως επιπρόσθετο διδακτικού εργαλείου. Ειδικότερα η έρευνα εστιάζε-ται στα μαθησιακά οφέλη που μπορεί να προκύπτουν μέσω των ιστολογίων, εργαλεία τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν μια μορφή

ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης στηριζόμενη στις θεωρίες μάθησης που αφορούν την οικοδόμηση της γνώσης στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η συγκεκριμένη εργασία πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2010 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Συμμετείχαν 159 φοιτητές. Από αυτούς οι 30 ήταν φοιτητές του τμήματος Νηπιαγωγών και οι υπόλοιποι 129 φοιτούσαν στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας & Πολιτισμού (ΚΕΔΕΓΠΟ).

Ως εργαλείο μέτρησης της σχέσης φοιτητών και σπουδαστών με το κοινωνικό διαδίκτυο χρησιμοποιήθηκαν δύο ιστολόγια που δημιουργήθηκαν για το σκοπό της έρευνας. Τα ιστολόγια έχουν την ίδια δομή αλληλά προσαρμοσμένο περιεχόμενο στην κάθε ομάδα που συμμετείχε. Έτσι έγιναν διαφορετικές δραστηριότητες για φοιτητές ή σπουδαστές, ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών τους.

Το πρώτο ιστολόγιο αναρτήθηκε στο διαδίκτυο στο πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας σε γνωστικό αντικείμενο του ΠΤΝ. Οι δραστηριότητες αφορούσαν:

1. online εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα,
2. συνδέσμους ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών,
3. online παρουσιάσεις εργασιών και
4. online αξιολόγηση του μαθήματος και του εκπαιδευτικού

Το δεύτερο ιστολόγιο που αναρτήθηκε στο διαδίκτυο αφορούσε την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του ΚΕΔΕΓΠΟ. Οι δραστηριότητες περιελάμβαναν:

1. δημογραφικά στοιχεία,
2. διοικητικά στοιχεία,
3. στοιχεία υποδομών καθώς και
4. ποιοτικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η ακόλουθη:

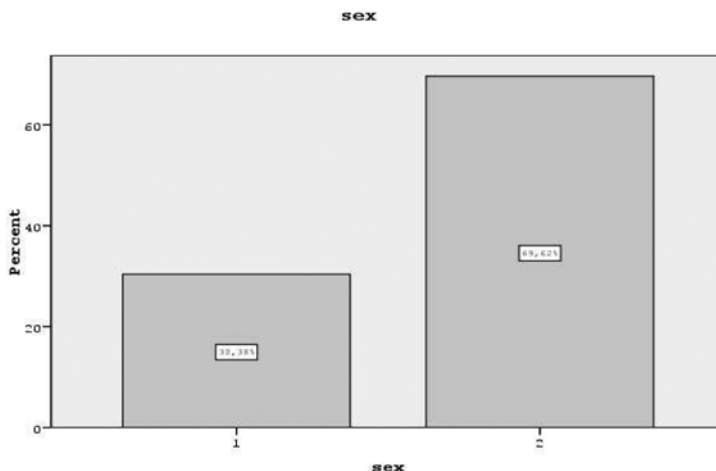
Παρουσιάστηκε στους φοιτητές η δυνατότητα συμμετοχής τους σε μια διαφορετική εκπαιδευτική δραστηριότητα και ενημερώθηκαν για τα σχετικά ιστολόγια. Στο πλαίσιο αυτό τους δόθηκε η δυνατότητα, εφόσον το επιθυμούσαν, να εκπονήσουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τα ιστολόγια. Διαφορετικά μπορούσαν να συνεχίσουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες με την μέχρι πρότερη παραδοσιακή μορφή. Επίσης παρουσιάστηκαν οι δυνατότητες που προσέφεραν τα ιστολόγια στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή εμφανής προβολή προς όλους τους συμμετέχοντες παρουσιάσεων, χρήσιμων συνδέσμων, καταχωρή-

σεων, σχολίων/κριτικών, εργασιών καθώς και συμμετοχή σε ανώνυμη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

3. Αποτελέσματα

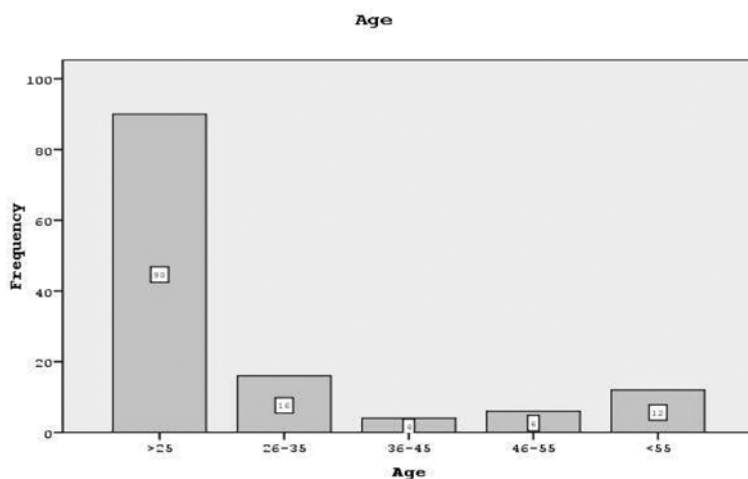
Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατικού πακέτου SPSS. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Από τα 159 άτομα στα οποία προτάθηκε η χρήση των ιστολογίων, τα 158 (99,34%) επέλεξαν να τα χρησιμοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από αυτά, σύμφωνα με το Γράφημα1, το 30,38% ήταν άνδρες και το 69,62% ήταν γυναίκες.



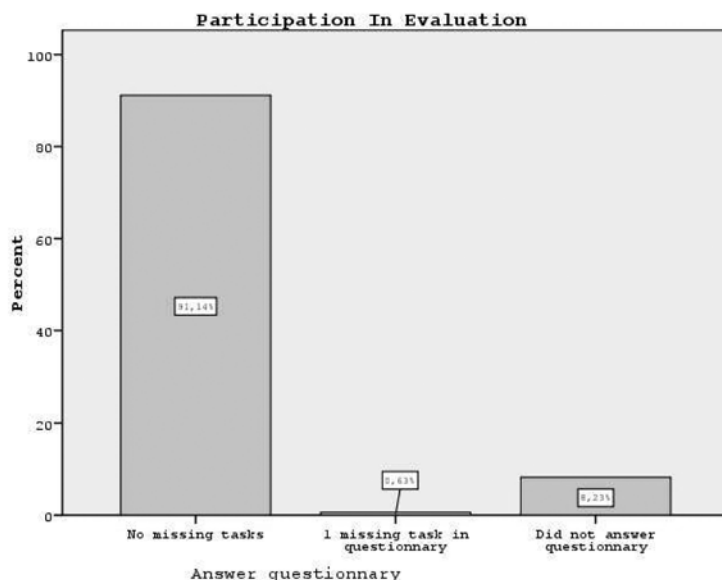
Γράφημα 1: Συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία με ιστολόγιο ανά φύλο

Στο Γράφημα2, φαίνεται η κατανομή ανά ηλικία αυτών που προτίμησαν τη χρήση των ιστολογίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα



Γράφημα 2: Συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία με ιστολόγιο ανά ηλικία

Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική αξιολόγηση με χρήση των ιστολογίων (Γράφημα3) πραγματοποιήθηκε από το 92% των συμμετεχόντων. Από τα 142 άτομα που έκαναν την αξιολόγηση οι 140 απάντησαν σε όλα τα ζητήματα και οι 2 παρέλειψαν να απαντήσουν σε ένα θέμα.



Γράφημα 3: Συμμετοχή στην εκπαιδευτική αξιολόγηση με χρήση ιστολογίου

Στην χρήση των ιστολογίων για την ανάρτηση εργασίας επέλεξε να συμμετέχει το 55,2% των φοιτητών, οι δε εργασίες τους μπορούν να χαρακτηριστούν από πολύ καλές έως άριστες.

Το σύνολο των φοιτητών που χρησιμοποίησαν τα ιστολόγια (100%) πέτυχαν τους στόχους της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και δήλωσαν την ικανοποίησή τους και την επιθυμία τους να χρησιμοποιήσουν ανάλογα εργαλεία στο μέλλον στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της εργασίας υποδεικνύουν τις δυνατότητες που μπορεί να έχει η χρήση των ιστολογίων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα είναι εμφανής η προτίμηση των φοιτητών στη χρήση των ιστολογίων τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες. Ιδιαίτερη προτίμηση δείχνουν στις δραστηριότητες που αφορούν την προβολή εκπαιδευτικού υλικού, σχολίων/κριτικών, εργασιών και στην αξιολόγηση. Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές επέλεξαν να κάνουν εργασία και να την παρουσιάσουν μέσω του ιστολογίου. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να θεωρηθεί υψηλή δεδομένου ότι οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν τις εργασίες των υπολοίπων συμφοιτητών τους, οι οποίες σημειωτέον αναρτιόνταν στο ιστολόγιο κατά χρονολογική σειρά. Αυτό τους ώθησε στην ανάρτηση των εργασιών τους όσο πιο γρήγορα και με τη μέγιστη δυνατή απόδοση, ώστε να αποφύγουν να παρουσιάσουν κάτι το οποίο είχε ήδη παρουσιαστεί. Ταυτόχρονα είχαν τη δυνατότητα να διαβάσουν τα σχόλια και τις κριτικές των άλλων και να απαντήσουν εάν το επιθυμούσαν, με αποτέλεσμα την εις βάθος ανάλυση του θέματος, την επίτευξη του μαθησιακού στόχου, αλλά και τη μετάδοση της γνώσης στο σύνολο της εκπαιδευτικής ομάδας.

Η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πλέον γεγονός. Υπάρχει όμως μεγάλη ανάγκη για ευκολία, απλότητα, ευχρηστία και συμβατότητα των εργαλείων που χρησιμοποιούνται, ώστε τόσο οι καθηγητές όσο και οι φοιτητές να τα προτιμούν. Τα ιστολόγια φαίνεται ότι μπορούν να αποτελέσουν τέτοια εργαλεία και να αποτελέσουν τον πυρήνα οικοδόμησης της γνώσης, να ενισχύσουν την προοπτική συμμετοχής και συνεργασίας και να αποτελέσουν ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση στηριζόμενο στο θεωρητικό υπόβαθρο της μάθησης σε κοινωνικό πλαίσιο.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην διερεύνηση των δυνατοτήτων εφαρμογής των ιστολογίων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μεγαλύτερο δείγμα

φοιτητών και στη χρήση τους σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Καθοριστικό ρόλο θα παίξει επίσης η διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών των ελληνικών ΑΕΙ στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των ιστολογίων.

Βιβλιογραφία

Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40 (1), pp.179-183.

Hew, K.F., & Cheung, W.S. (2003). Evaluating the participation and quality of thinking of preservice teachers in an asynchronous online discussion environment: Part 1. *International Journal of Instructional Media*, 30(3), 247-262.

Huffaker, D. A., & Calvert, S. L. (2005). Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2), article 1.

Newman, D.R., Johnson, C., Webb, B. & Cochrane, C. (1997). Evaluating the quality of learning in computer supported co-operative learning. *Journal of the American Society of Information Science*, 48, 484-495.

Perschbach, W.J. (2006). Blogging: An inquiry into the efficacy of a webbased technology for student reflection in community college computer science programs. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3206012).

Quible, Z. K. (2005). Blogs: A natural in business communication courses. *Business communication Quarterly*, 68(1), 73-76.

Richardson, W. (2005). Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.

Romisowski A. and Mason R., (2004). Computer-mediated communication. In: D.H. Jonassen (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, pp. 397-431.

Toki, E. I. and Pange, J. (2009). Exploiting the possibility of online courses for speech and language therapy and learning. In Lionarakis, A. (Eds.). *Proceedings of 5th International Conference in Open & Distance Learning 27-29 November, 2009-Athens, Greece. A Publication of the Hellenic Network of Open & Distance Education, D(B)*, pp. 270-275, ISBN: 978-960-87597-1-8, ISSN 1792-1007.

Παγγέ, Τ. (2008). *Εκπαιδευτική τεχνολογία. Εκδόσεις Θεοδωρίδη. Ιωάννινα.*

Δημιουργία πρωτοτύπου Λογισμικού Παρέμβασης για την υποστήριξη γραφοφωνολογίας και ανάγνωσης παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες

*Δήμητρα Σιμιτζή, Ευγενία, Ι. Τόκη και Κωνσταντίνος Δρόσος
Τμήμα Λογοθεραπείας, ΣΕΥΠ, ΤΕΙ Ηπείρου, Ιωάννινα*

Περίληψη

Η εργασία αυτή εστιάζει στη δημιουργία υποστηρικτικού υλικού για παιδιά με χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών πρωτοσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα αναλύεται η δημιουργία του πρωτοτύπου του λογισμικού που αξιοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας δίνοντας δυνατότητα online πρόσβασης. Το λογισμικό επικεντρώνεται σε θέματα ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης, αφού είναι ιδιαίτερης σημασίας για τον μαθητή. Στην περίπτωση μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να εμφανίζονται δυσκολίες στο χειρισμό προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο (Brandley & Bryant, 1983), στη φωνολογική επεξεργασία και στην αποκωδικοποίηση γραπτών κειμένων (Πόρποδα, 1992; Κωτούλας, 2003). Το λογισμικό προσεγγίζει τους τομείς της γραφοφωνολογίας και ανάγνωσης και επιτυγχάνει άμεσο οπτικό - ακουστικό περιβάλλον. Παράλληλα διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον μέσα από την αλληλεπίδραση Η/Υ - μαθητή και προσαρμόζεται στις ικανότητες και στις δυνατότητες των μαθητών, έτσι ώστε όλοι να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ταυτόχρονα προσεγγίζει τη γνώση διαθεματικά και βιωματικά ενισχύοντας τη δημιουργικότητα των μαθητών και την επικοινωνία.

Συμπερασματικά συζητούνται θέματα για την εφαρμογή και ολοκλήρωση του λογισμικού, καθώς και την υποστήριξη που μπορεί να παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, φωνολογία, αναγνώριση, λογισμικό, Νέες Τεχνολογίες

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003, σελ. 331), ο μέχρι τώρα πληρέστερος και ευρέως αποδεκτός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες έχει δοθεί από την Αμερικανική Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee

on Learning Disabilities, 1988) η οποία αναθεώρησε τον αρχικό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών ως ακολούθως:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μία ομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δεν συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων» (Ο' Shea κ.ά. 1998, σελ 37-38).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρει ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πληθώρα χαρακτηριστικών όπως δυσκολίες λόγου και ομιλίας, γραπτού λόγου, μαθηματικού λόγου και άλλα (Hammill, 1990; Ζακοπούλου, 2001, σ. 22-25;). Πιο αναλυτικά παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως:

- Μη λεκτικές δεξιότητες (προσανατολισμός, ακουστική μνήμη, οπτική μνήμη, ακουστική διάκριση, οπτική διάκριση, πλεωρίωση, γραφοκινητικός συντονισμός)
- Φωνημική επεξεργασία (ακουστική αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, αναγνώριση πρώτου φωνήματος, αναγνώριση τελευταίου φωνήματος, ανάληψη, σύνθεση)
- Λεκτικές δεξιότητες (Ανάγνωση: αποκωδικοποίηση, ροή, κατανόηση γραπτού κειμένου).
- Γραφή (Εφαρμογή των συμβάσεων γραφής, ορθογραφία , γραπτή έκφραση, λεξιλόγιο, περιεχόμενο, τρόπος γραφής, μορφολογικά στοιχεία, ακουστική αντίληψη).
- Προφορικός λόγος (ανάκληση μεμονωμένης λέξης, καθυστέρηση απάντησης, αντικαταστάσεις, μεταγλωσσικά σχόλια, μεταγλωσσικά σχόλια, απεικόνιση με χειρονομίες, χειρονομία αγανάκτησης, συμμετοχή σε συζήτηση).
- Μαθηματικά (αναγνώριση μοτίβων, απομνημόνευση βασικών αριθμητικών δεδομένων (π.χ. $7+5=12$), απομνημόνευση προπαίδειας, αλγόριθμοι πράξεων, επίλυση προβλημάτων εκτίμηση αποτελεσμάτων).

- Συμπεριφορά (χαμηλή εκτίμηση, εσωστρέφεια, δυσκολίες συγκέντρωσης, παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα, ομιλητικότητα, εξάρτηση από τους ενήλικους, επιθετική συμπεριφορά).

Αφετέρου, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις είναι πλέον κοινώς αποδεκτό ότι έχουν επηρεάσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι σημερινοί μαθητές αντιπροσωπεύουν μια γενιά που μεγαλώνει με την τεχνολογία και είναι εξοικειωμένη με τους υπολογιστές με αποτέλεσμα να μην επιλέγουν την χρήση της τεχνολογίας μόνο για παιχνίδι αλλά και για μάθηση (Toki & Pange, 2010).

Οι Βλассοπούλου και Παπαδημητρίου (2006) υποστηρίζουν την άποψη του Davis και συνεργατών που αναφέρουν ότι η τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να είναι περισσότερο ανεξάρτητος και αυτόνομος και παράλληλα να ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα, η διαδικασία της μάθησης μετατρέπεται από παθητική σε ενεργητική (Κελεσιδής, 1998). Περαιτέρω, ο υπολογιστής, ως εργαλείο μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τις διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς τρόπους μάθησης (Scrimshaw, 1997 και Meadows and Leask, 2000). Παράλληλα, λειτουργεί θετικά αυξάνοντας την προσοχή και την προσήλωση του μαθητή στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και δίνοντας τη δυνατότητα για περαιτέρω δραστηριότητα (Underwood, 2000) ενισχύοντας το κίνητρο για μάθηση αλλά και επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ συμμαθητών με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησης του (Crompton and Mann, 1996). Πέραν της εξοικείωσης των παιδιών με τα ψηφιακά φαίνεται ότι οι μικρές ηλικιακές ομάδες επιλέγουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή τόσο για τη ψυχαγωγία τους όσο και για τη μελέτη τους (Toki & Pange, 2010).

Η εργασία αυτή αφορά τη διερεύνηση της δημιουργίας ηλεκτρονικού πολυμεσικού και υλικού με δυνατότητα διαδικτυακής πρόσβασης και στόχο την υποστήριξη γραφοφωνολογίας και ανάγνωσης παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες.

2. Το λογισμικό

Το λογισμικό δημιουργήθηκε με στόχο αφενός την υποστήριξη μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο σχεδιασμός των ασκήσεων που περιλαμβάνει το λογισμικό έγινε ώστε να καλύπτει το φάσμα της φωνολογίας ξεκινώντας από το μεμονωμένο φώνημα και συνεχίζοντας σε επίπεδο συλλαβής, λέξης, πρότασης έως και κείμενο. Έτσι θα παρέχει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυτό που έχουν ανάγκη, δηλαδή εργασίες σε μικρά διαδοχικά βήματα (Detheridge, 1996).

Επιπλέον, το λογισμικό σχεδιάστηκε βάζοντας τις δραστηριότητες με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και απαιτήσεων.

Το λογισμικό περιλαμβάνει δέκα δραστηριότητες, οι οποίες θα υλοποιηθούν για κάθε γράμμα του ελληνικού αλφαβήτου. Κάθε δραστηριότητα ανταποκρίνεται σε έναν τομέα της φωνολογικής επίγνωσης καταλήγοντας στη δραστηριότητα ρημάτων-ουσιαστικών. Οι δέκα αυτοί τομείς είναι οι ακόλουθοι:

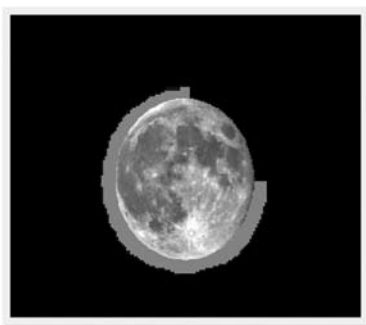
1. Εκμάθηση του γράμματος
2. Οπτική διάκριση
3. Ακουστική διάκριση
4. Ποια λέξη αρχίζει με ...«επιλεγμένο γράμμα»
5. Σύνθεση λέξης (Επιλογή αρχικού γράμματος)
6. Συλλαβισμός
7. Σύνθεση πρότασης
8. Κείμενο 1
9. Κείμενο 2
10. Ρήμα-Ουσιαστικό

Η υλοποίηση του πρωτοτύπου του λογισμικού δημιουργήθηκε σε Adobe ® Flash ® Professional CS4, που είναι ένα από τα ανταγωνιστικότερα προγράμματα κατασκευής πολυμεσικών εφαρμογών με δυνατότητα on line πρόσβασης στο λογισμικό. Το λογισμικό αν φιλοξενηθεί σε ένα ιστότοπο είναι έτοιμο για χρήση από οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Αναλυτικά παρουσιάζονται οι δραστηριότητες για το γράμμα όμικρον:

Δραστηριότητα 1

Ο μαθητής μεταφέρεται σε ένα ξεχωριστό μαγικό κόσμο στον οποίο ξετυλίγεται η ιστορία που σχετίζεται με το γράμμα στόχο (Εικόνα 1). Μαθαίνει πώς προφέρεται το φώνημα αλλήλ και πώς γράφεται το γράμμα και την πορεία κατεύθυνσής του.

Εικόνα 6: Εκμάθηση του γράμματος 'ο'





Δραστηριότητα 2

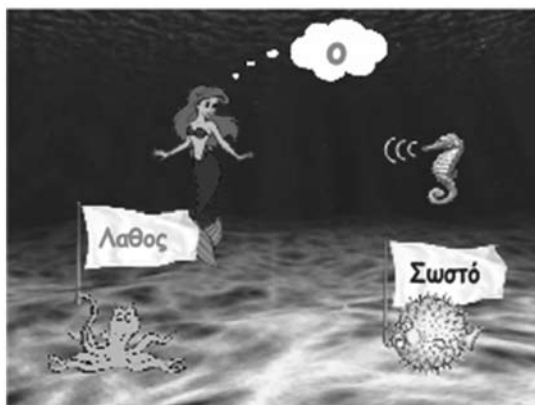
Ο μαθητής στην δραστηριότητα 2 στοχεύει στην ανεύρεση του «κρυμμένου» γράμματος στόχου (όμικρον) ανάμεσα σε πλήθος άλλων γραμμάτων, αριθμών και συμβόλων (οπτική διάκριση), και του ζητείται να το επιλέξει με το ποντίκι. Στην περίπτωση που ενεργήσει σωστά, το σημείο της εικόνας που «κρύβεται» το γράμμα, χρωματίζεται. Σε αντίθετη περίπτωση η εικόνα παραμένει ασπρόμαυρη (Εικόνα 2).



Εικόνα 3: Οπτική διάκριση του γράμματος «ο»

Δραστηριότητα 3

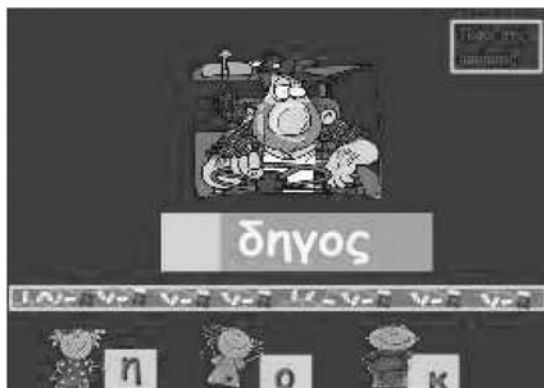
Η δραστηριότητα αυτή δημιουργήθηκε με σκοπό την εξάσκηση του μαθητή στην αντιστοιχία του γράμματος με το φώνημά του (ακουστική διάκριση). Συγκεκριμένα, μεταφερόμαστε στο βυθό της θάλασσας, όπου ο μαθητής θα πρέπει να αποφασίσει εάν η γοργόνα Ariel, αντιστοίχισε σωστά ή λάθος το φώνημα που άκουσε από τον ιππόκαμπο, με το γράμμα (Εικόνα 3). Στο ενδεχόμενο που ο μαθητής κρίνει σωστά, επιβραβεύεται από χαρούμενα animation στον βυθό της θάλασσας. Στην αντίθετη περίπτωση ένας καρχαρίας animation κάνει την εμφάνισή του, προτρέποντάς τον να προσπαθήσει ξανά.



Εικόνα 4: Ακουστική διάκριση

Δραστηριότητα 4

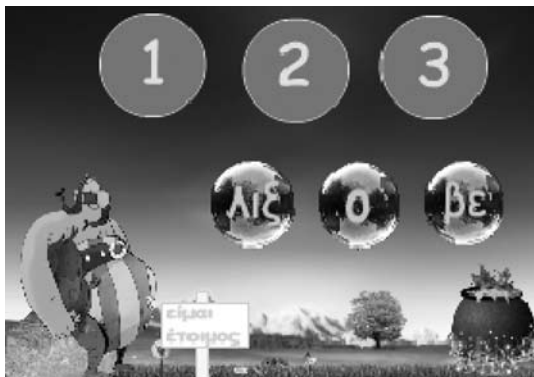
«Ποια λέξη αρχίζει με το γράμμα ... «όμικρον;». Ο μαθητής καλείται να επιλέξει την εικόνα στόχο η οποία παρουσιάζει αντικείμενο που αρχίζει με το επιθυμητό γράμμα (Ο – όμικρον, ομπρέλα) (Εικόνα 4). Επιβραβεύεται με κινούμενα σχέδια και μουσική, ενώ προτρέπει να προσπαθήσει ξανά με αστεία animation.



Εικόνα 5: Σύνθεση λέξης

Δραστηριότητα 5

Ο μαθητής στην πέμπτη δραστηριότητα καλείται να ολοκληρώσει τη σύνθεση της λέξης, συμπληρώνοντας το πρώτο γράμμα που λείπει από αυτήν. Έχει στη διάθεσή του τρεις εναλλακτικές απαντήσεις, δηλαδή τρία διαφορετικά γράμματα να επιλέξει (Εικόνα 5). Η σωστή απάντηση δείχνει την επιτυχία με μία συναυλία από animation, και επιπλέον ανατροφοδότηση με παρουσίαση της σωστά ολοκληρωμένης λέξης. Αντίθετα, η λανθασμένη απάντηση δείχνει animation με ανατροφοδότηση για το έγκειται το λάθος.



Εικόνα 6: Συλλογή συλλαβών

Δραστηριότητα 6

Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει στη σωστή σειρά τις συλλαβές για τον σχηματισμό μίας υπαρκτής λέξης. Η ιστορία της άσκησης ξετυλίγεται στο χωριό του Αστερίξ και Οβελίξ (Εικόνα 6). Ο ερωτευμένος Οβελίξ έχασε τα λόγια του και χρειάζεται τη βοήθεια του μαθητή ώστε να τοποθετήσει τις μπερδεμένες συλλαβές του ονόματός του στη σωστή σειρά. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να συστηθεί σωστά στην όμορφη νεράιδα. Ενώ αντίθετα εάν δε τα καταφέρει, μία στρατιά Ρωμαίων θα προκαλέσει μάχη εναντίον του.



Εικόνα 7: Σύνθεση πρότασης

Δραστηριότητα 7

Η δραστηριότητα αυτή δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να εξασκηθεί στην σωστή συντακτικά σύνθεση πρότασης. Πιο αναλυτικά, οι λέξεις της πρότασης παρουσιάζονται μπερδεμένες (Εικόνα 7). Για να ολοκληρωθεί με επιτυχία η άσκηση θα πρέπει οι λέξεις να τοποθετηθούν με τέτοια αλληλουχία ώστε να σχηματίσουν μία ορθή πρόταση συντακτικά και σημασιολογικά αντίστοιχα. Δίνεται ανατροφοδότηση ανάλογα με την επιλογή του μαθητή.



Εικόνα 8: Διαβάζω το κείμενο



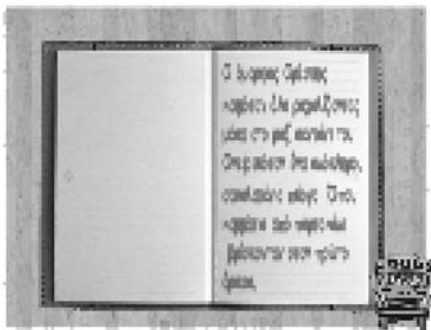
Εικόνα 9: Ακούω το κείμενο

Δραστηριότητα 8

Ο μαθητής εξασκείται στην οπτική ή ακουστική μνήμη κειμένου επιλέγοντας την σωστή εικόνα που αντιστοιχεί επακριβώς στις πληροφορίες που άκουσε (Εικόνα 9) ή διάβασε (Εικόνα 8). Η σωστή ή λανθασμένη επιλογή του, τον μεταφέρει σε animation επιβράβευσης ή παρότρυνσης για επόμενη προσπάθεια αντίστοιχα.

Δραστηριότητα 9

Ο μαθητής έπειτα από ανάγνωση (Εικόνα 10) ή ακρόαση (Εικόνα 11) κειμένου καλείται να επιλέξει την εικόνα εκείνη που αντα-ποκρίνεται σωστά στον χώρο και χρόνο που διαδραματίζεται η ιστορία.



Εικόνα 10: Διαβάζω το κείμενο



Εικόνα 11: Ακούω το κείμενο

Δραστηριότητα 10

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ζητείται από το μαθητή να επιλέξει την λέξη στο σωστό αριθμό και πρόσωπο για τα ρήματα, και στο σωστό αριθμό και κλίση για τα ουσιαστικά (Εικόνα 12). Η λέξη που καλείται να επιλέξει πρέπει να ταιριάζει γραμματικά μέσα στην θέση της πρότασης που κάθε φορά παρουσιάζεται.



Εικόνα 12: Ρήματα

3. Συζήτηση -συμπεράσματα

Το πρωτότυπο του λογισμικού που παρουσιάστηκε σε αυτή την εργασία σχεδιάστηκε υποστηρικτικά ως εργαλείο που θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες υπό την εποπτεία του δασκάλου ή άλλου ειδικού, ο οποίος επιλέγει και ενσωματώνει τις κατάλληλες δραστηριότητες σε ηλεκτρονική μορφή. Εκτός αυτού όμως μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί στην προσχολική εκπαίδευση σε δραστηριότητες φωνολογίας με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή από τους νέους μαθητές του νηπιαγωγείου που μισούν τον κόσμο των γνώσεων.

Ταυτόχρονα, η αλληλεπίδραση Η/Υ - μαθητή εξασφαλίζει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και η προσαρμογή στις ικανότητες και στις δυνατότητες τους είναι στοιχεία που φαίνεται ότι θα εξασφαλίσουν το καλύτερο επιθυμητό αποτέλεσμα. Προσεγγίζει τη γνώση διαθεματικά και βιωματικά έτσι ώστε να επιτύχει την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών, τον εμπλουτισμό της φωνολογικής επίγνωσης και τη βελτίωση της επικοινωνίας.

Οι δραστηριότητες που παρέχει το λογισμικό δεν αποτελούν απλά μία μεταφορά των παραδοσιακών ασκήσεων στον υπολογιστή. Εκμεταλλεύονται όλα τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας όπως οι κινούμενες εικόνες, οι ήχοι και η διαδραστικότητα με σκοπό τη δημιουργία ενός περισσότερο ελκυστικού, διασκεδαστικού και αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης κατά συμβατό τρόπο με άλλες μελέτες (Toki & Pange, 2010).

Η εργασία αυτή λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ότι συμβάλλει στη δημιουργία εκπαιδευτικών λογισμικών για την προσχολική ηλικία. Έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά πρότυπα ενσωματώνοντας τις σύγχρονες τεχνολογικές

εξελίξεις ώστε να μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο μάθησης. Επιπροσθέτως, με τη δυνατότητα να προβάλλεται το υλικό μέσω διαδικτύου, δίνει χωροχρονική ανεξαρτησία ως προς την χρήση.

Ανάμεσα στις μελλοντικές δραστηριότητες έρευνας είναι η ολοκλήρωση του λογισμικού με την πιλοτική εφαρμογή του τόσο σε δείγμα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και σε φυσιολογικό πληθυσμό νηπιαγωγείου. Ανάλογες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν και για άλλα ζητήματα που άπτονται στην ενίσχυση του λόγου των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Crompton, R. and Mann. P. (1996) The Educational Context. In Crompton, R. and Mann. P. (eds) IT Across the Primary Curriculum. London: Cassell Education

Davis, N., Desforjes, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C. and Vaughan, G. (1997) Can quality in learning be enhanced through the use of IT? In Somekh, B. and Davis, N. (eds) Using Information Technology in Teaching and Learning. London: Routledge

Detheridge, T. (1996) Information Technology. In Carpenter, B., Ashdow, R. and Bovair, K. (eds) Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties. London:David Fulton

Meadows, J. and Leask, M. (2000) Why use ICT? In Leask, M and Meadows, J. (eds) Teaching and Learning with ICT in the Primary School. London: Routledge/Falmer

O' Shea, L., O' Shea, D. & Algozzine, B. (1998). Learning Disabilities: from theory toward practice. Upper Saddle River, N.J.:Merrill – Prentice Hall.

Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G., (1998), Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Πρακτικά του 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Thessaloniki.

Scrimshaw, P. (1997) Computers and the teacher's role. In Somekh, B. and Davis, N. (eds) Using Information Technology in Teaching and Learning. London: Routledge

Toki, E. I. and Pange, J. (2010). E-learning for articulation in speech language therapy and learning for preschool children. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier 2(2), 4274-4278.

Underwood, J.D.M. (2000) A comparison of two types of computer support for

reading development. Journal of Research in Reading, Vol. 23, no 2, p. 136-148

Βλασσοπούλου, Κ. και Παπαδημητρίου, Μ. (2006). Οι ηλεκτρονικού υπολογιστές ως μέσο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών. Ανακτήθηκε 01/09/2010, από <http://www.specialeducation.gr/print.php?sid=415>

Ζακοπούλου, Β. (2001). Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία. Ανακτήθηκε 10/08/2010, από <http://thesisold.ekt.gr/thesis/id/12599>

Κελεσιδής, Ε. (1998). Η εκπαίδευση στην εποχή των δικτύων. Ανακτήθηκε 02/08/2010, από <http://virtualschool.web.auth.gr/1.1/TheoryResearch/CongressKelsidis.html>

Παντελιάδου, Σ., (2000), Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά). Ανακτήθηκε 29/7/2010, από http://e-yliko.gr/htmls/amea/prakseis_epaek/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf

Η ομαλή μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της οπτικοακουστικής έκφρασης. Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος

*Μέξη Ευγενία, Νηπιαγωγός, Υπ. Διδ. Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
Βλάχση Ελένη, Νηπιαγωγός, 2ο Νηπιαγωγείο Ερμιόνης Αργολίδας*

Summary

The transition from Kindergarden to primary school, for a large group of young children, can contribute to the disruption of the educational process with catalytic effects in the development of child's personality, behavior and performance at school. Taking into account that nowadays the powers of image and multimedia are indisputable, the optic-acoustic means are therefore targeted towards the achievement of a thematic approach to ensure the child's smooth transition from one level to another. The proposed program and its experience, offers the preparation and activation of young children, with their participation in appropriate practices, stimulating creativity and contributing to the activation of thought and imagination.

Γνωρίζοντας ότι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί για ένα μεγάλο αριθμό παιδιών, διάσπαση στη συνέχεια της διαδικασίας της αγωγής και εκπαίδευσης με καταλυτικές επιδράσεις στην εξέλιξη της προσωπικότητας, της συμπεριφοράς και της αποδοτικότητάς τους στο σχολείο (Belsky & Mackinnon, 1994, Kiehigi, 2009), επιχειρείται η υλοποίηση καινοτόμων παρεμβάσεων που στοχεύουν στη συστηματική και ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό Σχολείο.

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, σηματοδοτεί για κάθε παιδί ξεχωριστά, μια σημαντική και κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο (Pianta & Cox, 1999). Το θέμα της μετάβασης του παιδιού στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί τα τελευταία χρόνια κεντρικό αντικείμενο έρευνας στο διεθνές ερευνητικό πεδίο της Πρώιμης παιδικής Ηλικίας (Griebel & Niesel, 2004).

Το πρόβλημα της παρέμβασης συχνά παρερμηνεύεται ή υποτιμάται εξαιτίας του τρόπου και του χρόνου που εκδηλώνονται τα συμπτώματα του προβλήματος, αλλήλα και εξαιτίας της σύγχυσης που προκαλεί η αμφισημία του όρου 'μετάβαση', η οποία

«συνδέεται με συγκεκριμένες προσδοκίες και ενθουσιασμό ενώ ταυτόχρονα μπορεί να παρουσιάσει ποικίλους βαθμούς έντασης κι ανησυχίας» (Brostrom,2002,52)..

Σε έναν από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς της μετάβασης, η έννοια αυτή παρουσιάζεται «ως ένα ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλληγές ρόλων και περιβαλλοντικών συνθηκών» (Mogel,1984, 158). Η μετάβαση προκαλεί στα παιδιά στρες σε διάφορους τομείς (Fabian,2002, Griebel & Niesel,2002, Margetts,2002, Kienig,2002).

Η είσοδος του παιδιού στο καινούριο και άγνωστο περιβάλλον του σχολείου, συνδέεται με συγκεκριμένες προσδοκίες, αηλή και με ταυτόχρονη παρουσία της έντασης και της ανησυχίας (Brostrom, 2002,52).

Το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει πλήθος αηλλαγών και διαφοροποιήσεων, όπως στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, στη σύνθεση της νέας ομάδας στην οποία θα ανήκει, στο χώρο και στον τρόπο της νέας εργασίας, αηλή και της αξιολόγησής του. Το πρόγραμμα του αηλλάζει και σίγουρα περιορίζεται η εηλευθερία κινήσεων. Πρέπει να μάθει να συντονίζεται με τους νέους χρόνους και να ισορροπεί ανάμεσα σε αντικρουόμενα συναισθήματα.

Για το οικοσυστημικό – αναπτυξιακό μοντέλο, η μετάβαση του παιδιού από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα δεν είναι μια απλή μετακίνηση, ούτε ένα στιγμιαίο γεγονός που εηελίσσεται την πρώτη μέρα ημέρα της σχολικής έντασης, αηλή μια δυναμική διαδικασία, που διαρκεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, αρχίζει δε από το Νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια του πρώτου ή του δεύτερου σχολικού έτους.

Σύμφωνα με αυτό το εννοιολογικό περιεχόμενο η προσαρμογή στο σχολικό χώρο θεωρείται επιτυχημένη, όταν το παιδί διαμορφώσει θετική στάση προς το σχολείο, αντιμετωπίζει με επιτυχία τα προβλήματα στο νέο περιβάλλον, εντάσσεται σαν ενεργό μέλος στην ομάδα των συνομηθικών και ανταποκρίνεται δημιουργικά και με ευχαρίστηση στις απαιτήσεις που απορρέουν από το νέο του ρόλο ως μαθητή (Griebel & Niesel,2002:105).

Τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό Σχολείο είναι:

- Η επίτευξη και η διασφάλιση της ‘συνέχειας’ σε επίπεδο σκοπών, στόχων, περιεχομένων, μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Dunlop & Fabian,2002, Margetts,2002, Yeboah,2002).
- Η κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία των παιδιών ώστε να εηλέχουν και να διαχειρίζονται τις πολυεπίπεδες αηλλαγές που δημιουργεί η μετάβαση.

- Η εμπλεκόμενη και η συνεργασία των γονέων κατά τη μετάβαση, θεωρείται κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Συντονισμός ενεργειών και ψυχολογική υποστήριξη από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικούς συμβούλους προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, γονείς, κ.α.).
- Η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και η εποικοδομητική συνεργασία και η εναρμόνιση των σχέσεων και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.
- Η αναγκαιότητα συνεργασίας και ανάπτυξης ισχυρών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών θεσμών και του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών (Neuman, 2002:9).

Η προετοιμασία των νηπίων και η ενεργοποίησή τους ώστε να βιώσουν μια ισορροπημένη μεταβατική διαδικασία επιχειρείται με την ενεργό συμμετοχή τους σε μια σειρά δραστηριοτήτων και εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών μετάβασης. Μια τέτοια καινοτόμος δράση είναι το προτεινόμενο πρόγραμμα για την ομαλή μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της οπτικοακουστικής έκφρασης.

Βασικός στόχος μας ήταν μέσα από βιωματικές εμπειρίες να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχει διδακτική και μεθοδολογική συνέχεια από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Επιλέξαμε για την υλοποίηση μιας θεματικής προσέγγισης, τα οπτικοακουστικά μέσα έκφρασης (φωτογραφία, βίντεο, προβολές), αφού τα πολυμέσα και οι εικόνες που προβάλλονται μέσω αυτών, χαρακτηρίζουν τη σημαντική εποχή.

Πιστεύουμε ότι η οπτικοακουστική έκφραση αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο για διαθεματική προσέγγιση πολλών εννοιών. Προσφέρεται για βιωματικές, ομαδικές δραστηριότητες και επιπλέον είναι ένα οικείο και ελκυστικό μέσο που βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και να αναπτύξουν τρόπους επικοινωνίας και νέες μορφές έκφρασης. Τα οπτικοακουστικά μέσα ακολουθώντας ιδιαίτερους κώδικες προτείνουν νέους τρόπους κατανόησης και καταγραφής της πραγματικότητας (Μπασσαντής, 1980).

Η χρήση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων μπορεί να έχει πολύ θετικά επικοινωνιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα και βασίζεται σε καλά επεξεργασμένο θεωρητικό υπόβαθρο (Νάκου, 2006).

Τα οπτικοακουστικά μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης

Αναμφισβήτητα ένα από τα χαρακτηριστικά της εποχής μας είναι η οπτική απεικόνιση αντικειμένων και καταστάσεων. Η καθημερινότητά μας καθορίζεται από οπτικά μέσα, όπως ο κινηματογράφος, η φωτογραφία, η τηλεόραση. Αυτός ο καταγισμός εικόνων οφείλεται στη δύναμη της επίδρασης της εικόνας της οποίας σε μεγάλο βαθμό ο κυρίαρχος στόχος είναι, να επηρεάσει στάσεις και τάσεις, και να αλλιάξει συμπεριφορές.

Η εισήγησή μας επικεντρώνεται στις πολυληπλές επιδράσεις της στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να προσφέρει στο παιδί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη επαφή με τον περιβάλλοντα χώρο μέσα από την ολιστική προσέγγιση όχι μόνον συγκεκριμένων θεμάτων αλλά και νέων ιδεών, τάσεων και εξελίξεων. Αυτοί οι στόχοι φέρνουν τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με το πρόβλημα της παιδαγωγικής, δηλαδή αυτό του να μετασχηματίζει εμπειρίες και να επικοινωνεί ιδέες και πληροφορίες.

Ιδιαίτερα σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο είναι και η προβολή εκπαιδευτικών video καθώς και η χρήση κάμερας και φωτογραφικής μηχανής. Η δύναμη των μέσων αυτών, πηγάζει από τη δυνατότητά τους να ερμηνεύουν την πραγματικότητα, να διεισδύουν στο χώρο και στο χρόνο. Το μήνυμα είναι συμπυκνωμένο, προσελκύει την προσοχή ενεργοποιεί τη φαντασία διεγείρει το συναίσθημα. (Γ. Βαλιάκας σ.29). Πρόκειται για μέσα που σχετίζονται με την τέχνη και που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εννοιών του χρόνου, του χώρου, της πραγματικότητας και της ταυτότητας στο παιδί (L. Charman, 1993). Και παρόλο που τα παιδιά έχουν εμπειρία της τηλεόρασης και της φωτογραφίας, η δυνατότητα να εκφραστούν με τα μέσα αυτά είναι περιορισμένη ανάμεσα στις σχολικές δραστηριότητες.

Η υπεραπλουστευμένη σήμερα χρήση των οπτικοακουστικών εργαλείων της σύγχρονης τεχνολογίας, κυρίως οι ψηφιακές βιντεοκάμερες και οι ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, παρέχουν τη δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό να σκηνοθετήσει στιγμιότυπα και να τα αναπαράγει για εκπαιδευτική χρήση. Επίσης, η βιντεοσκόπηση συνδυάζεται θεαματικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης μιας ενέργειας η οποία έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη εμπέδωση και εξέλιξή της. Στοχεύουν και επιτυγχάνουν την ανάπτυξη συμμετοχικών, βιωματικών και επικοινωνιακών περιβαλλόντων μάθησης τα οποία προωθούν τη ισότητα στη συμμετοχή σε δραστηριότητες και ανταποκρίνονται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η αξιοποίηση τους μπορεί να είναι αποτελεσματική και δημιουργική μόνο

εφόσον εγκαταλειφθεί ο διακοσμητικός και εικονογραφικός χαρακτήρας τους. Οι πραγματικές αλήθειες και οι εν δυνάμει ερμηνείες των εικόνων επεκτείνουν τα όρια του λόγου, εισάγουν το στοιχείο του απίθανου και της έκπληξης, μετατρέπουν το αφηρημένο ηλεκτικό από όργανο λειτουργίας και αναπαραγωγής σε αντισταθμιστικό και θεραπευτικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Μεταξιώτης, 2000). Οι φωτογραφίες, τα ντοκιμαντέρ και οι βιντεοταινίες με θεματολογία οικεία στα παιδιά, τα ενθαρρύνουν στην καταγραφή των παρατηρήσεων τους και στην έκφραση των συναισθημάτων τους (L. Chapman, 1993).

Η φωτογραφική τέχνη είναι μόνο ένα από τα εργαλεία που ασκούν το μάτι του ανθρώπου στο να βλέπει με νέους τρόπους, από διαφορετικές απόψεις και με διαφορετικά κριτήρια τον γύρω κόσμο, να αποκτά δηλαδή εκλεκτική όραση.

Η επαφή των παιδιών με τις εικόνες στην καθημερινή ζωή, στην ψυχαγωγία, στο σχολικό και εργασιακό περιβάλλον δεν συνοδεύεται απαραίτητα με την κατανόηση οπτικών συμβάσεων ούτε βέβαια οδηγεί στη βελτίωση των δημιουργικών δυνατοτήτων τους στην οπτική σφαίρα. Στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή είναι μεν κορεσμένο από εικόνες αλλήλανεκπαίδευτο. Σίγουρα αρέσκειται στο να κοιτά φωτογραφίες που του παρέχουν γρήγορη πληροφόρηση.

Κάθε εικόνα είναι πολυσημική καθώς εμπεριέχει πλήθος σημειομένων και επιτρέπει πολλαπλές ερμηνείες. Η εικόνα κατακτά τα τελευταία χρόνια ολοένα περισσότερο έδαφος στο σχολείο, επειδή αιχμαλωτίζει το βλέμμα ευκολότερα και μεταφέρει άμεσα το κάθε μήνυμα. Προβάλλει λεπτομέρειες που δεν είναι ορατές με την απλή παρατήρηση ενός αντικείμενου, ασκεί την όραση, το νου και τις αισθήσεις του παιδιού στο να βλέπει με νέους τρόπους και διαφορετικά κριτήρια τον κόσμο που μας περιβάλλει.

Για το μικρό παιδί η φωτογράφιση δεν είναι απλά μια ακόμα χρήση συσκευών. Είναι η εισαγωγή σε μια τέχνη που αποτυπώνει εικόνες του πραγματικού κόσμου φιλτραρισμένες από τον εσωτερικό κόσμο του φωτογράφου. Κάθε μαθητής (και φωτογράφος) κοιτάζοντας τα πρόσωπα, τα αντικείμενα και τα γεγονότα διαμορφώνει εντός του διαφορετικές οπτικές και διαφορετικές αντιδράσεις. Η αντικειμενική πραγματικότητα από τη στιγμή που ο άνθρωπος κοιτάζει τα πράγματα, ασυνείδητα, γίνεται αντικείμενο εσωτερικής επεξεργασίας. Καθένας μας «βλέπει» άλλα πράγματα και επηρεάζεται αλλιώς.

Φυσικά εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να γίνουμε δάσκαλοι της φωτογραφικής τέχνης. Μπορούμε όμως να προβληματίσουμε τα παιδιά για το ρόλο της εικόνας, την αξία της στη δημοσιογραφία, την επιστημονική έρευνα, την

κοινωνική έρευνα κλπ. Μπορούμε να αναφερθούμε στη δύναμη της φωτογραφίας να επιδρά στον θεατή και ενδεχόμενα να τον εξαπατά. Η δύναμη της εικόνας από μέσο χειραγώγησης ανθρώπων, στα χέρια ενός έντιμου ερευνητή, γίνεται εργαλείο σωστής πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης. Οι μαθητικές ομάδες μπορούν να βρουν στην αποτύπωση εικόνων ένα ισχυρό εργαλείο μετάδοσης μηνυμάτων στην τοπική και την ευρύτερη κοινωνία.

Τα παιδιά δεν είναι μόνο θεατές-καταναλωτές εικόνων, αλλά μετατρέπονται σε ερευνητές, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στις εικόνες και ανακαλύπτουν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής εικόνων. Κι ακόμα παραπέρα, χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά εργαλεία και γίνονται δημιουργοί εικόνων.

Αντίστοιχες με τις παραπάνω προϋποθέσεις -- και οι επιλογές μας όσον αφορά στην υιοθέτηση ενός κοινού πλαισίου δράσης (για τα νήπια και τα παιδιά του δημοτικού σχολείου) και εφαρμογής κατάλληλων πρακτικών μετάβασης, η οποία οδήγησε στην υλοποίηση ενός κοινού Project.

Υλοποίηση του προγράμματος

Για την επιτυχή έκβαση ενός τέτοιου προγράμματος χρειάζεται καλή προετοιμασία και άριστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων, γονέων και παιδιών, ώστε η δημιουργία του υποστηρικτικού πλαισίου μετάβασης να μην έχει τα χαρακτηριστικά μιας «απλής οριοθέτησης» και επίσκεψης αλλά πραγματικής και ουσιαστικής συμμετοχής.

Ο τρόπος εργασίας με τα οπτικοακουστικά μέσα, καθώς είναι “συνδεδεμένα με τη ζωή” και την στρατηγική της οργάνωσης, προκαλεί άμεσα το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών, κινητοποιώντας την ενεργητικότητα, τη ζωντάνια και την αίσθηση του συγκεκριμένου. Η δύναμη της εικόνας δημιουργεί ζωντανές παραστάσεις στα παιδιά και κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον τους, ενώ εξασφαλίζεται η διάρκεια αυτού του ενδιαφέροντος αλλά και η αυτενέργεια αυτών που συμμετέχουν ενεργά αφού αφυπνίζονται πολλές δυνατότητες των μαθητών, όπως το συναίσθημα, η παρατήρηση, η προσοχή, η αντίληψη, η κριτική ικανότητα στις οποίες στηρίζεται η αυτενέργεια.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων συνεργάστηκαν, ώστε να είναι ευχάριστη η επαφή των παιδιών και να μπορέσουν να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα, να εδραιώσουν φιλίες, να απολαύσουν τη διαδικασία που οδηγεί στη μάθηση και να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που

προκύπτουν καθημερινά στη ζωή τους. Καθόρισαν τους στόχους, σχεδίασαν τη θεματική προσέγγιση σχετικά με τις κοινές δράσεις και έφτιαξαν ένα ενδεικτικό πλάνο των επικείμενων συναντήσεων. Οι καθορισμένοι στόχοι αφορούσαν:

- Την επαφή των νηπίων με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου ώστε να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου.
- Την συνειδητοποίηση της συνέχειας από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη.
- Την ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας μεταξύ τους, όπως και με ευρύτερες ομάδες καθώς και την απόκτηση αυτοεκτίμησης.
- Την εξοικείωση μέσα από βιωματικές εμπειρίες με τις ποικίλες μορφές οπτικοακουστικής έκφρασης (φωτογραφία, βίντεο, κ.α.).
- Την ανακάλυψη των δημιουργικών τους ικανοτήτων και της ανάπτυξης νέων μορφών έκφρασης.
- Την κατανόηση της αξίας της φωτογραφικής τέχνης καθώς παρέχει μια άλλη οπτική του περιβάλλοντα χώρου.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με διερεύνηση των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων των παιδιών σχετικά με τα οπτικοακουστικά μέσα. Ο προγραμματισμός της εργασίας έγινε με συγκρότηση τριών ομάδων από μαθητές και των δύο βαθμίδων για την επιλογή των θεμάτων, των επισκέψεων στους χώρους που θα επιλέγονταν για φωτογράφιση και βίντεο και των πιθανών συνεντεύξεων από επαγγελματίες του χώρου. Τα παιδιά ζήτησαν τη βοήθεια των γονιών και τους ενεργοποίησαν στη συγκέντρωση φωτογραφικού υλικού και πληροφοριών.

Σε αρχικό στάδιο προκλήθηκε η ευαισθητοποίηση των παιδιών για τη φωτογραφία και το βίντεο, με τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν αντίστοιχο υλικό στις τάξεις τους και στη συνέχεια να ζητείται από τους μαθητές να φέρουν αγαπημένες τους φωτογραφίες για να τις δείξουν στους φίλους τους. Αρχίζει έτσι να λειτουργεί η αναδρομή της σκέψης για προηγούμενα γεγονότα τονίζοντας τη σημασία που έχει για μας να μπορούμε να κρατάμε τέτοια στοιχεία από το παρελθόν.

Στη συνέχεια δώσαμε την ευκαιρία να περιεργαστούν φωτογραφικές μηχανές και κάμερες, να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας τους, να μάθουν την ονομασία επιμέρους τμημάτων τους (διάφραγμα, κλείστρο, εμφάνιση φιλμ κ.α.).

Επιλέχθηκαν τρεις θεματικές ενότητες πάνω στις οποίες τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συζητήσουν τη φωτογραφία ή το βίντεο που επρόκειτο να τραβήξουν. Οι θεματικές ενότητες που επιλέχθηκαν στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν:

1. Άνθρωποι και θάλασσα

2. Θαλασσινές εικόνες

3. Η ζωή στη θάλασσα

Η επιλογή των θεμάτων εκ των προτέρων διευκόλυνε την διεξαγωγή της φωτογράφησης μιας και τα παιδιά ήξεραν λίγο πολύ από πριν τι επρόκειτο να φωτογραφίσουν. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τα παιδιά ζητούσαν την άδεια όσων επρόκειτο να φωτογραφηθούν ή βιντεοσκοπηθούν, ώστε να μην ληφθούν φωτογραφίες χωρίς τη συγκατάθεσή τους. Προτιμήσαμε οι μηχανές που θα δώσουμε στα παιδιά να είναι αυτόματες ώστε να μη χρειάζονται ειδικές ρυθμίσεις για την απόσταση και το χρόνο. Κατά τη διάρκεια του σχεδίου δράσης οι εκπαιδευτικοί φωτογράφιζαν τα ίδια τα παιδιά με σλάνις τα οποία θα χρησιμοποιούσαν κατά την ανατροφο-δότηση και τη διαδικασία της μεταγνώσης.

Η ανατροφοδότηση περιείχε συζήτηση των δράσεων, προβολή σλάνις, γράψιμο “άρθρου” που περιγράφει τη διαδικασία με στόχο να δημοσιευθεί στην τοπική αλληλέ και στη σχολική εφημερίδα.

Την ώρα μιας φωτογράφησης ή βιντεοσκόπησης ή μιας συνέντευξης οι εντυπώσεις είναι πολλές. Οι φωτογραφίες θα βοηθήσουν τη μνήμη όταν θα επεξεργαζόμαστε τον πλούτο των εμπειριών μας. Αμφισβητήσεις για γεγονότα μπορούν να διαλευκανθούν από το «φωτορεπορτάζ» (όπως αμφιβολίες για το τι είπε κάποιος λύνονται με την απομαγνητοφώνηση).

Οι ερωτήσεις μας είναι σαφείς, σύντομες, χρησιμοποιούν γλώσσα προσιτή, προκαλούν τη σκέψη και προωθούν την αξιοποίηση της πληροφόρησης που παρέχει το υλικό που συγκεντρώνεται. Προϋπόθεση για την επιτυχία της συζήτησης που θα ακολουθήσει, αποτελεί η ποιότητα των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται.

Τα παιδιά συναντώνται στην παραλία της πόλης μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους και ξεκινούν ανά ομάδα και θεματική ενότητα. Οι ομάδες συλλέγουν ό,τι τις ενδιαφέρει, ενώ η κάθε φωτογραφία και βίντεο παρουσιάζεται και συζητείται μέσα στην ομάδα με το τέλος των δραστηριοτήτων. Το συγκεντρωμένο υλικό παρουσιάζεται και σχολιάζεται στην τάξη με τα υπέρ και τα κατά του. Εντοπίζεται ο φωτογράφος της κάθε φωτογραφίας και ο κάμεραμαν του βίντεο. Συζητείται ακόμη αν το κάθε θέμα θα μπορούσε να φωτογραφηθεί διαφορετικά και αν πράγματι εκφράζει όσα θέλει να πει ο καλλιτέχνης-φωτογράφος.

Ζητήσαμε από τα παιδιά να φανταστούν ότι βρίσκονται στη θέση του καλλιτέχνη που τράβηξε την φωτογραφία ή να κοιτάξουν με ανάλογο τρόπο από το σκόπευτρο της κάμερας. Να σκεφτούν με ποιο τρόπο θα σκεπτόταν και εκείνος. Να ταυτιστούν

με το θέμα που δουλεύουν, το χώρο και την ατμόσφαιρα.

Οι δράσεις μας καταγράφονται συστηματικά. Για κάθε δράση φωτογραφίζουμε αντιπροσωπευτικά στιγμιότυπα και εικόνες που θέλουμε να μείνουν στη μνήμη της ομάδας. Διατηρείται ένα «φω-τογραφικό αρχείο» που αποδεικνύει την ερευνητική μας πορεία πάνω στο θέμα.

Με το φωτογραφικό υλικό και τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, τα παιδιά με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των γονέων οργάνωσαν έκθεση φωτογραφίας – βίντεο.

Οι φωτογραφίες αναρτήθηκαν και εκτέθηκαν σε πίνακες ανακοινώσεων με σχετικά σχόλια.

Βρέθηκε τίτλος για την κάθε μία από το ίδιο το παιδί-φωτογράφο. Τα παιδιά ήταν οι «υπεύθυνοι» της έκθεσης που τα ίδια πρότειναν και δημιούργησαν. Έδειχναν στους επισκέπτες, εξηγούσαν και ήταν περήφανα που η έκθεσή τους είχε μεγάλη επιτυχία.

Σε δεύτερο χρόνο οι φωτογραφίες και οι βιντεοσκοπήσεις τοποθετήθηκαν κατά θεματική ενότητα. Οι φωτογραφίες συνδέθηκαν νοηματικά και τα παιδιά προσπάθησαν να δημιουργήσουν μικρές ιστορίες που καταγράψαν. Το ίδιο έγινε και με το υλικό των βίντεο. Με τη βοήθεια έμπειρων γονέων, συνδέθηκαν κομμάτια με συ-ναφές θέμα δημιουργώντας στο τέλος ένα είδος ντοκιμαντέρ, που προβλήθηκε στην παρουσίαση του σχεδίου δράσης.

Σαν τελική δραστηριότητα τα παιδιά θέλησαν τα ίδια να παίξουν την ιστορία που δημιούργησαν με την σύνδεση των φωτογραφιών τους, ενώ κάποια μέλη από τις ομάδες βιντεοσκόπησαν την θεατρική παράσταση που ακολούθησε.

Αξιολόγηση του σχεδίου δράσης

Ήταν εντυπωσιακός ο τρόπος με τον οποίο έγινε δεκτή από τους μαθητές η ανακοίνωση του σχεδίου δράσης. Η συμμετοχή τους στάθηκε καθολική. Ακόμη και τα πιο δειλά ή ανώριμα συναισθηματικά παιδιά βρήκαν την ευκαιρία να αποδώσουν σχεδόν το ίδιο με τα άλλα. Μέσα από αυτή την πολύπλευρη και συντονισμένη δράση ενισχύθηκε η πολιτιστική ταυτότητα των παιδιών και καλλιιεργήθηκε η δημιουργική έκφραση και ευαισθησία. Αναπτύχθηκε η ενσυναίσθηση των παιδιών καθώς και ενθουσιασμός και ενδιαφέρον για ποικίλες όψεις και πτυχές της πραγματικότητας.

Ήρθαν σε επαφή με την τεχνολογία. Απόλαυσαν ένα παιχνίδι, ενισχύθηκαν συναισθηματικά με την ταύτιση τους με τα πρόσωπα και τις καταστάσεις που βρίσκονταν απέναντι από την κάμερα, καλλιέργησαν την αισθητική και πολιτισμική

τους συνείδηση, ενώ ανέπτυξαν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα.

Το γράψιμο του “άρθρου” στάθηκε μια ευχάριστη έκπληξη, καθώς το θέμα ήταν βιωματικό και ενδιαφέρον και μια καλή ευκαιρία για να αναπτύξουν τις εκφραστικές όσο και τα περιγραφικές τους ικανότητες.

Η εξοικείωση με τη φωτογράφιση και τη βιντεοσκόπηση εμφάνισε δυνατότητες σε παιδιά που και τα ίδια δεν τις γνώριζαν.

Γνώρισαν επίσης τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το πολιτιστικό προϊόν. Έμαθαν τη χρήση των οπτικοακουστικών εργαλείων και ανέπτυξαν δεξιότητες προσωπικής έκ-φρασης και. ένιωσαν υπεύθυνα και κοινωνικά με την οργάνωση και πραγματοποίηση της οπτικοακουστικής παρουσίασης.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν και οι δραστηριότητες από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία βοήθησαν στη σύνδεση παλαιότερης και νέας γνώσης και στην αξιοποίηση της εμπειρίας επεκτείνοντας όχι μόνο τους γνωστικούς ορίζοντες των παιδιών αλλά και τους αρχικούς μας στόχους. Τα παιδιά απέκτησαν δεξιότητες συνε-χούς αυτομόρφωσης, έγιναν υπεύθυνα, ικανά να επιλύουν προβλήματα, να προσαρμόζονται σε νέα περιβάλλοντα, να συναναστρέ-φονται νέους ανθρώπους, να οργανώνουν και να διαχειρίζονται νέες καταστάσεις.

Θεωρούμε ότι με την επαφή των παιδιών των δύο σχολικών βαθμίδων επιτεύχθηκαν οι αρχικές μας επιδιώξεις και στόχοι που αφορούσαν την ομαλή μετάβαση.

Οι δραστηριότητες με τα οπτικοακουστικά μέσα έκφρασης προκάλεσαν και εδραίωσαν φιλικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών των δύο βαθμίδων. Η εναλλαγή των προσώπων των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων βοήθησε στο να διασκεδαστεί κάθε αγωνία. Καλλιεργήθηκε το αίσθημα της ασφάλειας, ενώ απομακρύνθηκε η οποιαδήποτε αρνητική εικόνα, φόβος και ανησυχία, που υπήρχε στη σκέψη τους για το νέο σχολείο. Χάρηκαν με την αποδοχή και την υποστήριξη που είχαν από τα μεγαλύτερα παιδιά και εκτίμησαν την ομαδική εργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Ε

Κιτσαράς, Γ., (1991). Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική, Β΄ έκδοση. Αθήνα: Παπαζήση

Ματσαγγούρας Η., (1995), Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, εκδ. Γρηγόρης,

Ματσαγγούρας Η., (2002)., Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, εκδ. Γρηγόρης,

Μεταξιώτης, Γ. (2000), Η εικόνα στην εκπαίδευση, Γλωσσικός Υπολογιστής, τόμ. 2, τ.1-2, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη

Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε. Βαλμάς, Φ. Λουμάκου, Μ. Πομώνης, Μ. (2006), Η Ομαλή Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και η Προσαρμογή τους στην Α' Τάξη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπασαντής, Δ., (1988), Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Διαβάζω, 194.

Πανταζής, Σ. (1991). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 58, 45-58

Πανταζής, Σ. (1997). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 51/2 χρόνων. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 94, 95.

Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ., (2003), «Αλληλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», Ψυχολογία, 10 (1), 96-118.

Τοκμακίδου Ε., Κέζου Μ., (2009) «Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου μέσα από τη συνεργασία και την κοινή δράση των εκπαιδευτικών», υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Δράμας, 17,18 και 19 Οκτωβρίου 2008.

Τοκμακίδου, Ε., (2008) «Πάμε σχολείο»: Ένα σχέδιο εργασίας στα πλαίσια υποβοήθησης των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007), Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο

Ξενόγλωσσση

Barnett, W. S., & Boocock, S. (1998), Early care and education for children in poverty, Albany, State University Press.

Belsky & Mackinnon, (1994), Transition to school: Development trajectories and school experiences, Early Education and Development, 5, 2, 106-119.

Bertram, T., Pascal, C. (2001), Early excellence centre pilot programme: Annual evaluation report 2000, DfES, London

Brostrom, (2002), Communication and continuity in the transition from kinder-

garten to school, in: H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London, Routledge Falmer, 52-63

Chapman, H.L., (1993), *Διδακτική της τέχνης*, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη

Dockett, S & Perry, B. (1999). "Starting school: What do the children say?" *Early Child Development and Care*, 159, 107-119.

Dockett, S & Perry, B. (2004), "As I got to learn it got fun": Children's reflections on their first year at school. Paper pre-sented to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education / New Zealand Educational Research Association,

Dunlop, A.W., & Fabian, H., (2002), *Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years*. In H. Fabian, H. & Dunlop, A.W. (eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 146-154). London and New York: Routledge Falmer.

Fabian, H. & Dunlop, A.W. (eds), (2002), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*, London, New York, Routledge Falmer, 23-37.

Fabian, H. (2002a), *Children starting school. A guide to successful transition and transfers for teachers and assistants*, London, David Fulton Publishers.

Fabian, H. (2002b), *Empowering children for transitions*, in: H. Fabian, A.-W. children, parents and teachers. In: H. Fabian - A.W. Dunlop (Eds): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*, pp. 64-75. London and New York: Routledge Falmer.

Griebel & Niesel, (2002), *Co-constructing transition into Kindergarten and school* by

Griebel, W., & Niesel, R. (2004), *Transitionen*, Weinheim, Beltz

Hall, N. 1987. *The Emergence of Literacy*. London: Hodder & Stoughton.

Kienig, A. (2002), *The importance of social adjustment for future success*, in:

Margetts, K. (2000), «Indicators of children's adjustment to the first year of schooling», *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, 7, 1, 20-30.

Margetts, K. (2002), *Planning transition programmes*, in: H. Fabian & A.W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London, Routledge Falmer, 111-122.

Margetts, K., (2006), "Teachers should explain what they mean": What new children need to know about starting school. Summary of paper presented at the EECERA 16th Annual Conference Reykjavik , Iceland , 30 August – 2 September

2006. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στη διεύθυνση: http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_eecera_

Mogel, H., (1984), *Okopsychologie, Eine Einfuhrung*. Stuttgart, Berlin, Koln, Mainz: Kohlhammer.

Neuman, M. (2002), «The wider context. An international overview of transition issues», in: H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London, Routledge Falmer, 8-22.

Pianta, R. C. et al. (1999), Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results on a national survey, *Elementary School Journal*, 100 (1), 71-86.

Pianta, R. C., Rimm-Kaufmann, S. E., & Cox, M. J. (1999), *The transition to kindergarten*, Baltimore, Paul H. Brookes.

Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003), *Successful kindergarten transition*, Baltimore, Paul H. Brookes.

Yeboah, (2002), "Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature". *Early Years*, Vol. 22, No. 1: pp. 51-67. Alt, Ch. (hrsg.), (2007), *Kinderleben – Start in die Grundschule*, Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle, Verlag für Sozi-alwissenschaften, Wiesbaden.

eYES: Ένα Ολοκληρωμένο Σύστημα για Υποστήριξη της Εξατομίκευσης στην Προσχολική Αγωγή

*Γεράσιμος Χαμάλης, Μηχανικός Πληροφορικής ΠΕ19, MSc Κβαντικός Μηχανικός
Μοριακών Δόμων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Manager of Tallos
ITchamalis@tallosweb.com*

*Ευτυχία Κωλέτσου, Αναλήττρια-Προγραμματίστρια MSc Πληροφορική-Λογισμικό
Εργαστηριακός Συνεργάτης ΑΤΕΙ Ηπείρου, ekoletso@cs.uoi.gr*

Abstract

In recent years, great efforts have been made to modernize and reorganize the education system at all levels, using Technologies of Information and Communication Technology (ICT). The eYES (Early Years Education System) is an integrated system using ICTs and aims to support the personalization of Early Years Education. The theoretical framework of eYES is based on the cognitive principles of constructivism and the sociocultural theories of Vygotsky, where emphasis is placed on the learning process, the interaction between the stakeholders, and the sociocultural environment (Vygotsky, 1978: 46), thus making it an innovative and powerful teaching tool.

Keywords: personalization, early years education, ICTs

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση αλλαγής των εκπαιδευτικών συστημάτων, κάνοντας ένα πέρασμα από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας προς τη δημιουργία δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων με χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Ολοένα γίνονται προσπάθειες και συντάσσονται καινούρια αναλυτικά προγράμματα για όλες τις βαθμίδες, τα οποία εμπλέκουν τη χρήση των ΤΠΕ ως μέσα για την επίτευξη των καινούριων διδακτικών στόχων.

Ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη τέτοιου είδους προγραμμάτων. Σύμφωνα με τελευταίες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί προκύπτει ότι οι υπολογιστές αποτελούν τα αναπτυξιακά κατάλληλα τεχνολογικά μέσα στην προσχολική ηλικία και ότι οι τεχνολογίες μπορούν

να αξιοποιηθούν ώστε να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών αυτής της ηλικίας (Clements & Sarama, 2002: 340-343).

Από την άλλη πλευρά, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία αύξηση του ενδιαφέροντος των νηπιαγωγών για τη χρήση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση, φαίνεται ότι λίγες είναι οι προσπάθειες που έχουν γίνει, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τα ελληνικά δεδομένα. Κύριοι λόγοι είναι τόσο η έλλειψη ενημέρωσης των αντίστοιχων πρακτικών από τους αρμόδιους φορείς, όσο και η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού – λογισμικού, το οποίο να απευθύνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Φαινόμενο που επηρεάζει και την ανάπτυξη ιδιωτικής πρωτοβουλίας μέσα από ερευνητικά ιδρύματα, εταιρείες, θερμοκοιτίδες, τεχνολογικά πάρκα καθώς τα οικονομικά δεδομένα και τα πλαίσια αποφάσεων της χώρας δεν επιτρέπουν την ύπαρξη γόνιμου εδάφους για ανάπτυξη τεχνογνωσίας, τεχνολογίας και διοχέτευση της στην αγορά.

Ένα ολοκληρωμένο υπολογιστικό σύστημα προσαρμοσμένο στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει κίνητρο, εργαλείο μάθησης και διερεύνησης, επικοινωνιακό μέσο, εποπτικό εργαλείο, μέσο συνεργασίας των παιδιών τόσο μεταξύ τους όσο και με ενήλικες, εργαλείο ανακάλυψης και πειραματισμού, μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών και σύγκλησης κοινωνικών διαφορών και δεξιοτήτων (Tsitouridou & Vryzas, 2001: 425-443). Ακόμη, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα προσαρμογής ανάλογα με τις ανάγκες (νοντικές και συναισθηματικές) κάθε παιδιού ξεχωριστά, για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Όσο περισσότερο εύστοχη είναι η εξατομίκευση που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο πιο ομαλή και χωρίς προβλήματα μπορεί είναι η λειτουργία της τάξης.

Παρακινούμενοι από τη σπουδαιότητα αναγνώρισης των αναγκών και ικανοτήτων κάθε παιδιού ξεχωριστά, και εκμεταλλευόμενοι τις νέες τάσεις διδασκαλίας, μέσα από αυτή την εισήγηση παρουσιάζουμε το eYES (Early Years Education System), ένα ολοκληρωμένο σύστημα, με στόχο την υποστήριξη της εξατομίκευσης στην προσχολική αγωγή. Το θεωρητικό πλαίσιο του eYES στηρίζεται στις γνωστικές αρχές του δομητισμού και στις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες του Vygotsky, όπου δίνεται έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στην αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων μερών, καθώς και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα (Vygotsky, 1978: 46).

Το eYES μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης στο νηπιαγωγείο,

καθώς και ως υποστηρικτικό υλικό σε πολλαπλές δραστηριότητες όπως για τη διδασκαλία γλώσσας, αριθμητικής κτλ.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τη σημασία της χρήσης των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση (Ενότητα 2). Επίσης, παρουσιάζουμε τεχνικές εξατομίκευσης χρηστών, έτσι όπως περιγράφονται μέσα από σχετικές ερευνητικές εργασίες (Ενότητα 3). Επιδεικνύουμε την αρχιτεκτονική του δικού μας συστήματος, καθώς και τις διαφορετικές προσεγγίσεις στις οποίες εστίασαμε για το σχεδιασμό του (Ενότητα 4), καταλήγοντας σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα (Ενότητα 5).

2. Χρήση των ΤΠΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση

Η νέα αντίληψη στο νέο σχολείο φέρνει τον κάθε μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με σύνθημα «πρώτα ο μαθητής» τα παιδιά αντιμετωπίζονται σαν προικισμένοι από την ίδια τους τη φύση μαθητές και ο ρόλος του δασκάλου είναι απλώς να τους παρέχει τα δομικά υλικά και να τα αφήσει να αυτό-δημιουργούν και να εξελίσσονται μόνο τους.

Έτσι, λοιπόν, η σπουδαιότητα των ΤΠΕ στην προσχολική αγωγή έγκειται στο ότι με χρήση αυτών παρουσιάζεται στο παιδί η μάθηση σαν παιχνίδι. Το παιδί επιλέγει ελεύθερα τα σύγχρονα μέσα εκπαίδευσης γιατί του δίνουν τη δυνατότητα παίζοντας να δοκιμάζει πρωτόγνωρα πράγματα, να μετρά τις δυνατότητές του, να κατανοεί έννοιες, και να μαθαίνει αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του.

Όμως, η εφαρμογή των νέων αυτών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων δεν είναι σε θέση να υποστηριχθεί ακόμη πλήρως, όσον αφορά το χώρο της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης με την παρούσα υλικοτεχνική υποδομή. Από τη μία πλευρά, οι προσφερόμενοι δικτυακοί τόποι χρησιμοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά για τη δημοσίευση απλά των εργασιών των νηπίων, χωρίς να λειτουργούν ως πηγή υλικού για τη γνωστική επεξεργασία των θεμάτων των προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν, ούτε προτείνουν συγκεκριμένες παι-δαγωγικές δραστηριότητες σχετικές με αυτά. Από την άλλη, αντίστοιχη έλλειψη παρατηρείται και στα εκπαιδευτικά λογισμικά που στοχεύουν στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη της προσχολικής αγωγής.

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι η δημιουργία και η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου υπολογιστικού συστήματος προσαρμοσμένο στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά αποκτά καίρια σημασία για τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι οδηγούμαστε στην ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων τεχνικών που

θα μπορούν να αναγνωρίσουν και να εξατομικεύσουν τον κάθε χρήστη σύμφωνα με τις δυνατότητές του.

3. Τεχνικές Εξατομίκευσης Χρηστών

Η εξατομίκευση έχει σκοπό να προσαρμόζει την πληροφορία ή τις υπηρεσίες που παρέχονται μέσα σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα στις ανάγκες ενός συγκεκριμένου χρήστη ή συνόλου χρηστών, αξιοποιώντας τη γνώση που αποκτήθηκε μέσω της συμπεριφοράς-επιλογών πλοήγησης του χρήστη και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, σε συνδυασμό με το περιεχόμενο και τη δομή του ολοκληρωμένου συστήματος (Eirinaki & Vazirgiannis, 2003: 1-27). Ο αντικειμενικός σκοπός ενός συστήματος εξατομίκευσης είναι «να παρέχει στους χρήστες την πληροφορία που θέλουν ή χρειάζονται χωρίς να περιμένει να το ζητήσουν ρητά οι ίδιοι» (Mulvenna, Anand & Buchner, 2000: 123-125).

Η εξατομίκευση χωρίζεται σε 4 κατηγορίες, από την απλούστερη μορφή της έως την πιο σύνθετη (Nasraoui, 2005: 76):

- **Χρήση μνημονικού.** Σε αυτή τη μορφή εξατομίκευσης, πληροφορίες του χρήστη όπως το όνομα και το ιστορικό πλοήγησης αποθηκεύονται (π.χ. με χρήση cookies), για να χρησιμοποιηθούν αργότερα για την αναγνώρισή του. Υλοποιείται συνήθως στην πλευρά του εξυπηρετητή (server) και εξαρτάται περισσότερο από την υφιστάμενη τεχνολογία διαδικτύου παρά από κάποιου τύπου προσαρμοζόμενη ή έξυπνη μάθηση.

- **Παραμετροποίηση.** Σε αυτή τη κατηγορία λαμβάνεται ως είσοδος το σύνολο των προτιμήσεων του χρήστη μέσω των σελίδων εγγραφής ώστε να παραμετροποιηθεί κατάλληλα το περιεχόμενο και η δομή μιας ιστοσελίδας. Η διαδικασία είναι συνήθως στατική ή «χειρωνακτική» και στην καλύτερη περίπτωση ημιαυτόματη, και υλοποιείται στην πλευρά του εξυπηρετητή.

- **Συστήματα σύστασης ή παροχής προτεινόμενων λύσεων.** Ένα τέτοιο σύστημα επιδιώκει να προτείνει αυτόματα υπερσυνδέσμους που δείχνουν να είναι σχετικοί με τα ενδιαφέροντα του χρήστη ώστε να παρέχουν καλύτερη πρόσβαση στην απαιτούμενη πληροφορία μέσα σε ένα μεγάλο ιστότοπο (Mobasher, Cooley & Srivastava, 2000: 142-151). Συνήθως υλοποιούνται στην πλευρά του εξυπηρετητή και εξαρτώνται από δεδομένα που αντανakλούν τα ενδιαφέροντα του χρήστη έμμεσα (ιστορικό πλοήγησης όπως καταγράφεται στα αρχεία του εξυπηρετητή) ή άμεσα (μέσω προφίλ χρήστη που δημιουργείται κατά τη συμπλήρωση της φόρμας εγγραφής ή κάποιου

ερωτηματολογίου).

- **Υποστήριξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.** Σε αυτού του είδους τα συστήματα εξατομίκευσης τα οποία υλοποιούνται στην πλευρά του χρήστη, ένας προσωπικός βοηθός εκτελεί ενέργειες εκ μέρους του χρήστη ώστε να πετύχει πρόσβαση σε χρήσιμη πληροφορία. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί μεγάλη συμμετοχή από τη πλευρά του χρήστη, συμπεριλαμβανομένων της απόκτησης, εγκατάστασης, και συντήρησης του λογισμικού προσωπικής βοήθειας. Επιπλέον, έχει περιορισμένη εμβέλεια χρήσης καθώς δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί η συγκεντρωμένη πληροφορία και για άλλους χρήστες με παρόμοια ενδιαφέροντα.

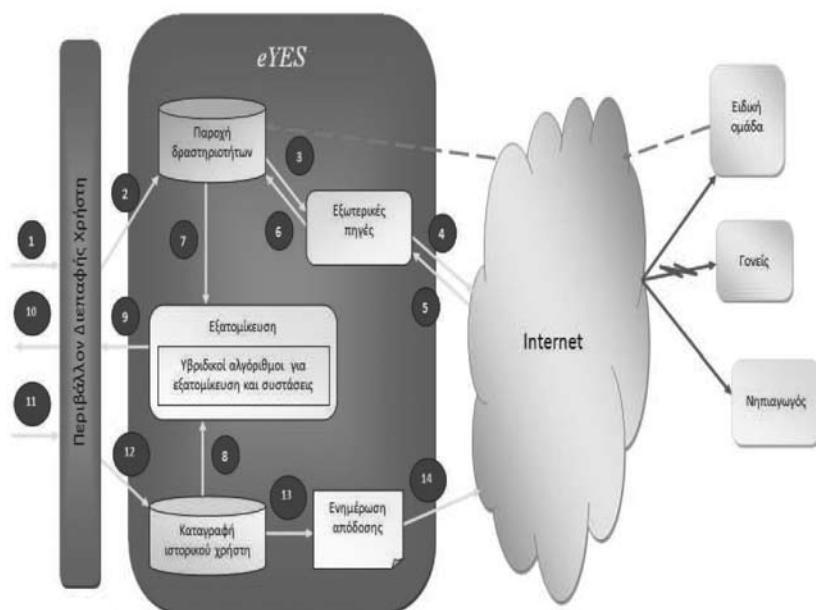
4. Το Ολοκληρωμένου Συστήματος eYES

Κάθε παιδί για να εισέρθει στο ολοκληρωμένο σύστημα eYES θα πρέπει να έχει τον προσωπικό του λογαριασμό. Για τη δημιουργία του λογαριασμού αυτού υπεύθυνος είναι ο νηπιαγωγός, ο οποίος οφείλει να εισάγει στο σύστημα ορισμένα δημογραφικά στοιχεία καθώς και κάποιες πληροφορίες για το κάθε παιδί.

Μέσω ενός διαδραστικού περιβάλλοντος, εύκολου και φιλικού στη χρήση για αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το παιδί πλοηγείται στο eYES. Το σύστημα παρέχει μία μεγάλη συλλογή από θεματικές ενότητες, όπως μελέτη περιβάλλοντος, γλώσσα και αριθμητική, προσαρμοσμένα στις ανάγκες της προσχολικής εκπαίδευσης. Κάθε ενότητα παρέχει δραστηριότητες που διακρίνονται σε τρία επίπεδα δυσκολίας, και που εμφανίζονται στους μαθητές με κοινό interface. Ο βαθμός δυσκολίας στις δραστηριότητες επιλέγεται από το σύστημα αυτόματα μέσω κατάλληλων τεχνικών εξατομίκευσης που χρησιμοποιούνται.

Το eYES αποτελείται από έξι βασικά στοιχεία (Εικόνα 1):

1. Στοιχείο διεπαφής
2. Στοιχείο παροχής δραστηριοτήτων
3. Στοιχείο εξωτερικών πηγών
4. Στοιχείο εξατομίκευσης
5. Στοιχείο καταγραφής
6. Στοιχείο ενημέρωσης απόδοσης



Εικόνα 1: Αρχιτεκτονική του eYES

Το στοιχείο διεπαφής παρέχει ένα φιλικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι με τον υπολογιστή έρχονται σε επαφή με εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το στοιχείο παροχής δραστηριοτήτων είναι υπεύθυνο για το σύνολο των δραστηριοτήτων σε όλες τις θεματικές ενότητες. Ενημερώνεται και συντηρείται από μία ομάδα εξειδικευμένων επιστημόνων, που αποτελείται από ψυχολόγους, παιδαγωγούς, σχολικούς συμβούλους, μηχανικούς πληροφορικής και γραφίστες. Το στοιχείο εξωτερικών πηγών είναι υπεύθυνο για τον συντονισμό και συνδυασμό δραστηριοτήτων με επίκαιρα θέματα, κάνοντας χρήση τεχνολογιών RSS, και τον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων που παρέχονται από το στοιχείο παροχής δραστηριοτήτων. Στο στοιχείο εξατομίκευσης προωθούνται όλες οι δραστηριότητες εκείνης της θεματικής ενότητας που αιτήθηκε μέσω του στοιχείου διεπαφής. Το στοιχείο εξατομίκευσης 'φιλτράρει' τις δραστηριότητες δεχόμενο σαν είσοδο πληροφορία από το στοιχείο καταγραφής, υπεύθυνο για την καταγραφή του ιστορικού απόδοσης κάθε παιδιού, και προωθεί δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας σε κάθε παιδί. Το στοιχείο ενημέρωσης απόδοσης του κάθε παιδιού αποστέλλει πληροφορία μέσω διαδικτύου για την αποτελεσματικότερη ενημέρωση (i) της ειδικής ομάδας, (ii) του νηπιαγωγού, και (iii) των γονέων.

Μάλιστα, το στοιχείο ενημέρωσης απόδοσης θεωρείται εξίσου σημαντικό με εκείνο της εξατομίκευσης, διότι μπορεί να γίνει η αιτία για τη δημιουργία επιπλέον δραστηριοτήτων από την πλευρά του νηπιαγωγού, εκτός της αίθουσας των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι η ανάγνωση κάποιου κειμένου μέσα στην τάξη, η παρακολούθηση κάποιας ταινίας ή ακόμη και επισκέψεις σε μουσεία και θεατρικές παραστάσεις.

Επιπλέον, μέσα από το eYES δίνεται η δυνατότητα τηλεδιάσκεψης του νηπιαγωγού με αντιπροσώπους της ειδικής ομάδας ή/και τον σχολικό σύμβουλο, για τυχόν προβλήματα ή απορίες του πάνω στη χρήση του συστήματος. Ακόμη, μία ενδιαφέρουσα επέκταση είναι η διεξαγωγή ειδικών online σεμιναρίων μεταξύ νηπιαγωγών που χρησιμοποιούν το eYES για έγκαιρη ενημέρωσή τους και αν-ταλήψη εμπειριών και ιδεών.

5. Διαδικασία Εξατομίκευσης eYES

Η διαδικασία της εξατομίκευσης στο Ολοκληρωμένο Σύστημα eYES πραγματοποιείται, από τις ακόλουθες φάσεις:

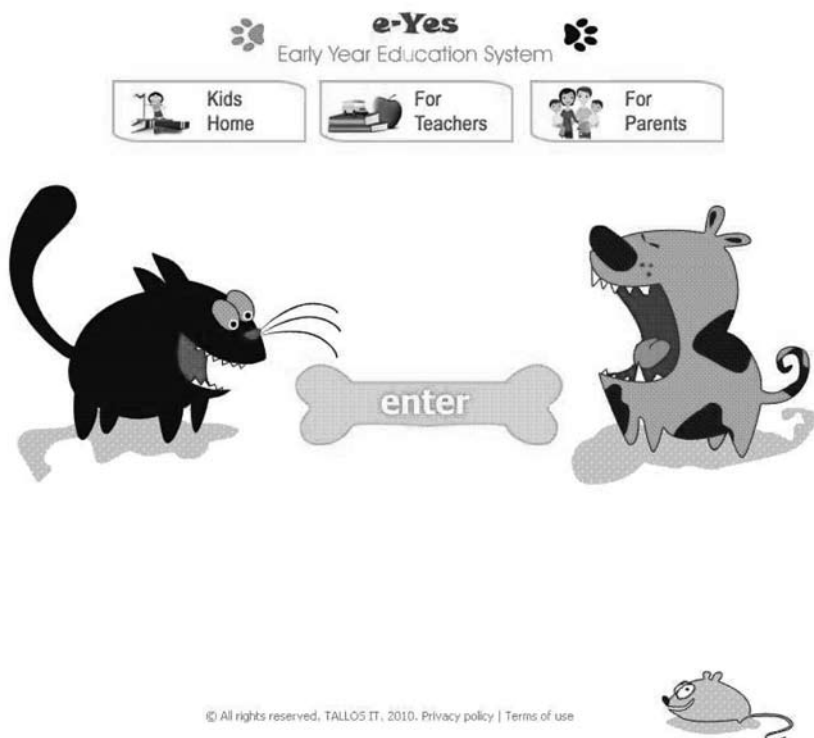
Συλλογή δεδομένων. Έμμεσα δεδομένα προκύπτουν από προηγούμενες ενέργειες των παιδιών μέσα στο σύστημα. Για παράδειγμα, ακολουθίες από κλικ μέσα στις δραστηριότητες που παρέχονται σε κάθε θεματική ενότητα, καταγράφονται στα αρχεία ιστορικού των εξυπηρετητών μέσω τμημάτων καταγραφής cookies και sessions. Άμεσα δεδομένα προέρχονται από φόρμες εγγραφής. Το κάθε παιδί εισέρχεται στο eYES μέσω του δικού του λογαριασμού, τον οποίο έχει δημιουργήσει ο νηπιαγωγός από την πρώτη είσοδό του στο σύστημα. Επιπρόσθετα χρησιμοποιούνται δεδομένα από δημογραφικά στοιχεία. Δύναται, επίσης, η δυνατότητα επέκτασης όπου διαδικτυακό περιεχόμενο, δομικά στοιχεία και στοιχεία εφαρμογών μπορούν να προστεθούν ως επιπλέον πηγές δεδομένων για να υποβοηθήσουν τη διενέργεια των επόμενων φάσεων.

Προεπεξεργασία δεδομένων. Τα δεδομένα συνήθως δέχονται μια προεπεξεργασία ώστε να πάρουν κατάλληλη μορφή για χρήση τους στην επόμενη φάση της ανάλυσης. Αυτό περιλαμβάνει καθαρισμό από ασυνέπειες, απόρριψη μη σχετικών με το στόχο της ανάλυσης πληροφοριών (π.χ. αυτόματα παραγόμενες αιτήσεις ενσωματωμένων σε σελίδα γραφικών θα καταγραφούν αρχικά στο αρχείο ιστορικού του εξυπηρετητή ακόμα και αν παρέχουν ελάχιστη πληροφορία για τα ενδιαφέροντα του χρήστη), συμπλήρωση των συνδέσμων που απουσιάζουν (κυρίως λόγω caching) σε μη

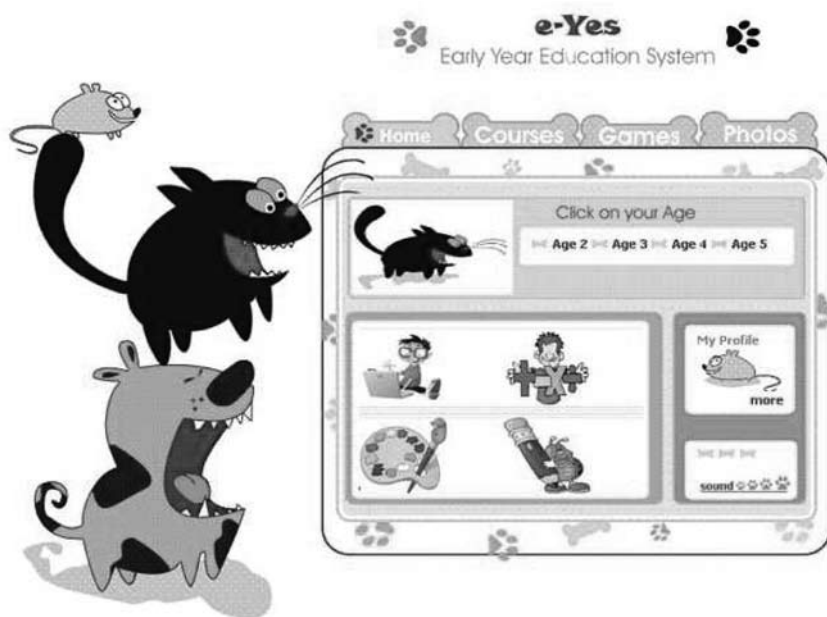
ολοκληρωμένες διαδρομές από κλικ. Ακόμη γίνεται εντοπισμός των μοναδικών-ξεχωριστών sessions με τα διαφορετικά αιτήματα, χρησιμοποιώντας ευριστικές ρύθσεις όπως «όλες οι αιτήσεις από την ίδια IP μέσα σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα».

Ανάλυση δεδομένων. Αυτή η φάση εφαρμόζει τεχνικές εξαγωγής δεδομένων για την ανακάλυψη ενδιαφέροντων προτύπων χρήσης και στατιστικών συσχετισμών μεταξύ παρόμοιων χρηστών.

Λήψη αποφάσεων και παροχή συστάσεων. Κατά την τελευταία φάση αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για να παραχθούν συστάσεις για δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας προς το κάθε παιδί που θα το βοηθήσουν να κατανοήσει πλήρως τη διδακτέα ύλη.



Εικόνα 2: Αρχική σελίδα διαδραστικού περιβάλλοντος eYES



© All rights reserved. TALLOS IT. 2010. Privacy policy | Terms of use

Εικόνα 3: Περιβάλλον διεπαφής παιδιών μέσα από το eYES



Εικόνα 4: Περιβάλλον διεπαφής νηπιαγωγού μέσα από το eYES

6. Συμπεράσματα

Το πρωτοποριακό ολοκληρωμένο σύστημα e-YES, παρέχει έναν σύγχρονο τρόπο εκπαίδευσης στην πιο σημαντική βαθμίδα, αυτή της προσχολικής αγωγής. Οι παιδαγωγικές θεωρίες στις οποίες βασίζεται, οι αλγόριθμοι τους οποίους χρησιμοποιεί καθώς και το ανοικτό του περιβάλλον σε μια ευρεία περιοχή επιστημόνων το καθιστούν ισχυρό και ασυναγώνιστο εργαλείο που προάγει την εκπαίδευση του παιδιού, βοηθάει τον παιδαγωγό στο έργο του και συνε-ισφέρει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού θεσμού.

Τα βασικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα εστιάζονται στα κάτωθι:

α. Μεγάλης ακρίβειας εξατομίκευση στις ανάγκες του κάθε παιδιού

β. Σύστημα συστάσεων για διαδραστικές δραστηριότητες

γ. Online ενημέρωση για την πρόοδο του κάθε παιδιού

δ. Δυνατότητα τηλεδιάσκεψης του νηπιαγωγού με τον σχολικό σύμβουλο

ε. Δυνατότητα τηλεδιάσκεψης του νηπιαγωγού με συναδέλφους του

στ. Πλήρες διαδραστικό περιβάλλον μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός αναδιοργανώνει την ύλη των μαθημάτων, συντονίζει το ρυθμό διδασκαλίας στις ανάγκες του κάθε παιδιού, διαμορφώνει πλήρες προφίλ για κάθε παιδί και ενημερώνει τους γονείς.

Θεωρώντας πως το e-YES, θα επιτελέσει το έργο του στο μέγιστο βαθμό, θα υπάρχει μία συνεχής προσπάθεια για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών, με την ανανέωση συνεχώς του εκπαιδευτικού του υλικού καθώς και την επέκταση των δυνατοτήτων του.

Βιβλιογραφία

Clements, D. & Sarama, J. (2002), The Role of Technology in Early Childhood Learning, National Science Foundation, Early Childhood Corner, 340-343.

Eirinaki M., Vazirgiannis M. (2003), Web Mining for Web Personalization, ACM Transactions on Internet Technology (TOIT), Volume 3 , Issue 1, 1 – 27.

Mobasher, B., Cooley, R., Srivastava, J. (2000), Automatic personalization based on web usage mining, Communications of the ACM, 43(8) 142–151.

Mulvenna M. D., Anand S. S., Buchner A. G. (2000), Personalization on the Net using Web Mining, Communications of the ACM, Vol. 43, 8, 123-125

Nasraoui O. (2005), World Wide Web Personalization, Invited chapter in “Encyclopedia of Data Mining and Data Warehousing”, J. Wang, Ed, Idea Group (pp. 76).

Tsitouridou, M. & Vryzas, K. (2001), Early Childhood Education Students’ Attitudes towards Information Technology, Themes in Education, 2(4), 425-443

Vygotsky, L.S. (1978). Mind and society: The development of higher mental processes, Cambridge, MA: Harvard University Press. Gardner, H. (1983), Frames of Mind. New York: Basic Books INC.

Οι Τ.Π.Ε στη διασκέδαση των μικρών παιδιών. Έμφυλες διαφορές και απόψεις παιδιών για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Αλεξάνδρα Νούσια

Μ.Α Βρεφονηπιοκόμος/ Εργ. Συνεργάτιδα/ Τ.Ε.Ι Ηπείρου,

Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας alekanoysia@yahoo.gr

Abstract

Videogames in the continuously altered communication environment of current season is considered as a main activity of modern everyday routine of children but also adolescents.

The present work studies the opinions of school age children's of (12 years old), for a new type of amusement and entertainment, the videogames. Specifically, it examines firstly, children's views about videogames, as far as it concerns issues of socialisation, violence and aggressiveness. Secondly, we explore any gendered differences concerning their views about videogames.

The results of research about children views of socialisation, showed that children preferred play common games despite videogames alone in their house. The existence of violence and aggressiveness in the videogames was confirmed by children. Boys and girls at this point, declared to have sentiments of anger that it showed to be interweave with situations of violence and aggressiveness. Differences between the two genders were showed into their preferences in the various categories of games, in the way they play and in the time that they spend playing videogames.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία σηματοδοτείται από μια πρωτοφανή έκρηξη στην εξέλιξη των νέων τεχνολογιών. Διανύουμε, ήδη, την ψηφιακή εποχή και συμμετέχουμε σε μια κοινωνία, που χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι οι τεχνολογίες της επικοινωνίας και των πληροφοριών (ΤΠΕ). Οι ΤΠΕ αποτελούν, πλέον, δυναμική συνιστώσα της σύγχρονης κοινωνίας και επηρεάζουν καθοριστικά οποιαδήποτε δραστηριότητα διαφόρων τομέων, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τη διοίκηση, την εκπαίδευση, την οικονομία, τον πολιτισμό και την ψυχαγωγία. Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται πλέον από υψηλό βαθμό συνθετότητας, με συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο

όλων των τομέων, ως αποτέλεσμα της αλληλαγής των καθημερινών δεδομένων που επιφέρουν οι ΤΠΕ. Η μεταβολή της κοινωνικής πραγματικότητας, εξ' αιτίας των νέων τεχνολογιών, αναπόφευκτα υπαγόρευσε την εισβολή και διείσδυσή τους σε διάφορους τομείς, που αφορούν την παιδική ηλικία. Ποικιλότροπη επιρροή άσκησαν οι ΤΠΕ στον τομέα της ψυχαγωγίας και της διασκέδασης του παιδιού και ιδιαίτερα στο παιχνίδι, το οποίο, στο συγκεκριμένο τομέα, θεωρείται ως η κύρια δραστηριότητα του παιδιού.

Η σύγχρονη καθημερινότητα του παιδιού, ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα, αποτέλεσε πρόκληση για την κοινωνία της πληροφορίας και δημιουργήθηκε ένας σύγχρονος παιχνιδόκοσμος, προσαρμοσμένος σε αυτά τα δεδομένα. Η καθημερινότητα των περισσότερων παιδιών σήμερα, ειδικά στα αστικά κέντρα, περιορίζει τις δυνατότητές τους για ενασχόληση με κλασικά παιχνίδια, την καλλιέργεια της κοινωνικότητας και της μεταξύ τους επικοινωνίας. Η αύξηση της εγκληματικότητας, ο αφανισμός της «γειτονιάς» και οι ελάχιστοι χώροι παιχνιδιού επιβάλλουν στο παιδί να ζει σ' έναν περιορισμένο και αυστηρά οριοθετημένο χώρο, όπου συνεχώς επιτηρείται.

Αναπόσπαστο μέρος του σύγχρονου αυτού παιχνιδόκοσμου αποτελεί και το ηλεκτρονικό παιχνίδι, που εξελίχθηκε και συνεχίζει να εξελίσσεται ραγδαία, τόσο σε επίπεδο συσκευών (Hardware), τις ονομαζόμενες παιχνιδομηχανές ή κονσόλες, όσο και σε επίπεδο λογισμικού (Software). Οι πωλήσεις ηλεκτρονικών παιχνιδιών αυξάνονται κατακόρυφα, με τα παιδιά να ασχολούνται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, είτε μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, είτε μέσω άλλων συσκευών (κονσόλες ή παιχνιδομηχανές) που διατίθενται στο εμπόριο.

Η μαγεία της εικόνας, η φαντασίωση, η ενεργή συμμετοχή, σε συνδυασμό με τις ιδιαιτερότητες της ψυχοσύνθεσης του παιδιού, αποτελούν καταλυτικό ερέθισμα στην ενασχόληση των παιδιών με το ηλεκτρονικό παιχνίδι. Τα βιντεοπαιχνίδια, αποτελώντας μέρος της ψυχαγωγίας και της διασκέδασης των παιδιών, συντελούν σε μια ταχύτατη μεταβολή της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους σε σχέση με το κλασικό παιχνίδι.

Βιβλιογραφική επισκόπηση και ερευνητικά ερωτήματα

Μέσω μιας σύντομης βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε διάφορα επιστημονικά περιοδικά και βιβλία, καθώς και στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, διαπίστωσα ότι επιστήμονες, από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, τα τελευταία χρόνια,

εξετάζουν και μιλούν για τις πιθανές επιπτώσεις, που ενδέχεται να έχει στους χρήστες η ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Επιπτώσεις, που είχαν να κάνουν με την αύξηση της βίας και της επιθετικότητας, πρακτικές, οι οποίες εκφράζονται έντονα μέσα από τα βιντεοπαιχνίδια και ιδιαίτερα από εκείνα με βίαιο και επιθετικό περιεχόμενο.

Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται, ότι τα παιχνίδια με βίαιο περιεχόμενο, συμβάλλουν θετικά στην αύξηση βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών από μέρους των παιδιών, ακόμη και μετά το τέλος της χρήσης τους, όταν αυτή γίνεται σε καθημερινή βάση και αποτελεί συνήθη ασχολία του παιδιού. Άλλωστε, δεν είναι λίγες και οι αναφορές στον τύπο, σχετικές με παιδιά, τα οποία διέπραξαν ακόμη και εγκλήματα, μιμούμενα συμπεριφορές και καταστάσεις, οι οποίες διαδραματιζόνταν σε σκηνές διαφόρων βιντεοπαιχνιδιών. Η βία και η επιθετικότητα στην περίπτωση αυτή, είχε να κάνει και με τα συναισθήματα που δημιουργούνταν στα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, με επικρατέστερα εκείνα του θυμού και της λύπης. Αφού, όπως υποστηρίζουν σε σχετική έρευνά τους οι Anderson και Dill (2000), τα συναισθήματα αυτά φαίνεται να συνδέονται άμεσα με συμπεριφορές, που προκαλούν βία και επιθετικότητα.

Ο τομέας της κοινωνικότητας, είναι ένα ακόμα κομμάτι στο οποίο στράφηκε το ενδιαφέρον των επιστημόνων. Στα αποτελέσματα των ερευνών τους όμως, δεν διαφαίνεται καθαρά, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, λόγω της περιορισμένης έρευνας στην περιοχή αυτή, για το αν η ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια συμβάλλει απόλυτα θετικά ή αρνητικά στην αύξηση ή μείωση της κοινωνικότητας των παιδιών (Wiegman & Van Schie, 1998, Singers & Singers, 2001).

Οι έμφυτες διαφορές, στη χρήση και ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, έχουν επίσης εξεταστεί και οι απόψεις των ερευνητών συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι διαφορές αυτές, ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, είναι ορατές, τόσο στις προτιμήσεις των παιχνιδιών ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιών, όσο και στον χρόνο που σπαταλούν τα αγόρια και τα κορίτσια αντίστοιχα, παίζοντας τέτοιου είδους παιχνίδια. Τα αγόρια φαίνεται να υπερτερούν των κοριτσιών στον χρόνο ενασχόλησης και οι προτιμήσεις τους έχουν να κάνουν με παιχνίδια πολεμικού κυρίως περιεχομένου, στα οποία πρωταγωνιστούν ήρωες, οι οποίοι έχουν υπερδυνάμεις και εξουσία. Τα κορίτσια, αντίθετα, προτιμούν παιχνίδια με φιγούρες, οι οποίες παρουσιάζουν ευαίσθητο και τρυφερό χαρακτήρα και πιο "γλυκά" χαρακτηριστικά, σε σχέση με εκείνα που προτιμούν τα αγόρια (Walkerdine, 2005). Τα στερεότυπα, τέλος, για το ρόλο των δυο φύλων, φαίνονται να είναι καλά εδραιωμένα, τόσο στο περιεχόμενο των βιντεοπαιχνιδιών, όσο και στις απόψεις των παιδιών.

Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, λόγω της γοητείας που ασκούν, έχουν συμβάλει στη ραγδαία εισαγωγή και ενσωμάτωση των υπολογιστών στο οικογενειακό περιβάλλον. Αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα στην εξάπλωση της πληροφορικής, ενώ με την συμβολή τους, ένα τεχνολογικό μέσο, έχει μετατραπεί σε καταναλωτικό προϊόν. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια εξοικειώνουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με την ψηφιακή κουλτούρα, ενώ ο υπολογιστής στο πλαίσιο αυτό μετατρέπεται σε μηχανή ψυχαγωγίας (Κόμης, 2004).

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, που έχουν πλέον ενταχθεί στις σύγχρονες κοινωνίες και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εποχής των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, μοιάζει να διχάζουν αναφορικά με την αξία και τα οφέλη των ψηφιακών περιβαλλόντων την κοινή γνώμη σε δύο κατηγορίες με αντιδιαμετρικά αντίθετες απόψεις και στάσεις.

Από την μία, οι υποστηρικτές των παιχνιδιών αυτών προβάλλουν διάφορα οφέλη από την χρήση τους και από την άλλη, οι επικριτές τους, που εστιάζονται στις αρνητικές συνέπειες της χρήσης των παιχνιδιών αυτών.

Ως μέλος της σύγχρονης κοινωνίας μας, είμαι δέκτης όλων των παραπάνω, και αναπόφευκτα συμμερίζομαι τον έντονο εσωτερικό προβληματισμό, σχετικά με αυτό τον νέο τρόπο διασκέδασης που προτιμούν σήμερα τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Ο προβληματισμός μου άρχισε να γίνεται όλο και πιο έντονος, καθώς γίνομαι ολοένα και περισσότερο δέκτης του θαυμασμού και του “εθισμού” που διέκρινε τα παιδιά για τα βιντεοπαιχνίδια, λόγω της καθημερινής επαφής που έχω μαζί τους. Ο προβληματισμός αυτός, με οδήγησε στο να ασχοληθώ τελικά με το θέμα αυτό, και ειδικότερα για:

- την έλξη που ασκούν τα βιντεοπαιχνίδια στα παιδιά,
- τις προτιμήσεις τους στις διάφορες κατηγορίες των βιντεο-παιχνιδιών,
- το ζήτημα της κοινωνικότητας,
- τα συναισθήματα που τους προκαλούν
- και τις τυχόν έμφυτες διαφορές που μπορεί να υπάρχουν-στερεότυπα- όσον αφορά την ενασχόληση με τα παιχνίδια αυτά.

Οι άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκα και οι οποίοι διαμορφώνουν και τους στόχους της παρούσας έρευνας προσδιορίστηκαν βάσει των παρακάτω ερευνητικών

ερωτημάτων:

1) Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για την ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια; Τι ήθελε σχετικά με την βία, την κοινωνικότητα και τι είδους συναισθήματα τους προκαλούν;

2) Υπάρχουν έμφυτες διαφορές, τόσο στις απόψεις, όσο και στη χρήση βιντεοπαιχνιδιών; Και αν ναι, που αναφέρονται;

Μεθοδολογική προσέγγιση και εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Για τις απαιτήσεις της έρευνας, έπρεπε να επιλεγθούν οι κατάλληλες μέθοδοι, δηλαδή όλο αυτό «το φάσμα των προσεγγίσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης» (Cohen & Manion, 1994: 66).

Αφού στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και προτιμήσεις των συμμετεχόντων, χρειαζόνταν μια μεθοδολογική προσέγγιση στην οποία θα μπορούσα να παρατηρήσω και να συζητήσω με τα υποκείμενα, ώστε να εκμαιεύσω τις απόψεις τους και να πάρω από κείνους της πληροφορίες εκείνες που θα με βοηθούσαν να φτάσω στα τελικά συμπεράσματα της έρευνάς μου.

Ως πιο κατάλληλη λοιπόν, κρίθηκε η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, η οποία φαίνεται να κερδίζει έδαφος, ιδιαίτερα σε επιστήμες όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία ή η ψυχολογία, αφού αυτή με λίγα λόγια, σύμφωνα με την Edwards (2001:117), επιτρέπει στους ερευνητές «να ενισχύσουν την εικόνα των ενεργειών και των ερμηνειών των παιδιών και των ενηλίκων, και να εντοπίζουν ανάμεσα στις σύνθετες αλληλεπιδράσεις, το περιεχόμενο που αποτελεί τους περιορισμούς και τις δυνατότητες των ατόμων για τη δράση και την ερμηνεία».

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας ήταν η ατομική συνέντευξη αρχικά, και η συνέντευξη βάση έργου (διαγνωστική), στην δεύτερη φάση της έρευνας.

Η συνέντευξη ορίζεται «ως μια διαδικασία κατά την οποία δύο πρόσωπα, αυτός που ερωτά και αυτός που ερωτάται αναπτύσσουν μια σχέση επικοινωνίας μεταξύ τους, κατά την οποίαν ο πρώτος συγκεντρώνει από τον δεύτερο εκείνα τα στοιχεία που προβλέπει η έρευνα» (Δημητρίου, 1994:87). Αυτό που κυριαρχεί στην συνέντευξη, είναι η προσωπική επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον ερωτώμενο. Κατά συνέπεια, η συνέντευξη παρουσιάζει πολλά από τα χαρακτηριστικά

των καθημερινών, φυσικών συζητήσεων. Το είδος της ημιδομημένης συνέντευξης είναι αυτό που χρησιμοποιείτε στην παρούσα μελέτη, λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει έναντι της δομημένης και της ελεύθερης συνέντευξης.

Διαδικασία

Ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την διερεύνηση και απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης, κρίθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, με κύριο εργαλείο τη συνέντευξη (ημιδομημένη και διαγνωστική συνέντευξη).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, γινόταν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες, οι οποίοι απαντούσαν στις ερωτήσεις της συνέντευξης, βάση ενός πρωτοκόλλου. Η δεύτερη φάση της έρευνας περιλάμβανε ατομικές συνεντεύξεις με τους ίδιους συμμετέχοντες της πρώτης φάσης, οι οποίοι επιπρόσθετα έπαιζαν και ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι στον υπολογιστή, το Lemmings. Το παιχνίδι αυτό, αποτέλεσε το έργο για την διαγνωστική συνέντευξη, η οποία γινόταν μετά το τέλος της διαδικασίας παιχνιδιού του παιδιού. Η διαδικασία του παιχνιδιού βιντεοσκοπήθηκε και λειτούργησε υποστηρικτικά μόνο, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, έτσι ώστε να μπορώ να έχω την δυνατότητα να βλέπω όποτε το είχα ανάγκη τις φυσικές και γνήσιες αντιδράσεις των παιδιών την ώρα που παίζουν ένα παιχνίδι, πράγμα το οποίο θα με βοηθούσε στην καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Δεδομένα της έρευνας, αποτέλεσαν τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων, τα οποία αναλύθηκαν με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis).

Δείγμα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου στην πόλη του Βόλου. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 12 έτη και ήταν παιδιά μεσο - αστικών οικογενειών στην πλειοψηφία τους τα οποία κατοικούσαν επίσης στην ίδια περιοχή.

Το “έργο”



Τα κριτήρια για την επιλογή του παιχνιδιού που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν πρωτίστως, να μπορεί να παιχτεί από παιδιά της ηλικιακής ομάδας του δείγματος της έρευνας. Το Lemmings, είναι ένα βιντεοπαιχνίδι που αναπτύχθηκε από το σχέδιο DMA και δημοσιεύθηκε από το Psygnosis το 1991, όπου ήταν ένα από τα δημοφιλέστερα παιχνίδια υπολογιστών του χρόνου του.

Αξιοπιστία

Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης προέρχονται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε δυο ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν σε δύο ξεχωριστές φάσεις της έρευνας με απόσταση περίπου 40 ημερών. Στην δεύτερη φάση, οι συνεντεύξεις γινόταν ύστερα από το παίξιμο των παιδιών με το παιχνίδι, το οποίο λειτούργησε ως έναυσμα όπως ειπώθηκε και παραπάνω, για την διαγνωστική συνέντευξη που ακολουθούσε. Η συνέντευξη αυτή, είχε σκοπό να διαγνωστούν αλήθαι και να επαληθευθούν οι απαντήσεις των παιδιών.

Το πρόβλημα της αξιοπιστίας, βρίσκεται στους τρόπους που η αυτή γίνεται κατανοητή ανάμεσα στις διάφορες έρευνες. Στις περισσότερες ποιοτικές έρευνες, η έννοια της αξιοπιστίας είναι κοντά σε αυτήν της φιλοσοφίας και της επιστημολογίας (δηλαδή, τι σημαίνει αληθινή γνώση). Ποια είναι η αλήθεια δηλαδή, σε μια δήλωση. Εδώ, πρέπει να τεθεί και το γεγονός ότι τα παιδιά είναι απίθανο, σκόπιμα, να παραπληθήσουν ή να κρύψουν κάτι. Στην πραγματικότητα τα παιδιά στο καλύτερο της δυνατότητάς τους, δίνουν τιμές απαντήσεις σε οποιοσδήποτε ερωτήσεις κατάλληλης για την ηλικία τους. Και αν δεν το κάνουν, το "ψέμα" τους έχει να κάνει περισσότερο με τον ερευνητή, παρά με το ίδιο το παιδί (Edwards, 2001).

Συγκεκριμένα, η έννοια της αξιοπιστίας (trustworthiness) περιγράφει τη θέση της αλήθειας και το βαθμό εμπιστευσιμότητας των ερευνητών, στα στοιχεία και τις αξιώσεις των δηλώσεων. Ο κίνδυνος για την μη αξιοπιστία των ευρημάτων, αφορά τους ερευνητές εκείνους οι οποίοι μπορούν να γίνουν εκλεκτικοί στον τύπο στοιχείων που χρησιμοποιούν, προκειμένου να τα εγκαταστήσουν σε μια εννοιολογική κατηγορία. Τα πρότυπα κριτήρια για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας περιλαμβάνουν: τον αντίκτυπο που έχει ο ερευνητής στην ρύθμιση της αξιοπιστίας, τις αξίες του ίδιου του ερευνητή και την αληθινή στάση του ίδιου, όσο και του συνομιλητή του (Chronaki, 1997).

Για την διασφάλιση τα αξιοπιστίας στην παρούσα μελέτη, οι συνεντεύξεις έγιναν από την ίδια την ερευνήτρια σ' ένα ήσυχο μέρος, χωρίς την παρουσία τρίτου

προσώπου. Αυτό αποσκοπούσε στο να μπορεί να υπάρξει, όσο αυτό ήταν δυνατό, μια στενή επαφή και επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, χωρίς την επιρροή άλλων. Ι-διαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην στάση που κράτησα απέναντι στα υποκείμενα και τις απαντήσεις τους. Ήμουν ιδιαίτερα προσεκτική όταν έκανα τις ερωτήσεις, τόσο με τις λέξεις που χρησιμοποιούσα όσο και με τις εκφράσεις του προσώπου μου, ώστε να μην κατευθύνω ή επηρεάσω τις απαντήσεις των υποκειμένων. Μέσω της επαφής που είχα με τα υποκείμενα κατά την διαδικασία της συνέντευξης, είχα την δυνατότητα να βλέπω και τις αντιδράσεις αυτών παράλληλα, πράγμα το οποίο με βοήθησε στην καλύτερη και πιο τεκμηριωμένη ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Μπόρεσα να διαπιστώσω για παράδειγμα, τις έντονες αντιδράσεις των αγοριών όταν δήλωναν το πώς αντιδρούν όταν αισθάνονται θυμό, αντίθετα με τα κορίτσια, οι αντιδράσεις των οποίων ήταν πιο ήπιες. Είχα την δυνατότητα ε-πίσης, να επιμένω περισσότερο στις απαντήσεις εκείνες που με αφορούσαν περισσότερο ή είχαν κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνα.

Η ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας τέλος, ως ευρέως ευδιάκριτη έκδοση της ερευνητικής διαδικασίας έχει βασιστεί σε προσπάθειες ώστε να προσφέρονται έγκυρες κάθε φορά ερμηνείες, αυτών που μελετώνται.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, έδειξαν ότι το συναίσθημα του θυμού, το οποίο είναι συνυφασμένο με την εκδήλωση βίας και επιθετικότητας (Anderson, Dill, 2000), φάνηκε να εκδηλώνεται τόσο από τα αγόρια, όσο και από τα κορίτσια. Μεταξύ των άλλων όμως, αναφέρθηκε και από τα δύο φύλα και ένα άλλο αντιφατικό με το παραπάνω συναίσθημα, αυτό της χαράς. Κάτι που αξίζει να σημειωθεί εδώ, είναι ότι όταν τα παιδιά δήλωναν συναισθήματα όπως εκείνο της χαράς ή της ικανοποίησης, έδειχναν να έχουν ήπιες αντιδράσεις. Αντίθετα, όταν δήλωναν συναισθήματα όπως εκείνα της λύπης ή του θυμού, οι αντιδράσεις τους είχαν στοιχεία επιθετικότητας. Η επιθετικότητα υπάρχει εδώ, και ορίζεται, σαν λεκτική, ή επιθετικότητα ως προς την χρήση της παιχνιδομηχανής (Γρ. 5, Γρ. 6).

Όσον αφορά τα βιντεοπαιχνίδια και την κοινωνικότητα, αυτό που φάνηκε από τις απαντήσεις των παιδιών είναι ότι τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) προτιμούσαν περισσότερο τα ομαδικά παιχνίδια, έναντι της μοναχικής ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια. Η απάντηση στο ερώτημα για το αν τα βιντεοπαιχνίδια συμβάλλουν απόλυτα θετικά ή αρνητικά στην αύξηση της κοινωνικότητας, δεν διαφαίνεται

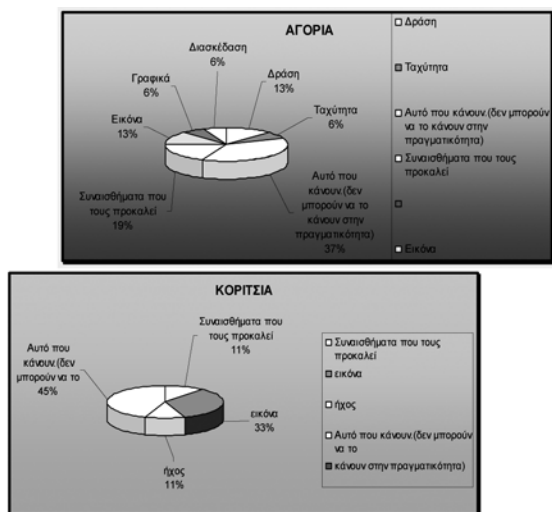
ξεκάθαρη, αφού οι απαντήσεις των παιδιών στο ερώτημα αυτό ήταν μικτές. Ωστόσο, οι απόψεις εκείνες που υποστήριζαν ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια δεν συντελούν στην αύξηση της κοινωνικότητας και την απόκτηση φιλιών, υπερτερούσαν λίγο, έναντι τις αντίθετης άποψης (Γρ. 7, Γρ. 8).

Κατά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκαν σημαντικές έμφυλες διαφορές στις προτιμήσεις των παιδιών, μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών των βιντεοπαιχνιδιών. Τα αγόρια φάνηκε να προτιμούν περισσότερο τα πολεμικά, τα αγωνιστικά και τα παιχνίδια περιπέτειας, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία δήλωσαν μια έντονη απέχθεια για τα πολεμικά παιχνίδια. Υπήρξε εντούτοις, ένα σημαντικό ποσοστό κοριτσιών που έδειξε την προτίμησή του στα παιχνίδια περιπέτειας και πιο συγκεκριμένα σε εκείνα τα οποία εμπεριείχαν και γυναικείες φιγούρες ως πρωταγωνίστριες (Γρ. 13, Γρ. 14). Μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα φάνηκε να υπάρχει και στον χρόνο που ξοδεύουν τα παιδιά παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια, με τα αγόρια να υπερτερούν σημαντικά, έναντι των κοριτσιών (Γρ. 11, Γρ. 12). Οι έμφυλες διαφορές είχαν να κάνουν ακόμα και με τον τρόπο που παίζουν τα δυο φύλα, αφού τα αγόρια έδειξαν να είναι πιο παθιασμένοι παίκτες, παίζοντας περισσότερο βίαια και έντονα, σε σχέση με τα κορίτσια. Η κοινωνικοποίηση των αγοριών και των κοριτσιών (κουλτούρα), είχε να κάνει ενδεχομένως, με την δημιουργία στερεοτύπων που εντοπίστηκαν στα δύο φύλα. Ωστόσο, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έδειξαν να μην οικειοποιούνται τα στερεότυπα αυτά, όσον αφορά στην γενικότερη χρήση και ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια (Πιν. 1).

Γραφήματα

Έλξη για τα βιντεοπαιχνίδια

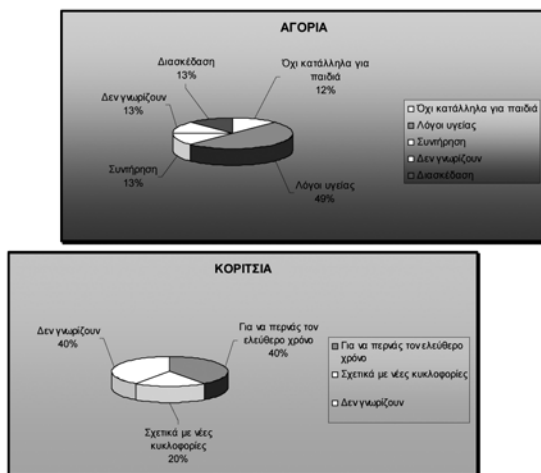
Στο ερώτημα του, τι είναι αυτό το οποίο έλκει τα παιδιά περισσότερο στα βιντεοπαιχνίδια, και που συνδέεται άμεσα και με τις επιλογές και προτιμήσεις που δείχνουν τα ίδια στις διάφορες κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών, οι απαντήσεις ήταν ποικίλες. Τα παιδιά αναφέρθηκαν στην εικόνα, τα γραφικά, τον ήχο, στην ταχύτητα και στα συναισθήματα που νιώθουν κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Κυρίαρχη απάντηση ήταν ότι στα παιχνίδια αυτά, μπορούν να κάνουν πράγματα τα οποία δεν τους δίνεται η δυνατότητα ή η ευκαιρία να κάνουν στην πραγματική τους ζωή, με ποσοστό (37%) για τα αγόρια και (45%) για τα κορίτσια.



Γρ. 1. Τι λένε τα αγόρια για τους λόγους έλξης στα βιντεοπαιχνίδια

Γρ. 2. Τι λένε τα κορίτσια για τους λόγους έλξης στα βιντεοπαιχνίδια

Οικειοποίηση στερεοτύπων



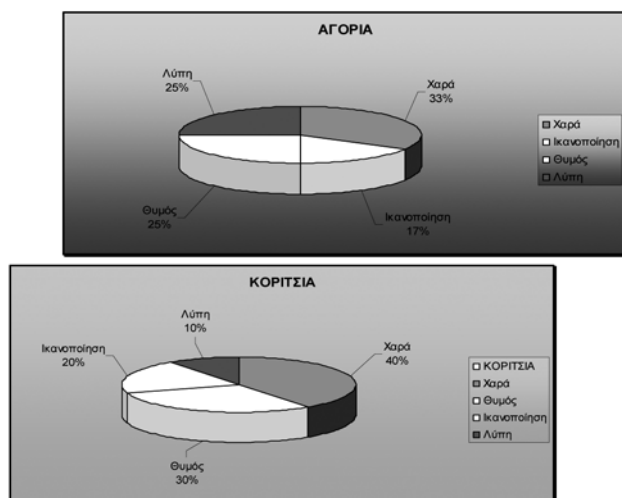
Γρ. 1. Τι λένε τα αγόρια σχετικά με τα βιντεοπαιχνίδια.

Γρ. 2. Τι λένε τα κορίτσια σχετικά με τα βιντεοπαιχνίδια.

Παρόλο που στα παιδιά άρεσε πολύ αυτό το είδος παιχνιδιών, το σπουδαίο στις απαντήσεις τους, ήταν το γεγονός ότι τα ίδια, και κυρίως τα αγόρια, αναγνώριζαν προβλήματα υγείας που προκαλούνται από την συχνή ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια. Το ποσοστό, στις απαντήσεις τους εδώ έφτανε το 49%.

Συναισθήματα: βία και επιθετικότητα

Το επικρατέστερο συναίσθημα που φάνηκε να προκαλούν τα βιντεοπαιχνίδια κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια ήταν το συναίσθημα της χαράς με ποσοστό 33% στα αγόρια και 40% στα κορίτσια. Συναίσθημα παρόμοιο με αυτό της χαράς ήταν και η ικανοποίηση. Υπήρξαν ωστόσο και αναφορές, και από τα δύο φύλα, σε αντιφατικά συναισθήματα όπως εκείνα της λύπης και του θυμού.



Γρ. 1. Τα συναισθήματα που δήλωσαν τα αγόρια.

Γρ. 2. Τα συναισθήματα που δήλωσαν τα κορίτσια.

Κάτι που αξίζει να σημειωθεί εδώ, είναι ότι όταν τα παιδιά δήλωναν συναισθήματα όπως εκείνο της χαράς ή της ικανοποίησης, έδειχναν να έχουν ήπιες αντιδράσεις. Αντίθετα, όταν δήλωναν συναισθήματα όπως εκείνα της λύπης ή του θυμού, οι αντιδράσεις τους είχαν στοιχεία επιθετικότητας. Η επιθετικότητα υπάρχει εδώ, και ορίζεται, σαν ηλεκτική, ή επιθετικότητα ως προς την χρήση της παιχνιδομηχανής. Οι αντιδράσεις αυτές ήταν ορατές και κατά την διάρκεια της συνέντευξης αλλά και στις απαντήσεις των παιδιών. Επιπρόσθετα, οι αντιδράσεις αυτές(π.χ, θυμού), ήταν ορατές

περισσότερο από τα αγόρια και όχι τόσο από τα κορίτσια. Εκείνες έδειχναν πιο χαλαρές από τα αγόρια! Τα συναισθήματα που δήλωσαν ότι νιώθουν τα παιδιά την ώρα που παίζουν ένα βιντεοπαιχνίδι ήταν τα ίδια, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Τα αγόρια όμως, με το συναίσθημα του θυμού, εμφάνισαν έντονες συμπεριφορές, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία δεν φάνηκε να εκδηλώνουν έντονα, τέτοιου είδους συμπεριφορές. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί απόλυτα με αυτό που υποστηρίζουν οι Anderson και Dill (2000). Οι ίδιοι θεωρούν ότι το συναίσθημα του θυμού είναι συνυφασμένο με την εκδήλωση βίας και επιθετικότητας, στην συμπεριφορά των ατόμων.

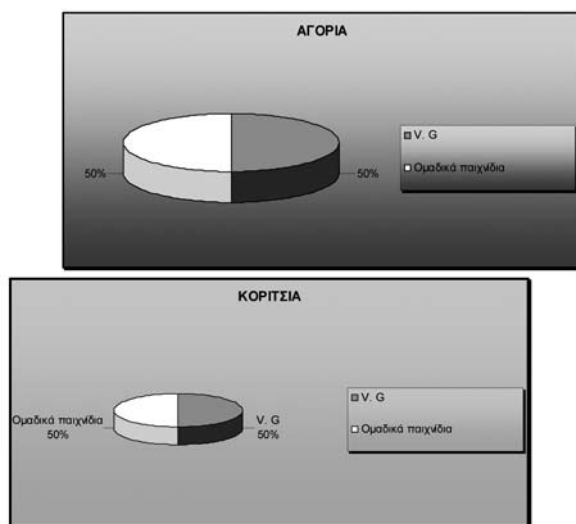
Εντούτοις, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι ερευνητές, ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, και συνήθως βίαιο, μπορεί να προκαλέσει αισθήματα θυμού. Δεν είναι όμως αναμενόμενο και βέβαιο, ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια είναι περισσότερο πιθανό να αυξήσουν συναισθήματα του θυμού, έναντι ενός μη βίαιου παιχνιδιού. Δέχονται αντίστοιχα το γεγονός, ότι όταν ένα παιχνίδι έχει ματαίωση, είναι πιθανό να αυξήσει το θυμό, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια, ότι ο θυμός αυτός θα επηρεάσει την μετέπειτα συμπεριφορά του παιδιού. Άλλωστε όπως και οι ίδιοι τονίζουν, η έρευνα πάνω στα βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια και την πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς στο άτομο είναι ακόμη λιγοστή, για να δεχτούμε ότι τα παιχνίδια αυτά προκαλούν και επιθετική συμπεριφορά σε καταστάσεις έξω από το παιχνίδι.

Βιντεοπαιχνίδια και κοινωνικότητα

Προκειμένου να ερευνηθεί ο τομέας της κοινωνικότητας, τα παιδιά ρωτήθηκαν για το εάν προτιμούν να παίζουν βιντεοπαιχνίδια ή να είναι παρέα με φίλους τους και να ασχολούνται με άλλες ομαδικές δραστηριότητες.

Παρόλο που τα παρακάτω γραφήματα δείχνουν τις προτιμήσεις των παιδιών να μοιράζονται, (50% βιντεοπαιχνίδια και 50% ομαδικά παιχνίδια), η αλήθεια είναι ότι, ακόμη και τα παιδιά εκείνα τα οποία προτίμησαν τα βιντεοπαιχνίδια έναντι των ομαδικών παιχνιδιών, ήθελαν να παίζουν το παιχνίδι παρέα με κάποιον φίλο και όχι μόνοι τους.

<i>Ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια γενικά</i>	<i>Τρόπος που παίζουν</i>	<i>Φύση των δυο φύλων</i>	<i>Χρόνος που παίζουν βιντεοπαιχνίδια</i>	<i>Προτιμήσεις βιντεοπαιχνιδιών</i>
<i>Καθόλου στερεότυπα. Τα παιδιά υποστηρίζουν ότι τα βιντεοπαιχνίδια ταιριάζουν και στα δύο φύλα.</i>	Πιο άνετα τα αγόρια από τα κορίτσια	Από φύση τους τα αγόρια και τα κορίτσια προτιμούν περισσότερο κάποια παιχνίδια σε σχέση με κάποια άλλα.	Τα αγόρια φαίνεται να σπαταλούν πολύ περισσότερο χρόνο απ'ότι τα κορίτσια, στο να παίζουν βιντεοπαιχνίδια.	Οι προτιμήσεις ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών, φάνηκε να διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.
<i>Τα κορίτσια δεν έχουν εμπειρία και γι' αυτό δεν τα καταφέρνουν καλά, ενώ τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη εμπειρία και πείσμα.</i>	Τα αγόρια είναι πιο βίαια και παίζουν πιο έντονα από τα κορίτσια	Κορίτσια: (ευαίσθητα-όχι βία, δράση, φόβος-τρυφερά, γυναικεία κουλτούρα γενικότερα).		Τα αγόρια προτιμούσαν περισσότερο πολεμικά, αγωνιστικά και παιχνίδια περιπέτειας.
		Αγόρια: (πιο επιθετικά και βίαια, αντρική κουλτούρα γενικότερα).		Τα κορίτσια προτιμούσαν παιχνίδια περιπέτειας τα οποία είχαν όμως και γυναικείες φιγούρες για ήρωες, και περισσότερο ψυχαγωγικά παιχνίδια, όπως εκείνα που εμπεριείχαν μουσική.
		Τα κορίτσια δεν έχουν ποικιλία πρωταγωνιστών να ταυτιστούν σε ένα παιχνίδι όσο τα αγόρια		



Γρ. 1. Προτίμηση αγοριών

Γρ. 2. Προτίμηση κοριτσιών

Συμπερασματικά λοιπόν και βάση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον τομέα της κοινωνικότητας, δεν μπορώ να πω ότι τα βιντεοπαιχνίδια συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην αύξηση ή μείωση αυτής αντίστοιχα. Αυτό που φαίνεται ξεκάθαρα, είναι το γεγονός ότι τα παιδιά προτιμούν περισσότερο την επαφή και αλληλεπίδραση με τους φίλους τους, παρά την μοναχική ενασχόληση με ένα τέτοιο παιχνίδι.

Έμφυτες διαφορές σε σχέση με τα βιντεοπαιχνίδια

Αναφορικά με όλα τα παραπάνω, εξετάστηκαν ακόμα οι τυχόν έμφυτες διαφορές, που υπάρχουν στην χρήση και ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια. Ο πίνακας που ακολουθεί, περιλαμβάνει τις απόψεις των παιδιών (αγοριών και κοριτσιών), σχετικά με τις έμφυτες διαφορές που υπάρχουν στα βιντεοπαιχνίδια.

Πίνακας 1: Έμφυτες διαφορές

Αρχικά, όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν γενικά για την ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια, έδειξαν να μην έχουν καθόλου στερεότυπα σχετικά με τη χρήση και το παιχνίδι με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Τα ίδια υποστήριξαν ότι είναι αποδεκτό το να παίζουν τέτοιου είδους παιχνίδια τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια και πως τα καταφέρνουν και οι δύο καλὰ εφόσον προσπαθήσουν.

Ακόμα και τα παιδιά εκείνα που υποστήριξαν ότι τα κορίτσια δεν τα καταφέρνουν

τόσο καλὰ όσο τα αγόρια, τόνισαν ότι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλὰ, όχι για τι δεν τους ταιριάζει ή δεν έχουν κάποιες ειδικές ικανότητες, αλλὰ διότι δεν ασχολούνται πολύ και δεν έχουν μεγάλη πείρα. Συμπλήρωσαν ακόμα ότι αν προσπαθήσο-υν, θα καταφέρουν και τα κορίτσια να παίξουν το ίδιο καλὰ με τα αγόρια. Ο τρόπος που παίζουν ένα παιχνίδι φαίνεται να διαφέρει ανάμεσα στα δυο φύλα. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των παιδιών τα κορίτσια παρουσιάζονται να είναι πιο ήρεμα από τα αγόρια την ώρα που παίζουν ένα παιχνίδι, σε αντίθεση με τα αγόρια που όπως φαίνεται, παίζουν με περισσότερο πάθος και ένταση. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν και οι Walkerdine, Thomas και Studdert (2006), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι πρακτικές παιχνιδιού που υιοθετούν τα αγόρια και κορίτσια τείνουν να διαφέρουν αρκετά. Τα κορίτσια παίζουν (αν και με πολλή ικανότητα) με πολύ λιγότερη ένταση και συμμετοχή στο παιχνίδι. Τα αγόρια από την άλλη, παίζουν με μεγαλύτερο πάθος και ένταση και ήταν έτοιμα να συζητήσουν λιγότερο μεταξύ τους απ'ότι τα κορίτσια. Όσον αφορά τώρα την φύση των δύο φύλων, αυτό που ονομάζουμε ανδρική και γυναικεία κουητούρα, φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία στερεοτύπων όσον αφορά την χρήση και την ενασχόληση γενικά, με τα βιντεοπαιχνίδια. Όπως χαρακτηριστικά λένε τα παιδιά, υπάρχουν κάποια παιχνίδια που ταιριάζουν περισσότερο στην φύση των αγοριών και για τον λόγο αυτό εκείνα τα καταφέρνουν καλύτερα σε αυτά απ'ότι τα κορίτσια. Το ίδιο βεβαία συμβαίνει και με τα κορίτσια αντίστοιχα. Από τις απαντήσεις των παιδιών, προκύπτει ότι τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα από τα αγόρια και περισσότερο καλαίσθητα. Αφού όπως υποστήριξαν τα ίδια τα παιδιά, στα κορίτσια άρεσε να παίζουν με κούκλες ή με περισσότερο χαριτωμένους χαρακτήρες και να τους φροντίσουν γενικότερα. Τα αγόρια αντίθετα, εμφανίζονται πιο σκληρά και περισσότερο δυναμικά. Ιδιότητες οι οποίες ταιριάζουν απόλυτα στα γυναικεία πρότυπα και τα αντρικά αντίστοιχα.

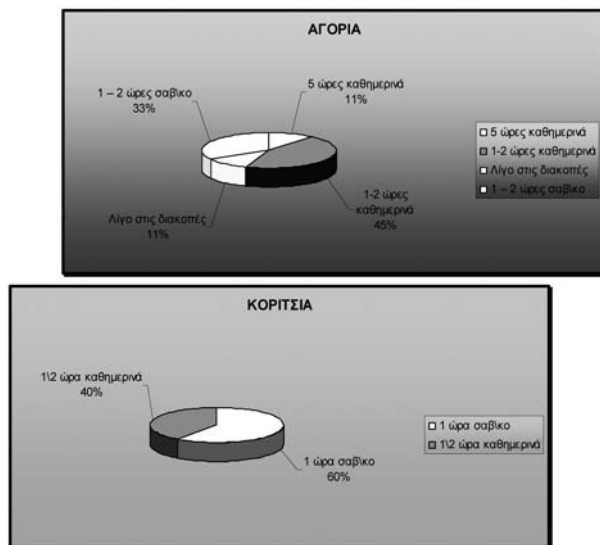
Όπως υποστηρίζει άλλωστε και η Walkerdine (2005), οι γυναίκες συμπαθούν τα χνουδωτά και χαριτωμένα ζώα για χάδια, καθώς επίσης και τα μωρά και τα μικρά παιδιά. Με μια πρώτη ματιά, η προτίμηση αυτή, παραπέμπει σε καταστάσεις που μιλούν για μια πολιτική της μη βίας, της ευαισθησίας και της ευγένειας.

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο κάνει τα κορίτσια να μην βρίσκουν τόσο μεγάλο ενδιαφέρον σε ορισμένα παιχνίδια, με αποτέλεσμα να μην ασχολούνται τόσο πολύ με αυτά όσο και τα αγόρια, είναι οι πρωταγωνιστές (ήρωες) των παιχνιδιών. Οι γυναικείες φιγούρες, φαίνεται να ελλείπονται στα βιντεοπαιχνίδια και να υποπαρουσιάζονται σε σχέση με αυτές των αγοριών. Αποτέλεσμα αυτού, είναι τα αγόρια να έχουν ένα πλήθος πρωταγωνιστών, με τους οποίους θα μπορούσαν να ταυτιστούν, πράγμα το οποίο δεν

μπορεί να συμβεί και με τα κορίτσια αντίστοιχα. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν τόσο ο Ivory (2006), όσο και η Walkerdine (2005), η οποία μάλιστα δίνει μεγάλη σημασία σε αυτό και προτείνει, οι βιομηχανίες των βιντεοπαιχνιδιών να ξεκινήσουν μια προσπάθεια να δημιουργήσουν παιχνίδια τα οποία θα συμπεριλαμβάνουν όλο και περισσότερες γυναικείες φιγούρες για πρωταγωνιστές, ώστε να μπορούν και τα κορίτσια να ταυτιστούν πιο εύκολα με κάποια από αυτές. Η διαδικασία εμπλουτισμού και δημιουργίας παιχνιδιών με γυναικείες φιγούρες, έχει ήδη ξεκινήσει από την πλευρά των βιομηχανιών, με αποτέλεσμα να έχ

Χρόνος παιχνιδιού και έμφυτες διαφορές

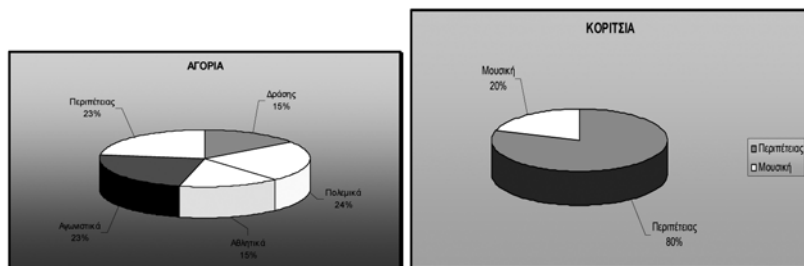
Έμφυτες διαφορές παρατηρήθηκαν ακόμα και στον χρόνο που σπαταλούν τα δυο φύλα στο να παίζουν βιντεοπαιχνίδια. Όσον αφορά τον χρόνο ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα είναι εύκολα διακριτές αν παρατηρήσουμε τα γραφήματα που ακολουθούν. Το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών (45%), δήλωσε ότι παίζει βιντεοπαιχνίδια 1 με 2 ώρες καθημερινά, ενώ τα κορίτσια στην πλειοψηφία τους (60%), είπαν ότι παίζουν βιντεοπαιχνίδια 1 ώρα τα σαββατοκύριακα.



Γρ. 1. Χρόνος που δήλωσαν τα αγόρια ότι παίζουν.

Γρ. 2. Χρόνος που δήλωσαν τα κορίτσια ότι παίζουν.

Οι κατηγορίες παιχνιδιών που ήρθαν πρώτες στις προτιμήσεις των αγοριών ήταν τα παιχνίδια περιπέτειας, τα πολεμικά και τα αγωνιστικά, με ποσοστό 23%, και ακολουθούσαν τα παιχνίδια δράσης και τα αθλητικά, με ποσοστό 15% αντίστοιχα. Επιλογές οι οποίες δεν αναφέρθηκαν καθόλου από τα κορίτσια παρά μόνο της κατηγορίας των παιχνιδιών περιπέτειας, όπως φαίνεται και στα γραφήματα που ακολουθούν.



Γρ.1. Οι προτιμήσεις που δήλωσαν τα αγόρια

Γρ.2. Οι προτιμήσεις που δήλωσαν τα κορίτσια

Είναι φανερό στις προτιμήσεις των δύο φύλων οι έμφυτες διαφορές που υπάρχουν ανάμεσά τους. Τα αγόρια προτιμούν παιχνίδια περισσότερο βίαια, με πρωταγωνιστές δυνατούς και έξυπνους χαρακτήρες οι οποίοι είχαν στις περισσότερες περιπτώσεις και εξουσία. Οι πρωταγωνιστές των κοριτσιών από την άλλη, ήταν τρυφερά και καλοσυνάτα πηλασματάκια με παντελή έλλειψη βίας και εξουσίας. Χαρακτηριστικά, τα οποία ταιριάζουν στην κουλτούρα και τα πρότυπα που έχει το κάθε φύλο χωριστά, διαπίστωση, η οποία ταιριάζει απόλυτα με αυτά που υποστηρίζει και η Walkerdine (2005) σε σχετική έρευνά της. Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό το γεγονός του ότι όλα τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν την απέχθειά τους για τα πολεμικά παιχνίδια. Όπως υποστηρίζει και η Carr (2005), η προτίμηση για ένα παιχνίδι καθορίζεται από τις ιδιότητες του παιχνιδιού και το κατά πόσο το άτομο γνωρίζει αυτές τις ιδιότητες. Συνεχίζει, τονίζοντας ακόμα, ότι τα συστατικά της προτίμησης διαμορφώνονται και από το φύλο. Έτσι, σαν αποτέλεσμα των παραπάνω, οι προτιμήσεις ανάμεσα στις κατηγορίες των παιχνιδιών, καθορίζονται από το φύλο και την κουλτούρα στην οποία ανήκει κάποιος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσον

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Αθήνα, Ελλην.

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα, Νέων Τεχνολογιών.

Ξενόγλωσσον

Anderson, C., Dill, K. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behaviour in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772-790.

Carr, D. (2005). Contexts, gaming pleasures and gendered preferences. *Simulation and gaming*. 36(4), 464- 482.

Chronaki, A (1997). Case studies in the teaching of mathematics, through the use of Art-Based Activities. University of Bath. Unpublished PhD

Cohen, L. & Manion, L. (1994): Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (4η έκδοση), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Edwards, A. (2001). In Naughton, G., Rolfe, S., Blatchford, I. S. (2001). Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice. New York, Open University press.

Ivory, J, D. (2006). Still a Man's Game: Gender Representation in Online Reviews of Video Games. *Mass Communication and Society*, 9(1), 103-114.

Mann, D (1996). Find more like this serious play. *Teachers College Record*, 97(3), 446-469.

Singer, D. & Singers J. I. (2001). Children and the Media. London, Sage publications, Inc.

Stapleton, A. J., Taylor P. C. (2003, November). Why Videogames are Cool and School Sucks! Paper presented at the annual Australian Game Developers Conference (AGDC), Melbourne, Australia.

Walkerdine, V., Thomas, A., Studdert, D (2006). Young children and videogames: dangerous pleasures and pleasurable danger. Βάση δεδομένων: Google. Ανακτήθηκε 1\12\2006

Walkerdine, V. (2005, Μάιος). Children, gender, video games. Ζητήματα κοινωνικού φύλου σε χώρους πρακτικής μαθηματικών και τεχνολογίας. Συμπόσιο, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Wiegman, O., Van Schie, E G. M. (1998). Video game playing and its relations with aggressive and prosocial behaviour. *British Journal of Social Psychology*. 37(3), 367-378.

Η συμμετοχή των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας

*Σοφία Δημητριάδη, Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, Καθηγήτρια εφαρμογών,
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Αθήνας.
Σμαράγδα Καραπασιά, Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, ΤΕΙ Αθήνας.
Καλλιόπη Καραγιώργη, Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, ΤΕΙ Αθήνας.*

Περίληψη

Television programmes can be a powerful entertainment and education tool for children, as long as they are the right ones. However, studies have indicated that television and media in general, can also have a very negative influence on children. Given the fact that in most countries the average child watches three to five hours of television a day and that most of the shows they watch portray violent and aggressive characters, it is worthwhile wondering whether the television programmes can increase a tendency to violent behaviour. Therefore, parents need to be alert and attentive. This paper investigates the views and practices of parents who have children at preschool age. The results of the research indicate that small children do spend a lot of time in front of the television although the parents think that the programmes being broadcasted are of a low quality and sometimes influence their children's behaviour negatively. As a result, they prefer to choose the programmes them-selves.

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ανέκαθεν αποτελούσαν βασικό θέμα συζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων. Αποτελούν τον καθρέφτη μιας κοινωνίας, καθώς είναι εκείνα που αναπαράγουν, αντικατοπτρίζουν και διαδίδουν την κοινωνική πραγματικότητα της κάθε χώρας. Είναι εκείνα που αναλαμβάνουν να ενημερώσουν τον πολίτη για όλα τα θέματα που τον απασχολούν και που συγχρόνως έμμεσα τον καθιστούν πολίτη του κόσμου (Παπαθανασόπουλος, 1997).

Το σημαντικότερο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αποτελεί η τηλεόραση καθώς εκείνη, έναντι των υπολοίπων μέσων επικοινωνίας, έχει το πλεονέκτημα της εικόνας και της δύναμης που εκείνη της εξασφαλίζει (Παπαστάμου, 2001). Βιβλιογραφικές πηγές αναφέρουν ότι με τη σύγχρονη μορφή και λειτουργία της αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών

προσχολικής ηλικίας, ασκώντας καταλυτικό ρόλο στη διαπαιδαγώγησή τους και συμβάλλοντας σημαντικά στην ανάπτυξή τους (Van Evra, 1990 Βουϊδάσκis, 1992 Ζέρβα κ.ά., 2009).

Μελέτες για την επίδραση της τηλεόρασης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-6 ετών) καταδεικνύουν ότι η τηλεόραση γενικεύει τη σύγχυση ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό, το Εγώ και τον Άλλο, την παρουσία και την απουσία. Μέσα από τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα, ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια -και ως ένα μεγάλο βαθμό επιτυγχάνεται- να καλυφθούν διάφορα «κενά» των παιδιών, προσελκύοντας την προσοχή τους με τις κινούμενες εικόνες και τις γρήγορες εναλλαγές, τους ήχους και τα ευχάριστα χρώματα. Πολλά από τα παιδιά δε, νιώθουν να εκπληρώνονται οι επιθυμίες τους μέσω των αγαπημένων τους ηρώων (Ξενίδης, 2008 Βρύζας, 1997 Σεραφεντινίδου, 1987).

Θέλοντας λοιπόν να διερευνήσουμε περαιτέρω την τυχόν επίδραση των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σχεδιάσαμε και πραγματοποιήσαμε έρευνα σε γονείς παιδιών αυτής της ηλικίας.

Σκοπός της ερευνητικής αυτής προσπάθειας ήταν να καταγραφούν και να αναλυθούν οι απόψεις και οι στάσεις γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναφορικά με τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα, αλλά και οι τυχόν επιδράσεις των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων στην αγωγή και εκπαίδευση των μικρών παιδιών.

Η υπόθεση που διατυπώσαμε είναι ότι οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας θεωρούν την ποιότητα των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων χαμηλή και επιλέγουν οι ίδιοι το είδος των προγραμμάτων που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά τους.

Τηλεόραση και παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η τηλεόραση αποτελεί το κυριότερο μέσο επίδρασης και προβολής προτύπων. Ως το σημαντικότερο μέσο μαζικής επικοινωνίας η τηλεόραση έχει κατηγορηθεί ότι δε συμβάλλει στην προβολή σωστών προτύπων, αλλά αποτελεί βήμα προβολής εκπομπών κακής ποιότητας (Λαγουδάκης, 2009).

Η σχέση ανάμεσα στο παιδί και την τηλεόραση είναι μια πραγματικότητα ποικίλη, πολύμορφη και περίπλοκη, θέτει δε, πολλά και δύσκολα προβλήματα. Άλλοτε, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης γινόταν με μεσοληβητές τους γονείς, τους παππούδες και τις γιαγιάδες και, αργότερα, τους δασκάλους. Η τηλεόραση ανέτρεψε τη διαδικασία αυτή. Παρέχει μια μάζα ετερόκλητων πληροφοριών για τον εξωτερικό

κόσμο, χωρίς να λογαριάζει την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού και το επίπεδο κατανόησής του, χωρίς να εξηγεί τις αιτίες και τα αποτελέσματα των γεγονότων που, με τον τρόπο αυτό, καθίστανται θέαμα (Παπαθανασόπουλος, 1997).

Τα παιδικά προγράμματα και οι παιδικές εκπομπές καλύπτουν τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία αφήνονται στη μαγεία και τη σαγήνη αυτών των προγραμμάτων, όταν κυρίως δεν έχουν κάτι καλύτερο για να ασχοληθούν (Schramm, 1991). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας παρακολουθούν κινούμενα σχέδια προκειμένου να καλύψουν τα κενά του χρόνου τους διότι η τηλεόραση τα συντροφεύει, δημιουργώντας ένα πλήθος φανταστικών φίλων, που τους απαρτίζουν οι ήρωες των τηλεοπτικών παιδικών προγραμμάτων. Τα παιδιά φαντασιώνονται ότι εμπλέκονται σε μια σχέση με τους ήρωες των κινούμενων σχεδίων και νιώθουν συντροφικότητα (Cunter & Mc Aleer, 1997). Σύμφωνα με τον Englehardt (1986) οι παιδικές τηλεοπτικές εκπομπές, προκειμένου να ελκύσουν το θεατή, χρησιμοποιούν μια «ηλαίλαπα από ανόητα μηνύματα, κοινοτοπίες, πομπώδεις συναισθηματισμούς και «ζο-φερές» παραγωγικές αξίες, ενώ δεν εξυπηρετούν κανένα άηλο σκοπό παρά την προώθηση των εμπορευμάτων των παραγωγών τους» (1986: 49). Πολλές φορές, ακόμα και τα κινούμενα σχέδια προβάλλουν λανθασμένα μηνύματα διότι προβάλλουν τη χρήση βίας, με-ταδίδοντας έτσι στο παιδί το μήνυμα ότι η χρήση βίας αποτελεί τη νόμιμη και αποτελεσματική λύση για οποιοδήποτε πρόβλημα. Σήμερα, τα περισσότερα κινούμενα σχέδια της παιδικής ζώνης προβάλλουν αντιαισθητικά και βίαια πρότυπα (Χατζηλάκου, 1997).

Όσον αφορά στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσω των κινού-μενων σχεδίων, μπορούμε να πούμε ότι κάθε παιδί αναπτύσσει μια ιδιαίτερη σχέση με τα αγαπημένα του κινούμενα σχέδια: τα βλέπει με πάθος, μιμείται τους ήρωες, τους ενσωματώνει στο παιχνίδι του, τους επικαλείται σε καθημερινή βάση. «Ηρωες όπως ο «Μίκυ Μάους», ο «Ντόναλντ Ντακ», ο «Μπαγκς Μπάνι» και ο «Τουίτι», αποτελούν ζωτικό κομμάτι του πολύχρωμου κόσμου των παιδιών. Η σχεδόν καθημερινή επαφή με τα φανταστικά πλάσματα της μικρής ή της μεγάλης οθόνης τροφοδοτεί τη σκέψη τους, τη συμπεριφορά τους, τις επιλογές τους: από το χρώμα των ρούχων που θα φορέσουν ως την κραυγή που θα βγάλουν όταν επιτεθούν στο συμμαθητή τους στο προαύλιο» (Χατζηλάκου, 1997). Σύμφωνα με τον κλινικό ψυχολόγο κ. Νίκο Μαυράκη (1997), ενεργοποιείται ο «μηχανισμός της ταύτισης»: το παιδί ταυτίζεται με τον αγαπημένο του ήρωα και συνεπώς, τον μιμείται. Παράλληλα, τα παιδιά όχι μόνο δημιουργούν στενούς δεσμούς με τους «κινούμενους» ήρωες, αλλά τους αντιμετωπίζουν και ως πρότυπα «επιτυχίας». Το μήνυμα που λαμβάνουν είναι ότι η βία αποτελεί το μέσο για

να διακριθούν και να αποκτήσουν αυτά που επιθυμούν

(<http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&artid=94093&ct=34&dt=14/12/1997>).

Αξίζει να αναφέρουμε πως στην Αμερική τα παιδιά μεταξύ δύο και πέντε ετών περνούν μπροστά στην τηλεόραση από τέσσερις έως επτά ώρες την ημέρα και τα παιδιά μεταξύ έξι και έντεκα ετών περνούν τρεις έως τέσσερις ώρες (Paik & Comstock, 1994).

Παρόμοια όμως είναι η κατάσταση και στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τις Νταλιάνη & Ελευθεριάδου (1998), 700 μικροί Γαπωνέζοι παρουσίασαν μια σειρά από «περίεργα» συμπτώματα, όπως ερεθισμούς στα μάτια, σπασμούς, έντονα αναπνευστικά προβλήματα και κρίσεις επιληψίας. Το κοινό στοιχείο που τους συνέδεε ήταν η παρακολούθηση της σειράς «Πόκεμον». Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «φωτοευαίσθητη επιληπτική κρίση» και ερμηνεύεται με τις συνεχείς εναλλαγές φωτεινών και σκοτεινών εικόνων, τη συνεχή δράση, τις έντονες ακτινοβολίες δυνατού μπλε, κόκκινου και λευκού χρώματος με συχνότητα 1/30 το δευτερόλεπτο. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται στο τρεμοπαίξιμο της οθόνης, στην κακή λήψη σήματος, αλλά κυρίως στη γρήγορη εναλλαγή εικόνας.

Ο Ξενίδης (2008), ο οποίος αναφέρεται σε μελέτη που έγινε στο Σιάτλ των ΗΠΑ, καταλήγει στο συμπέρασμα πως για κάθε ώρα που ένα βρέφος (8-16 μηνών) περνά μπροστά στην τηλεόραση αντιλαμβάνεται κατά μέσον όρο 6 έως 8 λέξεις λιγότερες σε σύγκριση με τα βρέφη που δεν απασχολούνται με αυτήν. Ακόμα και η παθητική τηλεθέαση, δηλαδή η ύπαρξη ενός ανοικτού δέκτη στο δωμάτιο, μπορεί να προκαλέσει διαταραχές ύπνου σε παιδιά 5-6 ετών.

Επίδραση των τηλεοπτικών παιδικών προγραμμάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Το μέσο της τηλεόρασης, από την πρώτη στιγμή που εμφανίστηκε προωθούσε και καθιεργούσε έμμεσα συνήθειες και στάσεις, διαμορφώνοντας τον τρόπο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Ιδιαίτερα στα παιδιά, που μέσω του τηλεοπτικού δέκτη δέχονται πλήθος πληροφοριών και εικόνες από μικρή ηλικία, τείνει να διαμορφώνει τα βασικά στοιχεία της συμπεριφοράς τους. Έτσι, μέσα από τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα αποκτούν και πληροφορίες για τους ρόλους στην οικογένεια κατά τη διάρκεια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης ή, ευρύτερα, κατά την κοινωνικοποίηση στο περιβάλλον του «σημαντικού άλλου». Στις πληροφορίες αυτές προστίθενται και εκείνες που θα αποκτηθούν αργότερα στην εκπαίδευση (Ντάβου, 2005).

Στη σημερινή εποχή λοιπόν, έχοντας η τηλεόραση αναλάβει και έργο κοινωνικοποίησης των παιδιών, δεδομένου ότι πολλοί γονείς αφήνουν τα παιδιά τους μπροστά στην τηλεόραση για αρκετές ώρες, αντιλαμβανόμαστε ότι η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται λιγότερο από τις σχέσεις του παιδιού με το άμεσο περιβάλλον του και περισσότερο από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ). Η τάση που κυριαρχεί είναι αυτή της ενοποίησης της νέας γενιάς, μέσω της μετάδοσης ίδιων πληροφοριών και ίδιων αξιών. Η τριπλή της γλώσσα (οπτική, λεκτική, ηχητική) δημιουργεί ένα συγκινησιακό κλίμα, που επιβάλλεται πολύ γρήγορα (Παπαθανασόπουλος, 1997).

Η επιρροή των προγραμμάτων της τηλεόρασης στα παιδιά είναι σχεδόν αδιαμφισβήτητη, και επιδρά όχι μόνο στην κοινωνική τους στάση αλλά και γενικότερα στον τρόπο της ζωής τους. Επηρεάζει ακόμη και την παιδική έκφραση, περιορίζοντας τη φαντασία τους. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που παρακολουθούν πολλές ώρες τηλεόραση, δε διαθέτουν πρωτοτυπία και φαντασία στις ζωγραφιές τους (Σιδηροπούλου κ.ά., 2005).

Επιπλέον, αξίζει να αναφέρουμε πως πολλά από τα παιδικά προγράμματα που προβάλλονται εμπεριέχουν σκηνές βίας και υβριστικά λόγια: «ακόμη και μέσα από τις στριγκλιές ενός χαρακτήρα καρτούν, το παιδί μαθαίνει να αναπαράγει τη βία, αφού παρακολο-υθεί τον ήρωά του να κοροϊδεύει ή να επιτίθεται χωρίς η συμπεριφορά του να έχει αρνητικές συνέπειες», είναι η άποψη του Στέλιου Παπαθανασόπουλου (1997), καθηγητή στο τμήμα ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών.

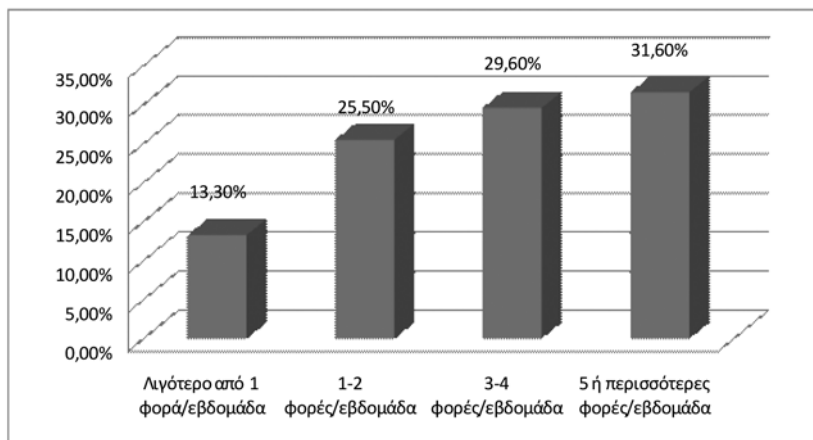
Ερευνητικό πλαίσιο

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρήσαμε να καταγράψουμε και να ερμηνεύσουμε τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα, αλλά και τις τυχόν επιδράσεις των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων στην αγωγή και εκπαίδευση των μικρών παιδιών.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήσαμε ήταν η επισκόπηση (Δημητρόπουλος, 2004). Ως τεχνική χρησιμοποιήσαμε τη γραπτή επικοινωνία και ως μέσο το γραπτό ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου (Hucker, 2001 Mac Naughton et al., 2004). Το δείγμα μας αποτέλεσαν γονείς παιδιών ηλικίας 3 – 6 ετών, από ιδιωτικούς και δημοτικούς παιδικούς σταθμούς. Παρά τους χρονικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς, η έρευνα ολοκληρώθηκε κατά τον προβλεπόμενο σχεδιασμό και τα αποτελέσματα παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

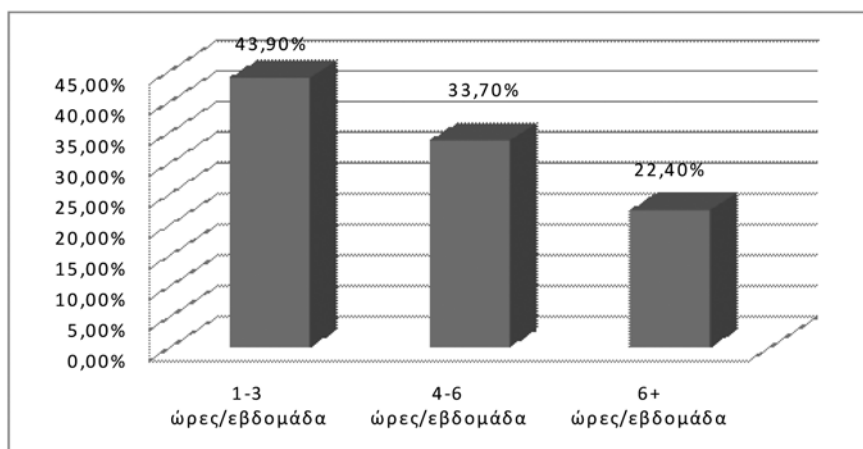
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας - συζήτηση

Συχνότητα παρακολούθησης παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων σε εβδομαδιαία βάση



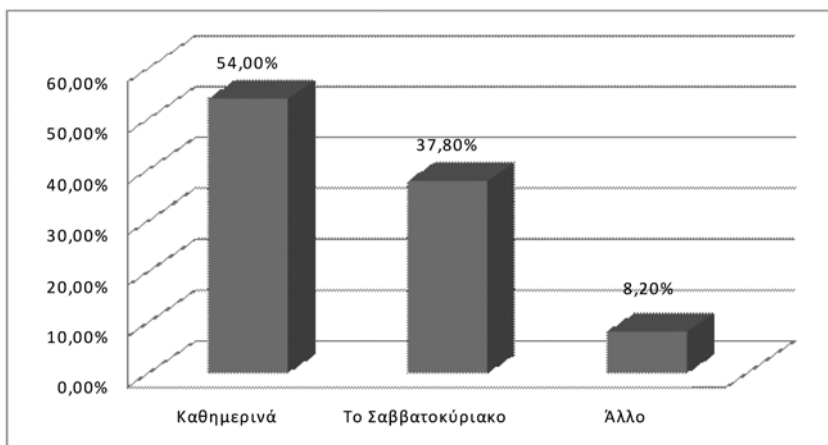
Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε το 31,6% των ερωτηθέντων γονέων δηλώνει ότι τα παιδιά τους παρακολουθούν παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα 5 ή περισσότερες φορές την εβδομάδα, με μικρή διαφορά ακολουθούν οι γονείς που σε ποσοστό 29,6% δηλώνουν πως τα παιδιά τους παρακολουθούν 3 – 4 φορές την εβδομάδα, ένα ποσοστό 25,5% αναφέρει ως συχνότητα παρακολούθησης 1 – 2 φορές την εβδομάδα, ενώ μόλις ένα 13,3% δηλώνει λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα.

Ωριαία συχνότητα παρακολούθησης παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων σε εβδομαδιαία βάση



Στον πίνακα αυτό παρατηρούμε πως το 43,9% των γονέων δηλώνει ότι τα παιδιά τους παρακολουθούν παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα 1-3 ώρες την εβδομάδα, το 33,7% αναφέρει 4-6 ώρες την εβδομάδα και το 22,4% αναφέρει ως ωριαία συχνότητα παρακολούθησης παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων περισσότερες από 6 ώρες την εβδομάδα.

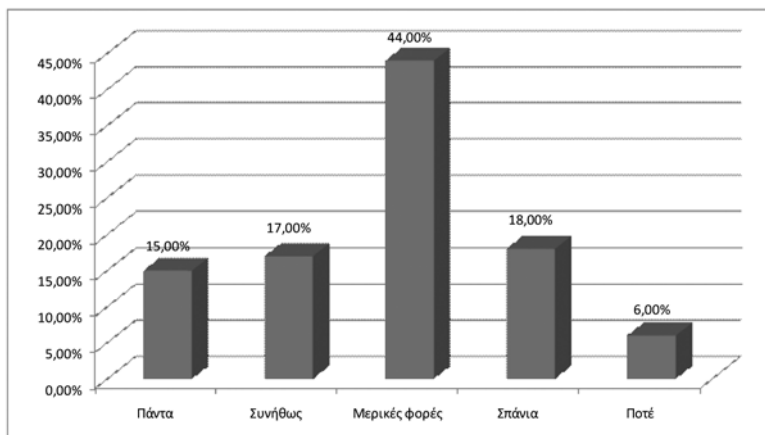
Ημέρες παρακολούθησης παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων



Στον πίνακα αυτό διαπιστώνουμε ότι περισσότεροι από τους μισούς γονείς (54%) αναφέρουν ότι τα παιδιά τους παρακολουθούν παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα καθημερινά, ένα 37,8% αναφέρει μόνο το Σαββατοκύριακο και ένα 8,2% δηλώνει κάτι άλλο.

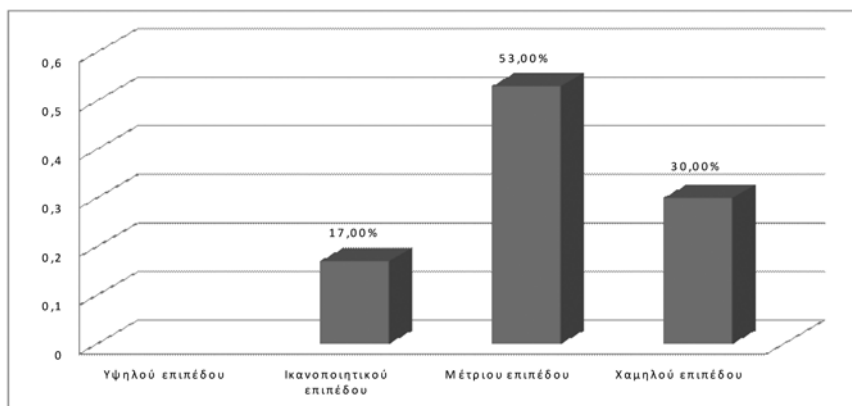
Επιπλέον, σε ερώτηση για το αν έχουν παρατηρήσει στα προγράμματα που παρακολουθούν τα παιδιά τους να εμπεριέχονται σκηνές βίας, λεκτικής, ψυχολογικής ή άλλης, το ποσοστό μοιράζεται με κάτι λιγότερο από τους μισούς γονείς (47%) να απαντούν θετικά και τους άλλους μισούς (53%) αρνητικά. Μάλιστα, σε επόμενη σχετική ερώτηση, οι γονείς σε ποσοστό 78% αναφέρουν ότι έχουν παρατηρήσει και τα ίδια τα παιδιά να μην προτιμούν προγράμματα τα οποία να εμπεριέχουν σκηνές βίας

Παρακολούθηση παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων από γονείς



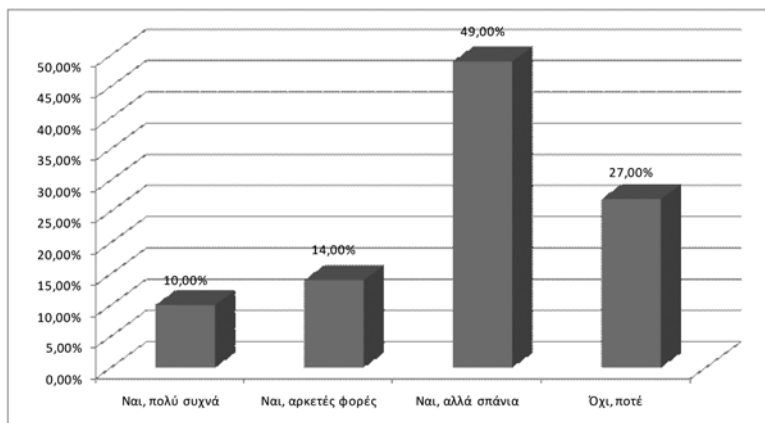
Σε σχετική ερώτηση, οι γονείς σε μεγάλο ποσοστό (44%) απάντησαν ότι μερικές φορές παρακολουθούν παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα μαζί με τα παιδιά τους. Ακολουθεί σε ποσοστό 18% η απάντηση ότι σπάνια παρακολουθούν προγράμματα μαζί με τα παιδιά τους και στο ίδιο περίπου ποσοστό (17%), ότι συνήθως παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους. Ένας αξιόλογος αριθμός γονέων (15%) απάντησε ότι παρακολουθεί πάντα μαζί με τα παιδιά του τα προγράμματα, ενώ το ποσοστό εκείνων που ποτέ δεν παρακολουθούν τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα με τα παιδιά τους είναι εξαιρετικά χαμηλό (6%).

Αξιολόγηση των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων από τους γονείς



Ως προς το περιεχόμενο των ιστοριών, τους χαρακτήρες των ηρώων και τις αξίες που προβάλλονται μέσα από αυτά, οι γονείς σε ποσοστό 53% κρίνουν τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα μετρίου έως χαμηλού επιπέδου (30%). Μόλις ένα 17% των γονέων κρίνει τα προβαλλόμενα προγράμματα ικανοποιητικά, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι κανείς από τους ερωτηθέντες γονείς δε θεωρεί ότι τα προγράμματα αυτά είναι υψηλού επιπέδου.

Παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα και συμπεριφορά παιδιών



Σε ερώτηση για το αν έχει παρατηρηθεί αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών οφειλόμενη στην παρακολούθηση παιδικού τηλεοπτικού προγράμματος, οι γονείς στο μεγαλύτερο ποσοστό (49%) απάντησαν πως σπάνια έχουν παρατηρήσει να συντελείται κάποια αλλαγή, ενώ αρκετοί (27%) ήταν και εκείνοι που απάντησαν αρνητικά. Ωστόσο, είναι υπολογίσιμο και το ποσοστό των γονέων που δήλωσαν πως πολύ συχνά (10%) ή και αρκετές φορές (14%) έχουν διαπιστώσει αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών τους λόγω παρακολούθησης συγκεκριμένων παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων.

Είναι αξιοσημείωτο δε, ότι οι γονείς στη συντριπτική πλειοψηφία τους (74,5%) πιστεύουν ότι μέσω των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων δεν προβάλλονται πρότυπα και αξίες που οι ίδιοι προσπαθούν να μεταδώσουν στα παιδιά τους.

Μάλιστα, σε ποσοστό 81% οι γονείς έχει χρειαστεί να αρνηθούν στα παιδιά τους να παρακολουθήσουν συγκεκριμένο τηλεοπτικό πρόγραμμα, κρίνοντας ότι δεν είναι κατάλληλο για την ηλικία στην οποία αυτό απευθύνεται, είτε λόγω συνεχούς προβολής βίας, είτε λόγω χρήσης «ανάρμοστης» για παιδιά γλώσσας, είτε λόγω των

τερατόμορφων φιγούρων των ηρώων.

Ίσως λοιπόν για τους λόγους αυτούς εμφανίζεται ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων (80%) να προτιμούν να παρακολουθούν τα παιδιά τους προγράμματα μέσω ψηφιακών δίσκων (DVD). Οι λόγοι που ανέφεραν ήταν κυρίως η δυνατότητα επιλογής του περιεχομένου από τους ίδιους, η καλύτερη ποιότητα του προβαλλόμενου προγράμματος, η μη ύπαρξη διαφημίσεων οι οποίες «ξεσηκώνουν» τα παιδιά, αλλιά και η εξασφάλιση μεγαλύτερης διάρκειας προβολής.

Τέλος, ζητώντας από τους γονείς να θέσουν τα κριτήριά τους προκειμένου να χαρακτηριστεί κατάλληλο ένα παιδικό τηλεοπτικό πρόγραμμα για παιδιά, τα κριτήρια που ανέφεραν ήταν: η έλλειψη βίας και ύβρεων, η ύπαρξη καλών ελληνικών διαλόγων, ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας των προγραμμάτων, το καλό χιούμορ, καθώς και η προβολή μηνυμάτων αγάπης, φιλίας και σεβασμού για το συνάνθρωπο.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Από τη ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι, στην πλειοψηφία τους, οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας του δείγματός μας ανέφεραν ότι τα παιδιά τους παρακολουθούν παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα για πάνω από δύο ώρες, σε καθημερινή βάση και σε διάφορες ώρες της ημέρας. Ένα σημαντικό ποσοστό των γονέων θεωρεί ότι τα κινούμενα σχέδια προβάλλουν λανθασμένα μηνύμα-τα, εστιάζοντας κυρίως στη χρήση της σωματικής δύναμης ή και βίας, προκειμένου να επιτευχθεί μια «αποτελεσματική ήτση».

Εντυπωσιακό και άξιο προβληματισμού είναι ωστόσο το γεγονός ότι, ενώ σε αρκετά μεγάλο ποσοστό οι γονείς κρίνουν τα εν λόγω προγράμματα ως προς το περιεχόμενο, τους χαρακτήρες των ηρώων και τις αξίες που προβάλλονται μέσα από αυτά ως μέτριου και χαμηλού επιπέδου, λίγοι είναι εκείνοι που παρακολουθούν τα προγράμματα μαζί με τα παιδιά τους, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν το περιεχόμενο προβολής μαζί τους ή να επιλέξουν άλλη, πιο κατάλληλη τηλεοπτική προβολή.

Εξάλλου, παρατηρούμε ότι οι ίδιοι οι γονείς διαπιστώνουν σε μεγάλο ποσοστό τους να προβάλλονται σκηνές σωματικής, ψυχολογικής ή και ηλεκτρικής βίας μέσω των προβαλλόμενων παιδικών τηλεοπτικών εκπομπών. Επιπλέον, δεν είναι αμελητέο το ποσοστό των γονέων που κρίνει πως τα παιδιά τους παρουσίασαν αρνητικές αλλαγές στη συμπεριφορά τους, οι οποίες οφείλονταν στην παρακολούθηση κάποιου παιδικού προγράμματος. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι γονείς

θεωρούν ότι μέσω των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων δεν προβάλλονται τα πρότυπα και οι αξίες που οι ίδιοι προσπαθούν να μεταδώσουν στα παιδιά τους και ως επακόλουθο, αναφέρουν ότι έχει χρειαστεί να αρνηθούν στα παιδιά τους να παρακολουθήσουν συγκεκριμένες παιδικές εκπομπές.

Τέλος, στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι γονείς κρίνουν τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα ως προς το περιεχόμενό τους και τις προβλητόμενες αξίες, μετρίου έως χαμηλού επιπέδου, ενώ χαρακτηριστικό είναι ότι κανείς από τους ερωτηθέντες γονείς δεν έκρινε κάποιο πρόγραμμα ως υψηλού επιπέδου. Ίσως για αυτόν το λόγο, οι περισσότεροι καταφεύγουν στην επιλογή της προβολής ψηφιακών δίσκων (DVD), επιβεβαιώνοντας έτσι την αρχική μας υπόθεση ότι οι γονείς θεωρούν την ποιότητα των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων χαμηλή και επιλέγουν οι ίδιοι το είδος των προγραμμάτων που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά τους.

Έχοντας λοιπόν ολοκληρώσει το στάδιο αυτό της ερευνητικής μας αναζήτησης, θεωρούμε χρήσιμο να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες σχετικές με την ποιότητα των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων, αλλά και τις τυχόν επιδράσεις, αρνητικές ή θετικές, που μπορεί να έχουν στα παιδιά προσχολικής κυρίως ηλικίας. Δεδομένου ότι σημαντικός αριθμός μικρών παιδιών περνά καθημερινά πολλές ώρες μπροστά στον τηλεοπτικό δέκτη, δεχόμενος παθητικά κάθε μήνυμα και πληροφορία που προσφέρεται μέσα από αυτόν, κρίνεται τουλάχιστον επιτακτικό να διερευνήσουμε περισσότερο το θέμα και σε μεγαλύτερο βάθος. Θα ήταν χρήσιμο, για παράδειγμα, να μελετήσουμε αν σε βάθος χρόνου παρουσιάζονται ή δύναται να παρουσιαστούν θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών (πνευματική, ψυχική, συναισθηματική, κοινωνική) ή αν και κατά πόσο ο χρόνος που τα παιδιά περνούν μπροστά στην τηλεόραση μπορεί να αξιοποιηθεί θετικά προς όφελός τους, για εκπαιδευτικούς ή άλλους λόγους.

Βιβλιογραφία

- Cunter, B., Mc Aller, J.** (1997). Children and television. London: Routledge.
- Englehardt, T.** (1986). The shortcake strategy. In T. Gitlin (ed.), Watching Television (pp. 68-110). New York: Pantheon.
- Hucker, K.** (2001). Research methods in health, care and early years. London: Heinemann.
- Mac Naughton, G. et al.** (2004). Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice. London: OUP.

Paik, H. & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21(4), 516 - 546.

Schramm, W. (1991). *Television in the lives of our children*. Stanford, GA: Stanford University Press.

Van Evra, J. 1990. *Television and Child Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Βουϊδάκης, Β. (1992), Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα: οι επιδράσεις της στα παιδιά και τους νέους, Αθήνα, Γρηγόρης.

Βρύζας, Κ. (2005), Τα παιδιά της εικόνας, *Εικόνα και παιδί*, (Κων-σταντινίδου – Σέμογλου, Ο. επιμ.) σσ. 427 – 437, Θεσσαλονίκη, Cannot not design publications.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2004), Εισαγωγή στη μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας, Αθήνα, Έλλην.

Ζέρβα, Μ., Σιδηροπούλου, Τ., Κουτής, Χ., Μπούρχα, Δ. (2009), Ο χώρος της αυλής ως αναπτυξιακή και εκπαιδευτική πραγματικότητα για το μικρό παιδί: Μια έρευνα σε ιδρύματα προσχολικής αγωγής. Στο Τριλιανός Α., & Καραμύνας, Κ. (επιμ.) *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα (σσ. 787-795) τ. Β', Αθήνα, Ατραπός.

Λαγουδάκης, Μ. (2009), Τηλεόραση και αγωγή του παιδιού, στο Η ενημέρωση του καταναλωτή, (3) 2, ημ/νία πρόσβασης: 28/03/20, ανακτημένο από: <http://ekato-florinas.iosites.org/2009/EKATOFloirinas-InformingConsumer-03BW.pdf>

Μαυράκης, Ν. (Δεκέμβριος 14, 1997), Τα καρτούν δεν είναι αθώα, *Εφημερίδα Το Βήμα*.

Ντάβου, Μ. (2005), Η παιδική ηλικία και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας, Αθήνα, Παπαζήση.

Νταλιάνη, Μ., Ελευθεριάδου, Ε. (Ιανουάριος 7, 1998), Η TV αρρωσταίνει τα παιδιά. *Εφημερίδα «Τα Νέα»*.

Ξενίδης, Ι. (Δεκέμβριος 6, 2008), Η βία στα κινούμενα σχέδια, ανακτημένο από: <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=292>.

Παπαθανασόπουλος, Στ. (1997), Η δύναμη της τηλεόρασης, Αθήνα, Καστανιώτης.

Παπαστάμου, Σ. (2001), Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Α', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Σεραφεντινίδου, Μ. (1987), *Κοινωνιολογία των μέσων μαζικής επικοινωνίας*, Αθήνα, Gutenberg.

Σιδηροπούλου, Τ., Θεοφιλοπούλου, Μαζαράκου, Κλάβα, (2005) Η παιδαγωγική

αντιμετώπιση της φωτογραφίας ως μέσου εξοικείωσης του παιδιού προσχολικής ηλικίας και με άλλες μορφές απεικόνισης, Εικόνα και παιδί, (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ο., επιμ.) σσ. 589-596, Θεσσαλονίκη, Cannot not design publications.

Το Βήμα (χ.σ.), (Δεκέμβριος 14, 1997), Τα καρτούν δεν είναι αθώα, ημ/νία πρόσβασης: 23/03/10, ανακτημένο από <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&artid=94093&ct=34&dt=14/12/1997>

Χατζηηάκου, Β. (Δεκέμβριος 14, 1997), Τα καρτούν δεν είναι αθώα, Εφημερίδα Το Βήμα.

ΜΜΕ και Προσχολική Εκπαίδευση: Οι εφημερίδες στο Νηπιαγωγείο

Λίνα Π. Βαλσαμίδου, Εκπαιδευτικός ΠΕ60/Νηπιαγωγός

Μ.Δ.Ε. Παιδαγωγικής στις Πολιτισμικές Σπουδές και Νέες Τεχνολογίες, Μ.Δ.Ε. στο

Φύλλο και στα Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κ.τ.Π.

Abstract

In the present study, supported in the admission that newspapers constitutes a multimodal product, from its nature integrated, we present through case study, activities of educational use of newspapers in the preschool class. These activities are included in wider cross-thematic integration approaches of various subjects and the aim is to show the possibility of newspapers utilization with horizontal way, so that they can run through each cognitive domain but also each subject of elaboration in the Kindergarten.

Εισαγωγή

«Σε μίαν αθηναία πολιτισμένη χώρα δε φτάνει να διαβάζουν οι πολίτες εφημερίδα, πρέπει να διαβάζουνε όλοι τουλάχιστον δύο εφημερίδες...», Umberto Eco (1999:52)

Η χρήση των εφημερίδων στο νηπιαγωγείο ουσιαστικά συναντά τα ερείσματά της στο παιδαγωγικό έργο και την παιδαγωγική πρόταση του Φρενέ (Freinet) (1927•1946•1949•1977[1969]) όπου κεντρική έννοια της θεωρίας του για το «σχολείο του αύριο» αναδείχτηκε η έννοια της εργασίας, η οποία αναφέρεται στη δραστηριότητα-σωματική ή πνευματική-που έρχεται να καλύψει τις ανάγκες του υποκειμένου και μέσα από αυτή νιώθει ευχαρίστηση (Βαϊνά, 2007:15). Ολόκληρη η διαδικασία μάθησης στην παιδαγωγική πρόταση αλλήλ και στα σχολεία του Φρενέ συνδέθηκε με το σχολικό τυπογραφείο, ενώ η χρήση των καθημερινών εφημερίδων ως διδακτικό εργαλείο/εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση προτάθηκε στη συνέχεια από άλλους/ες συγγραφείς, τονίζοντας ότι πρέπει να ξεκινά όσο νωρίτερα γίνεται (Lukens, 1966) και ιδιαιτέρως από το Νηπιαγωγείο (Severance, 1973).

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι οι εφημερίδες αποτελούν μια οικεία εικόνα

με ή χωρίς τη σχολική καθοδήγηση, ένα μέρος από το καθημερινό περιβάλλον των μικρών παιδιών, μια ανεκτίμητη πηγή αυθεντικών κειμένων και μια φυσική πηγή ποικίλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Tafani, 2009:84).

Στο πλαίσιο αυτό, θεωρώντας ουσιαστική τη συμβολή των εφημερίδων στο προσχολικό ή/και σχολικό πρόγραμμα, αλλήλ στηριζόμενοι και στην παραδοχή ότι οι εφημερίδες αποτελούν ένα πολυτροπικό προϊόν από τη φύση του διαθεματικό, σχεδιάσαμε και πραγματοποιήσαμε σε δύο Νηπιαγωγεία αστικών περιοχών εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη χρήση εφημερίδων. Οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται σε ευρύτερες διαθεματικές προσεγγίσεις διαφόρων θεμάτων και στόχο έχουν να αναδείξουν τη δυνατότητα αξιοποίησης των εφημερίδων με οριζόντιο τρόπο, ώστε να διατρέχουν κάθε γνωστική περιοχή, αλλήλ και κάθε θέμα επεξεργασίας στο Νηπιαγωγείο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η χρησιμοποίηση των εφημερίδων στην τάξη δεν είναι μια νέα ιδέα, αφού η αξία τους τονίστηκε αρχικά στην παιδαγωγική πρόταση του Φρενέ (Freinet) (1927• 1946• 1949• 1977[1969]), ο οποίος εμπνεύστηκε το μοντέλο του σχολείου όπου η μάθηση στηρίζεται στην ιδέα του σχολικού τυπογραφείου. Ο Φρενέ τόνιζε ότι το σχολείο θα πρέπει να προσαρμόσει όχι μόνο τους χώρους, τα προγράμματα και τα ωράριά του αλλήλ και τα εργαλεία της δουλειάς του, τα τεχνικά μέσα, στις ουσιαστικές κατακτήσεις της προόδου της κάθε εποχής (Φρενέ, 1977:25). Πρότεινε την εργασία στο τυπογραφείο και την έκδοση σχολικής εφημερίδας ήδη από το Νηπιαγωγείο, υπογραμμίζοντας πως έτσι το παιδί μπαίνει σ' ένα πραγματικό «δίκτυο φυσικών ενδιαφερόντων», που η εκμετάλλευσή τους αρκεί για να ικανοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο οι σχολικές του ανάγκες (Φρενέ, 1977:49).

Οι Lukens (1966) και Severance (1973) υπογραμμίζουν και προτείνουν τη χρησιμοποίηση των εφημερίδων ήδη από το Νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικά η Severance (1973:3) ονομάζει τις εφημερίδες «εγχειρίδιο διαβίωσης» (a living textbook), μια οικεία εικόνα που συναντάται στο σπίτι κάθε μέρα. Αναφέρει ότι η χρήση τους στην τάξη μπορεί να ξεκινήσει από το Νηπιαγωγείο μια που το πρόγραμμά του στηρίζεται σε απόκτηση εννοιών σχετικά με το πως οι άνθρωποι ζουν και εργάζονται• και οι εφημερίδες αφορούν ακριβώς αυτό. Επισημαίνει ότι όλα τα μέρη της εφημερίδας μπορούν να χρησιμοποιηθούν, εικόνες, διαφημίσεις, τίτλοι κ.λ.π., σε όλες τις γνωστικές περιοχές του σχολικού προγράμματος: μαθηματικά, φυσικές επιστήμες,

γλώσσα, τέχνη, αγωγή υγείας.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης, ότι η ορθή χρήση των εφημερίδων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά στη μάθηση, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα (Aïex, 1988• Okonkwo, 2008), αλλά και στην εκπαίδευση/αλφαριθμητισμό στα Μέσα, όπως οι καταναλωτικές πρακτικές ή οι διαφημίσεις (Aïex, 1988). Μελέτες έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν εφημερίδες, σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση και αναπτύσσουν ισχυρότερες κριτικές δεξιότητες ενώ, αναμφίβολα, μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν κίνητρο και όταν τα θέματα που μελετούν είναι ενδιαφέροντα και σχετίζονται με τη ζωή τους (Okonkwo, 2008:4).

Πρόσφατες μελέτες τονίζουν πως οι εφημερίδες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη ώστε να υποστηρίξουν διαφορετικά θέματα και μαθήματα, όπως Γεωγραφία, Ιστορία, Γλώσσα ενώ η θεματική ποικιλία τους, τις μετατρέπει σε ένα ενδιαφέρον αντικείμενο που κινητοποιεί δραστηριότητες απολαυστικές για τα παιδιά (Tafari, 2009: 83-84), οι οποίες μπορεί να είναι πολύ ενδιαφέρουσες και πολυδιάστατες και να αφορούν τίτλους, ειδήσεις, φωτογραφίες, διαφημίσεις, προβλήψεις καιρού (Tafari, 2009: 84).

Στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2002), αρχικά αναφέρεται ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει την πρόσβαση σε ποικίλες πηγές της γνώσης, την επιλογή και τη χρήση ποικίλου υλικού, την προσέγγιση και παρουσίαση διαφόρων θεμάτων με πολλούς τρόπους (ΔΕΠΠΣ, 2002:2). Παράλληλα, στο ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνονται ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες με χρήση εφημερίδων, στους άξονες της Γλώσσας –συγκεκριμένα αφορούν την ανάγνωση (ΔΕΠΠΣ, 2002:11) ενώ στον άξονα της Μελέτης Περιβάλλοντος προτείνονται δραστηριότητες που αφορούν διαφημίσεις (ΔΕΠΠΣ, 2002:19). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α., 2006) που προτείνει δραστηριότητες με τη χρήση εφημερίδων στην ενότητα «Γραπτός λόγος: ανάγνωση και γραφή» και συγκεκριμένα δραστηριότητες ανάγνωσης (Δαφέρμου κ.α., 2006:122) ή και δραστηριότητες που αφορούν στην έκδο-ση εφημερίδας της τάξης (Δαφέρμου κ.α., 2006:148).

Σκοπός

Στην παρούσα εργασία, στηριζόμενοι στην παραδοχή ότι οι εφημερίδες αποτελούν ένα πολυτροπικό προϊόν από τη φύση του διαθεματικό, παρουσιάζουμε, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης (case study), δραστηριότητες εκπαιδευτικής χρήσης

των εφημερίδων στην προσχολική τάξη. Οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται σε ευρύτερες διαθεματικές προσεγγίσεις διαφόρων θεμάτων και στόχο έχουν να αναδείξουν τη δυνατότητα αξιοποίησης των εφημερίδων με οριζόντιο τρόπο, ώστε να διατρέχουν κάθε γνωστική περιοχή αλλήλα και κάθε θέμα επεξεργασίας στο Νηπιαγωγείο.

Μέθοδος

Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης (case study) (Cohen & Manion, 1997:153) με στοιχεία έρευνας δράσης (action research) (Cohen & Manion, 1997:270). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης (Κυριαζή, 2002:275) με την εμπλοκή της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού σε μια πορεία ένταξης των εφημερίδων στην προσχολική τάξη, κατά την οποία οι μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου ήρθαν σε επαφή με ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες που στηρίζονταν στη χρήση εφημερίδων.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται, αναλύονται και αξιολογούνται διαθεματικές δραστηριότητες με τη χρήση εφημερίδων, οι οποίες εμπεριέχουν τους γνωστικούς άξονες του ΔΕΠΠΣ (2002) του Νηπιαγωγείου: Γλώσσα, Μαθηματικά, Περιβάλλον, Δημιουργία και Έκφραση, Πληροφορική ενώ παρουσιάζεται και δραστηριότητα εκπαίδευσης στα Μέσα. Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν σε 2 τάξεις δημόσιων Νηπιαγωγείων (το πρώτο κλασικό και το δεύτερο ολοήμερο) αστικών περιοχών, από τον Απρίλιο-Ιούνιο 2010, ενώ και οι δύο τάξεις περιελάμβαναν από 16 παιδιά –νήπια και προνήπια.

Επιλέξαμε την εργασία των παιδιών σε ομάδες, διότι η κοινωνική αλληλεπίδραση με έμπειρους κοινωνικούς άλλους (πβ. Vygotsky, 1978• 1987 και Rogoff, 1990• Cole, 1996• Wertsch, 1998), αποτελεί έναν καθοριστικό και κύριο παράγοντα γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης. Κατά συνέπεια επιλέξαμε την οργάνωση των δραστηριοτήτων ώστε οι μαθητές/τριες να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες (πβ. Slavin, 1995).

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη χρήση εφημερίδων

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη χρήση εφημερίδων στο Νηπιαγωγείο στηρίχθηκε σε αρχική έρευνα των ιστοσελίδων των Οργανισμών NIE (Newspapers in Education) και CLEMI, ενώ πραγματοποιήθηκε με τέτοιο

τρόπο ώστε να εμπεριέχονται γνωστικοί άξονες που περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2002) και στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006). Οι τίτλοι των δραστηριοτήτων εκφωνούνταν στον πληθυντικό αριθμό, ώστε να ενισχύεται και με αυτό τον τρόπο η εργασία σε ομάδες και η συλλογικότητα.

Περιγραφή-ανάλυση-αξιολόγηση δραστηριοτήτων

1η Δραστηριότητα (Νηπιαγωγείο Α): «Βρείτε τον αριθμό».

Μαθησιακοί στόχοι: Να συνεργαστούν, να αναγνωρίσουν τα μέρη της εφημερίδας και να τα ονομάσουν. Να αναγνωρίσουν αριθμούς, να μετρήσουν και να γράψουν. Γνωστικοί άξονες που εμπεριέχονται: Γλώσσα (προφορική επικοινωνία-γραφή), Μαθηματικά, Δημιουργία και Έκφραση (εικαστικά). Υλικά: Εφημερίδες, κόλλες Α4, κανσόν μεγάλου μεγέθους, κόλλη, ψαλίδι, μαρκαδόρος. Διάρκεια: 40 λεπτά. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής προσέγγισης: «Αριθμοί».

Πορεία διδασκαλίας-ανάλυση: Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες (με ίσο αριθμό φύλου και ηλικίας) και μοιράζουμε φύλλα εφημερίδων. Συζητάμε για το περιεχόμενο και τα θέματά τους, αναγνωρίζουμε γράμματα, αριθμούς, αριθμούς σελίδων, εικόνες, διαφημίσεις, σκίτσα και γελοιογραφίες. Αναθέτουμε στην κάθε ομάδα διαφορετικό αντικείμενο έρευνας στην εφημερίδα: η πρώτη ομάδα να βρει αριθμούς, να τους κολλήσει, να τους μετρήσει και να γράψει το αποτέλεσμα. Η δεύτερη ομάδα να εντοπίσει διαφημίσεις, να τις κολλήσει στο ομαδικό δελτίο και να τις μετρήσει. Η τρίτη ομάδα να εντοπίσει φωτογραφίες, να τις μετρήσει και να γράψει το αποτέλεσμα, ενώ η τέταρτη, να αναγνωρίσει τις γελοιογραφίες και τα σκίτσα, να τα κολλήσει στο ομαδικό χαρτί, να τα μετρήσει και να γράψει το αποτέλεσμα.

Αξιολόγηση: Η δραστηριότητα αντιμετωπίστηκε αρχικά με ενδιαφέρον, αλλά η εργασία σε ομάδες ήταν εμφανώς δύσκολη και χρειάστηκε η εμπύχωση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Ο εντοπισμός των αντικειμένων έρευνας αποδείχτηκε προκλητικός για τα παιδιά, τα οποία δούλεψαν με ευχαρίστηση πάνω στις εφημερίδες. Η καταμέτρηση και η γραφή του αριθμητικού αποτελέσματος υποβοηθήθηκε από τον πίνακα αναφοράς με τους αριθμούς αλλά και τις κινητές αριθμητικές καρτέλες. Οι στόχοι που θέσαμε εκπληρώθηκαν επαρκώς και αποδείχτηκε η καλή χρήση των εφημερίδων και από τις δύο ηλικιακές κατηγορίες των παιδιών, νήπια-προνήπια, με τα δεύτερα να δείχνουν μια εμφανώς μεγαλύτερη προτίμηση στις εικόνες των εφημερίδων.

2η Δραστηριότητα (Νηπιαγωγείο Β): «Φτιάξτε το ρολόι».

Μαθησιακοί στόχοι: Να συνεργαστούν, να αναγνωρίσουν τους αριθμούς, να «διαβάσουν» την ώρα, να συζητήσουν για τις ασχολίες των ανθρώπων στην κάθε ώρα, να κατανοήσουν την έννοια του μεγέθους, να συγκρίνουν μεγέθη αριθμών. Γνωστικοί άξονες που εμπεριέχονται: Μαθηματικά, Δημιουργία και Έκφραση (εικαστικά), Γλώσσα (προφορική επικοινωνία). Υλικά: Εφημερίδες, κανσόν μεγάλου μεγέθους, κόλλα, ψαλίδι, μαρκαδόροι,μπογιές, πινέλα, τέμπρες. Διάρκεια: 40 λεπτά. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής προσέγγισης: «Αριθμοί».

Πορεία διδασκαλίας-ανάληψη: Δίνουμε στα παιδιά, που είναι χωρισμένα σε ομάδες, μια ποικιλία φύλλων εφημερίδων και ζητούμε από την κάθε ομάδα να βρει αριθμούς ίσου μεγέθους στην εφημερίδα και να φτιάξει το δικό της ρολόι. Διαθέτουμε κινητές καρτέλες με την εικόνα του ρολογιού.

Αξιολόγηση: Το ρολόι και η ώρα, καθώς και οι αριθμοί αποδείχτηκε –και από την αρχική συλλογική συζήτηση- πως αποτελούν οικεία βιώματα και ευχάριστες δραστηριότητες για τα νήπια. Τα παιδιά στην κάθε ομάδα συνεργάστηκαν αρχικά ως προς την επιλογή του μεγέθους και αφού έκοψαν τους αριθμούς με το συμφωνηθέν μέγεθος, απασχολήθηκαν με την τεχνική με την οποία θα εργάζονταν στη συνέχεια. Υπερίσχυσε το μικτό κομμάτι με τη χρήση κυρίως μαρκαδόρων, ενώ υποβοηθήθηκε αρκετά και η ύπαρξη ρολογιού στην τάξη, ως πίνακας αναφοράς για την ορθή τοποθέτηση των αριθμών που αντιστοιχούσαν στις ώρες. Συνοδικά, η δραστηριότητα αντιμετωπίστηκε ιδιαίτερα θετικά και εκπληρώθηκαν όλοι οι μαθησιακοί στόχοι που θέσαμε, ενώ η έρευνα ισομεγεθών αριθμών στις εφημερίδες, αποδείχτηκε διασκεδαστική για τα παιδιά.

3η Δραστηριότητα (Νηπιαγωγείο Β): «Ανακαλύψτε»

Μαθησιακοί στόχοι: Α) Να συνεργαστούν και να αναγνωρίσουν γράμματα, να ανακαλύψουν εικόνες που ξεκινούν με το αντίστοιχο γράμμα, να γράψουν τις αντίστοιχες λέξεις, να ασκηθούν στο κόψιμο, να φτιάξουν κολλάζ με συνδυασμό γραμμάτων-εικόνων-λέξεων. Β) Να αναγνωρίσουν τα γράμματα του ονόματός τους είτε με πεζά είτε με κεφαλαία, να αναγνωρίσουν λέξεις που αρχίζουν με το πρώτο γράμμα του ονόματός τους.

Γνωστικοί άξονες που εμπεριέχονται: Γλώσσα (ανάγνωση, γραφή-προφορική επικοινωνία), Δημιουργία και Έκφραση (εικαστικά). Υλικά: Εφημερίδες, κανσόν μεγάλου μεγέθους, χαρτιά Α4, κόλλα, ψαλίδι, μαρκαδόρος.

Διάρκεια: 40 λεπτά. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής προσέγγισης:

«Γράμματα και Αριθμοί/Γράμματα».

Πορεία διδασκαλίας-ανάλυση: Δίνουμε στα παιδιά, που είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες (λόγω μικρής παρουσίας παιδιών τη συγκεκριμένη μέρα), μια ποικιλία φύλλων εφημερίδων:

-στην πρώτη ομάδα αναθέτουμε την εργασία-παιχνίδι: «Ψάξτε το γράμμα, ψάξτε την εικόνα» και ζητούμε να αποφασίσουν με ποιο γράμμα θα ήθελαν να εργαστούν. Ζητούμε να βρουν το γράμμα –κεφαλαίο και μικρό- στις εφημερίδες, να κόψουν εικόνες που εικονίζουν πρόσωπα ή αντικείμενα και το όνομά τους ξεκινά από το ζητούμενο γράμμα. Διαθέτουμε στα παιδιά κινητές καρτέλες με γράμματα, λέξεις και με αντίστοιχο εικονιζόμενο αντικείμενο.

-στη δεύτερη ομάδα αναθέτουμε την εργασία-παιχνίδι: «Ψάξτε το γράμμα απ' το όνομά σας-ψάξτε τη λέξη» και ζητούμε –αν και στην ίδια ομάδα- να δουλέψουν ατομικά βρίσκοντας τα γράμματα του ονόματός τους και ανακαλύπτοντας λέξεις που να ξεκινούν με το αρχικό τους γράμμα. Ζητούμε να τα κόψουν και να τα κολλήσουν σε ατομικά δελτία.

Αξιολόγηση: Η εργασία σε ομάδες βοήθησε ουσιαστικά όλα τα παιδιά να εργαστούν συζητώντας μεταξύ τους. Στην πρώτη ομάδα, η δραστηριότητα με τη χρήση των εφημερίδων συγκέντρωσε τη θετική αποδοχή των παιδιών. Τα παιδιά εργάστηκαν με ευκολία πάνω στις εφημερίδες και εκπληρώθηκαν όλοι οι μαθησιακοί στόχοι που θέσαμε, ενώ παρατηρήσαμε ότι ως προς τη γραφή, στο τελικό προϊόν, προτιμήθηκε από τα παιδιά η κεφαλαιογράμματα. Στη δεύτερη ομάδα, η δραστηριότητα με υλικό αναφοράς, τις εφημερίδες, αντιμετωπίστηκε με ενδιαφέρον και όρεξη από τα παιδιά. Η εργασία στο πλαίσιο της ομάδας –αν και ατομική- βοήθησε τα παιδιά στο να αυτενεργήσουν και να ζητήσουν –όταν το χρειάζονταν και κυρίως τα προνήπια- τη βοήθεια περισσότερο των συμμαθητών/τριών της ομάδας, απ' ότι της εκπαιδευτικού. Οι μαθησιακοί στόχοι που θέσαμε εκπληρώθηκαν στο ακέραιο ενώ και οι δύο δραστηριότητες με τις εφημερίδες αποδείχτηκαν ευχάριστες και εποικοδομητικές για το σύνολο των παιδιών.

4η Δραστηριότητα (Νηπιαγωγείο Β): «Ο καιρός και οι αλλαγές του».

Μαθησιακοί στόχοι: Να κάνουν υποθέσεις για το τι γράφουν οι εφημερίδες για τον καιρό και την πρόγνωση του αυριανού καιρού, να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες λέξεις, να αποκωδικοποιήσουν τα σύμβολα των εφημερίδων για τον καιρό, να γράψουν λέξεις και θερμοκρασίες.

Γνωστικοί άξονες που εμπεριέχονται: Γλώσσα (ανάγνωση-προφορική επικοινωνία-

γραφή), Δημιουργία και Έκφραση (εικαστικά), Μαθηματικά, Περιβάλλον (φυσικές επιστήμες-γεωγραφία).

Υλικά: Εφημερίδες, κανσόν μεγάλου μεγέθους, κόλληλα, ψαλίδι, μαρκαδόροι, χάρακας. Διάρκεια: 80 λεπτά (σε δύο οργανωμένες απασχολήσεις). Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής προσέγγισης: «Καλώς το καλοκαίρι/ο καιρός».

Πορεία διδασκαλίας-ανάληψη: Συλλογικά αφήνουμε τα παιδιά να ξεφυλλίσουν και να παρατηρήσουν τις εφημερίδες και επικεντρωνόμαστε στο σημείο ή τη σελίδα που αναφέρεται στον καιρό. Μαντεύουμε τι γράφει, αποκωδικοποιούμε τα σχετικά σύμβολα και διαβάζουμε τις θερμοκρασίες στις διάφορες πόλεις. Στη συνέχεια, δίνουμε στην κάθε ομάδα παιδιών φύλλα εφημερίδων και ζητούμε να κατασκευάσουν έναν πίνακα καιρού για την εβδομάδα που διανύουμε, ώστε επάνω να καταγραφεί λεκτικά ή/και εικονιστικά ο καιρός κάθε μέρα.

Σημείωση: Μπορεί να ζητηθεί και η κατασκευή ενός συλλογικού πίνακα καιρού όπου εκεί κάθε μέρα –κατά τον ημερήσιο προγραμματισμό– τα παιδιά θα κολλούν την εικόνα που αντιστοιχεί στον καιρό και τη θερμοκρασία. Στο τέλος του μήνα μπορεί να γίνεται η σύγκριση των ίδιων καιρικών φαινομένων –σε αριθμούς και συχνότητα– και η εξαγωγή συμπερασμάτων για την υπέρσχυση κάποιου καιρικού φαινομένου. Συνοδικά μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τα συνήθη καιρικά φαινόμενα κάθε εποχής.

Αξιολόγηση: Η δραστηριότητα συγκέντρωσε τον ενθουσιασμό των παιδιών. Η συλλογική συζήτηση στην αρχή αλλήλ και η εργασία σε ομάδες στη συνέχεια μετέτρεψε την τάξη σε ένα δημιουργικό εργαστήριο, ενώ εκπληρώθηκαν όλοι οι μαθησιακοί στόχοι που θέσαμε. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον –στην αρχική συλλογική συζήτηση– συγκέντρωσε το ξεφύλλισμα των εφημερίδων προς εντοπισμό της σελίδας του καιρού, η αποκωδικοποίηση των συμβόλων και η ανάγνωση των θερμοκρασιών. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν με άνεση τις εφημερίδες, εντόπισαν άμεσα τη σελίδα ή το χώρο του καιρού και κράτησαν από αυτό ότι θεώρησαν ότι ήταν χρήσιμο για την εργασία τους.

5η Δραστηριότητα (Νηπιαγωγείο Β): «Φτιάξτε μια διαφήμιση».

Μαθησιακοί στόχοι: Να έρθουν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα μέρη του. Να γνωρίσουν τις δυνατότητες του διαδικτύου και τις διαδικτυακές εφημερίδες. Να κατανοήσουν τα είδη των διαφημιστικών μηνυμάτων, το κοινό που απευθύνονται, την άποψη που εμπεριέχουν, τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές, να δημιουργήσουν διαφημιστικό μήνυμα.

Γνωστικοί άξονες που εμπεριέχονται: Πληροφορική, Γλώσσα (ανάγνωση-προφορική επικοινωνία-γραφή), Δημιουργία και Έκφραση (εικαστικά). Υλικά: Η/Υ, εφημερίδες στο διαδίκτυο, έντυπες εφημερίδες, κανσόν μεγάλου μεγέθους, κόλλη, ψαλίδι, πινέλα, μαρκαδόροι, λαδοπαστέλ, τέμπερες.

Διάρκεια: 180 λεπτά (σε έξι οργανωμένες απασχολήσεις). Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής προσέγγισης: «Γνωριμία με τις νέες τεχνολογίες».

Πορεία διδασκαλίας-ανάλυση: Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε αφού τα παιδιά είχαν εργαστεί αρκετά με τις έντυπες εφημερίδες αλλήλ και αφού γνώρισαν τα βασικά κομμάτια του υπολογιστή, τις συσκευές του και ήταν σε θέση να τις χρησιμοποιούν (ποντίκι, σαρωτής). Παρουσιάζουμε στον Η/Υ τις διαδικτυακές εφημερίδες και μέσα από αυτόν βλέπουμε από ποια μέρη απαρτίζονται, τις ομοιότητες και τις διαφορές με τις έντυπες. Εστιάζουμε στα διαφημιστικά μηνύματα και συζητάμε για τα είδη τους (πβ. Κουτσουλήλου-Μίχου, 2004:27-28), το στόχο τους, τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται, το κοινό που απευθύνονται (για τα διαφημιστικά μηνύματα κατά την εκπαίδευση στα Μέσα πβ. Hobbs, 1998• Buckingham, 2003). Μαντεύουμε τι διαφημίζουν και τι γράφουν τα διαφημιστικά μηνύματα. Συζητάμε για τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι δημιουργοί για να κάνουν πιο ελκυστικό το διαφημιζόμε-νο προϊόν (για τον αλφαριθμητισμό στα Μέσα πβ. Buckingham, 2007• Hobbs, 2007• για τα MME και τον αλφαριθμητισμό/εκπαίδευση στα Μέσα στο Νηπιαγωγείο πβ. Κούρτη, 2003• Ντάβου, 2007:5• Βαή-σαμίδου, 2010). Αντιγράφουμε και επικολλούμε στην οθόνη του υπολογιστή διαφημιστικά μηνύματα που μας εντυπωσίασαν. Ζητούμε από την κάθε ομάδα να δημιουργήσει ένα διαφημιστικό μήνυμα χρησιμοποιώντας τεχνικές που θα αποφασίσει από κοινού, ώστε να αποσταλεί σε εφημερίδα για δημοσίευση (για την παραγωγή προϊόντων MME πβ. Buckingham, 1988• Θεοδωρίδης, 2002• Livingstone, 2003• Κούρτη & Λεωνίδα, 2007• Kron & Σοφός, 2007).

Αξιολόγηση: Η συλλογική συζήτηση για τις διαδικτυακές εφημερίδες, τα είδη των διαφημιστικών μηνυμάτων, το στόχο τους, το κοινό και τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές συγκέντρωσε το εξαιρετικό ενδιαφέρον των παιδιών. Εντυπωσιάστηκαν από την παρουσία των εφημερίδων στο διαδίκτυο και εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές. Προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τα μηνύματα που έβλεπαν και έκαναν υποθέσεις. Εντόπισαν το κοινό στο οποίο απευθύνονται και κατάφεραν τελικά να συζητήσουν για τις τεχνικές. Αποδείχθηκε ότι διέθεταν πλούσιες εμπειρίες από διαφημιστικά μηνύματα, όμως τηλεοπτικά και όχι έντυπα. Οι δυσκολίες εντοπίστηκαν κατά τη συζήτηση μπροστά στον υπολογιστή, λόγω έλλειψης άνετου χώρου για όλα τα παιδιά και λόγω των μικρών διαστάσεων της οθόνης του υπολογιστή για τον αριθμό

των παιδιών.

Δημιουργία: Στις τέσσερις ομάδες στις οποίες χωρίστηκαν τα παιδιά ανατέθηκε μετά την εργασία στον υπολογιστή, να φτιάξουν το δικό τους διαφημιστικό μήνυμα με τα υλικά του Νηπιαγωγείου. Οι ομάδες δούλεψαν με ενθουσιασμό και τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά: Η πρώτη ομάδα αποφάσισε να δημιουργήσει μία «ανθρωπιστική» διαφήμιση, ενώ οι άλλες τρεις από μία καταναλωτική διαφήμιση. Η πρώτη ομάδα αποφάσισε να δημιουργήσει ένα διαφημιστικό μήνυμα με στόχο την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης με θέμα την προστασία των ζώων, η δεύτερη ομάδα με θέμα-στόχο την πώληση φυτών του τόπου τους, η τρίτη ομάδα με θέμα-στόχο την πώληση αυτοκινήτων και η τέταρτη ομάδα μια διαφήμιση με θέμα την πώληση μηχανών. Τα σλόγκαν αποδείχτηκαν ευφάνταστα και οι χρησιμοποιούμενες τεχνικές πειθούς φάνηκε ότι πλησίαζαν αυτές των επαγγελματιών του είδους: «Μη σκοτώνετε τα ζώα», «Είναι φθηνά, είναι ωραία, Αλήθεια», «Τρέχουν πολύ γρήγορα. Αυτοκίνητα Κόπα», «Είναι δωρεάν οι μηχανές».

Το τελικό προϊόν των ομάδων έδειξε να στηρίζεται σε πρώτα βήματα κριτικής συμμετοχής των παιδιών και όχι στην απλή συμμετοχή, στόχος των προγραμμάτων εκπαίδευσης στα ΜΜΕ (Κούρ-τη & Λεωνίδα, 2007). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι το ζήτημα του αλφαριθμητισμού στα μέσα στο χώρο της προσχολικής -και όχι μόνο- εκπαίδευσης, δεν μπορεί να καλυφθεί με ένα σύντομο σχέδιο εργασίας ή μια θεματική προσέγγιση, αλλά με μακροχρόνια προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη κριτικής στάσης των παιδιών απέναντι στα μηνύματα των Μέσων και που έχουν την αποδοχή των εκπαιδευτικών αρχών, των ίδιων των εκπαιδευτικών και της οικογένειας (Νίκα, Χρηστάκης & Ντάβου, 2007). Θεωρούμε λοιπόν ότι η προσπάθειά μας αυτή αποτελεί ένα πρώτο βήμα ένταξης των προγραμμάτων εκπαίδευσης στα ΜΜΕ που στηρίζονται στη χρήση εφημερίδων, ως μέρος θεματικών προσεγγίσεων στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Συζήτηση

Η χρήση των εφημερίδων από τα παιδιά των Νηπιαγωγείων του δείγματός μας, αποδείχτηκε ενδιαφέρουσα και επιτυχής. Οι γνώσεις τους για τις εφημερίδες ήταν πολλές και αποδείχτηκε, κατά τη συλλογική-διερευνητική συζήτηση, ότι αποτελούν μέρος από τα καθημερινά οικογενειακά βιώματά τους. Μάλιστα, στο δεύτερο Νηπιαγωγείο, μετά την αρχική ενασχόληση με τις εφημερίδες, αποφασίστηκε η μετατροπή του παντοπωλείου σε περίπτερο εφημερίδων, όπου τα παιδιά συνήθιζαν να παίζουν

κατά την ώρα των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στις γωνιές, παριστάνοντας τους αγοραστές και αναγνώστες εφημερίδων.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάσαμε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη χρήση εφημερίδων, που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο ευρύτερων θεματικών προσεγγίσεων διαφόρων θεμάτων μέσα στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Θεωρούμε ότι μέσα από την εν λόγω εργασία, καταδεικνύεται ρητά πως η χρήση των εφημερίδων από παιδιά προσχολικής ηλικίας γίνεται αβίαστα, προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και δίνει εξαιρετικά ευρείες δυνατότητες εργασίας, τόσο στα παιδιά όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς. Οι εφημερίδες ως πολυτροπικά (για τη θεωρία της πολυτροπικότητας ηβ. Kress 2000• Kress & van Leeuwen, 1998• 2001a• 2001b και στην ελληνική βιβλιογραφία κυρίως Χοντολίδου, 1999) και διαθεματικά κείμενα (για την έννοια του κειμένου ηβ. Barthes, 1988• Fairclough, 1995• Lavoinnie, 2004) μπορούν να ενισχύσουν τον/την εκπαιδευτικό του Νηπιαγωγείου στο καθημερινό εκπαιδευτικό/διδασκτικό του/της έργο. Οι δραστηριότητες αυτές θεωρούμε ότι ανέδειξαν ρητά και τη δυνατότητα αξιοποίησης των εφημερίδων με οριζόντιο τρόπο, ώστε να διατρέχουν κάθε γνωστική περιοχή αλληά και κάθε θέμα επεξεργασίας στο Νηπιαγωγείο.

Συμπεράσματα

Στα συμπεράσματα της μελέτης περιλαμβάνεται και η διαπίστωση ότι οι εφημερίδες μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο διδακτικό εργαλείο στα χέρια του/της νηπιαγωγού αλληά και ένα χρήσιμο μαθησιακό μέσο στα χέρια των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, που εκτός των άλλων μπορεί να συνεισφέρει και στην εκπαίδευση/αλφαριθμητισμό στα μέσα, αλληά και στη δημιουργία δια βίου μεληλοντικών αναγνωστών/τριών και ενημερωμένων καταναλωτών/τριών.

Σύμφωνα με τον Μπακουνάκη (2005) ο Τύπος και η εκπαίδευση πρέπει να έχουν κοινό μέληλον μια που το σχολείο δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ανάγνωσης των εφημερίδων από τις νεαρές ηλικίες αλληά και οι εφημερίδες μπορούν να βοηθηθούν από το σχολείο ως προς την κυκλοφορία τους. Η ανάγνωση των εφημερίδων ως στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ένταξη του Τύπου στην εκπαίδευση μπορεί κατά τον Μπακουνάκη να έχουν μια μορφή σύγχρονης αγωγής του πολίτη, μια διαδικασία που θα επιτρέψει στους/στις μαθητές/τριες να αποκτήσουν κριτικό βλέμμα για τα Μέσα, να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα των Μέσων και την πολυφωνία των γνωμών αλληά κυρίως να μάθουν να κάνουν πολιτική χρήση

των Μέσων.

Ήδη ο Φρενέ (1977[1969]:22) υπογράμμισε ότι «...το αυριανό σχολείο θα περιστρέφεται γύρω από το μαθητή-μέλος της κοινότητας. Από τις βασικές του ανάγκες και σε συνδυασμό με τις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας όπου ανήκει θα προκύπτουν οι τεχνικές μέθοδοι –χειρονακτικές και διανοητικές- που θα ρυθμίζουν την ύλη διδασκαλίας, το σύστημα διδασχής, τις χαρακτηριστικές ιδιότητες της εκπαίδευσης». Η χρήση των διαφόρων ειδών των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στην τάξη αποτελούσε πάντα μια πρόκληση και ιδιαιτέρως ο τρόπος εισαγωγής των μέσων στην τάξη, αποτελούσε πάντα κάτι παραπάνω από πρόκληση (Tafani, 2009:81).

Οι εφημερίδες, έντυπες ή ψηφιακές, διαφαίνεται πως είναι πλέον αναγκαίο να εισαχθούν στο σημερινό Νηπιαγωγείο, έχοντας ουσιαστική θέση στο πρόγραμμα και στη μεθοδολογία του, αφενός για τις διδακτικές/μαθησιακές δυνατότητες που εμπεριέχουν, για τη συνεισφορά τους στην αναγνωστική καλλιέργεια και στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των παιδιών, αφετέρου δε διότι απο-τελούν ένα μέρος των ΜΜΕ, ένα μέρος του επικοινωνιακού πλαισίου που περιβάλλει με καταλυτικό/ολοκληρωτικό τρόπο τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας του σήμερα και οπωσδήποτε του αύριο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Buckingham, D. (2007), Μορφές αλφαριθμητισμού στα ψηφιακά μέσα: Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας στην εποχή του διαδικτύου, Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας, 6, 13-29, Αθήνα: Καστανιώτης.

Βαϊνά, Μ. (2007), Ανίχνευση της ιδέας της επιχειρηματικότητας στην ιστορία της παιδαγωγικής, ΕΠΕΑΕΚ II, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

Βαλσαμίδου, Λ. Π. (2010), Αλφαριθμητισμός στα μέσα επικοινωνίας και παραγωγή διαφημιστικού μηνύματος στο Νηπιαγωγείο: Μελέτη περίπτωσης, Στο Γ. Σαλονικίδης, (Επιμ.) Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνέδριου Ημαθίας, 404-422.

Barthes, R. (1988), Εικόνα-Μουσική-Κείμενο, (μτφ. Γ. Βέλτσος Πρόλογος, Γ. Σπανός), Αθήνα: Πλέθρον.

Cohen, L. & Manion, L. (1997), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Έκφραση.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Eco, U. (1999), Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή, Θεσσαλονίκη: Μαθητιώδης-Παιδεία.

Hobbs, R. (2007), Η ενσωμάτωση του αλφαριθμητισμού στα μέσα επικοινωνίας στη μέση εκπαίδευση, Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας, 6, 59-72, Αθήνα: Καστανιώτης.

Θεοδωρίδης, Μ. (2002), Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο, Η λήσχη των εκπαιδευτικών, 27, 33-36.

Κουτσουλέη-Μίχου, Σ. (2004), Η Γλώσσα της Διαφήμισης, Αθήνα: Gutenberg.

Κούρτη, Ε. (2003), Ο αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ στο νηπιαγωγείο, Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου Γλώσσα και Μαθηματικά στην προσχολική ηλικία, Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, 148-159.

Κούρτη, Ε. & Λεωνίδα, Μ. (2007), Από θεατές παραγωγοί: Εκπαίδευση στα ΜΜΕ και παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων, Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας, 6, 88-100, Αθήνα: Καστανιώτης.

Kron, F. W. & Σοφός, Α. (2007), Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών, Αθήνα: Gutenberg.

Κυριαζή, Ν. (2002), Η κοινωνιολογική έρευνα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lavoine, Y. (2004), Η γλώσσα των μέσων ενημέρωσης, (μτφ. Π. Πολίτης), Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Α.Π.Θ.

Μπακουνάκης, Ν. (2005, 17 Απριλίου). Σχολείο και εφημερίδα. ΤΟ ΒΗΜΑ, Ένθετο Βιβλίο, 1.

Νίκα, Β., Χρηστάκης, Ν. & Ντάβου, Μπ. (2007), Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας: Από το Σχολείο στην Οικογένεια, Πρακτικά του 19ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής Υγείας, Καρδίτσα, Ανασύρθηκε από: http://www.media.uoa.gr/davou/imageup/45_Agogi_ekpaideusi.pdf (12/1/2010)

Ντάβου, Μπ. (2007), Αγωγή και εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας (ηρόλογος), Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας, 6, 5-12, Αθήνα: Καστανιώτης.

Φρενέ, Σ. (1977[1969]), Το σχολείο του λαού, (μτφ. Κ. Δεναξά –Βενιεράτου), Αθήνα: Οδυσσεύς.

Χοντολίδου, Ε. (1999), Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας, Γλωσσικός Υπολογιστής, τόμ. 1, τεύχ. 1, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, 115-118. Διαθέσιμο και στο <http://www.netschoolbook.gr/polytropy.html> (1/8/2010).

Ξενόγλωσση:

Aiex, N. K. (1988). Using newspapers as effective teaching tools. ERIC Clearing-house on Reading and Communication Skill. Bloomington, IN: ERIC Digest n.10. Available in <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED300847.pdf> (15/9/2010).

Buckingham, D. (1988). Media education in UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.

Buckingham, D. (2003). Media education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.

Cole, M. (1996). Cultural psychology. A once and future discipline. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, London: Longman.

1. **Freinet, C.** (1927). *L'imprimerie ū l'icole*. Boulogne: Ferrary.

Freinet, C. (1946). *L'icole moderne frannaise*. Paris: Editions Ophrys.

Freinet, C. (1949). *L'lducation du travail*. Paris: Editions Ophrys.

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 9-29.

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 182-202). London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998). Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout. In A. Bell & P. Garret (Eds), *Approaches to Media Discourse* (pp. 186-219). Ox-ford: Blackwell Publishers.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001a). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* [1996]. London and New York: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001b). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. Media@LSE Electronic Working Papers, 4, Available in: http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf (4/12/2009).

Lukens, Ch. (1969). Some practical ideas on how to start using the newspaper in the classroom. Hawaii Newspaper agency. Inc.: Honolulu.

Okonkwo, U. M. (2008). Using Authentic Texts to Accelerate Lit-eracy Development. Lagos, Nigeria: National Open Univer-sity of Nigeria. Available in http://www.nou.edu.ng/noun/acde2008/acde_en/papers.pdf/SUB-THEME%20I%20PDF/Using%20Authentic%20Texts%20to%20Accelerate%20Literacy%20Development_Dr.%20Okonkwo.pdf (1/9/2010).

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

Severance, H. (1973). Using your daily newspaper too teach kindergarten and First grade. Hawaii Newspaper agency. Inc.: Honolulu.

Tafari, V. (2009). Teaching English through Mass Media. Acta Didactica Napocensia, 2(1), 81-96.

Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning. Theory, research and practice (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky. Vol.1, Problems of general psychology. Including the volume Thinking and speech. Translated by N. Minick, Ed. New York: Plenum.

Wertsch, J. V. (1998). Mind as action. N.Y.: Oxford University Press.

Οργανισμοί:

NIE <http://nieonline.com/>

CLEMI <http://www.clemi.org/>

Precious Coin: Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Ηλεκτρονικού Παιχνιδιού για τη Διδασκαλία του Μαθήματος 'Αγωγή του Καταναλωτή' στην Προσχολική Εκπαίδευση

*Ευτυχία Κωλέτσου, Αναλύτρια-Προγραμματίστρια
MSc Πληροφορική-Λογισμικό, Εργαστηριακός Συνεργάτης
ΑΤΕΙ Ηπείρου, ekoletso@cs.uoi.gr*

Abstract

The children become consumers at a very early age, developing diverse consumer activity that may be the basis to begin gradually to recognize, classify and assess their needs as well as realize the implications that their needs have on the wider society and the environment. The course of 'Consumer Education' could be used in the form of the game in the kindergarten as an auxiliary tool for education and awareness among students in these issues. Moreover, the educational computer games, according to studies (Malone, 1981: 333-369), fascinate children and encourage them to deal with them. Through this project we present the design of the Precious Coin, an educational computer game used for teaching the basic concepts of the course 'Consumer Education' to the Preschool Education.

Keywords: preschool education, consumer education, educational computer game

1. Εισαγωγή

Η κοινωνία μέσα στην οποία ζούμε και εξελισσόμαστε είναι μία άκρως καταναλωτική κοινωνία, η οποία αλληλάζει συνεχώς με πολύ γρήγορους ρυθμούς, επηρεάζοντας τον τρόπο ζωής και τις συνήθειές μας. Η κατανάλωση είναι ένα σημαντικό κομμάτι της καθημερινής μας ζωής, για το οποίο ξοδεύουμε ένα μεγάλο μέρος των χρημάτων και του χρόνου μας. Η αυξανόμενη μετακίνηση ανθρώπων, παραγομένων αγαθών, χρήματος και πληροφορίας τροποποιεί την ταυτότητά μας και αλληλάζει τις αξίες μας. Αυτό έχει επηρεάσει τον τρόπο, με τον οποίο φτιάχνουμε τα καταναλωτικά μας πρότυπα, ο οποίος έχει αλληλάξει πολύ τα τελευταία χρόνια. Η κατανάλωση θεωρείται από την πλειοψηφία των ανθρώπων ως ένας φυσικός και αποδεκτός τρόπος, για την

πραγμάτωση της προσωπικότητάς μας.

Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί την ανάγκη οι καταναλωτές να μπορούν να ερμηνεύσουν πληροφορίες και μηνύματα, έτσι ώστε να κάνουν σωστές και συνετές επιλογές.

Τα παιδιά, μέσα από την οικογένεια και τον κοινωνικό τους περίγυρο, γίνονται καταναλωτές από πολύ μικρή ηλικία, αναπτύσσοντας πολύμορφη καταναλωτική δραστηριότητα που μπορεί να γίνει η βάση προκειμένου να αρχίσουν σταδιακά να αναγνωρίζουν, να ταξινομούν και να αξιολογούν τις ανάγκες τους καθώς και να αναζητούν τις συνέπειες που η ικανοποίηση των αναγκών τους μπορεί να έχει για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και το περιβάλλον (Πεδιادیτης & Σαββανού, 1999).

Όλα αυτά όμως προϋποθέτουν ικανότητες και δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά ώστε να χρησιμοποιούν την πληροφορία που δέχονται καθημερινώς, με τέτοιο τρόπο, ώστε να κάνουν σωστές επιλογές. Το μάθημα της 'Αγωγής του Καταναλωτή' ασχολείται με την απόκτηση τέτοιων δεξιοτήτων και ικανοτήτων ανάπτυξης συμπεριφορών και εξεύρεσης λύσεων.

Παρακινούμενοι από τη σημασία της Αγωγής του Καταναλωτή στην προσχολική αγωγή, παρουσιάζουμε μέσα από αυτή την εργασία ένα τρόπο προσαρμογής της διδασκαλίας της με τη μορφή του εκπαιδευτικού ηλεκτρονικού παιχνιδιού Precious Coin, ως βοηθητικό μέσο για τη διαπαιδαγώγηση και ευαισθητοποίηση των παιδιών.

Σύμφωνα με μελέτες (Malone, 1981: 333-369), τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια, γοητεύουν τα παιδιά και τα παρακινούν να ασχοληθούν με αυτά, προσφέροντας εξωγενή αλλήλα και εσωτερικά κίνητρα, όπως είναι τα αισθήματα του ελέγχου, της περιέργειας, της πρόκλησης και της φαντασίας (Lepper & Malone, 1988: 255-286). Το Precious Coin, σχεδιασμένο βάσει αυτών των προτύπων δίνει τη δυνατότητα στο κάθε παιδί να εισέρχεται στον δικό του μικροκόσμο μέσω του προσωπικού του άβαταρ, να κινείται, να συλλέγει αντικείμενα, να εργάζεται, να μελετάει και να επισκέπτεται τους εικονικούς του φίλους. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού παιχνιδιού το παιδί θα πρέπει να αναπτύξει το περιβάλλον του άβαταρ που του ανήκει, κάνοντας εικονικές αγορές. Οι εικονικές αγορές απαιτούν ένα ποσό από εικονικά νομίσματα (coins) που κερδίζονται μέσα από δραστηριότητες εργασίας, μελέτης, ανακύκλωσης και βοηθώντας εικονικούς φίλους σε δικές τους εργασίες.

Το Precious Coin χρησιμοποιεί ευφυείς πράκτορες για καταγραφή πληροφοριών, παρακολουθώντας τις ενέργειες κάθε παιδιού στον εικονικό κόσμο του παιχνιδιού, ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες του, για να του παρέχει συμβουλές, κίνητρα, ενημέρωση και σωστή καθοδήγηση.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τη σημασία της Αγωγής του Καταναλωτή στην προσχολική εκπαίδευση (Ενότητα 2). Επίσης, παρουσιάζουμε μεθόδους μάθησης βασισμένης σε εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια (Ενότητα 3). Επιδεικνύουμε την σχεδίαση του Precious Coin (Ενότητα 4), καταλήγοντας σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα (Ενότητα 5).

2. Αγωγή του Καταναλωτή

Το μάθημα της Αγωγής του Καταναλωτή είναι ένας τρόπος να πληροφορηθούν οι μικροί μαθητές, και παράλληλα καταναλωτές, για τη λειτουργία της αγοράς, τα προϊόντα, τις υπηρεσίες, τα αίτια της καταναλωτικής τους συμπεριφοράς, και να εκπαιδευτούν, ώστε να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις ατομικές και τις συλλογικές καταναλωτικές ανάγκες.

Η Αγωγή του Καταναλωτή ασχολείται με τις δεξιότητες, τη συμπεριφορά και τη γνώση, που αποκτούνται, για την επιβίωση στην καταναλωτική κοινωνία. Στην εκπαίδευση των καταναλωτών, συμπεριλαμβάνονται όλες οι πληροφορίες, για θέματα καταναλωτή και όλες οι μέθοδοι εκπαίδευσης, για γίνουν τα παιδιά συνειδητοποιημένοι καταναλωτές.

Η εκπαίδευση καταναλωτών δε σκοπεύει να μάθει τους μαθητές να καταναλώνουν περισσότερο, ούτε να τους μάθει ποιο προϊόν να αγοράσουν. Αποτελεί βασικό συστατικό της γενικής παιδείας, η οποία πρέπει να υποστηρίζει τους καταναλωτές, ακόμη και εκείνους που βρίσκονται σε πολύ νεαρή ηλικία, στην προσπάθειά τους να οργανώσουν την καθημερινή τους ζωή, ακολουθώντας πρότυπα πράσινης κατανάλωσης και χρησιμοποιώντας σωστά τις διαθέσιμες πηγές ενέργειας. Παράλληλα, όμως, δεν θα πρέπει να οδηγήσει τα παιδιά σε φοβίες, για την αγορά, τους προμηθευτές, την ασφάλειά και την υγεία τους.

Πρωταρχικός μας στόχος, μέσα από το μάθημα της Αγωγής του Καταναλωτή είναι να δώσουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να διαχωρίζουν την κατανάλωση, από την υπερκατανάλωση, την ικανοποίηση των αναγκών, από την ικανοποίηση των θέλων τους.

3. Μάθηση βασισμένη σε εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια

Η σχέση μεταξύ ηλεκτρονικών παιχνιδιών και εκπαίδευσης βασίζεται στην γοητεία και ευχαρίστηση που προκαλούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Malone, 1981: 333-369) κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών και ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή

τους στη μαθησιακή διαδικασία (Prensky, 2001: 51-64). Επιπλέον, η δυνατότητα επίτευξης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και η ανάπτυξη σειράς δεξιοτήτων στο μαθητή βασίζονται τόσο στην προσαρμοστικότητα όσο και στον διαλογικό χαρακτήρα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών (Gee, 2003: 136).

Ως συνδυασμός, λοιπόν, τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της λογικής και την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσης με έναν ευχάριστο τρόπο (Klawe & Phillips, 1995: 209-213), έχοντας την ευελιξία να ανταποκρίνονται σε δια-φορετικές μορφές μάθησης και τύπους εκπαίδευσης, επιτρέποντας την ευρεία αξιοποίησή τους (Prensky, 2006: 87-92).

Το κύριο χαρακτηριστικό που διέπει τη μάθηση που υποστηρίζεται από τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι η προσπάθεια ανάπτυξης εικονικών περιβαλλόντων που να υποστηρίζουν νέους τύπους μάθησης (Facer, 2002). Ο μαθητής εισέρχεται μέσα σε εικονικά περιβάλλοντα τα οποία τον τοποθετούν στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, βοηθώντας τον να αναπτύσσει συνεχώς νέα γνώση με στόχο να προχωρήσει στο παιχνίδι. Επιτυγχάνεται έτσι μία μαθητοκεντρική προσέγγιση στο τρόπο μετάδοσης γνώσης και πληροφοριών. Αυτή η μαθητοκεντρική προσέγγιση συμβαδίζει απόλυτα με τη νέα αντίληψη στο νέο σχολείο όπου ο κάθε μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις (Becker, 2005b).

Όπως όλα τα παιχνίδια, έτσι και τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια χρειάζεται να δομούνται πάνω σε συγκεκριμένους κανόνες ώστε να κρατάνε συνεχώς ζωντανό το ενδιαφέρον του μαθητή, χωρίς να του δημιουργούν αισθήματα ανίας, έλλειψης διασκέδασης, ανησυχίας και άγχους (Sedighian, 1997: 1-8). Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να ελέγχεται ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων σε σχέση με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, διότι στην περίπτωση όπου υπερσχύει το πρώτο δημιουργείται ανησυχία και απογοήτευση (Csikszentmihalyi, 1975: 49). Η ιδανική περίπτωση, βέβαια, είναι όταν ο χρήστης μπορεί να επιλέξει ελεύθερα δραστηριότητες βάσει του βαθμού δυσκολίας τους, με σκοπό να μπορέσει να ανταπεξέλθει ανάλογα με τις ικανότητές του. Τέλος, θα πρέπει να υπάρχουν καθαρά κριτήρια αξιολόγησης των προσπαθειών έτσι ώστε ο χρήστης να γνωρίζει πώς έχει αξιολογηθεί η προσπάθειά του ανά πάσα στιγμή.

4. Σχεδίαση του Precious Coin

4.1. Ο εικονικός κόσμος του Precious Coin

Το κάθε παιδί εισέρχεται στον εικονικό κόσμο του Precious Coin μέσω του δικού του άβαταρ που έχει δημιουργήσει κατά την εγγραφή του στο παιχνίδι. Το άβαταρ μπορεί να είναι ένα κορίτσι ή ένα αγόρι και να έχει το όνομα που θα επιλέξει το κάθε παιδί για εκείνο. Ακόμη, μπορεί να συνοδεύεται από ένα μικρό σύντροφο-ζώακι, όπως σκύλος, γάτα, παπαγάλος ή δελφίνι που έχει επιλέξει το παιδί αρχικά ή και αργότερα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Μέσω του άβαταρ το παιδί περιηγείται αρχικά στο χώρο του προσωπικού του νησιού. Στο κάθε νησί υπάρχει ένα ενεργειακό σπίτι με κήπο, δέντρα, και κάδους ανακύκλωσης. Σκοπός είναι το παιδί να αναπτύσσει συνεχώς το περιβάλλον του άβαταρ που του ανήκει, προσθέτοντας νέα αντικείμενα στο χώρο του, όπως παιχνίδια, έπιπλα στο σπίτι και την αυλή, ηλεκτρικές συσκευές και πιο εξελιγμένα εργαλεία. Για να το πετύχει αυτό χρειάζεται να κάνει εικονικές αγορές.



Εικόνα 1: Avatar στο Precious



*Εικόνα 2: Σύντροφος-ζωάκι
στο Precious Coin*



Εικόνα 4: Ανακύκλωση στο Precious Coin

Οι εικονικές αγορές απαιτούν ένα ποσό από εικονικά νομίσματα (coins) που κερδίζονται μέσα από δραστηριότητες όπως καλλιέργεια του κήπου με βιολογικές μεθόδους και χωρίς χρήση φυτοφαρμάκων, ανακύκλωση, χρήση της παραγόμενης ενέργειας από το ενεργειακό σπίτι, χρήση “πράσινων” ηλεκτρικών συσκευών- τις οποίες αποκτάει σιγά-σιγά μέσω αγορών. Ακόμη, το παιδί μπαίνοντας στην βάρκα που έχει στη διάθεση του στο νησί και πατώντας πάνω στο χάρτη, μπορεί να επιλέξει να επισκεφτεί άλλα νησιά φίλων του βοηθώντας τους σε δικές τους εργασίες και συγκεντρώνοντας επιπλέον εικονικά νομίσματα.

Μέσα από τον χάρτη μπορεί επιπλέον να επιλέξει να επισκεφτεί το κεντρικό νησί στο οποίο βρίσκεται η πόλη. Στην πόλη, μέσω του άβαταρ, το παιδί μπορεί να κάνει αγορές προϊόντων, να μεταφέρει τους κάδους ανακύκλωσης στο εργοστάσιο ανακύκλωσης και να πάει στο σχολείο.



Εικόνα 5: Ο εικονικός κόσμος του Precious Coin

Οι αγορές προϊόντων, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, γίνονται για την ανάπτυξη του νησιού που ανήκει σε κάθε άβαταρ. Μέσω των αγορών το παιδί είναι σε θέση να παρατηρήσει τη σημασία της χρήσης "πράσινων" προϊόντων, τόσο για τη συγκέντρωση εικονικών νομισμάτων όσο και για την εξοικονόμηση ενέργειας στο άβαταρ του. Η ενέργεια του άβαταρ, χρειάζεται για να κάνει διάφορες δραστηριότητες, και κατά συνέπεια να συγκεντρώσει πιο γρήγορα περισσότερα εικονικά νομίσματα. Η μεταφορά κάδων ανακύκλωσης από το νησί στο εργοστάσιο ανακύκλωσης, όταν αυτοί γεμίσουν, ξαναγεμίζει αυτόματα την ενέργεια του άβαταρ.

Όταν το άβαταρ πάει στο σχολείο της πόλης, τότε παρουσιάζεται στο παιδί μία σειρά από εκπαιδευτικά βίντεο μικρής διάρκειας με θέμα τη γη, τα ζώα, την αγορά παιχνιδιών και την ανακύκλωση. Το παιδί, ελεύθερα, μπορεί να κάνει κλικ πάνω στο βίντεο που επιθυμεί και να το παρακολουθήσει.

4.2. Οι ευφυείς πράκτορες του Precious Coin

Η χρήση ευφυών πρακτόρων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης έχει ελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Κύριος λόγος είναι οι δυνατότητες που προσφέρουν για την προσαρμογή ολόκληρου του περιβάλλοντος στις ανάγκες του κάθε παιδιού, δημιουργώντας έτσι ένα νέο εξατομικευμένο περιβάλλον μάθησης μέσα στο ήδη υπάρχον. Σύμφωνα με τελευταίες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί προκύπτει ότι η χρήση ευφυών πρακτόρων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης, έχει το πλεονέκτημα αύξησης του βαθμού της επικοινωνίας ανθρώπου –μηχανής, και επιπλέον παρακινεί τον μαθητή να εμπλακεί ακόμη περισσότερο με το μαθησιακό του περιβάλλον και τους στόχους που αυτό θέτει (Rickel, 2001: 15-22).

Το Precious Coin χρησιμοποιεί ευφυείς πράκτορες για καταγραφή πληροφοριών, όπως η πρόοδος στις δραστηριότητες, η επίτευξη των μαθησιακών στόχων, η πορεία μέσα στο παιχνίδι και η χρήση των εργαλείων που προσφέρονται. Οι ευφυείς πράκτορες επιτρέπουν στο περιβάλλον του παιχνιδιού να προσαρμοστεί στις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού, παρέχοντας συμβουλές και καθοδήγηση. Ακόμη, παρακινούν το παιδί να συνεχίσει τις προσπάθειές του, καθοδηγώντας το στο εικονικό περιβάλλον προτείνοντας του τις επόμενες αποστολές με βάση την απόδοσή του.

5. Συμπεράσματα

Το εικονικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού ηλεκτρονικού παιχνιδιού Precious Coin αποτελεί μία σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας για το μάθημα της 'Αγωγής του Καταναλωτή' στην προσχολική αγωγή. Η πλοκή του παιχνιδιού εξελίσσεται μεταξύ τριών σκηνικών: του νησιού του κάθε παιδιού, των νησιών των φίλων του, και του κεντρικού νησιού στο χάρτη όπου βρίσκεται η μεγάλη πόλη. Σε κάθε μέρος, το παιδί καλείται μέσω του άβαταρ του να φέρει εις πέρας διάφορες αποστολές που αντιστοιχούν σε μαθησιακούς στόχους. Οι ευφυείς πράκτορες του παιχνιδιού προσαρμόζονται στα δεδομένα των ικανοτήτων κάθε παιδιού, όπως αυτά προέρχονται μέσα από την πλοήγησή του στο εικονικό περιβάλλον και την επιτυχία του στις αποστολές, δίνοντας συμβουλές και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Έτσι, το Precious Coin αποτελεί ένα πρότυπο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης που μπορεί να υποστηρίξει την εξατομικευμένη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, ενώ ταυτόχρονα παρακινεί και προκαλεί την εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον φίλο και συνεργάτη μου κ. Ανέστη Δερέκα για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε κατά τη γραφιστική υλοποίηση του εικονικού κόσμου του Precious Coin.

Βιβλιογραφία

Becker, K. (2005b), How Are Games Educational?, Learning Theories Embodied in Games DiGRA 2005 2nd International Conference, "Changing Views: Worlds in Play" Vancouver, B.C. June16-20, 2005.

Csikszentmihalyi, M. (1975), Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games, San Francisco, 49.

Facer, K. (2002), Interactive Education: Children's Out of School Uses of Computers, Preliminary Analysis of 2001 Survey, Ανακτήθηκε 2/9/2010, από τη διεύθυνση <http://www.interactiveeducation.ac.uk>

Gee, J. P. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy, Palgrave Macmillan, 136.

Klawe, M. & Philips, E. (1995), A classroom Study: Electronic Games Engage Children as Researchers, Proceedings of CSCL '95 Conference, Bloomington, Indiana, 209-213.

Lepper, M. R., & Malone T. W. (1987), Intrinsic motivation and instructional effectiveness in computer-based education, In R. E. Snow and M. J. Farr (Eds.), Aptitude, learning and instruction (Vol3): Cognitive and affective process analyses. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 255-286.

Malone, T. W. (1981), Toward a theory of intrinsically motivating instruction, Cognitive Science, (4), 333-369.

Prensky, M., (2001), Digital Game-Based Learning, New York: McGraw Hill, 51-64.

Prensky, M., (2006), Don bother me Mom- I'm learning, Paragon House, 87-92.

Rickel J. (2001), Intelligent Virtual Agents for Education and Training: Opportunities and Challenges, IVA 2001: 15-22

Sedighian, K. (1997), Challenge Driven Learning: A model for Children's Multimedia Mathematics Learning Environments, World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia, Calgary, Canada, 1-8.

Πεδιαδίδης Α., Σαββανού Ε. (1999), Αγωγή του Καταναλωτή, Ανακτήθηκε 2/9/2010, από τη διεύθυνση <http://www.clab.edc.uoc.gr/seminar/ELA1/home.htm>

‘Η χρήση των υπολογιστών και η αυτοεκτίμηση των μικρών παιδιών’

*Μαρία Χατζηγιάννη, Διδάκτωρ Παν/μιο Μελβούρνης (PhD), MA (Παν/μιο Αθηνών),
Νηπιαγωγός (Παν/μιο Αθηνών).*

Abstract

Children frequently encounter computers in many aspects of daily life. It is important to consider the consequences from that encounters not only on children’s cognitive development but on their emotional and self-development. This paper reports on research undertaken in Melbourne, Australia, with 52 children aged between 44 and 79 months to explore the existence or not of a relationship between computer use and self-esteem. Only a small part of the whole study is described and specifically, the development and use of tools to identify self-esteem as rated by children themselves. Findings suggest that computers as used in this study can enhance self-esteem. Serious implications for early childhood are also noted.

Εισαγωγή

Οι δισταγμοί για την εισαγωγή της χρήσης των υπολογιστών σε μικρές ηλικίες δεν έχει εμποδίσει την ύπαρξη μεγάλου αριθμού ερευνών γύρω από το θέμα αυτό. Η πλειοψηφία των ερευνών έχει βασιστεί στην κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky. Υπάρχει πληθώρα ερευνών γύρω από τα θετικά αποτελέσματα που έχει η χρήση των υπολογιστών κυρίως στη γνωστική/ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μικρών παιδιών, όπως στα μαθηματικά, ανάγνωση και γραφή, γενικές γνώσεις, δημιουργικότητα και άλλες γνωστικές δεξιότητες (Bers, New, & Boudreau, 2004; Plowman & Stephen, 2003; Finegan & Austin, 2002; Heft & Swaminathan, 2002; Downes, Arthur, & Beecher, 2001).

Επίσης μεγάλος αριθμός ερευνών υπάρχει γύρω από τις θετικές συνέπειες που έχει η χρήση του υπολογιστή στην κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών και συγκεκριμένα στη συνεργατικότητα, ομαδικότητα, επικοινωνία και άλλες κοινωνικές δεξιότητες (Brooker, & Siraj-Blatchford 2002; Heft & Swaminathan, 2002; Clements & Nastasi, 1993).

Αντιθέτως, υπάρχει έλλειψη ερευνών γύρω από τις επιδράσεις που έχει η χρήση

του υπολογιστή στη συναισθηματική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, όπως είναι η αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμησή τους.

Ορισμοί

Έννοιες όπως της αυτοεικόνας (self-concept), της αυτοπεποίθνης (self-confidence) και άλλες, είναι πολύ συγγενικές με της αυτοεκτίμηνης και συχνά μπερδεύονται (Cast & Burke, 2002).

Αυτοεικόνα είναι η ολοκληρωμένη εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, συμπεριλαμβανόμενης και της αυτοεκτίμηνης και της αυτοπεποίθνης. Το πώς νιώθουμε για τον εαυτό μας και το πόσο κοντά αισθανόμαστε στην ιδανική μας αυτοεικόνα καθορίζουν την αυτοεκτίμησή μας.

Αυτοεκτίμηση είναι: η αξιολόγηση που κάνει κάθε άνθρωπος για τον εαυτό του και κατά κανόνα διατηρεί σταθερή. Η αυτοεκτίμηση εκφράζει μία στάση αποδοχής ή μη αποδοχής του εαυτού μας και δείχνει το βαθμό που το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό, επιτυχημένο, σημαντικό και άξιο (Coopersmith 1981: 5). Η αυτοεκτίμηση είναι θετικά συνδεδεμένη με ένα μεγάλο αριθμό ψυχολογικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών και τα θεμέλιά της τίθενται στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου (Brown & Marshall, 2001; Harter, 2006).

Η αυτοπεποίθηση από την άλλη πλευρά έχει οριστεί ως η πεποίθηση που έχουμε ότι θα πετύχουμε ένα στόχο (Levine & Donitsa-Schmidt, 1998). Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τη στάση απέναντι στον εαυτό μας, ενώ η αυτοπεποίθηση σχετίζεται με την απόδοσή μας σε κάποια προσπάθεια.

Έρευνες γύρω από τη χρήση του υπολογιστή και την αυτοεκτίμηση

Έρευνες οι οποίες αναφέρονται στην ύπαρξη σχέσης των νέων τεχνολογιών με την αυτοεκτίμηση είναι λίγες. Ακόμα πιο λίγες είναι οι έρευνες που έχουν ως δείγμα μικρά παιδιά. Στις περισσότερες περιπτώσεις τέτοιες έρευνες αναφέρονται στις στάσεις μεγαλύτερων παιδιών απέναντι στους υπολογιστές και κάποιες έχουν μελετήσει παρόμοιες έννοιες με την αυτοεκτίμηση, όπως η αυτοπεποίθηση.

Μία πρώτη έρευνα η οποία εξέτασε την επίδραση που είχε η χρήση του υπολογιστή στην αυτοεκτίμηση μικρών παιδιών ήταν του Trotter (1989). Χρησιμοποιήθηκε ένα μικρό δείγμα 19 παιδιών (3-5 χρόνων) από την ίδια τάξη, με το ίδιο παιδαγωγικό

πρόγραμμα και τον ίδιο δάσκαλο. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τους υπολογιστές ως υποστηρικτικό μέσο των άλλων μαθημάτων για 21 εβδομάδες. Το Behavioural Academic Self-Esteem (BASE) τεστ (Coopersmith & Gilberts, 1982) συμπληρώθηκε από τους δασκάλους προκειμένου να αξιολογήσουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών μόνο σε ακαδημαϊκές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που χρησιμοποίησαν τους υπολογιστές παρουσίασαν σημαντική αύξηση στο δείκτη νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης.

Παρόμοια έρευνα διεξήγε η Haugland, (1992) η οποία ερεύνησε τα αποτελέσματα που είχαν εννέα λογισμικά κατάλληλα και εννέα μη κατάλληλα αναπτυξιακά, στη δημιουργικότητα, τις γνωστικές δεξιότητες και την αυτοεκτίμηση. Το δείγμα αποτελούνταν από 36 παιδιά 4 έως 6 χρόνων. Οι υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν για 24 εβδομάδες σε 3 παρόμοιες τάξεις (ομοιότητες στο παιδαγωγικό πρόγραμμα, το φυσικό περιβάλλον και τη φιλοσοφία των δασκάλων). Υπήρχε και μία τάξη – ομάδα ελέγχου - χωρίς υπολογιστές. Το ίδιο τεστ (BASE) συμπληρώθηκε από τους δασκάλους. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν σημαντικές αυξήσεις στην αυτοεκτίμηση των παιδιών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα των υπολογιστών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Haugland (1992) ήταν παρόμοια με αυτά των Primavera, Wiederlight & DiGiakomo (2001). Περίπου 300 παιδιά προσχολικής ηλικίας πήραν μέρος σε μια μελέτη που διήρκεσε ένα ολόκληρο ακαδημαϊκό έτος. Τα παιδιά με τυχαία δειγματοληψία χωρίστηκαν σε ομάδες όπου χρησιμοποιούνταν υπολογιστές σαν μία από τις 'γωνιές μάθησης'. Μία ομάδα ακολούθησε την 'παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας' και απέκτησε λίγες βασικές γνώσεις γύρω από τους υπολογιστές, ενώ η άλλη ομάδα με τη βοήθεια ενός 'μέντορα' έκανε μια φορά τη βδομάδα μάθημα (16 μαθήματα, 15-30 λεπτά το καθένα). Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τρία τεστ (ένα για τη σχολική ετοιμότητα, ένα τεστ γνώσεων γύρω από τους υπολογιστές και μία κλίμακα αξιολόγησης για τη χρήση του υπολογιστή) και έφτασαν στο συμπέρασμα ότι κατά τη διάρκεια της χρήσης των υπολογιστών τα παιδιά επέδειξαν: πολύ λίγο άγχος, ενισχυμένη αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, αυτονομία, συνεργατικότητα, δημιουργικότητα, υψηλή συγκέντρωση, προθυμία να δοκιμάσουν νέα πράγματα και καλές κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι οι ερευνητές έδωσαν έμφαση στον τρόπο χρήσης του υπολογιστή και υπογράμμισαν ότι τα παιδιά που έλαβαν την εβδομαδιαία καθοδήγηση από τον 'μέντορα' είχαν σημαντικά καλύτερα σκορ σε όλα τα τεστ (Primavera, et al., 2001: 20).

Το παραπάνω συμπέρασμα είναι σύμφωνο με την εργασία των Levine & Donit-

sa-Schmidt (1998) και Gardner, Dukes & Discenza (1993) οι οποίοι ερευνήσαν τη χρήση υπολογιστών από μεγαλύτερα παιδιά. Ιδιαίτερα οι Gardner et al. (1993: 437) αναφέρουν ότι οι πρώτες θετικές εμπειρίες με υπολογιστές είναι ιδιαίτερης σπουδαιότητας προκειμένου να αποφευχθεί η 'φοβία των υπολογιστών', η οποία έχει τις ρίζες της στην παιδική ηλικία.

Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών στη χρήση υπολογιστών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση δεν έχει ασχοληθεί με τη γνώμη των ίδιων των παιδιών αλλήλ βασιίστηκε σε τεστ που συμπληρώθηκαν από δασκάλους. Επιπλέον, οι πιο πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί σε μία μόνο πλευρά της αυτοεκτίμησης, τη γνωστική/ακαδημαϊκή, κάποιες είχαν μικρή διάρκεια και πολύ μικρό δείγμα.

Συμπερασματικά, ο μικρός αριθμός ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτόν τον τομέα, σηματοδοτεί την ανάγκη για πε-ραιτέρω έρευνα καθώς η ενασχόληση με τον υπολογιστή και η αυτοεκτίμηση είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη των παι-διών.

Πώς μπορούν οι υπολογιστές να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση

Υπάρχουν πολλές μελέτες που υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα της εισαγωγής των υπολογιστών στην προσχολική αγωγή, όπως προαναφέρθηκε σε αυτή την εισήγηση. Οι νέες τεχνολογίες όταν εφαρμόζονται με παιδαγωγικό τρόπο αποτελούν μία νέα περιοχή εξερεύνησης, ανακαλύψεων, προσφέρουν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και ανταποκρίνονται στην έμφυτη περιέργεια των μικρών παιδιών.

Η αναπτυξιακά σωστή χρήση των υπολογιστών θεωρείται ότι έχει θετικές επιδράσεις στην αίσθηση αυτονομίας και αυτοελέγχου, της επιμονής, στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, της συγκέντρωσης, της αποφασιστικότητας, του ομαδικού πνεύματος και της συ-νεργατικότητας των παιδιών.

Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τον υπολογιστή θεωρούν ότι μιμούνται τους ενήλικες, ιδιαίτερα αυτούς που είναι σημαντικοί για τα παιδιά, αισθάνονται περηφάνια που μπορούν να επιδείξουν τις τεχνικές τους γνώσεις και τα κατορθώματά τους και λαμβάνουν με χαρά τα κομπλιμέντα και την εκτίμηση για κάτι που 'μόνο οι μεγά-λοι μπορούν να κάνουν' (Morrison, 1998; Delcourt & Kinzie, 1993). Επιπρόσθετα, οι υπολογιστές σέβονται το ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού και έχουν τη δυνατότητα να του προσφέρουν πολλή ώρα για να σκεφτεί και να απαντήσει σε ερωτήσεις (Anderson, 2000; Levine & Donitsa-Schmidt, 1998; Yelland, 1998). Η αυτονομία και η ανεξαρτησία στη μάθηση προωθούνται με αυτόν τον τρόπο και στα παιδιά δίνεται η

δυνατότητα να ελέγξουν άμεσα και μόνα τους τα επιτεύγματά τους (Lee & O'Rourke, 2006; Yelland, 2005; Kankaanranta & Kangassalo, 2003; Reynolds, Treharne & Tripp, 2003; Rivera, Galarza, Entz & Tharp, 2002).

Παρόλο που τα προαναφερθέντα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση των υπολογιστών αναφέρονται σε πληθώρα ερευνητικών εργασιών και θεωρούνται ταυτόχρονα θεμελιώδη στοιχεία μίας υψηλής αυτοεκτίμησης, υπάρχουν πολύ λίγες εμπειρικές, επιστημονικές αποδείξεις για τη μεταξύ τους σχέση (χρήση υπολογιστών και αυτοεκτίμησης). Αυτό το κενό στην εκπαιδευτική έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει η παρούσα μελέτη.

Σχεδιασμός Έρευνας - Μεθοδολογία

Ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την ύπαρξη ή μη μιας σχέσης μεταξύ της χρήσης του υπολογιστή από τα μικρά παιδιά (4-6 χρόνων) και της αυτοεκτίμησής τους, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τα ίδια, τους δασκάλους και τους γονείς τους, ακολουθώντας τη μέθοδο του pretest – posttest (quasi-experimental design). Αυτή η μέθοδος διευκόλυνε τη σύγκριση με-ταξύ των πειραματικών ομάδων (παιδιά που συμμετείχαν στην παιδαγωγική παρέμβαση) και της ομάδας ελέγχου (παιδιά που δεν συμμετείχαν στην παιδαγωγική παρέμβαση). Η έρευνα υιοθέτησε μικτή μεθοδολογία (ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία και ανάλυση) και έλαβε χώρα το 2006 στη Μελβούρνη της Αυστραλίας.

Δευτερεύοντες στόχοι της μελέτης ήταν να ερευνήσει τις στάσεις των παιδιών, των δασκάλων και των γονέων απέναντι στους υπολογιστές καθώς και να ρίξει επιπλέον φως στο κατά πόσο τα μικρά παιδιά μπορούν ή όχι να αξιολογήσουν την αυτοεκτίμησή τους και να θεωρηθούν αξιόπιστοι συμμετέχοντες σε μία εκπ/κή έρευνα.

Βασισμένη σε θεωρία γύρω από την αυτοεκτίμηση η οποία τη διαχωρίζει σε διαφορετικούς τομείς (Coopersmith & Gilberts, 1982; Coopersmith 1981; 1967) αυτή η έρευνα χώρισε τη γενική αυτοεκ-τίμηση σε δύο βασικά μέρη για να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της:

- Τη 'Γενική' αυτοεκτίμηση: η εκτίμηση των παιδιών γύρω από την εμφάνισή τους, την κοινωνικότητά τους και τη σχολική τους προσαρμογή,
- Την 'Τεχνολογική' αυτοεκτίμηση: η εκτίμηση των παιδιών σε σχέση με τις ικανότητες τους να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές/νέες τεχνολογίες.

Επιπλέον, δημιουργήθηκε το άθροισμα της 'Γενικής' και 'Τεχ-νολογικής' αυτοεκτίμησης και δόθηκε το όνομα 'Συνολική' αυτοεκτίμηση για να διευκολυνθεί η

ανάλυση των δεδομένων.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Η διερευνητική φύση της έρευνας και η ανάγκη να μελετηθεί ένα δείγμα σε βάθος (με τη χρήση πολλών εργαλείων) και όχι να κάνει γενικεύσεις, οδήγησε τους ερευνητές στην επιλογή ενός μη τυχαίου δείγματος ('purposely selected'), 'θεωρητικά προσδιορισ-μένου' (Jonassen, 2004; Gay & Airasian, 2003). Επιπλέον, ένα τέ-τοιο δείγμα, θα εξασφάλιζε την απαραίτητη ομοιομορφία σε θέματα ηλικίας, φύλου, σχολικών εμπειριών και πρόσβασης στους υπολογιστές.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν: 52 παιδιά (28 αγόρια και 24 κορίτσια), από 44 έως 79 μηνών ($M = 58.71$, $SD = 8.49$). Συμμε-τείχαν ακόμα πέντε δάσκαλοι και η ερευνήτρια ως δασκάλα καθώς και οι 52 γονείς των παιδιών.

Είκοσι τέσσερα παιδιά αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα ή ομάδα παιδαγωγική παρέμβασης (12 κορίτσια και 12 αγόρια) τα οποία σχημάτισαν στη συνέχεια δύο υπο-ομάδες:

- Την ομάδα παιδαγωγικής παρέμβασης των προνηπίων (Υπολ_προ): 12 παιδιά ηλικίας 44 έως 59 μηνών ($M = 52.08$, $SD = 4.94$),
- την ομάδα παιδαγωγικής παρέμβασης των νηπίων (Υπολ_νηπ): 12 παιδιά 60 έως 73 μηνών ($M = 65.08$, $SD = 4.07$).
- Είκοσι οκτώ παιδιά αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου ή ομάδα που δεν συμμετείχε στην παιδαγωγική παρέμβαση και σχημάτισαν τρεις υπο-ομάδες:
 - την πρώτη υπο-ομάδα των προνηπίων που δεν συμμετείχε στην παιδαγωγική παρέμβαση (Οχι-Υπολ_προ1): 8 παιδιά, 46 έως 61 μηνών ($M = 52.63$, $SD = 5.85$) που παρακολουθούσαν τον ίδιο παιδικό σταθμό/τάξη/δασκάλα/πρόγραμμα με την ομάδα των προνηπίων που συμμετείχε στην παιδαγωγική παρέμβαση,
 - τη δεύτερη υπο-ομάδα των προνηπίων που δεν συμμετείχε στην παιδαγωγική παρέμβαση (Οχι-Υπολ_προ2) και ήταν από διαφορετικό παιδικό σταθμό/ δασκάλα και χωρίς πρόσβαση σε υπολογιστή, ηλικίας 50 έως 58 μηνών ($M = 52.56$, $SD = 2.74$), και
 - την τρίτη υπο-ομάδα, των νηπίων που δεν συμμετείχαν στην παιδαγωγική παρέμβαση (Οχι-Υπολ_νηπ) και ήταν 11 νήπια 63 έως 79 μηνών ($M = 68.45$, $SD = 4.80$) από το ίδιο νηπιαγωγείο, όπως η ομάδα των νηπίων που συμμετείχαν στην παιδαγωγική παρέμβαση.

Η παιδαγωγική παρέμβαση

Για να ερευνηθεί αν η χρήση των υπολογιστών επιδρούσε στην αυτοεκτίμηση των παιδιών δύο ειδών λογισμικά δοκιμάστηκαν στην πράξη, τα λεγόμενα 'ανοικτού τύπου' και 'κλειστού τύπου'. Τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν επιλέχθηκαν βάσει της απήχυσής τους σε προσχολικές τάξεις, της εμπειρίας της ερευνήτριας, την ευκολία στην προσβασιμότητα και την εκμάθησή τους καθώς και τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Yelland, 1999).

Ο κύριος στόχος των δραστηριοτήτων με τον υπολογιστή ήταν να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη νέα τεχνολογία στην τάξη τους. Υιοθετήθηκε στο βαθμό που το επέτρεπαν οι συνθήκες η προσέγγιση της 'ενσωμάτωσης' των υπολογιστών μέσα στην τάξη, η οποία υποστηρίζεται από τους ερευνητές και τους υποστηρικτές της εισαγωγής των υπολογιστών στην προσχολική εκπαίδευση (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2002; Brooker, 2003; Siraj-Blatchford & Whitebread, 2003) ως η πλέον 'ωφέλιμη' παιδαγωγικά.

Σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες (Hawthorne, 2002; Downes et al., 2001) και την Αμερικάνικη Ένωση για την Εκπ/ση των μικρών παιδιών (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1996) οι υπολογιστές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως 'εργαλεία' και να χρησιμοποιούνται για να επεκτείνουν τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών και να στηρίζουν την εκπαιδευτική δια-δικασία και όχι να την 'καθοδηγούν'. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός στόχος για τα νήπια είναι να μάθουν τα βασικά σχήματα, αυτός ο στόχος εξυπηρετήθηκε και από τη χρήση των υπολογιστών, όπου τα παιδιά μπορούσαν να σχεδιάσουν τα σχήματα στην οθόνη του υπολογιστή.

Δύο ανοικτού τύπου λογισμικά χρησιμοποιήθηκαν: το πρόγραμμα ζωγραφικής της Microsoft ('Paint', 2000) και το 'Kid Pix Deluxe 4' (Learning Company, 2004). Οκτώ δραστηριότητες σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια για το κάθε πρόγραμμα. Το 'ανοικτού τύπου' λογισμικό επιλέχθηκε γιατί δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να πειραματιστούν, να εξερευνήσουν, να δημιουργήσουν νέα πράγματα, να κάνουν επιλογές και να ανακαλύψουν τις συνέπειες των επιλογών τους (για παράδειγμα, πρέπει να αποφασίσουν τι να βάλουν πάνω σε μια κάρτα γενεθλίων προκειμένου να αρέσει σε ένα φίλο τους ή να φτιάξουν ένα τοπίο χρησιμοποιώντας μόνο γεωμετρικά σχήματα).

Σε κάθε μία από τις 16 δραστηριότητες για τα 'ανοικτού-τύπου' λογισμικά ο σκοπός ήταν διπλός. Από τη μία υπήρχε ο 'τεχνολογικός στόχος' ο οποίος ήταν να μάθουν

τα παιδιά κάποιο τεχνολογικό εργαλείο του υπολογιστή (π.χ. στη ζωγραφική πώς να χρησιμοποιούν τον αερογράφο). Από την άλλη, υπήρχε και ο 'γνωστικός' στόχος (π.χ. να μάθουν τα σχήματα), κατάλληλος με την ηλικία των παιδιών και σύμφωνος με το αναλυτικό πρόγραμμα. Για να επιτύχουν και τους δύο στόχους, τα παιδιά έπρεπε να μάθουν ένα νέο εργαλείο για να τελειώσουν μια δραστηριότητα (π.χ. να μάθουν τον αερογράφο για να γεμίσουν με χρώμα κάποια γεωμετρικά σχήματα).

Χρησιμοποιήθηκαν και δύο προγράμματα 'κλειστού τύπου': 'Adiboo, I can read, I can count' (Knowledge Adventure, 1996) και το 'Putt-Putt, joins the circus' (Humongous Entertainment, 2001). Στην ίδια λογική με του 'ανοιχτού-τύπου' λογισμικά, 16 δραστηριότητες σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια και ακολουθήθηκε ή ίδια προσέγγιση. Ο βαθμός παρέμβασης στο κλειστό λογισμικό είναι μικρός, η δομή του δεν μπορεί να αλλιάξει και έτσι οι 16 δραστηριότητες απλά οργανώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβαδίζουν με το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής ακολουθώντας ένα ρυθμό από το πιο απλό στο πιο σύνθετο. Σε αυτού του τύπου τα λογισμικά οι ευκαιρίες για πειραματισμό και λήψη αποφάσεων είναι περιορισμένες. Για παράδειγμα έπρεπε να βρουν λύσεις σε μικρά προβλήματα προκειμένου να πετύχουν κάποιο στόχο (π.χ. να βοηθήσουν τα χαμένα ζώα να επιστρέψουν στο ζωολογικό κήπο). Η λύση όμως ήταν μία συγκεκριμένη και τα παιδιά δεν μπορούσαν να παρεκκλίνουν από αυτή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά συνειδητοποίησαν αυτούς τους περιορισμούς των κλειστών λογισμικών, ιδιαίτερα μετά από την επαφή τους με τα ανοιχτά λογισμικά.

Στα κλειστά λογισμικά ο στόχος ήταν τα παιδιά να μάθουν να χειρίζονται το ποντίκι, να επεξεργάζονται ένα λογισμικό και τις δυνατότητές του και ταυτόχρονα να επωφεληθούν από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των λογισμικών (π.χ. παιχνίδια μνήμης).

Η παιδαγωγική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και δύο δασκάλους (τη νηπιαγωγό των προνηπίων και τον δάσκαλο της πληροφορικής των νηπίων) για επτά μήνες. Η ερευνήτρια παρείχε στους δύο δασκάλους έναν 'οδηγό μαθημάτων' με αναλυτικά σχέδια μαθημάτων για κάθε δραστηριότητα και τους βοήθησε σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Ο 'οδηγός μαθημάτων' συνέβαλε στο να αποκτήσουν οι δάσκαλοι την απαιτούμενη αυτο-πεποίθηση για να εφαρμόσουν τις δραστηριότητες στην τάξη τους με έναν νέο τρόπο, δεδομένης της έλλειψης επιμόρφωσης σε αυτόν τον τομέα (Zevenbergen, 2007; Plowman & Stephen, 2005).

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην παιδαγωγική παρέμβαση χωρίστηκαν σε πιο μικρές ομάδες των τριών κάτω που υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως

αποτελεσματικότερη προσέγγιση για την εκμάθηση των νέων τεχνολογιών ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (Brooker & Siraj-Blatchford, 2002; Heft & Swaminathan, 2002).

Τα προνήπια συμμετείχαν στην παρέμβαση δύο φορές την εβδομάδα για 20-30 λεπτά τη φορά ενώ τα νήπια μία φορά την εβδομάδα για 45 λεπτά (μία διδακτική ώρα). Η διαφορά στη διάρκεια οφειλόταν στα διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων, αλλιά δεν είχε επίδραση στα αποτελέσματα της έρευνας αφού και τα νήπια λόγω του ότι είχαν 10 υπολογιστές στην τάξη (τα προνήπια είχαν έναν) κατάφερναν πολλές φορές να τελειώσουν δύο δραστηριότητες σε ένα μάθημα και έτσι ολοκλήρωσαν όλες τις δραστηριότητες όπως και τα προνήπια.

Στην αρχή κάθε μαθήματος, το λογισμικό, τα εργαλεία και οι στόχοι παρουσιάζονταν στα παιδιά. Κάθε λογισμικό 'διδάχτηκε' για 5-6 εβδομάδες. Στο τέλος αυτών των εβδομάδων τα παιδιά είχαν και δύο 'ελεύθερες' δραστηριότητες για κάθε λογισμικό. Κατά τη διάρκεια αυτών των 'ελεύθερων' δραστηριοτήτων τα παιδιά μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ότι ήθελαν από το λογισμικό και οι δάσκαλοι να τους βοηθήσουν όσο λιγότερο γίνονταν.

Τα εργαλεία για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών

Η αυτοεκτίμηση των παιδιών μετρήθηκε πριν και μετά από την παιδαγωγική παρέμβαση με τη χρήση δύο τεστ, ένα τεστ συμπληρώθηκε από τα παιδιά και ένα από τους δασκάλους. Συμπληρώθηκαν επίσης δύο ερωτηματολόγια από τους γονείς, υπήρξαν λεπτομερείς παρατηρήσεις των παιδιών την ώρα που χρησιμοποιούσαν τους υπολογιστές και δόθηκαν δύο συνεντεύξεις με τις δασκάλες των τάξεων. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μόνο το τεστ που συμπλήρωσαν τα παιδιά και η ανάλυσή του, ως πιο άμεσα σχετιζόμενο με τους στόχους του συνεδρίου. Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι άλλες μέθοδοι οι οποίες σχεδιάστηκαν, δοκιμάστηκαν (πιλοτική δοκιμασία) και αναλύθηκαν συνέβαλαν στη λήψη πολλών διαφορετικών δεδομένων και στην 'τριγωνοποίηση' (triangulation) τους για να ενισχυθεί η αξιοπιστία της μελέτης.

Το τεστ αυτοεκτίμησης που συμπληρώθηκε από τα παιδιά: συμπληρώθηκε δύο φορές από τα 52 παιδιά πριν και μετά το τέλος της παιδαγωγικής παρέμβασης. Αποτελούνταν από δύο μέρη, το πρώτο μέρος για τη 'Γενική' αυτοεκτίμηση και το δεύτερο μέρος για την αυτοεκτίμηση γύρω από τους υπολογιστές (την 'Τεχνολογική'). Το πρώτο μέρος είχε πέντε κλειστές ερωτήσεις και 10 κάρτες με εικόνες πάλη

με κλειστές ερωτήσεις (Παράρτημα 1 – ‘Strength cards’). Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τη γνώμη που είχαν τα παιδιά για την εμφάνισή τους, τις κοινωνικές τους σχέσεις, τις ικανότητες τους μέσα και έξω από το σχολείο. Οι 10 κάρτες αποτελούσαν ένα μικρό μέρος του σετ των ‘καρτών αυτοεκτίμησης’ του St Luke’s ‘Strength Cards’ (1996). Αυτό το σετ καρτών συστήνεται από το ‘Συμβούλιο για την Εκπ/κή Έρευνα της Αυστραλίας’ ως κατάλληλο για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης στα μικρά παιδιά (Australian Council of Educational Research, [ACER] 2006).

Το δεύτερο μέρος του τεστ είχε παρόμοια μορφή. Περιελάμβανε ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις σχετικές με τις πιο αγαπημένες δραστηριότητες/λογισμικά των παιδιών, γιατί τους αρέσει ή δεν αρέσει να παίζουν στον υπολογιστή, τι μπορεί να τους ‘διδάξει’ ο υπολογιστής και άλλα. Το δεύτερο μέρος του τεστ περιελάμβανε επίσης οκτώ κάρτες που είχαν ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις των παιδιών απέναντι στους υπολογιστές. Λόγω έλλειψης τεστ που μπορούν να μετρήσουν την αυτοεκτίμηση για τους υπολογιστές και μάλιστα σε μικρές ηλικίες, η ερευνήτρια με τη βοήθεια ενός γραφίστα προσεκτικά σχεδίασε και δοκίμασε στην προέρευνα οκτώ κάρτες που απεικόνιζαν παιδιά που χρησιμοποιούν υπολογιστές, παρόμοιες στη φιλοσοφία με τις άλλες 10 κάρτες (Παράρτημα 1 – ‘Computer cards’).

Υπήρχαν και επιπλέον οπτικά βοηθήματα, οι ‘ποσοτικές κάρτες’ (Παράρτημα 1) καθώς και οι ‘κάρτες δραστηριοτήτων’ που βοήθησαν τα παιδιά να απαντήσουν στις ερωτήσεις του τεστ. Οι ‘ποσοτικές κάρτες’ βοήθησαν τα παιδιά να απαντήσουν το ‘πόσο’ ναι ή ‘πόσο’ όχι μία απάντηση τους αφορούσε – περισσότερες κουκίδες στην ‘ποσοτική κάρτα’ σήμαινε ότι ένα χαρακτηριστικό τους ταίριαζε ακόμα περισσότερο. Οι ‘κάρτες δραστηριοτήτων’ ήταν μια σειρά από φωτογραφίες που βοήθησαν τα παιδιά να επιλέξουν την αγαπημένη δραστηριότητα τους εντός και εκτός σχολείου.

Η συμπλήρωση του τεστ γινόταν ατομικά από κάθε παιδί, η διαδικασία έμοιαζε με ένα παιχνίδι και διαρκούσε 12 έως 17 λεπτά. Οι ερωτήσεις υποβάλλονταν από την ερευνήτρια σε μία κατ’ ιδίαν συνάντηση με το κάθε παιδί και αφού προηγουμένως είχε εξασφαλιστεί η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων και η προφορική συναί-νεση του κάθε παιδιού. Οι ερωτήσεις και απαντήσεις όλων των παιδιών καταγράφηκαν με ένα ψηφιακό κασετόφωνο.

Η ανάλυση του τεστ που συμπληρώθηκε από τα παιδιά

Οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογήθηκαν από 1 έως 8, ανάλογα με την ‘ποσοτική κάρτα’ που επέλεξαν. Οι αρνητικές απαντήσεις έπαιρναν 1-4 και οι θετικές

5-8. Για παράδειγμα: Ερώτηση: Νομίζεις ότι είσαι όμορφος;

Αρνητική απάντηση: Όχι – λίγο σαν και μένα = 3 βαθμοί

Θετική απάντηση: Ναι – πολύ σαν και μένα = 8 βαθμοί

Οι απαντήσεις για τις αγαπημένες δραστηριότητες έπαιρναν 1 βαθμό για κάθε δραστηριότητα που επιλέγονταν εκτός υπολογιστή και 2 βαθμούς αν η απάντηση ήταν 'ο υπολογιστής'. Οι απαντήσεις 'Δεν ξέρω – καθόλου απάντηση' έπαιρναν 0 βαθμούς. Οι απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις για τις στάσεις απέναντι στους υπολογιστές ήταν αρνητικές (1 βαθμό) ή θετικές (2 βαθμούς). Τέλος, τα σκορ από τα δύο μέρη του τεστ αθροίστηκαν και δημιούργησαν το συνολικό σκορ της αυτοεκτίμησης.

Αποτελέσματα

Τα σκορ των παιδιών πριν και μετά την παιδαγωγική παρέμβαση καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS και αναλύθηκαν με τη σύγκριση μέσων όρων, τις παραμετρικές διαδικασίες independent, one-sample t-test και ANOVA και επίσης με την παλινδρομική ανάλυση (Regressions).

Τα σκορ Συνολικής αυτοεκτίμησης όπως αξιολογήθηκαν από τα παιδιά

Η πειραματική ομάδα παρουσίασε τη μεγαλύτερη αύξηση στο μέσο όρο της συνολικής αυτοεκτίμησης στο τέλος της παρέμβασης (Πίνακας 1) και μάλιστα η διαφορά πριν και μετά ήταν στατιστικά σημαντική ($t = 2.68$; $p < .05$). Επιπλέον η διαφορά των σκορ μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντική μετά την παιδαγωγική παρέμβαση ($t = 2.06$, $p < .05$).

Πίνακας 1 Τα σκορ της Συνολικής Αυτοεκτίμησης για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση

Διαφορά μεταξύ των δύο περιόδων (one sample <i>t</i> -test)											
Ομάδα	Πριν την παρέμβαση				Μετά την παρέμβαση				Διαφορά %	t- test	
	N	M	SD	Range	M	SD	Range	t		df	
				Max			Max				
				Min			Min				

Πειραματική	24	87.25	13.19	44	104	95.38	7.38	77	104	9.31	2.68*	23
Ελέγχου	28	89.00	10.04	62	106	88.82	9.25	69	107	-0.20	-.06	27

Διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (independent t-test)								
Ομάδα	Πριν την παρέμβαση ^a				Μετά την παρέμβαση			
	Διαφορά Μέσου	t	df	Αλλαγή Μέσου ^b	SD	Διαφο-ρά	t	df
Πειραματική	1.70	.52	50	8.13	8.55	-8.30	2.06*	50
Ελέγχου				-.18	7.83			

^a Η τυπ. Απ. (SD) αναφέρεται στο one-sample t-test 'Πριν την παρέμβαση'.

^b Η αλλαγή του Μέσου Όρου υπολογίστηκε από την αφαίρεση του μέσου όρου (M) 'Πριν την Παρέμβαση' από τον μέσο όρο (M) 'Μετά την παρέμβαση'.

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

Δείκτες πρόβλεψης της αυτοεκτίμησης των παιδιών

Σε σχέση με τη Συνολική Αυτοεκτίμηση (Πίνακας 2) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η 'Γενική' αυτοεκτίμηση αλλήλα και η αυτοεκτίμηση γύρω από τους υπολογιστές ('Τεχνολογική') ήταν σημαντικοί θετικοί δείκτες της Συνολικής Αυτοεκτίμησης των παιδιών πριν $\beta = .60$, και μετά $\beta = .54$ την παρέμβαση ($p < .001$).

Πίνακας 2 Μεταβλητές που συνέβαλαν στην πρόβλεψη της Συνολικής Αυτοεκτίμησης των

Μεταβλητές	Πριν την Παρέμβαση					Μετά την Παρέμβαση				
	B	SE B	β	P	95 % CI	B	SE B	β	P	95 % CI
Model 1										
Γενική αυτοεκτίμηση (σκορ παιδιών)	.99	.00	.60	.00**	(.98, 1.01)	1.00	.00	.60	.00***	(1.00, 1.00)
Τεχνολογική αυτοεκτίμηση (σκορ παιδιών)	.99	.00	.54	.00**	(.98, 1.01)	1.00	.00	.54	.00***	(1.00, 1.00)
Model 2										
Συμμετοχή/Μη συμμετοχή στην παρέμβαση	-1.56	3.46	-.06	.65	(-8.52, 5.40)	6.62	2.50	.37	.01**	(1.58, 11.66)

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

Επιπλέον η συμμετοχή στην παρέμβαση (Model 2) ήταν σημαντικός θετικός δείκτης της Συνολικής Αυτοεκτίμησης ($\beta = .37, p < .01$) όπως αυτή αξιολογήθηκε από τα παιδιά μετά την παρέμβαση. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν ένα υψηλότερο σκορ αυτοεκτίμησης.

Μελετήθηκαν και άλλες μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών αλλά δεν βρέθηκαν να είναι σημαντικοί δείκτες της αυτοεκτίμησης όπως αυτή αξιολογήθηκε από τα ίδια τα παιδιά.

Συμπεράσματα

Αυτή η εισήγηση παρουσίασε περιληπτικά ένα από τα κύρια σημεία μίας διδακτορικής έρευνας και κατέβαλλε προσπάθεια να εξηγήσει πώς η χρήση των υπολογιστών μπορεί να συνδέεται με ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των μικρών παιδιών την αυτοεκτίμηση τους.

Η μελέτη αυτή ανέδειξε την αξιολόγηση μίας νέας έννοιας – την ‘Τεχνολογική’ αυτοεκτίμηση, δηλαδή της αυτοεκτίμησης γύρω από τους υπολογιστές (Computer self-esteem) και κατάφερε επιτυχώς να εμπλέξει τα μικρά παιδιά στην όλη διαδικασία με το να τους δώσει την ευκαιρία να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και να εκφράσουν τις απόψεις τους γύρω από ένα θέμα που τους αφορά άμεσα.

Τα παιδιά ήταν οι κύριοι συμμετέχοντες αυτής της εργασίας και οι γνώμες τους θεωρήθηκαν κρίσιμες και βαρύνουσες από την αρχή του σχεδιασμού αυτής της μελέτης. Στο τέλος τα αποτελέσματα από μία σειρά πηγών ανέδειξαν την αξιοπιστία των απόψεων των παιδιών και κατέδειξαν την αναγκαιότητα να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η φωνή τους σε εκπαιδευτικά θέματα.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη δεν περιορίστηκε στη μέτρηση μόνο μιας όψης της αυτοεκτίμησης, της ‘ακαδημαϊκής’, όπως έκαναν παλαιότερες έρευνες (Haugland, 1992; Trotter, 1989) και δεν χρησιμοποίησε μόνο μία πηγή δεδομένων (τους δασκάλους) ή μόνο ένα τεστ. Χρησιμοποίησε διάφορα εργαλεία εμπλεκόμεντας στην ερευνήτική διαδικασία παιδιά, γονείς και δασκάλους και μέτρησε τη ‘Γενική’, την ‘Τεχνολογική’ και ‘Συνολική’ αυτοεκτίμηση.

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό αυτής της έρευνας ήταν η δημιουργία ενός τεστ ειδικά σχεδιασμένου για μικρά παιδιά. Η έλλειψη εργαλείων (Measelle, Ablow, Cowan, & Cowan, 1998) που μετράνε την αυτοεκτίμηση των μικρών παιδιών οδήγησε μια ομάδα καθηγητών να παροτρύνουν την ερευνήτρια στο να σχεδιάσει

δύο εργαλεία μέτρησης της αυτοεκτίμησης, στηριζόμενη στην βιβλιογραφική έρευνα και σε προϋπάρχοντα τεστ για πιο μεγάλα παιδιά. Η διαφορά με τα προϋπάρχοντα τεστ ήταν η παιγνιώδης μορφή και τα οπτικά βοηθήματα που έπρεπε να συνοδεύουν το νέο τεστ λόγω της ηλικίας των υποκειμένων.

Η εκπαιδευτική έρευνα στην προσχολική ηλικία σε πολλές περιπτώσεις απαιτεί από τον ερευνητή να είναι εφευρετικός, να κάνει χρήση νέων – μη παραδοσιακών εργαλείων έρευνας (Clark, 2003). Παρόλα αυτά, πρέπει να τονιστεί ότι αυτά τα εργαλεία δεν έχουν δοκιμαστεί σε άλλους πληθυσμούς και παρόλο που η εφαρμογή τους στην παρούσα εργασία ήταν πολύ επιτυχής και η αξιοπιστία τους παραπάνω από ικανοποιητική ($\alpha > .72$) είναι απαραίτητο να περάσουν από περισσότερα ψυχολογικά τεστ από ειδικούς σε αυτούς τους τομείς έτσι ώστε να μπορούν με μεγαλύτερη ασφάλεια να εφαρμοστούν και στο μέλλον. Επιπλέον, σε αυτή τη μελέτη το ρίσκο να χρησιμοποιήσει εργαλεία που δεν είχαν χρησιμοποιηθεί πιο πριν περιορίστηκε από την υιοθέτηση και άλλων πιο αναγνωρισμένων τεστ (The Self-Esteem Indicator) αλλά και τη χρήση μιας σειράς μεθόδων άντλησης δεδομένων όπως τα ερωτηματολόγια, οι παρατηρήσεις και οι συνεντεύξεις.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν στατιστικά σημαντικές αυξήσεις στα σκορ αυτοεκτίμησης για τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση, ενώ τα σκορ των παιδιών που δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες με τον υπολογιστή βρέθηκαν μειωμένα αν και η μείωση δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από τις αξιολογήσεις των δασκάλων και ενώ οι διαφορές προς τα πάνω ή προς τα κάτω στα σκορ δεν έφτασαν τη στατιστική σημαντικότητα, εντούτοις η υπεροχή για τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση ήταν εμφανής. Οι σημαντικές διαφορές στα σκορ υποστηρίζονται και από τα αποτελέσματα της παλινδρομικής ανάλυσης που ανέδειξε τη συμμετοχή στην παρέμβαση ως ένα παράγοντα που μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης (γύρω από τον υπολογιστή και τη συνολική).

Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά προηγούμενων ερευνών οι οποίες κατέδειξαν αυξήσεις στην αυτοεκτίμηση μετά από την πολύμηνη ενασχόληση με τον υπολογιστή (Primavera et al., 2001; Haugland 1992; Trotter, 1989).

Πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο, ότι ενώ στόχος πρωταρχικός της έρευνας ήταν να μελετήσει τυχόν σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και χρήση υπολογιστών, από την όλη διαδικασία και τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι κάποια παιδιά, παρόλο που είχαν υπολογιστές στο σπίτι ή στο σχολείο, δεν συμμετείχαν όμως στην παιδαγωγική παρέμβαση, παρουσίασαν μείωση στα σκορ τους. Αυτό το εύρημα πρέπει

να ερευνηθεί παραπέρα και ίσως υποδηλώνει ότι η απλή χρήση των υπολογιστών δεν εξασφαλίζει και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Μεγαλύτερο ρόλο παίζει ο τρόπος χρήσης των νέων τεχνολογιών και η εισαγωγή και ενσωμάτωσή τους στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να έχει μία ακόμα θετική συνέπεια όπως η αύξηση της αυτοεκτίμησης. Ένας προσεκτικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων (η προσέγγιση της 'ενσωμάτωσης'), το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό, η εργασία σε μικρές ομάδες και ο συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου αποτελούν κλειδιά για μία πετυχημέ-νη ενασχόληση με τους υπολογιστές με πολύ καλύτερες συνέπειες για τα παιδιά όχι μόνο στη γνωστική τους ανάπτυξη (Espinosa, Laffey, Whittaker, & Sheng, 2006; Waxman, Lin, & Michko, 2003) αλλά όπως προτείνει η παρούσα εργασία και για την αυτοεκτίμησή τους.

Περιορισμοί Έρευνας

Μία αδυναμία στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας ήταν η μη ύπαρξη 'ιδανικής' ομάδας ελέγχου, αφού κάποια παιδιά είχαν πρόσβαση σε υπολογιστές στο σπίτι. Η προσπάθεια να βρεθούν παιδιά ενός σχολείου, παρόμοιας ηλικίας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, χωρίς πρόσβαση σε υπολογιστές στο σχολείο και στο σπίτι και να δεχτούν να συμμετέχουν στην έρευνα ήταν αδύνατη και μη ρεαλιστική ακόμα και αν η έρευνα μπορούσε να επαναληφθεί. Παρόλα αυτά, όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία και η ανάλυση, ο περιορισμός αυτός δεν φάνηκε να έχει κάποια επίδραση στα αποτελέσματα της έρευνας.

Ένας δεύτερος περιορισμός ήταν το μικρό και μη τυχαία επιλεγμένο δείγμα αυτής της μελέτης. Η επιλογή ενός μικρού δείγματος πέρα από τους πρακτικούς σκοπούς που εξυπηρέτησε (ένας μόνο ερευνητής, μικρά παιδιά εύαλωτη ηλικία και καχυποψία από γονείς να δώσουν τη συγκατάθεσή τους) ήταν και μία προϋπόθεση προκειμένου σε αυτή την πρώτη προσπάθεια να μελετηθεί από πολλές πλευρές και με πολλή εργαλεία ένα πολύπλοκο φαινόμενο όπως η αυτοεκτίμηση. Ο πρωταρχικός σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί σε βάθος τυχόν σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της χρήσης υπολογιστών και για να επιτευχθεί ο στόχος υπήρχε ανάγκη για ποιότητα – ένα μικρό δείγμα πολύ καλά μελετημένο – και όχι για ποσότητα (π.χ. ένα μεγάλο δείγμα που δεν θα είχε μελετηθεί σε βάθος).

Επιπτώσεις – Προτάσεις

Η αλματώδης ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών σε όλες τις πλευρές της ζωής των παιδιών είναι ασταμάτητη. Παρόλα αυτά η εισαγωγή και χρήση αυτής της τεχνολογίας στην προσχολική αγωγή είναι πολύ περιορισμένη και υπάρχουν πολλές επιφυλάξεις και ενδοιασμοί από την πλευρά των παιδαγωγών και όχι μόνο (Zevenbergen, 2007). Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να βοηθήσει την προσχολική εκπαίδευση σε αυτόν τον τομέα αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα του τρόπου χρήσης των νέων τεχνολογιών και πως μπορούν να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Περαιτέρω έρευνα στον τομέα της συναισθηματικής και προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών και πώς αυτή επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από τη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι απαραίτητη (Stephen & Plowman, 2003; Cuban, 2001; Downes et al., 2001). Οι συνέπειες στη συναισθηματική και γενικότερη ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών που έχει η αυξανόμενη χρήση των υπολογιστών και άλλων τεχνολογικών εργαλείων δεν έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών και ίσως ένας λόγος για αυτό να είναι το γεγονός ότι η κοινωνία μας ρίχνει όλο το βάρος στο πώς θα μάθουν τα παιδιά την 'αλφαβήτα' και τους 'αριθμούς' όσο γρηγορότερα γίνεται (κάτι που υποστηρίζεται και από τα αναλυτικά προγράμματα) και δεν ρίχνει το ίδιο βάρος σε εξίσου σημαντικούς τομείς της ανάπτυξης, όπως η προσωπικότητα και συναισθηματική ισορροπία του παιδιού.

Η ανάπτυξη διαπροσωπικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων πρέπει να είναι από τους πρωταρχικούς στόχους ενός αναλυτικού προγράμματος για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η προσεκτική και επιλεκτική χρήση των υπολογιστών από μικρή ηλικία θα συμβάλει εκτός των άλλων και στην προετοιμασία ενηλίκων που δεν θα είναι 'τεχνοφοβικοί'. Όσο και αν αηλιάξει το τεχνολογικό σκηνικό στο μέλλον, τα παιδιά που θα έχουν εξοικειωθεί και βιώσει θετικές εμπειρίες με την τεχνολογία από μικρή ηλικία, θα έχουν μία μεγαλύτερη 'τεχνολογική αυτοεκτίμηση' και δεν θα σταματήσουν να εξελίσσονται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Australian Council for Educational Research (ACER). (2006). Education Primary and Secondary Assessment Books and Programs. Melbourne: Australian Council for Educational Research. Available from www.acerpress.com.au

Anderson, G. T. (2000). Computers in a developmentally appropriate curriculum.

Young children, 55(2), 90-93.

Bers, M. U., New, R. S., & Boudreau, L. (2004). Teaching and learning when no one is expert: Children and parents explore technology. *Early Childhood Research & Practice*, 6(2), 1-17.

Brooker, L., & Siraj-Blatchford, J. (2002). 'Click on Miaow!': how children of three and four years experience the nursery computer. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 251-273.

Brooker, L. (2003). Integrating new technologies in UK classrooms. Lessons for teachers from early years practitioners. *Child-hood Education Annual*, 261-267.

Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 575-584.

Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068.

Clark, K. (2003). Impact of technology on the academic self-efficacy and career selection of African American students. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 79-89.

Clements, D. H., & Nastasi, B. (1993). *Electronic media and early childhood education*. New York: Macmillian

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Coopersmith, S. (1981). *SEI (Self-Esteem Inventories)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Coopersmith, S., & Gilberts, R. (1982). *BASE: Behavioral academic self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. London: Harvard University Press.

Delcourt, M. A. B., & Kinzie, M. B. (1993). Computer technologies in teacher education: the measurement of attitudes and self-efficacy. *Journal of Research & Development in Education*, 27(1), 35-41.

Downes, T., Arthur, L., & Beecher, B. (2001). Effective learning environments for young children using digital resources: An Australian perspective. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 139-153.

Espinosa, L. M., Laffey, J. M., Whittaker, T., & Sheng, Y. (2006). Technology in the home and the achievement of young children: Findings from the early childhood longitudinal study. *Early Education & Development*, 17(3), 421-441.

Finegan, C., & Austin, N. J. (2002). *Developmentally appropriate technology for*

young children. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 87-102.

Gardner, D. G., Dukes, R. L., & Discenza, R. (1993). The measurement of computer attitudes: an empirical comparison of available scales. *Journal of Educational Computing Re-search*, 9(4), 487-507.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research, competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/ Prentice-Hall.

Harter, S. (2006). The Self. In W. Damon, & R. M., Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 505-561). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.

Haugland, S. W. (1992). The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3(1), 15-30.

Hawthorne, S. (2002). New ways with technology in the twenty-first century. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 289-292.

Heft, T. M., & Swaminathan, S. (2002). The effects of computers on the social behavior of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(2), 162-189.

Jonassen, D. D. (2004). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kankaanranta, M., & Kangassalo, M. (2003). Information and communication technologies in Finnish early childhood environments. *Childhood Education Annual*, 287-292.

Lee, L., & O'Rourke, M. (2006). Information and communication technologies: transforming views of literacies in early childhood settings. *Early Years*, 26(1), 49-62.

Levine, T., & Donitsa-Schmidt, S. (1998). Computer use, confidence, attitudes, and knowledge: A causal analysis. *Computers in Human Behavior*, 14(1), 125-146.

Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of self-perception scales of the Berkeley Puppet interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576.

Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today*. New Jersey: Prentice Hall.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1996). Technology and young children - Ages three through eight. *Young Children*, 51(6), 11-16.

Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and preschool children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), 149-164.

Plowman, C., & Stephen C. (2005). Children, play, and computers in preschool education. *British Journal of Education Psychology*, 36(2), 145-157.

Primavera, J., Wiederlight, P. P., & DiGiacomo, T. M. (2001). Technology access for

low-income preschoolers: Bridging the digital divide. Paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco.

Reynolds, D., Treharne, D., & Tripp, H. (2003). ICT- the hopes and the reality. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 151-167.

Rivera, H., Galarza, S., Entz, S., & Tharp, R. G. (2002). Technology and Pedagogy in Early Childhood Education: Guidance from cultural-historical-activity theory and developmentally appropriate instruction. *Information Technology in Child-hood Education Annual*, 181-204.

Siraj-Blatchford, J., & Siraj-Blatchford, I. (2002). Developmentally appropriate technology in early childhood: 'video conferencing'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 216-225.

Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D. (2003). Supporting information and communications technology in the early years. Maidenhead: Open University Press.

St. Luke's innovative resources (1996) 'Strength Cards for Kids', Bendigo, Victoria: St. Luke's innovative resources

Stephen, C., Plowman, L. (2003). Information and communication technologies in pre-school settings: a review of the literature. *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 223-234.

Trotter, J. (1989). The effect of age on computer interaction- a comparison of the gains in IQ, creativity, and self-esteem from utilization of developmentally appropriate software for three and four year old children. Unpublished Master's thesis, Southeast Missouri State University, Missouri, USA.

Waxman, H. C., Lin, M. F., & Michko, G. M. (2003). A meta-analysis of the effectiveness of teaching and learning with technology on student outcomes (No. ED-01-CO-0011). Illinois: United States Department of Education.

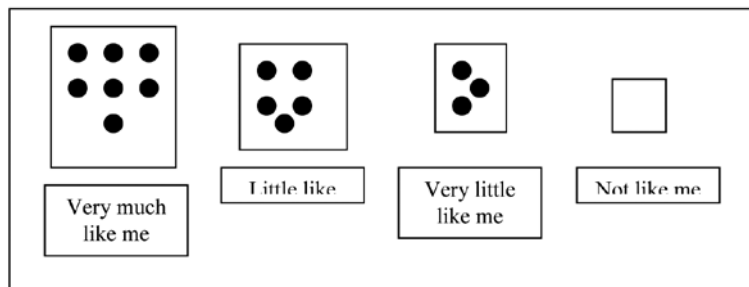
Yelland, N. (1998). Empowerment and control with technology in the early childhood years. *Educational Practice & Theory*, 20(2), 45-55.

Yelland, N. (1999). Technology as play. *Early Childhood Education Journal*, 26(4), 217-220.

Yelland, N. (2005). Critical issues in early childhood education. Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.

Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to Preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 19-29.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



Εικόνα 1: οι ποσοτικές κάρτες με την βοήθεια των οποίων απαντούσαν τα παιδιά στις ερωτήσεις του τεστ αυτοεκτίμησης πριν και μετά την παρέμβαση

Το τεστ αυτοεκτίμησης των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση

(questions 12, 12a and 17 were only asked in post-intervention and were posed only to intervention children)

Name of the child:.....Group..... Date.....
School.....

1	How much do you like the way you look?	Yes 1 3 5 7 No 1 3 5 7
2	Do you have a lot of friends?	Yes 1 3 5 7 No 1 3 5 7
3	Do other children ask you to play with them?	Yes 1 3 5 7 No 1 3 5 7
4	Do most children in your school like you?	Yes 1 3 5 7 No 1 3 5 7
5	Is school easy/hard for you?	Easy: 1 3 5 7 Hard: 1 3 5 7
6	What is your favourite thing to do at home?	Activity cards
7	What is your favourite thing to do at school?	Activity cards
8	In which activity you are very good at?	Activity cards
9	In which activity you are not very good at?	Activity cards
10	Which activity makes you feel proud ?	Activity cards
11)	Do you like using computers – How much?	Yes 1 3 5 7 No 1 3 5 7
11a)	Why?	a) Has a lot of colours/motion b) it is a lot of fun c) I'm very good at it d) Doesn't shout at me e) Helps me learn a lot of things f) other:.....
12	Which one of these things was the hardest for you to do on the computer?	1 2 3 4 5
12a)	Why?	
13	What do you think computers can teach you?	
14	Do you think computers can make you cleverer?	Yes No
15	Do you think computers can help you have more friends?	Yes No
16	Which program do you like best in the computer and why?	
17	Do you think you know more about computers now than when we first started?	Yes No

Answers for cards

Number of strength card /computer card	
1-10 and 1-8	A lot like me 7 <input type="checkbox"/> Little like me 5 <input type="checkbox"/> very little like me 3 <input type="checkbox"/> not like me 1 <input type="checkbox"/>

The 'strength cards'



The 'computer cards'



12. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Οι άνδρες ως επαγγελματίες στο πεδίο της προσχολικής αγωγής: Πεποιθήσεις γυναικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας απέναντί τους

Μαρία Σακελληρίου, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κωνσταντίνα Ρέντζου, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

The study reported here examined female early childhood educators' perceptions of barriers to men entering the early childhood education and care profession and their recommendations for recruiting more males into the field. Early childhood educators were asked to respond on a Likert scale to statements regarding males' decision to enter the profession, possible benefits for male early childhood educators, and perceived societal attitudes towards male early childhood educators. The findings indicated that participating educators maintain that males can behave in the same ways as their female co-workers but at the same time they recognize the difficulties men encounter when choosing to become early childhood educators. Recommendations for future research designs are formulated.

1. Εισαγωγικά Σχόλια

Το θέμα των ανδρών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας μπορεί να χαρακτηριστεί τόσο ως συγκινησιακά φορτισμένο όσο και ως επίκαιρο (Cameron, 2006•Hinsliff, 2003• Clyde, 1994• Rolfe, 2005• Mills et al., 2004). Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον και μια κατανόηση της ανάγκης ανάκτησης περισσότερων ανδρών στο πεδίο της προσχολικής αγωγής (Peeters, 2007).

Η φυλετική δυσαναλογία ανδρών και γυναικών στο επάγγελμα της προσχολικής αγωγής φαίνεται πως είναι παρόμοια σε όλες τις χώρες, με εξαίρεση τις Σκανδιναβικές. Δεδομένα τόσο από Ευρωπαϊκές όσο και από άλλες χώρες παρουσιάζουν κάποια μεταβλητότητα, αλλά οι άνδρες συνήθως αποτελούν περίπου το 5% του εργατικού δυναμικού, στο επάγγελμα της προσχολικής αγωγής (Cameron, 2006• Farquhar et al., 2006• Rolfe, 2005). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα αρχεία του Πανελληνίου Συνδέσμου Βρεφονηπιοκόμων (2009), από τα 2.800 μέλη του Συλλόγου μόνο οι 17 είναι άνδρες. Από την άλλη μεριά, δεν υπάρχουν αντίστοιχα στατιστικά δεδομένα, όσον αφορά τα

Τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης που υπάρχουν στα Α.Ε.Ι. και τους αποφοίτους τους.

Παρά το γεγονός ότι η προσέλευση περισσότερων ανδρών στο πεδίο της προσχολικής αγωγής δεν αποτελεί μια νέα τάση (Clyde, 1994• Barnard et al., 2000• Martin & Luth, 2000) και παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αυξανόμενη απαίτηση για περισσότερους άνδρες παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, η γνώση μας και η εμπειρία σε αυτό το θέμα είναι, όπως φαίνεται και από την περιορισμένη βιβλιογραφία, ιδιαίτερα περιορισμένες (Cameron, 2001).

Παρά την επίκαιρη φύση του, το θέμα των ανδρών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας παραμένει συγκινησιακά φορτισμένο, καθώς διεθνώς θεωρείται φυσιολογικό το γεγονός ότι είναι λίγοι οι άνδρες που ασκούν αυτό το επάγγελμα. Η περιορισμένη αντιπροσώπευση των ανδρών στο επάγγελμα αυτό δεν θεωρείται ότι προκαλεί προβλήματα στην παροχή ποιοτικής ημερήσιας αγωγής και φροντίδας, στην εξασφάλιση ίσων εργασιακών ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς και στην διασφάλιση μη – στερεοτυπικών μαθησιακών περιβαλλόντων για τα παιδιά.

Ένας από τους μύθους και τα στερεότυπα που αναφέρονται συχνά προκειμένου να δικαιολογήσουν την περιορισμένη παρουσία ανδρών στο επάγγελμα της προσχολικής αγωγής είναι ο ισχυρισμός ότι οι άνδρες δεν είναι επιθυμητοί ή απαραίτητοι (καθώς η παροχή φροντίδας στα παιδιά θεωρείται παραδοσιακά έργο των γυναικών) σε αυτό το επάγγελμα. Ωστόσο, προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι θετικοί στην ύπαρξη περισσότερων ανδρών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (Lyons, et al., 2005• Rolfe, 2005• Cameron et al., 1999• Jensen, 1996• Barnard et al., 2000• Fine – Davis et al., 2005• MORI, 2003• Peeters, 2005• Owen, 2003), γι' αυτό, προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, κρίνεται αναγκαίο, όπως τονίζει ο Nelson (2004), να αντικρούσουμε τους μύθους και τα στερεότυπα που αφορούν αυτό το πεδίο έρευνας.

Πρώτο βήμα ως προς την επίτευξη αυτού του στόχου θεωρούμε πως είναι η διερεύνηση των απόψεων της Ελληνικής κοινωνίας πάνω στο θέμα αυτό. Η παρούσα μελέτη, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα αυτού του θέματος και την ανάγκη διερεύνησης των αιτιών που κρατούν τους άνδρες μακριά από το επάγγελμα της προσχολικής αγωγής, έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις γυναικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τους άνδρες συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να καταγράψει τις απόψεις των γυναικών αναφορικά με τα εμπόδια που κατά τη γνώμη τους συναντά και έχει να αντιμετωπίσει ένας άνδρας που θα επιλέξει το εν λόγω επάγγελμα, με τις στάσεις της κοινωνίας απέναντι στους άνδρες παιδαγωγούς και με

τους τρόπους με τους οποίους, κατά τη γνώμη τους, θα μπορούσαν να προ(σ)κληθούν περισσότεροι άνδρες στο επάγγελμα της προσχολικής αγωγής.

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1 Κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 30 γυναίκες παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, οι οποίες εργάζονται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς της πόλης των Ιωαννίνων. Η ηλικία των παιδαγωγών κυμαίνεται από 26 έως 51 χρόνια. Το 46.7% του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 41-45, το 23.3% στην ηλικιακή ομάδα 36-40, το 13.3% στην ομάδα 26-30, άλλο ένα 13.3% στην ομάδα 31-35 και το 3.3% στην ηλικιακή ομάδα 50+. Τα χρόνια εμπειρίας των παιδαγωγών του δείγματος, στην προσχολική αγωγή, κυμαίνονται από 1 έως 25. Το 34.5% του δείγματος δήλωσε πως έχει από 6 έως 10 χρόνια εμπειρίας, το 20.7% δήλωσε πως έχει 16 έως 20 χρόνια εμπειρίας, το 17.2% δήλωσε πως έχει 1 έως 5 ή 21 έως 25 χρόνια εμπειρίας, ενώ το 10.3% δήλωσε πως έχει 11 έως 15 χρόνια εμπειρίας. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδαγωγών, οι 24 (80%) είναι απόφοιτοι ΤΕΙ του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας, οι 5 (16.7%) απόφοιτοι ΑΕΙ, του Τμήματος Νηπιαγωγών και ένας είναι απόφοιτος ΤΕΕ.

Το 48% των παιδαγωγών εργάζεται σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς, το 41.4% σε παιδικούς σταθμούς φορέων και το 10.3% σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. Όλοι οι παιδικοί σταθμοί βρίσκονται σε αστικές περιοχές. Η πλειοψηφία των παιδαγωγών εργάζεται σε τμήματα μικρών παιδιών ηλικίας 2.5 έως 3.5 ετών, το 28% σε βρεφικά τμήματα με παιδιά έως 2 ετών, ενώ το 17.9% σε τμήματα με παιδιά μεγαλύτερα των 3.5 ετών.

2.2 Εργαλεία της έρευνας

Προκειμένου να εξετάσουμε τις απόψεις και τις αντιλήψεις των γυναικών παιδαγωγών, χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα ένα ερωτηματολόγιο μορφής Likert, το οποίο προσαρμόστηκε από τους Barnard et al. (2000).

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητά από τους παιδαγωγούς να καταγράψουν τις απόψεις τους για τα εξής θέματα: 1) την απόφαση των ανδρών να επιλέξουν την προσχολική αγωγή ως επάγγελμα, 2) τα εμπόδια που συναντούν οι άνδρες στην επιλογή

τους αυτή, και 3) τις στάσεις της κοινωνίας απέναντί τους. Κάθε ερώτηση βαθμολογείται με βάση τετράβαθμη κλίμακα αξιολόγησης (1 = «Συμφωνώ Απόλυτα», 4 = «Διαφωνώ Απόλυτα»).

Στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, προστέθηκε ένα δεύτερο μέρος, το οποίο διαμορφώθηκε με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο δεύτερο αυτό μέρος καταγράφονται οι λόγοι για τους οποίους, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι άνδρες δεν επιλέγουν το επάγγελμα της προσχολικής αγωγής. Κάθε μία από τις ερωτήσεις βαθμολογείται με βάση τετράβαθμη κλίμακα αξιολόγησης τύπου Likert (1 = «Συμφωνώ Απόλυτα», 4 = «Διαφωνώ Απόλυτα»).

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι ο δείκτης Cronbach Alpha είναι .84 για το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου και .79 για το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου.

Προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της στατιστικής ανάλυσης της παρούσας μελέτης, τα δύο ερωτηματολόγια ενοποιήθηκαν.

3. Παρουσίαση των Δεδομένων της Έρευνας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναφορικά με τις αντιλήψεις των παιδαγωγών του δείγματος για τα εμπόδια και τους πιθανούς λόγους που μπορεί να αποτρέπουν τους άνδρες από το να επιλέξουν την προσχολική αγωγή ως επάγγελμα. Συνάμα, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις τους για τη στάση της κοινωνίας απέναντι στους άνδρες παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας.

Πίνακας 1.

Αντιλήψεις παιδαγωγών για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι άνδρες στην επιλογή τους να γίνουν παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας

Εμπόδια και Αντιλήψεις

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------	-----------------

Το επίπεδο μισθών είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους οι άνδρες δεν επιλέγουν να γίνουν παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας

0.00	63.30	36.70	0.00
------	-------	-------	------

Οι τρέχοντες μισθοί είναι επαρκείς, ώστε να διατηρήσουν ή να αυξήσουν τον αριθμό των ανδρών στο επάγγελμα

6.70	26.70	56.70	10.00
------	-------	-------	-------

Τα μακροπρόθεσμα σχέδια για τους μισθούς επηρεάζουν τους άνδρες αναφορικά με το πόσο σκοπεύουν να παραμείνουν στο επάγγελμα της προσχολικής αγωγής

10.00 56.70 26.70 6.70

Οι άνδρες μετακινούνται, συνήθως, σε κάποιον τομέα, που δεν σχετίζεται με την εκπαίδευση, εξαιτίας των πιθανότερα μεγαλύτερων μισθών

10.00 46.70 40.00 3.30

Η επιλογή ενός άνδρα να γίνει παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας οφείλεται στο ότι είχε ο ίδιος κάποιον άνδρα δάσκαλο, ο οποίος λειτούργησε ως πρότυπο για μίμηση

6.70 30.00 63.30 0.00

Η επιλογή ενός άνδρα να γίνει παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας οφείλεται στο ότι είχε κάποια γυναίκα δασκάλα, η οποία λειτούργησε ως πρότυπο για μίμηση

6.70 30.00 63.30 0.00

Η επιλογή ενός άνδρα να γίνει παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας οφείλεται σε εμπειρίες που είχε δουλεύοντας με παιδιά, με κάποια άλλη ιδιότητα

6.70 60.00 33.30 0.00

Η επιλογή ενός άνδρα να γίνει παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας οφείλεται στο ότι κάποιος άλλος μέλος της οικογένειάς του ή φίλος του είναι παιδαγωγός

6.70 50.00 43.30 0.00

Η επιλογή ενός άνδρα να κάνει καριέρα στην προσχολική αγωγή γίνεται δυσκολότερη εξαιτίας του ότι γνωρίζει πως υπάρχουν λίγοι άνδρες σε αυτό το επάγγελμα

16.70 63.30 13.30 6.70

Οι άνδρες νιώθουν απομονωμένοι ως παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας διότι υπάρχουν λίγοι άνδρες σε αυτό το επάγγελμα

3.30 70.00 20.00 6.70

Η δομή της καριέρας στο πεδίο της προσχολικής αγωγής επηρεάζει την απόφαση των ανδρών να επιλέξουν αυτό το επάγγελμα

3.30 66.70 30.00 0.00

Συνήθως οι άνδρες προτιμούν επαγγέλματα τα οποία έχουν μεγαλύτερο κύρος από την προσχολική αγωγή

16.70 73.30 10.00 0.00

Οι περισσότεροι άνδρες δεν θέλουν να δουλεύουν ως υφιστάμενοι των γυναικών και γνωρίζουν πως πιθανότατα θα ήταν υφιστάμενοι των γυναικών αν επέλεγαν την προσχολική αγωγή ως επάγγελμα

13.30 60.00 23.30 3.30

Οι άνδρες δεν επιλέγουν αυτό το επάγγελμα διότι ανησυχούν πως οι γυναίκες θα

κινούνταν εναντίον τους προκειμένου να προστατέψουν τις θέσεις τους

0.00 16.70 70.00 13.30

Πιστεύω πως οι γονείς αποδέχονται και υποστηρίζουν τους άνδρες παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας

10.00 53.30 36.70 0.00

Πιστεύω πως η κοινότητα, συνολικά, αποδέχεται τους άνδρες παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας

0.00 66.70 30.00 3.30

Πιστεύω πως η κοινωνία και ο πολιτισμός μας αμφισβητεί, ακόμη, τα κίνητρα των αντρών που επιλέγουν να κάνουν καριέρα σε αυτό το επάγγελμα

3.30 60.00 36.70 0.00

Οι διευθυντές ή τα συμβούλια τα οποία προσλαμβάνουν το προσωπικό είναι καχύποπτοι για τα κίνητρα των ανδρών υποψηφίων

10.00 33.30 53.30 3.30

Οι διευθυντές ή τα συμβούλια τα οποία προσλαμβάνουν το προσωπικό πιστεύουν πως είναι ριψοκίνδυνο να προσλάβουν άνδρες παιδαγωγούς

0.00 23.30 76.70 0.00

Οι άνδρες είναι λιγότερο πιθανό να γίνουν αποδεκτοί σε προγράμματα εκπαίδευσης παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

0.00 33.30 63.30 3.30

Σαν αγόρια, οι άνδρες μαθαίνουν ότι η προσχολική αγωγή είναι γυναικεία δουλειά και λίγοι τη σκέφτονται ως αποδεκτή καριέρα

26.70 60.00 13.30 0.00

Πιστεύω πως οι άνδρες δεν μπορούν να ανταποκριθούν με τον ίδιο τρόπο όπως οι γυναίκες συνάδελφοι σε καταστάσεις όπως, να είναι μόνοι τους με τα παιδιά ή να εκδηλώνουν στοργή απέναντί τους

0.00 30.00 56.70 13.30

Οι γυναίκες είναι από τη φύση τους πιο ικανές με τα μικρά παιδιά σε σχέση με τους άνδρες

0.00 56.70 33.30 10.00

Η πιθανότητα καταγγελίας σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών σε τάξη με άνδρα παιδαγωγό, μπορεί να αποτελεί αφορμή για να αποφεύγουν οι άνδρες αυτό το επάγγελμα

13.30 23.30 50.00 13.30

Πιστεύω πως οι διευθυντές των σχολείων προσπαθούν να αποτρέψουν τους άνδρες

από το να διδάξουν – αναλάβουν την προσχολική τάξη

0.00 23.30 70.00 6.70

Από τη στιγμή που θα εισαχθούν σε μια σχολή, περισσότεροι άνδρες παρά γυναίκες δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους

6.70 46.70 36.70 10.00

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν, σύμφωνα με τους παιδαγωγούς του δείγματος, να προ(σ)κληθούν περισσότεροι άνδρες να επιλέξουν την προσχολική αγωγή ως επάγγελμα.

Πίνακας 2.

Προτάσεις παιδαγωγών για την προσέλκυση και διατήρηση περισσότερων ανδρών παιδαγωγών στο επάγγελμα

Προτάσεις

Συμφωνώ Απόλυτα

Συμφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ Απόλυτα

Η παροχή ευκαιριών σε νέους άνδρες να δουλέψουν με παιδιά θα έπειθε περισσότερους άνδρες να γίνουν παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας

6.70 90.00 3.30 0.00

Η παροχή συμβολικών μπόνους στους άνδρες που αποφασίζουν να γίνουν παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας θα αποτελούσε κίνητρο να ασχοληθούν περισσότεροι άνδρες με αυτό το επάγγελμα

16.70 60.00 20.00 3.30

Η παροχή στεγαστικών επιδομάτων στους άνδρες που αποφασίζουν να γίνουν παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας θα αποτελούσε κίνητρο να ασχοληθούν περισσότεροι άνδρες με αυτό το επάγγελμα

16.70 56.70 26.70 0.00

Η παραγραφή σπουδαστικών δανείων για τους άνδρες που αποφασίζουν να μπου στο επάγγελμα της προσχολικής αγωγής θα αποτελούσε κίνητρο να ασχοληθούν περισσότεροι άνδρες με την εκπαίδευση των μικρών παιδιών

13.30 60.00 26.70 00.00

Πολλοί άνδρες θα ήταν πιθανότερο να αποδεχτούν μια θέση στην προσχολική εκπαίδευση αν το σχολείο δεσμευόταν πως θα προσλάβει περισσότερους από έναν

άνδρες

16.70 60.00 16.70 6.70

Τα προγράμματα εκπαίδευσης παιδαγωγών θα πρέπει να προωθούν προγράμματα που ενθαρρύνουν τους άνδρες να ασχοληθούν με την προσχολική εκπαίδευση

16.70 73.30 10.00 0.00

Εκστρατείες από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης θα ενθάρρυναν περισσότερους άνδρες να ασχοληθούν με την προσχολική αγωγή

23.30 73.30 3.30 0.00

Διαφημίσεις, οι οποίες παρουσιάζουν πιο «αρρενωπές» πτυχές της προσχολικής αγωγής θα βοηθούσαν στο να ενθαρρύνουν περισσότερους άνδρες να ασχοληθούν με την προσχολική αγωγή

16.70 66.70 16.70 0.00

Διαφημίσεις οι οποίες παρουσιάζουν τα «ένστικτα ανατροφής- φροντίδας» των ανδρών θα βοηθούσαν στο να ενθαρρύνουν περισσότερους άνδρες να ασχοληθούν με το επάγγελμα της προσχολικής αγωγής

20.00 53.30 26.70 0.00

4. Συμπερασματική Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καταδεικνύουν ότι αν και οι άνδρες είναι επιθυμητοί στο πεδίο της προσχολικής αγωγής, εξακολουθούν να υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με το ρόλο τους στην αγωγή των παιδιών. Σύμφωνα με τις γυναίκες παιδαγωγούς του δείγματός μας, ο μισθός και το κύρος του επαγγέλματος είναι δύο από τους λόγους που κρατούν τους άνδρες μακριά από αυτό το επάγγελμα. Συνάμα, οι απαντήσεις τους φανερώνουν ότι εξακολουθούν να υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με το ρόλο των φύλων, καθώς όπως δήλωσαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, οι άνδρες επιλέγουν επαγγέλματα με υψηλότερους μισθούς και μεγαλύτερο κύρος.

Ο κυριότερος λόγος που αποτρέπει τους άνδρες να επιλέξουν την προσχολική αγωγή ως επάγγελμα, είναι, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ο περιορισμένος αριθμός ανδρών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Αν και σύμφωνα με τις παιδαγωγούς του δείγματος οι άνδρες είναι αποδεκτοί από τους γονείς και την κοινωνία και είναι εύκολο να προσληφθούν, ωστόσο, αναγνωρίζουν, ότι τα κίνητρα των ανδρών που επιλέγουν το επάγγελμα αυτό είναι πιθανό να αμφισβητούνται. Οι παιδαγωγοί φαίνεται να αναγνωρίζουν πως υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, καθώς σύμφωνα

με τις απαντήσεις τους, αναγνωρίζουν πως τα αγόρια μαθαίνουν πως η προσχολική εκπαίδευση είναι «γυναικεία δουλειά». Αν και οι ίδιες φαίνεται πως στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αμφισβητούν το ότι οι άνδρες δεν μπορούν να ανταποκριθούν με τον ίδιο τρόπο με αυτές, ωστόσο, συντηρούν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, καθώς δηλώναν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ότι οι γυναίκες είναι από τη φύση τους πιο ικανές με τα μικρά παιδιά.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν, εν μέρει, τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών. Ο χαμηλός μισθός και το κύρος του επαγγέλματος, το μικρό ποσοστό των ανδρών που εργάζονται σε αυτό το πεδίο και κατ' επέκταση η απομόνωση που μπορεί να νιώθουν εξαιτίας αυτού, οι κοινωνικές πεποιθήσεις, η υποψία και η αμφισβήτηση των κινήτρων, αποτελούν λόγους για τους οποίους οι άνδρες δεν επιλέγουν, συνήθως, το επάγγελμα της προσχολικής αγωγής (Rolfe, 2005• Cameron et al., 1999• Jensen, 1996• Barnard et al., 2000• Fine – Davis et al., 2005• MORI, 2003• Peeters, 2005• Lyons et al., 2005• Owen, 2003).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει, πως ακόμη και σε πιο μοντέρνες από την Ελλάδα κοινωνίες, η κοινότητα εξακολουθεί να υποψιάζεται και να αμφισβητεί τα κίνητρα των ανδρών που επιλέγουν την προσχολική αγωγή ως επάγγελμα και πως αρχικά οι άνδρες δεν γίνονται εύκολα αποδεκτοί. Αυτή η αρχική απόρριψη των ανδρών αλληλάζει, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, εφόσον οι άνδρες «αποδείξουν» πως είναι ικανοί να ανταποκριθούν στην «ασυνήθιστη αυτή επιλογή τους» (Rentzou & Ziganitidou, 2009• Fine-Davis et al., 2005• MORI, 2003• Peeters, 2005• Shaham, 1991• Russo & Feder, 2001).

Η παροχή ευκαιριών σε νέους άνδρες να εργαστούν με παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και οι διαφημιστικές καμπάνιες μέσω των ΜΜΕ φαίνεται, σύμφωνα με τους παιδαγωγούς του δείγματός μας, πως θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο να επιλέξουν περισσότεροι άνδρες να ασχοληθούν με το επάγγελμα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Προηγούμενοι ερευνητικοί σχεδιασμοί που είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των ανδρών επάνω στο θέμα (Shaham, 1991• Rentzou and Ziganitidou, 2009• Sakellariou & Rentzou, 2007) έχουν δείξει ότι οι γυναίκες παιδαγωγοί είναι, σύμφωνα με τους άνδρες που συμμετείχαν στις έρευνες, θετικές και δεκτικές απέναντί τους. Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τα πορίσματα των προηγούμενων ερευνών, θα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή καθώς, όπως έχει τονίσει η Shaham (1991) «στην θεωρία πολλοί άνθρωποι είναι υπέρ της αύξησης του αριθμού των ανδρών, αλλά στην πράξη πολλοί από εμάς δεν καλοδεχόμαστε τους άνδρες οι οποίοι

εκφράζουν ενδιαφέρον να εργαστούν με μικρά παιδιά» (σ. 10).

Συμπερασματικά, τόσο τα πορίσματα της παρούσας μελέτης όσο και προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι αφενός οι άνδρες είναι επιθυμητοί, αλληλάωστόσο, από την άλλη μεριά εξακολουθούν να υπάρχουν στερεότυπα για τον ρόλο των φύλων. Παρά το γεγονός ότι οι κοινωνίες έχουν εξελιχθεί και οι άνδρες εμπλέκονται περισσότερο ενεργά στην αγωγή των παιδιών, σύμφωνα με τους Farquhar et al. (2006) το εργατικό δυναμικό που απασχολείται στο πεδίο της προσχολικής αγωγής έχει παραμείνει στο οικογενειακό μοντέλο που κυριαρχούσε τη δεκαετία του 1970 και οι άνθρωποι φαίνεται πως δεν έχουν κατανοήσει, ακόμη, ότι η αγωγή των παιδιών είναι και ανδρική δραστηριότητα. Η διαδικασία προσέληψης περισσότερων ανδρών στο πεδίο της προσχολικής αγωγής είναι μακροχρόνια και δεν μπορεί να υλοποιηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς σημαντική παράμετρος για τη διασφάλιση ποιοτικής αγωγής και εκπαίδευσης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι και η ύπαρξη ανδρών παιδαγωγών (OECD, 2006).

Βιβλιογραφία

Barnard, C., Hovingh, L., Nezwak, M., Pryor – Bayard, D., Schmoldt, J., Stevens, J., Sturuss, W., Wabeke, S., & Weaver, L. (2000). Recommendations for improving the recruitment of male early childhood education professionals: The female viewpoint. Master dissertation: Grand Valley State University.

Caddell, D. (1996). Roles, responsibilities and relationships: engendering parental involvement. Paper presented at SERA conference, Dundee, Scotland, September 1996.

Cameron, C., Moss, P., & Owen, C. (1999). Men in the nursery: Gender and caring work. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Cameron, C. (2001). Promise or problem? A review of the literature on men working in early childhood services. *Gender, Work and Organization*, 8 (4), 430–453.

Cameron, C. (2006). Men in the nursery revisited: issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 68–79.

Clyde, M. (1994). Men in early childhood: What do women think about it? Paper presented at the Association for Childhood Educational Study Conference, New Orleans, LA, 30 March – 2 April 1994.

Farquhar, S.E. (1997b). Of puppy dog tails, sugar and spice: Gender inequality and discrimination in early childhood education. *Delta*, 49(2), 405-416.

Farquhar, S.E. (2005). How to pick remarkable childcare and education. www.men-teach.org Accessed 20 February 2006.

Farquhar, S., Cablk, L., Buckingham, A., Butler, D., & Ballantyne, R. (2006). Men at work: Sexism in early childhood education. New Zealand: Childforum Research Network. <http://www.childforum.com>. Accessed 20 February 2006.

Fine – Davis, M., O’ Dwyer, C., McCarthy, M., Edge, G., O’ Sullivan, M., & Wynne, K. (2005). Men in childcare: Promoting gender equality in children, evaluation of a pilot project. Dublin: National Flexi-work Partnership (TCD, IBEC, ICTU, FAS, Age Action Ireland, Aware).

Hinsliff, G. (2003). Men battle prejudice in childcare. The Observer, 8 June <http://www.guardian.co.uk/uk/2003/jun/08/schools.children.html>. Accessed 28 January 2010.

Jensen, J.J. (1996). Men as workers in childcare services. A discussion paper. London: European Commission Network on Childcare, c/o Thomas Coram Research Unit.

Lyons, M., Quinn, A., & Sumsion, J. (2005). Primary research – Gender, the labour market, the workplace and policy in children’s services: Parent, staff and student attitudes. Australian Journal of Early childhood, 30(1), http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/australian_journal_of_early_childhood/ajec_index_abstracts/gender_the_labour_market_the_workplace_and_policy_in_childrens_services.html. Accessed 4 January 2009.

Martin, D.M., & Luth, F.W.Jr. (2000). Where are the men? The scarcity of males in early childhood classrooms. Journal of Early Childhood Teacher Education, 21(3), 321–330.

Mills, M., Martino, W., & Lingard, B. (2004). Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. British Journal of Sociology of Education, 25(3), 355–369.

MORI (2003). Men and childcare. <http://www.ipsos-mori.com/researchpublications/researcharchive/poll.aspx?oltemId=798>. Accessed 30 January 2010.

Nelson, B.G. (2004). Myths about men who work with young children. Male caregivers need acceptance and support. Exchange: The Early Childhood Leaders’ Magazine Since 1978, 160, 16-18.

Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2006). Start-ing Strong II Early childhood education and care. Γαλλία: OECD Publishing.

Owen, C. (2003). Men’s work? Changing the gender mix of the childcare and the early years workforce. Daycare trust. Facing the future: Policy papers no. 6. <http://www.daycaretrust.org.uk/policy/papers/paper6.htm>

www.daycaretrust.org.uk Accessed 30 April 2009.

Πανελλήνιος Σύνδεσμος Βρεφονηπιοκόμων (2009). Προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία.

Peeters, J. (2005). Promoting diversity and equality in early childhood care, education and training – men in childcare. In H. Schonfeld, O' Brien, & T. Walsh, (Eds.), Questions of quality. Proceedings of a conference on defining, assessing and supporting quality in early childhood care and education. Dublin Castle: 23 – 25 September 2004, 152-161.

Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: Insights from the European experience. *NZ Research in Early Childhood Education*, 10, 15–24.

Rentzou, K., & Ziganitidou, K. (2009). Greek male early childhood educators: Self and societal perceptions towards their chosen profession. *Early Years*, 29(3), 271–279.

Rolfe, H. (2005). Men in childcare. Working paper series, No 35. Manchester: National Institute for Economic and Social Research, Equal Opportunities Commission. www.eoc.uk.org/research. Accessed 20 February 2006.

Russo, S., & Feder, T. (2001). A preliminary investigation of barriers faced by male early childhood pre-service teachers. *Early Child Development and Care*, 170(1), 57–75.

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Male early childhood educators: The element missing from preschool settings – A pilot study. *The International Journal of Learning*, 14 (1), 41–50.

Shaham, D. (1991). Male teachers in early childhood education: Self and social perceptions. M.S. Thesis, Bank Street College of Education.

Η εκπαίδευση παιδαγωγών προσχολική ηλικίας στα πεδία της διδακτικής των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών

*Παναγιώτης Πήλιουρας, Σχολικός Σύμβουλος, 10ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης
Νομαρχίας Αθηνών*

Abstract

The paper, which is a literature review, focuses on the fields of mathematics and science education and is a proposal for the preschool teacher education in these fields. Initially there is an argumentation on the importance of education for preschool children in mathematics and science. After that, the basic principles of socioconstructivist and sociocultural approaches are stated and elaborated. The collaborative inquiry is proposed as a suitable teaching approach for early childhood mathematics and science education. Afterwards the role of the teacher is discussed in forming such collaborative inquiry learning environments. Finally preschool teacher education is proposed to be seen and implemented as a process of collaborative inquiry approach.

Εισαγωγή

Διεθνώς, τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, συνήθως, «παραμελούν» ή δεν δίνουν την απαραίτητη έμφαση στην διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, ιδιαίτερα αυτού των φυσικών επιστημών. Συνήθως ακολουθώντας, και ορθά, μια ενοποιητική, ολιστική προσέγγιση που δίνει έμφαση στη φροντίδα των παιδιών αλλή και στο συναισθηματικό και στον ψυχοκινητικό τομέα, αφήνουν τους παιδαγωγούς με μια ασαφή εικόνα για του τι είδους εννοιολογική γνώση (όσον αφορά τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες) είναι κατάλληλη για παιδιά προσχολικής ηλικίας, πώς αυτή η γνώση μπορεί να διδαχτεί και τι διδακτικές στρατηγικές χρειάζεται να εφαρμόσουν για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών.

Η εργασία, που είναι αντικείμενο βιβλιογραφικής ανασκόπησης, εστιάζει στα πεδία της διδακτικής των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών και σε μια πρόταση για την εκπαίδευση των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης στα πεδία αυτά. Αρχικά γίνεται αναφορά στη σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Στη συνέχεια παρατίθενται οι αρχές των

κοινωνικοεποικοδομητικών και κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων και η προσέγγιση της συνεργατικής διερεύνησης ως πρόταση διδακτικής προσέγγισης για παιδιά προσχολικής ηλικίας στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Αναζητείται ο ρόλος του/της παιδαγωγού στη διαμόρφωση συνεργατικών διερευνητικών περιβαλλόντων και τέλος παρουσιάζεται η εκπαίδευση των παιδαγωγών ως μια διαδικασία συνεργατικής διερεύνησης.

Η σημασία της εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες

Έρευνες στα πεδία της αναπτυξιακής και της γνωστικής ψυχολογίας δείχνουν ότι οι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία εκτίθενται τα παιδιά κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης τους είναι πολύ σημαντικά και η έλλειψη των αναγκών αλληλεπιδράσεων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός παιδιού που δεν έχει επιτύχει πλήρως το δυναμικό των δυνατοτήτων του (Hadzigeorgiou, 2002). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες στην πρώιμη παιδική ηλικία έχει μεγάλη σημασία για πολλές πτυχές της ανάπτυξης ενός παιδιού. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες θα πρέπει να αρχίζει από την προσχολική εκπαίδευση (Χατζηγεωργίου, 1998, Ραβάνης, 2001, Watters et al. 2000, Eshach & Fried, 2005, Κοηλιόπουλος, 2006, Πηλακίτση, 2008, Τζεκάκη, 2007, Καφούση & Σκουμπουρδή 2008, Gifford, 2009)

Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για να ξεκινήσουμε τη διδασκαλία των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών κατά την πρώιμη περίοδο της παιδικής ηλικίας. Πρώτον, τα παιδιά έχουν μια φυσική τάση να παρατηρούν, να αλληλεπιδρούν και να σκέφτονται σχετικά με τη φύση γύρω τους (Eshach & Fried, 2005). Τα μικρά παιδιά έχουν την τάση να εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους και η ενασχόλησή τους με έννοιες και εμπειρίες σχετικά με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες μπορεί να επέλθει μ' έναν φυσικό και αβίαστο τρόπο.

Αναπτυξιακά κατάλληλες παιδαγωγικές δραστηριότητες μπορεί να είναι καθοριστικές, ώστε σταδιακά να βοηθηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, να μάθουν να συλλέγουν και να οργανώνουν πληροφορίες, να εξοικειωθούν με διερευνητικές μαθησιακές διαδικασίες, να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες (Ραβάνης, 2001, Eshach & Fried, 2005, Gifford, 2009). Η επιθυμητή φύση και η ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών της προσχολικής εκπαίδευσης παρέχουν ένα στέρεο θεμέλιο για τη μετέπειτα ανάπτυξη των μαθηματικών

και επιστημονικών εννοιών που τα παιδιά θα συναντήσουν σε όλη τη μετέπειτα σχολική ζωή τους.

Η εμπλοκή των μικρών παιδιών με έννοιες και εμπειρίες σχετικές με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες προάγει την ανάπτυξη του επιστημονικού τρόπου σκέψης (Eschach & Fried, 2005, Ραβάνης & Μπαγάκης, 1998). Η σταδιακή ανάπτυξη ενός πρώτου επιπέδου δεξιοτήτων επιστημονικής μεθοδολογίας είναι ο στόχος παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η υποστήριξη των παιδιών, καθώς αναπτύσσουν επιστημονική σκέψη κατά τα πρώτα έτη της παιδικής ηλικίας τους, μπορεί να τα βοηθήσει να μεταφέρουν επιθυμητές δεξιότητες σκέψης και σε άλλους γνωστικούς τομείς, κάτι που μπορεί να οδηγήσει με τη σειρά του στη σχολική επιτυχία αλλιά και στην πεποίθηση του παιδιού ως ικανού μανθάνοντα (Kuhn et al., 1992).

Η συστηματική εκπαίδευση στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες στην πρώιμη παιδική ηλικία μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη μείωση των μαθητών που αργότερα στη σχολική ηλικία δεν έχουν, όπως αναφέρουν οι έρευνες, τις επιθυμητές σχολικές επιδόσεις (O'Sullivan et al., 2003 Lee, 2005). Επίσης, η ενασχόληση των παιδιών με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες από μικρή ηλικία μπορεί να αποτρέψει το φαινόμενο που σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται αυτά τα μαθήματα να θεωρούνται ως απαιτητικά και πολλοί μαθητές να διαμορφώνουν μια αρνητική στάση ως προς αυτά. Οι ερευνητές έχουν συνδέσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από τα πρώτα σχολικά τους έτη με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, με τις αποφάσεις των μαθητών να μην επιλέγουν στη συνέχεια να σπουδάσουν στους αντίστοιχους επιστημονικούς κλάδους (Mbamalu, 2001).

Συμπερασματικά, η μη κατάλληλη εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες μπορεί να οδηγήσει στην διαμόρφωση αρνητικών στάσεων των παιδιών για αυτά τα αντικείμενα, στην επίτευξη στόχων και επιδόσεων χαμηλότερων των προσδοκιών και όλες αυτές οι δυσκολίες να συνεχίζονται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής-ακαδημαϊκής πορείας τους.

Συνεργατική διερεύνηση: κοινωνικοεποικοδομητικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στο προσκίνηο

Τα τελευταία χρόνια η «πολιτισμική στροφή - cultural» στη Ψυχολογία (Bruner, 1996, Vygotsky, 1993) αλλιά και αλλαγές θέσεων σε μια σειρά άλλων επιστημονικών πεδίων [κοινωνιολογία (Bernstein, Bourdieu), γλωσσολογία (Wittgenstein - γλωσσικά

πα-χνίδια), σημειωτική (Halliday, Lemke), ανθρωπολογία (Geertz, Hutchins)] έχουν επιφέρει μια μετατόπιση από θέσεις που υιοθετούσαν πως η μάθηση είναι μια καθαρά ατομική διαδικασία προς θέσεις που υποστηρίζουν πως η μάθηση εμπεριέχει κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες (Saxe, 2002). Η αλληλαγή αυτή μας οδηγεί στην αλληλαγή και στο μετασχηματισμό πολλών διαστάσεων της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Οι επικρατούσες κοινωνικοεποικοδομητικές και οι αναδυόμενες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις τονίζουν με έμφαση το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στην οικοδόμηση ή στην οικειοποίηση της γνώσης από τα παιδιά. Ενώ οι προγενέστερες θεωρήσεις επιμένουν κυρίως σε όρους ατομικής απόκτησης της γνώσης, τα μεταγενέστερα, παρότι δεν παραγνωρίζουν την ατομική παράμετρο, δίνουν πρωτεύουσα σημασία στην κοινωνική διάσταση της μάθησης και την παρουσιάζουν ως μια διαδικασία συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης, δηλαδή ως μια συνεργατική διερευνητική διαδικασία. Εκπρόσωποι των διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών θεωρήσεων, επιδιώκοντας να «φωτίσουν» τη συνεργατική διερευνητική φύση της μαθησιακής διαδικασίας, αναφέρονται στη μάθηση ως «περιφερειακή συμμετοχή σε μια κοι-νότητα πρακτικής» - («peripheral participation in a community of practice», Lave & Wenger, 1991), ως «σταδιακά βελτιούμενη συμμετοχή σε ένα αλληλεπιδραστικό σύστημα» - («an improved participation in an interactive system», Greeno, 1997), ως «μύηση σ' ένα λόγο» - («initiation to a discourse», Harre & Gillett, 1994), ως «αναδιοργάνωση μιας δραστηριότητας - («a reorganization of an activity», Cobb, 1998), ως «αποτέλεσμα της συμμετοχής σε κοινότητες» - («the result of participation in communities», Rogoff, 2003).

Βασικές παραδοχές κοινωνικοεποικοδομητικών και κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων είναι οι ακόλουθες:

Η αναγνώριση του κοινωνικού χαρακτήρα της γνωστικής διαδικασίας (Vygotsky, 1993, Wertsch, Del Rio & Alvarez, 1995). Όπως υποστηρίζει ο Vygotsky (1981) «η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν διευκολύνει απλά τη νοητική ανάπτυξη αλλά τη δημιουργεί». Αυτή η παραδοχή προσανατολίζει και καθοδηγεί τις επιλογές στη μαθησιακή διαδικασία. Μας υποδεικνύει ότι πρέπει να επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου θα προάγεται η διερεύνηση απόψεων και ερωτημάτων/προβλημάτων.

Η μάθηση λογίζεται ως μετασχηματισμός της συμμετοχής σε συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες (Rogoff, 2003, Wells & Claxton, 2002). Με βάση αυτή τη θεώρηση η μάθηση/ ανάπτυξη δεν είναι ένα στατικό αλλά δυναμικό φαινόμενο κι έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται, να μελετάται και να ερευνάται. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η μάθηση

αντιμετωπίζεται ως βαθμιαία αλλιά όχι σωρευτική διαδικασία απόκτησης/ανάπτυξης εξειδίκευσης μέσω της συμμετοχής σε κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες οι οποίες προσφέρουν τη δυνατότητα σε μαθητές και δασκάλους να συμμετάσχουν σε προοδευτικά εξελισσόμενους λόγους και πρακτικές σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (Piliouras et al. 2003).

Η σημαίνουσα θέση και ο καθοριστικός ρόλος της γλώσσας και της λεκτικής αλληλεπίδρασης στο μετασχηματισμό και στην οικειοποίηση της γνώσης (Lemke, 2001, Mortimer & Scott, 2003, Wells, 1999). Για τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις αλληλεπιδράσεις και το είδος των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι καθοριστικοί παράγοντες για το είδος της μάθησης που αυτοί θα οικειοποιηθούν. Για αυτές τις προσεγγίσεις η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις αλληλεπιδράσεις και το είδος των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι καθοριστικοί παράγοντες για το είδος της μάθησης που αυτοί θα οικειοποιηθούν (Lemke, 2001). Ο/η παιδαγωγός πρέπει να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της γλώσσας των παιδιών και των εννοιών των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών.

Η μαθησιακή διαδικασία καθίσταται αποτελεσματική όταν λαμβάνει υπόψη της και αξιοποιεί τις απόψεις των μαθητών για τα υπό μελέτη θέματα/ζητήματα (Driver, 1995, Driver et al. 2000). Η επιταγή αυτή υλοποιείται, όταν στην ακολουθία μαθησιακών-διδασκικών δραστηριοτήτων περιλαμβάνονται δραστηριότητες ανάδειξης των απόψεων των παιδιών και ακολουθούν άλλες που αξιοποιούν αυτές τις απόψεις. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση ένας βασικός στόχος του/της παιδαγωγού θα πρέπει να είναι η σταδιακή γεφύρωση της εμπειρικοβιωματικής γνώσης των μαθητών με τη γλώσσα των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών που μπορούν να οικειοποιηθούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Τα παιδαγωγικά περιβάλλοντα που δημιουργούνται με βάση τις παραπάνω αρχές έχουν ως στόχο την προώθηση της ενεργητικής μάθησης δια μέσου της αξιοποίησης πλήρους νοήματος δραστηριοτήτων που συνήθως γίνονται σε μικρές ομάδες. Η προσέγγιση που προκρίνεται είναι αυτή της συνεργατικής διερεύνησης. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι οι χαλαρές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (αυτές δηλαδή που δεν χαρακτηρίζονται από μια καλά μελετημένη καθοδήγηση) τείνουν να μην είναι αποτελεσματικές με μικρά παιδιά όσον αφορά την εκπλήρωση στόχων που σχετίζονται με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (Gifford, 2009). Συνεργατικές διερευνητικές δραστηριότητες, οι οποίες καθοδηγούνται κατάλληλα από τους/τις παιδαγωγούς, φαίνεται να προσφέρουν

τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους εμπλοκής των παιδιών για τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης εννοιών και εξοικείωσης με εμπειρίες των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Δραστηριότητες μαθηματικών και φυσικών επιστημών με νόημα, που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των παιδιών, υπό την κατάλληλη καθοδήγηση του/της παιδαγωγού επιτρέπουν στα παιδιά να κάνουν τις συνδέσεις ανάμεσα σε αυτό που ξέρουν ήδη και αυτό που μαθαίνουν.

Σε ένα τέτοιο συνεργατικό διερευνητικό πλαίσιο δίνεται ουσιαστικό βάρος στο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των συνεργατικών διερευνήσεων κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η αλληλεπίδραση ανάγεται ως κεντρικό, θεμελιώδες και απαραίτητο συστατικό της παιδαγωγικής διαδικασίας και όχι απλά ως ένα συμπληρωματικό επικουρικό στοιχείο. Ο Bereiter (1994) προτείνει τον όρο προοδευτικός διάλογος (progressive discourse) για να περιγράψει την διαδικασία της συνεργατικής διερεύνησης κατά την οποία η από κοινού συζήτηση, η διατύπωση ερωτημάτων και η αναθεώρηση των απόψεων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να οδηγήσει σε μια κατεύθυνση που θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του θέματος από όλους του συμμετέχοντες. Σε τέτοια περιβάλλοντα, χρησιμοποιώντας τον όρο του Vygotsky, δημιουργείται μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, όπου τα παιδιά αποδίδουν μέσα στη δική τους περιοχή επίδοσης, ενώ βοηθούνται στο να συνειδητοποιήσουν τα πιθανά για αυτούς επίπεδα υψηλότερης επίδοσης (Vygotsky 1993).

Ο ρόλος του/της παιδαγωγού στη διαμόρφωση συνεργατικών διερευνητικών περιβαλλόντων

Βασικό παράγοντα διευκόλυνσης αυτού του τρόπου οργάνωσης και διεύθυνσης της ομάδας των παιδιών αποτελεί η τροποποίηση του ρόλου του/της παιδαγωγού από φορέα γνώσης σε καθοδηγητή/τρια και συντονιστή/τρια των ενεργειών και των δραστηριοτήτων των παιδιών. Τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης «απαιτούν» παιδαγωγούς που είναι ενήμεροι ότι τα παιδιά μέσω της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία διαμορφώνουν και οικειοποιούνται τα δικά τους νοήματα για τη μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες έχοντας ως αφετηρία τις απόψεις τους και τις πολιτισμικές πρακτικές που αυτά φέρουν.

Μερικές μικροδιδακτικές στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/η παιδαγωγός στην επιδίωξή του/της για τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού διερευνητικού μαθησιακού περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες είναι οι ακόλουθες:

- Προάγει το διάλογο:
- ενθαρρύνει τη διατύπωση ερωτημάτων από μέρο-υς των παιδιών,
- αφιερώνει χρόνο στη διατύπωση των απόψεων και των συμπερασμάτων των παιδιών,
- ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών,
- θέτει κατάλληλα ερωτήματα (συνήθως ανοικτά),
- δεν μονοπωλεί την πρωτοβουλία,
- διαθέτει τον απαραίτητο χρόνο.
- Φτιάχνει γέφυρες μεταξύ της καθημιλουμένης και της επιστημονικής γλώσσας
- δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να μιλήσουν και το ίδιο φαινόμενο στο πλαίσιο της καθημιλουμένης και της γλώσσας των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών.

Ο/η παιδαγωγός στο πλαίσιο δραστηριοτήτων μαθηματικών και φυσικών επιστημών με συνεργατικό διερευνητικό προσανατολισμό (Νικολάου & Κυριακίδου, 2002) μπορεί να λειτουργεί ως:

1. Υπόδειγμα (μοντέλο) επιθυμητών πρακτικών.

- Χειρισμός των υλικών μαζί και σε συνεργασία με τα παιδιά.
- Καθοδήγηση των παιδιών για την αναζήτηση πληροφοριών, για το σωστό χειρισμό υλικών κ.λπ.
- Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.

2. Καθοδηγητής/τρια εξερευνήσεων και διερευνήσεων.

- Παρότρυνση των παιδιών να χρησιμοποιούν εμπειρίες, παρατηρήσεις και δεδομένα για να υποστηρί-ξουν την άποψή τους.
- Ενθάρρυνση όλων των παιδιών να συμμετέχουν πλήρως και να αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τα υλικά.
- Υποβολή ερωτημάτων που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών.

3. Οργανωτής/ρια και καθοδηγητής/ρια συζητήσεων και αναστοχασμών.

- Ενθάρρυνση των παιδιών να υποβάλλουν ερωτήματα και να απαντούν σε ερωτήσεις άλλων παιδιών.
- Αξιοποίηση των επικοινωνιακών συνεισφορών των παιδιών ως έναυσμα για ανάπτυξη σημαντικών ιδεών και νέων ερωτημάτων για διερεύνηση.
- Ενθάρρυνση των παιδιών να κάνουν συνδέσεις με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες από την καθημερινή ζωή.

4. Σχεδιαστής/ρια μαθησιακών δραστηριοτήτων.

- Προσπάθεια αξιοποίησης των εμπειριών των παιδιών και της πολιτισμικής τους διαφορετικότητας.
- Εναρμόνιση των επιδιώξεων και των στόχων του/της παιδαγωγού με τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών.
- Αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών και των ειδικών ενδιαφερόντων του κάθε παιδιού, ώστε να μπορεί να του προσφερθεί εξατομικευμένη στήριξη.

Η εκπαίδευση των παιδαγωγών ως μια διαδικασία συνεργατικής διερεύνησης

Κάθε ένα από τα μοντέλα για την εκπαίδευση των παιδαγωγών είναι ευθυγραμμισμένο ρητά ή άρηρτα, με μια συγκεκριμένη θεωρία ή θεωρίες μάθησης και έχει ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό. Τα διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης επιφυλάσσουν διαφορετικούς ρόλους για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές τους, διαφορετικά εκπαιδευτικά υλικά, διαφορετική οργάνωση του προγράμματος σπουδών.

Τα παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο, στο οποίο η γνώση «μεταδίδεται» από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο έχει στις μέρες μας αντικατασταθεί από εναλλακτικά μοντέλα εκπαίδευσης των παιδαγωγών γενικά (Rogoff, 2003) και στην εκπαίδευση στα πεδία της διδακτικής των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών ειδικότερα (Wells, 1999, Gifford, 2009). Στα μοντέλα αυτά η έμφαση δίνεται στην καθοδήγηση και την υποστήριξη των παιδαγωγών, καθώς σταδιακά κατανοούν και οικειοποιούνται την κοινότητα κοινοτήτων των οποίων αποτελούν μέρος (Duffy & Cunningham, 1996). Έτσι η προσοχή μας στρέφεται σε εποικοδομητικές δραστηριότητες με νόημα για τους/τις εκπαιδευμένους/ες παιδαγωγούς και αναγνωρίζεται η ανάγκη σύνδεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις πραγματικές συνθήκες που οι εκπαιδευόμενοι/ες θα συναντήσουν όταν θα εργαστούν με τα παιδιά σε σταθμούς. Έμφαση δίνεται στη σταδιακή ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των παιδαγωγών, μέσω συνθηκών συνεργατικής διερεύνησης τις οποίες καλούνται να επιδιώξουν να επιτύχουν και με τα νήπια που θα εκπαιδεύσουν, και την εξοικείωσή τους με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης προσανατολισμένων σε βιωματικές, ενεργητικές συμμετοχικές προσεγγίσεις που βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ο αναστοχασμός των παιδαγωγικών πρακτικών μας (Rogoff et al. 1996, Wells, 2002).

Σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις το επιθυμητό συνεργατικό διερευνητικό περιβάλλον δεν διαμορφώνεται επειδή οι παιδαγωγοί είναι ενημερωμένοι σχετικά με κάποιες επιθυμητές πρακτικές. Συνεργατικές διερευνητικές πρακτικές

(δεξιότητες και μεταδεξιότητες) μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο πραγμάτευσης και διαπραγμάτευσης από τους/τις ίδιους/ες τους/τις παιδαγωγούς και αυτή η αναστοχαστική διαδικασία μπορεί να τους/τις βοηθήσει και να τους/τις δώσει τη δυνατότητα οι ίδιοι/ες να υλοποιούν μαθησιακά περιβάλλοντα με τα επιθυμητά διερευνητικά χαρακτηριστικά. Δύο στρατηγικές μελέτης ανάλυσης των πρακτικών τους, που μπορούν να αξιοποιήσουν οι παιδαγωγοί, είναι η χρήση της ανάλυσης λόγου (Mortimer & Scott, 2000) και η ανάλυση μαγνητοσκοπημένων στιγμιότυπων από τις αλληλεπιδράσεις νηπίων-παιδαγωγών κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Όπως προκύπτει από έρευνά μας (Πήλιουρας 2006), η ανάλυση των λόγων και των πρακτικών των διδασκόντων από τους ίδιους μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός αναστοχασμού, επιμόρφωσης και μετασχηματισμού των πρακτικών τους προς πιο συνεργατικές διερευνητικές συνθήκες.

Στο πλαίσιο που θέσαμε η εκπαίδευση των παιδαγωγών ηογίζεται ως μια διαδικασία σταδιακής οικειοποίησης πρακτικών μέσω της συμμετοχής σε επιθυμητούς λόγους και πρακτικές. Γι' αυτό και η εκπαίδευση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής καλθ είναι να βασίζεται στο συμμετοχικό και όχι στο μεταδοτικό μοντέλο εκπαίδευσης (Bruner, 1996). Ένα πρόγραμμα αυτής της κατεύθυνσης μπορεί να χαρακτηρίζεται μεταξύ άλλων από τα ακόλουθα:

- Την εξοικείωση μέσω αυθεντικών διερευνητικών δραστηριοτήτων με τις εμπειρίες και τις έννοιες που οι παιδαγωγοί καλούνται να εμπλέξουν τα παιδιά σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Ρητές οδηγίες και καθοδήγηση σχετικά με τις διαδικασίες που είναι απαραίτητες.
- Η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής καλθ είναι να περιλαμβάνει την ποικιλία των διδακτικών στρατηγικών (π.χ. παιγνιώδεις προσεγγίσεις, ομαδική εργασία, συζητήσεις, δραματικό παιχνίδι, δημιουργία αφίσας), που θα κληθούν οι ίδιοι/ες να υλοποιήσουν στη διάρκεια δραστηριοτήτων σχετικών με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες με τα παιδιά τους.
- Την εμπλοκή τους και τη συνεργατική ανάπτυξη δραστηριοτήτων και υλικών που μπορούν να αξιοποιηθούν σε πραγματικές συνθήκες με παιδιά. Για παράδειγμα την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για τη διδασκαλία της πρώτης αρίθμησης. Αυτό το υλικό μπορεί να περιλαμβάνει αντικείμενα για απαρίθμηση, ζωγραφιές, αφίσες, κάρτες, παιχνίδι με ζάρια κ.λπ.

Επίλογος

Με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς ορθογραφίας, τα βασικά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, όσον αφορά τη διδακτική των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών, είναι σταδιακά οι εκπαιδευτικοί: **1)** να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, **2)** να βιώσουν καλές διδακτικές πρακτικές (συμμετοχικές, ενεργητικές, βιωματικές, διερευνητικές), **3)** να εσιιάσουν στους τρόπους που οι μαθητές μαθαίνουν και να ασχοληθούν με έννοιες των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών που ενδιαφέρουν τους/τις ίδιους/ες, **4)** να συμμετάσχουν σε ποικιλία δραστηριοτήτων στο πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης, **5)** να εξοικειωθούν με στρατηγικές υλοποίησης ολιστικών, ενοποιητικών προσεγγίσεων.

Επιπροσθέτως, η φύση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών φωτίζεται στις μέρες μας και από τις αναδυόμενες κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, οι οποίες έρχονται να συμπληρώσουν δημιουργικά τις επικρατούσες στις μέρες μας κοινωνικοεποικοδομητικές προσεγγίσεις. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να είναι προσανατολισμένη έτσι ώστε μέσα από βιωματικές, ενεργητικές, συμμετοχικές, αλληλεπιδραστικές διαδικασίες να οικειοποιούνται βασικές αρχές των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων που είναι απαραίτητο να υλοποιούν ως διδάσκοντες στην πράξη όπως, ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι ηλαιοιοθετημένη, εμπεριέχει μετασχηματισμό της συμμετοχής και διαμεσολήθηση των τεχνουργημάτων (πολιτισμικών εργαλείων), βασίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες, πρότυπα, πιστεύω και ουσιαστικά αποτελεί μετασχηματιστική διαδικασία ανάπτυξης ταυτοτήτων.

Βιβλιογραφία

Bereiter, C. (1994), Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse. *Educational Psychologist*, 29, 3-12.

Bruner, J. (1996), *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.

Cobb, P. (1998), Learning from distributed theories of intelligence. In *Mind, Culture, and Activity* 5(3), 187-204.

Driver, R. (1995), Constructivist approaches to science teaching. In Steffe, L. & Gale, J. (Ed.), *Constructivism in Education* (pp.385-400). Hillsdale, N. J.: LEA

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., Wood-Robinson, V. (2000), Οικοδομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών. Αθήνα: .Εκδ. ΤΥΠΩΘΗΤΩ-Γιώργος Δαρδανός.

Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996), Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), Educational communications and technology (pp. 170-199). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Eshach, H., & Fried M. N. (2005), Should science be taught in early childhood? Journal of Science Education and Technology, 14(3), 315-336.

Gifford, S. (2009). Teaching mathematics 3-5: Developing learning in the foundation stage. Open University Press.

Hadzigeorgiou, Y. (2002), A study of the development of the concept of mechanical stability in preschool children. Research in Science Education, 32(3), 373-391.

Harre, R. & Gillet, G. (1994), The Discursive Mind. London: Sage.

Kuhn, D., Schauble, L., & Garcia-Milla, M. (1992). Cross-domain development of scientific reasoning. Cognition and Instruction, 15, 287-315.

Lave, J. & Wenger, E. (1991), Situated Learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

Lee, O. (2005), Science education and student diversity: Synthesis and research agenda. Journal of Education for Students Placed at Risk, 10(4), 431- 440.

Lemke, J. L. (2001), Articulating communities: sociocultural perspectives on science education. Journal of Research in Science Teaching 38, 296-316.

Mbamalu, G. E. (2001), Teaching science to academically underprepared students. Journal of Science Education and Technology, 10(3), 267-272.

Mortimer, E. & P. Scott (2000), Analyzing discourse in the science classroom. In Millar, Leach and Osborn (Eds.), Improving Science Education (p. 126-140). Buckingham-Philadelphia: Open University Press,.

Mortimer, E. & Scott, P. (2003), Meaning Making in secondary science classrooms, Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.

O'Sullivan, C. Y., Lauko, M. A., Grigg, W. S., Qian, J., & Zhang, J. (2003), The nation's report card: Science 2000. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

Piliouras P. et al. (2003), Collaborative inquiry in science education in Greek elementary classroom: An action research program. ESERA: Research and the Quality in Science Education, The Netherlands, August 19-23, p 206.

Ravanis, K. & Bagakis, G. (1998), Science education in kindergarten: sociocognitive perspective. International Journal of Early Years Education, 6(3), 315-328.

Rogoff, B. (2003), *The cultural nature of human development*. University Press: Oxford.

Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996), *Models of teaching and learning: Participation in a community of learners*. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. London: Basil Blackwell.

Saxe B. G. (2002), *Children's Developing Mathematics in Collective Practices: A Framework for Analysis*. In *Journal of the Learning Sciences*, Vol.11, Nos.2 & 3.

Vygotsky, L. S. (1981), *The genesis of higher mental functions*. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity In Soviet Psychology* (pp. 134-143). Armonk, NY.

Vygotsky, L. S. (1993), *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

Watters, J. J., Diezmann, C. M., Grieshaber, S. J., & Davis, J. M. (2000), *Enhancing science education for young children: A contemporary initiative*. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(2), 1-7.

Wells G. (1999), *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory in Education*, Cambridge University Press.

Wells G. (2002), *Inquiry as an orientation for learning, teaching and teacher education*. In G. Wells and G. Claxton (Eds), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on The Future of Education* (p. 197-210). London: Blackwell Publishing.

Wells, G. & Claxton, G. (Eds.). (2002), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwells.

Wertsch, J., Del Rio, P. & Alvarez, A. (1995), *Sociocultural studies: history, action and mediation*, in Wertsch J., Del Rio P. and Alvarez A. (eds), *Sociocultural Studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Καφούση Σ. & Σκουμπουρδή Χ. (2008), *Τα μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών. Αριθμοί και χώρος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κοηλιόπουλος, Δ. (2006), *Θέματα διδακτικής φυσικών επιστημών. Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Νικολάου Χ. & Κυριακίδου Ε. (2002), *Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο: Βοήθημα για τη Νηπιαγωγό*. Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, Λευκωσία.

Πήλιουρας Παναγιώτης (2006), *Η συνεργατική διερεύνηση στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Μια προσέγγιση προσανατολισμένη στο λόγο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Αθηνών.

Πηλακίση Κ. (2008), Διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ραβάνης Κ. (2001), Οι Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδ. ΤΥΠΩΘΗΤΩ-Γιώργος Δαρδανός.

Τζεκάκη, Μ. (2007), Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηγεωργίου Γ. (1998), Η Φυσική μέσα από τα μάτια του μικρού παιδιού. Αθήνα: Εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ.

Έμφυλες ταυτότητες για το επάγγελμα της νηπιαγωγού

Παρασκευή Γκόλια, δασκάλα, δρ. ΠΤΔΕ, ΠΔΜ

Ιφιγένεια Βαμβακίδου, Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΝ, ΠΔΜ

Μαρίνα Μπέση, Σχολική σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 43ης εκπ. περιφέρειας

Abstract

Feminist research has formed a body of studies that focus on the role of education as well as the reproduction of traditional relationships and stereotypes. In the early 1990s, gender research was linked to social and cultural theory for the formation of gender identities at school. Social inequality as identified in gendered identities is the outcome of political, financial and cultural process and not of the biological determination. Post structural feminist theory puts the focus of the analysis on the fact that "identity" is not found in a relationship of identification with itself and should not necessarily be confounded with the essentialist model. Moi criticized post structuralism by emphasizing the social construction of gender aiming at examining the process of subjectivism of gender without submitting to the biological or social determinism. Based on these concerns we gathered 84 written texts of male and female students of the Department of Preschool Education of the University of Western Macedonia (2009-2010) which answer to the question "Why are preschool teachers mainly women?" In order to analyze the written texts we have chosen to use the method of Quantitative and Qualitative Content Analysis.

Quantitative and qualitative analysis shows gendered constructions that students accept or question for the role and the job of preschool teachers today. Gender identities are approached as social structures and emphasis is put on the way in which people function within the gender framework as well as the changes that are associated with these practices. Consequently, a social reality divided in distinct spheres of influence is formed - the public sphere and the private - with further partitions: in the public sphere, a division of professions into male and female and in the private a division of roles, domains of authority and influence.

The development of girls' education until the last decade of the 19th century shows the bidirectional relationship between education and social conventions and changes. At the end of the 19th century, education brought women in educational proceedings. The adoption of the idea of equal opportunities, as presented in the 20th century

bibliography (1960 and 1970), led to the spread of relevant ideas in academic circles as well as the cultural active groups related to education and the female issue. The changes that were noted in relation to gender can be divided into two categories: a) political changes that take place in the educational system and b) practices outside school, institutional intervention related to employment, parental and maternity leave. Those factors are of decisive importance in the choices of university education and vocational training, especially in relation to higher education.

Εισαγωγικά

Μα δεν έγιναν ακόμη ίσες οι γυναίκες; Οι φεμινίστριες καταγγέλλουν την οικονομική ανισότητα: με τα στοιχεία της UNESCO οι γυναίκες επιτελούν τα δύο τρίτα της συνολικής εργασίας στον πλανήτη, λαμβάνουν το 1/10 των συνολικών μισθών και κατέχουν το 1/100 της συνολικής ακίνητης περιουσίας.

Η εξέλιξη της εκπαίδευσης των κοριτσιών μέχρι την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα φανερώνει την αμφίδρομη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαίδευση και τις κοινωνικές συνθήκες και αλληλαγές. Η εκπαίδευση στα τέλη του 19ου αιώνα ανέδειξε την παρουσία των γυναικών στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η υιοθέτηση της αντίληψης για την ισότητα ευκαιριών, όπως παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφία του 20ού αιώνα (1960 και 1970) οδήγησε στη διάχυση των αντίστοιχων ιδεών, τόσο στον ακαδημαϊκό κόσμο, όσο και στις πολιτικά δραστήριες ομάδες, που έχουν σχέση με την εκπαίδευση και το γυναικείο ζήτημα.

Οι αλληλαγές, που σημειώθηκαν σε σχέση με το φύλο μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες **α)** πολιτικές αλληλαγές, που συμβαίνουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και **β)** πρακτικές εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, θεσμικές παρεμβάσεις για την απασχόληση, τις γονικές άδειες, τις άδειες μητρότητας. Οι παράγοντες αυτοί έχουν καθοριστική σημασία για τις επιλογές πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, ιδιαίτερα σε σχέση με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μέχρι πρόσφατα οι περισσότερες εργασίες για το κοινωνικό φύλο εστίαζαν στις γυναίκες. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση της μελέτης για τους άνδρες και τις μορφές ανδρισμού με σοβαρές επιδράσεις από το φεμινισμό. Οι συγγραφείς συμφωνούν ότι ο ανδρισμός, όπως και η θηλυκότητα παράγεται κοινωνικά και πολιτισμικά. Βασικό καθήκον των φεμινιστριών που μελετούν τον ανδρισμό είναι να αναγνωρίσουν τα θετικά μοντέλα του ανδρισμού, αλλά και το είδος της πολιτικής

που μπορεί να τα ενισχύσει (παράδειγμα η παροχή αμειβόμενης γονικής άδειας και για τα δύο φύλα).

Μια διευρυμένη αντίληψη της μαρξιστικής έννοιας για την κοινωνική αναπαραγωγή μπορεί να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε την ευρύτερη οικονομική σημασία του αναπαραγωγικού και οικιακού ρόλου των γυναικών. Σήμερα, τόσο η πρακτική εμπειρία όσο και οι πρακτικές εξελίξεις υποδεικνύουν τις πολυπληδές ερμηνείες των έμφυλων ανισοτήτων, ώστε κάθε μονοδιάστατη θεωρία (όπως του οικονομικού συστήματος, της οικογένειας, της σεξουαλικότητας, της πορνογραφίας, της αναπαραγωγής, της κουλτούρας, της γλώσσας) να θεωρείται ανεπαρκής. Οι φεμινιστικές θεωρίες δεν περιορίζονται σε ταξινομητικές ετικέτες, αλλά αναζητούν την υπέρβαση στα διπολικά αντιθετικά σχήματα νεωτερικότητα/ μετανεωτερικότητα, παγκόσμιο/τοπικό, θεωρία/ πρακτική (Bryson, 2004: 381-382).

Στη φεμινιστική θεωρία, η μητρότητα σημαίνει τη συνάρτηση της βιολογικής ικανότητας για αναπαραγωγή με τη γυναικεία συνείδηση. Η Simone de Beauvoir (2009) επέκρινε τη μητρότητα, γιατί οι γυναίκες εγκλωβίζονται σε ρόλους φροντίδας, ο πολιτισμός στο σύνολό του παράγει αυτό το πλάσμα, κάτι ανάμεσα σε αρσενικό και ευνούχο, που ονομάζεται θηλυκό (Kadoglou, 2009).

Η κοινωνική ανισότητα στις έμφυλες ταυτότητες ορίζεται πλέον ως απόρροια της πολιτισμικής διαδικασίας και όχι του βιολογικού καθορισμού. Η Judith Butler (1990) ορίζει το φύλο ως μέρος μιας ρυθμιστικής πρακτικής, η οποία παράγει τα σώματα που κυβερνά, δηλαδή μιας πρακτικής που η ρυθμιστική της ισχύς εκφέρεται ως ένα είδος παραγωγικής εξουσίας, της εξουσίας να παράγει – να οριοθετεί, να διακινεί, να διαφοροποιεί – τα σώματα που ελέγχει. Η μεταδομιστική φεμινιστική θεωρία θέτει στο επίκεντρο της ανάλυσης το γεγονός ότι η «ταυτότητα» δεν βρίσκεται σε σχέση ταύτισης με τον εαυτό της και δεν πρέπει να συγχέεται αναγκαστικά με την ουσία.

Η Toril Moi (1987) ασκεί κριτική στον μεταδομισμό, γιατί καταλήγει σε ένα βιολογικό ντετερμινισμό, ενώ θεωρεί ότι η ταυτότητα του φύλου δομείται ως μια «διαδικασία», στη συγκεκριμένη κάθε φορά θέση του υποκειμένου. Γι' αυτό η Toril Moi (2002) δίνει έμφαση στην κοινωνική κατασκευή του φύλου με στόχο να εξετάσει τη διαδικασία υποκειμενοποίησης του φύλου χωρίς να υποκύπτει στο βιολογικό ή κοινωνικό ντετερμινισμό.

Για τους/τις φεμινιστές/τριες το δικαίωμα της αναπαραγωγής έγινε κεντρικό θέμα αντιπαράθεσης με την πατριαρχική λογική και ιδεολογία. Αυτό φαίνεται καθαρά στο

ερώτημα, που έθεσε η Mary O'Brien (1981), η πάλη για τα δικαιώματα των γυναικών συνεπάγεται αγώνα ενάντια στη σεξουαλική και στην οικιακή βία και έχει βαθύτατο αντίκτυπο στην έμφυλη ταυτότητα. Η έννοια της πατρότητας συνδέεται με τη συνέχιση της οικογένειας και τη δημιουργία των απογόνων από την αρσενική γενιά, από την οποία εδραιώνεται η πατριαρχία. Ο μύθος του αρχέγονου πατέρα του Freud και η ψυχανάλυση βοήθησαν το σύνολο των δυτικών κοινωνιών να νοηματοδοτήσουν την παρακμή της πατρότητας, που ήταν ορατή στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα και ήταν άμεσα συνυφασμένη με την οικονομική και ιδεολογική κρίση που έπληττε τη Δύση (Beechey, 1979: 66-82).

Για το ερευνητικό και αναλυτικό μοντέλο που ακολουθούμε, το έργο της Judith Butler είναι καθοριστικό: το κοινωνικό φύλο ως επιτέλεση, αμφισβητεί τις καταπιεστικές δομές και μας παρέχει τη δυνατότητα μιας κοινωνίας που δεν είναι πλήρως οργανωμένη στη βάση της δυαδικής αντίθεσης ανάμεσα στο αρσενικό και το θηλυκό. Έτσι οι έμφυλες ταυτότητες θα μπορούσαν να είναι ρευστές, ελεύθερα επιλεγμένες και πολλαπλές, ή ακόμα και να εξαφανιστούν. Όπως επίσης υποστηρίζει η Judith Grant (1983: 183), στόχος της φεμινιστικής πολιτικής είναι το τέλος του κοινωνικού φύλου και η δημιουργία καινούργιων ανθρώπων όντων, που είναι αυτοκαθοριζόμενα και συμμετέχουν στην ανάπτυξη της εξελισσόμενης υποκειμενικότητάς τους (Butler, 1990; Butler, 1993; West, 1991).

Σκοπός, δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη των έμφυλων στερεοτύπων, όπως αυτά εντοπίζονται στο λόγο των φοιτητριών/τών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 84 γραπτά κείμενα φοιτητών και φοιτητριών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2009-2010), απαντώντας στην ερώτηση «Γιατί οι νηπιαγωγοί είναι κατά κύριο λόγο γυναίκες».

Για την ανάλυση των γραπτών κειμένων, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της Ποσοτικής και Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Τα κείμενα των φοιτητών αναλύθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Palmquist, 1990; Moscovici, 1970; Mucchieli, 1988; Bardin, 1977; Grawitz, 1981) χρησιμοποιώντας ως βασική μονάδα ανάλυσης το θέμα.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Πίνακας 1: Ποσοστιαία κατανομή των υποκειμένων κατά φύλο

ΦΥΛΟ	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%) (%)
Αγόρι	4	4,8
Κορίτσι	80	95,2
Σύνολο	84	100

Η ανάλυση των κειμένων ανέδειξε 498 αναφορές, οι οποίες εντάχθηκαν σε τρεις (3) θεματικές και κατηγορίες. Ο παρακάτω πίνακας (π. 3) παρουσιάζει την κατανομή των αναφορών κατά θεματική και κατηγορία.

Πίνακας 2: Ποσοστιαία κατανομή των αναφορών κατά θεματική και κατηγορία

Θεματική	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%) (%)
1. Η νηπιαγωγική ως επάγγελμα	158	31,7
1.1 Υφιστάμενη κατάσταση	111	22,3
1.2 Ωράριο	15	3
1.3 Νομοθετική ρύθμιση	11	2,2
1.4 Επιλογή του επαγγέλματος	22	4,4

2. Ταύτιση νηπιαγωγού-μητέρας	133	26,7
2.1 Χαρακτηριστικά	106	21,3
2.2 Εμπιστοσύνη γονέων	2	0,4
2.3 Εμπιστοσύνη παιδιών	24	4,8
3. Στερεότυπα του ρόλου	207	41,6
3.1 Θεωρίες για τα φύλα	106	21,3
3.2 Θεωρίες επαγγελμάτων	89	17,9
3.3 Κύρος αντρών	12	2,4
ΣΥΝΟΛΟ	498	100

1η θεματική: Η Νηπιαγωγική ως επάγγελμα

Η θεματική αυτή εμφανίζεται σε ποσοστό 31,7% (158 αναφορές) και αναφέρεται στην Υφιστάμενη κατάσταση (111 αναφορές, 22,3%), το Ωράριο (15 αναφορές, 3%), τη Νομοθετική ρύθμιση (11 αναφορές, 2,2%) και την Επιλογή του επαγγέλματος (22 αναφορές, 4,4 %). Στα περισσότερα κείμενα καταγράφεται «ότι στις μέρες μας οι νηπιαγωγοί είναι κατά κανόνα γυναίκες». Ένα από τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία επιλέγουν οι γυναίκες το επάγγελμα αυτό «είναι το ωράριο, γιατί έτσι έχουν πολύ ελεύθερο χρόνο για να ασχοληθούν και με την οικογένειά τους». Σχολιάζεται επίσης το γεγονός ότι «λίγο παλαιότερα δεν επιτρεπόταν με νόμο να μπαίνουν άντρες στις παιδαγωγικές σχολές των νηπιαγωγών». Σήμερα «επιτρέπεται η εισαγωγή των αντρών στην σχολή των νηπιαγωγών, αλλά ελάχιστοι άντρες είναι αυτοί που εισάγονται» και συνήθως «είναι από τυχαία επιλογή του επαγγέλματος». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα «οι περισσότεροι ή τα παρτούν στην μέση των σπουδών τους» ή «να μην εξασκούν το επάγγελμα αφού πάρουν το πτυχίο». Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι «στην ηλικία των 18 χρονών όπου παίρνονται οι επαγγελματικές αποφάσεις, όλοι είναι ανώριμοι για να αποφασίσουν αυτό που πραγματικά θέλουν να κάνουν στην ζωή τους».

Παρατηρούμε στο λόγο των φοιτητριών τα έμφυλα σημαίνοντα της εκπαίδευσης: ο χώρος των επιστημών και της πολιτικής ήταν ανδροκρατούμενος, καθώς στο δυτικό κόσμο η συμμετοχή των γυναικών στην πολιτική και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ξεκινά από το 1950, ενώ για το διάστημα 1956-1986 οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονταν στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο μετέχει στην μεταβίβαση ιδεολογικών προταγμάτων για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία (Κυρίδης & Δρόσος, 2001: 68-79).

2η θεματική: Ταύτιση νηπιαγωγού - μητέρας

Η θεματική αυτή εμφανίζεται σε ποσοστό 22,7% (133 αναφορές) και αναφέρεται στα Χαρακτηριστικά (106 αναφορές, 21,3%), την Εμπιστοσύνη γονέων (2 αναφορές, 0,4%) και την Εμπιστοσύνη παιδιών (24 αναφορές, 4,8%). Στα περισσότερα κείμενα καταγράφεται ότι «οι νηπιαγωγοί είναι κατά κανόνα γυναίκες, λόγω του μητρικού φίλτρου», γιατί «τις φέρνει πιο κοντά στα παιδιά αυτής της ηλικίας». Γίνονται επίσης αναφορές στις επιλογές γονέων και παιδιών «οι γονείς προτιμούν γυναίκες νηπιαγωγούς» και «τα παιδιά νιώθουν πιο άνετα με τις γυναίκες».

Στις απόψεις αυτές εντοπίζουμε τη θεωρία του λειτουργισμού: ότι οι γυναίκες είναι

καλύτερα εξοπλισμένες από τη φύση και ικανότερες ψυχολογικά απ' ό,τι οι άνδρες για να φροντίσουν τα παιδιά, επειδή διαθέτουν το «μητρικό ένστικτο», μια εγγενή συγκινησιακή τάση για φροντίδα του μικρού παιδιού, η οποία οφείλεται στη γυναικεία ορμόνη οξυτοκίνη. Αντίθετα, οι αυξημένες ανδρογενείς ορμόνες, που διαθέτουν οι άνδρες θεωρούνται η αιτία της αυξημένης ε-τοιμότητας για επιθετικότητα στους άνδρες, που τους προετοιμάζει καλύτερα για τον ανταγωνισμό της επαγγελματικής ζωής (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999; Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1999: 48).

3η θεματική: Στερεότυπα του ρόλου

Η θεματική αυτή εμφανίζεται σε ποσοστό 41,6% (1207 αναφορές) και αναφέρεται στις Θεωρίες για τα φύλα (106 αναφορές, 21,3%), στις Θεωρίες των επαγγελμάτων (89 αναφορές, 17,9%) και στο Κύρος αντρών (12 αναφορές, 2,4%). Στα περισσότερα κείμενα υπάρχει διάχυτη η ύπαρξη στερεοτύπων σχετικά με την καταλληλότητα των γυναικών για το επάγγελμα της νηπιαγωγού». Παρά το γεγονός ότι «οι περισσότεροι πιστεύουν πως τα στερεότυπα έχουν εξαλειφθεί στη σημερινή κοινωνία, στην πραγματικότητα δεν ισχύει και αυτό φαίνεται από τον αριθμό των αντρών που ασκούν το επάγγελμα του νηπιαγωγού». Οι περισσότεροι άντρες «δεν το επιλέγουν αυτό το επάγγελμα, λόγω των θεωριών που υπάρχουν για το επάγγελάματα, που αντιστοιχούν σε άντρες και αυτά που αντιστοιχούν σε γυναίκες». Ένας παράγοντας, που λειτουργεί ανατρεπτικά ως προς την επιλογή του επαγγέλματος του νηπιαγωγού από άντρες «είναι το κύρος που τους προσδίδει το επάγγελμα αυτό το οποίο δεν είναι τόσο υψηλό όπως το κύρος που προσδίδουν κάποια άλλα επάγγελάματα (π.χ διευθυντής σε κάποια εταιρεία, νταλικέρης γιατί θεωρείται κατεξοχήν αντρικό επάγγελμα κ.α.)».

Στις απόψεις αυτές εντοπίζουμε την κοινωνιοβιολογία, που μέσω της θεωρίας του Δαρβίνου υποστηρίζει ότι βασικός στόχος των ατόμων είναι να αυξήσουν την «αποκλειστική τους ετοιμότητα». Πρόκειται για την ικανότητα να φθάσουν στη σεξουαλική ωριμότητα και να αφήσουν υγιείς απογόνους, καθώς όλες οι ενέργειές τους είναι προσανατολισμένες προς αυτόν το σκοπό. Όσον αφορά στις διαφορές στη συμπεριφορά ανάμεσα στα φύλα, αυτές οφείλονται σε στρατηγικές, που έχουν γενετική βάση και αναπτύχθηκαν από άνδρες και γυναίκες για να αυξήσουν την αναπαραγωγική τους ικανότητα. Τέτοιες στρατηγικές είναι η σεξουαλική επιθετικότητα των ανδρών, ο καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα, που αναθέτει τη φροντίδα των παιδιών στις γυναίκες και μια τάση στους άνδρες για ποικιλία στη σεξουαλική ζωή (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999: 48-50).

Επιλογικές παρατηρήσεις

Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση αναδεικνύει τις έμφυλες κατασκευές, που αποδέχονται και δεν αμφισβητούν οι φοιτήτριες/τες για το ρόλο και το επάγγελμα της /του νηπιαγωγού σήμερα. Η θεματική κατηγορία, που προκύπτει για τα στερεότυπα του ρόλου, τις θεωρίες για τα φύλα και τα επαγγέλματα εμφανίζεται σε 106 αναφορές (21,3%) και 89 αναφορές (17,9%) αντίστοιχα. Οι ταυτότητες φύλου φαίνεται ότι προσεγγίζονται ακόμη από τις νέες και τους νέους στο βιολογικό πεδίο. Έτσι διαμορφώνεται μια κοινωνική πραγματικότητα καταμερισμένη σε ευδιάκριτες σφαίρες επιρροής - δημόσια σφαίρα και ιδιωτική - με επιμέρους διχοτομήσεις: στη δημόσια σφαίρα, ένας καταμερισμός των επαγγελμάτων σε αντρικά και γυναικεία και η σύνδεσή τους με το φύλο αντίστοιχα και στην ιδιωτική, ένας καταμερισμός των ρόλων, τομέων εξουσίας και επιρροής.

Παρατηρούμε ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ως υποκείμενα, ως ατομικές συνειδήσεις συγκροτούν «ένα κοινωνικοϊδεολογικό γεγονός», που προκύπτει όχι από την απλή διαπραγμάτευση με τυποποιημένα νοήματα, αλλά από τον ενεργητικό διάλογο με αντιφατικές κοινωνικές καταστάσεις και αντιφατικά νοήματα (Βολόδσινοφ, 1998). Η οικογένεια και το σχολείο, θεσμοί μέσα στους οποίους διενεργείται η πρωτογενής αυτοσυνείδησή τους είναι αντιφατικά περιβάλλοντα. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η συνείδηση, μια ολότητα από βιώματα, συναισθήματα, παραστάσεις και νόηση διαμορφώνεται με τη θεωρητικοπρακτική οικειοποίηση του περιβάλλοντος, ένα από τα στοιχεία του οποίου είναι και η γλώσσα.

Αντλώντας από την μεταδομιστική θεώρηση των ατόμων ως υποκειμένων, που παράγονται από τους λόγους που χρησιμοποιούν, αλλά και από τις καθημερινές πρακτικές παρατηρούμε στα αποτελέσματα της ανάλυσης τις κατασκευαστικές προσεγγίσεις του λόγου και της έμφυλης ταυτότητας των νηπιαγωγών.

Στην έρευνα, που παρουσιάζουμε αναδεικνύεται ο έμφυλος λόγος στην επιλογή του επαγγέλματος. Ο διαχωρισμός ανάμεσα στη λογική και το συναίσθημα αφορούν στις διαφορετικές επαγγελματικές δυνατότητες, που ανοίγονται μπροστά σε κάθε φύλο. Έτσι οι άνδρες, ως κάτοχοι του ορθού λόγου, θεωρούνται πιο κοντά στις θετικές επιστήμες, ενώ οι γυναίκες, ως συναισθηματικές, θεωρούνται κατάλληλες για τη φροντίδα των άλλων: στο διπολικό αυτό σχήμα φαίνεται ότι εντάσσεται και το επάγγελμα της νηπιαγωγού, η οποία συχνά θεωρείται ως υποκατάστατο της μητέρας. Φαίνεται ότι οι απόψεις της προοδευτικής παιδαγωγικής συνέβαλαν στην απελευθέρωση των παιδιών, αλλά και στην καταπίεση της γυναίκας/νηπιαγωγού, στην προσπάθειά της να καλύψει όλες τις ανάγκες των νηπίων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι γυναίκες επιλέγουν

επαγγέλματα, που θεωρούνται «γυναικεία», ενώ οι άνδρες επιλέγουν «ανδρικά» επαγγέλματα (Βιδάλη, 2000).

Πρόσφατη ελληνική έρευνα σε μαθήτριες έδειξε ότι ο κόσμος εργασίας των κοριτσιών προσδιορίζεται από επαγγέλματα μεσαίου κοινωνικού κύρους, όπως η εκπαιδευτικός και σε τυπικά γυναικεία επαγγέλματα, που δηλώνουν απασχόληση με παιδιά και φροντίδα για το γυναικείο καλὼπισμό. Οι ρόλοι, που καλούνται να αναλάβουν οι γυναίκες και οι άνδρες, τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες, που έχει η κοινωνία γι' αυτούς. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τις σύγχρονες έρευνες για το φύλο, όπου διαπιστώνεται ότι:

- Η γνώση για τον κόσμο της εργασίας προσεγγίζεται από τα κορίτσια μέσα από πληροφορίες, που παρέχει το σχολείο και η οικογένεια και προσδιορίζεται αρκετά από το γυναικείο ρόλο, που θα κληθούν να παίξουν στην ενήλικη ζωή τους.
- Οι προτιμήσεις τους στρέφονται σε επαγγέλματα εκπαιδευτικά με υπαλληλική σχέση - μισθωτή εργασία, σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών και στελεχών υγείας (βρεφονηπιοκόμοι, αισθητικοί) (ΕΠΕΑΕΚ II, 2008).

Αναζητώντας λύσεις ενάντια στη συντήρηση των έμφυλων στεροτύπων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούμε ότι η συστηματική εκπαίδευση στις σπουδές φύλου και στη φεμινιστική σκέψη κρίνεται αναγκαία στις αρχές του 21ου αιώνα. Σημειώνουμε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (φοιτητών/τριών), αλλά και στα Πολυτεχνικά Τμήματα της Κοζάνης φαίνεται ότι ακολουθούν τα έμφυλα στερεότυπα τόσο για την επιλογή σπουδών, αλλά και επαγγέλματος¹. Έτσι, η πλειοψηφία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών στη Φλώρινα αφορά σε φοιτήτριες, ενώ στα Πολυτεχνικά Τμήματα της Κοζάνης σε φοιτητές.

Σύμφωνα με τη Μ. Στρατηγάκη (2005), σε πανελλήνιο πεδίο, οι σπουδές φύλου δίνονται σε 8 προπτυχιακά διατμηματικά προγράμματα, 3 ΠΜΣ και πάνω από 30 ερευνητικά προγράμματα. Τα προπτυχιακά περιλαμβάνουν εισαγωγή νέων μαθημάτων για θέματα φύλου και τον εμπλουτισμό υφισταμένων μαθημάτων με τη διάσταση του φύλου. Ο σχεδιασμός των δράσεων, τα επιστημονικά πεδία και η θεωρητική προσέγγιση των σπουδών φύλου, που υιοθέτησαν τα προγράμματα εξαρτήθηκαν από τη σύνθεση κάθε ομάδας που ανέλαβε να σχεδιάσει και να υλοποιήσει το κάθε ένα διατμηματικό πρόγραμμα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο συνεργάζονται 13 τμήματα, που προσφέρουν περισσότερα από 50 σχετικά μαθήματα σε τέσσερις

¹ Ωστόσο παρατηρούμε αύξηση των αγοριών-φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών στη Φλώρινα: από το 2000 μέχρι σήμερα φοιτούν 76 αγόρια.

θεματικούς κύκλους. Παράλληλα λειτουργεί διατμηματικό μεταπτυχιακό για την εξειδίκευση στην παιδαγωγική της ισότητας των φύλων. Το προπτυχιακό πρόγραμμα του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου περιλαμβάνει 26 μαθήματα σε 10 τμήματα. Στο ΕΚΠΑ λειτουργεί και μεταπτυχιακό με θέμα φύλο και θρησκεία. Το προπτυχιακό πρόγραμμα του Ε.Μ.Π. «Φύλο και Χώρος» περιλαμβάνει μαθήματα σχετικά με τη διάσταση του φύλου στις προσεγγίσεις του σχεδιασμού και της διαχείρισης του χώρου στην πόλη, τη γειτονιά και το σπίτι. Στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας συνεργάζονται πέντε τμήματα, τα οποία προσφέρουν έναν ενιαίο κύκλο μαθημάτων. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης το πρόγραμμα περιλαμβάνει 18 μαθήματα σε 5 τμήματα. Στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου προσφέρεται κύκλος διεπιστημονικών μαθημάτων σε θέματα φύλου και ισότητας, που αποτελείται από 10 μαθήματα. Στο Πάντειο Πανεπιστήμιο συνεργάζονται 6 τμήματα, που προσφέρουν 15 προπτυχιακά μαθήματα για τα θέματα φύλου, ενώ άλλα 30 μαθήματα έχουν αναμορφωθεί εμπλουτιζόμενα με τη διάσταση του φύλου. Λειτουργεί επίσης Εργαστήριο Σπουδών Φύλου. Στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας το Εργαστήριο Φύλου στο ΠΤΝ έχει ζητηθεί από το 2006, ενώ προπτυχιακά προσφέρονται τρία μαθήματα επιλογής σχετικά με το φύλο χωρίς σταθερότητα, ανάλογα με τις προκηρύξεις για ειδικούς επιστήμονες. Στα μεταπτυχιακά μαθήματα προσφέρονται περισσότερες ερευνητικές δραστηριότητες στην κατεύθυνση των πολιτισμικών σπουδών και της σημειωτικής.

Βιβλιογραφία

Βιδάλη, Α. (2000). Νεωτερικότητα, αγωγή και προσχολική ηλικία. Αθήνα, Καστανιώτη.

Βολόσινοφ, Β. Ν. (1998). Μαρξισμός και Φιλοσοφία της Γλώσσας. Μτφρ. Β. Αλεξίου, Αθήνα. Παπαζήσης.

Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (1999). Εκπαίδευση και Φύλο (σσ. 48). Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

ΕΠΕΑΕΚ II (2008). Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ II, Πράξη 4.1.1.α, Γραφείο Κ.Ε.Θ.Ι. Θεσσαλονίκης, Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, Διεύθυνση Α΄ Θεσσαλονίκης, 1ο ΤΕΕ Καλαμαριάς.

Κυρίδης, Α. & Δρόσος, Β., (2001), Τριάντα χρόνια ανισότητας στην Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 118, 68-79.

Ντε Μποβουάρ, Σ. (2009). Το Δεύτερο φύλο. Μτφρ. Τζένη Κωνσταντίνου. Αθήνα,

Μεταίχμιο.

Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.). Φύλο και σχολική πράξη (645-666). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Στρατηγάκη, Μ., (2005), Σπουδές φύλου και ισότητας στα Ελληνικά Πανεπιστήμια, Παιδεία και Κοινωνία, Εφημερίδα ΚΥΡΙΑΚΑΤΙΚΗ ΑΥΓΗ, 1.

Bardin, L. (1996). L'analyse de contenu. Paris: P.U.F.

Beechey, V. (1979). On patriarchy. Feminist Review, 3, 66-82.

Bryson, V. (2004). Φεμινιστική πολιτική θεωρία. Μτφρ. Ε. Πανάγου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Butler, J. (1990). Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity. London: Routledge.

Butler, J. (1993). Bodies that matter: on the discursive limits of "sex". London: Routledge.

Crawitz, M. (1981). Mithodes des sciences sociales. Paris: Dalloz.

Grant, J. (1993). Fundamental Feminism: Contesting the Core Concepts of Feminist Theory. London: Routledge.

Kadoglou, T. (2009). Au nom de la mère dans l'œuvre de Simon de Beauvoir. Paris: Le Bord de l'Eau.

Moi, T. (1982). Feminist Literary Criticism. In: A. Jefferson & D. Robey (eds.). Modern Literary Theory. B.T. Batsford Ltd.

Moi, T. (2002). Sexual/ Textual Politics: Feminist Literary Theory. London: Routledge.

Moscovici, S. (1970). La psychanalyse, son image et son public. Paris: P.U.F.

Mucchielli, R. (1988). L'analyse de contenu des documents et communications. Paris: ESF.

O' Brien M. (1981). The politics of reproduction. London: Routledge & Kegan Paul.

O' Brien M. (1989). Reproducing the world. West view Press, Boulder.

Palmquist, M. (1990). The lexicon of the classroom: language and learning in writing classrooms. Doctoral Dissertation: Carnegie Mellon University.

West, C. & Zimmerman, D. (1991). Doing gender. In J. Lorber & S. Farren (Eds), The social construction of gender. London: Sage.

13. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διαμόρφωση του φύλου στο νηπιαγωγείο: Σώμα και λαική κουλτούρα

Αναστασία Παμουκτσόγλου Π. Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Περίληψη

Notre recherche porte sur l'image que les enfants ont de leur corps ũ travers la mode et la publicité. Etant donné que le mimitisme est un ressort naturel de l'apprentissage des conduites par lesquelles le sujet s'adapte ũ son milieu, nous essayons de répondre en quoi les messages de la mode et de la publicité construisent les représentations du jeune quant ũ son corps et particulièrement quant ũ la construction de son identité sexuelle.

«Εμ ί τα κορίτσια μπορούμε να κάνουμε τα πάντα» Barbie (1991).

Εισαγωγή

Στο τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα, στο πλαίσιο του κεφαλαιοκρατικού νεωτερισμού, «τα παιδιά» και «ο πολιτισμός» ιδεολογικά θεωρήθηκαν «ιερά» σε αντίθεση με τη «βέβηλη» σφαίρα του εμπορίου και της βιομηχανίας. Την ρομαντική αυτή κατασκευή της παιδικής ηλικίας ιδιοποιήθηκε η «βιομηχανία πολιτισμού των παιδιών» και είπαν-εγγράφηκε ως εμπορική στρατηγική. Παράλληλα η επιστημονική κοινότητα έστρεψε την έρευνα της στην παιδική ηλικία, και κυρίως, στο πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους και το σώμα τους. Αυτό δεν μας εκπλήσσει καθώς στο παιδικό κόσμο διαχέεται η εικόνα του σώματος όπως την αντιλαμβάνεται η «λαική» κουλτούρα, και εκφράζεται μέσω των ΜΜΕ, της βιομηχανίας του θέματος (τηλεόραση, κινηματογράφος, μόδα) και τις διαφημίσεις κυρίως των αθλητικών ειδών.

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού ως καταναλωτή είναι διαδικασία στην οποία το άτομο διαρκώς εναρμονίζεται με το περιβάλλον μέσω της μάθησης ή της αλληλαγής απόψεων, αξιών και κανόνων. Η κοινωνικοποίηση του καταναλωτή καθίσταται δυνατή μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης μιας ποικιλίας παραγόντων όπως: ηλικία, φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, χρονική περίοδο, παραγόντων της κοινωνικοποίησης (οικογένεια, σχολείο, ΜΜΕ, πολιτισμό), και των μηχανισμών μάθησης (γνωστική ανάπτυξη και κοινωνική θεωρία μάθησης). Κατά συνέπεια, χαρακτηριστικά όπως:

γνώση, απόψεις και δεξιότητες, επηρεάζουν τις διάφορες εκδηλώσεις της εναρμόνισης των παιδιών -καταναλωτών με το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Από την βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχουν ελάχιστες έρευνες σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τα μικρά παιδιά το σώμα τους και κατανοούν την κουλτούρα των εικόνων, που προέρχεται από τον κοινωνικό περίγυρο.

Ο Collins (1979: 22) θεωρεί ότι η έλλειψη πληροφοριών οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά «δεν είναι ικανά να κατανοήσουν τις συνδέσεις» και «έχουν στοιχειώδη γνώση των αμοιβαίων σχέσεων των εικόνων», τις οποίες προσεγγίζουν μέσω των ΜΜΕ, γεγονός που καθιστά την έρευνα εξαιρετικά δύσκολη. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και η Greenfield (1984: 9) που αναφέρει ότι τα παιδιά «δεν κατανοούν πάντοτε την ταινία ή το τηλεοπτικό πρόγραμμα με τον τρόπο των ενηλίκων» και «ότι δεν αντιλαμβάνονται πάντοτε τις εικόνες του σώματος με την ίδια προοπτική.» Επίσης αναγνωρίζει ότι «ο τηλεοπτικός γραμματισμός» που περιλαμβάνει κατανόηση και έννοιες που αναπτύσσονται μέσω της έκθεσης στα τηλεοπτικά προγράμματα, «καθιστά πιθανή τη χρήση της τηλεόρασης για τη μετάδοση γνώσεων στο παιδί.».

Κατά συνέπεια, τα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης προσφέρουν στο παιδί τη γνώση για το κοινωνικό πλαίσιο του κόσμου τους και αυτό θεωρείται «εμπειρία.» Επομένως, τα μηνύματα που λαμβάνουν τα παιδιά από πειστικά μέσα, όπως η τηλεόραση, καθιστά όλο και περισσότερο επιτακτική ανάγκη, για τους εκπαιδευτικούς, να ανακαλύψουν τις επιπτώσεις παρόμοιων εξωτερικών δράσεων στις αντιλήψεις των παιδιών ή τις ιδέες τους για τον κόσμο. Η κοινωνική αντίληψη του σώματος και ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αυτόπροσδιορίζονται καθιστούν σημαντική στη θέση του ατόμου στα οργανωμένα πολιτιστικά πλαίσια, όπως ο σχολικός θεσμός. Το γένος /φύλο του σώματος είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις διαδικασίες του λαϊκού πολιτισμού και τονίζεται μέσω της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό η εργασία μας μελετά τα στοιχεία που αναδύονται από το πως τα ίδια τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις διάφορες εικόνες του σώματος, που εκπέμπονται στα ΜΜΕ, τη μόδα και τον αθλητισμό. Επιπλέον, ερευνά το τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ρόλο των πολιτιστικών παραγόντων στη διαμόρφωση των ρόλων του φύλου μέσω των κοινωνικών κανόνων, που δημιουργούνται στην κουλτούρα του καταναλωτισμού.

Τέλος, ερευνά τις κοινωνικές διαστάσεις που επιδρούν στις αντιλήψεις των μικρών παιδιών σχετικά με σώμα τους σε μια προσπάθεια να ενισχύσουμε τις σχέσεις μαθητών και νηπιαγωγών.

Κοινωνική προέλευση και λαϊκός πολιτισμός

Στη βιβλιογραφία ανευρίσκουμε διάφορες διακρίσεις του λαϊκού πολιτισμού, οι οποίες ενεργοποιούνται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των υποκειμένων. Ιδιαίτερα στην κριτική για την υπερβολική σεξουαλικότητα και την γρήγορη ανάπτυξη των κοριτσιών, που εννοιολογικά τουλάχιστον, συνδέθηκε με την Barbie. Όμως, έστω και αν φαίνεται ότι αυτή είναι η επίδραση της Barbie, είναι εξίσου ειρωνικό να μην ανησυχεί κανείς για τα πρότυπα που αναδύονται για τη θέση της γυναίκας στο σπίτι, μέσω των προϊόντων της Fisher Price.

Όπως παρατηρεί η Walkerdine στην ανάλυση της κοινωνικής τάξης στο βιβλίο της «Daddy's Girl» (1997), υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της υπερβολικής σεξουαλικότητας των κοριτσιών, της κουλτούρας της Barbie, της Britney Spears, των Spice Girls, κ.λ.π. και την κουλτούρα της εργατικής τάξης. Παράλληλα η Seiter (1993: 226) αναφέρει ότι τα καταστήματα με τα αποκλειστικά προϊόντα, επεκτείνουν την επίδραση τους και στο σχολικό χώρο καθώς τα παιδιά ήδη έχουν εκτεθεί σ' αυτά: «Τα διαφημιζόμενα παιχνίδια, που πωλούνται στα καταστήματα παιχνιδιών «Toys"R"Us» τα πιο δημοφιλή παιχνίδια στα παιδιά της εργατικής τάξης είναι αυτά που αποκλείονται από το σχολείο. Αυτά που ονομάζονται ποιοτικά παιχνίδια, τα προϊόντα που οι ευσυνειδητοί εύποροι γονείς παρέχουν στα παιδιά τους, όταν συμβουλευόμαστε τους ειδικούς (και έχουν χρόνο να τα αγοράσουν), είναι ακριβώς τα είδη που το παιδί θα βρίσκει στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο. Η οικειότητα με τα σχολικά είδη - συμπεριλαμβανομένων των παιχνιδιών - είναι ένα από τα πολλή πλεονεκτήματα που αφορούν τη μελλοντική σχολική επιτυχία του παιδιού. Τα διαφημιζόμενα παιχνίδια, αφετέρου, είναι πιθανό να συναντήσουν τη ψυχρή αποδοχή των δασκάλων. Καμία Barbie ή χελώνα Ninja δεν θα είναι μεταξύ των παιχνιδιών που παρέχονται στο σχολείο, και από κάποια στοιχεία φαίνεται ότι πολλή παιδιά μαθαίνουν γρήγορα να μην μιλούν για τα αγαπημένα παιχνίδια τους ή για αυτό που είδαν στην τηλεόραση, στους δασκάλους.»

Μεθοδολογία

Στο διάλογο για την κατάλληλη ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση στην κουλτούρα της παιδικής ηλικίας ο James κ.ά γράφουν: «Είναι ώρα, για να μην πούμε επείγον, για ένα διάλογο για την έρευνα στην παιδική ηλικία. Κατά πρώτο λόγο υπάρχει ανάγκη επισταμένης μελέτης της μεθοδολογίας και των αποτελεσμάτων της. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας, ως φαινόμενο, την

αναδόμηση των παιδιών ως κοινωνικών δραστών και την επακόλουθη αντίληψη της παιδικότητας ως νέο θέμα, παρά τα αντικείμενα της έρευνας, πρέπει να σταματήσουμε να ρωτάμε εάν οι τυποποιημένες ερευνητικές τεχνικές μας, που οι κοινωνικοί επιστήμονες, τόσο εύκολα χρησιμοποιούμε, είναι πράγματι οι πλέον κατάλληλες. Αν και, κατά την άποψή μας, η μελέτη των παιδιών δεν απαιτεί την υιοθέτηση νέων ή εξωτικών τεχνικών, ο χρόνος θα αποδείξει αν μας επιτρέπεται να είμαστε πιο τολμηροί και πιο επικριτικοί με την τυποποιημένη μεθοδολογία» (1998:191).

Η μελέτη μας λαμβάνει υπόψη τα όρια της ερευνητικής μεθοδολογίας, την ιερότητα της παιδικής ηλικίας, το διάλογο για τον «υψηλό» και «χαμηλό» πολιτισμό και το ήθος, τα όρια μεταξύ της ευχαρίστησης και της προτίμησης, στο πλαίσιο των ορίων του σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού, σε σχέση με την παιδική ηλικία.

Η εργασία μας αναφέρεται σε στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, από μια τυχαία δειγματοληψία (Ιωσηφίδης, 2003), σε μία περίοδο οκτώ εβδομάδων, σε δύο σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα και τον Πειραιά.

Στην έρευνά μας συμμετείχαν 765 παιδιά. Για την συλλογή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ερωτηματολογίων αλληλά και των focus group, με στόχο να μετρηθεί η στάση τους, και η αλληλεπίδραση με τους διάφορους παράγοντες της καταναλωτικής κοινωνικοποίησης, που επηρεάζουν την διαμόρφωση της ταυτότητας / φύλο τους.

Από την έρευνα προέκυψαν πέντε σημαντικοί παράγοντες επιρροής: κοινωνική επιρροή, σημασία της τηλεόρασης, οικογενειακή επιρροή, βαρύτητα των αγορών, και των εμπορικών σημάτων. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι σχετικές επιδράσεις των διαφόρων παραγόντων επιρροής στη καταναλωτική κοινωνικοποίηση, ποικίλλουν σύμφωνα με το φύλο του παιδιού, την ηλικία, το ποσό των χρημάτων που διαθέτει, το χρόνο παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων, και πώς διαθέτει τον ελεύθερο χρόνο του μετά από το σχολείο.

Στο focus group συμμετείχαν ογδόντα παιδιά ηλικίας από 3 έως 6 ετών. Στην έρευνα είναι κυρίως ποιοτική καθώς χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε για την μελέτη των συνεντεύξεων ώστε να προσδιορίσουμε τις έννοιες που αφορούν την εικόνα του εαυτού και την επιρροή των κοινωνικών παραγόντων στη δημιουργία αυτής της αντίληψης. Ακόμη τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν, μια εικόνα με αυτό που νόμιζαν ότι έμοιαζαν. Η ζωγραφική έγινε για να αποτελέσει την αφετηρία της συζήτησης προκειμένου να αποσπαστούν οι απαντήσεις.

Επίσης έγινε παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού – διαλείμματος.

Επιρροή της βιομηχανίας του θεάματος

Ίσως η μεγαλύτερη επιρροή στα παιδιά στο τέλος του 20 αιώνα είναι αυτή της τηλεόρασης. Ήδη από το 1994 ο Levin (1994: 14) σχολιάζει ότι «η τηλεόραση αποτελεί μια κεντρική εξουσία στις ζωές των παιδιών και πολλή παιδιά ξοδεύουν τώρα περισσότερο χρόνο μπροστά στην οθόνη της, απ' ό, τι στο σχολείο». Μας ενημερώνει δε ότι στις ΗΠΑ υπολογίζεται ότι «βλέπουν κατά μέσο όρο 35 ώρες την εβδομάδα τηλεόραση, παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια και μέχρι την ηλικία των 18 χρόνων τα παιδιά θα έχουν περάσει τουλάχιστον 7 χρόνια παρακολουθώντας τηλεόραση.»

Χαρακτηριστικά ο Κώστας Τσιρόπουλος στο βιβλίο του «Η υπόθεση του ανθρώπου» αναφέρει: «Η τηλεόραση λειτουργώντας με εικόνες, προσφέρει το «άσεμνο» μιας «πραγματικότητας». Η εικόνα ενέχει κάτι το ωμό, το βίαιο, το «απολυταρχικό», το «καταπιεστικό», το «φασιστικό».

Η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων επηρεάζει ολόένα και περισσότερο τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο τους, τον περίγυρο, τη θέση τους στον κόσμο και, το πιο σημαντικό για αυτήν την μελέτη, το εαυτό τους και το πώς εντάσσονται στον κόσμο. Όταν τα παιδιά σε αυτήν την μελέτη ρωτήθηκαν τι προτιμούσαν περισσότερο, συχνά ανέφεραν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως δημοφιλές χόμπι. Γνώριζαν καλά την επιρροή της καθώς είχαν:

«Τα κινούμενα σχέδια μου κρατούν συντροφιά. Βλέπω τηλεόραση κάθε μέρα και η μαμά μου με μαλώνει όταν βλέπω συνέχεια. Μου λείπει ότι τα μάτια μου θα γίνουν σαν τηλεόραση.» (Μαρία 4 ετών)

«Βλέπω τηλεόραση πριν έρθω σχολείο και μετά. Με το μπαμπά μου βλέπω ποδόσφαιρο.» (Μαρίνος 3 ετών)

Τέτοια σχόλια είναι κοινά στα παιδιά και καταδεικνύουν την σημαντικότητα της τηλεόρασης στη καθημερινότητά τους. Άλλωστε τα προγράμματα που αναφέρουν εκθέτουν ποικίλες σωματικές μορφές και φαίνεται ότι με κάποιο τρόπο επηρεάζουν τις αντιλήψεις που έχουν για το σώμα και την κοινωνία. Όπως επισημαίνει ο Goffman (1976:1) «εάν κάποιος εξετάσει τις λεπτομέρειες της κοινωνικής ζωής με ιδιαίτερα συνειδητή ματιά, κατανοεί σε βάθος, ποιο και τι είναι ο κοινωνικά οργανωμένος κόσμος.» Με τον ίδιο τρόπο, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ των εικόνων της τηλεόρασης και του εαυτού τους. Υποστηρίζεται ότι «η τηλεόραση καθίσταται ο γενετικός κώδικας που ελέγχει τη μετάληψη του πραγματικού στο υπερ-πραγματικό.». Αυτοί οι όροι της οπτικής υπερφόρτωσης (visual overload) ή «τεχνόπολη» (technology) (Postman, 1993) προανήγγειλαν ότι τη μεταμοντέρνα εποχή και υποστηρίζουν ότι τα

οπτικά πρότυπα και εμπειρίες επηρεάζουν το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το τι είναι σώμα, τι κάνει και πως καταλαμβάνει το χώρο. Οι εικόνες δηλαδή «είναι συγκαλήψεις ή συγκεκαλυμμένες κατασκευές (π.χ. κινούμενα σχέδια), που προβάλλουν σκηνές, οι οποίες δεν μπορούν να αναγνωστούν με τον καθημερινό τρόπο.» Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι τα παιδιά δέχονται μια διαστρεβλωμένη άποψη του πραγματικού κόσμου και φαντάζονται ότι υπάρχει μια σχέση ή κάποια σύνδεση μεταξύ του σώματος τους και των κινούμενων σχεδίων. Επομένως αυτές οι «ανθρώπινες φιγούρες» στα κινούμενα σχέδια προσφέρουν μια – υπαρκτό κόσμο.

Η βιομηχανία της μόδας και η επίδραση της

Η κοινωνική προέλευση, το φύλο και η ηλικία αποτελούν σημαντικούς και καθοριστικούς παράγοντες που βοηθούν στην ανίχνευση της διαμόρφωσης της ταυτότητας, έστω και αν εκτιμάται ότι η διαδικασία αυτή είναι πολυπλοκότερη. Η εικόνα του σώματος, όπως διακήρυξε η F. Dolto (1984) διαμορφώνεται μέσα από μια κοινωνικοποιητική διαδικασία και βρίσκεται πάντοτε σε αλληλεπιδραστική επικοινωνιακή σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον. Η τροποποίηση και η διακόσμηση του σώματος, με τη χρήση πρακτικών ή τεχνολογικών εφαρμογών, κατασκευάζει την ιδεατή αποδεκτή «όμορφη» εμφάνιση, αφού «κάθε πράξη και κάθε επιθυμία εμπεριέχει κάποια πρόθεση αλλαγής στην εικόνα του σώματος» (Schilder, 1935: 221) .

Στο ερώτημα ποια η επίδραση της μόδας και της διαφήμισης, δηλαδή του καταναλωτικού σήματος, στην αυτοεικόνα των παιδιών, ο Foucault (1980) υποστηρίζει ότι μέσω της επιτήρησης τα άτομα υπακούουν στα μαζικά πρότυπα (discourses) της συμπεριφοράς, τα οποία εσωτερικοποιούνται επιδρώντας στο τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε και κατανοούμε το σώμα μας, παρόλο που όπως σημειώνει οι άνθρωποι μπορούν να αντισταθούν σε αυτά τα πρότυπα. Τα παιδιά μπορούσαν να μας πουν ονόματα από πρόσωπα της διασημότητας. Για παράδειγμα, όλα τα παιδιά γνώριζαν την Ζέτα Μακρυπούλια. Ένα πρότυπο που σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών, συνδέεται με την αγαπημένη τους κούκλα, την Barbie.

Η Barbie εμφανίστηκε στο δυτικό κόσμο ως μέρος της καταναλωτικής μόδας των γυναικών και των παιδιών τον 18ο αιώνα. Η τελική εικόνα της κούκλας διαμορφώθηκε προς το τέλος της δεκαετίας του '50, στο baby boom, με την παρουσίασής όπως το θέτει ο Foucault ως «ιστορία των ενάρξεων». Η «κουκλούρα Barbie» (Rogers 1999) συνδέει την ιστορία της με την εξέλιξη της ως κούκλα πρότυπο. Το ενδιαφέρον είναι ότι η Mariane Debouzy (1996: 140) υποστηρίζει ότι στην ιστορία της Barbie εκτός

των άλλων προστίθεται και μια αντιγραφή, καθώς η ιδέα εντοπίζεται στην Lolita της δεκαετίας του '50 όπου «επιβεβαιώθηκε η σαγηνευτική εξουσία της εφήβου.» Τονίζει την προέλευσή της από τα σέξι ρινιερ κορίτσια, μια προέλευση που δεν απεικονίζει μόνο γυναίκες, παιδιά, ή νήπια, αλλά αντικατοπτρίζει στη σύγκριση και την προκλητική έκδοση: χάρτινες κούκλες ή τρισιδιάστατα μανεκέν, που δεν είναι αθώα ή προκλητικά από μόνα τους, αλλά οδηγούν σε αντιφατικές και πολλαπλές έννοιες σύμφωνα με τη χρήση τους.

Πρέπει να αναφέρουμε ότι Barbie δεν είναι ένα ενιαίο ή ενοποιημένο αντικείμενο, καθώς κατά τη διάρκεια των ετών, υπήρξαν αλλαγές στο πρόσωπο ή το σώμα (κυρίως μετά το 1998 είχε λεπτότερη μέση και στήθος), τα μάτια και το makeup (Portanier 1998). Η παραγωγή «συλλεκτικών σειρών» για εξειδικευμένες αγορές όπως αφροαμερικανή, η Barbie των ανατολικών Ινδιών, η Ινδιάννα, ή άλλες εθνότητες. Αυτά τα προϊόντα αποτέλεσαν συμπληρώματα στα κύρια προϊόντα, όχι υποκατάστατα. Το ενδιαφέρον μας, όμως εστιάζεται στην τυποποιημένη Barbie, και ειδικά στο πως αυτή απεικονίζεται στο περιεχόμενο και στα εξώφυλλα των τελευταίων περιοδικών Barbie Mattel. Η Barbie λειτουργεί όχι απλά σαν μια κούκλα αλλά ως ένα «συσσωρευτικό πολιτιστικό εργαλείο» (Miller 1998α), ως συνδετικός κρίκος με άλλα προϊόντα όπως περιοδικά, κόμικς, και κάρτες εμπορικών συναλλαγών, καθώς επίσης ενδύματα, σχολικά προϊόντα (μολύβια, τσάντες κ.λπ), ρολόγια, κ.α. Παρατηρώντας την εξέλιξη της κούκλας στο χρόνο αντιλαμβανόμαστε και την αλλαγή της θέσης της γυναίκας, καθώς σε διαφορετικές δεκαετίες η Barbie ντύνεται ανάλογα με το επάγγελμα που ασκεί όπως: φόρμα γυμναστικής ή κολλάν, φούστα μπαλαρίνας, στολή αεροσυντοδού ή ρόμπα γιατρού με στηθοσκόπιο κ.λπ. Η προσοχή στη λεπτομέρεια υπογραμμίζει την ποικιλομορφία πέρα από την ομοιογένεια, που τονίζει την ενδυμασία και όχι τη κούκλα. Με αυτό το τρόπο αγοράζουμε το «κουστούμι», που προκαλεί την επιθυμία για αγορά και όχι την κούκλα. (Miller 1998β: 214–15).

Αυτός ο τρόπος ζωής «έκφραση» μεταφέρθηκε αργότερα στην ηλεκτρονική Barbie, - καθώς η ραγδαία άνοδος της αγοράς των ηλεκτρονικών παιχνιδιών φάνηκε να την εκτοπίζει- το makeup, και τον ιματισμό που μπορούν να αγοραστούν και να χρησιμοποιηθούν για να επιτύχουν μια παρόμοια ωριμότητα σεξουαλικότητας. Οικονομικά, φαίνεται ότι το εξάρτημα-προϊόν γίνεται μέρος των «φαν» του προϊόντος, και όχι μόνο ως παιχνίδι αλλά ως εμπορικό σήμα. Η κούκλα είναι το «δόλωμα», για τα άλλα και συχνά ακριβότερα/ κερδοφόρα προϊόντα απαραίτητα για τον ευρύτερο τρόπο ζωής. Με αυτό τον τρόπο, εκμεταλλεύεται τη διαδικασία του καθορισμού της ταυτότητας.

Στο ερώτημα «είναι κούκλα η Barbie;» η Washburn (1957) αναφέρει μέσω της έρευνάς της σε τρεις γενιές γυναικών που έπαιξαν με αυτές ότι: «Όχι, η Barbie είναι διαφορετική από τις κούκλες των μικρών παιδιών [...] είναι ένας διαφορετικός τύπος κούκλας με τον οποίο παίζεις διαφορετικά. Η Barbie είναι ενήλικη, και μπορείτε να είναι γιατρός και δικηγόρος. Οι άλλες κούκλες ήταν τα παιδιά μου. Αισθάνθηκα πολύ κοντά στις κούκλες της παιδικής μου ηλικίας.»

Στο ερώτημα «γιατί σας αρέσει η Barbie;» η Washburn αναφέρει την απάντηση κάποιας που γεννήθηκε το 1966: «Επειδή Barbie είχε όλα αυτά τα υπέροχα φορέματα, τα ζωάκια, και άνετα σπίνια. Και ήταν μεγαλύτερη. Έτσι όταν την αγόρασα περίπου στα επτά ή λίγο μετά η Barbie σαν μεγαλύτερη και ήταν αυτό που ήθελα να γίνω όταν μεγαλώσω» (1997: 124-6).

Η τελική εκτίμηση της για την Barbie τονίζει ότι είναι «παιχνίδια διασκέδασης ή πρότυπα ρόλων.» Η κριτική λοιπόν για την Barbie και τα άλλα παιχνίδια της Mattel εκφράζουν τις διαφορετικές πτυχές του παιχνιδιού. Οι κούκλες τείνουν να είναι φανταστικοί «φίλοι» με συναισθήματα, μαλακές και σωματικές αναλογίες που χωράνε στην αγκαλιά, σαν μωρά. Αντίθετα, η Barbie που δεν μπορεί «να αγκαλιαστεί», επειδή είναι πάρα πολύ μικρή και φτιαγμένη από σκληρό πλαστικό. Θεωρεί ότι η Barbie κατέχει μια «πολυφωνική» θέση: δεν απευθύνονται στο παιχνίδι φαντασίας, δεν είναι κούκλα- μωρό, ούτε κορίτσι στην προ-εφηβεία αλλά μεγαλύτερη που, διαθέτει ποικιλία φορεμάτων και μπορεί «παίζει» πολλαπλούς ρόλους (1997: 118-24).

Η έρευνα

Στην έρευνα μας το δείγμα – focus group, το αποτελούσαν 75 κορίτσια. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε από το σύνολο της έρευνας, μόνο την πτυχή «Barbie». Η συζήτηση περιελάμβανε ερωτήματα του τύπου:

- «Αγοράζεται» προϊόντα Barbie;
- Τα χρησιμοποιείται στο σχολείο;
- Τι σας αρέσει από αυτά;

Από το σύνολο των απαντήσεων διαπιστώσαμε τα παρακάτω:

Η πλησιονότητα του δείγματος σχεδόν επαληθεύει τα ευρήματα της βιβλιογραφίας καθώς αφενός τα κορίτσια που προέρχονται από εύπορα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν μια ποικιλία από Barbie και ψωνίζουν από τα εξειδικευμένα καταστήματα. Τα κορίτσια που προέρχονται από στερημένο κοινωνικό στρώμα, επιθυμούν μια τέτοια κούκλα, αλλά από όσα είχαν μόνο το 5% ήταν αυθεντική. Ακόμη στις συγκεκριμένες σχολικές

μονάδες παρατηρήσαμε ότι το 35% διέθετε μια σχολική τσάντα Barbie, ενώ σχεδόν όλα τα κορίτσια είχαν κάποιο σχετικό προϊόν. Αξιοσημείωτο είναι ότι όλα έβληπαν τις ιστορίες της στην τηλεόραση.

Για προσδιορίσουμε κατά πόσο επηρεάζει την διαμόρφωση της προσωπικότητας τους το πρότυπο χρησιμοποιήσαμε και τα ερωτηματολόγια που συναντάμε στα περιοδικά της Barbie.

Το 55% του δείγματος θεωρεί ότι το ντύσιμο που της ταιριάζει είναι η «Girly» πλευρά της κούκλας, όπως περιγράφεται: «Think pink! Είσαι η απόλυτα ρομαντική, όμορφη, τρυφερή, στιλάτη, κομψή fashionistas! Λατρεύεις τη γλυκιά πλευρά της ζωής, σε φωνάζουν sweet baby, σου πάνε τα φορέματα σε ροζ χρώμα και ροζ αποχρώσεις, με ροζ τελειώματα και ροζ κοψίματα! Μοιάζεις, δηλαδή, τι μοιάζεις, ίδια είσαι η ... Girly!»

Το 16% του δείγματος θεωρεί ότι το ντύσιμο που της ταιριάζει είναι η «Sassy» πλευρά της κούκλας: «Let's rock! Let's pop! Ας χορέψουμε. Το ξέρουμε ότι σου αρέσει. Προχωράς και τραγουδάς. Ποζάρεις με το πόδι θυγισμένο για να δούμε τα μποτάκια σου. Σου αρέσουν τα φούξια κραγιόν και τα εκκεντρικά ρούχα. Το δωμάτιο σου θυμίζει παρασκήνια συναυλίας. Αναμνηστικά, καθρέφτες και φωτογραφίες με τις φίλες σου από «εξόδους». Μην αηλιάξεις τίποτα πάνω σου, γιατί είσαι ολόγυια η Sassy. Χειροκρότημα παρακαλώ.»

Το 14% του δείγματος θεωρεί ότι το ντύσιμο που της ταιριάζει είναι η «Glam» πλευρά της κούκλας: «Είσαι αστέρι! Το Χόλυγουντ υποκλίνεται! Αυτό το βλέμμα! Αυτή η σιλουέτα, αυτά τα ντυσίματα και ο τρόπος που κρατάς το τσαντάκι σου σε κάνουν τόσο ξεχωριστή κι αστραφτερή! Η ζωή είναι σαν ταινία για σένα, γι' αυτό θέλεις όλοι να τρέχουν πίσω σου. Όσο κι αν τρέχουν δε θα σε προλάβουν... γιατί είσαι η Glam, μια κούκλα αληθινή!»

Το 7% του δείγματος θεωρεί ότι το ντύσιμο που της ταιριάζει είναι η «Wild» πλευρά της κούκλας: «Είσαι η τελειότητα της φύσης! Λατρεύεις το look της άγριας φύσης και έχεις άποψη για όλα. Το δωμάτιο σου μοιάζει με ταξίδι στη ζούγκλα ή... θα ήθελες να μοιάζει. Ακούς πάντα το ένστικτο σου. Αυτό που μαγνητίζει τα πλήθη είναι τα υπέροχα μαλλιά σου. Περιποιημένα και φυσικά... καλοχτενισμένα. Αγαπάς τα ζώα και φαίνεται στα ρούχα σου. Γιατί να το κρύψουμε άηλωστε; Είσαι η Wild!»

Το 4% του δείγματος θεωρεί ότι το ντύσιμο που της ταιριάζει είναι η «Cutie» πλευρά της κούκλας: «Είσαι trendy! Δεν σου ξεφεύγει τίποτα. Ξέρεις πριν από όλους τι φοριέται, τι ταιριάζει, τι αηλιάζει! Χαμογελάς και πετάς! Όλα τα χρώματα σου πάνε γιατί ξέρεις να τα συνδυάζεις. Δε βγαίνεις από το σπίτι χωρίς να «κατεβάσεις» πρώτα όλη τη ντουλίπα για να βρεις τι θα βάλεις. Πας στα πιο in μέρη και ποζάρεις σαν την Cutie. Τι σαν; Είσαι

η Cutie αυτοπροσώπως!»

Το 2% του δείγματος θεωρεί ότι το ντύσιμο που της ταιριάζει είναι η «Patsy» πλευρά της κούκλας: «Είσαι έθνικ, διεθνής, πασίγνωστη! Ξέρεις τα πάντα. Σου αρέσουν οι αγορές του κόσμου, τα ταξίδια, οι καρτ ποστάλ, οι διακοπές, ο ήλιος, τα γυαλιά ηλίου, τα καπέλα, οι τσάντες, οι μπότες, οι ζώνες. Τα αξεσουάρ είναι πιο σημαντικά από τα ρούχα, ε; Μήπως σε λένε Patsy? Αυτή είσαι!»

Τέλος από την παρατήρηση στη συμπεριφορά και το ντύσιμο των παιδιών διαπιστώσαμε ότι τα εύπορα παιδιά ντύνονταν με αυθεντικά προϊόντα, ενώ τα άληθα με απομιμήσεις, σε μια προσπάθεια να πλησιάσουν το πρότυπό τους.

Συζήτηση

Η διαμόρφωση της ταυτότητας και το πόσο επηρεάζεται από τις εικόνες αποτέλεσαν τη κεντρική εστίαση αυτής την μελέτης. Οι κατασκευαστές της Barbie, υποστηρίζουν, ότι η «Barbie είναι παντού». Και πράγματι η Barbie εξάγεται σε 135 χώρες. Ναι, είναι «παντού» - αλλήλ δεν είναι πουθενά στις ζωές της πλειονότητας των κοριτσιών σε όλο τον κόσμο, κάτι που μπορεί ερμηνευτεί από την Penn (1999) ως «παιδική ηλικία των μειονοτήτων» σε σύγκριση με τη «παιδική ηλικία της πλειοψηφίας» των αναπτυσσόμενων χώρων. Καθώς πολλοί χαίρονται ότι εκατομμύρια κοριτσιών δεν θα παίξουν ποτέ με την Barbie, αυτό δεν οφείλεται σε οποιασδήποτε ιδεολογία απόρριψης της Barbie. Τα κορίτσια αυτά μαστίζονται από φτώχεια, ασθένειες, πόλεμο, αποκλεισμούς.

Τα μέσα (τηλεόραση και κινηματογράφος), η μόδα και ο αθλητισμός διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κόσμου από τα μικρά παιδιά. Στην πιο κοινή χρήση της, η κοινωνική αναπαραγωγή αναφέρεται στη διαιώνιση των τρόπων παραγωγής και των δομών της ανισότητας της κοινωνικής προέλευσης, που διατηρείται με την πάροδο του χρόνου (Bourdieu και Passeron, 1977).

Η κατανόηση της επίδρασης του λαϊκού πολιτισμού και της επίδρασης στις αντιλήψεις των μικρών παιδιών για το σώμα εκτιμούμε, ότι είναι υπόθεση της εκπαίδευσης και του περιεχομένου των σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Άλλο αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Βιβλιογραφία

Bourdieu, P. & Passeron Jean-Claude(1970). La Reproduction. Iliments pour une thiorie du systheme d'enseignement, Paris, Minuit.

Collins, W.A. (1979). Cognitive processes in television viewing. In D. Pearl, L. Bouthi-

let and J. Lazar (eds) *Television and Behaviour: Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties*. Vol. 2 Technical Reviews. Rockville, Md: National Institute of Mental Health.

Debouzy, M. (1996) "The Barbie doll," in J. Dean and J. P. Gabilliet (eds) *European Readings of American Popular Culture*, Westport, CT: Greenwood Press.

Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris, Seuil.

Foucault, M. (1980). 'Body/Power', in C. Gordon (ed), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-77*. New York: Pantheon Books.

Goffman, E. (1976). *Gender Advertisements*. Cambridge: Harper Torchbooks.

Greenfield, P.M. (1984). *Mind and Media: The Effects of Television, Video Games, and Computers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press,

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Lewin, J. (1999) "Room to improve," *Girl*, winter: 128-9.

Miller, D. (ed.) (1998a) *Material Cultures: Why Some Things Matter*, London: UCL Press.

Miller, W. (1998β) *Toy Wars: The Epic Struggle between G.I. Joe, Barbie and the Companies that Make Them*, New York: Times Book and Random House.

James, A., Jenks, C., and Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.

Penn, H. (1999) "Children in the majority world: is Outer Mognolia really so far away?," in S. Hood, B. Mayall, and S. Oliver (eds) *Critical Issues in Social Research: Power and Prejudice*, Buckingham and Philadelphia: Ohio University Press.

Portanier, S. (1998) "Flatter Barbie" in "Postmodern Barbie," available at <<http://www.alphalink.com.au/~pfs/Postmod.htm>> (accessed May 28, 2001).

Postman, Neil. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*, New York, Vintage

Rogers, M. F. (1999) *Barbie Culture*, London: Sage.

Schilder, P. (1968). *L'image du corps*. Gallimard.

Seiter, E. (1993) *Sold Separately: Parents and Children in Consumer Culture*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Τσιρόπουλος, Κ., (1995) *Η υπόθεση του ανθρώπου*, Αθήνα: εκδ. Αστρολάβος - Ευθύνη

Turner, B.S. (1993). *The Body and Society*. Oxford: Blackwell.

Walkerdine, V. (1997) *Daddy's Girl: Young Girls and Popular Culture*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Η ανάπτυξη της αυτονομίας στην προσχολική ηλικία

Όλγα Λιάγκου

Abstract: Concepts of autonomy play a central role in many theories of development and psychology. Defining autonomy, the term refers to "self-rule" and thus applies to actions that are initiated and regulated by the self. Adopting SDT's option, we clarify the real relation between autonomy and independence, narcissism, self-regulation, authenticity. We describe the factors that facilitate autonomy's development, including the role of child itself and the role of adult. At last, we describe adult's behaviors that are autonomy - supportive, from infancy to toddlerhood.

Ο ορισμός του περιεχομένου της αυτονομίας αποτελεί αντικείμενο παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, καθώς είναι καθοριστική έννοια για τη φιλοσοφία που ακολουθείται σε ένα πλαίσιο παροχής αγωγής και φροντίδας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Κλησσικές θεωρίες της ανάπτυξης θεωρούν την οδoένα αυξανόμενη αυτονομία σε αυτορρύθμιση, ως τεκμήριο υγιούς ανάπτυξης. Με παρόμοιο τρόπο στο πλαίσιο της συζήτησης για τη γονεϊκότητα και την κοινωνική ανάπτυξη, τόσο η σημασία της υποστήριξης της αυτονομίας, όσο και τα αρνητικά αποτελέσματα ενός ελεγκτικού περιβάλλοντος, κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο. Χαρακτηριστικά, οι τρόποι διαπαιδαγώγησης κατά τον Herbert, ή τα σχήματα διαπαιδαγώγησης κατά την Baumrid, ως βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης, καθορίζονται από το βαθμό αυτονομίας που επιτρέπουν στα παιδιά. Επίσης, κλινικά δεδομένα σχετικά με την ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας, συχνά προβάλλουν τις διαταραχές της αυτονομίας, ως θεμελιώδες στοιχείο και ενοχοποιούν την έλλειψή της ως αιτία για την ανάπτυξη διάφορων δυσλειτουργιών. Κατά συνέπεια κρίνεται απαραίτητη η σαφήνεια του ορισμού της αυτονομίας ως κεντρικής έννοιας της ψυχολογικής ανάπτυξης (Ryan, 2005: 987).

Η θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self Determination Theory -SDT) είναι μια μάκρο – θεωρία που αφορά στο ανθρώπινο κίνητρο της συμπεριφοράς, στην πορεία της εξέλιξης και στη λειτουργικότητα της προσωπικότητας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Εστιάζει στο βαθμό που η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι ηβηλημένη ή καθοριζόμενη από τον εαυτό, το βαθμό δηλαδή στον οποίο οι άνθρωποι υποστηρίζουν τις ενέργειές τους με το υψηλότερο επίπεδο «αντανάκλασης του εαυτού» κι εμπλέκονται στις ενέργειες με απόλυτη αίσθηση επιλογής. Οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες είναι φυσική έκφραση των όλων ανθρώπινων όντων και στο βαθμό που αυτές συνεχώς ικανοποιούνται, οι

άνθρωποι λειτουργούν αποτελεσματικά κι αναπτύσσονται με υγιή τρόπο. Στο βαθμό όμως που η ικανοποίηση αυτών των αναγκών εμποδίζεται, οι άνθρωποι εμφανίζουν σημάδια αδύναμης υπόστασης ή λειτουργικής ανεπάρκειας (University of Rochester, 2009).

Ορισμός: Σύμφωνα με την S.D.T. (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006: 796) η αυτονομία αποτελεί βασική ψυχολογική ανάγκη. Ετυμολογικά, ο όρος αυτονομία παραπέμπει στον «αυτο-ορισμό» ή «αυτοδιοίκηση» δηλαδή αναφέρεται σε δράσεις που προέρχονται και ρυθμίζονται από τον εαυτό. Αυτόνομες συμπεριφορές είναι εκείνες που ένα άτομο με τη θέλησή του υποστηρίζει. Το αντίθετο, αυτό που ορίζουμε ως ετερονομία, είναι ο ορισμός της ρύθμισης από δυνάμεις που είναι ξένες προς τον εαυτό. Οι αυτόνομες συμπεριφορές βιώνονται ως απόλυτα καθοριζόμενες από τον εαυτό, γιατί ενισχύονται και προκαλούνται από τις σταθερές του ανάγκες και αξίες, και ανταποκρίνονται στις τρέχουσες συνθήκες με τον καλύτερο τρόπο, σύμφωνα με τις γνώσεις και τις ικανότητες του ατόμου. Από αυτήν την άποψη, η αυτονομία περιγράφεται συχνά ως ρύθμιση της συμπεριφοράς η οποία είναι συνειδητή, προσιτή, αυτογενής, επιμελής, και ολοκληρωμένη.

Ακολουθούν ορισμένες σημαντικές διασαφηνίσεις ως προς το περιεχόμενο της αυτονομίας (Ryan, 2005:989):

Αυτονομία και ανεξαρτησία: Ένα σημαντικό στοιχείο της αναπτυξιακής ψυχολογίας είναι ο διαχωρισμός της αυτονομίας από την ανεξαρτησία. Η αυτονομία αφορά τη βούληση, ενώ η ανεξαρτησία αφορά την έλλειψη ενίσχυσης από τους άλλους. Το άτομο μπορεί να είναι αυτόνομο ανεξάρτητο ή εξαρτημένο. Συμβαίνει συχνά, οι άνθρωποι ηθελημένα να στηρίζονται ή να εξαρτώνται από εκείνους οι οποίοι υποστηρίζουν την αυτονομία τους, ενώ αντίθετα, όταν ελέγχονται μπορεί να θελήσουν να αποφύγουν την εξάρτηση και την παθητικότητα, συχνά με δική τους φθορά.

Αυτονομία και ναρκισσισμός: Η αυτονομία διαφέρει από το ναρκισσισμό, ή τον εγωκεντρισμό, καταστάσεις οι οποίες από τους θεωρητικούς συνδέονται με πρόσωπα που έχουν υποστεί παρεμπόδιση των ψυχολογικών τους αναγκών. Πολλά ναρκισσιστικά άτομα αντιλαμβάνονται τους άλλους ως «εαυτούς – υποκείμενα», ή περισσότερο με τους όρους των δικών τους αναγκών, παρά σαν ξεχωριστά άτομα και εφαρμόζοντας αυτήν την πεποίθηση όταν ασχολούνται με τους άλλους, τους είναι δύσκολο να εκφράσουν τα συναισθηματά τους και να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους. Αντίθετα, τα αυτόνομα άτομα έχουν εσωτερικεύσει τις ανακουφιστικές συμπεριφορές των ανθρώπων που τα φρόντιζαν και μπορούν να ρυθμίσουν πιο αποτελεσματικά τη συμπεριφορά τους. Αυτό βάζει τα θεμέλια για εμπιστοσύνη και βούληση, όπως και για δημιουργία

ώριμων σχέσεων. Εν τέλει, ενώ η αυτονομία ξεκινά από την ικανοποίηση αναγκών, ο ναρκισσισμός «θεριεύει» από την παρεμπόδιση των αναγκών ή τη σύγκρουση μαζί τους.

Αυτονομία και αυτορρύθμιση / αυτοέλεγχος: Το περιεχόμενο της αυτονομίας σχετίζεται ακόμα με τη διαφοροποίηση μεταξύ της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου δηλαδή μεταξύ της πραγματικής βούλησης έναντι της σκοπιμότητας. Όλες οι οργανωμένες ενέργειες εμπεριέχουν πρόθεση, ενώ όλες οι ηθελημένες συμπεριφορές δεν είναι αυτόνομες. Η αυτόνομη συμπεριφορά έχει περισσότερο χαρακτηριστικά ευθύτητας και προσαρμοστικότητας, παρά άκαμπτης επιμονής, ή μη ενδογενούς αυθορμητισμού. Αυτό στηρίζεται στην ικανότητα κάποιου να κατανοεί τα συναισθήματα και τις επιθυμίες, όσο και τις πιέσεις και καταναγκασμούς του περιβάλλοντος και να συνθέτει αυτές τις δυνάμεις.

Αυτονομία και αυθεντικότητα: Η αυτονομία μπορεί επίσης να περιγραφεί με όρους δραστηριότητας που προέρχεται από τον αυθεντικό, αληθινό εαυτό του ατόμου. Η αυθεντικότητα αναφέρεται στη συναίσθηση κάποιου ότι είναι κύριος των πράξεών του και ότι οι εκτιμήσεις κι οι ενέργειές του είναι γνήσιες κι όχι ψεύτικες, πραγματικές και μη διαστρεβλωμένες. Όταν κάποιος λειτουργεί με γνησιότητα, εισπράττει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, πληρότητα, ευδαιμονία, αισθάνεται ότι λειτουργεί ως ο πραγματικός εαυτός του σε επαφή με τις ουσιαστικές του ανάγκες και συναισθήματα. Ο πραγματικός εαυτός είναι η βάση για ενημερωμένη, «ολόψυχη» συμπεριφορά και συνδέεται με την έννοια της πρωτοβουλίας και της ζωντάνιας. Σε αντίθεση, όταν κάποιος ενεργεί ως ψεύτικος εαυτός, παρουσιάζεται ως «ψευδο-προσωπικότητα» και προσπαθεί να λειτουργήσει σε μη αποδεκτά ή ανατρεπτικά κοινωνικά πλαίσια. Σε αυτήν την περίπτωση εμπλέκονται καταστάσεις όπου το άτομο προσπαθεί να «περιέξει» καταστάσεις τις οποίες δεν αποδέχεται σα δικές του, ή τις προσαρμόζει αντανakηστικά στις εξωτερικές απαιτήσεις. Δημιουργείται έτσι ένα χάσμα μεταξύ εξωτερικών εκφράσεων του ατόμου και των εσωτερικών του αναγκών και συναισθημάτων.

Η αυτονομία ως μορφή λειτουργικότητας: Η αυτονομία στηρίζεται σε συγκεκριμένες βιολογικές λειτουργίες. Καθώς πρόκειται για ιδιότητα της ρύθμισης, χαρακτηρίζεται από ανοιχτή διαδικασία πιθανοτήτων κι ένα ταίριασμα αυτών των πιθανοτήτων με ευαισθησίες, ανάγκες και γνωστούς περιορισμούς. Προφανώς μια διαδικασία με τέτοιες ιδιότητες και βάθος, στηρίζεται σε ένα εξαιρετικά σύνθετο πλέγμα νευρωνικών κυκλωμάτων, των οποίων η τοπογραφία διαφέρει από αυτή που αντιστοιχεί σε περισσότερο ελεγκτικές για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος διαδικασίες. Παρεμβάσεις, παρεμποδισείς, ή καταστροφές στην ανάπτυξη ή λειτουργία των προμετωπιαίων περιοχών και των

συνδετικών δομών οι οποίες καθορίζουν την λειτουργία της αυτονομίας, προκαλούν τη διαταραχή της.

Ανάπτυξη της αυτονομίας (Ryan, 2005:990): Λαμβάνοντας υπόψη ότι όσο ο εαυτός και οι κοινωνικές απαιτήσεις και υποχρεώσεις που περιβάλλουν την αυτονομία εξελίσσονται, θα πρέπει να κατανοήσουμε την αυτονομία με μια αναπτυξιακή προοπτική, με τη μορφή μιας κατασκευής ανάμεσα σε συνεχείς εναλλασσόμενες μορφές και φάσεις της ψυχολογικής ανάπτυξης. Αυτή η προοπτική θα περιλαμβάνει τόσο την εξέλιξη των ρυθμιστικών ικανοτήτων των ατόμων στην πορεία της ζωής τους, όσο και τις εναλλασσόμενες απαιτήσεις στις οποίες καλούνται τα άτομα να ανταποκριθούν. Τα ανθρώπινα όντα έχουν «σχεδιασθεί» για να αναπτύξουν δεξιότητες αυτονομίας, αλλιώς αυτό μπορεί να εμποδιστεί ή να ξεφύγει από την προδιαγεγραμμένη πορεία.

Η ανάπτυξη της αυτονομίας επηρεάζεται ιδιαίτερα από τις πρώιμες σχέσεις. Καθώς τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να ρυθμίσουν τα αισθήματά τους, να ανακουφίσουν εύκολα τον εαυτό τους, ή να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, εξαρτώνται από τους άλλους τόσο για να τα φροντίσουν, όσο και για να τους οργανώσουν τις εμπειρίες τους. Οι ευκαιρίες για το παιδί να ασκήσει και να αναπτύξει την αυτονομία του εξαρτώνται από την ικανότητα του να οικοδομεί σχέσεις με τα άτομα που το φροντίζουν οι οποίες χαρακτηρίζονται από εναρμόνιση κι ευαισθησία για τα εσωτερικά προερχόμενα μηνύματα, αισθήματα και ανάγκες του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί αποκτά ένα σύστημα ρύθμισης, όπως και ένα σύνολο εμπειριών, τις οποίες εσωτερικεύει για να τις χρησιμοποιήσει στην οργάνωση των επόμενων εμπειριών του. Η εναρμόνιση ή η ευαισθησία αναφέρονται στις ικανότητες των ανθρώπων που φροντίζουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις εμπειρίες των παιδιών, να αντιδρούν σε αυτές έγκαιρα και με τον κατάλληλο τρόπο. Η ανταπόκριση στα μηνύματα και στις ανάγκες του παιδιού παίζει δύο βασικούς ρόλους. Το βοηθάει: **α)** να προσαρμόσει τα αισθήματα και τις εσωτερικές πιέσεις, επιτρέποντάς του να κινηθεί κυρίως από τη μέτρια απογοήτευση στην εξισορρόπηση, παρά να παραμένει σε μια αγχογόνο και αποδιοργανωτική κατάσταση. **β)** να αναγνωρίσει και να διαφοροποιήσει τις δικές του εμπειρίες και να τις συνδέσει τόσο με τη συναισθηματική ανταπόκριση του ανθρώπου που το φροντίζει, όσο και με τις σχετικές ενέργειες που του επιφέρουν ικανοποίηση.

Αν και η ευαισθησία είναι βασική για την ενίσχυση της αυτονομίας, ωστόσο δεν είναι η μόνη μορφή υποστήριξης που συνεισφέρει στην δημιουργία ασφαλών δεσμών και ικανοτήτων αυτορρύθμισης. Άλλες μορφές υποστήριξης είναι η εμπλοκή και η συγκρότηση τις οποίες παρέχουν στα παιδιά οι ενήλικες που τα φροντίζουν με τη

διαθεσιμότητά τους, την προσπάθεια και την προσοχή τους. Ακόμη υποστηρίζουν την αυτονομία των παιδιών, με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ικανότητες και στις ανάγκες των παιδιών. Αυτό δίνει στα παιδιά την αίσθηση της ασφάλειας και της ανακούφισης που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ασφαλών σχέσεων και για την ανάπτυξη της επάρκειας.

Χαρακτηριστικά της υποστήριξης της αυτονομίας (Ryan, 2005: 992): Η υποστήριξη της αυτονομίας είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Η πολυπλοκότητα αυτή, οφείλεται σε ένα βαθμό, και στο γεγονός ότι ο ενήλικας που φροντίζει το παιδί ενισχύει κι εμπλουτίζει την αίσθηση που έχει το παιδί για τον εαυτό του και τις δυνατότητές του να ελέγχει και να ρυθμίζει το ίδιο τις εμπειρίες και τις ενέργειές του. Βασικά στοιχεία της υποστήριξης της αυτονομίας είναι: **α)** το μοίρασμα των απόψεων του ατόμου που φροντίζει, **β)** το καθρέπτισμα¹ και η εκτίμηση των απόψεων και των συναισθημάτων του παιδιού **γ)** η μεγιστοποίηση της αίσθησης του παιδιού ότι έχει την πατρότητα, την επιλογή ή την πρωτοβουλία στην δράση ή στην προβολή μιας εσωτερικευμένης αιτιότητας, για τη συμπεριφορά του. Αντίθετα, στην περίπτωση μιας ελεγκτικής σχέσης, το παιδί νιώθει ότι πιέζεται ή αναγκάζεται να σκεφτεί και να υπάρξει με συγκεκριμένους τρόπους, ανεξάρτητους από την πραγματική του εμπειρία και τις ανάγκες. Οι ελεγκτικές σχέσεις ποικίλουν από την αυστηρή επιτήρηση και τον ψυχολογικό έλεγχο, έως τον εξαναγκασμό και τη φυσική βία.

Η πρώτη λειτουργία της υποστήριξης της αυτονομίας απαιτεί από τον ενήλικα που φροντίζει το παιδί να αναγνωρίζει το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του παιδιού και να αποδέχεται και να εκτιμά την εμπειρία του. Η αποδοχή κι η εκτίμηση των εμπειριών και συναισθημάτων του παιδιού από τους σημαντικούς ενήλικες του περιβάλλοντός του, βάζει τα θεμέλια για την αποδοχή του εαυτού και αυτό είναι ιδιαίτερα αληθινό. Η αποτυχία του ενήλικα που φροντίζει το παιδί να ανταποκριθεί ή η αρνητική του αντίδραση σε ορισμένα συναισθήματα του παιδιού, μπορεί να εσωτερικευθεί από το παιδί και να μην του επιτρέπει να αποδεχθεί αυτά τα συναισθήματά του. Αντίθετα, η ανταπόκριση του ενήλικα στις συναισθηματικές εκφράσεις του παιδιού, όπως και σε κάθε άλλη μορφή έκφρασής του, υποστηρίζει κι ενδυναμώνει την αίσθηση του παιδιού

¹ Ο Winnicott (Βίννικοτ, 1989:192) προώθησε την έννοια «στάδιο του καθρέπτη» με την ψυχαναλυτική προσέγγιση που της είχε δώσει ο Lacan (Σακελληρό-Πουλος, 2001:114) και την εξέφρασε με όρους που αφορούν το πρόσωπο της μητέρας. Διατύπωσε την άποψη ότι πρόδρομος του καθρέπτη για το βρέφος,είναι το πρόσωπο της μητέρας. Σε αυτή τη διαδικασία, την οποία ονόμασε «καθ-ρέπτισμα» («mirroring»), το βρέφος κοιτάζοντας το πρόσωπο της μητέρας του, βλέπει τον εαυτό του, αφού η μητέρα, καθώς κοιτάζει το βρέφος της, αυτό που εκφράζει με το βλέμμα της έχει άμεση σχέση με αυτό που βλέπει στο βρέφος.

ότι μπορεί να επηρεάζει, να είναι αυτόνομο και να βιώνει την εμπειρία του εαυτού του ως ον που μπορεί να παίρνει πρωτοβουλίες. Σε ένα ελεγκτικό περιβάλλον απουσιάζει η εστίαση στο πλαίσιο αναφοράς του παιδιού ενώ αντίθετα, υπάρχει πίεση για να γίνει το παιδί, αυτό που ο ενήλικας θέλει.

Η δεύτερη λειτουργία της υποστήριξης της αυτονομίας, αφορά την ενίσχυση της επίγνωσης του παιδιού για την εσωτερική του κατάσταση. Οι ευκαιρίες που έχει το παιδί να συμμετέχει σε μια σχέση με έναν ενήλικα, που προσαρμόζεται κι αντνεί τις εμπειρίες του παιδιού, το διευκολύνουν να αναγνωρίζει τη δική του εσωτερική κατάσταση. Το ελεγκτικό περιβάλλον, αντίθετα, μπορεί να οδηγήσει σε μια εξωτερική εστίαση της ρύθμισης των αναγκών, που αναδύονται, χρησιμοποιώντας τιμωρίες ή ελεγκτικές αμοιβές, μπορεί να μειώσει περισσότερο την ικανότητα του παιδιού για αυτορρύθμιση και να προκαλέσει αισθήματα σύγχυσης και ανικανότητας ως προς την ικανοποίησή τους, εμποδίζοντας το παιδί να σκεφτεί και να δραστηριοποιηθεί.

Η τρίτη λειτουργία αφορά την αμοιβαία ανταπόκριση η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση μιας σχέσης που εμπλουτίζει την εσωτερίκευση και την αυτορρύθμιση. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η πρώιμη ευνοϊκή ανταπόκριση, εμποδίζει αργότερα την ανάγκη για μητρικό έλεγχο, υπάρχει δηλαδή, αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ του γονεϊκού ελέγχου και της ετοιμότητας του παιδιού να εσωτερικεύει αξίες και κανόνες.

Η αιτιολόγηση από μέρους των ενηλίκων για τις προσδοκώμενες συμπεριφορές, η αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών, και ο περιορισμός της ελεγκτικής τους συμπεριφοράς σε συνδυασμό με την παράλληλη προσφορά επιλογών και την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, αποτελούν τις κατάλληλες στρατηγικές για να ολοκληρωθεί η διαδικασία της εσωτερίκευσης και να ενισχυθεί η αυτονομία των παιδιών.

Εκτός από τη σημασία που έχει το περιβάλλον φροντίδας του παιδιού, είναι και το ίδιο το παιδί που επηρεάζει και δίνει μορφή στο περιβάλλον με το ταμπεραμέντο του, την ιδιοσυγκρασία και τις εκδηλώσεις του. Στους παράγοντες που αφορούν το ταμπεραμέντο του παιδιού συμπεριλαμβάνεται η ικανότητά του για ηρεμία, η ευερεθιστότητά του, η κοινωνικότητά του, η άμεση συναισθηματική του ένταση και η ικανότητα ανταπόκρισης. Ατομικές διαφορές στο ταμπεραμέντο είναι αποτέλεσμα του διαφορετικού σημείου εκκίνησης κάθε παιδιού που σχετίζεται με το περιβάλλον φροντίδας και καθορίζουν μαζί πόσο δύσκολη μπορεί να είναι η διαδικασία κατάκτησης της δεξιότητας για αυτορρύθμιση, τόσο για το παιδί, όσο και για τους ενήλικες που το φροντίζουν. Για παράδειγμα, παιδιά που έχουν δύσκολη συμπεριφορά μπορεί να δημιουργήσουν τέτοια αισθήματα στους γονείς τους ώστε να τους υποβαθμίσουν

την ευαισθησία τους, κάνοντας ακόμα πιο δύσκολη για τα παιδιά την ανάπτυξη της αυτονομίας και των διαπροσωπικών σχέσεων.

Θεωρείται πως το παιδί που από βιολογική άποψη έχει δυσκολίες, είναι εκείνο που μπορεί να κερδίσει περισσότερα από τα ψυχολογικά υποστηρικτικά πλαίσια. Όσο το παιδί εμφανίζει συμβιβαστική συμπεριφορά (κατάσταση που συνδέεται εντυπωσιακά με εξαιρετικά αρνητική εξέλιξη της προσωπικότητάς του), τόσο ισχυρότερη και πιο αποφασιστική υπήρξε η επίδραση της ανατροφής του. Επίσης, τα αποτελέσματα στην προσπάθεια του περιβάλλοντος να υποστηρίξει την αυτονομία του παιδιού είναι πιο επιβλαβή αν το παιδί δυσκολεύεται ή καθυστερεί στην αυτορρύθμισή του εξαιτίας προδιαθέσεων που οφείλονται στην ιδιοσυγκρασία του ή σε γενετικά προβλήματα.

Η μορφή υποστήριξης της αυτονομίας του παιδιού από τον ενήλικα που περιγράφεται εδώ και η ικανότητα του για δημιουργία σχέσεων υψηλού επιπέδου, εξαρτώνται από τα ψυχολογικά εφόδια του ίδιου του ενήλικα. Ενήλικες που έχουν τις δικές τους μέριμνες ή άγχη, ίσως να μην είναι διαθέσιμοι για μια κανονική ή «φυσιολογική» δυαδική σχέση. Σε μια ομαλή αλληλεπίδραση, η προσοχή των μπεμπάρ (ή των παιδαγωγών) και των παιδιών και η συναισθηματική συμπεριφορά τους συγχρονίζονται. Αν ωστόσο, ο ενήλικας που φροντίζει το παιδί είναι συναισθηματικά μη διαθέσιμος ή δεν μπορεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά, (π.χ. καταθλιπτικές μπεμπάρ), η σχέση δε θα είναι συγχρονισμένη και το παιδί πιθανότατα, θα βιώσει αποδιοργάνωση και θα εκδηλώσει διαταραγμένη ρύθμιση.

Η εξέλιξη της αυτονομίας επηρεάζει αποφασιστικά τρεις αναπτυξιακές διαδικασίες:

1. Εσωτερικευμένο κίνητρο (intrinsic motivation) ή «συμπεριφορά εσωτερικής παρακίνησης». Πρόκειται για μια οργανική λειτουργία που συνοδεύεται από την εμπειρία του ατόμου να βιώνει τις ενέργειές του ως προερχόμενες από τον ίδιο του τον εαυτό, έχοντας μια εσωτερικευμένη αιτιότητα, μια αιτία δηλαδή που έχει νόημα κι αξία για το ίδιο. Η παρουσία του εσωτερικευμένου κινήτρου, είναι έκδηλη από τον πρώτο χρόνο ζωής κι εξελίσσεται σε επιμέρους ενδιαφέροντα εκεί που το κοινωνικό περιβάλλον δεν αναστέλλει αυτά τα ενδιαφέροντα. Το άτομο που λειτουργεί σύμφωνα με το δικό του εσωτερικευμένο κίνητρο κερδίζει από τις ενέργειές του ενθουσιασμό, ενδιαφέρον, απόλαυση, κι ικανοποίηση. Οι έρευνες συνδέουν τη συμπεριφορά με εσωτερικευμένο κίνητρο με την αποτελεσματική διαχείριση του περιβάλλοντος από το παιδί (δημιουργικότητα, κατανόηση, ενημερότητα) (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006:808).

2. Εσωτερίκευση (internalization): Η μετατροπή από το άτομο, μιας υποκίνησης

από το κοινωνικό περιβάλλον σε συμπεριφορά με εσωτερική παρακίνηση, γίνεται με τη διαδικασία της εσωτερίκευσης. Πρόκειται για τη διαδικασία με την οποία κάποιος με τη δική του ελεύθερη επιλογή, υλοποιεί μια δράση που αρχικά ήταν εξωτερικά υπαγορευμένη. Είναι ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία εσωτερικεύονται ρυθμιστικές λειτουργίες και μετατρέπονται σε προσωπικές αξίες και τάσεις που κινητοποιούν το άτομο. Υποκινείται από τις ανάγκες του ατόμου για επάρκεια, αυτονομία και δημιουργία σχέσεων. Η πορεία της επίτευξης της εσωτερίκευσης, σύμφωνα με την SDT ακολουθεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο, το οποίο περιγράφεται ως εξής: **α)** εξωτερική ρύθμιση, **β)** «ενδοπροβολή», **γ)** αναγνώριση, **δ)** ολοκλήρωση. Το εσωτερικευμένο κίνητρο και η εσωτερίκευση συνδέονται άμεσα με τη δόμηση της αυτονομίας. Το εσωτερικευμένο κίνητρο είναι το πρότυπο της αυτόνομης ρύθμισης και η εσωτερίκευση παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο δραστηριότητες που αρχικά δεν έχουν εσωτερικό ενδιαφέρον για το άτομο στη συνέχεια να τις υλοποιεί με προσωπική του επιλογή, δηλαδή να επιδεικνύει αυτονομία (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006:812).

3. Συναισθηματικός Δεσμός και Δημιουργία Σχέσεων («Σχετίζεσθαι» -relatedness). Οι έννοιες της αυτονομίας και της ικανότητας για δημιουργία σχέσεων, θεωρείται ότι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με την SDT, όταν αισθάνεται κάποιος ότι γίνεται αποδεκτός από τους άλλους ο πραγματικός του εαυτός τότε είναι σε θέση να σχετίζεται με τους άλλους και να νιώθει ασφαλής στην επαφή του με αυτούς. Όταν δε στηρίζεται η αυτονομία, η ποιότητα της ικανότητας δημιουργίας σχέσεων υποφέρει. Σε αυτήν την περίπτωση η σχέση γίνεται υπερβολική, ανασφαλής κι εξαρτημένη. Επειδή η σύνδεση της αυτονομίας και του «σχετίζεσθαι» ξεκινά από την αρχή της ζωής, η δύναμη και η ασφάλεια του συναισθηματικού δεσμού που παρέχεται από τα πρόσωπα που προσφέρουν φροντίδα στο παιδί, αποτελούν μια βασική λειτουργία που υποστηρίζει την αυτονομία και την δυνατότητα δημιουργίας σχέσεων, ενώ σημαντικότερη είναι και η συμμετοχή του περιβάλλοντος που δίνει εφόδια στο παιδί τα οποία ενισχύουν την αυτονομία του (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006:817).

Συναισθηματική ολοκλήρωση. Η συναισθηματική ολοκλήρωση αναφέρεται στην πλέον αυτόνομη μορφή συναισθηματικής ρύθμισης. Κατά την αντίληψη της SDT η αυτόνομη λειτουργία εξαρτάται από τη συναισθηματική ολοκλήρωση, επειδή τα συναισθήματα, όταν έχουν προσεκτικά γίνει αντιληπτά, προσφέρουν στοιχειώδεις πληροφορίες στο άτομο που το καθοδηγούν στην ικανοποίηση των ψυχολογικών του αναγκών και στη ρύθμιση των συμπεριφορών του στην κατεύθυνση της ανάπτυξης και της ευημερίας. Όταν ο εαυτός μπορεί να έχει πρόσβαση στα συναισθήματά του, χωρίς να ελέγχεται από αυτά, τότε μεγιστοποιείται η πιθανότητα για αυτόνομη συναισθηματική

ρύθμιση. Σε ένα περιβάλλον ευνοϊκό για την ανάπτυξη των παιδιών, οι ενήλικες είναι διαθέσιμοι να βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν την πραγματικότητα και να τους προσφέρουν ανακούφιση, ώστε να ενδυναμώνουν τις αναδυόμενες ικανότητες των παιδιών να ρυθμίζουν την εσωτερική τους κατάσταση. Χωρίς βοήθεια τα παιδιά στην προσπάθεια τους για αυτορρύθμιση, θα χρειαστεί να αποκλείσουν τα εξωτερικά ερεθίσματα και θα υπονομευτεί η σχέση τους με το περιβάλλον. (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006:822).

Συμπεριφορές ενήλικων οι οποίες επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών

1. Χρήση αμοιβών: Η SDT αξιοποιώντας τα αποτελέσματα πλήθους ερευνών, καταλήγει στη θέση ότι η χρήση υλικών αμοιβών κι ενισχύσεων έχουν εξαιρετική ισχύ στον έλεγχο της συμπεριφοράς. Εξαιτίας της δύναμης τους οι αμοιβές μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά μακριά από τις εσωτερικές τους διαθέσεις, μακριά από αυθεντικές συμπεριφορές οι οποίες είναι σύμφωνες με τις έμφυτες και μόνιμες αξίες κι ανάγκες τους. Οι αυθαίρετες αμοιβές, αν είναι αρκετά ισχυρές, μπορούν να οδηγήσουν τους ανθρώπους να κάνουν σχεδόν τα πάντα, υποβαθμίζοντας δραματικά το εσωτερικό τους κίνητρο. Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι ελκυστικές εξωτερικές αμοιβές έχουν αρνητικά αποτελέσματα στην αυτονομία των ανθρώπων, οι οποίοι σταδιακά μετατρέπονται σε «πιόνια» των εξωτερικών αμοιβών, ενώ ταυτόχρονα το εσωτερικό τους κίνητρο υπονομεύεται (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006:810).

2. Ασκείται ψυχολογική πίεση για να επιτευχθεί η επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού: Η υποστήριξη της αυτονομίας των παιδιών αφορά στην ενεργό υποστήριξη της ικανότητας των παιδιών να παίρνουν πρωτοβουλίες. Όταν οι ενήλικες προσπαθούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να κάνουν διάφορες δραστηριότητες, αυτό πρέπει να γίνεται με έναν τρόπο υποστηρικτικό της αυτονομίας, εφόσον ο στόχος είναι να επιτύχουν εκούσια ή συνειδητή αυτορρύθμιση από μέρους των παιδιών, παρά απλή συγκατάβαση. Για τις δραστηριότητες που είναι ευχάριστες, αυτό που έχει να κάνει ο ενήλικας, είναι να αποφύγει τη χρήση ελεγκτικών στρατηγικών για την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του εσωτερικού κινήτρου των παιδιών. Όταν οι δραστηριότητες δεν είναι ευχάριστες (π.χ. καθάρισμα) χρειάζεται να επιτευχθεί εσωτερίκευση της αναγκαιότητας της συγκεκριμένης δραστηριότητας.

Σε αντίθεση με την υποστήριξη της αυτονομίας, ο ψυχολογικός έλεγχος υπονομεύει το εσωτερικό κίνητρο των παιδιών κι οδηγεί σε μη αισιόδοξες μορφές εσωτερίκευσης.

Ο ψυχολογικός έλεγχος θεωρείται ότι παρεισφρεί στον ψυχολογικό κόσμο των παιδιών προσπαθώντας να τα αλλιάξει. Οι ενήλικες (γονείς ή παιδαγωγοί) πιέζουν το παιδί να σκεφθεί, να αισθανθεί, να συμπεριφερθεί με τους προσδοκώμενους τρόπους, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές, όπως πρόκληση ενοχής, απόσυρση αγάπης κι ακύρωση των συναισθημάτων του παιδιού (Joussement, Landry, Koestner, 2008:195).

3. Αιτιολόγηση των ορίων με πληροφοριακό τρόπο: Συχνά χρειάζεται τα παιδιά να κάνουν πράγματα ή να επιδείξουν συμπεριφορές που δεν υπαγορεύονται από το προσωπικό εσωτερικό τους κίνητρο (όπως π.χ. να τακτοποιήσουν το χώρο τους, ή να ολοκληρώσουν μια άσκηση που δεν τα ενδιαφέρει). Αυτές οι διαδικασίες δεν έχουν ενδιαφέρον κι αξία για τα παιδιά. Ο παιδαγωγός που υποστηρίζει την αυτονομία των παιδιών πρέπει να προσπαθήσει περισσότερο για να προσδιορίσει καλύτερα και να εξηγήσει την αξία, τη χρησιμότητα και τη σημασία των διαδικασιών αυτών. Θα μπορούσε να ειπωθεί επίσης, ότι προσπαθεί να αναδείξει την κρυμμένη χρησιμότητα γι' αυτά της συγκεκριμένης διαδικασίας. Σε αυτή την περίπτωση ο παιδαγωγός αναλαμβάνει την ευθύνη να αιτιολογήσει επαρκώς και με σαφήνεια, γιατί αξίζει τον κόπο να επενδύσουν τα παιδιά σε μια τέτοια προσπάθεια (Johnmarshall, 2006: 230). Αν και τα όρια μπορεί να είναι ταυτόσημα σε διαφορετικές καταστάσεις, ο τρόπος με τον οποίο επιβάλλονται μπορεί να δημιουργήσει τελείως διαφορετικές εμπειρίες στα παιδιά. Η υποστήριξη της αυτονομίας στην περίπτωση των ορίων στηρίζεται σε τέσσερα βασικά στοιχεία: **α)** την παροχή εξηγήσεων για τις προσδοκώμενες συμπεριφορές, **β)** την αναγνώριση των συναισθημάτων και των προσδοκιών των παιδιών, **γ)** την προσφορά επιλογών και την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και **δ)** την ελαχιστοποίηση της χρήσης ελεγκτικών στρατηγικών. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η ενίσχυση της αυτονομίας όταν εφαρμόζεται με αυτόν τον τρόπο συνδέεται με μεγαλύτερο βαθμό εσωτερίκευσης κι ενσωμάτωσης των σημαντικών για τους ενήλικες, αλλά χωρίς ενδιαφέρον δραστηριοτήτων για τα παιδιά (Joussement, Landry, Koestner, 2008:198).

4. Αξιολογούνται τα συναισθήματα των παιδιών: Για την υποστήριξη της αυτονομίας απαιτείται από τον ενήλικα που ασχολείται με το παιδί (παιδαγωγό ή γονιό) να αποδέχεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του, να αποδέχεται και να αξιολογεί την εμπειρία του. Αυτό περιγράφεται από διάφορους μελετητές (Winnicot, Miller) ως διαδικασία του καθρεφτίσματος (mirroring), υπονοώντας ότι αφορά στην αντανάκλαση των συναισθημάτων του παιδιού, μέσω των ενηλίκων που είναι σημαντικοί για αυτό και η οποία αντηχεί ως ευαίσθητο ηχείο τις συναισθηματικές καταστάσεις του παιδιού. Η αποδοχή κι αξιολόγηση των εμπειριών του παιδιού, θέτει τα θεμέλια για

την «αυτό-αποδοχή». Αυτό γίνεται ιδιαίτερα σημαντικό όταν αφορά την αποδοχή των συναισθημάτων. Η ευαισθησία και η ικανότητα ανταπόκρισης των ενηλίκων στις συναισθηματικές εκφράσεις (όπως και σε κάθε άλλου είδους εκφράσεις) των παιδιών, υποστηρίζει κι ενδυναμώνει την αίσθηση ικανότητας επίδρασης τους στο περιβάλλον, την αίσθηση αυτονομίας τους, καθώς και την αποδοχή του εαυτού τους, ως όντος που αυτενεργεί (Ryan, 2005: 992).

5. Οι αρνητικές αντιδράσεις των παιδιών είναι κατανοητές: Η ομάδα για να λειτουργήσει χρειάζεται κανόνες, στόχους και συγκεκριμένη μορφή λειτουργίας. Αυτά κάποιες φορές έρχονται σε αντίθεση με τις προτιμήσεις των παιδιών, προκαλώντας την αντίδρασή τους. Η παιδαγωγός που ενδιαφέρεται για την ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών, αναγνωρίζει κι αποδέχεται τέτοια συναισθήματα από μέρους των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα τα ενημερώνει ότι τα αποδέχεται. Αναγνωρίζει ότι τέτοια συναισθήματα αποτελούν αποδεκτές αντιδράσεις στα όρια, στις απαιτήσεις και στα καθήκοντα που τους ανατίθενται. Αυτές οι αντιδράσεις μπορεί να είναι χρήσιμες για τον ενήλικα, ώστε να μπορεί να οργανώσει το περιβάλλον όπου λειτουργούν τα παιδιά, με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στις εσωτερικές τους διαθέσεις (Johnmarshall, 2006:230).

6. Θετική καθοδήγηση / 7. Αρνητική καθοδήγηση: Στο πεδίο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας διακρίνονται δύο συμπεριφορές ενηλίκων, όσον αφορά την υποστήριξη της αυτονομίας, με στόχο την εσωτερίκευση από τα παιδιά κανόνων και οδηγιών: α) τη θετική καθοδήγηση που αποτελεί μια οικεία προσέγγιση της υποστήριξης της αυτονομίας, ελέγχει τη συμπεριφορά των παιδιών χωρίς να ασκεί δογματική πίεση (π.χ. χρησιμοποιεί λογικές κι ευγενικές παρακλήσεις, θετικά σχόλια, προτάσεις, αντιπερισπασμούς από το επίμαχο ερέθισμα) και β) την αρνητική καθοδήγηση, η οποία χρησιμοποιεί απειλές, αρνητικές κρίσεις, βίαιες σωματικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας, (Kochanska & Aksan, 1995: 240) προέκυψε ότι η συγκατάβαση των παιδιών ήταν συνδεδεμένη με την άσκηση θετικής καθοδήγησης των γονιών. Συγκεκριμένα, μητέρες που χρησιμοποιούσαν «θετική καθοδήγηση», είχαν περισσότερες πιθανότητες τα παιδιά τους να εμφανίσουν υψηλό επίπεδο «συγκατάβασης με αυτοδέσμευση» στις διάφορες δραστηριότητες. Συγκρίνοντας με την «περιστασιακή συγκατάβαση», η οποία αναφέρεται σε επιφανειακή υπακοή στο αίτημα, η «συγκατάβαση με αυτοδέσμευση» αντανακλά μια γνήσια σφοδρή επιθυμία του παιδιού να υιοθετήσει το σχεδιασμό της μητέρας και θεωρείται ως προκαταρκτικό στάδιο της εσωτερίκευσης και της αυτο-ρύθμισης (Joussement, Landry, Koestner, 2008: 194).

8. Έρευνες που αναφέρονται στο άρθρο του Johnmarshall, με τίτλο «Teachers' Facilitators: What Autonomy – Supportive Teachers Do and Why Their Students Ben-

efit» (2006: 228) καθορίζουν συγκεκριμένα τις συμπεριφορές των παιδαγωγών που λειτουργούν υποστηρικτικά για την ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών. Οι ακόλουθες εκπαιδευτικές συμπεριφορές αναφέρεται ότι λειτουργούν ως υποστηρικτικές της αυτονομίας: **α)** η προσεκτική ακρόαση, **β)** δημιουργία ευκαιριών στα παιδιά να μιλήσουν, **γ)** η οργάνωση του χώρου και των υλικών που επιτρέπει στα παιδιά να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να ενεργούν με το δικό τους τρόπο, **δ)** η ενθάρρυνση, η προσπάθεια και η επιμονή, **ε)** ο έπαινος κάθε φορά που εμφανίζουν σημάδια βελτίωσης, **στ)** η διευκόλυνση των παιδιών για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, **ζ)** η αναγνώριση των προσδοκιών των παιδιών.

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη παρουσίαση, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η αξία της ενίσχυσης της αυτονομίας, από τη βρεφική ακόμα ηλικία. Η S.D.T. θεωρεί δεδομένο ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν «σχεδιασθεί» για να αναπτύξουν δεξιότητες αυτονομίας, επομένως, η τάση του ατόμου να βιώσει και να ασκήσει την αυτονομία του είναι παρούσα από την αρχή της ζωής του και χρειάζεται να εκπαιδευθεί και να υποστηριχθεί από το κοινωνικό περιβάλλον για να την αναπτύξει (Ryan, 2005: 990). Μια παιδαγωγική εφαρμογή η οποία στηρίζεται στο σεβασμό και την ενίσχυση της αυτονομίας των βρεφών και μικρών νηπίων είναι η μέθοδος της Emmi Pikler, που εφαρμόστηκε αρχικά στο ίδρυμα Loczy στη Βουδαπέστη. Το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος εκπαίδευσης στηρίζεται στον τρόπο που υλοποιούνται οι διαδικασίες φροντίδας και στην αξιοποίηση των άπειρων ευκαιριών που αυτές δίνουν για την γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών. Στη διάρκεια των διαδικασιών φροντίδας (άλλαγμα, τάισμα, μπάνιο, ντύσιμο) το βρέφος ενθαρρύνεται να γίνει ενεργός συμμετέχων της διαδικασίας, αντί να δέχεται παθητικά τις περιποιήσεις. Σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης προκύπτει από τη διευθέτηση του χώρου και των υλικών, και των ευκαιριών που αυτά δίνουν στο παιδί, να δραστηριοποιηθεί και να μάθει αυτά που πραγματικά το ενδιαφέρουν, ενισχύοντας το αίσθημα επάρκειας - αυτονομίας του (Elam, 2006: 90), (Kallo & Balog, 2005: 14). Ανάμεσα στους βασικότερους στόχους της πρότασης αυτής, είναι η ενίσχυση της ελεύθερης κινητικότητας, αυτής που γίνεται με πρωτοβουλία του παιδιού, η οποία του δίνει τη δυνατότητα «να είναι ικανό να καλύπτει τις επιθυμίες του με επάρκεια». Επίσης βασικό στόχο αποτελεί η «καλή αντιμετώπιση» στη σχέση ανάμεσα στον ενήλικα και το παιδί και ο καλός διάλογος που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό (David & Appell, 2001: 28).

Ανάμεσα στους κανόνες που διασφαλίζουν αυτής της μορφής αντιμετώπιση των παιδιών είναι η άμεση παρατήρηση των συμπεριφορών τους (Σακελληάρη-Παυλίδου, 2001: 108), (Elam, 2006: 89).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

David, M. & Appell G. (2001). Loczy: Un unusual approach of mothering. Budapest : Do and Why Their Students Benefit. The Elementary School Journal, 106, 225 – 237

Elam, P., (2006). Creating Quality Infant Group Care Programs, in S., Petrie, S.,Owen, (edit). Authentic Relationships in Group Care for Infants and Toddlers – Resources for Infant Educarers (RIE) Principles into Practice. (p. 83 – 91). London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Johnmarshall, R., (2006). Teachers' Facilitators: What Autonomy – Supportive Teachers

Joussement, M., Landry, R., Koestner, R., (2008). A Shelf – Determination Theory Perspective on Parenting. Canadian Psychology, 49, 3, 194 - 200

Kallo E., & Balog G., (2005). The Origins of Free Play (M. Holm, Trans). Boudapest: Pikler - Loczy Tarsasag.

Kochanska, G., & Aksan, N., (1995). Mother – child mutually positive affect, the quality of children compliance to request and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. Child Development, 66, 236 – 254 Pikler – Loczy Tarsasag

Ryan, R., (2005). The developmental line of autonomy in etiology, dynamics, and treatment of borderline personality disorders. Development and Psychology, 17, 987 – 1006.

Ryan, R., Deci, E., Grolnick, W., La Guardia, J., (2006). The significance of Autonomy and Autonomy Support in Psychological Development and Psychopathology. In Developmental Psychopathology. (2nd ed., vol.1, pp.795 – 849). Hoboken, NJ: Wiley

University of Rochester (2010). The Theory. Ανακτημένο στις 03/03/2010. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.php>

Βίννικοτ, Ντ. (1989). Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα. Αθήνα: Καστανιώτης

Σακελλαρόπουλος Π., (2001): Σχέσεις μητέρας – παιδιού τον πρώτο χρόνο της ζωής. 3η έκδοση. Αθήνα: Παπαζήση.

Έναρξη των σχολικών κοινωνικών ανισοτήτων από την προσχολική εκπαίδευση: σχολικές πραγματικότητες και προτάσεις αλλαγών

*Αλέξια Καπραβέλλου, M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου,
akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr.*

Abstract

This article aims to prove briefly that school social inequalities (of gender, race/ethnicity, and mainly of socioeconomic class) begin from the family background due to cultural differentiations and poor educational stimuli (readings, experiences, interaction), so due to lower school readiness, they continue in preschool education and are expanded to all educational levels. So the responsibility of preschool education is maybe the highest, as the infant assimilates these inequalities more quickly, easily and uncritically, through socialization, in order to accept them later in life, as inevitable and natural, and, moreover, as an organic element of his/her world and existence. To overcome inequalities, nursery and infant schools should be enough to accept all applicants for free, offer all-day educational and leisure programs to small classes, as long as school equipment, meals, medical and welfare services. Organization, pedagogic and didactic principles should follow inter-respect, equality and high learning expectations for all.

Εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο του σχολικού θεσμού

Η Borman (: 38-41) αναφέρεται στις θεωρίες κοινωνικοποίησης μέσω του σχολικού θεσμού, και συγκεκριμένα στη θεώρηση της εκπαίδευσης **α)** ως αποδεκτού παράγοντα νητικοποίησης για την κοινωνική ευταξία, από τον Durkheim, **β)** ως αποτελεσματικού φορέα άσκησης πολιτικής και ως θεσμού επιτήρησης για την εγκαθίδρυση της κοινωνικής ευταξίας, μη αποδεκτού από τον Spring, **γ)** ως μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου, μερικώς αποδεκτού από τους Apple & King, **δ)** ως κοινωνικής δομής που αντιστοιχεί στον εργασιακό καταμερισμό, μη αποδεκτής από τους Bowles & Gintis, και στην ταξική δομή, μη αποδεκτής από τον Spring, **ε)** ως πεδίου ρύθμισης των αξιών και του λόγου, μη αποδεκτού από τον Gumperz, και ως πεδίου εκμάθησης νοητικών διαδικασιών, μη αποδεκτού από τον Wells, **στ)** ως αποδεκτού ανοικτού συστήματος

εκμάθησης του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, που επιτρέπει στους αυριανούς ενήλικες να αναπτύσσουν στρατηγικές κοινωνικού ελέγχου, σε αντίθεση με τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα του νηπίου ή των ηλαίων οικογενειών, σύμφωνα με τον Bernstein, ⁷ ως του πρώτου στρατοπέδου νεοσύληκτων, μη αποδεκτού από τον Rist. Στα πλαίσια αυτά, η εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί μια δοκιμασία για το παιδί, πόσο μάλλον γι' αυτό που δεν είναι εξοικειωμένο με τη σχολική κουλτούρα.

Το οικογενειακό υπόβαθρο των σχολικών ανισοτήτων

Οι σχολικές κοινωνικές ανισότητες (φύλου, φυλής/εθνότητας και κυρίως οικονομικοκοινωνικής τάξης) αρχίζουν από την οικογένεια λόγω διαφορετικής κουλτούρας και φτωχών μορφωτικών ερεθισμάτων (βιβλία, εμπειρίες, αλληλεπίδραση) άρα χαμηλότερης σχολικής ετοιμότητας, συνεχίζουν στην προσχολική εκπαίδευση και επεκτείνονται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι μορφωμένοι γονείς και το οικογενειακό πολιτισμικό κεφάλαιο, αν είναι συμβατό με τη σχολική γνώση και τις κανονικότητες, βοηθούν το παιδί να ανταποκριθεί ταχύτερα, ευκολότερα και αποτελεσματικότερα στις γνωστικές και διαπροσωπικές απαιτήσεις (Biedinger et al.,). Αντίθετα, παιδιά από μη ευνοημένα οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα εισάγονται στο σχολείο ίσως με τον ίδιο ενθουσιασμό αλλά με διαφορετικά βιώματα και διαφορετική γλωσσική έκφραση, που αξιολογούνται αρνητικά, καθώς θεωρούνται λιγότερο ποικίλα και λιγότερο ποιοτικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα και φτωχότερη γλώσσα. Επομένως, αυτά τα παιδιά κρίνονται ως φοιτούντες με λιγότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και με ουσιαστικά κενά στο νοητικό και ακαδημαϊκό ανταγωνισμό, που πολυπλασιάζονται σταδιακά.

Ο Weiss et al. (2006: 2-3) παραδέχονται ότι η φτώχεια συνδέεται με μικρότερη γονεϊκή κοινωνική υποστήριξη και ανατροφή είτε λόγω δυσαρμονικών σχέσεων των γονέων με το σχολείο, είτε λόγω δυσαρμονικών πατρικών σχέσεων, είτε λόγω κατάθλιψης της μητέρας, είτε λόγω πολιτισμικών διαφορών των εθνικών μειονοτήτων. Ωστόσο, έτσι, αποσιωπάται η άνιση πρόσβαση στον κοινωνικό πλούτο και στα δικαιώματα. Ο Tresserras et al. (1992: 436-437) βρήκαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του κατά κεφαλήν εισοδήματος, της νηπιακής θνησιμότητας και του ενήλικου αναλφαριθμητισμού, αλλά την αποδίδουν σε προκαταλήψεις και όχι σε θεσμικές διακρίσεις. Η Fish (2004: 294) διατείνεται ότι η οικογενειακή φτώχεια επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού.

Πιο τολμηροί στις αναλύσεις τους και διεκδικητικοί είναι άλλοι ερευνητές. Οι El-der & Lubotsky (2009) αποκαλύπτουν ότι ο ισχυρισμός ειδικών ότι όσο πιο αργά τα

παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο τόσο καλύτερες επιδόσεις έχουν στην πρώτη σχολική ηλικία, απλώς νομιμοποιεί το τίμημα που πληρώνουν αυτά τα παιδιά καθυστερώντας την είσοδό τους στην αγορά εργασίας αλλήλ και τα πλεονεκτήματα για την αγορά εργασίας από τη βελτιωμένη επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο λόγω ωριμότητας που επιτρέπει βελτιωμένη πρόσκτηση των δεξιοτήτων. Η Penn (1995: 4, 6, 9) κρίνει τους βρεφονηπιακούς σταθμούς αναγκαίους για τους εργαζόμενους γονείς και κυρίως την εργαζόμενη γυναίκα, αρκεί να μην περιορίζονται σε μια προνοιακή λειτουργία, αλλήλ να συμπεριλαμβάνουν την εκπαίδευση, ούτε βέβαια να μετατραπεί η πρόνοια σε ιδιωτική αγορά υπηρεσιών που θα επιβαρύνει τους γονείς.

Ο Biedinger et al. () βρήκαν ότι, αν τα παιδιά των φτωχών γηγενών μειονεκτούν στο σχολείο, πόσο μάλλον τα παιδιά των μεταναστών, των οποίων οι γονείς ανήκουν στην εργατική τάξη, μιλούν διαφορετική γλώσσα, έχουν διαφορετικές επιλογές ζωής και αντιμετωπίζουν διακρίσεις. Οι Welsch & Zimmer (2010: 37, 48) συμπεραίνουν ότι η γνωστική ανάπτυξη επηρεάζεται όχι μόνο από το σωματικό βάρος του νεογέννητου αλλήλ και από παράγοντες όπως φτώχεια, κατάσταση εκπαίδευσης και απασχόλησης, οικογενειακή κατάσταση, μέγεθος της οικογένειας, κατάσταση υγείας, κατάσταση ανατροφής, τρόπος ζωής, εκπαιδευτικό περιβάλλον, γονεϊκή επιδεξιότητα, οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται με την οικονομικοκοινωνική κατάσταση¹. Η Cohen et al. (2010: 37-42) επιβεβαιώνει ότι παιδιά εύπορων γονέων είναι πιο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καλοπληρωμένες καριέρες και υψηλότερο status, καθώς τα φτωχά παιδιά μελετούν σε λιγότερο ευνοϊκές για την πρόσκτηση της γνώσης συνθήκες, εκτιθέμενα, σε μεγαλύτερο βαθμό, στην νχορρύπανση, στο κάπνισμα του άμεσου περιβάλλοντός τους, που αυξάνει το στρες και την επιθετικότητα, και μειώνει την αυτοεκτίμησή τους. Ο Nelson (2000: 307, 311, 313-314) αποφαινεται ότι το χαμηλό εισόδημα συνδέεται με την κακή διατροφή των παιδιών, που συνεπάγεται πιο αδύναμο ανοσοποιητικό σύστημα, φτωχότερη νοτική λειτουργία και μικρότερη

¹ Δηλαδή, ακόμα και στις περιπτώσεις ευρημάτων ότι η μαθητική επίδοση και σταδιοδρομία δεν συνδέεται άμεσα με την ταξική προέλευση, υπάρχει τουλάχιστον έμμεση συσχέτιση. Έτσι, οικογένειες με χαμηλό εισόδημα βρέθηκαν πιο ευάλωτες στην εκδήλωση ενδοοικογενειακής βίας (Ahsan, 2004: 59), στις τάσεις ανθρωποκτονίας, στην κατάθλιψη, αλλήλ και στον καρκίνο, στα καρδιαγγειακά νοσήματα, υπέρταση και εγκεφαλικά επεισόδια, στην κίρρωση του ήπατος από αλκοολισμό, στον διαβήτη, στην παχυσαρκία, στα νοσήματα του αναπνευστικού, του πεπτικού και του νευρικού συστήματος, και γενικά στη θνησιμότητα στην ενήλικη ζωή (Cohen et al. 2010: 37-42), ακριβώς επειδή οι οικογένειες αδυνατούν να πληρώσουν την ποιοτική διατροφή και τις υπηρεσίες πρόληψης και αποτελεσματικής θεραπείας, παράγοντες που ασφαλώς επηρεάζουν έμμεσα και την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία (Nelson, 2000: 307).

ικανότητα μάθησης, γι' αυτό ο ερευνητής εισηγείται δωρεάν υγιεινή διατροφή στα σχολικά διαλείμματα, με κουπόνια, ώστε οικογένειες φτωχές, πολυμελείς, μονογονεϊκές να μην υστερούν ως προς τη διατροφή των παιδιών.

Φαινόμενα κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών στην προσχολική εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς, την ομάδα συνομηλίκων και τη θεσμική εξουσία

Οι οικογενειακές ανισότητες δείχνουν ότι η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη και την εδραίωση δεξιοτήτων απαραίτητων για την επιτυχή σχολική μετάβαση και ύστερη ακαδημαϊκή επίτευξη (Biedinger et al.,). Η ευθύνη λοιπόν του θεσμού της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ίσως η πιο μεγάλη, μια και το μικρό παιδί αφομοιώνει πολύ πιο γρήγορα, εύκολα και άκριτα αυτές τις ανισότητες, μέσω της κοινωνικοποίησης, για να τις αποδεχτεί αργότερα ως αναπόφευκτες και φυσικές, και μάλιστα ως οργανικό στοιχείο του κόσμου και της ύπαρξής του. Από την άλλη, υπάρχει έντονη αμφισβήτηση του ρόλου της εκπαίδευσης ως παράγοντα βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης, καθώς εκλείπουν οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης για τα παιδιά, σε μια εποχή οικονομικών προκλήσεων και διακυμάνσεων μεταξύ της ανάπτυξης και της ύφεσης (Pressoir, 2008: 58).

Τίθενται, κατ' επέκταση, ερωτήματα σχετικά με το τι διδάσκεται στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Είναι αλήθεια ότι το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών υπόκειται σε θεσμικές δεσμεύσεις, αλλά δεν υπάρχει ομοιομορφία στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί τις υλοποιούν, ούτε η δράση τους εξαρτάται αποκλειστικά από αυτές, οπότε υπάρχουν περιθώρια σχετικής αυτονομίας (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998), είτε ανεμπόδιστης, είτε με ανοχή, είτε κατόπιν αντιστάσεων. Πολλοί εκπαιδευτικοί λοιπόν, αντί να χρησιμοποιήσουν την στοιχειωδώς προσφερόμενη παιδαγωγική ελευθερία, για να καταρρίψουν τα στερεότυπα, τα διαιωνίζουν: **α)** πιστεύουν ότι η ευφυΐα είναι έμφυτη (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998), **β)** επιλέγουν για τα παιδιά αφηγήματα (μύθοι, παραμύθια, ποιήματα) και παιχνίδια που ενισχύουν τα στερεότυπα της όμορφης, νοικοκυρεμένης και τρυφερής κοπέλας-κούκλας, της αντιζηλίας μεταξύ γυναικών, του ανδρισμού, των κακών ζώων (ενώ απλώς πρόκειται για ανταγωνισμό μεταξύ αυτών των ζώων και του ανθρώπου στη λήψη της ίδιας τροφής) ή προβάλλουν τον εθνοκεντρισμό και τη θρησκοληψία, δηλαδή γενικά τα μηνύματά τους δεν συνάδουν με τις αξίες της ισότητας, συλλογικότητας, παγκοσμιότητας και οικολογίας, **γ)** και δεν προλαμβάνουν, με κατάλληλη αγωγή, και αδιαφορούν για την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών

στο σχολείο.

Τι καλλιιεργείται στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία σε όλη την ελληνική επικράτεια, και κατά πόσο αυτή η καθημερινή επαφή συνάδει με τις αρχές του αλληλοσεβασμού και της ισότητας; Τα παιδιά των λαικών στρωμάτων δεν είναι επιθυμητά από πολλούς εκπαιδευτικούς, διότι, κατά τη γνώμη τους, αυτά δεν διαθέτουν πλούσια μορφωτική υποδομή, που θα τους χάριζε οξύνοια, γλωσσική καλλιέργεια και διατήρηση της προσοχής, εκδηλώνουν συναισθηματική ανωριμότητα, απειθαρχία στην τάξη και αρνητισμό απέναντι στο σχολείο, και μερικά από αυτά δεν είναι καθαρά και προσεγμένα. Επίσης, φαίνονται ενοχλητικά στους εκπαιδευτικούς τα παιδιά που δεν ξέρουν την ελληνική γλώσσα, π.χ. η φωνή τους 'διαταράσσει' τη χορωδία (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998), ή έχουν δυσκολίες στην έκφραση της επίσημης, σχολικής-γραφειοκρατικής γλώσσας, μια και μιλούν λαική ή ιδιωματική γλώσσα. Είναι επίσης ανησυχητικό ότι νεώτεροι εκπαιδευτικοί, αν και ηλικιακά είναι πιο οικείοι στους μαθητές τους και επιδεικνύουν μεγαλύτερη κατανόηση προς τα τέκνα των μεταναστών, είναι λιγότερο ευαίσθητοι γενικά απέναντι σε μαθητές με 'λιγότερα εφόδια' απ' ό,τι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί, και περισσότεροι από αυτούς παρά από τους παλαιότερους ανήκουν στη μεσαία τάξη, με αποτέλεσμα να διευρύνονται οι ταξικές διαφορές (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998).

Η ομάδα των συνομηλικών δεν είναι άμοιρη ευθυνών ως προς τη διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς παρατηρούνται ελλείμματα ως προς την ενσυναίσθηση, τη δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και απολαβών, την ευθύνη, το σεβασμό προς τους άλλους, την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, την αξιοπρέπεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλήλ η ευθύνη βαρύνει και το σχολείο που δεν διδάσκει τα παιδιά να κατέχουν τις παραπάνω αρετές (Kaga, 2008: 53. Pressoir, 2008: 60). Για παράδειγμα, τα προσωπικά αντικείμενα των παιδιών είναι αξιολογικά προσδιορισμένα από τη σχολική κοινότητα: υπερέχουν τα ακριβά ρούχα της μόδας, παπούτσια, κινητά, αξεσουάρ και σχολικές τσάντες, για να είναι τα παιδιά αποδεκτά από τους συμμαθητές τους. Αυτό βέβαια πλήττει την αυτοεκτίμηση των φτωχότερων, που αδυνατούν επίσης να ανταποκρίνονται σε δαπανηρά πάρτι και εκδρομές με τους συνομηλικούς τους.

Οι ενδείξεις και αποδείξεις των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο από τη θεσμική πλευρά είναι επίσης πολλές: οι βρεφονηπιακοί σταθμοί στην Ελλάδα επιλέγουν τα παιδιά για εγγραφή, τυπικά με κοινωνικά κριτήρια, ουσιαστικά δε κατόπιν διαμεσολαβήσεων, αποκλείοντας αιτούντες και επιβάλλουν δίδακτρα στους γονείς. Οι παροχές του ιδρύματος (επιθυμητή πρόνοια, ιατρο-κοινωνικές υπηρεσίες, σίτιση, ολοήμερη λειτουργία, ολιγομελή τμήματα) πιθανόν να μην είναι επαρκείς για την ικανοποίηση

των παιδιών από μη ευνοημένα περιβάλλοντα, σε μια εποχή μάλιστα που η κοινωνική πολιτική βάλλεται προκλητικά από την οικονομία της αγοράς και τους πολυποικίλους προπαγανδιστές.

Φαίνεται πάντως ότι η θεσμική εξουσία διεθνώς και τοπικά, μέσα από επίσημους οργανισμούς, δεν επικεντρώνεται στην ύπαρξη ταξικών-οικονομικών ανισοτήτων (χαμηλό εισόδημα, ανεργία, φτωχές συνθήκες διαβίωσης στο σπίτι-γειτονιά-κοινότητα, χαμηλή πρόσβαση σε υπηρεσίες υψηλής ποιότητας, διακρίσεις και περιθωριοποίηση μεταναστών), αλλά τις θεωρεί ως επιμέρους παράγοντες, ανάμεσα σε άλλες μορφωτικές, πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση, επαγγέλματα ανειδίκευτων, τύπους οικογένειας, συζυγικές σχέσεις, μέλη στην οικογένεια, γονεϊκά στυλ, συμπεριφορές, πρακτικές κοινωνικοποίησης, οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές προς τα παιδιά, οικογενειακό ιατρικό ιστορικό, τοπική βία και εγκληματικότητα, τοπική περιβαλλοντική μόλυνση, θρησκευτικές παραδόσεις, ατομικούς στόχους και αξίες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ακόμα και δείκτη νοημοσύνης (EACEA, 2009: 18-21), συσκοτίζοντας έτσι την ευθύνη του οικονομικού συστήματος και της επίσημης πολιτικής απέναντι στα εργατικά στρώματα.

Σε άλλες περιπτώσεις η θεσμική εξουσία παραλείπει εντελώς τις οικονομικοκοινωνικές διαφορές και αρκείται στον γενικό όρο 'οικογενειακοί παράγοντες για τη σχολική ετοιμότητα' (Office of Superintendent of Public Instruction, 2005: 1), υπονοώντας την ευθύνη των συγκεκριμένων γονέων για την επίδοση των παιδιών τους. Άλλοι κρατικοί θεσμοί, αντί των ανισοτήτων, χρησιμοποιούν τον ευώνυμο όρο 'οικογενειακή μοναδικότητα', από την ενδυμασία και το έθος μέχρι τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες και τη δομή (New Jersey State Department of Education, 2004: 12), αρκούμενοι με μια ευγενική πλην όμως απατηλή διαπίστωση που ισοδυναμεί με προσβλητική αδιαφορία. Πολύ δε περισσότερο, μελετητές όπως ο Powers (2007: 93) ισχυρίζονται ότι ευθύνεται το νηπιαγωγείο που δεν διδάσκει το επιχειρηματικό ρίσκο στους μαθητές!

Προτάσεις αλληλαγών

Το σχολείο οφείλει να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες με ριζικές αλληλαγές στα προγράμματά του, θετικό παιδαγωγικό κλίμα και διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικές παροχές. Πλούσια, ποικίλα και ενδιαφέροντα προγράμματα, μορφωτικές, ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Ασκούν & Ανδρούσου, 1998. Biedinger et al.,) και πολιτιστικές εκδηλώσεις μπορούν να απελευθερώσουν το καταπιεσμένο παιδί και να το παρωθήσουν στη σχολική

επίτευξη. Αναλυτικότερα, το παιδί θα ασκηθεί στα απλά μαθηματικά² και στις φυσικές επιστήμες³, στη γλώσσα και λογοτεχνία⁴, τέχνη⁵, κίνηση, αθλοπαιδιές και αθλητικές δραστηριότητες, ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, εκμάθηση δεξιοτήτων συμβίωσης και ζωής⁶, εκμάθηση κανόνων συνεισφοράς και υγιεινής, εξισορρόπηση των διαστημάτων ησυχίας και συμμετοχικής δημιουργικής εγρήγορσης στην τάξη, διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και συγκρούσεων, εκμάθηση ευγενικών εκφράσεων-του σεβασμού απέναντι στα δικαιώματα του άλλου-της κοινωνικής αλληλεγγύης και συνεργατικών δραστηριοτήτων αλληλ και της αυτονομίας, εκμάθηση αυτοπροστασίας (New Jersey State Department of Education, 2004: 19, 23-26, 28, 31, 34-35).

Πέραν των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού, μπορούν να οργανωθούν για τα παιδιά γιορτές, παιχνίδια (πολυφυλετικές κούκλες και μουσικά όργανα), πολυπολιτισμική τέχνη και μαγειρική, ημερίδες λαϊκής και πολυπολιτισμικής αφήγησης, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και μουσεία, ενώ στους γονείς μπορούν να απευθύνονται ηλεκτρονικά ενημερωτικά δελτία, ενημερωτικές διαλέξεις και εκ περιτροπής δημιουργική απασχόληση βρεφών και νηπίων (New Jersey State Department of Education, 2004:

² Δεξιότητες: διακρίσεις χρωμάτων, χρονικές διακρίσεις και σειροθέτηση, αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων, αναγνώριση της ώρας από τους δείκτες του ρολογιού, αρίθμηση, μετρήσεις, παζλ με αριθμούς, απλές αριθμητικές πράξεις με χρήση αντικειμένων, χωρικές δεξιότητες, συμπληρώσεις κενών, αναγνώριση σχημάτων και παραλληλησιπέδων, συγκρίσεις ποσού-διαστάσεων-βάρους-σχημάτων-υψός-ήχου, ανταπόκριση σε απλά προβλήματα λογικής, επίλυση προβλημάτων, ταξινομήσεις και ομαδοποιήσεις, χρήση απλών υποθέσεων (New Jersey State Department of Education, 2004: 42-46).

³ Δεξιότητες: βασικά συστατικά της ζωής, γνώση του κύκλου της ζωής, έμβιοι οργανισμοί, φυσικά και τεχνητά αντικείμενα, φυτά και ζώα, μέρη των φυτών και δέντρων, εξέλιξη του φυτού και αντίστοιχες γεωργικές εργασίες, πουλιά, ψάρια, θαλασσινά, έντομα και ερπετά, καιρός και θερμοκρασία, θερμότητα, βρασμός, τήξη και πήξη των σωμάτων, διαφορές υγρών, πυκνότητα, φως και σκότος, αντανάκλασεις, απλά πειράματα και πορίσματα, εμπειρικές παρατηρήσεις και ανακαλύψεις, διατύπωση απλών υποθέσεων, πίνακες και διαγράμματα, συλλογές φύλλων-κελύφων κλπ., ανακύκλωση και επανάχρηση, καθαριότητα, μόλυνση (New Jersey State Department of Education, 2004: 49-52).

⁴ Δεξιότητες: ακρόαση, απαγγελία ποιημάτων, εκμάθηση τραγουδιών, κατανόηση και εμπλουτισμός λεξιλογίου, υποβολή ερωτήσεων, έκφραση συναισθημάτων, αναδιήγηση ή επινόηση ιστοριών, σχολιασμός χαρακτήρων, πρόγνωση της εξέλιξης της ιστορίας, σύνδεση της υπόθεσης με προσωπικά βιώματα, επικοινωνία και διαπραγμάτευση, αναγνώριση κοινωνικών σημάτων, ανάγνωση πινακίδων-τίτλων-συσκευασιών-καρτών-καταλόγου-σημειώσεων, πνευματικά παιχ-νίδια, παζλ, κολλάζ με γράμματα και επικεφαλίδες, παραγωγή μικρών κειμένων (New Jersey State Department of Education, 2004: 36-41), μεταφράσεις λέξεων και φράσεων σε διάφορες γλώσσες (New Jersey State Department of Education, 2004: 57) και ερμηνεία ξένων τραγουδιών.

⁵ υποκριτική (παιχνίδι ρόλων, κουκλοθέατρο), ζωγραφική, φωτογραφία, κεραμική, γλυπτική, κατασκευές, τραγούδια

⁶ Δεξιότητες: ανθρωπογεωγραφικές ομοιότητες και διαφορές, ποικιλία χαρακτηριστικών προσωπικότητας, ποικιλία προτιμήσεων και συνηθειών, αποδοχή της διαφορετικότητας ως προς το φύλο-ηλικία-φυλή-εθνότητα-κοινοπούρα-δεξιότητες, αυτοπαρουσίαση, υλικό άρσης των προκαταλήψεων, υλικό ποικίλων παραδόσεων και ταλέντων, φροντίδα φυτών-ζώων-νοικοκυριού, κανόνες υγιεινής, κοινωνικοί κανόνες, υπευθυνότητα, επισκέψεις, γνωριμία με κοινωνικά επαγγέλματα (New Jersey State Department of Education, 2004: 53-56).

12, 15, 31). Τα προγράμματα αυτά αφορούν ιδιαιτέρως μειονότητες και οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και μονογονεϊκές (Biedinger et al.,). Έχει βρεθεί ότι ετήσιο πρόγραμμα σχολικής προετοιμασίας του προνηπίου για το νηπιαγωγείο βελτιώνει τις δεξιότητές του είτε στα μαθηματικά και στην ανάγνωση (Magnuson et al., 2004: 115, 141) είτε στη συμπεριφορά και στη γονεϊκή παρέμβαση στη σχολική ζωή του παιδιού (Magnuson et al., 2004: 143). Όμως η προσέλευση των γονέων χαμηλού εισοδήματος και μορφωτικού επιπέδου σ' αυτά τα προγράμματα είναι σχετικά μικρή (Magnuson et al., 2004: 118. Biedinger et al.,), γι' αυτό χρειάζεται αλληλαγιά της στάσης των γονέων, με την παροχή κινήτρων για την εμπλοκή τους (Weiss et al. 2006: 4-5).

Το αποτελεσματικό για τον μαθητή σχολείο διακρίνεται για το φιλικό του προσωπικό και τις παρεχόμενες μαθησιακές ευκαιρίες (Magnuson et al., 2004: 118). Αυτές συνίστανται στο υψηλό επιπέδου προσωπικό, στο μαθησιακό υλικό και στις δραστηριότητες. Το θετικό μαθησιακό περιβάλλον έγκειται στο σεβασμό απέναντι στις ατομικές ανάγκες, απέναντι στο αναπτυξιακό στάδιο και στα μαθησιακά στυλ του παιδιού (New Jersey State Department of Education, 2004: 17) και θα ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη, ώστε οι μη ευνοημένοι μαθητές να υπερβούν τις δυσχέρειες στο σχολείο (Biedinger et al.,). Οι παιδαγωγικές αρχές, τα προγράμματα φοίτησης και η διδακτική πρέπει να συνάδουν με την απάληση κάθε παιδικής φοβίας, τον αλληλοσεβασμό, την ισότητα και τις υψηλές μαθησιακές προσδοκίες για όλους. Οι Frede & Ackerman (2007: 1, 5, 9, 12) προτείνουν προγράμματα γλωσσικής ανάπτυξης και τη σύνταξη προγραμμάτων σπουδών που θα απευθύνονται και σε φτωχούς και μετανάστες, δηλαδή θα λαμβάνουν υπόψη, μεταξύ άλλων, το οικονομικό status και το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, οπότε η διδασκαλία εντάσσεται στο ρεαλιστικό περιβάλλον και οι δραστηριότητες έχουν νόημα για το μαθητή. Καλλιέργεται παράλληλα ο διάλογος και η ελεύθερη έκφραση των παιδιών, η περιέργεια, η φαντασία και η δημιουργικότητα (New Jersey State Department of Education, 2004: 15).

Ο Kamara συνοψίζει τις ενδεδειγμένες ενέργειες για τους γονείς και εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων που προέρχονται από στερεότυπα: **α)** αναγνώριση των προκαταλήψεων και ανατροπή τους, διαφορετικά οι άνθρωποι θα τις υποστηρίζουν με τη σιωπή τους, **β)** άρση των προκαταλήψεων απέναντι στις γυναίκες, στους μη λευκούς, στις μονογονεϊκές οικογένειες και στα ΑμεΑ, μέσα από έντυπα, παιχνίδια, καλλιτεχνικά έργα, αντικείμενα, πολυμεσικό υλικό, **γ)** συμπεριφορές εξάλειψης των προκαταλήψεων στις καθημερινές σχέσεις και συναλλαγές, αποφυγή της περιφρόνησης και της απόρριψης, **δ)** καλλιέργεια κλίματος αυτοεκτίμησης και

υπερηφάνειας για την πολιτισμική ταυτότητα και όχι υπεροψίας, ε) δέουσα προσοχή, σεβασμός και ενθάρρυνση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, χωρίς αδιαφορία ή επίπληξη, στ) κριτική θεώρηση του περιεχομένου εντύπων, προβολών και πολυμέσων, ζ) τεχνικές προάσπισης των δικαιωμάτων, αντιμετώπισης προκλήσεων, υποστήριξης της προσωπικότητας και εύρεσης πανανθρώπινων ομοιοτήτων και διαφορών (Kamara, 2008: 104-105).

Επίσης, οι ανισότητες και διακρίσεις μετριάζονται με ελεύθερη, δωρεάν πρόσβαση, φυσική ασφάλεια, φροντίδα και εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, μετακινήσεις, πρόνοια και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη (Magnuson et al., 2004: 118-120), υγιεινά γεύματα, παροχές σχολικών ειδών προς τα παιδιά, δηλαδή έντυπα, οπτικοακουστικά μέσα, γραφική ύλη και καλλιτεχνικό υλικό (Magnuson et al., 2004: 119. New Jersey State Department of Education, 2004: 13-17, 30), και με αυστηρότατο κοινωνικό έλεγχο για την αποφυγή κρουσμάτων υπεξαίρέσεων και διαφθοράς. Η έμφαση στην κοινωνική πολιτική υπέρ των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους προϋποθέτει μελέτη των αντίστοιχων συστημάτων σε χώρες όπως η Σουηδία, και κοινωνικό προϋπολογισμό, αρχής γενομένης βέβαια από την τοιμηρή λήψη αποφάσεων για στέγαση εικοσιτετράωρων υπηρεσιών προσχολικής μέριμνας και εκπαίδευσης σε επισκευασμένα και φιλικά για τα παιδιά δημόσια κτίρια⁷ στον ιστό των πόλεων και κωμοπόλεων, που σήμερα είναι εγκαταλελειμμένα και αναξιποίητα ή έτοιμα να πωληθούν, για να δεχθούν μερικές ακόμα εμπορικές επιχειρήσεις.

Έτσι, με κατάλληλη εκπαιδευμένο προσωπικό, που συνειδητοποιεί το κοινωνικό έργο που επιτελεί, θα λειτουργούν αυτές οι υπηρεσίες, και με δωρεάν ή με χαμηλό συμβολικό κόστος θα εξυπηρετούνται και οι γονείς⁸, εξοικονομώντας χρόνο για την απασχόλησή τους, τις υποχρεώσεις τους και την ψυχαγωγία τους, και τα παιδιά, αναπτύσσοντας την κοινωνικότητά τους.

Βιβλιογραφία

Ασκούνη Νέλλη και Ανδρούσου Αλεξάνδρα (1998). Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στη προσχολική εκπαίδευση: η πρόσληψή τους από τις νηπιαγωγούς. Virtual School, 1,1, http://www.auth.g/virtualschool/1.1/TheoryResearch/Askouni_Androu-

⁷ ενώ ένας αριθμός από αυτά τα κτίρια μπορούν να χρησιμοποιούν ως νεανικά και πολιτιστικά στέκια και ως ξενώνες για ευπαθείς ομάδες: για ηλικιωμένους, άτομα σε κίνδυνο κλπ.

⁸ Ιδιαίτερως δε η μητέρα, που δεσμεύεται από την υποχρέωση της καθημερινής πολύωρης φύλαξης και ανατροφής των ανηλίκων, διαιωνίζοντας, χωρίς να το επιθυμεί, τις πατριαρχικές κοινωνικές σχέσεις.

sou.html.

Ahsan, Nilofer (2004). Domestic violence and family support programs: creating opportunities to help young children and their families. In: Susan Schechter (Ed.), *Early childhood, domestic violence, and poverty: helping young children and their families*, 59-86. Iowa City: The University of Iowa.

Biedinger, Nicole, Becker, Birgit, & Rohling, Inge (). Early ethnic educational inequality: the influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review*, 2,?, 2-2.

Borman, Kathryn (). Social Control and Schooling: Power and Process in Two Kindergarten Settings. *Anthropology & Education Quarterly*, 9,1, 38-53.

Cohen, Sheldon, Janicki-Deverts, Denise, Chen, Edith, & Matthews, Karen A. (2010). Childhood socioeconomic status and adult health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1186, 37-55.

EACEA (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency of European Commission) (2009). *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Brussels: Eurydice.

Elder, Todd E. & Lubotsky, Darren H. (2009). Kindergarten Entrance Age and Children's Achievement: Impacts of State Policies, Family Background, and Peers. *Journal of Human Resources*, 44,3, 641-683.

Fish, Margaret (2004). Attachment in infancy and preschool in low socioeconomic status rural Appalachian children: Stability and change and relations to preschool and kindergarten competence. *Development and Psychopathology*, 16, 293-312.

Frede, Ellen & Ackerman, Debra J. (2007). *Preschool curriculum decision-making: dimensions to consider*. Preschool Policy Brief, 12. New Brunswick: Rutgers, The State University of New Jersey.

Kaga, Yoshie (2008). Early childhood education for a sustainable world. In: Ingrid Pramling Samuelsson & Yoshie Kaga (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, 53-56. Paris: UNESCO.

Kamara, Hawa S. (2008). Early childhood education for a sustainable society. In: Ingrid Pramling Samuelsson & Yoshie Kaga (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, 102-106. Paris: UNESCO.

Magnuson, Katherine A., Meyers, Marcia K., Ruhm, Christopher J., & Waldfogel, Jane (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41,1, 115-157.

Nelson, Michael (2000). Childhood nutrition and poverty. *Proceedings of the Nutri-*

tion Society, 59, 307-315.

New Jersey State Department of Education (2004). Preschool teaching and learning expectations: standards of quality. Retrieved 27-9-2010 from ?????

Office of Superintendent of Public Instruction (2005). Student Readiness for Kindergarten. A Survey of Kindergarten Teachers in Washington State. Washington: Washington State University.

Penn, Helen (1995). Nursery education: what is it for? International Journal of Educational Management, 9, 4-9.

Powers, Michael R. (2007). Sharing responsibility: what they didn't teach you in kindergarten. The Journal of Risk Finance, 8,2, 93-96.

Pressoir, Eveline (2008). Preconditions for young children's learning and practice for sustainable development. In: Ingrid Pramling Samuelsson & Yoshie Kaga (Eds.), The contribution of early childhood education to a sustainable society, 57-62. Paris: UNESCO.

Tresserras, R., Canela, J., Alvarez, J., Sentis, J., & Salleras, L. (1992). Infant Mortality, Per Capita Income, and Adult Illiteracy: An Ecological Approach. American Journal of Public Health, 82,3, 435-438.

Weiss, Heather, Caspe, Margaret, & Lopez, M. Elena (2006). Family involvement in early childhood education. Harvard Family Research Project, 1. Retrieved 27-9-2010 from ?????

Welsch, David M. & Zimmer, David M. (2010). The Effect of Health and Poverty on Early Childhood Cognitive Development. Atlantic Economic Journal, 38, 37-49.

Μια διαθεματική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας για το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα

Ευαγγελία Ρουμπιέ, Νηπιαγωγός

Εισαγωγή

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου να είναι διαφορετικός, να έχει διαφορετικές συνήθειες, κουλτούρα, πολιτισμό και εθνικότητα και μας καλεί να καλλιεργηθούμε πνευματικά, ώστε να αναζητούμε στη ζωή όχι τον υλικό ευδαιμονισμό αλλά τον ανθρωπισμό που είναι ο μόνος που μπορεί να σώσει τον άνθρωπο αλλά και την ανθρωπότητα .

Σήμερα στην Ελλάδα συναντούμε ένα «μωσαϊκό μεταναστών» που προέρχονται από χώρες διαφορετικού πολιτισμικού, ιστορικού, πολιτικού και κοινωνικού επιπέδου. Αυτό δημιουργεί προβλήματα συνύπαρξης με τους «ντόπιους», προβλήματα που έχουν ως αφετηρία τη διαφορετικότητά τους σε πολλούς τομείς, όπως είναι η θέση τους στην ελληνική αγορά εργασίας και οικονομία και η περιορισμένη κοινωνική τους παρουσία στην τοπική κοινωνία, τη γλωσσική τους διαφορετικότητα¹.

Οι οικονομικές και γεωπολιτικές αλληλαγές, που συντελούνται στην Ευρώπη κατά την τελευταία δεκαετία, δεν ήταν δυνατό να αφήσουν ανέπαφη τη χώρα μας. Η Ελλάδα, που παραδοσιακά ήταν χώρα “εξαγωγής” μεταναστών, μεταβλήθηκε σε χώρα “υποδοχής” ανθρώπων που εγκατέλειψαν τις εστίες τους για να αναζητήσουν μια καλύτερη τύχη γιατί μια μετανάστευση μπορεί να οδηγείται από κίνητρα οικονομικά, κοινωνικά, πολέμου, προσφυγιάς, με λίγα λόγια η μετανάστευση από πολλούς ανθρώπους ταυτίζεται με την ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον, γιατί οι μετανάστες δεν είναι πρόβλημα, αλλά έχουν προβλήματα!

Ρατσισμός: το μέγιστο μίσος για τον ελάχιστο λόγο

Σε μια προσέγγιση της Διαπολιτισμικότητας και στην εποχή των ανακατατάξεων και αναπροσαρμογών της παλαιότερης ομοιόμορφης πολιτισμικά κοινωνίας, θα ήταν ανεπίτρεπτο να μην αναφερθούν τα προβλήματα τα οποία συνοδεύουν αυτή την αλληλαγή. Στις μέρες μας, καθημερινά διαπιστώνουμε ότι ο ρατσισμός απλώνεται με ορμή

¹ Κασσιμάτς 2006

μέσα στις κατά τα άλλα δημοκρατικές μας κοινωνίες. Εξάλλου μας το αποδεικνύουν τα φαινόμενα λαικισμού που σαρώνουν κάθε προσπάθεια νηφάλλιας και κριτικής σκέψης, οι φανατικοί εθνικιστές που ποδηλαπλησιάζονται με τρομακτική ταχύτητα, η ανελευθερία που προβάλλεται συνεχώς μέσα από το πρόσχημα της ελευθερίας.

Το φαινόμενο του ρατσισμού δεν είναι καινούργιο αλλά ανάγεται στην αρχαιότητα ακόμη. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι το φαινόμενο αυτό εμφανίστηκε και εδραιώθηκε ως η τάση των κοινωνικών ομάδων να διατηρήσουν την εσωτερική τους ενότητα για να αντιμετωπίσουν τους εξωτερικούς εχθρούς. Σε αυτή τους λοιπόν την προσπάθεια καλλιιεργούν συνειδητά τις φυλετικές, εθνικές, θρησκευτικές ή άλλες τους ιδιαιτερότητες, ώστε να αυτοπροσδιορίζονται και να διακρίνονται από τους άλλους. Ρατσισμός είναι η θεωρία που χωρίζει τους ανθρώπους σε φυλές προνομιούχες και μη, ανώτερες και κατώτερες, οι οποίες δεν πρέπει να αναμιγνύονται, για να μη “μολυνθούν” οι ανώτερες από τις κατώτερες.. Γενικότερα όμως, ρατσισμός είναι η αντίληψη με βάση την οποία μια ομάδα ή ένας λαός θεωρεί τον εαυτό του βιολογικά και πνευματικά ανώτερο και αντιμετωπίζει υποτιμητικά όλους τους άλλους,

Από τη μία ήθη, έθιμα και πολιτισμός κοινωνικών ομάδων, φυσιογνωμίες λαών και φυλών διαφορετικών, γίνονται κατακριτέα χωρίς να γνωρίζουμε στην ουσία τίποτα για αυτά και από την άλλη ρατσιστικές προκαταλήψεις διαμορφώνονται σε βάρος κοινωνικών ομάδων που τις απομονώνουμε από τον κοινωνικό μας χώρο. Γίνεται πλήρον λόγος για τον κοινωνικό ρατσισμό που μπορούμε να τον ορίσουμε ως την προκατάληψη για τους χρήστες ναρκωτικών, για τους φορείς του aids, για πρώην κατάδικους, η ανισότητα ανδρών και γυναικών, η περιφρόνηση των αναλφάβητων, η προκατάληψη ή η κοροϊδία προς τους πνευματικά καθυστερημένους, η εκμετάλλευση των αναπήρων, η προκατάληψη για τους ομοφυλόφιλους. Αναμφισβήτητα οι ρατσιστικές προκαταλήψεις είναι φορτισμένες από συναισθήματα, άλογες σκέψεις, προϊόντα της συναισθηματικής λογικής και αποτελούν μια πραγματικά κοινωνική μάστιγα².

Όταν ένα κοινωνικό σύνολο, στην ευρύτερη διάστασή του, συντηρεί και καλλιιεργεί τέτοιες συνθήκες και αντιλήψεις, είναι φυσικό να οδηγηθεί και οδηγείται τελικά σε μια μόνιμη ένταση και κρίση. Συνεπώς καλύτερη θεωρητική γνώση προβλημάτων όπως ο ρατσισμός, οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα καθώς και η ενημέρωση και η διαπαιδαγώγηση του πολίτη σε σχέση με αυτά τα φαινόμενα αποτελούν τον καλύτερο εξοπλισμό για τη καταπολέμηση τους.

² Ήνροτύρns Ν. Ιωάννns, Οι προκαταλήψεις ως κοινωνικό φαινόμενο, Θεσσαλονίκη 1972

Η στάση του ελληνικού σχολείου απέναντι στα νέα δεδομένα

Το ελληνικό σχολείο είναι αρκετά παραδοσιακό όσον αφορά στη διάρθρωσή του, στο ωράριο λειτουργίας του, στις υποδομές και στο άνοιγμά του στην κοινωνία.

Παρά τις κατά καιρούς μεταρρυθμίσεις, τον εκσυγχρονισμό και τη διάθεση εισαγωγής καινοτομιών, η σχολική ζωή δε φαίνεται να αλληλάζει θεαματικά. Υπάρχει κάποια στασιμότητα σε επίπεδο μεθόδων διδασκαλίας, σε επίπεδο οργάνωσης, διάρθρωσης και ευελιξίας³. Ο τελευταίος παράγοντας είναι καθοριστικός σε ό,τι έχει σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία απαιτεί δομές εύκαμπτες και προσαρμόσιμες στις ανάγκες των μαθητών.

Το περιορισμένο καθημερινό ωράριο λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου δεν είναι δυνατόν να καλύψει τις ιδιαίτερες δραστηριότητες που περιέχονται στα διεθνή προτεινόμενα διαπολιτισμικά προγράμματα⁴. Εκτός αυτού, στέκεται τροχοπέδη τόσο στη σωστή λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής όσο και στην ενισχυτική διδασκαλία, η οποία αντιμετωπίζεται ως «πάρεργο». Απαγορεύει, τέλος, το άνοιγμα της σχολικής μονάδας σε δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές, οι οποίες είναι πολύτιμες σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Η επέκταση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου μας παρέχει τη δυνατότητα για ένταξη των αλλοδαπών στην ομάδα των γηγενών μαθητών, μέσα από δραστηριότητες που δε θα τους απομονώνουν ή θα τους περιθωριοποιούν.

Η δημιουργία μεγάλων σχολικών μονάδων με πολλά τμήματα και εκπαιδευτικούς, αμφισβητείται έντονα, αφού δεν προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και δεν ευνοούν τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλή και μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών προσφέρει το άλλοθι της κακής λειτουργίας τους, και το όποιο πρόβλημα «φορτώνεται» αβασάνιστα σε αυτούς⁵. Προτιμότερη είναι η εγγραφή των αλλοδαπών μαθητών σε μικρότερα σχολεία (εξαθέσια για παράδειγμα), όπου το κλίμα είναι πιο ευνοϊκό.

Ένα άλλο πρόβλημα είναι το ποσοστό των αλλοδαπών που εγγράφεται στη σχολική μονάδα. Ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών σε μια σχολική μονάδα δημιουργεί προβλήματα στη σχολική εργασία στην τάξη, καθυστερήσεις στην ύλη και

³ Γεωργιογιάννης, Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα, 1997

⁴ Νικολλάου, Γ., Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000

⁵ Νικολλάου, Γ., Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000

το σχολείο «δυσφημίζεται». Πρακτικά όμως, είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί ο έλεγχος των εγγραφών των αλλοδαπών μαθητών, για τον καθορισμό συγκεκριμένου ποσοστού για κάθε σχολείο.

Πιθανή λύση θα μπορούσε να προσφέρει η εντατική και αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Σχετικά με τις τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα θα πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα τα παρακάτω σημεία:

Ανάθεση εργασίας σε μόνιμο, έμπειρο προσωπικό, που θα έχει σχετική επιμόρφωση.

Έγκαιρη εξασφάλιση διδακτικού υλικού.

Εμπιστοσύνη και εκτίμηση του επιπέδου του αλλοδαπού μαθητή.

Προσπάθεια για ενεργητική παρουσία του μετανάστη - μαθητή στην κανονική τάξη.

Μεθοδολογική ευελιξία των εκπαιδευτικών και στροφή σε πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.

Ενισχυτική διδασκαλία μέσα στην τάξη.

Ανάπτυξη εσωσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Τήρηση φακέλου προόδου για κάθε αλλοδαπό μαθητή.

Συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Καθορισμός της τάξης στην οποία πρέπει να εγγραφεί ο αλλοδαπός μαθητής.

Διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής τακτικής που αφορά το άτομό του, διαρρύθμιση της σχολικής τάξης που να ευνοεί τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα, κατάλληλος εξοπλισμός.

Η εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα

Η διαπολιτισμική προσέγγιση καθιστά αναγκαία όχι μόνο μια άριστη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το λειτούργημα του παιδαγωγού, αλλά και ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και εμπειριών στον τομέα της εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής τόσο στον εσωσχολικό όσο και στον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης των μαθητών. Σημαντικό ρόλο παίζει και η διαμονή του δασκάλου σε κάποιες χώρες προέλευσης των μαθητών ή η πλήρης πληροφόρηση του σε σχέση με αυτές, καθώς η εκπαίδευση στο διαπολιτισμικό περιβάλλον δίνει στο δάσκαλο εμπειρίες και γνώσεις σχετικές με τα βιώματα των παιδιών.

Επί του προκειμένου, η Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης το Σεπτέμβριο του

1984 αποφάσισε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα είναι ικανοί να διδάξουν διαπολιτισμικά πρέπει, μεταξύ των άλλων, να τους παρέχει και τα εξής: να τους καθιστά γνώστες των διάφορων μορφών πολιτισμικής έκφρασης, που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και στις κοινότητες των μεταναστών, να τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν-συνειδητοποιούν ότι εθνοκεντρικές πράξεις και η διαμόρφωση στερεοτύπων μπορούν να βλάψουν τα άτομα, να αναγνωρίζουν τη φύση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού καθώς και στρατηγικές αντιμετώπισης τους, να τους δίνει την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι οι ίδιοι μπορούν και οφείλουν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης⁶.

Από όσα έχουμε ήδη αναφέρει γίνεται ευκόλως κατανοητό ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που εργάζονται με πολυπολιτισμικές τάξεις, δε διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα για μια διαπολιτισμική διδασκαλία και συνεπώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υστερεί και σε αυτόν τον τομέα.

Ο σχεδιασμός ενός ολοκληρωμένου επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση είναι αναγκαίος. Αφενός πρέπει να καλυφθεί το κενό που ήδη υπάρχει σε αυτόν τον τομέα, καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συναφή θέματα βασίζεται συνήθως σε μια τυχαία επιλογή σεμιναρίων, συχνά με επικαλύψεις και χωρίς εσωτερική συνοχή, αφετέρου στόχος αποτελεί η αξιοποίηση της επιστημονικής θεωρίας η οποία αφορά: την ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής δεξιότητας» στους υποψηφίους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, και το σχεδιασμό προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση τους.

Σημαντικό στόχο αποτελεί η μετατροπή της θεωρίας σε πράξη, η άσκηση δηλαδή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή διαπολιτισμικά προσανατολισμένων διδακτικών προσεγγίσεων στη σχολική τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν χρειάζονται τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορούν να παρέμβουν, ώστε οι μαθητές τους να αναπτύξουν θετικότερες στάσεις για τους άλλους πολιτισμούς. Οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός, οι διακρίσεις αποτελούν ακόμη δυστυχώς σοβαρά προβλήματα της κοινωνίας μας. Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, ο δάσκαλος δεν έχει ως καθήκον του να μεταδίδει τις αξίες της άρχουσας τάξης ως δεσμευτικές, αλλά θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιμετωπίσουν κριτικά όλο το φάσμα των αξιών που κυριαρχούν στην ευρύτερη

⁶ Κανακίδου- Παπαγιάννη, 1994 σελ 73-74

κοινωνία, για να μπορέσουν να αναπτύξουν μια ταυτότητα, η οποία θα είναι αποτέλεσμα της δυναμικής που θα αναπτύσσεται από τη κριτική θεώρηση όλων των αξιών εκ μέρους του μαθητή.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια σοβαρή δυνατότητα και παρέχει μια ευκαιρία για οργανωτικής και παιδαγωγικής φύσεως αλληλαγές, που όλα τα στοιχεία έχουν ανάγκη για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας.

Πως δουλεύουμε με σεβασμό τα γνωστικά αντικείμενα στις πολυπολιτισμικές τάξεις

Είναι αναμφισβήτητο ότι οι καλές επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο εξαρτώνται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο το σχολείο αποδέχεται την προσωπικότητα του, τις αξίες του, τα πιστεύω του και τη κοινωνική του προέλευση. Σε καμία περίπτωση ο μαθητής δεν πρέπει να αισθανθεί ότι το σχολείο δεν αποδέχεται και δε σέβεται τη κοινωνική του προέλευση και τα συστατικά στοιχεία της πολιτισμικής του ταυτότητας, πράγματα τα οποία θα επιφέρουν τη μείωση της αυτοεκτίμησης του και συνεπώς την αντίσταση ή ακόμη και την άρνηση του για μάθηση.

Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι το σχολείο αντί να αντισταθμίζει, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δε καταφέρνει να ανταποκριθεί και να ικανοποιήσει τις ανάγκες των παιδιών όλων των εθνικοτήτων κρίνεται ασφαλώς ακατάλληλο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Τα θεωρητικά μαθήματα, στα σχολεία τα οποία έχουν τη δυνατότητα και την εκούσια θέληση να επιτελούν το έργο τους, δε θα πρέπει να έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιέργεται η αλληλεγγύη, η κατανόηση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Ο τρόπος διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων στις πολυπολιτισμικές τάξεις σύμφωνα με τις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο ακόλουθος:

Η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των μαθητών πρέπει να γίνεται σε ώρες εκτός του σχολικού προγράμματος, ώστε τα παιδιά από διαφορετικές χώρες να μη τη ξεχνούν αφού η μητρική γλώσσα δε μπορεί να διατηρηθεί μόνο μέσω της επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια όπου και εκεί αρκετά συχνά καταργείται η ομιλία της αφού οι γονείς βρίσκονται σε δίλημμα για το ποια γλώσσα οφείλουν πλέον να χρησιμοποιούν. Η διδασχά της μητρικής γλώσσας λοιπόν είναι αναγκαία και πρέπει να διδάσκεται ταυτόχρονα με τη κυρίαρχη γλώσσα και μάλιστα με βιβλία των οποίων τα περιεχόμενα είναι

προσαρμοσμένα στα βιώματα των μαθητών στο χώρο διαβίωσης του. Τα αντικείμενα διδασκαλίας τους δηλαδή πρέπει να συμβαδίζουν με τις εμπειρίες των παιδιών τόσο γενικότερα όσο και όσον αφορά το περιβάλλον υποδοχής τους.

Η ιστορία θα πρέπει να διδάσκεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν τα διάφορα ιστορικά γεγονότα χωρίς γενικεύσεις και εξιδανικεύσεις των πράξεων της μιας κοινωνικής ομάδας και την περιφρόνηση της άλλης. Θα πρέπει να καταβάλλεται η προσπάθεια κριτικής ανάλυσης των κοινωνικών-πολιτικών συσχετισμών που οδήγησαν σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να δίδεται η εντύπωση στο μαθητή ότι οι πράξεις της μιας ομάδας είναι πάντα θετικές και της ομάδας των άλλων, των διαφορετικών, "των εχθρών" είναι κακές, όπως συμβαίνει ακόμη σε πολλά βιβλία του ελληνικού σχολείου.

Ανάλογη πρέπει να είναι και η διδασκαλία του μαθήματος της γεωγραφίας, το οποίο πρέπει να δώσει στο μαθητή τη δυνατότητα όχι μόνο να γνωρίσει τις άλλες χώρες αλλά και να αντιληφθεί τη σημασία που έχει η προστασία του περιβάλλοντος για όλες τις χώρες σε μια εποχή της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, η οποία έχει ως κύριο στόχο την επίτευξη κέρδους αγνοώντας τις συνέπειες για το περιβάλλον.

Το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να διδάσκεται με την έννοια της θρησκευσιολογίας και να είναι απαλλοτριωμένο από το στερεότυπο της μοναδικότητας και της αποκλειστικότητας ενός θρησκευτικού δόγματος. Σε καμία περίπτωση το μάθημα δε πρέπει να αποκτά τη μορφή του προσηλυτισμού, όπως συμβαίνει σήμερα στη χώρα μας, όπου τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη δεν αποτελούν αντικείμενα συζήτησης και διαλόγου αλλά αντικείμενα αφοσίωσης⁷.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνουμε σε μαθήματα που έχουν σχέση με τη τέχνη, εννοώντας τη μουσική, το θέατρο, τη ζωγραφική, τη χειροτεχνία, τη ποίηση αφού μέσω αυτών οι μαθητές μπορούν να γνωριστούν καλύτερα και να γνωρίσουν και τους άλλους πολιτισμούς. Ο Kwant τονίζει ότι «η πληροφόρηση για τους άλλους ανθρώπους και το πολιτισμό τους, που προσφέρεται με τα καλλιτεχνικά μαθήματα, είναι καλύτερη από αυτή που μπορούν να προσφέρουν οι σπουδές στην ανθρωπολογία».

Η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα κατά τα τελευταία χρόνια, έχει οδηγηθεί στην άποψη ότι οι παιδαγωγικές εκείνες δραστηριότητες-πράξεις οι οποίες προάγουν τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση επιφέρουν πιο θετικά αποτελέσματα στη γλωσσική, τη νοητική και τη ψυχοκινητική ανάπτυξη του αλλοδαπού παιδιού και παράλληλα συμβάλλουν στη καλύτερη ένταξη του στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που το φιλοξενεί⁸.

⁷ Γκότοβος 1987 σελ 207

⁸ Πανταζής, Χ. Σπύρος, Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, Αθήνα 2006-Modellversuch zur Forderung und Eingliederung ausländische Kinder und Ju-gendlicher in das Bildungssystem, Bonn 1987

Διαπολιτισμική εκπαίδευση-μια ενδιαφέρουσα άποψη του Helmut Essinger

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων από το 1996 έθεσε τις βάσεις για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με ιδιαιτερότητες κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής του, το ΥΠ.Ε.Π.Θ, υιοθέτησε μια νέα μορφή εκπαίδευσης, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σκοπό της οποίας αποτελεί η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες⁹.

Ο Helmut Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσεως τα οποία προκύπτουν σε κάθε πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει 4 βασικές αρχές της:

Την Εκπαίδευση για Ενσυναίσθηση*, κατά τη οποία οφείλουμε να κάνουμε τρόπο ζωής μας να κατανοούμε τους άλλους και να τοποθετούμε στη θέση τους τον εαυτό μας, να κατανοούμε τις ανησυχίες και τα προβλήματα τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία. Πρώτιστο λοιπόν έργο της γενικότερης εκπαίδευσης τόσο, όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρέπει να είναι η ευαισθητοποίηση του ατόμου για τους άλλους, για τα προβλήματα τους και τη διαφορετικότητα τους.

Την Εκπαίδευση για την Αλληλεγγύη*, αντιλαμβανομένης της αλληλεγγύης ως μιας έκκλησης εσωτερικής καλλιέργειας και εξευγενισμού, μιας καλλιέργειας για συλλογική συνείδηση η οποία ξεπερνά τα όρια και στερεότυπα των ομάδων, των φυλών, των κρατών..

Την Εκπαίδευση για Διαπολιτισμικό Σεβασμό*. Σε κοινωνίες που στερούνται ακόμη σεβασμού στη πολιτισμική ετερότητα η αρχή αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης αξιοποιεί, με την έννοια της εκμετάλλευσης και της καταστροφής τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τον ανθρώπινο πολιτισμό. Η ραγδαία λοιπόν ανάπτυξη της τεχνολογίας, ο λεγόμενος εκσυγχρονισμός, σε καμία περίπτωση δε συμβαδίζει με το σεβασμό της ιστορίας και του πολιτισμού των λαών, καμία σχέση δεν έχει με τη διατήρηση των αξιών και των ιδανικών. Κατά αυτό τον τρόπο, οι άνθρωποι χάνουν την επαφή και την πίστη τους προς τον πολιτισμό τους και συνεπώς αφού δεν τον γνωρίζουν πως θα μπορέσουν και να τον σεβαστού. Αυτό το έργο καλείται να επιτελέσει η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, να μάθει στα άτομα να γνωρίζουν το πολιτισμό τους, γιατί αν δε σεβόμαστε τον ίδιο μας το πολιτισμό πως άραγε θα μπορέσουμε να αποδεχτούμε και να σεβαστούμε διαφορετικούς;

⁹ http://www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm

Την Εκπαίδευση εναντίον των Εθνικιστικών τρόπων σκέψης*¹⁰. Υπό το πρίσμα της εξάλειψης των εθνικών στερεοτύπων για να αποκτήσουν οι λαοί τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, στηριζόμενοι στις αξίες της ελεύθερης έκφρασης και του διαλόγου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα «ένα κάλεσμα» για συνάντηση και διάλογο που θα ανοίξει τις πύλες του στη γνήσια αλληλεγγύη, απαλλαγμένη από εθνικά και πολιτισμικά στίγματα.

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας δηλώνει βασικά το χαρακτηριστικό του συγκερασμού 2 ή περισσότερων πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων. Ως έννοια εκπορεύεται από την απλοϊκή άποψη ότι ο πολιτισμός είναι το σύνολο των πνευματικών και υλικών προϊόντων που έχει να επιδείξει μια δεδομένη στιγμή ένα σύνολο ανθρώπων που ανήκει διαχρονικά και συγχρονικά σε ένα έθνος και ότι τα στοιχεία που συγκροτούν τον κάθε πολιτισμό δομούνται με διαφορετικό τρόπο, όπως πχ τα στοιχεία που συγκροτούν μια γλώσσα.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση νοποία διαπνέεται από την έννοια της διαπολιτισμικότητας η οποία κυριάρχησε τα τελευταία χρόνια και κυριαρχεί και σήμερα ως παιδαγωγική κατεύθυνση για την εκπαίδευση μαθητικών ομάδων, που ανήκουν σε διαφορετική από τη κυρίαρχη εθνική, γλωσσική, θρησκευτική κτλ. ομάδα δηλώνει το σύνολο των θεωρητικών αντιλήψεων και πρακτικών, που έχει ως στόχο να εκπαιδεύσει άτομα που για διάφορους λόγους βρέθηκαν να ζουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμό από αυτόν που ανήκουν τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντος τους, αλλά και τα άτομα που ζουν στο περιβάλλον του κυρίαρχου πολιτισμού να μάθουν να ζουν μαζί εκτιμώντας οι μεν τον πολιτισμό των δε ως ισότιμο.

Διαθεματική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας-Στόχοι

Η Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης επιδιώκει την απόκτηση και την εφαρμογή της γνώσης και των δεξιοτήτων που προσφέρονται από διάφορες γνωστικές περιοχές ή μαθήματα που σχετίζονται με το θέμα που επιλέγεται να μελετηθεί, το οποίο μπορεί να είναι ένα σημαντικό ζήτημα ή πρόβλημα. Στη διαδικασία αυτή ο μαθητής διαπραγματεύεται και οικοδομεί τη γνώση με ενεργό τρόπο, παρατηρεί, υποθέτει, προβλέπει, πειραματίζεται, αναλύει, συνεργάζεται, εκφράζει τις απόψεις του και

¹⁰ Ο βασικός κορμός των 4ων βασικών μορφών εκπαίδευσης που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη Διαπολι. Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για Ενσυναίσθηση, η Εκ-παίδευση για την Αλληλεγγύη, η Εκπαίδευση για Διαπολιτισμικό Σεβασμό*, η Εκπαίδευση εναντίον των Εθνικιστικών τρόπων σκέψης*, έχουν αντληθεί από: Essinger, H., "Intercultureller Erziehung als antirassistische Erziehung" Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde, Frankfurt, 1988

διαμορφώνει προτάσεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε τη σημαντικότητα της Διαθεματικής προσέγγισης-Project μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν με τρόπο έμμεσο και όχι άμεσο για θέματα τόσο λεπτά που έχουν να κάνουν με το σεβασμό προς την ανθρωπινή υπόσταση, το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις.

Στόχοι μιας Διαθεματικής Προσέγγισης στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής αγωγής είναι:

Να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, ρατσισμού, ξενοφοβίας και προκαταλήψεων.

Να κατανοήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι αλλήλ έχουν και διαφορές (γλωσσικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές).

Να γνωρίσουν συνθήκες διαβίωσης, κοινωνικού αποκλεισμού και φυλετικού ρατσισμού.

Να καταπολεμήσουν στάσεις ξενοφοβίας και προκαταλήψεις.

Να πληροφορηθούν για κινήσεις, πρωτοβουλίες και διακηρύξεις Διεθνών Οργανισμών ενάντια στο ρατσισμό.

Να συνειδητοποιήσουν πρακτικές διακρίσεων που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε αυτούς που τις υφίστανται.

Να γνωρίσουμε συνθήκες διαβίωσης και να κατανοήσουμε τους λόγους μετανάστευσης των ανθρώπων

Να εντοπίσουν τις μορφές του ρατσισμού

Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα της διαφοράς για την εξέλιξη των ανθρώπων και των κοινωνιών και της συμβίωσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Να ενημερωθούν και να κατανοήσουν οι μαθητές τη διακήρυξη για τα δικαιώματά του ανθρώπου και ιδιαίτερα των παιδιών .

Αξίζει να σημειωθεί πως όταν εργαζόμαστε ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς προγραμματίζει την ενότητα, θέτει τους στόχους, καθορίζει τις διαδικασίες, επιλέγει τα μέσα για τη πραγματοποίηση τους και προσανατολίζει τους μαθητές. Η επιλογή των στόχων, του θέματος και των δραστηριοτήτων ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών, βασίζεται και εκκινεί από προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, με σκοπό να τις συστηματοποιήσει, ενισχύσει και επεκτείνει. Το παιδί επιλέγει από μια ποικιλία δραστηριοτήτων που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος επενδύει στις ικανότητες του παιδιού. Το παιδί με τη σειρά του μοιράζεται την ευθύνη για τη μάθηση και για το αποτέλεσμα.

Επίλογος

Η σημερινή εποχή διαφέρει από κάθε προηγούμενη όσον αφορά στην πίστη στα ιδανικά και στις αξίες. Η μετάβαση από τη βιομηχανική στην ηλεκτρονική περίοδο, η κατάκτηση του διαστήματος, η τελειοποίηση των τηλεπικοινωνιών, ο εκμηδενισμός των αποστάσεων¹¹, η τεχνολογική επανάσταση συνθέτουν την εικόνα του σήμερα. Παρ' όλη αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν την ανθρωπότητα του σήμερα είναι η περιφρόνηση των ιδανικών, η αποκοπή από τα ήθη και έθιμα της παράδοσης, η τάση προς τη βία και το πόλεμο, η μοναξιά, ο ατομικισμός, ο μη σεβασμός προς το περιβάλλον, την ειρήνη την αγάπη, την ομαδικότητα. Η σημερινή κρίση δεν είναι επιστημονική, είναι ηθική και πνευματική¹². Η επιστήμη πραγματοποίησε αλημάτωνδεις προόδους, όμως δε νίκησε την πείνα, τη μοναξιά, δε λύγισε την αδικία, δε περιόρισε τη βία και το μίσος.

Πραγματικότητα αποτελεί πλέον η Ευρώπη «χωρίς σύνορα» η οποία οφείλει τη διακίνηση ιδεών, των υλικών και πνευματικών αγαθών. Ο νέος ανθρωπισμός που προβάλλει τον άνθρωπο ως αξία συμφιλιωμένο με τους συνανθρώπους του, τον καθιστά πια υπεύθυνο για την προστασία του περιβάλλοντος, την εδραίωση της ειρήνης, την εξασφάλιση της ελευθερίας και της δημοκρατίας. Μόνο ένα άτομο ορθά διαπαιδαγωγημένο είναι ικανό να πιστέψει και να σεβαστεί αυτές τις αξίες. Ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα θα καταφέρει να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των ηλών, θα καλλιεργήσει τον ανθρωπισμό, το δημοκρατικό και φιλελεύθερο πνεύμα, θα εμπνεύσει τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία.

¹¹ Βλ. Μετοχιανάκης, Γ. Ηλίας, Εισαγωγή στη Παιδαγωγική

¹² Μπληαχούρα, Κ., προσανατολισμοί στην εποχή μας, Αθήνα 1977

Συνεργασία και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο νηπιαγωγείο. Μια βιωματική προσέγγιση

*Άρτεμις Γιώτσα, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,*

E- mail: agiotsa@uoi.gr

Ελένη Δώνη, Νηπιαγωγός, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,

E- mail: ellidoni@yahoo.gr

Περίληψη

Η φιλοσοφία του «Νέου Σχολείου» αναδεικνύει τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού και με αυτή την έννοια δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δυναμική της ομάδας καθώς και των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στη σχολική τάξη. Η μελέτη των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύει ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού αποτελούν κρίσιμη περίοδο για την απόκτηση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν ουσιαστικά στην ομαλή προσαρμογή και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η άποψη αυτή αναδεικνύεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, καθώς και στον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και στον Οδηγό Γονέα. Μέσα στα εγχειρίδια αυτά τονίζεται ιδιαίτερα, ο ρόλος και η αξία της εργασίας και του παιχνιδιού των παιδιών σε ομάδες, προκειμένου αυτά να αποκτήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας βιωματικής διαθεματικής δραστηριότητας που εστιάζει στην ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο χώρο του Νηπιαγωγείου και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Το θεωρητικό μας πλαίσιο στηρίζεται στο οικοσυστημικό μοντέλο για τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου- τοπικής κοινότητας, στη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας καθώς και στη θεωρία της δυναμικής των ομάδων.

Λέξεις κλειδιά: δυναμική της ομάδας, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, οικοσυστημικό μοντέλο, Νέο Σχολείο.

Συνεργασία και ανάπτυξη δυναμικής της ομάδας στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Μια βιωματική προσέγγιση.

Είναι αίτημα των καιρών μας, η σύνδεση της απόκτησης γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με την κοινωνική μάθηση, δηλαδή με την εκμάθηση μορφών

διαπροσωπικής επικοινωνίας, την υιοθέτηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και τρόπων συνεργασίας προσαρμοσμένων στις δυνατότητες της προσχολικής ηλικίας (Ντολιοπούλου, 2002, Γκλιάου, 2005). Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων συμβάλλει αποφασιστικά στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού και στη μάθηση καθώς και στην ωρίμανση ατομικών ικανοτήτων για αυτενέργεια και πρωτοβουλία, ενώ η έλλειψη τους μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση, τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή (Asher, Oden & Gottman, 1992 Γερμανός, 2002).

Το «Νέο Σχολείο- Νηπιαγωγείο» καλείται να προσαρμόσει τη λειτουργία του και να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις, με το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης που να προωθούν την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή των νηπίων και να στηρίζονται σε πρακτικές κατάλληλα προσαρμοσμένες στην αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού. Στα προγράμματα αυτά η (ο) Νηπιαγωγός ενδιαφέρεται για το πώς αναπτύσσονται και μαθαίνουν τα παιδιά, ποια είναι τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους και ποιο είναι το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν (Δαφέρμου, Κουλιούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο Νηπιαγωγείο

Στο περιβάλλον του «Νέου Σχολείου- Νηπιαγωγείου» αναδεικνύεται ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού και, με αυτή την έννοια, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα που άπτονται της δυναμικής της ομάδας και των σχέσεων στη σχολική ζωή (ΥΠΑΜΘ, 2009).

Σύμφωνα με τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin, ιδρυτή της Θεωρίας της Δυναμικής των Ομάδων, «το σύνολο είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του, όπως μια μελωδία είναι κάτι παραπάνω από τις νότες που την απαρτίζουν» (Γεώργας, 1998, σ.15 Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σ.26). Κατά αντιστοιχία, μια ομάδα αποτελεί «ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασισμένο στην αλληλεξάρτηση και όχι στην ομοιότητα ανάμεσα στα άτομα» (Γεώργας, 1998, σ.15). Τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας αλληλεπιδρούν, έχουν αυτοαντίληψη της συμμετοχής τους στην ομάδα, θέτουν κοινούς στόχους που αφορούν την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών και μεθοδεύουν την επιτυχία τους ενώ η συμπεριφορά τους δεν είναι αυθαίρετη αλλά ρυθμίζεται με βάση κάποιους συγκεκριμένους κανόνες (Κοκκινάκη, 2006 Hogg & Vaughan, 2010). Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1987, σ. 8) «μια κοινωνική ομάδα αποτελείται από δυο ή περισσότερα άτομα τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, έχουν επίγνωση της συμμετοχής τους στην ομάδα, επίγνωση της συμμετοχής των άλλων μελών της ομάδας και επίγνωση της θετικής αλληλεπίδρασης προκειμένου να επιτευχθούν

αμοιβαίοι στόχοι». Εμπλουτίζοντας τον παραπάνω ορισμό των Johnson & Johnson, ο Γεώργας (1998) προσθέτει ότι βασικό επίσης χαρακτηριστικό μιας ομάδας, είναι ότι τα μέλη της όχι μόνο αλληληλεπιδρούν αλλά αλληληξεαρτώνται, καθώς αναπτύσσονται μεταξύ τους σχέσεις μέσω της κατανομής ρόλων που αναλαμβάνουν, ενστερνίζονται κοινούς κώδικες και κανόνες και ασπάζονται κοινές αξίες ή στάσεις. Όλα τα παραπάνω διαφοροποιούν την ομάδα από την τυχαία συναλληλαγή και επαφή ατόμων.

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου, πιο συγκεκριμένα, η δυναμική της ομάδας διαμορφώνεται από: **α) Τη σύνθεση.** Από πολλούς παιδαγωγούς προτείνεται η σύνθεση των ομάδων να είναι ανομοιογενής ως προς το φύλο, τις ικανότητες και την ηλικία των παιδιών γιατί με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται ο διάλογος μεταξύ των μαθητών και προωθείται η μάθηση (Ευαγγελόπουλος, 2001), **β) Το μέγεθος.** Στην έναρξη της ομαδικής εργασίας στο Νηπιαγωγείο προτείνονται ομάδες των δυο ατόμων, ενώ όταν εξοικειωθούν τα νήπια με αυτό τον τρόπο εργασίας και αποκτήσουν ικανότητες διαλόγου και διαπραγμάτευσης ενδείκνυται ο αριθμός των ατόμων να κυμαίνεται μεταξύ των τεσσάρων - πέντε (Χατζηδήμου & Τατατόρη, 2002 Δαφέρμου κ..συν 2006), **γ) Τις ενδο-ομαδικές και διο-ομαδικές σχέσεις.** Οι ενδο-ομαδικές και διο-ομαδικές σχέσεις μπορεί να εκτυλίσσονται σε πνεύμα συνεργασίας, ανταγωνισμού ή ουδετερότητας. Η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας μπορεί να εξασφαλιστεί όταν τα μέλη της συνεργάζονται αντί να ανταγωνίζονται και κατανοούν εφαρμόζοντας στην πράξη την αντίληψη ότι για να πετύχει κάποιος, πρέπει να πετύχουν όλοι μαζί (Γεώργας, 1998 Τριλιβάρη & Αναγνωστοπούλου, 2008). Απαραίτητη επίσης, προϋπόθεση στη διαμόρφωση της δυναμικής των ομάδων, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Σφυρόερα, 2004), είναι να λαμβάνεται κάθε φορά υπόψη από τη (το) Νηπιαγωγό η τυχόν διαφορετική πολιτισμική προέλευση των μαθητών, η διαφορετικότητα μεταξύ τους στους αναπτυξιακούς τομείς καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο

Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας-μάθησης στο Νηπιαγωγείο «προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο για να μπορέσει το σχολείο να διευκολύνει την κοινωνική ένταξη ατόμων διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων και να αμβλύνει τις ανταγωνιστικές και απορριπτικές στάσεις και πρακτικές και γι' αυτό τη συναντάμε συχνότερα σε πολυεθνικές κοινωνίες» (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 29). Σύμφωνα με την Χιονίδου- Μοσχοφύγλου (2008, σ.4). «ως ομαδοσυνεργατική μάθηση θεωρούμε εκείνη κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται μαζί σε μία ομάδα των δύο

έως πέντε ατόμων, όπου κάθε μέλος συμμετέχει στη λύση ενός κοινού θέματος χωρίς την άμεση επέμβαση του εκπαιδευτικού. Η σύνθεση της ομάδας δεν είναι τυχαία αλλά προκαθορισμένη από τον εκπαιδευτικό». Η διδασκαλία – μάθηση σε ομάδες εργασίας αποτελεί μια μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης στην οποία τα μέλη κάθε ομάδας συνεργάζονται για την επίτευξη κάποιου στόχου (Αναγνωστοπούλου, 2001). Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η ανάπτυξη της αξίας της συνεργασίας στην ομάδα, ασκούν μεγάλη επίδραση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Johnson, et al, 1980 Polemi-Todoulou, 1981 Γεώργας, 1998).

Είναι σημαντικό εδώ να διευκρινίσουμε τον όρο «συνεργασία». Συνεργάζομαι με κάποιον σημαίνει ότι εργάζομαι μαζί του, σε ισότιμη βάση μέσα από μια διαδικασία αλληλεξάρτησης και επικοινωνίας για την παραγωγή ενός έργου (Ματσαγγούρας, 2000). Η μάθηση σε ομάδες εργασίας δεν αναφέρεται σε απλές συναθροίσεις ατόμων καθισμένων γύρω από ένα τραπέζι τα οποία εργάζονται κυρίως ατομικά, αλλά σε σχηματισμό ομάδων στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου (Μπιρμπίλη, 2005).

Για να χαρακτηριστεί λοιπόν μια μορφή μάθησης ως συνεργατική θα πρέπει να έχει τα εξής βασικά συστατικά στοιχεία: κοινό μαθησιακό στόχο, μικρές ομάδες (2-6 μέλη), ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας (ηλικία, φύλο, ικανότητες, εθνικότητα) και ισότιμη συμμετοχή των μελών τα οποία μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση να λύνουν τα τυχόν προβλήματα επικοινωνίας που προκύπτουν μέσα στην ομάδα και να πετυχαίνουν τους κοινούς στόχους (Κογκούλης, 1994 Ματσαγγούρας, 2007).

Το οικοσυστημικό μοντέλο του Brofenbrenner

Ο Brofenbrenner (1989) ανέπτυξε τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων, το οικοσυστημικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η δημιουργία ποικίλων σχέσεων σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, ενισχύει την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών περιβαλλοντικών υποσυστημάτων επιδρά θετικά στη συμπεριφορά του παιδιού. Ο Brofenbrenner χρησιμοποίησε τον όρο «οικολογική ανάπτυξη» για να περιγράψει τη «διαδικασία αμοιβαίας προοδευτικής προσαρμογής ανάμεσα στον εξελισσόμενο ανθρώπινο οργανισμό και στα άμεσα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα μέσα στα οποία ζει κατά τη διάρκεια της ζωής του» (Brofenbrenner, 1977, σ.514). Πιο συγκεκριμένα ο Brofenbrenner (Hogg & Vaughan, 2010)

αναφέρθηκε στο μικροσύστημα που είναι το άμεσο περιβάλλον του παιδιού (π.χ. σπίτι, σχολείο, γειτονιά), στο μεσοσύστημα που είναι ο συνδυασμός επαφών και σχέσεων (π.χ. επαφή με συνομιλήκους, σχέσεις γονιών με Νηπιαγωγό), στο μακροσύστημα που αφορά τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια στα οποία ανήκουν τα δυο προηγούμενα συστήματα (π.χ. η κοινωνία στην οποία ζούμε το χωριό, η πόλη) και τέλος είναι το χρονοσύστημα που περιλαμβάνει τις μεταβάσεις μέσα στο χρόνο (π.χ. είσοδος στο σχολείο, εφηβεία, γάμος).

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2009) το σχολείο και η οικογένεια έχουν ως κοινό σημείο τομής το ενδιαφέρον τους για την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και μια καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα σε αυτά τα δυο μικροσυστήματα ωφελεί το παιδί πολυπληθώς. Στο οικοσυστημικό μοντέλο, ο ρόλος των ενηλίκων- γονέων και δασκάλων, εστιάζεται στο να επηρεάσουν τον τρόπο που τα παιδιά αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται με το περιβάλλον τους (Σακελλαρίου, 2008).

Ο ρόλος της (του) Νηπιαγωγού στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας

Ο ρόλος της (του) Νηπιαγωγού που ηγείται της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι πολύ σημαντικός για να εξασφαλίσει την αποτελεσματική εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας- μάθησης. Οι Lippitt & White (Γεώργας, 1998) ασχολήθηκαν με τη σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας ενός ηγέτη και του ύφους της ηγεσίας που ακολουθεί, διακρίνοντας μέσα από την έρευνα τους τρεις διαφορετικούς τύπους/ ύφη ηγεσίας: **α) Δημοκρατικό ύφος.** Οι αποφάσεις παίρνονται μετά από συζήτηση με τα μέλη, ο ηγέτης δίνει πληροφορίες για πιθανές λύσεις, καταμερίζει την εργασία κατόπιν συζήτησης με τα μέλη, χαρακτηρίζει το έργο και όχι τα άτομα, συμμετέχει άμεσα στο έργο, **β) Αυταρχικό ύφος.** Οι ηγέτες με αυτό το ύφος παίρνουν τις αποφάσεις μόνοι τους, δίνουν εντολές στα μέλη, οργανώνουν και κατευθύνουν την εργασία σε όλα τα στάδια, είναι απόμακροι, επικρίνουν τα άτομα και εστιάζουν αποκλειστικά στο συγκεκριμένο έργο (Γεώργας, 1998 Hogg & Vaughan, 2010), **γ) Laissez faire ύφος.** Οι ηγέτες εδώ παρεμβαίνουν ελάχιστα, αφήνουν την ομάδα στην τύχη της, δίνουν πλήρη ελευθερία για ομαδικές και ατομικές αποφάσεις, απαντούν μόνο όταν ερωτηθούν και δε λαμβάνουν μέρος στον καταμερισμό της εργασίας (Γεώργας, 1998 Κοκκινάκη, 2006 Hogg & Vaughan, 2010).

Ο εκπαιδευτικός με το δημοκρατικό παιδαγωγικό ύφος, σε αντίθεση με αυτόν που ακολουθεί το αυταρχικό ή laissez faire ύφος, επιτρέπει τη μεγαλύτερη αυτονομία και ελευθερία αποφάσεων στους μαθητές του. Τους προτρέπει να γίνονται σταδιακά πιο αυθόρμητοι, να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες και να συζητούν

τα προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας που έχουν μεταξύ τους (Κογκούλης, 1991 Γεώργας, 1998 Γιώτσα, 2007α). Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός εκτός των άλλων καλλιεργεί από την αρχή της χρονιάς κλίμα συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού. Σύμφωνα με τον Γεώργα (1998) έρευνες πάνω στο χώρο της συνεργασίας και του ανταγωνισμού μέσα στην ομάδα καταδεικνύουν ότι η συνεργασία είναι αποτελεσματικότερη στη μάθηση από ότι ο ανταγωνισμός και η ατομική εργασία.

Εκτός όμως από τον ρόλο του εκπαιδευτικού υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που εξασφαλίζουν την επιτυχή λειτουργία των ομάδων στο σχολείο, όπως είναι η οργάνωση του σχολικού χώρου, το μέγεθος της τάξης, τα εποπτικά υλικά, το μέγεθος της ομάδας και η σύνθεση της (Καζέλα, 2008).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εφαρμογή μιας βιωματικής δραστηριότητας για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο Νηπιαγωγείο. Η συγκεκριμένη προτεινόμενη δραστηριότητα είναι διαθεματική και η δόμηση της στηρίζεται στη θεωρία του οικοσυστημικού μοντέλου του Brofenbrenner, το οποίο αναλύει τις συστημικές αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις που συγκροτούν το περιβάλλον του παιδιού και προσφέρει ένα επαρκές υποστηρικτικό πλαίσιο για την οργάνωση ενός επιτυχημένου προγράμματος συνεργασίας σχολείου- οικογένειας- κοινότητας.

Μεθοδολογία

Η βιωματική διαθεματική δραστηριότητα με τίτλο: «Θα συνεργαστούμε και το πάρκο μας θα περιποιηθούμε».

Η εφαρμογή της βιωματικής δραστηριότητας που προτείνουμε τοποθετείται το δίμηνο Μαρτίου- Απριλίου, χρονική περίοδος κατά την οποία τα νήπια έχουν προσαρμοστεί στη λειτουργία, στους χώρους και στις διαδικασίες του Νηπιαγωγείου (Αλφειριάδου κ. συν, 2008). Κατά τους προηγούμενους μήνες και μέσα από διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, οι ομάδες των νηπίων έχουν περάσει από τη φάση προσανατολισμού, κατά τη διάρκεια της οποίας το κάθε παιδί προσπαθεί να κατανοήσει το ρόλο του μέσα στην ομάδα και να βρει σημεία επαφής και επικοινωνίας με τα άλλα μέλη, αλλά και από τη φάση σύγκρουσης κατά την οποία τα παιδιά συνήθως συγκρούονται, διαφωνούν και διαπληκτίζονται μέσα στη ομάδα που συμμετέχουν κάθε φορά (Γεώργας, 1998 Γιώτσα, 2007β). Την περίοδο αυτή, και με δεδομένο ότι τα παιδιά έχουν συμμετάσχει σε διάφορες ομάδες που έχουν δομηθεί και λειτουργήσει στη φάση του προσανατολισμού αλλά και

της σύγκρουσης, οι ομάδες των παιδιών βρίσκονται πλέον στη φάση σύνθεσης και στη φάση απόδοσης και είναι έτοιμες να συγκεντρωθούν στο έργο τους και να αρχίσουν να αποδίδουν (Γεώργας, 1998).

Η μαθησιακή περιοχή στην οποία εντάσσεται η δραστηριότητα είναι το «Παιδί και Ανθρωπογενές περιβάλλον» (ΔΕΠΠΣ, 2003), ενώ οι μαθησιακές επιδιώξεις μας περιλαμβάνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας (ΔΕΠΠΣ, 2003), την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας, τη συνεργασία με τους γονείς και τους φορείς της τοπικής κοινότητας (ΔΕΠΠΣ, 2003 Βруниώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου & Χρυσσιφίδης, 2008).

Οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν για τη υλοποίηση της δραστηριότητας μας είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η διαθεματική μέθοδος, η παρατήρηση και η καταγραφή.

Εφαρμογή της βιωματικής δραστηριότητας

Α΄ Φάση. Προβληματισμός και παρώθηση

Επιλέγουμε να επιλύσουμε με τα παιδιά ένα τοπικό πρόβλημα: «Το πάρκο της Γειτονιάς μας είναι άσχημο». Συζητάμε μαζί τους για τον τρόπο που θα δουλέψουμε, το χωρισμό μας δηλαδή σε ομάδες εργασίας (σύνθεση από το ΔΕΠΠΣ με τη μαθησιακή περιοχή «Παιδί και Γλώσσα- Προφορική επικοινωνία»).

Β΄ Φάση. Εργασία σε ομάδες

Αρχικά γράφουμε, όλοι μαζί μια επιστολή για το Δήμαρχο της περιοχής μας και μια επιστολή που απευθύνεται στους γονείς, με σκοπό αφενός να τους ενημερώσουμε για τη δράση μας και αφετέρου να εξασφαλίσουμε την ενεργό συμμετοχή τους (σύνθεση από το ΔΕΠΠΣ με τη μαθησιακή περιοχή «Παιδί και Γλώσσα - Γραφή»).

Οι εκπρόσωποι της τοπικής κοινωνίας συμμετέχουν μέσα από την έκδοση ειδικής άδειας που θα επιτρέπει την παρέμβαση μας στο χώρο καθώς και με τη παροχή υλικών και εργαλείων που θα διευκολύνουν τη δράση μας.

Κατόπιν παρουσιάζουμε στον κύκλο συζήτησης τις «Καρτέλες περιποίησης του πάρκου». Η κάθε καρτέλα απεικονίζει και μια «ασχήμια» που πρέπει να φτιάξουμε. Για παράδειγμα: **α)** Το πάρκο είναι γεμάτο πεταμένα χαρτάκια και σκουπίδια. Μπορούμε να σχηματίσουμε την ομάδα καθαριότητας με το όνομα «Οι καθαριστές», **β)** Οι κάδοι είναι γκρι και άσχημοι. Δημιουργούμε την ομάδα ζωγραφικής με το όνομα «Οι ζωγράφοι», **γ)** Τα λουλούδια είναι λίγα και απεριποίητα. Σχηματίζουμε την ομάδα κηπουρικής

με το όνομα «Οι κηπουροί», **δ)** Στα δέντρα του πάρκου δεν κατοικούν πια πουλιά. Δημιουργούμε την ομάδα κατασκευαστών φωλιών με το όνομα «Οι τεχνίτες».

Χωρίζουμε τα νήπια σε μεικτές ανομοιογενείς ομάδες (ως προς την ηλικία, το φύλο και τις ικανότητες) των 4- 5 ατόμων (Δαφέρμου κ.συν , 2006) και τους ζητάμε στην τύχη να τραβήξουν μια καρτέλα.

Ο αριθμός των καρτών εξαρτάται από τον αριθμό των ομάδων που θα σχηματιστούν τελικά. «Προετοιμάζουμε πάντοτε περισσότερες κάρτες, έτσι ώστε η τελευταία ομάδα να μην αισθάνεται ότι παίρνει αυτές που δε θέλουν οι άλλες» (Τριλιβάρη & Chimienti, 1998, σ. 93).

Στη συνέχεια τα μέλη κάθε ομάδας αρχίζουν να συνεργάζονται στενά. Αναλαμβάνουν ρόλους (π.χ συντονιστή, φωτογράφου) και εργασίες που σχετίζονται τόσο με την προετοιμασία της δράσης τους στην τάξη (συγκέντρωση υλικών, επικοινωνία με αρμόδιους, κατασκευές), όσο και με την εφαρμογή αυτών στο πάρκο (σύνθεση από το ΔΕΠΠΣ με τη μαθησιακή περιοχή «Παιδί Δημιουργία και Έκφραση- Δραματική τέχνη, Εικαστικά»).

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην επιτυχή λειτουργία και απόδοση των ομάδων στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος με κατάλληλες παρεμβάσεις εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή και τη δημοκρατική λειτουργία των ομάδων που σχηματίζονται (Δαφέρμου κ.συν), ενώ σταδιακά αποσύρεται από το επίκεντρο της διδασκαλίας κατευθύνοντας διακριτικά τις δραστηριότητες των ομάδων στις διάφορες φάσεις (Νήμα & Καψάλης, 2002). Επίσης έχει άμεση συμμετοχή σε ότι συμβαίνει, φροντίζει για την παροχή υλικών και εργαλείων, συντονίζει τη σύσταση των ομάδων, κατανέμει εργασίες, παρέχει βοήθεια στα μέλη και τις ομάδες δίνοντας πληροφορίες και λύσεις όπου χρειάζεται, ενθαρρύνει και συντονίζει την οργάνωση παρουσίας των αποτελεσμάτων της δράσης των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης (Γεώργας, 1998 Νημά & Καψάλης, 2002).

Τέλος, η (ο) Νηπιαγωγός στα πλαίσια της σταδιακής- διαμορφωτικής αξιολόγησης (ΔΕΠΠΣ, 2003), παρατηρεί και καταγράφει τον τρόπο που εργάζονται οι ομάδες στην τάξη και στο πάρκο, τις διάφορες δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών τους και τις καθοδηγεί, αν χρειάζεται, επιχειρώντας επιτυχείς σχεδιασμούς και παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Η (ο) Νηπιαγωγός καλείται να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα: «Πόσο λειτουργικές είναι οι ομάδες μέσα και έξω από το σχολείο;», «Εφάρμοσαν στην πράξη όλα αυτά που είχαν προγραμματίσει;», «Ανέλαβε το κάθε μέλος το ρόλο του;», «Ήταν ισότιμη η συμμετοχή όλων των μελών στη διαδικασία;». Παρατηρώντας από κοντά τη λειτουργία των ομάδων στις διάφορες φάσεις, η (ο) Νηπιαγωγός: **α)** ενθαρρύνει κάποια

παιδιά που διστάζουν, να συμμετέχουν πιο ενεργά στις συγκεκριμένες δραστηριότητες της ομάδας τους, **β)** ελέγχει τη σύνθεση των ομάδων ώστε, αν διαπιστώσει προβλήματα στη λειτουργία τους, να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά που δυσκολεύτηκαν να συμμετάσχουν σε άλλες ομάδες στις οποίες θα λειτουργήσουν πιο ενισχυτικά και συμπληρωματικά, **γ)** συμμετέχει επιλεκτικά σε κάποιες ομάδες, αν εκτιμήσει ότι χρειάζεται η συμβολή της (του) (Δαφέρμου κ..συν, 2006).

Γ΄ Φάση. Συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων με όλη την τάξη

Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία της στους υπόλοιπους – συμμαθητές γονείς, Δήμαρχο, τόσο στο πεδίο δράσης- πάρκο όσο και μέσα στην τάξη (φωτογραφίες, βίντεο, ζωγραφίες, θεατρικά δρώμενα). Τα παιδιά συζητούν, συσχετίζουν και επεξεργάζονται τις εργασίες που παρουσιάζονται κάνοντας σχόλια και παρατηρήσεις.

Δ΄ Φάση. Άξονες συζήτησης

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, ακολουθούν διάφοροι άξονες συζήτησης που διευκολύνουν την αφήγηση, την ομιλία και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των μαθητών. Οι άξονες συζήτησης μπορεί να είναι οι ακόλουθοι:

1. Έχετε δει ανθρώπους να συνεργάζονται για να πετύχουν κάτι; Που;
2. Υπάρχουν πράγματα που δεν μπορούμε να κάνουμε μόνοι μας; Ποια είναι αυτά;
3. Ποια παιχνίδια σας αρέσει να παίζετε μόνοι σας και ποια με τους φίλους σας;
4. Σήμερα τι κάνατε μόνοι σας και τι με τους φίλους σας;

Ε΄ Φάση. Τελική αξιολόγηση

α) Από τους μαθητές. Σε ενεργό ρόλο αξιολογητή τα παιδιά προβληματίζονται, με κατάλληλες ερωτήσεις, σχετικά με :

- Τι τους άρεσε από όλη τη διαδικασία («Τι σας άρεσε από όλα αυτά που κάνατε με τους φίλους σας και γιατί;», « Μου αρέσει η εργασία σας. Θέelite να μου πείτε πως συνεργαστήκατε; Πως αποφασίσατε τι θα κάνει ο καθένας;»)

- Αν η διαδικασία ήταν αποτελεσματική ως προς τους στόχους της («Είπαν όλα τα παιδιά της ομάδας της γνώμη τους;», «Ήταν εύκολο να συνεργαστείτε μεταξύ σας;»,«Κάνατε όλα αυτά που είχατε προγραμματίσει με την ομάδα σας;» «Βοήθησαν όλα τα παιδιά για να πραγματοποιηθεί το έργο που είχατε αναλάβει;», «Είστε όλοι ευχαριστημένοι

από τον τρόπο που συνεργαστήκατε με τα παιδιά της ομάδας σας;»)(Δαφέρμου κ.συν, 2006, σ. 85).

β) Από τη (το) Νηπιαγωγό. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι παρατηρήσεις και οι καταγραφές που θα πραγματοποιήσει η (ο) Νηπιαγωγός στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης, η οποία εντάσσεται στη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου και επιδιώκει την ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Νόμος 3848/2010).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση αντικείμενο αυτοαξιολόγησης, προκειμένου να διερευνήσουμε την ανάπτυξη της δυναμικής που αναπτύχθηκε στις διάφορες ομάδες, είναι το θεματικό πεδίο που αναφέρεται στο «Κλίμα και τις σχέσεις που δημιουργήθηκαν μεταξύ όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία» (σχέσεις εκπαιδευτικού- μαθητών, μαθητών μεταξύ τους, σχέσεις σχολείου- γονέων και σχέσεις σχολείου- φορέων της τοπικής κοινωνίας) (ΥΠΔΜΘ& ΚΕΕ, Σχέδια εκθέσεων, 2010γ, σ.σ 12-13).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών και μαθητών μεταξύ τους καθόλη τη διάρκεια της προτεινόμενης βιωματικής δραστηριότητας η (ο) Νηπιαγωγός εξετάζει θέματα όπως είναι η ανάπτυξη μορφών επικοινωνίας, συνεργασίας, πρωτοβουλιών και δράσεων, πενίσχυση της συλλογικότητας, η ενθάρρυνση της συμμετοχής και η ανάπτυξη δημιουργικών συνεργασιών. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια ερωτήματα τα οποία μπορεί να διερευνήσει ο εκπαιδευτικός στο τέλος της δράσης: **α)** «Οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ του ίδιου και των μαθητών διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης;», **β)** «Διαχειρίστηκε ο εκπαιδευτικός τα πιθανά προβλήματα που προέκυψαν με ευαισθησία και διακριτικότητα;», **γ)** «Οι πρωτοβουλίες της (του) Νηπιαγωγού συνέβαλαν στο να αναπτυχθεί ο βαθμός υπευθυνότητας, αυτοπεποίθησης και συμμετοχής των παιδιών;», **δ)** «Έφεραν οι ομάδες εις πέρας την αποστολή τους;», **ε)** «Οι μαθητές έκαναν νέους φίλους;», **στ)** «Όλοι οι μαθητές έγιναν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους», **θ)** «Οι μαθητές ήταν ενωμένοι ή χωρίζονταν σε αντιμαχόμενες παρέες;» (ΥΠΔΜΘ& ΚΕΕ, Διαδικασίες και εργαλεία, 2010β, σ.σ 40-45).

Σχετικά με την αξιολόγηση των σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ σχολείου και γονέων η (ο) Νηπιαγωγός εξετάζει κατά πόσο αποτελεσματικοί (τακτικοί σε συχνότητα και αμφίδρομοι) ήταν οι μηχανισμοί επικοινωνίας, συνεργασίας και ανταλλαγής πληροφοριών που λειτούργησαν μεταξύ του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος καθόλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Ενδεικτικά ερωτήματα τα οποία μπορεί να διερευνήσει ο εκπαιδευτικός στο τέλος της δράσης είναι: **α)** «Οι γονείς

συμμετείχαν ενεργά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα- πρωτοβουλία του σχολείου;», **β)** «Οι γονείς ήταν αρωγοί στο έργο των εκπαιδευτικών;», **γ)** «Διασφαλίστηκε όπου χρειάστηκε η τακτική και αμφίδρομη ροή πληροφοριών ανάμεσα σε γονείς και σχολείο;» (ΥΠΑΜΘ & ΚΕΕ, Διαδικασίες και εργαλεία, 2010β, σ.σ 46-48).

Τέλος, για την αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και θεσμικών φορέων της τοπικής κοινωνίας η (ο) Νηπιαγωγός εξετάζει κατά πόσο εποικοδομητική ήταν η συνεργασία και η επικοινωνία που αναπτύχθηκε μεταξύ του ιδίου και των μαθητών με τους αντιπροσώπους της τοπικής κοινότητας που έλαβαν μέρος στη δραστηριότητα (ΥΠΑΜΘ & ΚΕΕ, Βασικό πλαίσιο, 2010α, σ.16). Τα ερωτήματα τα οποία ενδεικτικά εξετάζει η (ο) Νηπιαγωγός είναι: **α)** «Η συνεργασία της Σχολικής μονάδας με φορείς της τοπικής κοινότητας ήταν εποικοδομητική και ουσιαστική;», **β)** «Έγινε γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης δράσης του σχολείου στην τοπική κοινότητα;» (ΥΠΑΜΘ & ΚΕΕ, Διαδικασίες και εργαλεία, 2010β, σ.σ 51-52).

Συζήτηση

Η μελέτη του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΣ, 2003 Δαφέρμου κ.συν., 2006), του σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού για το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και πιο συγκεκριμένα του Οδηγού του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (Αλευριάδου κ.συν., 2008) και του Οδηγού Γονέα (Βρυνιώτη και συν.2008) αλληλά και η γενικότερη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε κατέδειξε την αναγκαιότητα της συνεργασίας στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συνεργασίας αποτελεί άμεσο ζητούμενο του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου καθώς θεωρείται πως η καλλιέργεια τους συμβάλλει στην υιοθέτηση στάσεων και κωδίκων συμπεριφοράς που θα βοηθήσουν τα νήπια στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (ΔΕΠΣ, 2003). Η επίτευξη των στόχων αυτών πραγματοποιείται μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε ομοιογενείς ομάδες (ηλικία, φύλο, ικανότητες) εργασίας και παιχνιδιού. Οι ομάδες αυτές αναπτύσσουν διάφορες δυναμικές διαδικασίες όπως κανόνες, ρόλους και σχέσεις. Η δυναμική της ομάδας στην οποία συμμετέχουν κάθε φορά τα νήπια τα βοηθά να μάθουν να επικοινωνούν με διάφορους τρόπους, να συνεργάζονται εποικοδομητικά, να αλληλοϋποστηρίζονται, να αλληλοβοηθούνται, να επιλύουν συγκρούσεις, και να εξασκούν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα τους (Δαφέρμου κ.συν, 2006). Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικότητας να συνειρρίζονται και να συνεργάζονται με άλλους, τηρώντας κάποιους κανόνες κοινωνικής συμβίωσης (Βρυνιώτη κ.συν, 2008).

Η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ουσιαστικά συμβάλλει: **α)** στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της συμπεριφοράς του παιδιού, **β)** στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας των παιδιών, **γ)** στην έγκυρη και ολοκληρωμένη πληροφόρηση τους για το παιδί τους και **δ)** στη βελτίωση των σχέσεων γονέων- νηπίου και νηπιαγωγείου- οικογένειας (Βруниώτη κ.συν, σ. 91 Γεωργίου, 2009).

Η κοινωνική μάθηση, ξεκινώντας από τις εμπειρίες των παιδιών στην οικογένεια, είναι αναγκαίο σταδιακά να συστηματοποιείται μέσα από την επαφή του παιδιού με διάφορους χώρους του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν τα νήπια (Σακελλαρίου, 2002). Η συμμετοχή των φορέων της τοπικής κοινότητας στη προτεινόμενη δραστηριότητα από τη μια βοηθά τα νήπια να δοκιμάσουν άλλες σχέσεις μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία με άλλα άτομα εκτός του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος (ΔΕΠΠΣ, 2003), ενώ από την άλλη οι φορείς της τοπικής κοινωνίας μέσα από τη συνεργασία αυτή αποκτούν μια θετικότερη άποψη για το Νηπιαγωγείο, καθώς ενημερώνονται για τη λειτουργία, το ρόλο και την προσφορά του στην εκπαίδευση του παιδιού.

Η διαθεματική δραστηριότητα «Θα συνεργαστούμε και το πάρκο μας θα περιποιηθούμε» αποτελεί μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία που αξιοποιεί και καλλιεργεί την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών και τη συνεργασία τους με την τοπική κοινότητα.

Κατά συνέπεια, η ενημέρωση, η επιμόρφωση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, τεχνικών, μεθόδων και μέσων, αποτελεί πλέον αναγκαιότητα προκειμένου αυτοί να είναι σε θέση να υποστηρίζουν αποτελεσματικά προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.

Βιβλιογραφία

Αλευριάδου, Α., Βруниώτη Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). Οδηγός Ολοήμερου. Αθήνα: Πατάκη.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης. Αθήνα: Καστανιώτη.

Asher, S., Oden, S. & Gottman, J. (1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία . Στο: Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας. Κοινωνική ανάπτυξη. Αθήνα:

Gutenberg.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In P. Vasta (Ed.), *Annals of child development: Vol. 6. Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, London: Jai Press: 187-249.

Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσafίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: Πατάκη.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης- Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεώργας, Δ. (1998). *Κοινωνική Ψυχολογία*, том. 2, (5η εκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γεωργίου, Ν. (2009). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιώτσα, Α. (2007α). Παιδί και Σχολείο. Στο Δ. Γεώργας, Η. Μπεζεβέγκης, Α. Γιώτσα *Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γιώτσα, Α., Ζεργιώτης, Α. (2007β). Ομάδες σχολών γονέων. Προσδοκίες γονέων και ανάπτυξη δυναμικής της ομάδας. Στο Μ.Μαθικιώση-Λοϊζου (επιμ.) *Συμβουλευτική Ψυχολογία. Σύγχρονες Προσεγγίσεις* (σελ.296-295). Αθήνα: Ατραπός.

Γκλιάνου, Ν. (2005). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, *Επιστημονικά άρθρα και Δημοσιεύσεις*, (σ.σ 1-9). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

www.pi-schools.gr/preschool_education/articles/meth_pros.doc (Ανακτήθηκε 21/10/2010).

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003). ΦΕΚ 303 και 304/13-3-03, τχ. Β, τόμοι Α' και Β'. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (2001). Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Ομάδα και Δυναμική της. Ομάδες Εργασίας, Παρατήρηση, Κοινωνιομετρική μέθοδος, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 56-57, 1204 κ.ε.

Hogg, M.A, Vaughan G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Μετάφραση Ε., Βασιλικός & Α., Αρβανίτης, Επιμ. Α., Χαντζή). Αθήνα: Gutenberg.

Johnson, D., Jonhson, R., Maruyama, G., Nelson, D. & Skon, L. (1980). Effects of cooperative, compentive and individualistic goals structure on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47- 62.

Johnson, D. & Jonhson, R. (1987). *Joining together Group theory and Group skills* (3rd ed.). Englewood Clifts. N.J: Prentice Hall.

Καζέλα, Κ. (2008). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <http://www.omep.gr/texts/kazela-omadodynergatiki> (Ανακτήθηκε 24/10/2010).

Κογκούλης, Ι. (1991). Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. (1994). Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Συνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοκκινάκη, Φ. (2006). Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Β΄, Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα :Gutenberg.

Μπιρμπίλη, Μ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Μακεδόν*, 14, 289-303.

Νημά, Ε.- Καψάλης, Α. (2002). Σύγχρονη Διδακτική. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Νόμος 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. ΦΕΚ 71/19-5-2010, τεύχος Α.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής αγωγής, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Polemi- Todoulou, M. (1981). Cooperation in family and peer groups: A study of independence in a Greek island community. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Pennsylvania: Bryan Mawr College.

Σακελληρίου, Μ. (2002). Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 27, 8-11.

Σακελληρίου, Μ. (2008). Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002- 2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.1), Σειρά Κλειδιά και αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη : Αλέξανδρα Ανδρούτσου. Διαθέσιμο στο δικτυακό

τόπο : www.kleidiakaiaantikleidia.net (Ανακτήθηκε 4/10/2010).

Τριλιβα Σ. & Chimienti G. (1998). Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. "Εγώ" και "Εσύ" γινόμαστε "εμείς". Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλιβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Η βιωματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Τόπος.

Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2009). Η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, Διαθέσιμο στο Δικτυακό τόπο: <http://www.minedu.gov.gr/> (Ανακτήθηκε 12/10/2010).

Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Κέντρα Εκπαιδευτικής Έρευνας (2010α). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Βασικό πλαίσιο, Αθήνα: ΚΕΕ. Διαθέσιμο στο Δικτυακό τόπο: <http://www.kee.gr/> (Ανακτήθηκε 23/11/2010).

Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Κέντρα Εκπαιδευτικής Έρευνας (2010β). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Διαδικασίες και εργαλεία, Αθήνα: ΚΕΕ. Διαθέσιμο στο Δικτυακό τόπο: <http://www.kee.gr/> (Ανακτήθηκε 23/11/2010).

Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Κέντρα Εκπαιδευτικής Έρευνας (2010γ). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Σχέδια εκθέσεων, Αθήνα: ΚΕΕ. Διαθέσιμο στο Δικτυακό τόπο: <http://www.kee.gr/> (Ανακτήθηκε 23/11/2010).

Χατζηδήμου, Δ. & Ταρτόρη, Ε. (2002). Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη. Στο: Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία. Α΄/μία και Β΄/μία Εκπαίδευση. Β΄ μέρος προτάσεων του Υπουργείου (σ.σ 131-140). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.

Χιονίδου- Μοσκοφόγλου, Μ. (2008). Βασικές μέθοδοι ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στα μαθηματικά. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://users.auth.gr/~lemonidi/sde_yliko/ (Ανακτήθηκε στις 2/12/2010).

14. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως βασική παράμετρος της άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης από τις σύγχρονες μονάδες προσχολικής αγωγής

Τσώνη Χριστίνα, Νηπιαγωγός, Μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο του Π.Τ.Ν Ιωαννίνων

SUMMARY

The rapid changes that take place today in social, scientific, political and technological level can leave unswayed the space of education and more specifically that of Pre-school Education which constitutes the first and basic rung of our educational system. In order that therefore the units of Pre-school Education correspond with success in the challenges of modern society are required the undertaking of action and initiatives in new sectors and change in the way of administration with accent in the management of questions that concerns it in "local" level, in a few words, it is essential they shape their own internal educational policy. The question of configuration of internal educational policy, as basic parameter of an effective administration by the modern Units of Pre-school Education deals with the present proposal.

1. Εισαγωγή

Οι αλλαγές που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες στον τεχνολογικό και επιστημονικό τομέα είχαν ως αποτέλεσμα την μεταβολή του παγκόσμιου οικονομικού και κοινωνικού χάρτη. Στην αυγή του 21ου αιώνα οι αλλαγές αυτές συνεχίζονται με αμείωτο ρυθμό δημιουργώντας διαρκώς νέες προκλήσεις και νέα δεδομένα. Εν όψει των εξελίξεων αυτών η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δέχτηκε και εξακολουθεί να δέχεται ισχυρές επιδράσεις. Ο χώρος της Προσχολικής Αγωγής δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από τις εξελίξεις αυτές.

Νέες επιστημονικές θεωρίες εμφανίζονται στο προσκήνιο οι οποίες αποδίδουν μεγάλη σημασία στη συμβολή της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική. Αναγνωρίζεται έτσι η σημαντικότητα του ρόλου της Προσχολικής Αγωγής για το παιδί και η καθοριστική της επίδραση στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν να σταθεί με επιτυχία σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται.

Σήμερα οι μονάδες Προσχολικής Αγωγής καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας και να υιοθετήσουν έναν νέο ρόλο πιο αποφασιστικό και παρεμβατικό στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δρώμενα. Υπό το πρίσμα της θεώρησης του νέου τους ρόλου οι σύγχρονες μονάδες Προσχολικής Αγωγής δεν αποτελούν μόνο εστίες αγωγής των μικρών παιδιών. Οφείλουν επίσης να καινοτομούν, να καθοδηγούν, να δημιουργούν, να μάχονται, να πρωτοστατούν, να οραματίζονται και να αφουγκράζονται τον παλμό των εκπαιδευτικών και κοινωνικών εξελίξεων. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει πράξη αν καταφέρουν να υιοθετήσουν έναν διαφορετικό τρόπο διοίκησης ο οποίος θα τις βγάλει από την μέχρι πρότινος εσωστρέφειά τους και θα δίνει έμφαση στη διαχείριση των ζητημάτων που τις αφορούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

2. Η διοίκηση των μονάδων Προσχολικής Αγωγής στο πλαίσιο του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Πριν αναφερθούμε στη διοίκηση των μονάδων Προσχολικής Αγωγής στο πλαίσιο του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι σκόπιμο να σκιαγραφήσουμε εν συντομία τη δομή και τη λειτουργία του.

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει τη δική του οργανωτική δομή η οποία αν απεικονιστεί σχηματικά έχει τη μορφή πυραμίδας. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται η σχολική μονάδα και στην κορυφή η κεντρική εξουσία την οποία εκπροσωπεί το Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994:137), η ιεραρχική πυραμίδα συγκεντρώνει όλη την ευθύνη της διοίκησης στην κορυφή και για το λόγο αυτό, η δομή της χαρακτηρίζεται από μεγάλη συγκέντρωση αρμοδιοτήτων στην κορυφή της κεντρικής διοίκησης. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (1994:64), η πυραμιδική οργάνωση (λόγω του συγκεντρωτισμού της εξουσίας στην κεντρική διοίκηση) εξασφαλίζει την ομοιομορφία της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας καθώς και τον αποτελεσματικότερο συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης. Σε γενικές γραμμές το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό αφού όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο Υπουργού ή Υπουργείου, ένα σύστημα που επιτυχημένα έχει χαρακτηριστεί και ως «συμπυκνωμένο» και στο οποίο η σχολική μονάδα είναι αποδέκτης αποφάσεων, τα δε διοικητικά στελέχη, διευθυντές των σχολικών μονάδων και προϊστάμενοι περιορίζονται σε διαχειριστές των αποφάσεων και υπεύθυνοι για την τήρηση κανόνων που υπαγορεύονται από τη γραφειοκρατική φύση του συστήματος

(Κουτούζης, 2001:153).

Κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, η δομή και η οργάνωση του οποίου παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που αυτή διοικείται (Χατζηπαναγιώτου, 2005:39). Η όλη οργανωτική δομή και λειτουργία, η διοίκηση, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η οποία προσδιορίζεται από τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και από ένα πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, καθώς επίσης υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων που καθορίζουν μέχρι και την τελευταία τους λεπτομέρεια όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρός και Τύπας, 2007:76) έχουν άμεσο αντίκτυπο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η ελληνική σχολική μονάδα λοιπόν, έχει γραφειοκρατική δομή και διοικείται σύμφωνα με το συγκεντρωτικό σύστημα καθώς αποτελεί την ακρότατη απόληξη ενός κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος (Λαΐνας, 2000:34).

Ο Ν. 1566/1985 καθορίζει ακριβώς τον τρόπο δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με το Προεδρικό Διάταγμα 200/1998 καθορίζεται ειδικότερα ο τρόπος οργάνωσης και τα θέματα λειτουργίας των μονάδων Προσχολικής Αγωγής. Την ευθύνη διοίκησης αυτών έχουν οι Προϊστάμενες/νοι τους οι οποίοι ασκούν εκτός από τα διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα. Οι Προϊστάμενες/νοι είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για την για τη λειτουργία της, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων (Σαΐτης, 1994:61). Επίσης συνεργάζονται με τους Διευθυντές και Προϊσταμένους των Γραφείων καθώς και με τη Σχολική Σύμβουλο για την αντιμετώπιση διάφορων θεμάτων διοικητικής και παιδαγωγικής – διδακτικής φύσεως. Στις διθέσιες και άνω Προσχολικές μονάδες το έργο των Προϊσταμένων συνεπικουρείται από το Σύλλογο Διδασκόντων τον οποίο αποτελούν οι Νηπιαγωγοί που διδάσκουν σ' αυτές. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο διοίκησης και είναι αρμόδιο για τον προγραμματισμό του έργου στη σχολική μονάδα και την υλοποίηση αυτού καθώς και για την οργάνωση και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής ζωής. Επίσης όργανα διοίκησης των μονάδων Προσχολικής Αγωγής αποτελούν το Σχολικό Συμβούλιο και η Σχολική Επιτροπή.

3. Η ιδιαιτερότητα της διοίκησης στην βαθμίδα της Προσχολικής Αγωγής

Αν και γενικότερα η διοίκηση των σχολικών μονάδων των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης παρουσιάζει μεγάλες ομοιότητες, εντούτοις ο τρόπος διοίκησης στη βαθμίδα της Προσχολικής Αγωγής έχει ορισμένες ιδιαιτερότητες που απορρέουν κυρίως

από την δομή των μονάδων αυτών. Οι ιδιαιτερότητες εστιάζονται συνοπτικά στα εξής.

- Στον τρόπο τοποθέτησης των Προϊσταμένων μονάδων προσχολικής Αγωγής. Όπως είναι γνωστό μέχρι πρότινος οι Προϊστάμενες/οι αυτών δεν τοποθετούνταν με βάση τα κριτήρια που όριζε ο Νόμος (Ν.3467/2006) για τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση του θεσμικού τους ρόλου και την δημιουργία μιας παράλληλης εξουσιαστικής δράσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό εξαιτίας της έλλειψης μιας ιεραρχικής δομής (Μουσένα, 2010:102).

- Στον τρόπο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων. Σε πολλές περιπτώσεις, ιδιαίτερα σε μονοθέσιες μονάδες της Περιφέρειας το διοικητικό αυτό όργανο είναι μονομελές. Αλλά και στην περίπτωση των διθέσιων Νηπιαγωγείων και άνω απαρτίζεται από λίγα μέλη, το πολύ έως τέσσερα κάτι που έχει ως συνέπεια μια ιδιότυπη λειτουργία του διοικητικού αυτού οργάνου εξαιτίας όπως προαναφέρθηκε και της ανυπαρξίας μιας ιεραρχικής δομής εξουσιαστικών σχέσεων.

Παρά τις όποιες ιδιαιτερότητες οι μονάδες Προσχολικής Αγωγής δεν παύουν να είναι οργανισμοί δηλαδή κοινωνικά μορφώματα (Χατζηπαναγιώτου, 2005:33) με εξειδικευμένο χαρακτήρα και μια συγκεκριμένη δομή οι οποίοι επιτελούν μέσω συγκεκριμένων ανθρώπων που το στελεχώνουν (Νηπιαγωγοί) έναν κοινό σκοπό (ολόκληρη ανάπτυξη των νηπίων). Αν και αποτελούν μικρούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς αυτό δε σημαίνει ότι δε χρειάζονται την εφαρμογή των λειτουργιών και των κανόνων της σύγχρονης διοίκησης προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Εξάλλου αποτελεί γενική παραδοχή ότι η ορθολογική και αποτελεσματική διοίκηση (καθορισμός των στόχων, προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση και αποτίμηση του έργου που έχει συντελεστεί) αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη και ευημερία κάθε οργανισμού. Στην περίπτωση των σύγχρονων μονάδων Προσχολικής αγωγής, η ανάγκη για αποτελεσματική διοίκηση καθίσταται ακόμα πιο επιτακτική λόγω της σημαντικότητας της αποστολής τους, η οποία δεν είναι άλλη από την παροχή αγωγής και εκπαίδευσης και την προώθηση της συνολικής ανάπτυξης των μικρών μαθητών.

4. Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως βασική παράμετρος της αποτελεσματικής διοίκησης και του νέου ρόλου της σύγχρονης μονάδας Προσχολικής Αγωγής

Στην εποχή μας της οποίας βασικά χαρακτηριστικά είναι ο έντονος οικονομικός ανταγωνισμός και η παγκοσμιοποίηση, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η βιωσιμότητα και η ευημερία των επιχειρήσεων και οργανισμών εξαρτάται από την αποτελεσματική

διοίκηση. Οι νέες οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις απαιτούν εκπαιδευτικούς οργανισμούς ευέλικτους και αποτελεσματικούς, ικανούς να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις και προσκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

Εν όψει των αλλαγών αυτών η σχολική μονάδα εμφανίστηκε στο προσκήνιο της εκπαίδευσης ως παράγοντας – κλειδί, τόσο για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών της όσο και για τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999:128). Με λίγα λόγια αναγνωρίστηκε η σχολική μονάδα ως βασικός φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής «τοπικής» εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο πάντα της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως τονίζει η Χατζηπαναγιώτου (2005:42), η σχολική μονάδα δεν εμφανίζεται μόνο ως βασικός παράγοντας για την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση, αλλά και ως οργανισμός που διαχειρίζεται ζητήματα προγραμμάτων διδασκαλίας και εκπαίδευσης, ανθρώπινου δυναμικού, οικονομικού απολογισμού με ουσιαστικές αρμοδιότητες αλλά και ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων. Με βάση την παραπάνω παραδοχή είναι επιτακτική ανάγκη η σύγχρονη μονάδα Προσχολικής Αγωγής να υιοθετήσει ένα ρόλο που θα της επιτρέψει να πρωταγωνιστήσει δυναμικά στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι και να αναδειχθεί σε εστία όχι μόνο αγωγής και εκπαίδευσης αλλά και παράγοντα με ουσιαστικό λόγο και συμβολή στην ζωή της τοπικής κοινωνίας.

Είναι εξάλλου γνωστό ότι ο ρόλος της κάθε σχολικής μονάδας δεν μπορεί να ειπωθεί ανεξάρτητα από τον κοινωνικό ιστό που την περιβάλλει. Η σχολική μονάδα βρίσκεται σε μια σχέση διαλεκτική με το περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται και αναπτύσσεται καθώς βέβαια και με την τοπική κοινωνία. Η σχέση αυτή είναι μια σχέση δυναμική και πολυσύνθετη. Μια νέα λοιπόν διάσταση που ορίζει ο νέος της ρόλος, είναι το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία. Έτσι καθίσταται πιο αποτελεσματική η αντιμετώπιση των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών που αντιμετωπίζει η μικροκοινωνία μέσα στην οποία βρίσκεται. Ζητήματα όπως φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας, πολιτισμική και μαθητική σύνθεση του πληθυσμού, καθορίζουν το ιδιαίτερο εξωτερικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας και απαιτούν «τοπική» διαχείριση προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Ας μην ξεχνάμε ότι ο γενικευμένος χαρακτήρας των αποφάσεων της κεντρικής πολιτικής καθίσταται αναποτελεσματικός σε μια τέτοια περίπτωση καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εκ τούτου κρίνεται επιτακτική η ανάγκη η σχολική μονάδα να διαμορφώσει τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική ώστε να μπορέσει όσο το δυνατόν καλύτερα να εξυπηρετήσει τις ανάγκες και τους σκοπούς της μικροκοινωνίας που την περιβάλλει (Μαυρογιώργος, 1999:117). Επιπλέον, η εμπλοκή της μονάδας

προσχολικής Αγωγής στην διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής, της δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιεί δημιουργικά την εμπειρία της καθώς μπορεί να καθορίσει η ίδια τις αλλαγές και να εξετάσει κριτικά τον ρόλο της στην επιτυχία ή την αποτυχία τους.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο είναι σημαντική η διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής από τις μονάδες Προσχολικής Αγωγής είναι η ενδυνάμωση του ρόλου των ίδιων των Νηπιαγωγών. Με την συμμετοχή τους στην διαδικασία διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής ο ρόλος τους διευρύνεται και εμπλουτίζεται καθώς προωθείται η ανάπτυξη μιας καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας για ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων (Μαυρογιώργος, 1999:139).

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται προφανής η σημασία διαμόρφωσης εσωτερικής «τοπικής» εκπαιδευτικής πολιτικής από τις μονάδες Προσχολικής Αγωγής καθώς μόνο έτσι θα είναι δυνατόν να αναδειχθούν βασικές πτυχές του ρόλου τους αλλήλ και του ρόλου των Νηπιαγωγών, ως εκπαιδευτικών με ουσιαστική συμβολή στη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος για τους μικρούς μαθητές, το σχολείο και την μικροκοινωνία μέσα στην οποία δρουν και εργάζονται.

5. Διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σύγχρονες μονάδες Προσχολικής Αγωγής: τα όρια, οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες

Αδιαμφισβήτητα η προώθηση διαδικασιών εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί μια αναγκαία παράμετρο της αποτελεσματικής διοίκησης. Κατά πόσο όμως είναι εφικτή η διαμόρφωσή της μέσα στο υφιστάμενο πλαίσιο της διοίκησης των μονάδων Προσχολικής Αγωγής; Έχουν πραγματικά οι μονάδες Προσχολικής Αγωγής την αυτονομία να αποφασίζουν οι ίδιες για ζητήματα που τις αφορούν ή μήπως λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους η δυνατότητα αυτή εξαντλείται μόνο σε επίπεδο μιας ρητορικής για τον νέο τους ρόλο;

Τα όρια και οι προϋποθέσεις

Αποτελεί γεγονός ότι η διοίκηση των σχολικών μονάδων τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ασκείται μέσα στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης που καθορίζει με κάθε λεπτομέρεια την λειτουργία τους. Αυτό δε σημαίνει ότι, δρώντας μέσα στα όρια ενός αυστηρά καθορισμένου πλαισίου που υπαγορεύει μια κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική, οι σχολικές μονάδες δεν μπορούν να εκμεταλλευθούν τα περιθώρια αυτονομίας που τους δίνονται προκειμένου

να διαμορφώσουν τη δική τους μικροπολιτική σε τοπικό επίπεδο. Ειδικά οι μονάδες Προσχολικής Αγωγής θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι πιο προνομιούχες σε σχέση με τις σχολικές μονάδες των άλλων βαθμίδων ως προς τα περιθώρια αυτονομίας που διαθέτουν. Τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα (νέο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο) όσο και η δυνατότητα μιας αμεσότερης επικοινωνίας με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, λόγω του ρόλου που επιτελούν, τους δίνουν την άνεση για μεγαλύτερη αυτοδιαχείριση.

Φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι οι δυνατότητες των μονάδων Προσχολικής Αγωγής στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτική είναι απεριόριστες. Κάθε προσπάθεια για αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και ανάδειξη των θεμάτων που την αφορούν πρέπει να γίνει κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για το σκοπό αυτό είναι:

- Η ύπαρξη ενός συνεκτικού συστήματος συμβουλευτικής, καθοδήγησης και υποστήριξης των μονάδων Προσχολικής Αγωγής προκειμένου να βοηθηθούν στη διαχείριση μιας σειράς θεμάτων που αφορούν:

- Τον σχεδιασμό, προγραμματισμό και την κατανομή του εκπαιδευτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού τους έργου

- Την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν

- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση του ιδιαίτερου πλαισίου λειτουργίας τους

- Την καταγραφή και παρακολούθηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών, την αξιολόγηση του έργου τους και τον δημόσιο απολογισμό

- Την σύνδεσή τους με την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999:136).

- Η οικονομική αυτοδυναμία των μονάδων Προσχολικής Αγωγής ώστε να μπορούν να αξιοποιούν ορθολογικά τους οικονομικούς πόρους τους με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Βασική επίσης προϋπόθεση για αυτό είναι να διαθέτει η κάθε μονάδα Προσχολικής Αγωγής δική της Σχολική Επιτροπή και όχι ενιαία ώστε να μπορεί με περισσότερη αυτονομία να διαχειρίζεται τα θέματά της.

- Η σχετική σταθερότητα σε εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να είναι δυνατή η δημιουργία μιας ενιαίας και συνεπούς θετικής εικόνας του σχολείου (Καψάλης, 2005:11). Οι Νηπιαγωγοί οι οποίοι εργάζονται για μεγάλο σχετικά διάστημα στην ίδια σχολική μονάδα είναι σε θέση να γνωρίζουν καλύτερα το εσωτερικό και εξωτερικό πλαίσιο λειτουργίας της. Η γνώση αυτή τους βοηθά να συμμετέχουν με περισσότερο

ενδιαφέρον στη διαδικασία προγραμματισμού του έργου της, να διατυπώνουν με σαφήνεια στόχους και να δεσμεύονται ηθικά στην εκπλήρωσή τους.

- Ένα ανοιχτό υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα ανάμεσα στις Νηπιαγωγούς καθώς η ύπαρξή του προωθεί την συνεργασία στις εργασιακές σχέσεις, προάγει την αλληληθοκατανόηση, αυξάνει την ικανοποίηση και ευχαρίστηση των μελών και συμβάλλει με αυτό τον τρόπο στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθασούλα – Ρέππα, 1999:172).

- Η διεύρυνση του ρόλου των Νηπιαγωγών και επαγγελματική εξέλιξη καθώς ο νέος ρόλος τους απαιτεί υψηλό βαθμό επαγγελματισμού και προϋποθέτει κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και κοινών σχέσεων. Το γεγονός ότι η σχολική μονάδα αποκτά τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες για ουσιαστική ανάληψη ευθυνών διαμορφώνει εκ νέου τον επαγγελματικό ορίζοντά των εκπαιδευτικών και απαιτεί απ' αυτούς νέες ικανότητες (Χατζηπαναγιώτου 2005:66). Η επιμόρφωση τόσο σε παιδαγωγικά θέματα όσο και σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και η προοπτική της δια βίου μάθησης των Νηπιαγωγών κρίνεται ως αποφασιστικός παράγοντας ο οποίος μπορεί να συντελέσει στην ατομική και επαγγελματική τους εξέλιξη και συνεπώς να συμβάλλει στην ενδυνάμωση του ρόλου τους.

- Η διαμόρφωση ενός διαφορετικού πλαισίου λειτουργίας των μονάδων Προσχολικής Αγωγής ώστε να λειτουργήσει η σχολική μονάδα ως πυρήνας βελτίωσης της εκπαίδευσης Παπαναούμ (2000:19). Όπως υποστηρίζει ο Ξωχέλλης (2006:92), χρειάζεται και πρέπει να δημιουργηθεί ένας διαφορετικός τύπος σχολείου το οποίο να απελευθερώνει και να καλλιεργεί τη σκέψη και τη βούληση. Ένα σχολείο που μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργατικής κουλητούρας , ανοιχτών θυρών επικοινωνίας και δημιουργικής αλληλεπίδρασης τόσο με το εσωτερικό όσο και με το εξωτερικό του περιβάλλον, να αξιοποιεί την εμπειρία των μελών του, να οραματίζεται και να καινοτομεί, να ανακαλύπτει και να πειραματίζεται, να προβλέπει και να πρωτοστατεί, να τοημά και να εφαρμόζει, τελικά να έχει στραμμένους τους «δέκτες» του προς το μέληλον χωρίς να λησμονεί το παρελθόν του και να αγνοεί το παρόν.

- Η σύνδεση των μονάδων Προσχολικής Αγωγής με την τοπική κοινωνία: Η εξωστρέφεια και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία αποτελεί μια σημαντική διάσταση της εσωτερικής πολιτικής. Η σχολική μονάδα σαφώς επηρεάζεται από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται. Η μικροκοινωνία που περιβάλλει την σχολική μονάδα, με τα ιδιότυπα χαρακτηριστικά της και τις ιδιαίτερες ανάγκες που αντιμετωπίζει, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία της. «Τοπικές κοινωνίες με πολιτισμική υστέρηση, έντονα κοινωνικά προβλήματα, υποβαθμισμένο περιβάλλον,

πολιπολιτισμική πληθυσμιακή σύνθεση, λειτουργώντας αλληλεπιδραστικά με το σχολείο, καθορίζουν σε ένα βαθμό το εσωτερικό περιβάλλον των σχολικών μονάδων και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κουλτούρας τους» (Κατσαρός και Τύπας, 2007:83).

Οι σύγχρονες μονάδες Προσχολικής Αγωγής, λοιπόν, δεν μπορεί να αγνοήσουν το εξωτερικό περιβάλλον με το οποίο βρίσκονται σε μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης και οφείλει να το λάβουν σοβαρά υπόψη τους κατά τη χάραξη της μελλοντικής τους πορείας.

• Η ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και κοινωνικούς φορείς: Η επικοινωνία με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς μπορεί να βγάλει την σχολική μονάδα από την εσωστρέφειά της και να την καταστήσει κυψέλη συνεργασίας με κύριο γνώμονα την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων και αναγκών της τοπικής κοινωνίας μέσα από την ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων τόσο στην ίδια την σχολική μονάδα όσο και στον κοινωνικό περίγυρο. Έτσι σε τοπικό επίπεδο η σχολική μονάδα είναι δυνατό να συμβάλλει:

- Στην αλληλαγή των στάσεων και της νοοτροπίας για το ρόλο της
- Στην πολιτιστική και κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη
- Στην αξιοποίηση των υπηρεσιών της προς όφελος της κοινότητας και το αντίστροφο (Αθανασούλα –Ρέππα, 1999:61).

Οι κοινωνικοί φορείς και οι γονείς μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και δημιουργικής επικοινωνίας, μπορούν να καταστούν εταίροι και σημαντικοί υποστηρικτές του σχολείου στο διδακτικό και διοικητικό του έργο. Η δημιουργία δικτύου συνεργασίας μεταξύ σχολείου, τοπικών φορέων και γονέων ενδυναμώνει την αίσθηση του «ανήκειν» στην τοπική κοινότητα τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

• Η ύπαρξη Προϊσταμένων με παιδαγωγικό, διδακτικό και διοικητικό ρόλο και αλληλαγή στον τρόπο επιλογής και τοποθέτησής τους: Για τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν απαιτείται μόνο αλληλαγή στο ρόλο των μονάδων προσχολικής Αγωγής και των Νηπιαγωγών αλλήλ και αλληλαγή στο ρόλο των Προϊσταμένων. Το παλαιό πρότυπο της/του Προϊστάμενης/ου ως διεκπεραιωτών διαχειριστικών υποθέσεων της σχολικής μονάδας δεν συνάδει με τον νέο ρόλο της σύγχρονης μονάδας Προσχολικής Αγωγής. Απαιτείται η ύπαρξη μιας/ενός Προϊστάμενης/ου με παιδαγωγικό, διδακτικό και διοικητικό ρόλο. Η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα και ενός θετικού επικοινωνιακού κλίματος, η σύλληψη ενός οράματος που θα καθιστά μετόχους σ' αυτό όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό και η παρακίνησή τους

για την πραγματοποίησή του, η ενδυνάμωση του ρόλου των Νηπιαγωγών, η παροχή παιδαγωγικής και διδακτικής στήριξης και ο επιδέξις χειρισμός όλων των θεμάτων που συνεπάγεται η διοικητική διάσταση του ρόλου τους, καθιστούν την/τον Προϊστάμενη/ο βασικό παράγοντα διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Βέβαια γι αυτό απαιτείται και αλληλαγή στον τρόπο επιλογής και τοποθέτησής τους με έμφαση κυρίως σε κριτήρια επιστημονικά – παιδαγωγικά και διοικητικά. Ο νέος νόμος 3848/2010, ο οποίος μεταξύ άλλων καθορίζει και τον νέο τρόπο επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση δίνει προτεραιότητα στην επιστημονική και διοικητική συγκρότηση των υποψήφιων Προϊσταμένων μονάδων Προσχολικής Αγωγής (άρθρο 15).

Οι δυνατότητες

Βασικά θέματα τα οποία η μονάδα Προσχολικής Αγωγής έχει τη δυνατότητα, χρησιμοποιώντας πάντα τα όρια διακριτικής ευχέρειας που της δίνονται να διαχειριστεί με σχετική αυτονομία είναι:

- Το Αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Ήδη το νέο πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο (νέο ΔΕΠΠΣ) είναι από μόνο του πολύ ευέλικτο και ελαστικό καθώς δίνει στους Νηπιαγωγούς μεγάλη ελευθερία κινήσεων ως προς την επιλογή και τον τρόπο διαχείρισης των διάφορων διδακτικών θεμάτων κάτι που δε συμβαίνει στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης λόγω του αυστηρού περιορισμού που θέτει το αναλυτικό τους πρόγραμμα στην διδακτέα ύλη. Οι Νηπιαγωγοί μην έχοντας αυτόν τον περιορισμό αλληλά κάνουντας χρήση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μπορούν να χειριστούν πολλή θέματα διεπιστημονικά και να εμπλουτίσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα με θέματα τοπικής ιστορίας και πολιτισμού ή θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και αναγκών των νηπίων ενισχύοντας έτσι την ενεργητική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού επιλέγουν τα ίδια τα θέματα με τα οποία θέλουν να ασχοληθούν.

- Η συμμετοχή από τους Νηπιαγωγούς σε δράσεις με στόχο την προβολή του έργου της σχολικής μονάδας στο κοινωνικό σύνολο και το άνοιγμα των μονάδων Προσχολικής Αγωγής στην τοπική κοινωνία. Η ανάληψη δραστηριοτήτων που προβάλλουν το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία ή η συμμετοχή της σε κοινωνικές δράσεις και εκδηλώσεις βοηθά τους Νηπιαγωγούς να βγουν από την απομόνωση και την εσωστρέφεια της τάξης τους και να ξεδιπλώσουν τις δυνάμεις και τις ικανότητές τους και εκτός αυτής. Όσον αφορά την τοπική κοινότητα η μονάδα προσχολικής Αγωγής μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες που συμβάλλουν στην άμβλυνση

κοινωνικών και πολιτιστικών διαφορών με την οργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων, προγραμμάτων, ενημερωτικών ημερίδων και σεμιναρίων για ζωτικά θέματα που απασχολούν τον μικρόκοσμο της κοινωνίας που το περιβάλλει. Η συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις: προάγει το ομαδικό πνεύμα, καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης, ενδυναμώνει την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των Νηπιαγωγών, αξιοποιεί δημιουργικά τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις τους, ενισχύει την κοινωνική τους ευαισθησία και διευρύνει τον παιδαγωγικό τους ρόλο.

- Η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς και τους φορείς. Η συνεργασία με τους γονείς είναι πιο άμεση στο Νηπιαγωγείο από ότι στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης λόγω της μικρής ηλικίας και των αναγκών των μαθητών. Παρόλη αυτά η προώθηση ενός εποικοδομητικού πλαισίου συνεργασίας με όλους τους γονείς μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στο έργο των μονάδων Προσχολικής Αγωγής αφού οι γονείς πρέπει να θεωρούνται «εταίροι» στην διαδικασία της αγωγής και εκπαίδευσης των νηπίων. Εξίσου υποστηρικτική μπορεί να είναι στις οποιοδήποτε δράσεις του Νηπιαγωγείου και η ανάπτυξη καλής συνεργασίας με τους κοινωνικούς φορείς.

- Η κατανομή και αξιοποίηση των οικονομικών της πόρων. Η βιωσιμότητα της κάθε σχολικής μονάδας εξαρτάται άμεσα από τους οικονομικούς πόρους που έχει στη διάθεσή της. Η εξασφάλιση των οικονομικών πόρων βοηθά τη μονάδα Προσχολικής Αγωγής να αντιμετωπίσει θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία της και αποτελούν σημαντικό μέσο για την προώθηση και επίτευξη των στόχων της. Επομένως αποτελεί σοβαρό ζήτημα για κάθε σχολική μονάδα η επάρκεια της χρηματοδότησης αλλά και η ορθή αξιοποίηση και διαχείριση των οικονομικών της πόρων μέσω της κατάρτισης οικονομικού προγραμματισμού. Σύμφωνα με τον Χαλκιάτη (1999:190) ο οικονομικός προγραμματισμός (κατάρτιση προϋπολογισμού, διαχείριση οικονομικών πόρων και αποτίμηση) «συνιστά ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία άσκησης διοίκησης αφού αποτελεί ταυτόχρονα μέσο ελέγχου διοίκησης αλλά και πλαίσιο υλοποίησης όλων των σχεδιασμένων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων μιας εκπαιδευτικής μονάδας».

- Η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Η διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συνδρομή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η ενίσχυση της πρωτοβουλίας των Νηπιαγωγών, η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε καινοτόμες δράσεις, η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και γνώσεων του καθενός είναι απαραίτητα στοιχεία τα οποία χρειάζεται να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στο

πλῆθισιο της αυτόνομης διαχείρισης βασικών ζητημάτων που απασχολούν την μονάδα Προσχολικής Αγωγής.

- Η αξιοποίηση των χώρων, των υλικών και των μέσων διδασκαλίας. Η υλικοτεχνική υποδομή, αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την διδασκαλία και τη μάθηση. Στόχος για ένα οργανωμένο περιβάλλον μάθησης που απευθύνεται σε μικρά παιδιά, όπως το Νηπιαγωγείο, είναι ο χώρος να είναι ελκυστικός, να τους εμπνέει ασφάλεια, να προωθεί την αυτονομία τους και να τα προκαλεί να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη φυσική, τη νοητική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. (Δαφέρμου κ.ά, 2006:57). Η καλαισθησία και η λειτουργική διαμόρφωση των εξωτερικών και εσωτερικών χώρων καθώς και η ύπαρξη εποπτικών μέσων και τεχνολογικού εξοπλισμού μπορεί να προΐδεάσει θετικά το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μικρούς μαθητές, και με τον τρόπο αυτό να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην διδακτική πράξη και τη μάθηση. Η κάθε μονάδα Προσχολικής Αγωγής έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί τους χώρους, τα υλικά και τα μέσα διδασκαλίας τα οποία διαθέτει με τρόπο που να εξυπηρετεί όσο το δυνατό καλύτερα τις ανάγκες των νηπίων και τη μαθησιακή διαδικασία.

- Η ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Η ανάληψη καινοτόμων δράσεων δίνει την ευκαιρία στη μονάδα Προσχολικής Αγωγής να δράσει αυτόνομα. Με τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, πρόγραμμα E-TWINNING για την προαγωγή της συνεργασίας σχολείων σε διεθνές επίπεδο) δεν προάγεται μόνο η συνεργατική μάθηση, η κριτική σκέψη, η αυτοπεποίθηση και η απόκτηση θετικών στάσεων από τους μαθητές αλλά ενισχύεται και η πρωτοβουλία και συνεργασία των Νηπιαγωγών. Ο τρόπος προσέγγισης των θεμάτων αυτών (διεπιστημονική, διαθεματική, βιωματική προσέγγιση) εξυψώνει το εκπαιδευτικό έργο καθώς βγάζει την διδακτική διαδικασία έξω από τα όρια της τάξης και δίνει δημιουργική πνοή στη μάθηση και τη διδασκαλία.

6. Αντί επιλόγου

Στη σημερινή εποχή αποτελεί επιτακτική ανάγκη η εκπαιδευτική μονάδα να αξιοποιήσει στο έπακρο τα όρια διακριτικής ευχέρειας που της δίνονται από την κεντρική εξουσία, προκειμένου να αντιμετωπίσει ζητήματα που συνδέονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας όπου ανήκει. Δρώντας μέσα στο πλῆθισιο, έστω και της σχετικής αυτονομίας που διαθέτει και διαμορφώνοντας την δική της μικροπολιτική η σύγχρονη μονάδα Προσχολικής Αγωγής μπορεί να ανταποκριθεί με

επιτυχία στον σημαντικό ρόλο που επιτελεί και να χαράξει νέους δρόμους όσον αφορά το μέλλον της αλήθ και το μέλλον της κοινωνίας στην οποία ανήκει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο Α. Αθανασούλα Ρέππα, Μ. Κουτούζης & Ι. Χατζηευστρατίου, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης (σσ45-83). Τόμος Γ', Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (σσ137-174). Τόμος Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1994), Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Αθήνα, Νέα Σύνορα - Α. Λιβάνη.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Μ. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ. (2007), Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: Πως διαμορφώνεται ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Διοικητική Ενημέρωση, 34,75-85.

Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου, Στο: Α. Καψάλης, (επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων (σσ3-19) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κουτούζης, Μ. (2001). Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Στο: Α. Ανδρέου, (επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων (σσ152-153) Αθήνα: Ο.Ι.Ε.Λ.Ε, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ, ΚΛΑΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και Ελληνική πραγματικότητα, Στο: Ζ. Παπαναούμ, (επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (σσ23-38). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, Στο: Α. Αθανασούλα Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Ντισόπουλος & Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (σσ115-143). Τόμος Α', Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μουσένα, Ε. (2010), Η μικροπολιτική του σχολείου, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 73,

100-103.

Ξωχέλλης, Π. (2006), Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Παπαναούμ, Ζ., (2000), Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις, Στο: Ζ. Παπαναούμ, (επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (σσ11-20) Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαϊτς, Χ. (1994), Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά, Στο: Α. Αθανασούλη Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική (σσ161-187). Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα, Στο: Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου, (επιμ.), Η διεύθυνση σχολικής μονάδας, τάσεις και πρακτικές (σσ63-75). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Ν. 3467/2006 «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Ν. 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

Π.Δ 200/1998 «Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων»

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα για τη φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο.

*Θωμάς Μπάκας, Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ελένη Δημητριάδη, υπ. Δρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη

Η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων στα νηπιαγωγεία της χώρας μας είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει τεθεί από την έναρξη λειτουργίας του θεσμού προς το τέλος του 19ου αιώνα. Παρά τις διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες έγιναν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δε δόθηκε από το κράτος, για διάφορους λόγους, κανένα ουσιαστικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής και τη φοίτηση των νηπίων σε όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε αρχικά έδωσε προτεραιότητα στη λειτουργία του θεσμού από ιδιώτες και στη συνέχεια όταν έγινε η ανάληψη του θεσμού από το κράτος πάλι ήταν μικρό το ενδιαφέρον για το θεσμό αυτό. Μόνο στην αρχή του 21ου αιώνα το έτος 2006 καθιερώθηκε για πρώτη φορά η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο για ένα έτος.

Summary

Obligatory infant education in the kindergartens of our country is an issue that started since the beginning of the institution. Although there were various educational reformations in our educational system, the state, for various reasons, has not taken an interest, in the development of preschool education and the attendance of infants, during the 20th century. Initially they adapted an educational policy that gave way in the function of the institution by civilians, and later, when the state took the responsibility, they still did not take enough interest. The obligatory preschool education was officially established only at the beginning of the 21st century, in 2006, just for one year.

Εισαγωγή

Η προσχολική αγωγή στη χώρα μας από τις αρχές του 20ου αιώνα άρχισε να λειτουργεί μόνο σε μεγάλα αστικά κέντρα με ιδιωτική πρωτοβουλία και για τα παιδιά των πιο εύπορων οικογενειών.

Σαν εκπαιδευτικός θεσμός αναπτύχθηκε σταδιακά και περιθωριακά ακολουθώντας έναν πολύ αργό ρυθμό αφού παρέμεινε για πολλά χρόνια έξω από το κρατικό ενδιαφέρον.

Στις διάφορες χρονικές περιόδους του 20ου αιώνα κατά τις οποίες φάνηκε να δείχνεται ενδιαφέρον για το θεσμό της προσχολικής αγωγής από την πλευρά του κράτους υπήρξαν σημαντικά πολιτικά και κοινωνικά γεγονότα τα οποία επηρέασαν προς την κατεύθυνση αυτή.

Η πρώτη περίοδος κατά την οποία φάνηκε μια σημαντική κίνηση για την ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής ήταν αμέσως μετά τους Βαλκανικούς πολέμους του 1912-13 και την προσάρτηση των νέων εδαφών της Ηπείρου, της Μακεδονίας και της Θράκης στο νεοελληνικό κράτος.

Τότε ιδρύθηκαν νηπιαγωγεία στις παραμεθόριες αυτές περιοχές με σκοπό εθνικό και γλωσσικό. Ο παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος του νηπιαγωγείου ερχόταν σε δεύτερη προτεραιότητα γιατί αυτό που ενδιέφερε την Πολιτεία ήταν να μάθουν τα παιδιά των παραμεθωρίων περιοχών την ελληνική γλώσσα.

Μια άλλη σημαντική προσπάθεια με επίδειξη εντονότερου κρατικού ενδιαφέροντος για την προσχολική αγωγή ήταν οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 και την ψήφιση των εκπαιδευτικών νόμων με τους οποίους εντάχθηκε η προσχολική αγωγή στη δημοτική εκπαίδευση για 2 χρόνια αλλήλ χωρίς να αναφέρεται κάτι για υποχρεωτική φοίτηση.

Μέχρι τη δεκαετία του 1970 η προσχολική αγωγή εξελίχθηκε σε περιορισμένη έκταση, παρέμεινε η προαιρετική φοίτηση και δεν κάλυπτε όλη την επικράτεια.

Σημαντικοί λόγοι οι οποίοι επηρέασαν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής φοίτησης στην προσχολική αγωγή ήταν κύρια ιδεολογικοί και κοινωνικοί.

Η αστική ιδεολογία πίστευε ότι την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών πρέπει να την έχει η οικογένεια γι' αυτό και ο θεσμός στη χώρα μας λειτούργησε με την ιδιωτική πρωτοβουλία για πολλά χρόνια και κατά προτεραιότητα για τα παιδιά των πιο εύπορων κοινωνικών στρωμάτων.

Ένας άλλος σημαντικός λόγος ήταν οι κοινωνικές συνθήκες οι οποίες επικράτησαν. Μέσα σ' αυτές η παραδοσιακή μεγάλη ή διευρυμένη οικογένεια με τα συγγενικά πρόσωπα και τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν ο χώρος όπου τα νήπια είχαν την απαραίτητη φροντίδα και επιμέλεια με αποτέλεσμα να μη δημιουργείται η ανάγκη για άσκηση κοινωνικής πίεσης στην πολιτεία ώστε να διευρύνει και να γενικεύσει το θεσμό της προσχολικής αγωγής.

Η ύπαρξη επίσης του διπλού θεσμού στην προσχολική αγωγή με το παράλληλο

δίκτυο των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων έδινε τη δυνατότητα στους γονείς να επιλέγουν την παραμονή των νηπίων στο πλησιέστερο στην κατοικία τους προσχολικό ίδρυμα και σ' αυτό που θα μπορούσαν να παραμείνουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της ημέρας.

Αυτή η επιλογή διευκόλυνε την Πολιτεία να μην ιδρύει νηπιαγωγεία και να αφήνει την προσχολική αγωγή σε προαιρετική βάση και στην αρμοδιότητα διαφόρων κρατικών και ιδιωτικών φορέων.

Η υποχρεωτική φοίτηση φαίνεται να απασχολεί την κοινωνία και την πολιτεία ώστε να διαμορφώσει την ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική από τη δεκαετία του 1970 και μετά.

Το σχετικό ενδιαφέρον εκφράστηκε το 1976 στο άρθρο 4, παραγρ. 3 του νόμου 309 στο οποίο διατυπώθηκε ο δυνητικός χαρακτήρας της υποχρεωτικής φοίτησης.

Η ίδια διάταξη επανήλθε αναδιατυπωμένη στην επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1985 στο άρθρο 3, παράγρ. 4 του νόμου 1566/1985 .

Παρά το ότι υπήρξε αυτή η νομοθετική ρύθμιση η προσχολική αγωγή δεν έγινε υποχρεωτική ούτε στο επόμενο διάστημα.

Μια τρίτη νομοθετική ρύθμιση έγινε το 2006 με το άρθρο 73, παραγρ. 1 του νόμου 3518/2006 στο οποίο καθορίστηκε η ηλικία εγγραφής και η υποχρεωτική φοίτηση για τα «μεγάλα» νήπια της ηλικίας των 5-6 ετών.

Το αίτημα όμως για υποχρεωτική φοίτηση παραμένει ακόμη αίτημα μέχρι σήμερα (2010) διότι και με αυτή τη ρύθμιση λόγω των πολλών προβλημάτων που υπάρχουν δεν έχει γενικευτεί η εφαρμογή του.

Η εκπαιδευτική πολιτική για την προσχολική αγωγή το 19ο αιώνα.

Κατά τον 19ο αιώνα, το διάστημα από το 1840, που ο Froebel ίδρυσε στη Γερμανία το πρώτο Kindergarten, μέχρι το 1895 που ψηφίστηκε στη χώρα μας ο νόμος ΒΤΜΘ' με τον οποίο θεσπίστηκε ο θεσμός του νηπιαγωγείου δεν εκδηλώθηκε επίσημα τουλάχιστον κανένα κρατικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη του θεσμού.

Ενώ στην Ευρώπη την ίδια περίοδο ο θεσμός των νηπιαγωγείων άρχισε να διαδίδεται με διάφορες ονομασίες, όπως παιδικοί κήποι, νηπιαγωγεία, άσυλα κλπ., στη χώρα μας δεν ιδρύθηκαν αυτόνομα νηπιαγωγεία αλλά παρατηρήθηκε να ιδρύουν τα ιδιωτικά σχολεία, το ένα μετά το άλλο, νηπιακό τμήμα. Επίσης παράλληλα οι εύπορες οικογένειες κατέφευγαν όλο και περισσότερο σε νηπιαγωγούς και παιδονόμους. Την πληροφορία αυτή μας τη δίνει σε κείμενό της η Αικ. Λασκαρίδου το 1902 όταν γράφει: «Μέρος μεν των νηπίων των πλουσίων μας ανατρέφονται κατ' οίκον κατά ποικιλώτατα συστήματα

υπό νηπιαγωγών και παιδονόμων ως επί το πλείστον ξένων, Αγγλίδων, Γερμανίδων και Γαλλίδων. Τα δε λοιπά, ως και τα νήπια των μεσαίων τάξεων φοιτώσιν εις τας Νηπιαγωγικάς τάξεις ας περιέχουσιν όλα τα ιδιωτικά παρθεναγωγεία...», (Λασκαρίδου, 1902: 7-8).

Από τις αναφορές αυτές φαίνεται ότι τα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα απευθύνονταν στις εύπορες οικογένειες των αστικών κέντρων, ενώ η φοίτηση των απόρων νηπίων δεν ήταν διαδεδομένη, παρά τις προγραμματικές δηλώσεις των ιδρυτών των πρώτων νηπιαγωγείων και τις διακηρύξεις των λογίων παιδαγωγών της εποχής που ζητούσαν την κρατική παρέμβαση ώστε τα νηπιαγωγεία να περιλάβουν παιδιά οικογενειών και από τα λαϊκά στρώματα.

Χαρακτηριστικό αυτού του πνεύματος είναι το κείμενο του Λ. Μελά στο οποίο περιγράφει τους «ταξικούς» στόχους των νηπιαγωγείων, επιφυλάσσοντας διαφορετικούς ρόλους στις κοινωνικές τάξεις. Στο κείμενο αυτό ο Μελάς γράφει τα εξής: «Εν τοις Νηπιαγωγείοις τα μεν των ευπόρων τέκνα ήθελον διδασθῆ νηπιόθεν την αγάπην του πλησίον, την φιλανθρωπίαν, την αγαθοποιίαν, την μετριοφροσύνην και την λιτότητα, ήθελον μάθει να μη μεταβάλληται εις ψυχρούς και διεφθαρμένους εγωιστάς υπό του πλούτου και της ευζωίας οιστρηλατούμενοι, να βοηθήσι δε και παριθάληται πάντοτε τους ενδεείς [...] Τα δε τέκνα των απόρων εν τοις Νηπιαγωγείοις εγκαίρως ήθελον διδασθῆ να σέβονται, ν' αγαπώσι και να φοβώνται τον θεόν, να τηρώσι τας θείας Αυτού εντολάς, ν' αγαπώσι δε αδελφικώς τα των ευπόρων τέκνα, και την μεν εργασίαν ως βάσιν της ευδαιμονίας του ανθρώπου, ν' ασπασθώσι μετά ζήλου, την δε αρπαγήν, την αδικίαν...να βδεληυχθώσι διά παντός» (Μελάς, 1871: κγ').

Στις απόψεις που διατύπωσε ο Μελάς τόνισε την αδιαφορία του κράτους για την υποχρεωτική προσχολική αγωγή και εξέφρασε την ευχή ώστε να επιδειχθεί ανάλογο ενδιαφέρον σε μελλοντικό χρόνο σχετικά με την επέκταση των νηπιαγωγείων. Αφού διερωτάται στην αρχή για την κατάσταση της προσχολικής αγωγής σημειώνει στο κείμενό του ειδικά: «...τι άχρι τούδε περί Νηπιαγωγείου έπραξαν οι παρ' ημίν διέποντες τα της δημοσίου εκπαιδείσεως; Ουδέν! Δυστυχώς ουδέν!. Ας ευχνηθώμεν λοιπόν όπως Υπουργός της Παιδείας φιλότιμος, φιλόκαλος και φιλόπατρις...τας απείρους κοινωνικάσ ωφελείας του συστήματος των Νηπιαγωγείων κατανοών, ασπασθῆ μετά ζήλου το ζήτημα τούτο και πάντας τους δήμους του Βασιλείου υποχρεώσει και μετά πάσης θυσίας συντρέξῃ αυτούς εις την σύστασιν όσον ένεστι πλειόνων Νηπιαγωγείων, ανακηρύττων δια νόμου, κατά την επιθυμίαν του Πλάτωνος υποχρεωτικήν την εν ταις Νηπιαγωγείοις φοίτησιν απάντων των τέκνων του λαού...», (Μελάς, 1871: κγ').

Σε άλλο σημείο επαναλαμβάνει ξανά το επιχείρημα για την επέκταση της προσχολικής

αγωγής και για τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της. «...Πεποίθαμεν δε ότι εάν τα Νηπιαγωγεία ταύτα ήθελον επεκταθή προ χρόνων καθ' όλης τας πόλεις, κωμπολεις και χωρία της Δυτικής Ευρώπης, η δε εν αυταίς φοίτηση των τέκνων του λαού ήθελε νομοθετηθή υποχρεωτική», (Μελλάς, 1871: κβ').

Αλλήλ και όταν θεσμοθετήθηκε το νηπιαγωγείο παρατηρήθηκε έλλειψη σχετικού ενδιαφέροντος του κράτους για το θεσμό. Αφτηρία μπορεί να θεωρηθεί το έτος 1895, όταν για πρώτη φορά αναγνωρίστηκε επίσημα από το κράτος το νηπιαγωγείο. Στο 3ο άρθρο του νόμου ΒΤΜΘ' που ψηφίστηκε το 1895 για την οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης περιλήφθηκε διάταξη με την οποία «Τα νηπιαγωγεία συνιστώνται τη αδεία του επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου υπό ιδιωτών...» και δε γίνεται αναφορά για σύσταση από το κράτος (Νόμος ΒΤΜΘ'/1895, ΦΕΚ 37/5-10-1895).

Οι αντιρρήσεις για το θεσμό των νηπιαγωγείων

Από την περίοδο του 19ου αιώνα όπως παρουσιάστηκε με συντομία πιο πάνω είχαν αναπτυχθεί επιχειρήματα κατά του θεσμού του νηπιαγωγείου και ειδικότερα κατά τη συζήτηση των άρθρων 2 και 3 του νόμου ΒΤΜΘ' του 1895 τα οποία αναφέρονταν στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα οι τότε βουλευτές Βελιανίτης και Ευταξίας είχαν υποστηρίξει την άποψη ότι το νηπιαγωγείο ως θεσμός όχι μόνο δε συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη του παιδιού αλλήλ αντίθετα καταστέλλει τις δημιουργικές του δυνατότητες. Ο Βελιανίτης μάλιστα ταύτισε το νηπιαγωγείο με το προνοιακό ίδρυμα, το οποίο έχει στόχο να απευθύνεται σε άπορα παιδιά και γι' αυτό το θεώρησε αναγκαίο κακό (Εφημερίς, 1895: 498-501).

Με τον πρώτο αυτό ιδρυτικό νόμο για τα νηπιαγωγεία, το νόμο ΒΤΜΘ', την ευθύνη ίδρυσής τους δεν την αναλαμβάνει το κράτος αλλήλ οι ιδιώτες, αφού με το άρθρο 3 τους παρέχεται αυτή η δυνατότητα.

Οι αρχικές αντιρρήσεις για την ίδρυση του θεσμού των νηπιαγωγείων το 1895, κατά την πρώτη θεσμοθέτησή του δεν εξαλείφθηκαν με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη του θεσμού. Επανήλθαν και πάλι το 1899 από τον υπουργό Παιδείας Α. Ευταξία στη συζήτηση η οποία έγινε στη Βουλή για τα νομοσχέδια της εκπαίδευσης τα οποία κατέθεσε.

Τα νομοσχέδια αυτά σύμφωνα με τον ίδιο αποσκοπούσαν στη ριζική ανανέωση της Ελληνικής εκπαίδευσης αλλήλ δεν έκαναν καμία νύξη για τα νηπιαγωγεία. Ο Ευταξίας, για να αμφισβητήσει το θεσμό, χρησιμοποίησε τα ίδια επιχειρήματα τα οποία ανέπτυξε πριν λίγα χρόνια ο βουλευτής Βελιανίτης κατά τη συζήτηση του νόμου ΒΤΜΘ του 1895. Συγκεκριμένα υποστήριξε για τα νηπιαγωγεία ότι σε καμία νομοθεσία των διαφόρων

χωρών και ειδικά της Γερμανίας, η οποία θεωρούνταν τότε η κοιτίδα των νηπιαγωγείων, δε γινόταν λόγος γι' αυτά. Γι' αυτό στην αγόρευσή του τόνισε ότι «Τα σχολεία αυτά δύναται να ανεχθή σιωπηλώς η Πολιτεία, χωρίς όμως να έχη το δικαίωμα και να επιβάλη αυτά, αφού η πείρα απέδειξε ήδη ότι δι' αυτών ουδόλως προάγεται η Δημοτική εκπαίδευσις», (Δημαράς, Β, 1984: 37).

Ενώ για τα δημοτικά σχολεία ο νόμος ΒΤΜΘ' ορίζει στο άρθρο 4 ότι «Πλήρη δημοτικά σχολεία δύναται να συσταθούν σε πανταχού του κράτους...» και στο άρθρο 6 ότι «Είναι υποχρεωτική η εις δημοτικά σχολεία ως και εις τα Γραμματοδιδασκαλεία φοίτησις των παιδών μέχρις να τύχωσι του απολυτηρίου αυτών...», (Δημαράς, Β, 1984: 3-4) για τα νηπιαγωγεία δεν αναφέρεται με σαφήνεια το πεδίο της σύστασης και η υποχρεωτικότητα της φοίτησης των νηπίων.

Στο διάταγμα «Περί συστάσεως των νηπιαγωγείων» το οποίο υπεγράφη ένα χρόνο αργότερα από την ψήφιση του νόμου ΒΤΜΘ', στις 30 Απριλίου 1896, ορίζεται στο άρθρο 1 ότι «Επιτρέπεται ιδιώταις αναγνωρισμένης χρηστότητας να συνιστώσι νηπιαγωγεία αδεία του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως χορηγουμένη μετά γνωμοδοτήσεων του αρμοδίου νομαρχιακού επιθεωρητού», (Δημαράς, Β, 1984: 7). Από τη ρύθμιση αυτή με την οποία δίνεται από το νόμο η δυνατότητα σε κάθε νομαρχιακό επιθεωρητή να γνωμοδοτεί για την ίδρυση νηπιαγωγείων δε συνεπάγεται ότι υπάρχει κρατικό ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή.

Παρά τη θεσμική αναγνώριση του νηπιαγωγείου το 1895 οι ενστάσεις για τον παιδαγωγικό του ρόλο δεν εξαλειφθηκαν. Αποτυπώθηκαν με σαφήνεια στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1899 τα οποία είχε καταθέσει στη Βουλή ο Αθ. Ευταξίας, Υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης του Σπ. Θεοτόκη.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω ο Ευταξίας αμφισβήτησε το θεσμό των νηπιαγωγείων και ανέπτυξε επιχειρήματα με τα οποία δημιουργήθηκε η αντίληψη ότι το νηπιαγωγείο σαν θεσμός προετοιμασίας για το δημοτικό, με τη σιωπηλή ανοχή της Πολιτείας, δε βοηθάει στη μετέπειτα πορεία του παιδιού στο σχολείο.

Ανεξάρτητα από την εγκυρότητά τους τα επιχειρήματα αυτά είχαν σαν άμεση συνέπεια το νηπιαγωγείο και η κατάρτιση των νηπιαγωγών να αφήνονταν σε κάποιους ιδιώτες και κυρίως σε διάφορες ενώσεις.

Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές για τη φοίτηση των νηπίων τον 20ό αιώνα.

Με την έναρξη του 20ου αιώνα δεν έχει αναπτυχθεί ο θεσμός της προσχολικής αγωγής και δεν υπάρχουν καθόλου δημόσια και δημοτικά νηπιαγωγεία για τα νήπια των λαϊκών στρωμάτων, τα δε λίγα που υπάρχουν είναι ιδιωτικά.

Η Ένωση των Ελληνίδων η οποία είχε συσταθεί το 1897 και είχε αναθέσει την προεδρία του εκπαιδευτικού τμήματος στην Αικ. Λασκαρίδου στις αρχές του 20ού αιώνα παρουσιάζει στη λογοδοσία της για τα έτη 1901 -1902 ότι τα μόνα υπάρχοντα νηπιαγωγεία την περίοδο εκείνη ήταν α) το νηπιαγωγείο του Αρσακείου, στο οποίο φοιτούσαν κάθε χρόνο περίπου 200 «προνομιούχα» νήπια, όπως τα ονομάζει, μεταφερόμενα πολλές φορές από μακρινές συνοικίες και β) «το λαϊκόν νηπιαγωγείον» το οποίο ίδρυσε το 1901, το εκπαιδευτικό τμήμα της Ένωσης των Ελληνίδων με 100 νήπια που συγκεντρώθηκαν από τη συνοικία Μακρυγιάννη αθήνα και από κάποια άλλα ιδιωτικά νηπιαγωγεία, (Λογοδοσία, 1901: 4-5).

Με την πάροδο του χρόνου, όλο και περισσότεροι πνευματικοί άνθρωποι και εκπαιδευτικοί συντάσσονται υπέρ της ανάληψης από το κράτος περισσότερων πρωτοβουλιών στον τομέα της προσχολικής αγωγής και τη δημιουργία δημόσιων και δημοτικών νηπιαγωγείων.

Αυτό το πνεύμα αποτυπώθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα, το 1904, στις συζητήσεις και στις αποφάσεις του Πρώτου Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου που συνήλθε στην Αθήνα από τις 31 Μαρτίου μέχρι τις 4 Απριλίου 1904, (Συνέδριο, 1904: 5).

Στο Συνέδριο του 1904 κατά τη Β' συνεδρίαση του Τμήματος Γυναικείας Αγωγής (1-4-1904) μιλώντας η πρόεδρος του Τμήματος Αικ. Λασκαρίδου «περί των εις συζήτησιν θεμάτων» ανέφερε και τα ακόλουθα: «[...] Από του Νηπιαγωγείου ήδη πρέπει να επιζητήσωμεν αυτενεργόν και αυτόθυμον δράσιν της βαθμηδόν αφυπνιζομένης διανοίας των νηπίων [...] Αλλ' επειδή εκ των στερεών θεμελίων εξαρτάται η στερεότης παντός οικοδομήματος, θεμέλια δε της εκπαίδευσως θεωρώ τα Νηπιαγωγεία, εύχομαι πρωτίστως όπως πολλαπλασιασθώσιν όσον τάχιστα παρ' ημίν τα Λαϊκά Νηπιαγωγεία, ώστε έκαστος δήμος της πατρίδος ημών να έχη τοιαύτα ανάλογα προς τον αριθμόν των οικογενειών αυτού. Είθε δε να διαδοθώσι ταύτα και εις την δούλην Ελλάδα και την Ανατολήν εν γένει, προς ενίσχυσιν του Ελληνισμού. [...]». (Πρώτον ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον (εν Αθήναις, 31 Μαρτίου- 4 Απριλίου 1904 - Εργασίαι της διευθυνούσης επιτροπής. Πρακτικά των συνεδριάσεων. Σχολική έκθεσις. Εν Αθήναις 1904, σσ. 176-178).

Στο ίδιο Συνέδριο εισηγτής για το θέμα των νηπιαγωγείων ήταν ο Αριστοτέλης Κουρτίδης, γνώστης του ζητήματος και διευθυντής του πιο γνωστού παιδικού περιοδικού της εποχής με τον τίτλο «Διάπλasis των Παίδων» και συγγραφέας πολλών βιβλίων του δημοτικού σχολείου, (Μακρυγιάννη, 1986: 63).

Ο Κουρτίδης άρχισε την εισήγησή του με μια σύντομη αλληά μεστή αναφορά στη γέννηση του νηπιαγωγείου και στην κατάσταση που επικρατούσε για να τεκμηριώσει

τη θέση του για τη χρησιμότητα των νηπιαγωγείων και την αναγκαιότητα το ελληνικό κράτος να αναλάβει ενεργότερο ρόλο στην εξάπλωσή τους. Με τις θέσεις που στήριξε αντέκρουσε τα δυο βασικά επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκαν εναντίον του νηπιαγωγείου.

Τα επιχειρήματα αυτά ήταν: **1)** Το νηπιαγωγείο είναι επιζήμιο στη μετέπειτα σχολική πορεία του παιδιού, **2)** Ότι η καλύτερη νηπιαγωγός είναι η μητέρα και ότι η οικογένεια έχει απαράγραπτα δικαιώματα επί του παιδιού.

Για τη ραγδαία ανάπτυξη των νηπιαγωγείων στις προηγμένες οικονομικά χώρες κατά την περίοδο εκείνη των αρχών του 20ου αιώνα υποστήριξε ότι: «Αλλή' η χώρα εν ή τελειότητα διοργανώθη το νηπιαγωγείον είναι αι Ηνωμένοι Πολιτείας. Εν τω νέω εκείνω κόσμω αι προλήψεις του παρελθόντος δεν επιπροσθούσιν ως εμπόδια εις το μέλλον, ουδέ τα ερείπια αποπνίγουσι την άνθησιν. Δια ταύτα το νηπιαγωγείον εκεί εξήλθε της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και συμπεριελήφθη εις το σύστημα της σχολικής οργανώσεως. Σήμερον αι Ηνωμένοι Πολιτείας αριθμούσι 4363 νηπιαγωγεία και 189604 νηπίων», (Α' Συνέδριον, 1904: 195 και Μακρυνιώτη, 1986: 63 κ.ε.).

Ο Κουρτίδης στο Συνέδριο επιχείρησε και πέτυχε να απορρίψει το επιχείρημα εκείνων που πίστευαν ότι το νηπιαγωγείο ληειτουργεί αρνητικά στη μετέπειτα σχολική πορεία των νηπίων και τόνιζαν ότι: «...γενική δε προκατάληψις επικρατεί εν τω διδασκαλικώ κόσμω ότι τα παιδιά τα μετά το νηπιαγωγείον φοιτώντα εις το δημοτικόν σχολείον, εν συγκρίσει προς τ' απ' ευθείας εκ του οίκου ερχόμενα, είναι φλύαρα, δυσήνια εις την σχολικήν τάξιν και ότι η εκβιασθείσα πνευματική αυτών εξεγερσις καταπίπτει αποτόμως το δεύτερον έτος, οπότε αντιλαμβάνωσι την υπεροχήν τα μη φοιτήσαντα εις το νηπιαγωγείον παιδιά», Α' Συνέδριον, 1904: 196).

Σε ότι αφορά το επιχείρημα ότι η μητέρα είναι η καλύτερη νηπιαγωγός και γενικότερα ότι έχει παιδαγωγικό ρόλο, ο Κουρτίδης χωρίς να αρνηθεί το ρόλο της, επισήμανε ότι το νηπιαγωγείο ως θεσμός γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη και αποτελεί μέρος της αγωγής και τελεί όλο και περισσότερο υπό κρατική μέριμνα.

Για να στηρίξει τη θέση του υπέρ της κρατικής φροντίδας για την προσχολική αγωγή ανέπτυξε το επιχείρημα ότι «Πλην των Ηνωμένων Πολιτειών και εν Σουηδία, Αυστροουγγαρία, Αγγλία, Γαλλία, Ελβετία, Ιαπωνία η αγωγή της πρώτης ηλικίας εγένετο υπηρεσία του κράτους», (Α' Συνέδριον, 1904: 196).

Σε ότι αφορά την ανάληψη των νηπιαγωγείων από το κράτος ο Κουρτίδης είχε εισηγηθεί στο συνέδριο: «Τα νηπιαγωγεία να οργανωθώσι ως δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα», αλλ'α τελικά το συνέδριο αποφάσισε να προτείνει «...μέχρις ου γίνει δυνατή η υπό του Δημοσίου διοργάνωσις τούτων, την ιδιωτικήν πρωτοβουλίαν προς ίδρυσιν

και συντήρησιν νηπιαγωγείων υποστηρίζωσι το δημόσιον και οι ευπορώτεροι Δήμοι», (Δημαράς Β, 1984: 41).

Στην περίπτωση αυτή φάνηκε ότι το Συνέδριο και ειδικότερα το Τμήμα Γυναικείας Αγωγής τάχθηκε απερίφραστα υπέρ του δημόσιου χαρακτήρα του Νηπιαγωγείου. Όμως λαμβάνοντας υπόψη τη δυσχερή οικονομική κατάσταση της χώρας δεν το ζήτησε επιτακτικά αλλα εξέφρασε την ελπίδα και την ευχή να υλοποιηθεί αυτή η ιδέα όταν οι οικονομικές συνθήκες το επιτρέψουν.

Μέσα σε αυτές τις δύσκολες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικράτησαν μετά τον ατυχή ελληνoturκικό πόλεμο του 1897 το Κράτος είχε λίγες δυνατότητες να αναλάβει τη διοργάνωση και συντήρηση της προσχολικής αγωγής. Παρόλα αυτά όμως οι αποφάσεις του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου του 1904 επηρέασαν σε κάποιο βαθμό τις εξελίξεις.

Η αναγνώριση το 1904 από το κράτος, δύο μήνες μετά το Συνέδριο, του μοναδικού Διδασκαλείου κατάρτισης νηπιαγωγών, που είχε ιδρύσει η Ένωση Ελληνίδων ήταν μια ενέργεια που σηματοδότησε την ενεργότερη εμπλοκή του δημόσιου στην προσχολική αγωγή.

Η τάση αυτή της στροφής από τον ιδιωτικό τομέα στο κράτος για την προσχολική αγωγή μετά το 1913 γίνεται ακόμη πιο έντονη.

Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913 τα οποία δε συζητήθηκαν στη Βουλή και «στην πρώτη μικρή αντίδραση αφέθηκαν έκθετα», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δ. Γληνός διαπνέονται από μια ιδεολογική προτίμηση για ενεργότερο ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση και από μια δυσπιστία απέναντι στον μέχρι τότε ρόλο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στην Ελλάδα στον εκπαιδευτικό τομέα, (Γληνός, 1925: α').

Μέσα σε αυτή την κατάσταση που είχε διαμορφωθεί με τους Βαλκανικούς πολέμους του 1912-13 κατά την οποία προσαρτήθηκαν στο ελληνικό κράτος οι περιοχές της Ηπείρου, της Μακεδονίας και της Δυτικής Θράκης, δεν παρατηρήθηκε αυτοπεριορισμός του κράτους στο ρόλο του παθητικού θεατή στον τομέα της προσχολικής αγωγής. Αντίθετα αναλήφθηκαν πρωτοβουλίες επειδή στις νέες περιοχές που προσαρτήθηκαν στο ελληνικό κράτος μέρος του πληθυσμού δεν ήταν ελληνόφωνο ή μιλούσε τα ελληνικά πολύ λίγο. Για το λόγο αυτό τέθηκε το ζήτημα της εκμάθησης της γλώσσας που σήμαινε ενσωμάτωση των πληθυσμών αυτών στο ελληνικό κράτος.

Στα νομοσχέδια του 1913 υπήρχαν λιγοστές αναφορές στο νηπιαγωγείο και στο ρόλο του. Στο κεφάλαιο Β' με τον τίτλο «Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία» υπάρχει η εξής αναφορά: «Περί νηπιαγωγείων το κράτος δεν εφρόντισε μέχρι τούδε, διότι και ενταύθα και εν άλλαις χώραις το νηπιαγωγείον θεωρείται έργον της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και

ουχί του κράτους», (Μπουζάκης, 1994: 122).

Αν και οι αναφορές για το νηπιαγωγείο στα νομοσχέδια του 1913 είναι λιγοστές η μέριμνα για την ανάληψή τους από το κράτος διαφαίνεται πολύ καθαρά και αιτιολογείται ειδικά στην αιτιολογική έκθεση που τα συνοδεύει. «Εν τούτοις αι εις τινα μέρη και της παλαιάς και της νέας Ελλάδος προσιδιάζουσαι συνθήκαι κατάστησαν αισθητή την ανάγκην ιδρύσεως νηπιαγωγείων εκ μέρους του κράτους, διότι η ιδιωτική πρωτοβουλία γενικώς μεν παρ' ημίν πολύ ολίγον εξεδηλώθη, εις δε τα περί ων ο λόγος μέρη ούτε υπάρχει ελπίς να εκδηλωθεί και δη κατά την έκτασιν, νη επιβάλληουσι τα πράγματα. Τα νηπιαγωγεία ταύτα κύριον σκοπόν θα έχωσι να συνηθίζωσιν εις το ομιλείν την ελληνικήν τους παίδας εκείνους, οίτινες ανεπαρκώς εν τω οίκω έχουσιν ασκηθεί εις τούτο, ούτως ώστε να μην προσκρούει εις δυσχερείας και να μην υπόκειται εις αποτυχίαν η δημοτική εκπαίδευσις εις τα μέρη ταύτα». Δια τούτο ως και ανωτέρω εδηλώσαμεν είναι ανάγκη η φοίτησις εις τα νηπιαγωγεία να είναι υποχρεωτική. Τα νηπιαγωγεία ιδρύονται, όπου κρίνη τούτο αναγκαίον το Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον μετά γνωμοδότησιν του εποπτικού συμβουλίου της περιφερείας. Η εις αυτά φοίτησις θα είναι διετής», (Μπουζάκης, 1994: 122-123).

Στη συζήτηση η οποία έγινε στη Βουλή των Ελλήνων στις 21 Νοεμβρίου 1913 για τα νομοσχέδια τα οποία κατέθεσε ο Υπουργός επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Ι. Τσιριμώκος αναφέρθηκε από τον Υπουργό ότι: «Τα νηπιαγωγεία, ήσαν της ιδιωτικής πρωτοβουλίας έργον και η σύστασις τοιούτων δεν ήτο του Κράτους πρόνοια». Υποστήριξε ακόμη ο Υπουργός ότι σήμερα που η χώρα μας έχει πολλούς πληθυσμούς «υπό την εξουσίαν αυτής, θα ήτο έλλειψις στοιχειώδους προνοίας από μέρους της Πολιτείας να μη μεριμνήσει περί ιδρύσεως νηπιαγωγείων» και κατέληξε για το θέμα αυτό με τη διακήρυξη ότι: «Καθιστώμεν λοιπόν υποχρεωτικήν την εκπαίδευσιν όπου το κράτος ήθελεν ιδρύσει νηπιαγωγεία από του τετάρτου έτους», (Μπουζάκης, 1994: 188).

Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή σκοπός του νηπιαγωγείου είναι κυρίως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο. Από αυτό το πνεύμα ορμώμενος ο νομοθέτης προτείνει η φοίτηση στο νηπιαγωγείο να είναι διετής και υποχρεωτική.

Τα νηπιαγωγεία που ιδρύθηκαν εκείνη την περίοδο έχουν μεγάλο αριθμό νηπίων που αντιστοιχούσε σε κάθε νηπιαγωγό γιατί ήταν ολιγάριθμα. Σύμφωνα με την ισχύουσα τότε νομοθεσία τα νηπιαγωγεία: «...λειτουργούσι δια μιας μεν νηπιαγωγού αν τα φοιτῶντα εις αυτά νήπια ηλικίας 5-7 ετών, δεν είναι πλείονα των 80, δια δύο δε αν υπερβαίνωσι τον αριθμόν τούτον. Νήπια ολιγότερα των 30 διδάσκονται εν ιδιαιτέρω τμήματι των

δημοτικών σχολείων, κατά προτίμηση των θηλέων, της σχολικής περιφέρειας εις ην ανήκουσιν», (Νόμος 381/1914, ΦΕΚ 335/19-11-1914).

Παρότι τα νομοσχέδια δε συζητήθηκαν στη Βουλή η αντίληψη για τον εκπαιδευτικό ρόλο του κράτους και ιδιαίτερα για το νηπιαγωγείο βρίσκει εφαρμογή τα επόμενα χρόνια με την υπαγωγή του Διδασκαλείου της Ενώσεως των Ελληνίδων σε κρατικό έλεγχο. Επίσης ιδρύθηκαν μέσα σε μια ταραχώδη πενταετία σηματοδμεμένη από τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο και τον εθνικό διχασμό, πέντε (5) κρατικά Διδασκαλεία Νηπιαγωγών στις περιοχές Θεσσαλονίκη, Γιάννενα, Σέρρες, Καστοριά και Φλώρινα.

Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή κατά το 1924 το κλίμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης παρά το ότι ήταν θετικό δε συμπεριέλαβε το ζήτημα των νηπιαγωγείων, στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια της κυβέρνησης Παπαναστασίου.

Η στάση ως προς το νηπιαγωγείο μεταβάλλεται όμως με το χρόνο. Έτσι στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 το νέο πνεύμα για την προσχολική αγωγή υλοποιήθηκε με το νόμο 4397/1929 ο οποίος αποτέλεσε σταθμό στο θεσμό αυτό.

Η προσχολική αγωγή εντάχθηκε στις δικαιοδοσίες του Υπουργείου Παιδείας και καθορίστηκαν οργανωτικά ζητήματα των νηπιαγωγείων.

Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 που ψηφίστηκε ως Νόμος 4397/1929 και με τον τίτλο «Περί σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως» για το ζήτημα αυτό αναφέρεται μεταξύ των άλλων η πρόθεση για επίδειξη σχετικού ενδιαφέροντος με τις φράσεις «Το σημαντικόν είναι ότι δεν πρέπει να αφήσωμεν παραμελημένον και την πλευράν ταύτην της εκπαιδύσεως, όπως μέχρι σήμερον εκάμαμεν», (Κιτσαράς, 2001: 71). Σε ότι αφορά τα οργανωτικά ζητήματα των νηπιαγωγείων περιλαμβάνονται ορισμένες σημαντικές απόψεις όπως η μείωση του αριθμού των νηπίων ανά νηπιαγωγό. Ειδικότερα για το θέμα αυτό αναφέρονται τα εξής: «...θεωρούμεν επιβεβλημένην την μείωσιν του αριθμού των νηπίων των απαιτούμενων δια την προαγωγήν του νηπιαγωγείου από μονοτάξιον εις διτάξιον εν τοις των ξενοφώνων συνοικισμών σχολείοις και επομένως προβλέπομεν αύξησιν οργανικών θέσεων, τούτο δε διότι ως προείπομεν μεγίστη παρίσταται επίσης ανάγκη ιδρύσεως νηπιαγωγείων και εις άλλα μεν μέρη της Ελλάδος, ιδιαίτερα δε εν τοις προσφυγικοίς και εργατικοίς συνοικισμοίς των μεγαλοπόλεων», (Μπουζάκης, 1994: 255).

Άλλες απόψεις και πρακτικές για τη φοίτηση στην προσχολική αγωγή

Κατά την πορεία εξέλιξης της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα μέσα στον 20ό αιώνα διατυπώθηκαν ειδικότερες σκέψεις και προτάσεις για τη βελτίωσή της και τη φοίτηση των νηπίων από διάφορους φορείς, όπως την UNESCO, από την Πολιτεία, από

νηπιαγωγούς, από εκπαιδευτικούς κ.α.

Η άποψη της UNESCO

Η UNESCO που είναι ο παγκόσμιος οργανισμός για την εκπαίδευση, είχε εκφράσει άποψη για την προσχολική αγωγή εδώ και 50 περίπου χρόνια από σήμερα. Πιο συγκεκριμένα στην 53η Σύσταση την οποία είχε απευθύνει προς τα Υπουργεία Παιδείας των κρατών μελών της το 1962 με θέμα την Οργάνωση της Προσχολικής Αγωγής είχε αποφασίσει ότι, «παρά τα πλεονεκτήματα που μπορούν να έχουν τα παιδιά από μια υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, η προσχολική εκπαίδευση πρέπει να μείνει προαιρετική», (Ξηροτύρης, 1962: 23). Η άποψη αυτή της UNESCO μέχρι σήμερα, από τα όποια στοιχεία έχουν γνωστοποιηθεί, δεν έχει τροποποιηθεί.

Οι θέσεις της Πολιτείας και διαφόρων φορέων για την προσχολική αγωγή

Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 μέχρι σήμερα, λόγω των σημαντικών γεγονότων που ακολούθησαν δεν είχαμε σημαντικές εξελίξεις στο θέμα της προσχολικής αγωγής παρά τις κατά καιρούς προσπάθειες που έγιναν.

Οι απόψεις παιδαγωγών

Για την καλύτερη οργάνωση της παιδείας οι απόψεις των παιδαγωγών εκφράστηκαν δημόσια και συζητήθηκαν σε όλη την περίοδο του 20ου αιώνα. Ειδικότερα απόψεις για το νηπιαγωγείο εξέφρασαν οι παρακάτω:

Ο Σπ. Καλλιάφας, παιδαγωγός, υποστήριξε την εξής άποψη σχετικά με την έκταση του θεσμού του νηπιαγωγείου: «Κατά ταύτα το νηπιαγωγείο είναι δυνατόν να αποβαίνει οφέλιμον, αν η εις αυτό φοίτησις είναι περιορισμένη εις ολίγας μόνον καθ' ημέραν ώρας, ώστε να μην καταστρέφει το παιδαγωγικόν έργον του οικογενειακού βίου, το οποίον ως είπομεν, είναι κυρίως η ανάπτυξις των προσωπικών ικανοτήτων, μετά της οποίας βέβαια συνάπτεται και η ανάπτυξις κοινωνικών...», (Καλλιάφας, 1934: 100).

Ο καθηγητής τη Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο Αθηνών Νίκ. Εξαρχόπουλος με τις πρώτες απόψεις του είχε ταχθεί υπέρ του προαιρετικού χαρακτήρα του νηπιαγωγείου για τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και συνιστούσε την αρωγή της Πολιτείας για τη διάδοση του θεσμού τονίζοντας ότι «...θεωρώ ωφελιμώτατον τον θεσμό των νηπιαγωγείων ως αυτοτελών ιδρυμάτων εις τα οποία φοιτώσι προαιρετικώς οι παίδες οι άγοντες ηλικίαν 4-6 ετών και..., όπως η πολιτεία ενισχύσει εκ παντός τρόπου την προσπάθειαν προς

λειτουργίαν όσο το δυνατόν περισσότερων τοιούτων ιδρυμάτων, ανά την χώραν ημών», (Εξαρχόπουλος, 1957: 18).

Σχετικά με τις περιοχές στις οποίες θα ιδρυθούν νηπιαγωγεία και για τους λόγους οι οποίοι επιβάρησαν την ίδρυση σ' αυτές υποστήριξε ότι: «...είναι ανάγκη να επεκταθεί ο θεσμός των νηπιακών κήπων όσον το δυνατόν ευρύτερον εις την χώρα ημών και κατ' εξοχήν παρά τοις ξενοφώνοις πληθυσμοίς και τους κατοίκους των μεγάλων πόλεων και των βιομηχανικών κέντρων, διότι η λειτουργία αυτών θα αποβή σωστική δια την νέαν γενεάν. Έχει δε ανάγκην η Ελλάς του θεσμού τούτου υπέρ πάσαν άλλην χώρα, διότι ούτος θα αναπληρώση εν μέρει τας ατελείας της αγωγής, της οποίας τυγχάνουσι τα νήπια εν τη ελληνική οικογενεία ου μόνον των εργατικών τάξεων, αλλή και αυτών των ευπόρων και των μεμορφωμένων», (Εξαρχόπουλος, 2ος (x.x): 251).

Αργότερα ο Νικ. Εξαρχόπουλος άληλαξε άποψη και προχώρησε από την προαιρετική φοίτηση των νηπίων στην ιδέα της υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής επισημαίνοντας ότι: «Επιβάλλεται δε να επεκταθεί η δημοτική εκπαίδευσις ου μόνον προς τα άνω, αλλή και προς τα κάτω. Και δη πρέπει να λειτουργήσκει ευρύτατα ο θεσμός των δημοσίων νηπιαγωγείων, οργανωμένος καταλλήλως, ώστε να αποτελέσει την βάση της όλης εκπαιδύσεως και αχθή εις οργανικόν σύνδεσμον μετά του δημοτικού σχολείου», (Εξαρχόπουλος, 1957: 24)

Οι θέσεις και οι ενέργειες της Πολιτείας και άλλων φορέων

Το 1931 στις συζητήσεις του «Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου»(Α.Ε.Σ.) υπάρχει αναφορά στο θέμα του Υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου και επανάληψη των θέσεων της κυβέρνησης Βενιζέλου. Οι θέσεις αυτές είχαν διατυπωθεί στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1929 και με τις οποίες προβλέπονταν «...αφ' ενός μεν να οργανωθώσι τελειότερον τα νυν λειτουργούντα νηπιαγωγεία, μειουμένου του αριθμού των απαιτουμένων δια την προσθήκην διδακτικού προσωπικού νηπίων, αφ' ετέρου δε να επεκταθεί η ίδρυσις αυτών και εις τας άλλας περιφέρειάς του Κράτους και δη εις τους εργατικούς και προσφυγικούς συνοικισμούς των μεγαλουπόλεων...», (Μπουζάκης 1994: 236)

Μετά την περίοδο εκείνη, οι αντιλήψεις υπέρ του δημόσιου και υποχρεωτικού χαρακτήρα του νηπιαγωγείου αποτυπώθηκαν πιο καθαρά στην περίοδο της γερμανικής κατοχής (1944), στο «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας», της κυβέρνησης της «Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης» (Π.Ε.Ε.Α.).

Στο κείμενο του σχεδίου προβάλλεται για πρώτη φορά η ανάγκη επέκτασης και

γενίκευσης του θεσμού της προσχολικής αγωγής «από την εποχή της κύησης ως τα συμπληρωμένα 6 χρόνια». Σε ότι αφορά την υποχρεωτικότητα και γενίκευση της εφαρμογής του θεσμού υποστηρίζεται στο κείμενο ότι: «Οι παιδικοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία πρέπει να γίνουν υποχρεωτικά σε όλα τα χωριά και τις πόλεις που φοιτούν παιδιά 2-6 ετών», (Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας, 1944: 8, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 1966: 44, Αναγέννηση φ. 3, 1926: 83, Δημαράς Β', 1981: 86). Αυτή η θέση όμως τελικά έμεινε μόνο πρόταση και δεν υλοποιήθηκε διότι οι συνθήκες λόγω της κατοχής και του εμφυλίου πολέμου που ακολούθησε δεν το επέτρεψαν.

Κατά τη διάρκεια της ίδιας δεκαετίας 1940-1950, την περίοδο του εμφυλίου πολέμου, το 1947 στην Αθήνα παρουσιάστηκε η τότε κατάσταση της Προσχολικής Αγωγής σε ένα βιβλίο που κυκλοφόρησε ο καθηγητής και διευθυντής του ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου του Κολλεγίου Αθηνών Μάρκος Τσούρης με τίτλο «Οργάνωση Παιδείας και λειτουργία σχολείων». Στο βιβλίο αυτό ο συγγραφέας σχολίασε την μέχρι τότε οργάνωση της προσχολικής αγωγής και σημείωνε ότι αν και πέρασαν 50 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών το 1897 από την Αικατερίνη Λασκαρίδου, «...μπορούμε να πούμε ότι το ζήτημα των νηπιαγωγείων στον τόπο μας βρίσκεται ακόμα στην αρχή. Σύμφωνα με την τελευταία προπολεμική στατιστική επετηρίδα του 1939 (σελ. 336), το 1937-38 είχαμε 743 Νηπιαγωγεία (674 μονοτάξια, δηλαδή με μια νηπιαγωγό, 68 διτάξια κι' ένα τριτάξιο στη Θεσσαλονίκη). Σ' αυτά πρέπει να προστεθούν κι' άλλα 23 ιδιωτικά. Και πάλι από τα 743 Νηπιαγωγεία τα 684 βρίσκονται στη Βόρειο Ελλάδα (534 στη Μακεδονία, 102 στην Ήπειρο και 48 στη Θράκη) για τους ξενόγλωσσους κατοίκους των περιοχών αυτών, και μόνο τα υπόλοιπα 50 βρίσκονται σ' όλην την άλλη Ελλάδα. 12 νομοί του Κράτους δεν έχουν ούτε ένα Νηπιαγωγείο», (Τσιούρης, 1947: 35).

Τις ίδιες διαπιστώσεις έκανε την περίοδο εκείνη του εμφυλίου πολέμου και το εκπαιδευτικό περιοδικό «Παιδεία» του οποίου εκδότης και συντάκτης ήταν ο παιδαγωγός Ευάγγελος Παπανούτσος. Ειδικότερα σε σχόλιο του περιοδικού γράφονταν ότι: «Ποτέ δεν ενδιαφερθήκαμε στην Ελλάδα για την αγωγή της πρώτης παιδικής ηλικίας. Ποτέ δεν προνοήσαμε για την εκπαίδευση των νηπίων (όπως καταχρηστικά ονομάζουμε τα παιδιά από τα 4 έως τα 6 χρόνια τους). Τα ελάχιστα που υπάρχουν στα βόρεια τμήματα της χώρας προορίζονται κυρίως για την γλωσσική αφομοίωση των ξενοφώνων... Πρόνοια παιδευτική για τις εκατοντάδες των χιλιάδων νηπίων μας δεν υπάρχει στην Ελλάδα», (Παιδεία, 1947: 305). Κατέληγε δε το σχόλιο στη διαπίστωση-πρόταση ως εξής: «Εκείνο που χωρίς αμφιβολία προέχει σαν επιτακτική ανάγκη είναι το άπληγμα της στοιχειώδους παιδείας πρώτα προς τα κάτω. Να πάρη δηλ. η εκπαίδευση το παιδί από τη συμπλήρωση του 4ου τουλάχιστον έτους της ηλικίας του στα χέρια της», (Παιδεία,

1947: 306).

Το ίδιο περιοδικό σε σχόλιο του το 1950 σημείωνε ότι «...τα Νηπιαγωγεία πρέπει να οργανωθούν και να πυκνωθούν στον τόπο μας γιατί είναι θεσμός ανάγκης και βήμα πολιτισμού», (Παιδεία ,τχ. Δ΄ 1950: 44).

Τα στοιχεία αυτά δεν άλληξαν και πολύ μέσα σε μια δεκαετία. Προς τα μέσα της δεκαετίας του 1950, το 1957, σε σχετικό βιβλίο που εξέδωσε ο βουλευτής Ευβοίας και τέως υπουργός Παιδείας Κων. Καλλιός, έθιξε ανάμεσα σε όλα τα ζητήματα της εκπαίδευσης και το θέμα της προσχολικής αγωγής. Για το θέμα αυτό υποστήριξε ότι: «Προς την γενίκευσιν της ιδιαιτέρας μερίμνης δια το νήπιον πρέπει εις το προσεχές μέλλον να αποβλήσωμεν και ημείς. Αλλ' εφόσον δεν έχομεν ακόμη δημοτικήν εκπαίδευσιν κανονικώς λειτουργούσαν καθ' όλον το κράτος διστάζομεν να προτείνομεν την άμεσον λειτουργίαν νηπιαγωγείων πέραν των περιοχών, εις τας οποίας υπάρχουν ήδη τοιαύτα ή είναι απαραίτητα δια την γλωσσικήν άσκησιν των μαθητών. Ο ρυθμός της προσθήκης νέων φοβούμαι ότι θα είναι κατ' ανάγκην βραδύς, αν και η λειτουργία νηπιαγωγείου εν στενή συνεργασία μετά του δημοτικού σχολείου αποτελεί τον μόνον τρόπον μερικής αντιμετώπισεως των μειονεκτημάτων του μονοταξίου δημοτικού σχολείου», (Καλλιός, 1957: 27).

Αλλά και στη Βουλή των Ελλήνων το ίδιο έτος, 1957, ο προβληματισμός που επικρατούσε την περίοδο εκείνη για την προσχολική αγωγή κινήθηκε στο ίδιο πλαίσιο. Σε συζήτηση η οποία έγινε με αριθ. Συνεδρίασης 22/20-11-1957, για εκπαιδευτικά θέματα η βουλευτής Β. Θανασέκου στην αγόρευσή της υποστήριξε ότι: «Πρώτον συμπέρασμα είναι ότι δεν έχει δοθή καμία φροντίδα στον τόπο μας σχετικά με την προσχολική ηλικία. Τα νηπιαγωγεία και οι νηπιαγωγοί, ο τομέας δηλαδή αυτός ολόκληρος είναι ένα άγνωστο θέμα για το Υπουργείο Παιδείας. Δεν έχομεν, λοιπόν νηπιαγωγεία, ούτε νηπιαγωγούς και αυτό είναι μια τεραστία έλλειψις, εκτός από ωρισμένα κέντρα της Βορείου Ελλάδος, τα οποία είναι ελάχιστα», (Βουλή των Ελλήνων, 1957: 832).

Το επόμενο έτος 1958 η Επιτροπή Παιδείας που είχε συσταθεί από την τότε κυβέρνηση, στα πορίσματά της ανάμεσα στα άλλα θέματα της εκπαίδευσης αναφέρθηκε και στο θέμα της προσχολικής αγωγής. Η θέση η οποία διατυπώθηκε δεν είναι για τη γενίκευσή της αλλά για την ανάπτυξή της σε περιορισμένη έκταση, λαμβάνοντας υπόψη το οικονομικό κριτήριο και το γεγονός ότι η Πολιτεία δεν ήταν έτοιμη για την εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου. Το σκεπτικό της το οποίο καταγράφεται στα Πορίσματα είναι το εξής: «...εκ των πραγμάτων επιβάλλεται να οργανωθεί η προσχολική μας αγωγή εις λίαν περιωρισμένη κλίμακα...», (Πορίσματα, 1958: 35), διότι με βάση τον παιδικό πληθυσμό των δύο ηλικιών, 4 και 5 χρόνων, όπως εξηγεί, που ανερχόταν την εποχή

εκείνη σε 300.000 άτομα θα χρειαζόταν ένα πλήρες δίκτυο νηπιαγωγείων με 8.500 μονάδες. Αυτή η ανάπτυξη των νηπιαγωγείων σύμφωνα με τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας ήταν ένα μεγάλο «...βάρος το οποίον είναι αδύνατον να αναλάβει ο δημόσιος προϋπολογισμός, διότι η μέριμνα αυτή θα εσήμαινε τεραστίαν οικονομική επιβάρυνση (μισθούς, διδασκλήρια, εγκαταστάσεις), και δια τον πρόσθετον ακόμη λόγον ότι ελλείψει επαρκών διδασκαλίων νηπιαγωγών (εν μόνον πλήρες λειτούργει εν Καλλιθέα, και τρία τμήματα μονοετούς φοιτήσεως εν Θεσσαλονίκη, Φλωρίνη, Ιωαννίνους) στερούμεθα και θα στερούμεθα επί μακρά έτη των απαιτούμενων διδακτικών στελεχών», (Πορίσματα, 1958: 35).

Τον επόμενο χρόνο, το μήνα Σεπτέμβριο του 1959, με την ευκαιρία της συζήτησης στη Βουλή για τη μετατροπή του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας σε Σχολή Νηπιαγωγών σύμφωνα με τα πρότυπα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών παρουσιάστηκαν συγκεκριμένα στοιχεία, από τη βουλευτή Β. Θανασέκου. Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που ανακοίνωσε η βουλευτής στη Βουλή, εκείνη την περίοδο η Προσχολική Αγωγή, παρουσίαζε την εξής εικόνα: «Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία, υπάρχουν 841 δημόσια νηπιαγωγεία, εις τα οποία φοιτούν 26.118 νήπια και 131 ιδιωτικά εις τα οποία φοιτούν 2660 μικρά παιδιά. Τα δημόσια νηπιαγωγεία ευρίσκονται κυρίως εις την Μακεδονία, Ήπειρο και ολίγα εις την ορεινή Θεσσαλία και Στερεά. Τα ιδιωτικά 131 τον αριθμό, ευρίσκονται εγκαταστημένα εις την περιοχήν της Διοικ. Πρωτευούσης», (Επίσημα Πρακτικά, 1959: 1827).

Τα επόμενα 15 χρόνια από το 1960 μέχρι το 1976 συνεχίστηκε η ίδια πορεία και δεν υπήρξαν παρεμβάσεις για την προσχολική αγωγή σε ότι αφορά την οργάνωσή της και τη φοίτηση των νηπίων εκτός από κάποιες αναφορές στα Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας του 1971-1973 κατά τη διάρκεια της δικτατορίας και ορισμένες σχετικές δημοσιεύσεις. Αναφέρεται στα σχετικά πορίσματα ότι η «Η Προσχολική αγωγή λόγω του αντικειμένου αυτής πρέπει να είναι προαιρετική», (ΥΠΕΠΘ, 1974: 37), και σε ένα δημοσίευμα ότι θα πρέπει να «...γενικευθεί το συντομότερον και με διετή διάρκειαν η εφαρμοζόμενη στην Ελλάδα σποραδικά και με λίγα δημόσια νηπιαγωγεία προσχολική αγωγή», (Παπαθεοδώρου, 1973: 9).

Η πρώτη ευκαιρία που είχε δοθεί μέσα στο χρονικό αυτό διάστημα για μεταρρύθμιση στην προσχολική αγωγή ήταν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Αλλά και τότε όμως όπως φαίνεται στην Εισηγητική έκθεση του Ν. Δ. 4379/1964, (Φ.Ε.Κ. 162/24-10-64, τ. Α΄, δεν προτάθηκε να αλλιάξει τίποτε για την Προσχολική αγωγή και αναφέρονται τα εξής: «Παραμένει βεβαίως το μέγα πρόβλημα της προσχολικής αγωγής και ιδίως του Νηπιαγωγείου, το οποίον λειτουργεί σήμερον εις λίαν περιορισμένην κλίμακα,

εις ακραία κατά το πλείστον σημεία της χώρας. Αλλά δεν είμεθα ακόμη έτοιμοι να αντιμετωπίσωμεν το πρόβλημα εις όλην την έκτασίν του και δια τούτο δεν γίνεται περί αυτού λόγος εις το παρόν νομοθέτημα», (ΥΠΕΠΘ, 1964: 23).

Αλληαγή στην κατεύθυνση για την προσχολική αγωγή παρατηρήθηκε αμέσως μετά τη μεταπολίτευση του 1974 που υπήρξε ένα μεταρρυθμιστικό ρεύμα στην ελληνική κοινωνία. Το μεταρρυθμιστικό αυτό ρεύμα για την εκπαίδευση εκφράστηκε με την ψήφιση του νόμου 309/76, ο οποίος στο άρθρο 4, παράγ. 3, περιέλαβε διάταξη που προέβλεπε τη δυντική υποχρεωτική προσχολική αγωγή με τη διατύπωση: «Η φοίτηση εις τα νηπιαγωγεία δύναται να καταστεί υποχρεωτική εις περιοχάς της χώρας οριζομένas εκάστοτε δια διαταγμάτων...», (Παπαδάκης, 1976: 488).

Στη σχετική συζήτηση η οποία αναπτύχθηκε στο Κοινοβούλιο για την ψήφιση του νόμου 309/76 διατυπώθηκαν σημαντικές απόψεις για την οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων όπως οι εξής: «Πρέπει να γίνει υποχρεωτική η εκπαίδευση των νηπίων για να απελευθερωθεί ένα μεγάλο τμήμα του εργατικού δυναμικού, δηλαδή των γυναικών και να μπορούν να αποδώσουν σε αυτή τη σύγχρονη κοινωνία...από απόψεως οικονομικής ανατύξεως της χώρας μας. Είναι απαραίτητο να γίνει αναγκαστική η εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο», (Τσουδερού, 1976: 4174).

Εκτός όμως από αυτό το λόγο η υποχρεωτική προσχολική αγωγή υποστηρίχθηκε μέσα στη Βουλή και για άλλους λόγους σύμφωνα με τις απόψεις διαφόρων βουλευτών, όπως η εξαίλιψη των διαφόρων γλωσσικών ιδιωμάτων, η μεταβολή της δομής της οικογένειας κ.α .

Ειδικότερα αναπτύχθηκε η άποψη πως πρέπει να υπάρξει φροντίδα των νηπίων στα νηπιαγωγεία και να είναι υποχρεωτική η προσχολική αγωγή εκτός από τους πολλούς άλλους λόγους και «...δια τον πρόσθετον λόγον της εξαίλιψεως των διαφόρων γλωσσικών ιδιωμάτων», (Ανδρεάδης, 1976: 491).

Κατά τη συζήτηση η οποία αναπτύχθηκε διατυπώθηκε επίσης η άποψη ότι τελικός σκοπός της παιδείας σχετικά με την προσχολική αγωγή «...θα πρέπει να είναι πράγματι η καθιέρωση υποχρεωτικής φοίτησεως στα Νηπιαγωγεία διότι σήμερα έχει μεταβληθεί η δομή της οικογένειας», (Κοκκέβης, 1976: 491).

Η τελική διατύπωση του νόμου για την προσχολική αγωγή καθόρισε το δυντικό χαρακτήρα της και γι' αυτό επικρίθηκε από αρκετούς βουλευτές ως περιορισμένη δυνατότητα. Διατυπώθηκε η κριτική «...ότι η φοίτηση πρέπει να προβλέπεται από το νόμο υποχρεωτική και να πληυτιστεί με περισσότερα Νηπιαγωγεία όχι μόνο ο Ελληνικός χώρος, αλλά και ο χώρος των Ελλήνων της διασποράς, για να γίνει ο θεσμός αυτός απόκτημα της κοινωνίας μας», (Παπαδάκης, 1976: 491-492).

Ένα άλλο επιχείρημα το οποίο αναπτύχθηκε στη Βουλή ήταν να μην υπάρχει υποχρεωτική προσχολική αγωγή για τους γονείς αλλά για την Πολιτεία. Υποστηρίχθηκε έτσι ότι: «Δεν μπορούμε να υποχρεώσουμε τον γονέα του παιδιού των 3½ ετών να το οδηγήσει εις το Νηπιαγωγείον, διότι θα πρέπει να υπάρχει Συνταγματική διάταξις δι' αυτό. Εκείνο που θέλομεν να τονίσωμεν με το «δύνатаι»,... να υπάρχουν Νηπιαγωγεία, εις τρόπον ώστε να έχουν δυνατότητα οι γονείς, αν θέλουν να οδηγήσουν τα παιδιά των εις το Νηπιαγωγείον», (Καραπιέρης, 1976: 492).

Υποστηρίχθηκε ακόμη ότι ήταν κοινωνικοί οι λόγοι για τους οποίους ιδρύθηκε το νηπιαγωγείο και ότι αυτά επιτέλεσαν και «...επιτελούν μίαν κοινωνικήν αποστολήν. Η κοινωνική όμως αυτή αποστολή, η οποία επιτελείται δια των νηπιαγωγών, νομίζω ότι έρχεται εις αντίθεσιν με τον θεσμόν της οικογενείας. Διότι δεν πιστεύω, ότι είναι δυνατόν την στοργήν που θα του δώσει η μάνα να την αντικαταστήσωμεν με την παρουσίαν οποιασδήποτε νηπιαγωγού ή οποιασδήποτε δασκάλας όσον ευσυνειδητη και αν είναι στο έργον και την αποστολή της. Υπό την έποψιν αυτήν και μόνον, δεν είναι σωστόν και ούτε πρέπει να νομοθετηθεί η υποχρεωτική φοίτησις εις τα νηπιαγωγεία», (Κεφαλογιάννης, 1976: 492).

Αντίθετη άποψη για τους λόγους ίδρυσης των νηπιαγωγείων υποστήριξε στη Βουλή το 1976 ο τότε Υφυπουργός Παιδείας Χρυσ. Καραπιέρης ο οποίος τόνισε ότι: «Ο θεσμός δεν έχει πολύ χρόνο που εφηρμόσθη εις τον τόπον μας. Ο λόγος ο οποίος τότε υπηγόρευσε την ίδρυσιν των Νηπιαγωγείων ήτο το ότι εις ορισμένας περιοχάς της Επικρατείας μας οι γονείς και τα παιδιά ακόμη, ενώ ήσαν γνήσιοι, δεν ομίλουν την Ελληνικήν γλώσσαν. Είτε ομίλουν εδώ, εις την Παλαιάν Ελλάδα την Αλβανικήν, είτε εις την Βόρειον Ελλάδα και εις τας παραμεθόριους περιοχάς και εκεί όπου εγκατεστάθηκαν μετά ταύτα οι πρόσφυγες, την Τουρκικήν γλώσσαν...Ο θεσμός των Νηπιαγωγείων δεν υπηγορεύθη από κοινωνικούς λόγους, αλλά από λόγους εκμαθήσεως της Ελληνικής γλώσσης. Δεν υπηγόρευσε άλλος λόγος, όσον αφορά το Υπουργείον Παιδείας, την ίδρυσιν των Νηπιαγωγείων. Ο λόγος ήτο να μάθουν τα παιδιά ελληνικά, να μάθουν να συμπεριφέρονται, να πλύνονται, κ.ο.κ.», (Καραπιέρης, 1976: 490).

Αλλά και άλλος βουλευτής υιοθέτησε το επιχείρημα ότι ο λόγος ίδρυσης των νηπιαγωγείων ήταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στις παραμεθόριες περιοχές υποστηρίζοντας ότι: «...αυτό το οποίον έκανε να καθιερωθεί ο θεσμός του νηπιαγωγείου ήτο η καταπολέμησις της διγλωσσίας», (Λαυρεντίδης, 1976: 490).

Μετά από μια δεκαετία περίπου, το 1985, ψηφίστηκε ο νόμος 1566/1985 ο οποίος έφερε σημαντικές αλλαγές στη δομή και οργάνωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε ότι αφορά την Προσχολική Αγωγή στο άρθρο 3 παραγρ. 4 του

νόμου επαναδιατυπώνεται η διάταξη που είχε θεσπισθεί με τον προηγούμενο νόμο 309 του 1976 για την υποχρεωτική φοίτηση στα νηπιαγωγεία ως εξής: «Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται υποχρεωτική σταδιακά και κατά περιοχές της χώρας που ορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Οικονομικών», (ΥΠΕΠΘ, 1985: 8-9).

Από την ψήφιση του νόμου το 1985 και όλη τη περίοδο που ακολούθησε μέχρι το 2006, για περίπου 20 χρόνια, παρά τη διάταξη του νόμου 1566/1985, δε λήφθηκε κανένα μέτρο για τη σταδιακή εφαρμογή της υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής σε διάφορες περιοχές της χώρας. Η κατάσταση έμεινε όπως ήταν μέχρι τότε, προαιρετική φοίτηση στα νηπιαγωγεία.

Μόνο το 2006 μετά από έντονες πιέσεις και πολυήμερες απεργίες των δασκάλων και των νηπιαγωγών ψηφίστηκε ο νόμος 3518/2006, ο οποίος στο άρθρο 73, παραγρ. 1 περιέλαβε διάταξη με την οποία καθορίστηκε για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων που είχαν συμπληρώσει την ηλικία των 5 ετών. Με τη σχετική διάταξη του νόμου καθορίστηκε η ηλικία εγγραφής και η υποχρεωτική φοίτηση για τα «μεγάλα» νήπια της ηλικίας των 5-6 ετών. Το κείμενο προβλέπει τα εξής: «Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία 4 ετών. Η φοίτηση όσων την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία πέντε (5) ετών είναι υποχρεωτική και στην περίπτωση αυτή έχει εφαρμογή το δεύτερο εδάφιο της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 1566/1985.

β) Στο τέλος της παρ. 6 του άρθρου 3 του ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') προστίθεται εδάφιο ως ακολούθως: «Σε περιοχές που δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις ίδρυσης νηπιαγωγείου μπορεί, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση του οικείου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου, να λειτουργήσει παράρτημα του πλησιέστερου προς αυτό νηπιαγωγείου».

Αυτή είναι και η τελευταία μέχρι σήμερα (2010) εξέλιξη της υποχρεωτικής φοίτησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο.

Οι απόψεις νηπιαγών και άλλων εκπαιδευτικών

Παράλληλα με τη διερεύνηση των απόψεων της πολιτείας αναζητήθηκε μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και η ύπαρξη σχετικού προβληματισμού για τη φοίτηση των νηπίων στο χώρο των εκπαιδευτικών. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που έγινε δε διαπιστώθηκε ότι υπήρξε έντονος σχετικός προβληματισμός στο χώρο των

νηπιαγωγών για την προσχολική αγωγή και τη φοίτηση των νηπίων κατά τα 70 χρόνια της περιόδου του 20ου αιώνα. Μόνο μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 άρχισαν οι νηπιαγωγοί με διάφορα δημοσιεύματα και πήραν θέση για το θέμα διατυπώνοντας ελεύθερα τις απόψεις τους και προτείνοντας την καθιέρωση της προσχολικής αγωγής. Θα αναφερθούν στη συνέχεια ορισμένοι σχετικοί προβληματισμοί.

Απόψεις νηπιαγωγών για υποχρεωτική προσχολική αγωγή.

Οι υποστηρικτές της άποψης για υποχρεωτική προσχολική αγωγή τόνιζαν ότι «το νηπιαγωγείο...πρέπει να γενικευθεί και να καλυτερεύσουν οι όροι λειτουργίας του», και «η φοίτηση στο νηπιαγωγείο να γίνει υποχρεωτική για τα νήπια που έχουν την ηλικία των 4½ -5½ ετών» (Καρά-Βλαχούτση, 1982: 80). Η άποψη αυτή, που υποστηρίχτηκε το 1982, θεσμοθετήθηκε, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, μετά από 25 χρόνια, με το άρθρο 73, παραγρ. 1 του νόμου 3518/2006.

Με βάση το επιχείρημα ότι η προσχολική εκπαίδευση είναι η βάση και το θεμέλιο της αγωγής του παιδιού προβλήθηκε επίσης η άποψη ότι αυτή πρέπει «να γίνει υποχρεωτική από την πλειυρά της πολιτείας ώστε να καλύψει όλο τον παιδικό πληθυσμό» (Παπαδοπούλου, 1983: 390). Για να τεκμηριωθεί το επιχείρημα αυτό παρουσιάστηκαν και στοιχεία της Στατιστικής του 1980 σύμφωνα με τα οποία την περίοδο εκείνη μόνο το 23,8% των παιδιών της προσχολικής ηλικίας φοιτούσε σε νηπιαγωγεία δημόσια ή ιδιωτικά. Η καθιέρωση δε της υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής αιτιολογήθηκε με τη θέση ότι «Αν η προσχολική αγωγή δεν προστατεύεται από θεσμικό πλαίσιο, δε γίνει δηλαδή υποχρεωτική με νόμο ενισχύει τις κοινωνικές αδικίες σε επίπεδο παιδευτικής εκκίνησης των ατόμων», (Παπαδοπούλου, 1983: 390).

Η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής εκφράστηκε ως πρόβλεψη και ως δυνατότητα επίλυσης πρακτικών προβλημάτων στο μέλλον μέσα από τη διατύπωση απόψεων που υποστήριξαν ότι «...ίσως δεν είναι μακριά η μέρα που η φοίτηση στο νηπιαγωγείο θα γίνει-και πρέπει να γίνει- υποχρεωτική για να πάψει επιτέλους το μαρτύριο της κλήρωσης» των νηπίων, (Γενειατάκη-Αρβανιτίδου, 1978: 286).

Απόψεις νηπιαγωγών για προαιρετική προσχολική αγωγή

Σε αντίθεση με τις απόψεις που διατυπώθηκαν παραπάνω άλλες νηπιαγωγοί ήταν υπέρ της προαιρετικής φοίτησης και υποστήριξαν ότι «Δεν μπορεί...να γίνει υποχρεωτική η φοίτηση στο νηπιαγωγείο εξ αιτίας της ιδιαίτερης ψυχοσωματικής κατάστασης των

παιδιών της προσχολικής ηλικίας», (Παπαδοπούλου, 1982: 106).

Εκτός από τις νηπιαγωγούς και άλλοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την προαιρετική φοίτηση όπως φαίνεται από δημοσίευμα της ίδιας περιόδου με το οποίο διατυπώθηκε επιχείρημα οικονομικό και υποστηρίχθηκε η μη γενίκευση της προσχολικής αγωγής διότι δεν μπορούσε να αντέξει η οικονομία της χώρας σ' αυτή τη δαπάνη. Συγκεκριμένα προβλήθηκε το επιχείρημα ότι «η προσχολική αγωγή τόσο σε εγκαταστάσεις και μέσα, όσο και σε προσωπικό κοστίζει κατά μαθητή περισσότερο από τη σχολική. Η γενίκευσή της στην έκταση- και η ποιότητα- που οι ανάγκες υπαγορεύουν, θα σήμαινε δαπάνη δυσβάστακτη αν όχι αβάστακτη για το κράτος σήμερα», (Χάρης, 1983: 199).

Συμπερασματική πρόταση

Από την ανασκόπηση που προηγήθηκε διαπιστώνεται ότι στη χώρα μας το κράτος εκδήλωσε το ενδιαφέρον του για τα νηπιαγωγεία πρώτη φορά το έτος 1895 με την ψήφιση του νόμου ΒΤΜΘ.

Ενδιάμεσα την περίοδο από το 1895 μέχρι το 1929 σημειώθηκε μια επίσημη κρατική ενέργεια για το θεσμό του νηπιαγωγείου το έτος 1914 όταν χρειάστηκε να οργανωθεί η εκπαίδευση στην πρόσφατα απελευθερωμένη Ήπειρο, Μακεδονία και Θράκη. Ιδρύθηκαν τότε νηπιαγωγεία με σκοπό την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, για να διευκολυνθεί η κοινωνική ένταξη των παιδιών και να αποφευχθεί η παραφθορά της προφοράς της εθνικής γλώσσας.

Όμως η επίσημη αναγνώριση του θεσμού του νηπιαγωγείου από το κράτος έγινε το 1929 με την ψήφιση του 4397/1929, διότι πριν από την ψήφιση αυτού του νόμου, το επίσημο κράτος αναγνώριζε απλά την ιδιωτική πρωτοβουλία και έκανε μερικές επεμβάσεις για τη βελτίωση του θεσμού.

Κατά την μεταπολεμική περίοδο και τη δεκαετία του 1960, αυξήθηκε το κρατικό ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή, καθώς παρουσιάστηκε αυξητική τάση των νηπίων που επιθυμούσαν να φοιτήσουν στα νηπιαγωγεία.

Ιδιαίτερη όμως ανάπτυξη σημείωσε η προσχολική αγωγή την περίοδο 1974-2006 κατά την οποία θεσμοθετήθηκε η δυνατότητα υποχρεωτικής φοίτησης των νηπίων με τους σχετικούς νόμους χωρίς ακόμη μέχρι σήμερα να έχει γίνει καθολική εφαρμογή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Schneider J., (1980), (μτφ. Νικοηλέτα Τασσοπούλου), Η προσχολική αγωγή στο Λουξεμβούργο, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τχ. 7-8/1980, σελ. 371.

Ανδρεάδης Θ., (1976), Αγόρευση στη Βουλή κατά την ψήφιση του νόμου 309/76, στο Παπαδάκης Γ., (1976), Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκδ. Κνωσός, Αθήναι, σελ. σελ. 491.

Βουλή των Ελλήνων, (1985), Ευρετήριο συζητήσεων του Κοινοβουλίου, Μέρος Δ', (1946-1957), τόμος 4ος, Αθήνα, από το Εθνικό Τυπογραφείο.

Γενειατάκη-Αρβανιτίδου Ειρ., (1978), Ένα οξύτατο πρόβλημα στα δημόσια νηπιαγωγεία: το κτιριακό, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τχ. 9/1978, σελ. 286.

Γληνός Δ., (1925), Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα, εκδ. εταιρεία «ΑΘΗΝΑ», Αθήνα.

Δημαράς Α., (1984), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τόμος Β', 1895-1897, σελ. 37.

Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Συζητήσεις, κρίσεις, απόψεις 1956-1965, Στο βιβλίο περιέχεται το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας», Π.Ε.Ε.Α, (1944), εκδ. Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα.

Εξαρχόπουλος Ν., (1957), Προς αναμόρφωσιν της Ελληνικής εκπαίδευσως. Μελέτη ανακοινωθείσα εις την Ακαδημίαν Αθηνών τη 14 Απριλίου 1945 και υιοθετηθείσα υπ' αυτής, Εν Αθήναις, Γραφείον Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών.

Εξαρχόπουλος Ν., (x.x.), Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν, τόμος 2ος, εκδ. Ρούγκας, Αθήνα.

Επίσημα Πρακτικά, (1959), της Ειδικής επιτροπής της Βουλής του άρθρου 35 του Συντάγματος, Παρασκευή 4 Σεπτεμβρίου 1959, σελ. 1322-1842.

Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής 31, 23 Ιουνίου 1895, σελ. 498-501.

Καλλιός Κ., (1957), Το εκπαιδευτικόν πρόβλημα, Αθήναι.

Καλλιόφας Σπ., (1934), Τα πρώτα πέντε παιδικά έτη, εκδ. Χριστ. Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Αθήνα.

Καρά-Βλάχουση Ειρ., (1982), Προβλήματα προσχολικής εκπαίδευσης, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τχ. 1-2/1982, σελ. 8.

Καραπιέρης Χ., (1976), Αγόρευση στη Βουλή κατά την ψήφιση του νόμου 309/76, στο Πρακτικά Βουλής, συνεδρίαση ΠΙΒ', σελ. 4179-4180 επ., επίσης στο Γ. Παπαδάκης, (1976), Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκδ. Κνωσός, Αθήναι, σελ. 490-492.

Κεφαλογιάννης Ι., (1976), Αγόρευση στη Βουλή κατά την ψήφιση του νόμου 309/76, στο Πρακτικά Βουλής, συνεδρίαση ΠΙΒ', σελ. 4180 επ., επίσης στο Γ. Παπαδάκης, (1976),

Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκδ. Κνωσός, Αθήναι, σελ. 492.

Κιτσαράς Ι., (1988), Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 8/1988, σελ. 33-43.

Κιτσαράς Ι., (2001), Προσχολική Παιδαγωγική, Αθήνα.

Κοκκέβης Α., (1976), Αγόρευση στη Βουλή κατά την ψήφιση του νόμου 309/76, στο Παπαδάκης Γ., (1976), Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκδ. Κνωσός, Αθήναι, σελ. σελ. 491.

Λασκαρίδου Αικ., (1902), Νηπιακοί κήποι και ληϊκά νηπιαγωγεία, στο Γ. Μπουκουβάλλας (υπό την διεύθυνσιν), Επετηρίς της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, έτος Α', 1901-1902, Εν αθήναις, εκ των καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδη.

Λαυρεντίδης Ι., (1976), Αγόρευση στη Βουλή κατά την ψήφιση του νόμου 309/76, στο Πρακτικά Βουλής, συνεδρίαση ΡΙΒ', σελ. 4180 επ., επίσης στο Γ. Παπαδάκης, (1976), Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκδ. Κνωσός, Αθήναι, σελ. 490.

Λογοδοσία (1903), του Εκπαιδευτικού Τμήματος της Ενώσεως των Ελλήνων, Εν Αθήναις, εκ του τυπογρ. Παρ. Λεώνη.

Μακρυνιώτη Δ., (1986), Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία, (1834-1919), εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννενα.

Μελιάς Λ., (1871), Παιδαγωγικόν Εγχειρίδιον προς χρήσιν των παιδαγωγούντων, Εν Αθήναις, τυπογραφείον Σ. Κ. Βλαστού.

Μπουζάκης Σ., (1994), Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1913-1929, Τόμος Α', εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Νόμος ΒΤΜΘ' του 1895, Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως, Αθήναι, ΦΕΚ 37/5-10-1895, τχ. Α'. (Ιδρυτικός νόμος για τα Ελληνικά Νηπιαγωγεία).

Ξηροτύρης Η., (1962), Παιδαγωγικά συμπεράσματα Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτραι.

Π.Ε.Ε.Α., (1944), Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας. Εισήγηση του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α, έκδ. Ελληνικά Θέματα, σειρά 10, Κατοχή, Αντίσταση, Εμφύλιος, σελ. 8.

Παιδεία, (1947), Η αγωγή των νηπίων, Σχόλιο του Περιοδικού Παιδεία το οποίο υπογράφει «Η Διεύθυνση» (Ευαγ. Παπανούτσος), στο τεύχος 6/15 Μαρτίου 1947, σελ. 305-308.

Παπαδάκης Γ., (1976), Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκδ. Κνωσός, Αθήναι.

Παπαδοπούλου Β., (1982), Τα σημερινά προβλήματα της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τχ. 3-4/1982, σελ. 106.

Παπαδοπούλου Β., (1983), Διαπιστώσεις και προοπτικές για την προσχολική αγωγή

στον τόπο μας, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τχ. 9-10/1983, σελ. 390.

Παπαθεοδώρου Απ., (1973), Προαιρετική και υποχρεωτική εκπαίδευσις, Αθήναι.

Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον, (1904), Εν Αθήναις, Εκ του Γραφείου της Διευθυνούσης Επιτροπής, οδός Ακαδημίας 42.

Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τχ. 10/1977, σελ. 474.

Τσουδερού Β., (1976), Αγόρευση στη Βουλή κατά την ψήφιση του νόμου 309/76, στο Πρακτικά Βουλής, συνεδρίαση ΡΙΒ', σελ. 4174 επ.

Τσούρης Μ., (1947), «Οργάνωση Παιδείας και λειτουργία σχολείων», Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, (1964), «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», εκ του Εθν. Τυπογραφείου, Αθήναι.

ΥΠΕΠΘ, (1974), Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-1973, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι.

ΥΠΕΠΘ, (1985), Νόμος πλαίσιο υπ' αρ. 1566/85, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Χάρης Κ., (1983), Διαπιστώσεις και προοπτικές για την επικείμενη μεταρρύθμιση της προσχολικής αγωγής στη χώρα μας, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τχ. 5-6/1983, σελ. 199.

Το περί νηπιαγωγείων μελέτημα του Αριστείδη Σπαθάκη το έτος 1881

Στέφανος Τσιάλλος

Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης

Α/θμιας Εκπ/σης Περιφερειακής Εκπ/σης Ηπείρου

Το περί νηπιαγωγείων μελέτημα του Αριστείδη Σπαθάκη (1837-1897), το οποίο δημοσιεύθηκε σε 2 συνέχειες στο περιοδικό «ΠΛΑΤΩΝ» (Όργανο του Συλλόγου Δασκάλων, 1878-1891) του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου το έτος 1881, εκτιμάται ως μια από τις πρώτες και λίγες προσπάθειες για άρθρωση παιδαγωγικού λόγου σε μια περίοδο που όπως γνωρίζουμε χαρακτηρίστηκε από την παντελή έλλειψη του κράτους.

Στο πρώτο μέρος και στην αρχή ο Σπαθάκης ορίζει το Νηπιαγωγείο ως «καθίδρυμα εκείνο, εν ω παιδαγωγούνται τα νήπια» (ΠΛΑΤΩΝ τ. Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 257) και από την ηλικία τριών μέχρι έξι ετών. Στη συνέχεια αναφέρεται στον Πλάτωνα στον οποίο αποδίδει «την έννοια των μετά ταύτα κληθέντων νηπιαγωγείων» (ΠΛΑΤΩΝ τ. Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 257), ο οποίος πρώτος αναγνώρισε την αξία των «παιγνίων», τα οποία αποτελούν τη βάση του Νηπιαγωγείου, αλλά και «την ανάγκην της επί το αυτό συγκεντρώσεως εχόντων ηλικίαν τριών μέχρι έξι ετών και της μορφώσεως αυτών και διευθύνσεως υπό ωρισμένης γυναικός, της μετά ταύτη κληθείσης νηπιαγωγού» (ΠΛΑΤΩΝ τ. Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 257-258). Καταλήγει ο Σπαθάκης ότι η ιδέα «η εν τη κεφαλῇ του Πλάτωνος συλληφθείσα» (ΠΛΑΤΩΝ τ. Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 257-258), έμεινε απραγματοποίητος και μετά δύο χιλιετηρίδες πραγματοποιήθηκε από το γερμανό Friedrich Wilhelm Froebel ο οποίος «παρατήρησε ότι μεταξύ εκείνου, όπερ η οικιακή αγωγή απεργάζεται, και εκείνου, όπερ το σχολείον απαιτεί, υπάρχει μέγα χάσμα» το οποίο διακόπτει την οργανική ανάπτυξη του ανθρώπου και αποτελεί την πρώτη και ουσιώδη αιτία της ματαιώσεως του σκοπού τον οποίο το σχολείο επιδιώκει.

Για το σκοπό αυτό και για να εκλείψει το χάσμα (ΠΛΑΤΩΝ τ. Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 257-258) ο Froebel διανοήθηκε «την ίδρυση μεσάζοντος τινός εκπαιδευτικού καθιδρύματος, ήτοι του παιδαγωγικού κήπου Kindergarten ή Νηπιαγωγείου» (ΠΛΑΤΩΝ τ. Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 257-258) που βρίσκεται μεταξύ σπιτιού και σχολείου και αποτελεί την πνευματική γέφυρα μεταξύ οικογενειακής και σχολικής αγωγής, ενώ παράλληλα διαπιστώνει «την ελλειπή και πλημμελή εν τω οίκω αγωγή» (ΠΛΑΤΩΝ τ. Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 257-258) και αναγνωρίζει τη διττήν ωφέλειαν του νηπιαγωγείου πρώτον με την συμπλήρωσιν και

διόρθωσιν και δεύτερον με την παρέκτασιν και σύνδεσιν της οικογενειακής αγωγής μετά της σχολικής» ΠΛΑΤΩΝ (τ. Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 257-258).

Ο Σπαθάκης διατυπώνει στο μελέτημά του και την πιθανή ένσταση ως προς τις θέσεις του Froebel και γι' αυτό γράφει: «Ίσως είπη τις ότι η συμπλήρωση και βελτίωση της οικιακής αγωγής, γενομένης εν αυτώ τω οίκω, ηδύνατο να καταστήσει περιττήν την ίδρυσιν νηπιαγωγείου» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 258-259) και απαντά ότι οποιαδήποτε συμπλήρωση και αν γινόταν στο σπίτι θα ήταν αδύνατο να «επαρκέση» στις απαιτήσεις ανάπτυξης των παιδιών ηλικίας τριών έως έξι ετών και μάλιστα για τους παρακάτω λόγους (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 258-259):

α) γιατί πολλὰ παιδιά στερούνται αρκετά νωρίς τους γονείς τους, οι οποίοι είναι οι «πρώτοι φυσικοί παιδαγωγοί»

β) γιατί πολλοί γονείς αγνοούν «το εν οίκω παιδαγωγικόν καθήκον»

γ) γιατί οι γονείς δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο «προς την οικιακήν παιδαγωγικὴν διαπαιδαγώγησιν των τέκνων»

δ) γιατί το κράτος και η «δύναμις του οίκου» επιδρούν «λίαν ασθενώς» σε παιδιά τριών έως έξι ετών

ε) γιατί στο σπίτι «εληίπει το κέντρον της αμίλλης» που προάγει τη φυσική ανάπτυξη των παιδιών, τα οποία έχουν ποικίλες δυνάμεις σωματικές και πνευματικές, τις οποίες «ευκολότερον και ταχύτερον» μπορούν να αναπτύξουν όταν βρίσκονται μεταξύ πολλών και ποικίλων παιδιών, αφού το παράδειγμα του ενός χρησιμεύει προς «διόρθωσιν του ετέρου», και η γλώσσα του ενός χρησιμεύει στον άλλο ως «διερμηνεύς».

Συμπερασματικά ο Σπαθάκης καταλήγει ότι τα αποτελέσματα της «αλληλενεργίας και αλληλεπιδράσεως πολλών και ποικίλων παιδων, συνδιατριβόντων και συνδιδασκομένων είναι προδηλότατα και θαυμασιώτατα» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 258-259).

Στη συνέχεια του κειμένου ο Σπαθάκης εξηγεί τους λόγους για τους οποίους η μορφή κατά των νηπιαγωγείων ότι τα παιδιά «αποσπώνται από του οίκου, απαλλοτριούνται αυτά προς αυτόν και διακόπτουσι τον προς τα μέλη της οικογενείας δεσμόν» είναι άδικος, αφού (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 258-259):

α) τα παιδιά μένουν στο νηπιαγωγείο μόνον τέσσερις ως πέντε ώρες της ημέρας και είναι αδύνατον να αποξενωθούν και απαλλοτριωθούν προς τον οίκον,

β) τον δεσμό προς τα μέλη της οικογένειας «ου μόνον» δεν διακόπτουν τα νηπιαγωγεία, αλλὰ αντίθετα «συνάπτουσι στενότερον και συσφίγγουσιν ισχυρότερον», διότι καλλιεργούν αφ' ενός μεν σέβας προς τους γονείς και ευγνωμοσύνη προς τους ευεργέτες, αφ' ετέρου διεγείρουν και ζωογονούν «την προς τους αδελφούς και την

προς τον πληθύνον αγάπη».

Το νηπιαγωγείο, υπογραμμίζει ο Σπαθάκης, δεν προξενεί «ουδεμίαν βλάβην» στην οικογένεια, αλλήλ «πλείστας ωφελείας παραίτιοι γίνεται εις αυτήν» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 260), γιατί συμπληρώνει το παιδαγωγικό έργο του οίκου, απαλλοτρίωνει τους γονείς από πολλήν και ανυπόφορη παιδική ενοχλήσεις και τους υποδεικνύει τον αρμόζοντα και κατάλληλον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

Στις παραπάνω ωφέλειες ο Σπαθάκης προσθέτει μία ακόμη που αφορά το δημοτικό σχολείο, την οποία διατυπώνει ως εξής: «Τα νηπιαγωγεία ου μόνον τον οίκον ωφελούσι, την οικιακήν συμπληρούντα και διορθούντα σχολικήν αγωγήν δι' αρκούσης εξεγέρσεως και αναπτύξεως των πνευματικών αυτών δυνάμεων» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 260). Και σ' αυτό όμως το θέμα «ενίστανται οι των νηπιαγωγείων πολέμιοι», οι οποίοι ισχυρίζονται ότι «η πρόωρος πνευματική ενασχόλησις επενεργεί επιβλαβώς εις τους παίδας» και μάλιστα με τα παρακάτω επιχειρήματα:

α) το κεφάλι του παιδιού «στεναχωρείται και ζαλίζεται»

β) το νευρικό του «υπερβαλόντων ερεθίζεται»

γ) η κανονική ανάπτυξη του σώματος «ουσιωδώς παρακωλύεται και παραβλάπεται»

δ) η ταχεία και πρόωρος ανάπτυξις «καθιστά τους παίδες παλαιόφρονες, αφαιρούσα απ' αυτών την φυσικήν ευθυμίαν και χαράν».

Στην παραπάνω ένσταση των πολεμίων του νηπιαγωγείου ο παιδαγωγός Σπαθάκης απαντά ότι... «Αν εν τοις νηπιαγωγείοις» επικρατούσε η διδασκαλία «αφηρημένων αντικειμένων», η οποία μάλιστα θα γινόταν «δια μεθόδου τινός επιστημονικής» και θα είχε σκοπό την ανάπτυξη των «υψηλοτέρων δυνάμεων της ψυχής», τότε τα νηπιαγωγεία «δικαίως ήθελον κατηγορείσθαι» όχι μόνον ως «ματαιοποιούντα» αλλήλ ακόμα και ως «κακουργούντα» ΠΛΑΤΩΝ (τ.Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 260).

Όμως στα νηπιαγωγεία, κατά τον Σπαθάκη, τα διδακτικά αντικείμενα είναι «διάφορα όντα των εν τοις σχολείοις επικρατούντων, είναι ανάλογα προς την παιδικήν φύσιν, εξ αυτής και μόνης απορρέοντα και κατ' αυτήν και μόνην κανονιζόμενα» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 261), η δε διδακτική μέθοδος είναι εποπτική και δεν τυραννεί τα παιδιά, αλλήλ διαγράφει όρια και μάλιστα εκείνα, μέσα στα οποία το παιδί μπορεί να ενεργήσει ελεύθερα και να αναπτύξει βαθμικόν τις σωματικές και πνευματικές δυνάμεις.

Κλείνοντας ο παιδαγωγός Σπαθάκης το πρώτο μέρος του μελετήματός του, συμπεραίνει ότι το νηπιαγωγείο προβάλλει «προς μεν τον οίκον» ως καθίδρυμα παιδαγωγικό, «προς δε το σχολείον» ως καθίδρυμα διδακτικό (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ Θ' και Ι', σ. 262).

Στο δεύτερο μέρος του μελετήματος με τον υπότιτλο «περί παιδαγωγικών μέσων του

Νηπιαγωγείου καθόλου» τονίζει ότι ο καταλληλότερος τρόπος για την αγωγή είναι ο κήπος γιατί πρώτον εκεί υπάρχουν συγκεντρωμένα τα φυσικά αντικείμενα «περί α πάνυ ασμένως» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ ΙΑ' και ΙΒ', σ. 321) ασχολείται το παιδί και δεύτερον γιατί μέσα στην καρδιά του, που μοιάζει με κήπο, βρίσκουμε διάφορα πνευματικά σπέρματα, τα οποία περιμένουν την «δέουσα εξωτερικήν επιμέλειαν προς βλάστησιν και ανάδοσιν ωραίων ανθών και καρπών» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ ΙΑ' και ΙΒ', σ. 321-322).

Όσον αφορά για τα παιδαγωγικά μέσα του Νηπιαγωγείου τονίζει ότι «άπαντα πρέπει να είναι ή παίγνια ή παιγνιώδη» γιατί το παιδί μ' αυτά ασχολείται ευχάριστα και «μανθάνει απόνως» χωρίς να «εννοήση» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ ΙΑ' και ΙΒ', σ. 321-322). Κατατάσσει τα παιχνίδια και τις παιγνιώδεις εργασίες σε τρία είδη:

α) σωματικές κινήσεις

β) διηγήσεις

γ) άσματα

Για το πρώτο είδος παρατηρεί ότι άλλες χρησιμεύουν για να «ενισχύσωσι και επιρρώσωσι το σώμα και καταστήσωσιν αυτό επιτήδειον εις τας βουλήσεις του πνεύματος όργανον» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ ΙΑ' και ΙΒ', σ. 323), άλλες για να προαγάγουν την ευθυμία και την ιληρότητα και άλλες για να «εισαγάγωσι» τα παιδιά στις έννοιες διαφόρων ενασχολήσεων και επαγγελμάτων.

Όσον αφορά το δεύτερο είδος, τις διηγήσεις, γράφει ότι έχουν σκοπό πρώτον να «αυξήσωσι, συμπληρώσωσι και διορθώσωσι» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ ΙΑ' και ΙΒ', σ. 323) τις γνώσεις των παιδιών, δεύτερο να τον «πραπαρασκευάσωσι» για την κοινωνική ζωή και να διεγείρουν στην καρδιά του την αγάπη προς τη φύση, τους ανθρώπους και το Θεό.

Για το τρίτο είδος, τα άσματα, τονίζει ότι έχουν σκοπό όχι μόνο την ευχαρίστηση και ανακούφιση των παιδιών από άλλες εργασίες, αλλήλ και τη διάπληση της ψυχής και τη «διέγερση της ευσχημοσύνης» (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ ΙΑ' και ΙΒ', σ. 324).

Ολοκληρώνοντας την εισήγησή μας για το «περί νηπιαγωγείων» μελέτημα του Σπαθάκη, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι διακρίνεται για την πληρότητα της προσέγγισης των ζητημάτων τα οποία ασχολείται, καθώς και με τη συστηματικότητα της όλης επιχειρηματολογίας του (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ ΙΑ' και ΙΒ', σ. 324).

Από την άποψη αυτή αποτελεί έναν ακόμη ισχυρό κρίκο στην αλυσίδα των προσπαθειών του εκπαιδευτικού κόσμου να πείσει την πολιτική ηγεσία του τόπου για την αναγκαιότητα της επέκτασης της παρεχόμενης παιδείας και στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (ΠΛΑΤΩΝ τ.Γ', τχ ΙΑ' και ΙΒ', σ. 324).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γαβαλά Λ.**, Το ελληνικό νηπιαγωγείο, Δίπτυχο, Αθήνα 1976.
- Γιαννικόπουλου Αν.**, Η προσχολική αγωγή στους δύο τελευταίους αιώνες. Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Γιάννενα 1988.
- Δημαρά Α.** (επιμέλεια), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε- (Τεκμήρια ιστορίας), Τόμος πρώτος: 1821 - 1894 Τόμος δεύτερος: 1895-1967. Εκδόσεις Ερμής, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη ΣΠ 25-26, Αθήνα 1974
- Δημαρά Α.**, «Ιστοριογραφία της εκπαίδευσης» π. Σύγχρονα θέματα, τχ. 35-37, Αθήνα 1988, σελ. 191-197.
- Δημαρά Κ., 'Δ. Καταρτζής'.** Εισαγωγή στον τόμο των Δοκιμίων, Ερμής, Νέα ελληνική βιβλιοθήκη, Αθήνα 1974, σς. θ'-πζ'.
- Ευαγγελίδου Τρ.**, Η παιδεία επί Τουρκοκρατίας- [Ελληνικά σχολεία από της αλώσεως μέχρι Καποδιστρίου]. 2 τόμοι+ Ευρετήρια με την επιμέλεια του.
- Ευαγγελόπουλου Σ.**, Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, τ. Α'- Β', Αθήνα 1984.
- Καρά Γ.**, Οι θετικές επιστήμες στον ελληνικό χώρο (15ος - 19ος αιώνας), εκδ. Δαίδαλος, Αθήνα 1991.
- Κιτσαρά Γ.**, Προσχολική παιδαγωγική. Αθήνα 2001, 2η έκδοση αυξημένη και βελτιωμένη.
- Κούμα Κ.**, Παιδαγωγία, Περί παιδείας και σχολείων. Ερμής ο Λόγιος, τ.Θ', τεύχος 18, 15 Σεπτεμβρίου 1819, σσ. 730-748.
- Κυριαζοπούλου - Βαλινάκη Π.**, Νηπιαγωγική: Συστήματα και μέθοδοι, σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις, τόμος 3, εκδ. Αδελφοί Βλάσσας, Αθήνα 1977.
- Λασκαρίδου Αικ.**, «Περί των Φροβελιανών νηπιακών κήπων», Παρνασσός, τ. Δ', 1880, σσ. 946-949.
- Λασκαρίδου Αικ.**, «Το Φροβελιανόν σύστημα εν Ελλάδι», Εστία, τ.Κ', αρ. 505, 1-9-1885, σσ. 608-610.
- Λασκαρίδου Ειρ.**, Πώς να μορφώσωμεν ανθρώπους επί τη βάσει των έργων της Αικατερίνης Λασκαρίδου, τυπογραφείον «Εστία», εν Αθήναις 1933.
- Λέφα Χρ.**, Ιστορία της εκπαιδεύσεως. Οργανισμός εκδόσεων σχολικών βιβλίων, Αθήνα 1942.
- Μπουζάκη Σ. -Μπάκας Ν.**, «Ο θεσμός του νηπιαγωγείου στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη χώρα μας από την απελευθέρωση μέχρι σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής», «Πρακτικά του 2ου συμποσίου για την παιδεία», Αθήνα 1993.

Πανταζή Σ., Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο. Μία προσέγγιση μέσα από την πράξη, Gutenberg, Αθήνα 2002.

Πανταζή Σ., Η παιδαγωγική και το Παιχνίδι- Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου, Gutenberg, Αθήνα 1997.

Παπαϊωάννου Απ., «Το νηπιαγωγείο κατά τον κανονισμό του Διδασκαλείου (1874) του Ηπειρωτικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως». Ανάτυπο από την Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1997, σσ. 217 – 288.

Σπαθάκη Α. (1881), Περί Νηπιαγωγείων, Περιοδικό Πλάτων, Ιούλιος και Αύγουστος 1881, τεύχος Θ΄ και Ι.

Φράγκου Χ., «Παιδαγωγικές Προσωπογραφίες και ανατομία της εκπαίδευσης», π. Επιστημονική Σχέση, τχ. 1, Αθήνα 1981, σσ. 11-19.

Φράγκου Χ., Ψυχοπαιδαγωγική, Gutenberg, Αθήνα 1983, 2η έκδοση.

Χαρίτου Χ., Το ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του – Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής – Εκδόσεις Gutenberg, σειρά Τεκμήρια ιστορίας Νεοελληνικής εκπαίδευσης αρ. 4, Αθήνα 1996.

Ευρωπαϊκή ένωση και προσχολική εκπαίδευση: αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα των ευρωπαϊκών παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο

Αναστασία Γκότοβου, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου, υπ. Δρ. Φ.Π.Ψ. Εθνικού Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών

The European Union and preschool education: primary school teachers' views on the necessity of European interventions in preschool education

Abstract

The significance of preschool education for the subsequent development of children, and, in particular, for the consolidation of their successful integration not only within the education system but in the labor market, is well-documented in terms of educational theory. In recent years, however, there is a trend towards state initiatives concerning the incorporation of forms of preschool education into the range of compulsory education. Two of the most crucial reasons for this development in terms of education policy are a growing concern over the low performance of schools as depicted in the evaluations of the PISA programs on pupils' basic knowledge and skills in compulsory education. The second reason is connected to the difficulty of integrating children with an immigration background into the educational framework due to the delay that these experience in familiarizing themselves with the language and culture of the host country.

The present paper investigates the views of primary school teachers with reference to a potential European intervention aiming at the establishment of two-year compulsory preschool education. Possible effects of a number of independent variables on the teachers' attitude towards the said intervention are also illuminated in this study.

1. Γενικοί προβληματισμοί για την ένταξη της προσχολικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση

Γύρω από τα ηλικιακά όρια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα σε σχέση με τη νηπιακή φάση της εξέλιξης του παιδιού, υπήρχαν παλιότερα και συνεχίζουν

να υφίστανται διχογνωμίες, με επιχειρήματα υπέρ¹ και κατά² της υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής όχι μόνο στον πολιτικό, αλλά και στον εκπαιδευτικό λόγο (Konrad, 2001:36). Σε πολιτικό επίπεδο οι αντιρρήσεις για την υποχρεωτικότητα της πρώιμης αγωγής προέρχονται κυρίως από τους γονείς, και ιδιαίτερα από γονείς των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης ενός χώρου παιδαγωγικής αυτονομίας απέναντι στις κρατικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις μέσω της οργάνωσης και της λειτουργίας αντίστοιχων θεσμών στην πρώτη φάση της ψυχοπνευματικής ανάπτυξης του ατόμου, θεωρώντας την αγωγή στην ηλικία αυτή ως καθήκον της οικογένειας (Hemmerling, 2007). Το κλασικό παιδαγωγικό επιχείρημα για την απόκρουση μιας πρώιμης κρατικής παρέμβασης στη διαπαιδαγώγηση του ατόμου είναι ότι με την απομάκρυνση του παιδιού από την οικογένεια σε πολύ μικρή ηλικία αποδυναμώνεται ο ρόλος της οικογένειας ως βασικής ομάδας αναφοράς και ως κύριας εστίας για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών και ταυτίσεων (Effrem 2008, Estrada/Palazzo 2010). Αντιστοίχως, το κλασικό επιχείρημα για την εισαγωγή της προσχολικής εκπαίδευσης στο φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης παραμένει η πρόθεση αντιστάθμισης άνισων αφετηριών μεταξύ των παιδιών αυτής της ηλικίας (Jónger, 2008).

Ωστόσο τρεις εξελίξεις σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές κοινωνίες, ειδικότερα όμως στην Ελλάδα, μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο επανέφεραν το ζήτημα της δυνατότητας τουλάχιστον, αν όχι της υποχρεωτικότητας, της κρατικής μέριμνας για αγωγή στην πρώτη φάση ανάπτυξης του ατόμου. Η πρώτη εξέλιξη αφορά την εσωτερική κινητικότητα που χαρακτηρίζει τις ευρωπαϊκές κοινωνίες μετά τη δεκαετία του '50 και η οποία σχετίζεται με μετατοπίσεις στην αγορά εργασίας και με το λεγόμενο φαινόμενο της «αστυφιλίας», δηλαδή με τις δημογραφικές μεταβολές που παραπέμπουν στην πληθυσμιακή αποδυνάμωση έως αποσύνθεση των αγροτικών οικισμών και τη μετακίνηση των νέων σε αστικά κέντρα. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η εσωτερική μετανάστευση εμφανίζει μετά τη δεκαετία του '50 έντονα χαρακτηριστικά και συνδέεται εν μέρει με το φαινόμενο της υποχώρησης της παραδοσιακής οικογένειας των τριών γενεών και την επικράτηση της πυρηνικής οικογένειας. Η δεύτερη εξέλιξη σχετίζεται με την οδήγηση και πιο συχνή ένταξη

¹ <http://www.childrenofthecode.org/interviews/rolnick.htm>

² <http://www.edwatch.org/pdfs/033109-preschoolw.pdf#xml=http://edwatch.org.master.com/texis/master/search/mysite.txt?q=Government+Preschool&prox=&sufts=0&order=r&id=18b06aeaa06c12f8&cmd=xml>, <http://www.heritage.org/Research/Reports/2009/10/The-Early-Learning-Challenge-Fund-Increased-Federal-Role-in-Early-Education>. Βλ. επίσης Shikha Dalmia and Lisa Snell, "Protect Our Kids from Preschool," The Wall Street Journal, August 22, 2008, at http://online.wsj.com/public/arti-cle_print/SB121936615766562189.html (September 21, 2009).

της γυναίκας στην αγορά εργασίας και στο σύστημα απασχόλησης μετά τη δεκαετία του '60, εξέλιξη που αποδυνάμωσε την οικογένεια ως κύριο πεδίο άσκησης αγωγής, ενώ ταυτόχρονα αφαιρούσε πειστικότητα από το παιδαγωγικό επιχείρημα σχετικά με τον αναντικατάστατο ρόλο της οικογένειας στην πρώιμη ανάπτυξη του παιδιού.

Η τρίτη εξέλιξη σχετίζεται με το φαινόμενο της μετανάστευσης. Στα τέλη της δεκαετίας του '50 για τον ευρωπαϊκό βορρά και στις αρχές της δεκαετίας του '90 για τον ευρωπαϊκό νότο και ειδικά για την Ελλάδα, εκδηλώνονται εν μέρει για ίδιες και εν μέρει για διαφορετικές αιτίες σε σχέση με τα αντίστοιχα φαινόμενα των δεκαετιών του '50 και του '60, μεταναστευτικά ρεύματα προς τις ευρωπαϊκές χώρες. Παρότι σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις τα μεταναστευτικά αυτά ρεύματα θεωρήθηκαν ως μια μεταβατική κατάσταση, ένα μέρος του αρχικού μεταναστευτικού πληθυσμού εγκαθίσταται στις χώρες υποδοχής και τα παιδιά τους μπαίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παραμονής. Ερευνητικά δεδομένα από το διεθνή και τον ελληνικό χώρο δείχνουν ότι οι γλωσσικές προϋποθέσεις με τις οποίες μπαίνουν στο σχολείο τα παιδιά των οικογενειών με μεταναστευτικό ιστορικό δεν είναι πάντοτε οι καλύτερες, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις είναι εμφανώς άνισες σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των γηγενών μαθητών του ίδιου κοινωνικού στρώματος (OECD 2006a, Merkens 2007). Ειδικά για την αντιμετώπιση των προβλημάτων άνισης κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών, υπο-επίδοσης και σχολικής αποτυχίας που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τις γλωσσικές αποσκευές των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, προτείνεται η υποχρεωτικότητα του θεσμού της προσχολικής αγωγής και μάλιστα σε πρώιμη φάση, ως μέτρο αντιστάθμισης της δυσμενούς γλωσσικής αφετηρίας των μαθητών αυτών και άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων γενικότερα στο βαθμό που ερευνητικά δεδομένα από αντίστοιχα περιβάλλοντα τεκμηριώνουν ότι η φοίτηση παιδιών σε ιδρύματα προσχολικής αγωγής σχετίζονται με θετικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών στην επόμενη σχολική βαθμίδα σε σύγκριση με παιδιά της ίδιας καταγωγής και του ίδιου κοινωνικού στρώματος που δεν πήγαν σε παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο (Lanfranchi 2002).

Η τέταρτη εξέλιξη αφορά την ίδια τη δομή της παραδοσιακής οικογένειας μέσω της κανονικοποίησης (mainstreaming) περιπτώσεων συμβίωσης, γάμου ή τεκνοποίησης, οι οποίες από την οπτική γωνία του παραδοσιακού κώδικα οικογενειακών αξιών θεωρούνταν αποκλίνουσες. Η κλασική παραδοσιακή μορφή οικογένειας που προκύπτει μέσα από τη νομική ή θρησκευτική ένωση και συμβίωση μιας γυναίκας και ενός άντρα δεν θεωρείται πλέον η μόνη ή η μόνη κανονική μορφή οικογένειας, αλλά απλώς

μία από τις περισσότερες εναλλακτικές εκφάνσεις της³. Ειδικά στην περίπτωση της μονογονεϊκής οικογένειας ο συνδυασμός των επαγγελματικών και των παιδαγωγικών υποχρεώσεων της μητέρας δεν είναι ιδιαίτερα εύκολος. Οι θεσμοί προσχολικής αγωγής στις περιπτώσεις αυτές προσφέρουν σημαντική στήριξη.

2. Ευρωπαϊκές πολιτικές για την προσχολική εκπαίδευση

Όλες αυτές οι εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο, οι οποίες παρατηρούνται και στην Ελλάδα, επαναφέρουν το αίτημα για υποχρεωτική προσχολική αγωγή με κρατική μέριμνα.

Από τους τρεις διεθνείς οργανισμούς/θεσμούς που κατά παράδοση ασχολούνται με τη δημοσίευση διεθνώς συγκρίσιμων στοιχείων και δεικτών για την εκπαίδευση – την UNESCO, τον ΟΟΣΑ και την Ευρωπαϊκή Ένωση – υπάρχει γενική συναίνεση πως οι τάσεις που διαγράφονται και οι στόχοι που προωθούνται από τους δύο τελευταίους είναι πιο βαρυσήμαντοι (Ζμς 2007). Ο ΟΟΣΑ με ετήσιες δημοσιεύσεις, όπως είναι π.χ. το Education at a Glance, και μέσα από τις έρευνες PISA, αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από τις Λευκές και Πράσινες Βίβλους και την εκπαιδευτική πύλη Ευρυδίκη και τις δημοσιεύσεις της, επιχειρούν να αποτυπώσουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και να διαγράψουν κάποιες τάσεις που τα διέπουν. Στα πλαίσια της παρούσας εισήγησης, θα επικεντρωθούμε στην πολιτική που χαράσσει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Όσον αφορά την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, έχει ιδιαίτερη σημασία να προσεγγίσουμε τα εξής τρία σημεία: Υπάρχει κάποια πολιτική που προωθείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση σε επίπεδο προσχολικής αγωγής και η οποία είναι υποχρεωτική για τις χώρες-μέλη; Ποιες πολιτικές ακολουθούνται από τις χώρες της Ένωσης; Μπορεί να διακρίνει κανείς κάποιες κοινές τάσεις;

2.1. Εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αρχές της

Η κυριότερη αρχή που διέπει την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την κατανομή των εξουσιών ανάμεσα στην κεντρική πολιτική της Ένωσης και τις επιμέρους εθνικές πολιτικές είναι η αρχή της εναρμονιστικής απαγόρευσης,

³ Η μορφή οικογένειας που σε ορισμένες περιοχές της Ευρώπης αναδεικνύεται σήμερα ως η πλέον ανταγωνιστική απέναντι στην παραδοσιακή οικογένεια, εί-ναι η μονογονεϊκή οικογένεια. Αναφέρουμε για παράδειγμα ότι στο κρατίδιο Σαξωνία-Άνχαλτ της Ομοσπονδιακής Γερμανίας περίπου το 65% των γεννήσεων αφορούν παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες. Βλ. <http://www.faz.net/s/RubCB85F279145C457C8259D20FF00682A9/Doc~E88C1D97066704C7D9E45B39C91EB975E~ATpl~Ecommon~Sspezial.html>

δηλαδή της αρχής πως δεν μπορεί να υπάρξει εναρμονισμός των εθνικών πολιτικών και νομοθεσιών. Η Ένωση μπορεί επομένως να προτείνει αλλήλ δεν μπορεί να υποχρεώσει τις χώρες να ενσωματώσουν την πολιτική αν δεν το επιθυμούν.

Εδώ θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει πως εκ των πραγμάτων με τους δείκτες (benchmarks) που καθιερώνει η Ένωση η αρχή της εναρμονιστικής απαγόρευσης αποδυναμώνεται, εφόσον οι χώρες θα προσπαθήσουν να συγκλίνουν στην πολιτική προκειμένου να πετύχουν αυτούς τους στόχους. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη πως κάθε εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από διαφορετικά στοιχεία, η πορεία προς ένα στόχο/δείκτη μπορεί κάλλιστα να επιτευχθεί μέσα από διαφορετικά μέσα και πολιτικές. Έτσι λοιπόν επιστρέφουμε πάλι στην αρχή της εναρμονιστικής απαγόρευσης, η οποία επιτρέπει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης για να επιτευχθεί ο ίδιος στόχος.

Μια άλλη αρχή, που αφορά τη δομή και την οργάνωση της εκπαίδευσης είναι εκείνη της Δια Βίου Μάθησης, που τείνει να αναχθεί σε βασική οργανωτική αρχή της εκπαίδευσης (Τσαούσης 2003, 2007). Εδώ έχουν υπάρξει αλληλαγές στα συστήματα των χωρών προς την κατεύθυνση αυτή ένα παράδειγμα είναι η καθιέρωση στη χώρα μας ενός παράλληλου συστήματος σχολείων δεύτερης ευκαιρίας ή ο θεσμός των ολοήμερων δημοτικών σχολείων.

2.2. Κοινές τάσεις στην προσχολική αγωγή των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Τόσο από τα στοιχεία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού δικτύου Ευρυδίκη όσο και από στοιχεία του ΟΟΣΑ διαγράφονται κάποιες τάσεις που φαίνεται να αφορούν τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Μια γενική τάση είναι η αύξηση του αριθμού των τετράχρονων παιδιών τα οποία εγγράφονται στη προσχολική ή σχολική εκπαίδευση πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα ποσοστό που ξεπερνά το 80% στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης (Eurydice 2009a:96). Επίσης, σε έναν αυξανόμενο αριθμό χωρών καθίσταται υποχρεωτική η φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση, τουλάχιστον για ένα χρόνο (Eurydice 2009b:16). Ειδικότερα, η προσχολική αγωγή εντάσσεται πλέον στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα⁴, την Ιρλανδία, την Κύπρο, τη

⁴ Με το νόμο 3518/2006, άρθρο 73, εντάσσεται στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης της χώρας μας η φοίτηση στο δεύτερο έτος του νηπιαγωγείου ειδικότερα, ορίζεται ότι «[Η] φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά τα νήπια που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τεσσάρων (4) ετών. Η φοίτηση όσων την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία πέντε (5) ετών είναι υποχρεωτική» (δική μου έμφαση, ΦΕΚ 272/21.12.2006, τεύχος Α).

Λετονία, το Λουξεμβούργο, την Ουγγαρία και την Πολωνία.

Μια παράλληλη εξέλιξη είναι και οι μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα σε ορισμένα κράτη, και αφορούν την παράταση της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά ένα χρόνο, από τα εννιά χρόνια στα δέκα. Στην Πολωνία και την Κύπρο η μεταρρύθμιση αυτή ισχύει από το 2004/5, στη Δανία από το 2008.

Τέλος, στις περισσότερες χώρες ανεξάρτητα από το εάν έχει καταστεί σε αυτές υποχρεωτική η φοίτηση στο νηπιαγωγείο – είτε τον πρώτο χρόνο είτε το δεύτερο – έχει αυξηθεί η συμμετοχή των παιδιών τεσσάρων ετών στην εκπαίδευση (Eurydice 2009a: 97).

2.3. Γιατί αυτή η τάση;

Αν ανατρέξει κανείς στη διεθνή βιβλιογραφία, και αν λάβει υπόψη του τις δημοσιεύσεις και τις προτάσεις των διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών, θα διαπιστώσει πως υπάρχει συναίνεση για την αναγκαιότητα επένδυσης περισσότερων – πρωτίστως κρατικών - πόρων στην παροχή ποιοτικής προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (OECD 2006b, Eurydice 2009a). Τα κελύσματα προκύπτουν ως απάντηση σε σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές επιταγές όπως είναι η προσπάθεια για απορρόφηση μεγαλύτερου μέρους των γυναικών στην αγορά εργασίας καθώς και η διευκόλυνση στη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής αυτών, η καταπολέμηση της εκπαιδευτικής ανισότητας και η ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό ή/και αδύναμο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο αλλήλ και των οικογενειών τους (OECD 2006b:2).

Ειδικά όσον αφορά τα δύο τελευταία σημεία, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί δείχνουν πως όσο νωρίτερα εντάσσονται τα παιδιά από αδύναμο κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα σε εκπαιδευτικές δομές της προσχολικής αγωγής, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να ενσωματωθούν με επιτυχία στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Leseman, 2009). Μάλιστα, η σωστή υποστήριξη της ομάδας αυτής δεν διευκολύνει μόνο την ομαλή μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αλλά σύμφωνα με κάποιους ερευνητές το προβάδισμα αυτό σε σχέση με παιδιά που δεν είχαν ενταχθεί σε δομές προσχολικής αγωγής διατηρείται σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Leseman, 2009). Βέβαια, για να είναι επιτυχής η συμμετοχή των πιο ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων στην προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να ισχύουν ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες σχετίζονται τόσο με το σχεδιασμό και τη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

3. Δάσκαλοι και προσχολική αγωγή

Μια επαγγελματική ομάδα της οποίας το έργο διευκολύνεται σημαντικά από τους θεσμούς προσχολικής αγωγής είναι οι δάσκαλοι. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναλαμβάνουν το έργο της υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων του Δημοτικού Σχολείου τόσο σε σχέση με τον γνωστικό τομέα της μάθησης, όσο και σε σχέση με τον τομέα που αφορά τη διαμόρφωση στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η αρχική απόσταση των μαθητών του Δημοτικού από τον γνωστικό και κανονιστικό ορίζοντα του σχολείου, έτσι όπως αυτοί επιβάλλονται από τις προδιαγραφές για το Δημοτικό μέσω των αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων, αποτελεί μια από τις σημαντικές παραμέτρους για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Άλλη είναι η πιθανότητα επίτευξης των διδακτικών στόχων όταν το χάσμα ανάμεσα στο επίπεδο γλωσσικής, γνωστικής, ψυχο-συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και στις αντίστοιχες απαιτήσεις του σχολείου είναι μικρό, και διαφορετικό όταν το χάσμα αυτό είναι μεγάλο. Η διάβαση του παιδιού μέσα από τους θεσμούς της προσχολικής αγωγής υποβοηθά την ανάπτυξή του σε όλους αυτούς τους τομείς, και με αυτή την έννοια τείνει να μειώνει την αρχική απόσταση ανάμεσα στο γλωσσικό-μορφωτικό κεφάλαιο του μαθητή και τη σχολική νόρμα.

Κάτω από αυτό το πρίσμα η φοίτηση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, διευκολύνει το έργο του δασκάλου και αυξάνει την πιθανότητα επίτευξης των διδακτικών στόχων. Αυτή είναι και η θεωρητική βάση για την ερευνητική υπόθεση ότι οι δάσκαλοι αναμένεται να τοποθετηθούν υπέρ μιας ευρωπαϊκής παρέμβασης στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, αν αντικείμενο της παρέμβασης αυτής είναι η θεσμοθέτηση του νηπιαγωγείου ως βαθμίδας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Για τον εμπειρικό έλεγχο αυτής της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκαν εμπειρικά δεδομένα που προήλθαν από τις απαντήσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχετικό ερωτηματολόγιο⁵. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2008/2009 σε 359 εκπαιδευτικούς αυτής της βαθμίδας σε 28 νομούς της χώρας. Μια πρώτη εικόνα του δείγματος και της κατανομής του από πλευράς γεωγραφίας, φύλου και ηλικίας δίνουν οι επόμενοι πίνακες:

⁵ Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο εκτεταμένης εμπειρικής έρευνας γύρω από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την Ευρώπη στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής

Πίνακας 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών ανά γεωγραφική περιοχή (νομός)

		N	%
νομός	Αθηνών	86	25,3
	Ηρακλείου	21	6,2
	Θεσπρωτίας	10	2,9
	Θεσσαλονίκη	27	7,9
	ς		
	Κέρκυρας	39	11,5
	Πρέβεζας	40	11,8
	Ρεθύμνης	34	10,0
	Σερρών	18	5,3
	Χανίων	27	7,9
	άλλος νομός	38	11,2
Σύνολο		340	100,0

Πίνακας 2: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά φύλο και ηλικία

		φύλο				Σύνολο	
		γυναίκα		άνδρας		N	%
		N	%	N	%		
ηλικία	μέχρι 30	74	30,6	9	8,3	83	23,6
	31						
	μέχρι 40	68	28,1	25	22,9	93	26,5
	41						
	μέχρι 45	71	29,3	44	40,4	115	32,8
	46 και πάνω	29	12,0	31	28,4	60	17,1
Σύνολο		242	100,0	109	100,0	351	100,0

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν τα ευρήματα από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον έλεγχο δύο υποθέσεων. Η πρώτη υπόθεση είναι απλή και η διατύπωσή της είναι η ακόλουθη:

«Οι Έλληνες δάσκαλοι διάκεινται ευνοϊκά απέναντι σε ενδεχόμενη παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντικείμενο της οποίας είναι η υπαγωγή του νηπιαγωγείου στην υποχρεωτική εκπαίδευση».

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση είναι πιο σύνθετη και αφορά την ουδετερότητα των παραμέτρων «φύλο», «ηλικία», «είδος σπουδών», «φοίτηση στην εξομοίωση» και «φοίτηση σε Διδασκαλείο» ως προς τη στάση των δασκάλων απέναντι στην παραπάνω παρέμβαση. Αν με την πρώτη παρέμβαση ο στόχος μας είναι να ελέγξουμε τη στάση των εκπαιδευτικών ως ενιαίας ομάδας, υποθέτοντας ότι η στάση αυτή θα είναι θετική εξ αιτίας των ευεργετικών επιπτώσεων που θα είχε η υποχρεωτικότητα της προσχολικής αγωγής στο έργο των δασκάλων, με τη δεύτερη υπόθεση ενδιαφερόμαστε να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν διακυμάνσεις στο σθένος με το οποίο εκφράζεται η παραπάνω θέση με βάση το φύλο, την ηλικία, το είδος των σπουδών των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια εξομοίωσης και τη φοίτηση σε Διδασκαλείο.

Η διατύπωση της ειδικής ερώτησης προς τους εκπαιδευτικούς για το αν διάκεινται ευνοϊκά ή αρνητικά απέναντι σε ενδεχόμενη παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν ενταγμένη μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο το οποίο εισάγει μια σειρά από επί μέρους ερωτήσεις γύρω από την αναγκαιότητα πιθανών ευρωπαϊκών παρεμβάσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: «Πιο κάτω θα δείτε ορισμένους τομείς της ελληνικής εκπαίδευσης για τους οποίους υποστηρίζεται ότι πρέπει να υπάρξουν παρεμβάσεις εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε ποιους από τους τομείς αυτούς θεωρείτε εσείς ότι πρέπει να υπάρξουν αντίστοιχες παρεμβάσεις;»

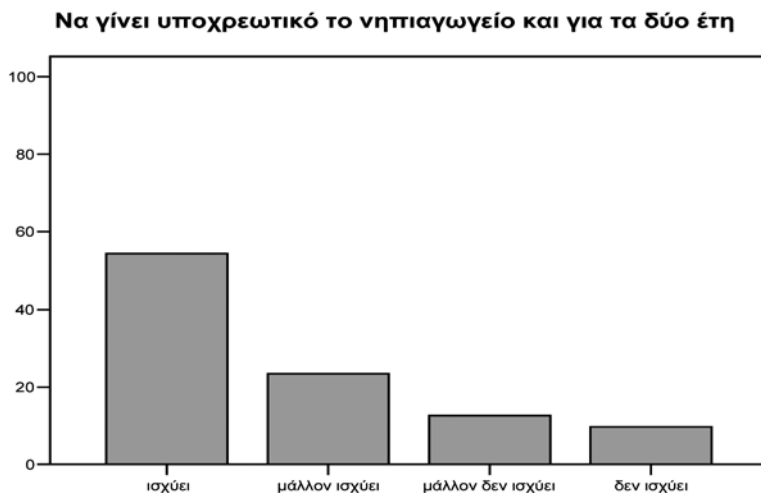
Το ειδικό ερώτημα σχετικά με την αναγκαιότητα της υπαγωγής της προσχολικής αγωγής στο φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι διατυπωμένο με τη μορφή ισχυρισμού ως εξής:

«Στο να γίνει υποχρεωτικό το νηπιαγωγείο και για τα δύο έτη»

Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν στο ερώτημα τοποθετούμενοι πάνω σε μια τετράβαθμη κλίμακα ίσων διαστημάτων που εκφράζουν συμφωνία ή διαφωνία με τιμές «1=συμφωνώ», «2=μάλλον συμφωνώ», «3=μάλλον διαφωνώ», «4=διαφωνώ».

Από τις απαντήσεις των δασκάλων στο συγκεκριμένο ερώτημα προκύπτει ότι αυτοί τοποθετούνται με θετικό τρόπο απέναντι σε πιθανή ευρωπαϊκή παρέμβαση με στόχο την υποχρεωτικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως δείχνει το ακόλουθο γράφημα:

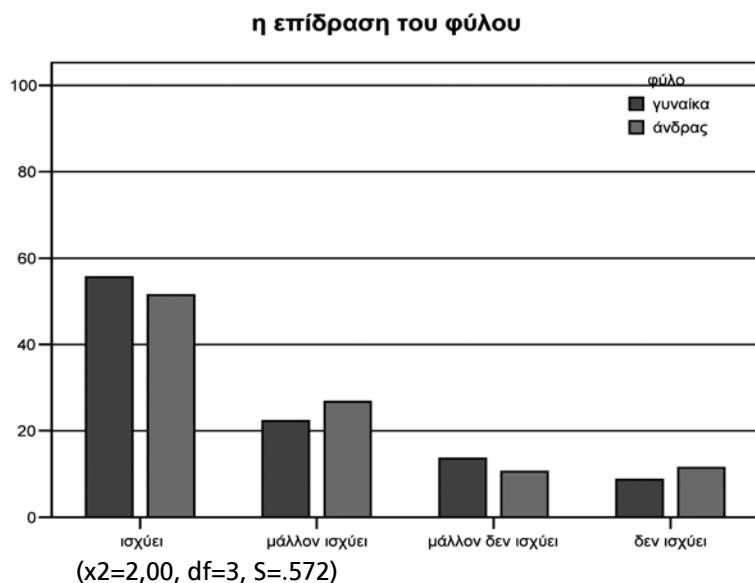
Γράφημα 1: Στάση των δασκάλων απέναντι σε ευρωπαϊκή παρέμβαση με στόχο την υποχρεωτικότητα του νηπιαγωγείου



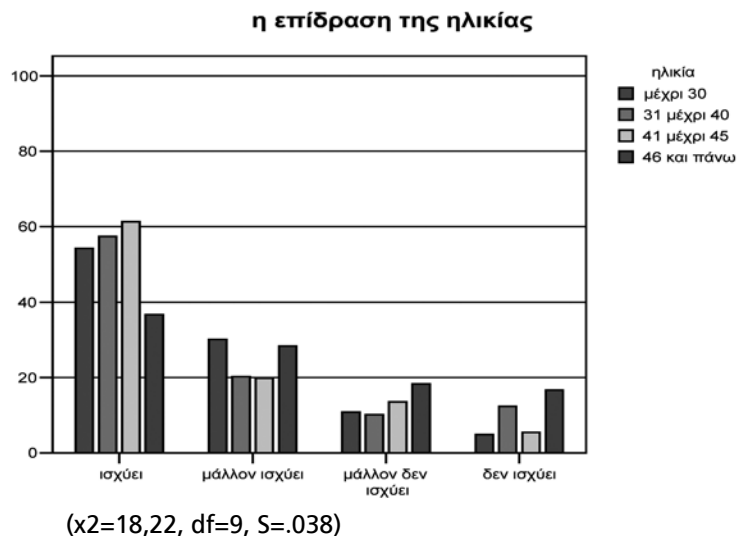
Η κατανομή των ποσοστών των απαντήσεων με θετικό πρόσημο (77,7 %) και με αρνητικό πρόσημο (22,3 %) δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία ($\chi^2=174,75$, $df=3$, $S=.000$).

Μια πρόσθετη ανάλυση των συχνοτήτων αυτών με βάση τις μεταβλητές φύλο, ηλικία, είδος σπουδών, συμμετοχή στην εξομοίωση και φοίτηση στο Διδασκαλείο έδειξε ότι καμία από τις μεταβλητές αυτές δεν διαφοροποιεί συστηματικά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ενδεχόμενη ευρωπαϊκή παρέμβαση, όπως φαίνεται από τα επόμενα γραφήματα:

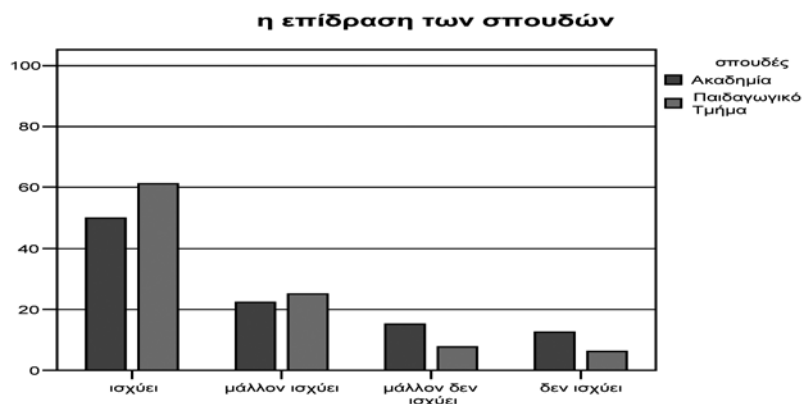
Γράφημα 2: Παρέμβαση για την υποχρεωτικότητα του νηπιαγωγείου και φύλο



Γράφημα 3: Παρέμβαση για την υποχρεωτικότητα του νηπιαγωγείου και ηλικία

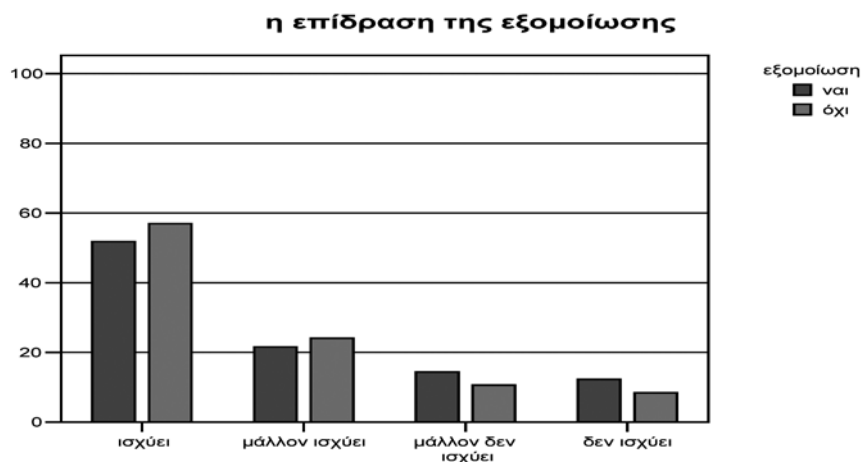


Γράφημα 4: Παρέμβαση για την υποχρεωτικότητα του νηπιαγωγείου και είδος σπουδών



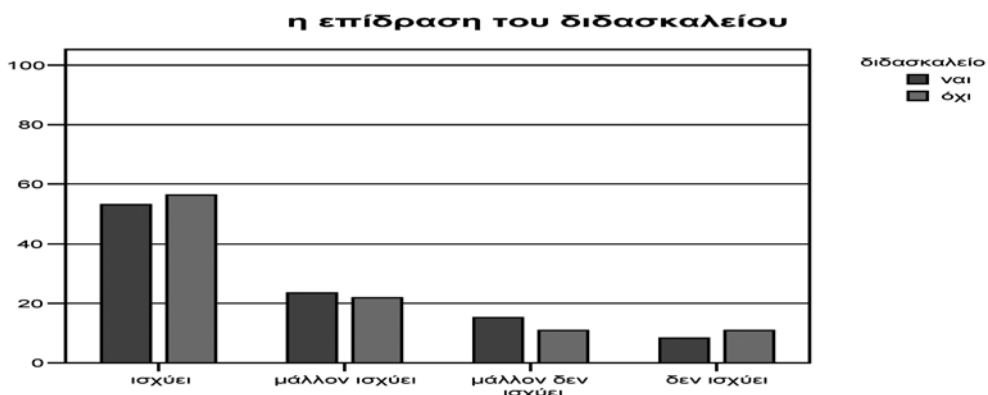
($\chi^2=8,53$, $df=3$, $S=.036$)

Γράφημα 5: Παρέμβαση για την υποχρεωτικότητα του νηπιαγωγείου και συμμετοχή στην εξομοίωση



($\chi^2=2,64$, $df=3$, $S=.449$)

Γράφημα 6: Παρέμβαση για την υποχρεωτικότητα του νηπιαγωγείου και φοίτηση στο Διδασκαλείο



($\chi^2=1,84$, $df=3$, $S=.606$)

4. Συζήτηση

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι και οι δύο ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν από τα εμπειρικά δεδομένα. Οι δάσκαλοι τοποθετούνται ευνοϊκά υπέρ της υποχρεωτικότητας του νηπιαγωγείου, αν αυτή προέκυπτε ύστερα από εκπαιδευτική παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές που αναφέρθηκαν μόνο δύο διαφοροποιούν με συστηματικό τρόπο τη στάση των δασκάλων απέναντι στην αναγκαιότητα θεσμοθέτησης του νηπιαγωγείου ως περιβάλλοντος υποχρεωτικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να ανατρέπουν τη γενική τάση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί των δύο τελευταίων ηλικιακών κατηγοριών εμφανίζουν κάπως χαμηλότερα ποσοστά θετικής στάσης απέναντι σε μια ευρωπαϊκή παρέμβαση σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Επίσης οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών δεν είναι στο ίδιο μέτρο θετικοί απέναντι στην παρέμβαση, όσο οι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Τα δύο αυτά ευρήματα είναι μεταξύ τους συμβατά, καθώς οι ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί προέρχονται υποχρεωτικά από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν με βάση δύο γενικά ερμηνευτικά πλαίσια. Το πρώτο σχετίζεται με τον επαγγελματικό ορθολογισμό των δασκάλων, σύμφωνα με τον οποίο οδηγούνται να τοποθετηθούν θετικά απέναντι σε μία εξωτερική παρέμβαση στην ελληνική εκπαιδευτική σκηνή, και συνεπώς να συμφωνήσουν στην εκχώρηση εκπαιδευτικής κυριαρχίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, επειδή κάτι τέτοιο σηματοδοτεί μεγαλύτερες πιθανότητες επαγγελματικής επιτυχίας και λιγότερο

επαγγελματικό άγχος, δηλαδή άγχος επίτευξης των στόχων του Δημοτικού Σχολείου κάτω από δυσμενείς συνθήκες. Το δεύτερο πλαίσιο παραπέμπει σε μια φιλο-ευρωπαϊκή διάσταση στη στάση των εκπαιδευτικών, όταν η ευρωπαϊκή παρέμβαση γίνεται υπέρ των επαγγελματικών τους συμφερόντων και συγκεκριμένα όταν αυτή συνδέεται με τη βελτίωση των όρων για επαγγελματική απόδοση. Το γεγονός ότι και στις δύο περιπτώσεις η στάση των δασκάλων δεν διαφοροποιείται με βάση κάποια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές δείχνει ότι μάλλον η θέση που έχει διατυπωθεί για έναν γενικευμένο εθνοκεντρισμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Δραγώνα/Φραγκουδάκη, 1997) πρέπει να επανεξεταστεί υπό το φως των νέων δεδομένων. Πέραν τούτου, η ισχυρή συναίνεση μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να περιλαμβάνει και τις δύο τάξεις του νηπιαγωγείου οφείλει να προβληματίσει τους υπευθύνους για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής να προχωρήσουν στο βήμα το οποίο με βάση το ερώτημα της έρευνάς μας υποτίθεται ότι θα προχωρούσε η Ευρωπαϊκή Ένωση. Είναι προφανές πώς όταν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά μια εξωτερική εκπαιδευτική παρέμβαση, θα αξιολογήσουν κατά μείζονα λόγο την ίδια παρέμβαση επίσης θετικά, όταν αυτή προέρχεται από την ελληνική πολιτεία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

Effrem, K. (2008) "Evidence of Academic or Emotional Harm of Preschool Education or All-Day Kindergarten," EdWatch, March 2008, at <http://www.edwatch.org/updates08/031908-emotionalharmw.pdf> (January 22, 2010).

Estrada, W. A., Palazzo, M. (2010) "Head Start to Nowhere?"

http://www.hslda.org/docs/nche/Issues/E/HeadStart_Feb_3_2010.asp

European Commission, Eurydice (2009a) Key Data on Education in Europe 2009, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Commission, Eurydice (2009b) Key Data on Education 2009: a view on Europe's educational systems. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Hemmerling, A. (2007) Der Kindergarten als Bildungsinstitution: Hintergründe und Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Jónger, R. (2008) Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehen-

den Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag (Diss.)

Lanfranchi, A. (2002) Schulerfolg von Migrationskindern: die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske + Budrich.

Leseman, Paul, P.M. (2009) "The Impact of high quality education and care on the development of young children: review of the literature" in Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, pp. 17-50.

Merkens, H. (2007) «Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Η αποτυχία μιας πρόκλησης». Επιστήμη και Κοινωνία, τ. 17/18, σελ. 102-118.

OECD (2006a) Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris, OECD.

OECD (2006b) Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, Executive Summary. Paris, OECD.

Ελληνόγλωσσον

Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.) (1997) «Τι είν' η πατρίδα μας;». Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια.

Ζμας, Α. (2007) Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.) (2003) Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης: Εξελίξεις μιας δεκαπενταετίας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Τσαούσης, Δ.Γ. (2007) Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Τα δικαιώματα των παιδιών στο χώρο του Νηπιαγωγείου: Προτάσεις για μια παιδαγωγική εργασία ελεύθερη και διαφοροποιημένη

Αθανασάκης Νικόλαος, Δάσκαλος, Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Η εισήγηση αυτή αναφέρεται σε μια πρόταση παιδαγωγικής εργασίας στο χώρο του νηπιαγωγείου που θα σέβεται και θα προωθεί τα σύγχρονα δικαιώματα του παιδιού, όπως το δικαίωμα στη συμμετοχή, στην ελεύθερη έκφραση και στην αυτοοργάνωση.

Πιο συγκεκριμένα: Είναι σήμερα κοινά αποδεκτό ότι ο βασικός σκοπός του νηπιαγωγείου επιβάλλεται να επικεντρώνεται στην οργάνωση παιδαγωγικών καταστάσεων που θα στηρίζουν τα νήπια να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, προκειμένου να τα καταστήσει ικανά να λαμβάνουν καθημερινά ενεργό μέρος στα κοινωνικά δρώμενα, έτσι ώστε να χειραφετηθούν, πάντα στο πλαίσιο των σύγχρονων δικαιωμάτων του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι επιβάλλεται οι παιδαγωγικές και μαθησιακές καταστάσεις να επιτρέπουν ένα όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχικής και αυτοοργανωμένης δράσης. Σήμερα από τη σχετική βιβλιογραφία στο χώρο της Ευρώπης προκύπτει ότι η πράξη στο νηπιαγωγείο δεν ανταποκρίνεται πλήρως σε μια τέτοια στόχευση, δεδομένου ότι το νηπιαγωγείο θεωρείται πρωταρχικά ως χώρος φύλαξης και προστασίας και όχι ως χώρος χειραφέτησης και αυτοοργάνωσης. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζουμε ερωτήματα και θέσεις που σκιαγραφούν:

- τα σύγχρονα δικαιώματα του παιδιού, όπως αυτά τεκμηριώνονται πολιτικά-κοινωνικά και ενισχύονται μέσα από τις σχετικές παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες,

- τις θέσεις που αφορούν στις ικανότητες των νηπίων για συμμετοχή και αυτοοργάνωση έτσι ώστε να πραγματοποιούνται κάποια από τα δικαιώματά τους με τη δική τους δράση,

- τις πρακτικές μιας ελεύθερης και διαφοροποιημένης παιδαγωγικής εργασίας, ως μια πρόταση προώθησης και ανάπτυξης στο χώρο του νηπιαγωγείου μιας παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πολιτικής των σύγχρονων δικαιωμάτων του παιδιού.

Σχετικά με το ερώτημα που αφορά στα δικαιώματα του παιδιού¹ (σχήμα 1).

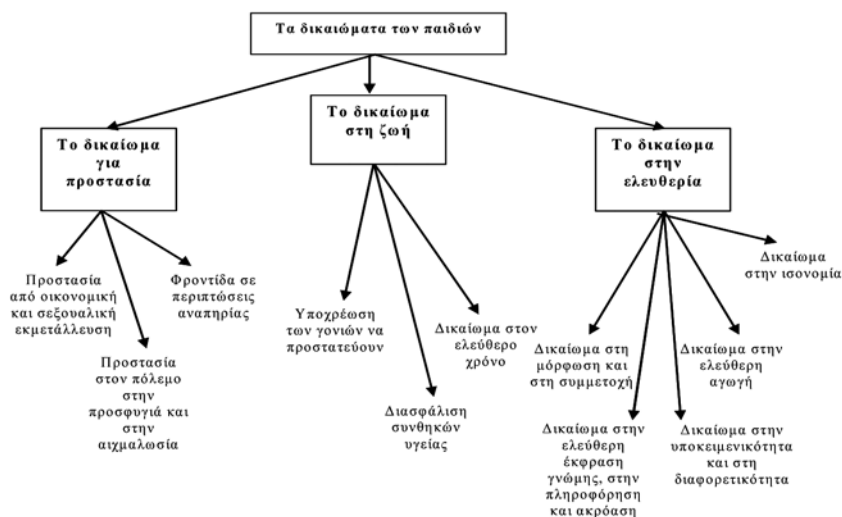
¹ Αθανασάκης, Ν. 2007, σελ. 135, Bildungsreserver D@dalos-Menschenrechte: Schaubild zu Grundkurs 2.2. <http://www.dadalos.org/deutsch/menschenrechte/Grundkurs-MR3/Kinderrechte/schaub-KR.htm> 9/10/2003.

Διαφαίνεται ότι σήμερα έχουν γίνει αποδεκτά στον ευρωπαϊκό χώρο και διακρίνονται σε τρεις ομάδες:

Στην πρώτη ομάδα αναφέρονται εκείνα που αφορούν στη διασφάλιση της ζωής του παιδιού, στη δεύτερη ομάδα εκείνα που αναφέρονται στην προστασία και στην τρίτη ομάδα ανήκουν εκείνα τα δικαιώματα που αναφέρονται στη διασφάλιση της ελευθερίας, της αυτοοργάνωσης, της συμμετοχής και της συναπόφασης του παιδιού σε θέματα που το αφορούν άμεσα.

Τα δικαιώματα της τρίτης ομάδας φαίνεται σήμερα να υποστηρίζονται πολιτικά, αφού από το 1989 έχουν καταχωρηθεί στη σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, το 1992 έχουν γίνει αποδεκτά από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και από τη δική μας χώρα. Κοινωνικά έχουν εδραιωθεί μέσα από τις διάφορες οργανώσεις, ωστόσο στην πράξη ελάχιστα από αυτά τα δικαιώματα βρίσκουν εφαρμογή και κυρίως αυτά της τρίτης ομάδας και συγκεκριμένα όσα αναφέρονται στο δικαίωμα της συμμετοχής, της συναπόφασης, της αυτοοργάνωσης και της ελεύθερης επιλογής.

Ψυχολογικά και παιδαγωγικά² προωθούνται τα συγκριμένα δικαιώματα από την Μεταπροοδευτική Παιδαγωγική και τον Κονστρουκτιβισμό, δηλαδή έχουν μελετηθεί οι ικανότητες του παιδιού, έχουν αναδειχθεί μέσα από έρευνες, και υποστηρίζεται ότι τα ίδια τα παιδιά και όχι μόνο κάποιος άλλος, είναι ικανά να επιλέγουν, να συμμετέχουν και να αποφασίζουν.



(Σχήμα 1)

² Jurgens, E. 2006, σελ.45 κ.ε.,

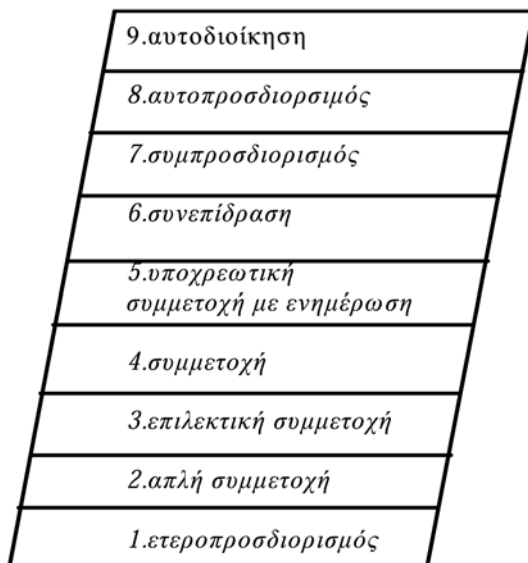
Συνοψίζοντας μπορεί κανείς να υπογραμμίσει ότι σήμερα προέχει και προβάλλεται το δικαίωμα του παιδιού για αυτοοργάνωση και συμμετοχή.

Επιμένουμε κυρίως στο δικαίωμα της συμμετοχής όχι μόνο επειδή, όπως υποστηρίζεται πολιτικά, η συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες που το αφορούν μπορεί να αυξήσει την αποδοτικότητα, όταν αυτή η δραστηριότητα γίνεται προσωπική υπόθεση του συμμετέχοντος, αλλά ιδιαίτερα στο πνεύμα μιας Μεταπροοδευτικής Παιδαγωγικής όπου η συμμετοχή, ως δικαίωμα άσκησης δημοκρατικής συμπεριφοράς, αποτρέπει τη μετατροπή του συμμετέχοντος σε αντικείμενο που άλλοι αποφασίζουν για αυτό³.

Εξάλλου όλα αυτά τα δικαιώματα προκύπτουν από τη μεταφορά των συνταγματικών δικαιωμάτων για τον άνθρωπο, σε δικαιώματα για το παιδί.

Αναφορικά με το ερώτημα που προσεγγίζει τις ικανότητες του παιδιού καταγράφονται δύο θέσεις:

Η μια θέση που στηρίζεται ιδιαίτερα στην εξελικτική ψυχολογία (Piaget) θεωρεί ότι τα παιδιά δεν έχουν εκείνες τις ικανότητες που θα τα καταστήσουν ικανά να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, και ότι αυτές τις ικανότητες πρέπει να τις αποκτήσουν σταδιακά, να τις μάθουν. Αυτή η θέση υποστηρίζει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν σταδιακά την ικανότητα για συμμετοχή, αυτοοργάνωση και συναπόφαση, που είναι το βασικό δικαίωμα του παιδιού στη Μεταπροοδευτική Παιδαγωγική και καταγράφεται στο σχήμα 2 που ακολουθεί⁴:



³ (Πανταζής Β.2009, 360-361).

⁴ Αθανασάκης Ν. 2007, σελ. 206, Schreuder, R. (1995), Πανταζής Β.2009, σελ.364

Η κλίμακα αυτή, όπως παρατηρείτε, προχωρεί σταδιακά από τον ετεροπροσδιορισμό στον αυτοπροσδιορισμό.

Ενώ τα τρία πρώτα επίπεδα (ετεροπροσδιορισμός, απλή συμμετοχή, επιλεκτική συμμετοχή) δεν ισχύουν ως πραγματική συμμετοχή, τα επόμενα πέντε επίπεδα (4-8) (συμμετοχή, υποχρεωτική συμμετοχή με ενημέρωση, συνεπίδραση, συμπροσδιορισμός, αυτοπροσδιορισμός) ισχύουν ως συμμετοχή ελεγχόμενη, το 9ο επίπεδο (αυτοδιοίκηση) ισχύει ως ενεργός, υπεύθυνη και ελεύθερη συμμετοχή.

Η συμμετοχή πρέπει να προκαλεί ενδιαφέρον και να συνοδεύεται από ευχαρίστηση και να είναι κατανοητή από τα παιδιά.

Μάλιστα από έρευνες προκύπτουν συμπεράσματα για τις ικανότητες συμμετοχής που τα παιδιά σταδιακά αποκτούν. Για παράδειγμα ο Mussel⁵ προβάζει στην ακόλουθη ταξινόμηση των ικανοτήτων των παιδιών σύμφωνα με την ηλικία:

4-6 χρονών: Στην ηλικία αυτή τα παιδιά μπορούν να εκπροσωπούν τη γνώμη τους, όταν πρόκειται για τη γειτονιά τους ή τους χώρους παιχνιδιών και τα παιχνίδια τους.

6-10 χρονών: Τα παιδιά αυτής της ηλικίας διαθέτουν μια γενική εικόνα του ζωτικού τους χώρου, όπου οι δραστηριότητές τους συνοδεύονται από χαρά, όρεξη και επιθυμία.

Από την ηλικία των 10-14 χρονών τα παιδιά διαθέτουν αφαιρετική ικανότητα και μπορούν να διακρίνουν διαφορές στα προσωπικά από τα αλλότρια ενδιαφέροντα.

Η άλλη θέση που υποστηρίζεται από μεταγενέστερες έρευνες, και έχουν αναπτυξιακό, παιδαγωγικό αλλά και πολιτικό υπόβαθρο⁶, ανέδειξαν ότι τα παιδιά από την ηλικία των 4-6 ετών είναι σε θέση να οργανώνουν δραστηριότητες και να τις διεκπεραιώνουν, π.χ. μπορούν να κατανοούν χάρτες και να τους χρησιμοποιούν, για να ακολουθήσουν ένα δρόμο. Σύμφωνα με αυτή τη δεύτερη θέση, το ερώτημα δεν αφορά στο εάν τα παιδιά είναι σε θέση να συμμετέχουν, αλλά κυρίως στον τρόπο που θα οργανωθεί η συμμετοχή, αφού τα παιδιά ανήκουν το αργότερο από τη γέννησή τους, όπως και οι ενήλικες, στον πληθυσμό ενός κράτους. Ισχύουν για τα παιδιά τα ίδια βασικά συνταγματικά δικαιώματα, όπως και για τους ενήλικες. Ωστόσο το ενεργητικό και παθητικό δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι εξαρτάται από την ολοκλήρωση του 18ου έτους της ηλικίας. Ο μελετητής του δικαίου Merk⁷ εκπροσωπεί την αντίληψη, ότι η πολιτική ενηλικίωση του ατόμου δεν πρέπει να είναι συνάρτηση ούτε της ικανότητας ούτε της ηλικίας, και διερωτάται για ποιο λόγο οι νέοι κάτω των 17 ετών έχουν περιορισμένη πολιτική συνείδηση από ότι η

⁵ Αθανασάκης Ν. 2007, σελ. 208

⁶ Jurgens, E. 2006, σελ. 47 κ.ε., Αθανασάκης Ν. 2007, σελ. 53, Roehner Ch. (2003)

⁷ Αθανασάκης Ν. 2006, σελ. 211

ομάδα άνω των 80 ετών. Η χρονική ηλικία των 18 ετών ως σταθμός ενηλικίωσης του ατόμου είναι αυθαίρετη. Η ανάπτυξη της πολιτικής συνείδησης δεν επέρχεται αυτόματα στην ηλικία των 18 ετών, αλλά είναι μια διαδικασία αγωγής και εκπαίδευσης από την πρώιμη σχολική ηλικία. Η αλληλαγή στάσης, επομένως απέναντι στα παιδιά, ως σοβαροί πλέον συνομιλητές, μετατρέπει τον εκπαιδευτικό χώρο από χώρο φροντίδας, προστασίας και κηδεμόνευσης σε χώρο μάθησης, συμμετοχής, ζωής και υπευθυνότητας, απαιτείται δηλαδή μια διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπερασματικά μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι σε κάθε περίπτωση, είτε κανείς υποστηρίζει την πρώτη είτε τη δεύτερη θέση, επιβάλλεται να επέλθει μια μεταστροφή που θα παίρνει αποστάσεις από μία παιδαγωγική και ψυχολογία του παιδιού που έχει ως πρωταρχικό στόχο την προσαρμογή του παιδιού στην υπάρχουσα κοινωνική δομή και εκπαιδευτική κουλήτούρα, που ως στόχο έχει να μην εκθέσει το παιδί σε κανένος είδους αρνητική εμπειρία σύγκρουσης με την κοινωνική πραγματικότητα. Όμως, μια τέτοια στόχευση αφαιρεί από το παιδί το δικαίωμα στην αυτονομία, το δικαίωμα να θέτει ερωτήματα που αφορούν στη ζωή του και στις επιθυμίες του, το δικαίωμα της συμμετοχής. Επομένως, επιβάλλεται μια μεταστροφή της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας του παιδιού που θα ενδιαφέρεται περισσότερο για τη γνώση που φέρνει το παιδί στο σχολείο, τις επιθυμίες και τις ικανότητες που έχει και όχι μόνο για τη γνώση και τις ικανότητες που θα αποκτήσει μέσα σε αυτό. Η παιδαγωγική πράξη προσανατολίζεται περισσότερο σε όσα τα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν, επιχειρεί να τα προστατέψει από υπερβολικές απαιτήσεις και εργασίες⁸. Είναι φυσικό τα παιδιά να έχουν ανάγκη ενός προστατευτικού χώρου, αλλά ενός χώρου που θα επιτρέπει στο παιδί να δοκιμάζει τη συμμετοχή, τη συναπόφαση, την αυτοοργάνωση.

Το νηπιαγωγείο, όπως υποστηρίζεται⁹ αποτελεί έναν ιδανικό χώρο για να δοκιμάσουν τα νήπια πρακτικές συμμετοχής, αυτοοργάνωσης και ελεύθερης εργασίας. Προσφέρεται ως ένας πραγματικός κήπος για τα δικαιώματα του παιδιού, όπου το νήπιο από την ηλικία των 4-6 ετών θα μάθει να ελέγχει τον εαυτό του, να ξεπερνά τις δυσκολίες και να εργάζεται απαλλογμένο από το φόβο της τιμωρίας. Τα δικαιώματα του παιδιού της τρίτης ομάδας μπορούν να πραγματοποιηθούν με πρακτικές συμμετοχής στη διαμόρφωση του χώρου, στην προετοιμασία και κατασκευή του υλικού, στην ελεύθερη έκφραση μέσα από τη ζωγραφική, με το να έχει το δικό του συρτάρι και να το διαχειρίζεται, να επιλέγει την ομάδα του και τις γωνιές όπου θα παίξει και θα εργαστεί, τη γωνιά για να αποσύρεται και να χαλαρώνει, να κατασκευάζει και να ζωγραφίζει θέματα που

⁸ van der Voort D. 2001, 191 κ.ε., Schroch, G. (2007)

⁹ van der Voort D. 2001, 191 κ.ε

το αφορούν και να τα ανακοινώνει στους άλλους, να συμμετέχει σε εκδηλώσεις και διεκδικήσεις κατασκευάζοντας με τους ενήλικες πηλακάτ κ.λπ. Ωστόσο τα παιδιά δεν έχουν μόνο δικαίωμα για να φοιτούν στο νηπιαγωγείο (πράγμα που σήμερα δεν είναι επικτό για όλα τα νήπια), έχουν ταυτόχρονα το δικαίωμα για να κυκλοφορούν στο δρόμο χωρίς φόβο και κίνδυνο και για μια πόλη που θα μπορούν να την επισκεφτούν και να τη γνωρίσουν. Απαιτείται, δηλαδή, μια περισσότερο δημοκρατική και προσαρμοσμένη στα δικαιώματα του παιδιού κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνία.

Ποια είναι τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν να εφαρμοστεί και να γενικευτεί μια τέτοια παιδαγωγική στο νηπιαγωγείο; Παραθέτουμε μερικά όπως αυτά καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία¹⁰:

-Άγνοια των δικαιωμάτων του παιδιού, όπως αυτά αποφασίστηκαν στις 20.11.1989 και υιοθετήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη χώρα μας το 1992,

-Ελλείψη πολιτικής βούλησης, ελάχιστη αναφορά για εφαρμογή στην πράξη κυρίως των δικαιωμάτων της τρίτης ομάδας,

-Προσανατολισμός της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων στη θεωρία του ελλείμματος, δηλαδή ο παιδαγωγός προσανατολίζεται σε όσα θεωρεί ότι το νήπιο δεν μπορεί να κάνει και στις ικανότητες που το νήπιο δεν διαθέτει και πρέπει να αποκτήσει.

Προσπάθειες των νηπίων για ελεύθερη έκφραση και αυτοοργάνωση θεωρούνται ως παράγοντες διαταραχής «αυτό δεν το μπορείς τώρα, θα το μάθεις αργότερα».

Σχετικά με το ερώτημα των θετικών προτάσεων για την πραγμάτωση των δικαιωμάτων του παιδιού, ιδιαίτερα της τρίτης ομάδας, στο νηπιαγωγείο μέσα από πρακτικές ελεύθερης και διαφοροποιημένης παιδαγωγικής πράξης, η σχετική βιβλιογραφία θεωρητικά¹¹ είναι πλούσια όχι όμως και η καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Για παράδειγμα:

-Η συνεισφορά της παιδαγωγικής της Μαρίας Μοντεσσόρι¹², όπου στο κέντρο της παιδαγωγικής πράξης τοποθετείται το νήπιο, οι ανάγκες μάθησης και ανάπτυξής του. Οι παιδαγωγοί έχουν ως αποστολή να οργανώσουν το χώρο έτσι ώστε να το στηρίζουν στην προσπάθεια να κάνει μόνο του πράγματα και δραστηριότητες αυτόνομης και αυτοοργάνωσης, αναταποκρινόμενη στα δικαιώματα της τρίτης ομάδας .

-Η συνεισφορά της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όπου επιβάλλει τη διαφοροποίηση της εργασίας σύμφωνα με τις πολιτισμικές διαφορές ανταποκρινόμενη στο δικαίωμα του παιδιού στην υποκειμενικότητα και στη διαφορετικότητα,

¹⁰ van der Voort D. 2001,191 κ.ε.

¹¹ Guethof, Fr.2001, σελ. 201 κ.ε.

¹² Skiera,E. 2003, σελ. 195 κ.ε.

Η συνεισφορά της παιδαγωγικής της συνεκπαίδευσης¹³, όπου διασφαλίζεται το δικαίωμα να φοιτούν όλα τα νήπια με και χωρίς ειδικές ανάγκες στον ίδιο χώρο, το δικαίωμα της ίσης μεταχείρισης και της ισονομίας, όλα τα παιδιά έχουν διαφορετική ανάγκη στήριξης,

Η συνεισφορά των εναλλακτικών σχολείων στο χώρο της Ευρώπης και της Αμερικής, συνέβαλαν και συμβάλλουν στην πραγμάτωση από τα ίδια τα παιδιά των δικαιωμάτων τους¹⁴.

Η δική μας πρόταση κυρίως σε ότι αφορά το δικαίωμα για συμμετοχή, συναπόφαση, αυτοοργάνωση, επιλογή και διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των νηπίων, επικεντρώνεται στις πρακτικές που προωθούνται μέσα από μια ανοικτή και ελεύθερη παιδαγωγική εργασία (Freie Arbeit)¹⁵ που επιβάλλεται να εισαχθεί και να γενικευθεί στο νηπιαγωγείο χωρίς να αντικαταστήσει αλλήλ να εμπλουτίσει την υπάρχουσα παιδαγωγική πράξη και αυτή θα παρουσιάσουμε σε άλλη μας εργασία.

Λόγω των χρονικών περιορισμών που έχουμε θα τη σκιαγραφήσουμε πολύ συνοπτικά: Με τον όρο ελεύθερη εργασία υποδηλώνεται η δυνατότητα του μαθητή από ένα πλήθος προσφορών και δραστηριοτήτων διαφορετικών να μπορεί ελεύθερα να επιλέξει και να αποφασίσει, τι, πως, για πόσο χρόνο, με ποιόν και με ποια μέσα και που θα επιλέξει να εργαστεί. Πρόκειται για την ιδανική μορφή της συμμετοχής και της εσωτερικής διαφοροποίησης μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου, όπως διαφοροποίηση σύμφωνα με την κλίση και τα ενδιαφέροντα, σύμφωνα με την κοινωνική μορφή, σύμφωνα με το βαθμό δυσκολίας, τη χρονική στιγμή και διάρκεια ενασχόλησης, σύμφωνα με το υλικό που το ίδιο το παιδί θα επιλέξει κ.λπ. Με τον τρόπο αυτό δεν περιορίζεται η παιδαγωγική δραστηριότητα στο να προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να ασχοληθεί όχι σύμφωνα με την ηλικία του αλλά κυρίως και σύμφωνα με το ατομικό επίπεδο ανάπτυξής του (μοντεσοριανή πρόταση), αλλά γίνεται και ουσιαστικό ενεργό μέλος διαμόρφωσης του χώρου και του περιβάλλοντός του, όπως προτείνουν και άλλοι προοδευτικοί παιδαγωγοί του 20ου αιώνα, πχ. Η Helen Parkhurst με το Dalton Plan¹⁶ στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και ο Peter Petersen με το Jena Plan¹⁷ στη Γερμανία. Ταυτόχρονα δεν σημαίνει ότι θα αντικατασταθεί η εργασία στο νηπιαγωγείο αλλά θα εμπλουτιστεί με τις πρακτικές της ελεύθερης εργασίας.

¹³ Schwert, U. 2005, σελ. 95 κ.ε., Ratski, A., 2007, σελ. 24 κ.ε., Prengel, A. 2005, σελ. 19 κ.ε.

¹⁴ Skiera, E. 2003, σελ. .352 κ.ε.

¹⁵ Knoerzer, W, 2007, σελ. 207 κ.ε.

¹⁶ Feichter, J.E. 2009, σελ. 18 .ε.

¹⁷ Traby, S, 2007, σελ. 13 κ.ε.

Κλείνοντας θεωρώ σκόπιμο να υπογραμμίσω ότι η σημερινή εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει διασφαλίσει για όλα τα νήπια τις προϋποθέσεις για τις τρεις ομάδες δικαιωμάτων, δηλαδή της φροντίδας για σωματική ακεραιότητα και υγεία, της προστασίας και αυτοπραγμάτωσης και κυρίως της τρίτης ομάδας, δηλαδή, της αυτοπροστασίας και συμμετοχής, απαιτείται δηλαδή μια έρευνα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή στην πράξη των δικαιωμάτων του παιδιού, δεδομένου ότι έχουν παρέλθει 18 χρόνια από το 1992 που έγιναν αποδεκτά από τις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης και τη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

Αθανασάκης, Ν.(2007): Τα δικαιώματα των μαθητών στο σχολείο αι η στάση των εκπαιδευτικών, διδακτορική διατριβή Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Bildungsreserver D@dalos-Menschenrechte: Schaubild zu Grundkurs 2.2. <http://www.dadalos.org/deutsch/menschenrechte/Grundkurs-MR3/Kinderrechte/schaub-KR.htm> 9/10/2003.

Diehm I. (2005): Interkulturelle Paedagogik. Die programmatische Antwort auf wachsende ethnische heterogenitaet in Schule und Unterricht. Στο: Braeu K. u.a.: Heterogenitaet als Chance, LIT Verlag, Muenchen, σσ 85-94.

Feichter H.J (2009): Der Daltonplan heute, VDM Verlag Dr Mueller, Saarbruecken.

Guethoff, Fr.(2001): Den Kindern ihre Rechte- strukturelle Ansaetze einer Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Στο: Guethoff Fr. U.a. (Hrsg): Hanbuch Kinderrechte, Votum Verlag, Muenster, σσ. 201-207.

Juergens, E. (2006): Lebendiges Lernen in der Grundschule, Beltzverlag, Weinheim und Basel.

Knoertzer, W. u.a.(2007): Den Anfang der Schulzeit paedagogisch gestalten, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Melzer W. (2001): Schuelerpartizipation, Ansprueche, Realitaet und Moeglichkeiten einer Beteiligung von Schuelern im Schulalltag. Guethoff Fr. U.a. (Hrsg) Hanbuch Kinderrechte, Votum Verlag, Muenster, σσ:172-187.

Πανταζής Β.(2009): Ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση, Ατραπός, Αθήνα

Prengel, A. (2005): Heterogenitaet in der Bildung, Rueckblick und Ausblick. Στο: Braeu K. u.a.: Heterogenitaet als Chance, LIT Verlag, Muenchen, σσ19-36.

Ratski, A. (2007): Chancen der Vielfalt: Στο: Boller S. u.a. (Hrsg): Heterogenitaet in

Schule und Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, σs.....

Roehner Ch.(2003): Kinder zwischen Selbstsozialisation und Paedagogik, Lese+Budrich, Opladen.

Schroch G. (2007): Studienbuch Grundschulpaedagik, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Schreuder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung- und gestaltung, Beltz, Weinheim und Basel.

Skiera E. (2003): Reformpaedagogi in Geschichte und Gegenwart, Oldenburg Wissenschaftsverlag, Muenchen.

Traby S. (2007): Der Daltonplan Schule und die Jenaplanschule im Vergleich, GRIN Verlag, Norderstedt, Germany.

Van der Voort, D. (2001): Die Rechte der inder in unseren Kindertagesstaette. Στο: Guethoff Fr. U.a. (Hrsg): Hanbuch Kinderrechte, Votum Verlag, Muenster, σs.191-200.

Εκκλησιαστικά ιδρύματα βρεφών και νηπίων: πτυχές ζωής Εκκλησιαστικής Ιστορίας και Εκπαιδείσεως

Αθανάσιος Σωτ. Τζερετζής

υποψήφιος διδάκτορας Τμήματος Θεολογίας του Α.Π.Θ

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται τη συμβολή της Εκκλησίας στην προσχολική αγωγή, την ίδρυση και λειτουργία βρεφονηπιακών σταθμών και νηπιαγωγείων από Ορθόδοξες Εκκλησίες ανά τον κόσμο. Εξετάζεται εκτός των άλλων η ιδιαιτερότητα του κάθε εκπαιδευτηρίου ανάλογα με την εκκλησιαστική δικαιοδοσία στην οποία ανήκει (αρχιεπισκοπές ή μητροπόλεις του κλήματος του Οικουμενικού Πατριαρχείου Κωνσταντινουπόλεως, μητροπόλεις του Πατριαρχείου Αλεξανδρείας, της Εκκλησίας της Ελλάδος, της Εκκλησίας της Αθβανίας, κ.α.) ή τη γεωγραφική του θέση, ο χαρακτήρας (π.χ. ιεραποστολικός, ομογενειακός, κ.α.), η επιλογή ονομασίας, ο σκοπός της λειτουργίας και η ανάγκη ύπαρξής τους, το μαθητικό δυναμικό.

Η έρευνα αποτελεί μία πρώτη προσέγγιση αυτής της πτυχής Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης που συνεχίζει την παράδοση των προηγούμενων αιώνων της Μεγάλης του Χριστού Εκκλησίας με τους κατά τόπους εκλεγμένους επισκόπους της ως προστάτες του Γένους και των κοινοτήτων, περιγράφει τις πρωτοβουλίες σύγχρονων εκκλησιαστικών ανδρών και βασίζεται σε όσα στοιχεία καταγράφονται σε επίσημα ημερολόγια Εκκλησιών, όπως π.χ. στο διοικητικό μέρος του ετήσιου «Ημερολογίου του Οικουμενικού Πατριαρχείου» ή στα «Δίπτυχα της Εκκλησίας της Ελλάδος», σε άλλα περιοδικά έντυπα, αλλά και σε ιστοσελίδες του Διαδικτύου είτε με απλές και σύντομες αναφορές σε ανάλογα εκπαιδευτικά ιδρύματα είτε με πολυπλήρεις λεπτομέρειες για τα ιδρυτικά διατάγματα και τις συνοδικές αποφάσεις, τον κανονισμό λειτουργίας, τις δραστηριότητες και τις διαφοροποιήσεις τους ως προς το πρόγραμμα σπουδών σε σχέση με τα αντίστοιχα δημόσια ή ιδιωτικά εκπαιδευτήρια.

(Λέξεις-κλειδιά: βρεφονηπιακοί σταθμοί - νηπιαγωγεία, Ορθόδοξες Εκκλησίες, Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, μορφές σύγχρονης Εκκλησιαστικής Ιστορίας, έντυπος και ηλεκτρονικός Τύπος, λειτουργία και πρόγραμμα σπουδών)

Εισαγωγή

Η Ορθόδοξη Εκκλησία ακολουθώντας πιστά την παράδοση αιώνων από τα πρώτα της βήματα συνέδεσε την παιδεία με το διαφωτισμό τόσο των πιστών της μελών όσο και των μη μνημένων στην ορθόδοξη πίστη είτε με τα συγγράμματα των μεγάλων Πατέρων είτε με την ιεραποστολική δραστηριότητα (λ.χ. των αδελφών Κυρίλλου και Μεθοδίου στους Σλάβους: Ταχιάος, 2004• Ταρνανίδης, 2004): το Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως συνέχισε ακόμη και στα πλάισια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας να στηρίζει το ποίμνιο μέσω των κληρικών του που αναλάμβαναν ως προστάτες του Γένους, του ορθόδοξου millet (Olivier, 1997:45) να δημιουργούν, ει δυνατόν, κυψέλες παιδείας (Κυπριανός, 2007:61). Και εκτός των ορίων του ελληνικού βασιλείου - όπου ιδρύονται τα πρώτα νηπιαγωγεία από προτεστάντες ιεραποστόλους και τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία κ.α. (Κοσμά, 1975:165-166 Ζαχαρενάκης, 1996: 190 Λυκιαρδοπούλου-Κοντάρη, 2006:21-30 Χατζηστεφανίδου, 2008:377-382) - μετά τις μεταρρυθμίσεις του 19ου αιώνα και τους Γενικούς Κανονισμούς (Νανάκης, 1993: 131-183 και 2007) μεγάλα εκκλησιαστικά αναστήματα του Πατριαρχείου παράλληλα με τη δράση συλλόγων και ευεργετών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1998: 27-28, 496-504 Λυκιαρδοπούλου-Κοντάρη, 2006: 31-44) θεωρούν ως καθήκον τους να συντελέσουν στη διάδοση των γραμμάτων, όπως ο Ιωακείμ ο Γ' (Γεδεών, 19962: 626-628 Σπανούδης, 1902 Σταυρίδης, 20042: 228-307) ήδη από την αρχιερατεία του στη Θεσσαλονίκη, όπου το 1875 από την τοπική εφημερίδα «Ερμής» επισημαίνεται η αναγκαιότητα του νηπιαγωγείου λόγω της έλλειψης της μητέρας στον οικιακό της βίο (Τζιερτζής, 2009).

Σήμερα οι πρωτοβουλίες της Εκκλησίας για τη λειτουργία ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής στοχεύουν συν τοις άλλοις στο αυτονόητο, στην παροχή χριστιανικής αγωγής και τη θρησκευτική ανάπτυξη του παιδιού, τη σύνδεση θρησκευτικής γνώσης και πράξης με αποκορύφωμα τις σχολικές εορτές και λατρευτικές εκδηλώσεις, όπως προβλέπεται και από τα διάφορα νομοθετικά διατάγματα (Σακελλαρίου, 1998 Ξηροτύρης, κ.κ.:305 Παπός, 1990: 118-124 Ζαχαρενάκης, 1996: 197, 201 Κακανά, 22000:57 Κογκούλης, 22005:329-330, 335-336).

Μεθοδολογία

Η αναζήτηση για τη μελέτη μας έγινε: α) σε επίσημα όργανα-τόμους Ορθοδόξων Εκκλησιών, στο Ημερολόγιο του Οικουμενικού Πατριαρχείου έτους 2010 («Διοικητική Διάρθρωση του Οικουμενικού Πατριαρχείου») και στα Δίπτυχα της Εκκλησίας της

Ελλάδος 2010 («Επετηρίς: Κανονική Οργάνωση της Ορθοδόξου Εκκλησίας»), β) σε άλλα περιοδικά έντυπα κυρίως εξωτερικής ιεραποστολής, λ.χ. Πάντα τα έθνη, Φως Εθνών, Χριστιανική Εξωτερική Ιεραποστολή, γ) εκδόσεις ετήσιου απολογισμού της Εκκλησίας, όπως Η μαρτυρία της Αγάπης, ή δ) Δελτία Ενημέρωσης όπως το περιοδικό Χριστιανική Αλληλεγγύη, ή περιοδικά Μητροπόλεων, αλλιά και ε) σε ιστότοπους του Διαδικτύου.

Η εξέταση των διαφόρων εκπαιδευτηρίων προσχολικής αγωγής γίνεται κατά εκκλησιαστική δικαιοδοσία και σύμφωνα με την εκκλησιαστική τάξη, ξεκινώντας από τα πρεσβυγενή Πατριαρχεία, ενώ ανάλογα με την ήπειρο ή το κράτος αλληλάζει και ο χαρακτήρας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο σκοπός και η ανάγκη ύπαρξης του συγκεκριμένου ιδρύματος. Το γεγονός ότι η παροχή αυτών των υπηρεσιών εντάσσεται από την επίσημη Εκκλησία στη Φιλανθρωπική Διακονία, τονίζει την κοινωνική διάστασή τους και την προσφορά στον άνθρωπο που προσδίδεται σε αυτά.

Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως

Στο κλίμα του Οικουμενικού Πατριαρχείου ανήκουν αρχιεπισκοπές και μητροπόλεις α) τόσο στον προηγμένο κόσμο της Βόρειας Αμερικής, της Ευρώπης και της Αυστραλίας, β) όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες: τα ιδρύματα αυτά στις μεν πρώτες, όπου υπάρχει ανθηρή ομογένεια, λαμβάνουν ομογενειακό ή «πατριωτικό» χαρακτήρα, καθώς η εκπαίδευση και η Εκκλησία αποτελούν τον ομφάλιο λώρο των οικονομικών μεταναστών και των επόμενων γενεών με τη μητέρα πατρίδα, ενώ σε χώρες της Ασίας τα εκπαιδευτήρια αποκτούν ιεραποστολικό χαρακτήρα. (Σπυροπούλου 1988:4-6). Ιδιαίτερη ιεραποστολική δράση παρατηρείται στα τέλη του 20ου αιώνα ιδίως επί πατριαρχίας του νυν Οικουμενικού Πατριάρχη κ. κ. Βαρθολομαίου με την ίδρυση νέων Μητροπόλεων σε χώρες όπου υπήρχαν ήδη ιεραποστολικά κλημάκια ή οι προϋποθέσεις για την καλλιέργεια της ιεραποστολής.

Στην **Αρχιεπισκοπή Αμερικής** λειτουργούν περί τα 29 Ημερήσια Ελληνοαμερικανικά Σχολεία αναγνωρισμένα από τις αμερικανικές εκπαιδευτικές αρχές, στα οποία προσφέρεται η βασική μόρφωση στην αγγλική (με πρόγραμμα ελληνικών ημερησίων) από την προσχολική ηλικία μέχρι τη συμπλήρωση του κύκλου Γυμνασιακών Σπουδών. Χωρίς διάκριση ανά βαθμίδα το σύνολο των μαθητών, μαζί με αυτούς των Απογευματινών και Σαββατιανών Σχολείων, ανέρχεται στους 35.000 (Ημερολόγιον...2010:797 Δίπτυχα...2010:957).

Στην **Αρχιεπισκοπή Αυστραλίας** σε Ημερήσια Ελληνορθόδοξα Δίγλωσσα Κολλέγια

λειτουργούν νηπιαγωγεία: στο St. George College φοιτούν 67 νήπια, ενώ στο St. Andrew's Greek Orthodox School ο αριθμός των μαθητών συμπεριλαμβανομένων αυτών του Δημοτικού και του Γυμνασίου ανέρχεται στους 517 (Ημερολόγι-ον...2010:868 Δίπτυχα...2010:982, όπου όμως αναφέρονται 205).

Στην **Αρχιεπισκοπή Θυατείρων και Μεγάλης Βρετανίας** ανάμεσα στα άλλα εκπαιδευτικά κέντρα στα Ελληνικά και Κατηχητικά Σχολεία της ελληνορθόδοξης κοινότητας Αποστόλου Βαρνάβα Wood Green με 300 περίπου παιδιά (από το νηπιαγωγείο έως τις τάξεις του A Level) διευθυντής διατελεί από το 2004 ο βοηθός επίσκοπος Τροπαίου. Χαρακτηριστικό για το στόχο της παρεχόμενης μόρφωσης είναι το απόσπασμα του κ. Αθανασίου από την ομιλία απολογισμού στην τελική εορτή των εξετάσεων (Κυριακή 4 Ιουλίου 2010): «Με πλούσιο καμάρι παρακολουθούμε όλοι τα παιδιά από τη νηπιακή μέχρι την εφηβική και νεανική τους ηλικία να κυκλοφορούν και να κατακλύζουν τους χώρους της Εκκλησίας και του σχολείου και να επιδίδονται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, στην εμπάθυνση της Ορθόδοξης πίστεώς μας και την καλλιέργεια της αγέραςτης παραδόσεώς μας. Όλα αυτά μάλιστα την ώρα που οι συνομήλικόι τους ξέγνοιαστοι κοιμούνται, παίζουν ή αναπαύονται» (<<http://stbarnabascommunity.wordpress.com/2010>).

Στη **Μητρόπολη Βελγίου** το «Κεστεκίδειο» Σχολείο στεγάζει το Ελληνικό Σχολείο Βρυξελλών που περιλαμβάνει εκτός των άλλων βαθμίδων και νηπιαγωγείο με υπεύθυνο τον πρωτοπρεσβύτερο Σπυρίδωνα Αποστολάκη (Ημερολόγιον. 2010: 927 <<http://imbelgiou.wordpress.com/administration/>).

Γύρω από την εκκλησία ως πυρήνα αναπτύσσονται εκτός των άλλων φιλάνθρωπικών ιδρυμάτων σχολικές μονάδες που εμπνέουν και τον αλληλόδοξο τοπικό πληθυσμό. Το 1994 τα επίμονα αιτήματα κατοίκων της περιοχής να φοιτούν στο ορθόδοξο νηπιαγωγείο και μη ορθόδοξα παιδιά οδήγησαν τον τότε **Μητροπολίτη Ν. Ζηλανδίας** Διονύσιο και τον τότε επίσκοπο Ζήλων κ. Σωτήριο Τράμπα, μετέπειτα Μητροπολίτη Κορέας και νυν Πισιδίας (Ημερολόγιον...2010:641) κατά την επίσκεψή τους στη Μανίλα των Φιλιππίνων να αποφασίσουν την ανοικοδόμηση νέων αιθουσών στο Bajada με τη δωρεά της Αδελφότητας Ορθόδοξου Εξωτερικής Ιεραποστολής Θεσσαλονίκης. Επιπλέον αγοράστηκε ένα μικρό σχολικό αυτοκίνητο για τη μεταφορά των παιδιών φοιτούντων στο νηπιαγωγείο «Η Θεοτόκος», ιδρυμένο το 1992, με ειδική επιχορήγηση του Γραφείου Εξωτερικής Ιεραποστολής της Αποστολικής Διακονίας της Εκκλησίας της Ελλάδος (περ. Πάντα τα Έθνη, έτος ΙΓ', τεύχ. 49, α' τρίμηνο 1994: 15). Το εκπαιδευτήριο λειτουργεί έως σήμερα στη Μονή Γενεσίου Θεοτόκου Masbate στις Φιλιππίνες με τη φροντίδα τεσσάρων μοναζουσών και διευθύντρια τη μοναχή Θεοδότη Atibagos (Ημερο

λόγιον...2010:993). Υπάγεται πλέον στη δικαιοδοσία της **Μητροπόλεως Χονγκ Κονγκ**, όπου λειτουργούν στα πλαίσια ιεραποστολικών και φιλανθρωπικών προγραμμάτων Σχολεία, ανάμεσα στα οποία και τρία νηπιαγωγεία (<<http://www.omhksea.org/4.html>).

Στο Ιεραποστολικό Κλημάκιο Κολομβίας της **Μητροπόλεως Μεξικού** στην πόλη του Μεντεγίν με υπεύθυνο τον π. Δαβίδ, αν και η μικρή Κοινότητα των 50 περίπου ορθόδοξων εξαιτίας της έλλειψης εκκλησίας αναγκάζεται να ενοικιάζει μικρή αίθουσα ως παρεκκλήσι προς τιμήν του Αγίου Αποστόλου Μάρκου, διατηρεί ένα μικρό Γηροκομείο και ένα Νηπιαγωγείο (<<http://www.iersyn.gr/colombia.php>).

Το 1981 στην υπό τη **Μητρόπολη Νέας Ζηλανδίας** ενορία του Αγίου Νικολάου στη Σεούλ της **Νοτίου Κορέας** η ιεραποστολή επεκτάθηκε στις πόλεις Πουσάν και Ιντσόν, όπου στο νεόκτιστο ιεραποστολικό κέντρο το νέο νηπιαγωγείο που θα ανεγειρόταν θα αποτελούσε «κέντρο για μια πιο μεθοδική προσφορά στον τομέα της ιεραποστολικής προσπάθειας ανάμεσα στα παιδιά της περιοχής» (περ. Πάντα τα Έθνη, τεύχ.1, Δεκέμβριος 1981:5 και τεύχ. 9, α' τρίμηνο 1984:28). Σήμερα στην ιδρυμένη το 2004 **Μητρόπολη Κορέας** στον Ιερό Ναό Ευαγγελισμού Πουσάν λειτουργεί ο Παιδικός Σταθμός «Ευαγγελισμός της Θεοτόκου» υπό τη διεύθυνση της πρεσβυτέρας Παταπίας Γιουν, πτυχιούχου θεολογίας (Ημερολόγιον...2010:1006).

Στην Ινδονησία υπό την ιδρυμένη το 2008 **Μητρόπολη Σιγκαπούρης** με υπεύθυνο τον Ινδονήσιο π. Χρυσόστομο Manalu (<<http://www.omf.gr/indonesia.el.aspx>) λειτουργούν τα Ορθόδοξα Σχολεία «Η Αγία Σοφία» στο Tanjung Anom με νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο, και «Ο Άγιος Νικήτας» στο Krakatau Medan με νηπιαγωγείο και δημοτικό (Ημερολόγιον...2010:1009 Δίπτυχα...2010:1067-1068 περ. Ελληνορθόδοξη Πολύτεκνη οικογένεια, τεύχ. 124,2009:29 και τεύχ., 117, 2008:13-14). Στην ίδια Μητρόπολη ανήκει και το νηπιαγωγείο στο ιεραποστολικό κλημάκιο Ινδίας με υπεύθυνο τη μοναχή Νεκταρία (περ. Εξωτερική Ιεραποστολή τεύχ. 209, Απρ.-Ιουλ. 2010:8-12)

Πατριαρχείο Αλεξανδρείας

Στο Πατριαρχείο Αλεξανδρείας τα νηπιαγωγεία λαμβάνουν ξεκάθαρα ιεραποστολικό χαρακτήρα, καθώς λειτουργούν σε ιεραποστολικά κλημάκια ή ως εξάρτημα εκκλησιών και στόχο έχουν εκτός των άλλων την παροχή των απαραίτητων βιταμινών για την κάλυψη των διατροφικών αναγκών των παιδιών.

Στη **Μητρόπολη Κένυας** λειτουργούν 30 νηπιαγωγεία (50:< <http://www.iersyn.gr/kenya.php> 15: Ημερολόγιον:1161 Αναστάσιος, 2007: 243). Στο Νηπιαγωγείο και το

Δημοτικό της Μητροπόλεως εφαρμόζεται πρόγραμμα φαγητού επί καθημερινής βάσης με προσφορές των Ορθοδόξων χριστιανών της Κύπρου, της Ελλάδος, της Αυστραλίας και της Αμερικής. Λειτουργούν ακόμη καθημερινά προγράμματα επισιτισμού των παιδιών και σε άλλες ενορίες. *«Τα προγράμματα αυτά συντηρούν καθημερινά χιλιάδες άπορα παιδιά, που με την τροφή αυτή μπορούν να παίρνουν ψυχικές και σωματικές δυνάμεις, ώστε να μορφώνονται καλύτερα»* (περ. Ιεραποστολικός Ταχυδρόμος τεύχ. 110, Απρίλ.-Ιούν. 2010:31-33). Το 1983 στον ασκεπή ναό του Αγίου Αθανασίου στην ενορία Ουγιόμα της Δυτικής Κένυας οι ορθόδοξοι οργάνωσαν ένα νηπιαγωγείο που λειτουργούσε μέσα στην εκκλησία. Χαρακτηριστική ήταν η έκκληση γηγενούς προς τον τοπικό επίσκοπο: *«... η νέα γενιά συμμερίζεται τη δική μας τύχη: εκτός των άλλων το μάθημα είναι σαν να γίνεται στο ύπαιθρο και τα παιδιά δεν μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους. Δύο γυναίκες αποτελούν το διδακτικό προσωπικό και τις πληρώνουμε όπως μπορούμε από το ταμείο της εκκλησίας. Σας παρακαλούμε, Θεοφιλέστατε, βοηθήστε μας να κτίσουμε ένα νηπιαγωγείο και να δίνουμε μισθό στις δασκάλες. Το σχολείο αυτό θα βοηθήσει όλους τους ορθοδόξους της περιοχής Νυάνζα»*. Για την αύξηση των εσόδων της εκκλησίας εισηγείται το συμβούλιο την αγορά ψαρόβαρκας με τρία δίκτυα για ψάρεμα στη λίμνη Βικτώρια (περ. Πάντα τα Έθνη τεύχ. 7, Καλοκαίρι 1983:18,26). Το 1986 παρά τη μεγάλη στενότητα των οικονομικών της η Μητρόπολη άρχισε να δημιουργεί κοντά σε ορθόδοξες ενορίες της Κένυας ορθόδοξα νηπιαγωγεία (περ. Πάντα τα Έθνη τεύχ. 18, β' τρίμηνο 1986:15). Το 1988 ανεγέρθηκε νέο παράπηγμα νηπιαγωγείου στον περίβολο του ναού Αγίων Νικολάου και Αναστασίου (Πιρούτα-Ναϊρόμπη) με τα υλικά του παλαιού ξύλινου-τσιγκινου ναού (περ. Πάντα τα Έθνη τεύχ. 27, γ' τρίμηνο 1988:17). Αυτό του Αγίου Τίτου (Μοκούι) άρχισε να κτίζεται το 1985 με χρήματα που συγκέντρωσαν τα παιδιά των χριστιανικών Ομάδων Μεσοηολγγίου, ενώ μια αίθουσα Ιερατικής Σχολής μεταμορφώθηκε με προσφορά ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου της Αθήνας σε τάξη νηπιαγωγείου. Πολλά φτωχά ορθόδοξα νηπιαγωγεία λειτουργούν υποτυπωδώς σε λασποκαλύβες (περ. Πάντα τα Έθνη τεύχ. 14, β' τρίμηνο 1985: 18). Η λειτουργία και συντήρηση αναλαμβάνεται και από εθελοντές, όπως από δεκαμελή αντιπροσωπεία του Ορθοδόξου Κέντρου Εξωτερικής Ιεραποστολής της Αμερικής (περ. Πάντα τα Έθνη τεύχ. 114, Απρ.-Ιουν. 2010:26). Η δραματική κατάσταση αποτυπώνεται και στον 21ο αιώνα στο ακόλουθο κατα-γεγραμμένο περιστατικό: το 2002 ο μητροπολίτης Κένυας Μακάριος ξεναγήθηκε σε ένα συγκρότημα (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο) κτισμένο από πέτρα από το πιο κοντινό βουνό με τσιγκινι στέγη και ως δάπεδο το χώμα χωρίς πόρτες και παράθυρα. Η έλλειψη βιβλίων και εποπτικού υλικού ανάγκασε τους δασκάλους να ζωγραφίσουν στους τοίχους χάρτες για το μάθημα της Γεωγραφίας, ζώα

για τη ζωολογία κ.α. Σε μια άλλη φυλή το σχολείο δεν ήταν παρά ένα μεγάλο δένδρο! (περ. Πάντα τα Έθνη τεύχ. 82, Απρ.-Ιουν. 2002: 17-19).

Στη **Μητρόπολη Καμπάλας** το 2001 στην Ουγκάντα από τα 30 σχολεία της Εκκλησίας σε όλη τη χώρα μόνο 3 ήταν νηπιαγωγεία. Μόνο το 25% των μαθητών ήταν ορθόδοξοι, ενώ εκφραζόταν η πίστη από το Μητροπολίτη Ιωνά ότι όσο ανέβαινε το επίπεδο της εργασίας στα σχολεία τόσο θα αυξανόταν και ο αριθμός των Ορθοδόξων μαθητών. Τα σχολεία αυτά είναι «πηγή ζωής» για την Εκκλησία γιατί α) με τα ελάχιστα δίδακτρα (45 δολλάρια ετησίως) ενισχύουν οικονομικώς την Εκκλησία, και β) από τους ίδιους τους μαθητές αποκτά η Εκκλησία νέα μέλη. *«Περισσεύει λοιπόν και πληονάζει η διάθεση, η διδασχή και η μάθηση και υστερεί η υλικοτεχνική υποδομή... Τα σχολεία της Εκκλησίας στην Ουγκάντα λειτουργούν ως πρόναοι και νάρθηκες της Εκκλησίας. Πρέπει με κάθε θυσία να ολοκληρωθούν. Να ευπρεπιστούν. Είναι και αυτά «οίκοι του Θεού»!»*(περ. Πάντα τα Έθνη τεύχ. 56, δ' τρίμηνο 1995:107).

Στη **Μητρόπολη Ζιμπάμπουε** το 2009 άρχισε η ανέγερση Νηπιαγωγείου στην περιοχή Μουρέουα και συγκεκριμένα στο χωριό Τσιτάτε από τη Μητρόπολη που παράλληλα έγινε κηδεμόνας 550 μαθητών και μαθητριών του δημοτικού σχολείου της περιοχής. *«Αξιοσημείωτο είναι ότι, στο σχολείο αυτό οι μαθητές δεν έχουν χρησιμοποιήσει τετράδια και μολύβια τα τελευταία 8 χρόνια, οι δε δάσκαλοι δεν έχουν ούτε κιμωλίες. Η τελευταία φορά που μπόρεσαν να γράψουν κείμενο στους πράσινους πίνακες ήταν πριν από πέντε χρόνια. Στην μαθητιώσα νεολαία διανεμήθηκαν γραφική ύλη και παιχνίδια και σε όλους τους κατοίκους της περιοχής τρόφιμα»* (περ. Ιεραποστολικός Ταχυδρόμος τεύχ. 108, Οκτ.-Δεκ. 2009:18). Η Μητρόπολη έχει ξεκινήσει το πρόγραμμα της εξ αποστάσεως υιοθεσίας, κατά το οποίο ανάδοχοι εξ Ελλάδος και Κύπρου αναλαμβάνουν να στηρίξουν οικονομικά ένα φτωχό παιδί προσφέροντας 20 Ευρώ το μήνα (<http://www.ierapostoli.gr/nea_ierapostolis_10.php περ. Ιεραποστολικός Ταχυδρόμος τεύχ. 106, Απρ.-Ιουν. 2009:16). Ο Μακαριώτατος Πάπας και Πατριάρχης Αλεξανδρείας και πάσης Αφρικής κ. κ. Θεόδωρος, ως Μητροπολίτης Ζιμπάμπουε (2002-2004), σ' ένα ουσιαστικά ελάχιστο χρονικό διάστημα έκτισε 3 Ιεραποστολικά Κέντρα με δύο νηπιαγωγεία: α) στο Park Town του Χαράρε (45 του Νηπιαγωγείου είναι ελληνικής καταγωγής, ενώ διδάσκεται η ελληνική γλώσσα από δύο αποσπασμένες εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδος), και β) στο Μπουλαουάγιο (Bulawayo) του Αγίου Αυγουστίνου (<<http://www.iersyn.gr/zimbabwe.php>). Και ο νυν Μητροπολίτης Γεώργιος συζήτησε τη δυνατότητα ανέγερσης Ορθόδοξου νηπιαγωγείου, έτσι ώστε «τα παιδιά να εκπαιδεύονται σε Ορθόδοξο περιβάλλον» (περ. Πάντα τα Έθνη τεύχ. 93, Ιαν.-Μαρτ. 2005:15).

Στη «Φιλανθρωπική Διακονία της **Μητροπόλεως Ειρηνουπόλεως (Τανζανία)**»

αναφέρεται ότι προσφέρεται «καθημερινά συσσίτιο εις εκατόν είκοσι (120) νήπια...»(< <http://www.orthodoxtanzania.com/>). Σταχυολογούνται χρονολογικά οι ακόλουθες αναφορές:

α) «Από τα πρώτα τους βήματα τα ορθόδοξα Αφρικανόπουλα με-τέχουν στη λειτουργική ζωή της ενορίας τους. Χρειάζονται όμως συστηματική βοήθεια για να προχωρήσει η ορθόδοξη και γενικότερη μόρφωσή τους. Σε όλο και περισσότερες ενορίες τώρα καταβάλλονται προσπάθειες για την ανέγερση ορθόδοξων νηπιαγωγείων». Με τη συμβολή της Μητροπόλεως Ειρηνουπόλεως και συνεισφορών των ορθόδοξων ενοριών ανεγέρθηκαν νηπιαγωγεία στον περίβολο των ναών (περ. Πάντα τα Έθνη τεύχ. 30, β' τρίμηνο 1989:20).

β) Το 1993 στις άμεσες ανάγκες ενός γενικότερου προγράμματος που εκπόνησε ο επίσκοπος Μπουκόμπας Ιωνάς εκτός από την ανέγερση ναών προκρίνεται και «να ιδρυθεί Νηπιαγωγείο σε κάθε ενορία» (περ. Πάντα τα έθνη, έτος ΙΒ', τεύχ, 45, α' τρίμηνο 1993:14-15).

γ) Σύμφωνα με ανταπόκριση του ιερομονάχου π. Αγαθονίκου στο Ιεραποστολικό Κέντρο Ιρίγκα (νοτιοκεντρικά της χώρας) λειτουργεί ένα νηπιαγωγείο κι ένα οικοτροφείο αρρένων και δίδεται καθημερινό ρόφημα και γεύμα σε παραπάνω από διακόσια ορφανά παιδιά, ανεξαρτήτως δόγματος ή θρησκείας (περ. Εξωτερική Ιεραποστολή, τεύχ., 206, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2009:26).

Στη **Μητρόπολη Κεντρώας Αφρικής** στο ιεραποστολικό κλημάκιο στην Κανάγκα, ένα από τα πιο οργανωμένα στην Αφρική με ιδρυτή τον π. Χρυσόστομο Παπασαραντόπουλο και διάδοχο τον π. Χαρίτωνα Πνευματικάκη και τον πρώην Μητροπολίτη κ. Ιγνάτιο, λειτουργεί και το σχολείο «Φως των εθνών» με 2000 μαθητές όλων των βαθμίδων, «από νηπιοτροφείο μέχρι Πανεπιστήμιο» που λαμβάνουν άρτια μόρφωση και αγωγή δωρεάν με τις προσφορές από την Ελλάδα (περ. Ιεραποστολικός Ταχυδρόμος, τευχ. 111, Ιουλ.-Σεπτ. 2010: 18-19).

Από τη Μητρόπολη **Ζάμπιας** ο π. Ερμόλαος εκθέτει τη φιλοσοφία της ίδρυσης νηπιαγωγείων: «Η εκκλησία μας προσέλαβε ειδικευμένες δασκάλες για να απασχολούν 60 παιδιά του άτυπου νηπιαγωγείου που ιδρύσαμε. Δεσμευτήκαμε να σιτίζουμε αυτά τα παιδιά καθημερινά και μαζί με το καλαμποκάλευρο που τους παρέχουμε, θεωρήσαμε καθήκον μας να τα κατηχήσουμε και να τους μεταδώσουμε τις ορθόδοξες αλήθειες της πίστης μας. Η ορθόδοξη παρουσία μας έχει προσελκύσει πολλούς ανθρώπους στα κατηχητικά μαθήματα. Στο Ντιράντι υπάρχουν πολλές ψυχές που λαχταρούν να βαπτιστούν. Ανάμεσα σε αυτούς και τα 60 παιδιά του νηπιαγωγείου μας που εισπράττουν τη φροντίδα της εκκλησίας μας καθημερινά» (περ. Ιεραποστολικός Ταχυδρόμος, τευχ. 109, Ιαν.-Μάρτ. 2010:34).

Εκκλησία της Ελλάδος

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα της Εκκλησίας της Ελλάδος (κάτω από το κοινωνικό έργο και υπό τον τίτλο «*Μάθετε που έχουμε βρεφονηπιακούς σταθμούς για την εξυπηρέτηση της εργαζόμενης μητέρας*») λειτουργούν 19 ιδρύματα Προσχολικής Αγωγής: 9 βρεφονηπιακοί σταθμοί, 6 Παιδικοί Σταθμοί, 1 Νηπιαγωγείο, 1 Παιδικός Σταθμός – Νηπιαγωγείο, 1 Βρεφοκομείο και 1 Κέντρο Προσχολικής Αγωγής στην Αρχιεπισκοπή Αθηνών και σε 11 Μητροπόλεις της Εκκλησίας της Ελλάδος (Αττικής, Δημητριάδος, Καλαβρύτων και Αιγιαλίας, Μαρώνας και Κομοτηνής, Μεσσηνίας, Νέας Ιωνίας και Φιλαδέλφειας, Πατρών, Πειραιώς, Περιστερίου, Φιλιππων, Νικοπόλεως και Πρεβέζης) (<http://www.ecclesia.gr/greek/koinonia/paidikoi_stathmoi.html). Από αυτά 7 φαίνονται εξαρτημένα από κάποιον εννοιακό ναό, 4 φέρουν το όνομα του ευεργέτη τους («Βαφειοδάκειον», «Παπαδοπούλειον», «Κιτισκοπούλειον», «Καραμάνειο»), 4 φέρουν το όνομα της Παναγίας ή Αγίων («Παναγία η Βρεφοκρατούσα», «Αγ. Ιωάννης ο Δαμασκηνός», «Αγ. Αικατερίνη»), 1 φέρει μεταφορικό – θρησκευτικό όνομα («Τα Αγγελουδάκια»), και 3 αρκούνται απλώς στο χαρακτηρισμό του ιδρύματος με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Η μαρτυρία της αγάπης, 2001:94, 103, 110, 130, 136, 138, 147, 161, 166, 167, 171, 174, 189, 193).

Τις μηνιαίες δραστηριότητες των Βρεφονηπιακών Σταθμών της **Αρχιεπισκοπής Αθηνών** καταγράφει η «Χριστιανική Αλληλεγγύη» που παρακολουθεί και τις κινήσεις και τις δραστηριότητες Βρεφονηπιακών Σταθμών, όπως «της Αγίας Μαρίας» Ηλιουπόλεως και του «Βαφειοδάκειου» Αγίων Αναργύρων Αττικής (περ. Χριστιανική Αλληλεγγύη, Ιούλιος 2007, αρ. φύλλου 8:4-7).

Υπάρχει και μια σειρά ιδρυμάτων, όπου προεδρεύει ο τοπικός επίσκοπος, όπως ο Βρεφονηπιακός Σταθμός «Πολυξένη Μοιυβαδά» στα Ιωάννινα, με δυνατότητα φιλοξενίας 100 βρεφών και νηπίων, που διοικείται από εφοροεπιτροπή 21 μελών και πρόεδρο τον εκάστοτε **Μητροπολίτη Ιωαννίνων**, ή το «Παπαδοπούλειο» Βρεφοκομείο με πρόεδρο τον εκάστοτε **Μητροπολίτη Μεσσηνίας** και φιλοξενία περίπου 60 βρεφών και νηπίων, κ.α. (Η μαρτυρία της αγάπης:127, 150, 193). Άλλοι παιδικοί σταθμοί ιδρύθηκαν από Μητρόπολη, αλλιά παραδόθηκαν στην κρατική μέριμνα, όπως αυτοί της Μυτιλήνης και του Πλωμαρίου από τη **Μητρόπολη Μυτιλήνης, Ερεσού και Πλωμαρίου** (Η μαρτυρία της αγάπης:155).

Αρκετές λεπτομέρειες για την ιστορία, τη λειτουργία, τους στόχους, τις προϋποθέσεις φοίτησης και τις παροχές εκπαιδευτηρίων προσχολικής αγωγής αναγράφονται σε ιστοσελίδες Μητροπόλεων της Εκκλησίας της Ελλάδος ή τοπικών ηλεκτρονικών

μέσων:

α) Στο «Κιτσκοπούλειον» της **Μητροπόλεως Φιλίππων** έχει προβλεφθεί χώρος δύο διαμερισμάτων για την ανάπτυξη του θεσμού της «θετής οικογένειας» (Η μαρτυρία της αγάπης:193).

β) Η πιο αναλυτική ιστοσελίδα ανήκει στο Βρεφονηπιακό Σταθμό της Μητροπόλεως Καλαβρύτων «Τα Αγγελούδια» που ιδρύθηκε από το Μητροπολίτη Αμβρόσιο το 1999 στο Αίγιο, η οποία περιλαμβάνει επιμέρους ενότητες (Γνωριμία, Εκδηλώσεις, Κανονισμό, Επικοινωνία και Δεσμούς). Στα πλαίσια του προγράμματος έχει ενταχθεί μηνιαίος εκκλησιασμός στο παρεκκλήσι του Αγίου Χαραλάμπους με σκοπό «τη συμμετοχή των παιδιών στο μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας». Τα δίδακτρα ανέρχονται στο ποσό των 170 Ευρώ, όμως προβλέπεται δωρεάν φοίτηση ή με πολύ μικρή συμμετοχή στα δίδακτρα για παιδιά απόρων, ή μείωση διδάκτρων για ορισμένες κατηγορίες όπως παιδιά πολυτέκνων, ιερέων, συναδέλφων ή αδέρφια. Στο Βρεφικό Τμήμα γίνονται δεκτά παιδιά από 8 μηνών έως 21/2 ετών, στο Προπρονηπιακό από 21/2 ετών έως 4 ετών, στο Προνηπιακό από 4 ετών έως 5 ετών, στο Νηπιακό από 5 ετών έως 6 ετών. Τα μηνιαία ποσά περιλαμβάνουν: παιδαγωγική απασχόληση, Ψυχαγωγία, Ιατρική παρακολούθηση, δεκατιανό και μεσημεριανό (<<http://www.a-melathron.gr/aggregcmd.html>).

γ) Ενδιαφέρουσα είναι η σχετική ιστοσελίδα για το νηπιαγωγείο της Ιερής Μητροπόλεως Πειραιώς με 15 στόχους στο εισαγωγικό μέρος, ανάμεσα στους οποίους περιλαμβάνεται και η θρησκευτική και ηθική διαπαιδαγώγηση (Γαβαλά, 1976: 348-350), και 14 ενότητες που περιγράφουν τη φιλοσοφία λειτουργίας, τις παρεχόμενες γνώσεις, τις ενασχολήσεις και τις δραστηριότητες των εγγεγραμμένων νηπίων. Στον ίδιο ιστότοπο υπάρχουν στοιχεία και για το πρόγραμμα του παιδικού σταθμού της Μητροπόλεως που περιλαμβάνει εκτός των άλλων πηλόκεραμική, ξένη γλώσσα (Αγγλικά), προγράμματα (κυκλοφοριακής αγωγής-ανακύκλωσης-προστασίας από τους σεισμούς, κτλ.), τις προσφερόμενες παροχές (διατροφή, μεταφορά, ασφάλιση, τακτική ιατρική παρακολούθηση, συμβουλευτική ψυχολογική υποστήριξη) και τις εκπαιδευτικές επισκέψεις. Και τα δύο εκπαιδευτήρια προσχολικής αγωγής ιδρύθηκαν το 1991 από τον πρώην Μητροπολίτη Πειραιώς κ. Καλλίνικο. «Σκοπό είχε να προσφέρει σωστό ξεκίνημα στα παιδιά μέσα από ένα πρόγραμμα που βασίζεται στις αρχές του Ευαγγελίου». (<<http://www.imp.gr/lns/ekpaideusi/Paid.htm>).

δ) Κάποια ιδρύματα θυμίζοντας την προσφορά της Εκκλησίας σε χαλεπούς καιρούς στεγάζονται σε χώρους ιερών μονών, όπως ο Παιδικός Σταθμός και το Νηπιαγωγείο της **Μητροπόλεως Σύρου** με την επωνυμία «Η Παλάμη του Θεού» στις εγκαταστάσεις

της Μονής Αγίας Βαρβάρας στο Κίνι της Σύρου. (<http://www.imsyrou.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=70>).

Πολλά ιδρύματα δημιουργήθηκαν με τη συμβολή ιδιωτικών φορέων (ιδιωτών-ευεργετών, ιδρυμάτων, τραπεζών):

α) Την ανοικοδόμηση του Παπαδοπούλειου Βρεφοκομείου Καλαμάτας που ιδρύθηκε το 1901 και ανακαινίστηκε εκ βάθρων το 1970 από τη **Μητρόπολη Μεσσηνίας**, ανέλαβε το 1986 εξαιτίας της ολοσχερούς καταστροφής του από το σεισμό το Σωματείο των Εργατών Φωσφορικών Λιπασμάτων Καβάλας. Τα εγκαίνια του νέου Βρεφοκομείου έγιναν στις 9 Μαΐου 1993 από το μακαριστό Μητροπολίτη Χρυσόστομο (Θέμελη) με σκοπό την εξυπηρέτηση παιδιών εργαζομένων οικογενειών (<http://www.mmess.gr/papadopoulos_amea.php?id_ergo=8>).

β) Το Νιάρχειο Εκκλησιαστικό Ίδρυμα Βρεφών και Νηπίων «Ο Άγιος Στυλιανός» της **Μητροπόλεως Αλεξανδρουπόλεως**, δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία του τότε Μητροπολίτου Αλεξανδρουπόλεως και νυν Θεσσαλονίκης κ. Ανθίμου Ρούσσα που πρότεινε το 2000 στο Διοικητικό Συμβούλιο του Ιδρύματος «Σταύρος Σ. Νιάρχος» να αναλάβει τη χρηματοδότηση για την κατασκευή. Με τη διάθεση 778.000 Ευρώ οι εργασίες άρχισαν το 2001 σε οικόπεδο δωρεάς του π. Αβερκίου (κατά κόσμον Δημητρίου) Ταφανίδη. Ύστερα από απόφαση του νυν Μητροπολίτου Αλεξανδρουπόλεως κ. Ανθίμου Κουκουριδίδη, η οποία δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ. 551/3-5-2006 τ. Β'), το Ίδρυμα λειτούργησε για πρώτη φορά ως Βρεφονηπιακός-Παιδικός Σταθμός της Μητροπόλεως για την σχολική περίοδο 2006-07 με 60 βρέφη και νήπια. Το 2010 λειτουργεί για τέταρτη συνεχόμενη χρονιά με 120 βρέφη και νήπια και 15 άτομα προσωπικό, ενώ από το 2008-09 στο Ίδρυμα με άδεια του Υπουργείου Παιδείας λειτουργεί Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο με 18 νήπια (Ανθιμος, Μητροπολίτης Θεσσαλονίκης, 2007:126-127<<http://www.imalex.gr/6D376B66.el.aspx>>).

γ) Ο Βρεφονηπιακός Σταθμός της **Μητροπόλεως Σπάρτης** που θεμελιώθηκε τη 19η Απριλίου 2007 από τον Μητροπολίτη κ. Ευστάθιο και ανεγέρθηκε με την εξ ολοκλήρου κάλυψη της δαπάνης από την Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος, βρίσκεται στην περιοχή των Νέων Εργατικών Κατοικιών στο προαύλιο του Προσκυνήματος Αγίου Βασιλείου. Σύμφωνα με το σκεπτικό της λειτουργίας του η Εκκλησία *«δεν περιορίζει το φιλόanthρωπο ενδιαφέρον της σε μία ομάδα εμπεριστάτων συνανθρώπων μας, αλλά το διαχέει σ' όλα τα μέλη της και όχι μόνο. Για την κάθε ηλικία βρίσκει τρόπους και μεθόδους αποτελεσματικές, για να σταθεί χρήσιμη και συμπαραστάτρια. Έτσι τώρα απευθύνεται στις πολύτεκνες και εργαζόμενες μητέρες, για να αγκαλιάσει στοργικά το παιδί τους, την άνοιξη της ζωής, στη βρεφική και νηπιακή του ηλικία. Προσφέρει την ελπίδα, την ανακούφιση,*

την εύσπλαχνη μέριμνά της στην μάνα που εργάζεται και δυστυχώς συντομεύει τη ζωή της με την υπερωριακή απασχόληση. Δείχνει τη στοργή της στην πολύτεκνη μητέρα που δεν χορταίνει το ψωμί. Αλλά και τον σταυρό της διαζευγμένης μάνας, που είδε τα όνειρά της σε μια κρίσιμη στιγμή γκρεμισμένα, θέλει με το δημιούργημα αυτό, να κάνει ελαφρύτερο, όπως και της χήρας – μάνας, που της έλαχε η δοκιμασία της απωλείας του συντρόφου της, με όλα τα επώδυνα επακόλουθα. Ακόμα εκδηλώνει την στοργή της στην μητέρα που δεν έχει ως στήριγμα την μάνα της, ούτε την πεθερά της, τα πολύτιμα πρόσωπα που ανέθρεψαν σοφούς και Αγίους». Ως κατακλείδα καταγράφεται η ελπίδα «ότι θα ανταποκριθεί, μέσω των ικανών στελεχών του και της συγχρόνων προδιαγραφών κτηριακής υποδομής του, στην πολύτιμη αποστολή του, εξασφαλίζοντας για τα παιδιά μας την σωστή φιλοξενία και την ασφάλεια που τους αρμόζει στους δύσκολους καιρούς που διανύουμε» (http://www.immspartis.gr/?page_id=1087).

δ) Την Πέμπτη 25-10-2007 θεμελιώθηκε από το **Μητροπολίτη Πατρών** κ. Χρυσόστομο Παιδικός Σταθμός της Μητροπόλεως στην Εγλυκάδα δίπλα στον Ιερό Ναό των Αγίων Πατέρων της Α΄ Οικουμενικής Συνόδου. Στο χώρο αυτό ήδη λειτουργεί Βρεφονηπιακός Σταθμός της Ενορίας Αγίου Ανδρέου. Το έργο χρηματοδοτείται από τον Επίτιμο Πρόξeno του Λιβάνου στην Πάτρα κ. Γασάν Γαντούρ. Ο Μητροπολίτης πρόκρινε τη δημιουργία Παιδικού Σταθμού και Νηπιαγωγείου, ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε πολλές οικογένειες, να αφήνουν τα παιδιά τους σε χέρια ασφαλή, σε ανθρώπους που διακατέχονται από αγάπη προς το Θεό και τον συνάνθρωπο (<http://www.i-m-patron.gr/news1/news_2007/news_25_10_07.html).

Εκκλησία της Αλβανίας

Η λειτουργία στις 10 Οκτωβρίου 1994 του πρώτου ορθόδοξου νηπιαγωγείου στα Τίρανα από τον Αρχιεπίσκοπο Αναστάσιο και με πρωτοβουλία της Ομάδας Ορθόδοξων Γυναικών των Τιράνων είχε τους ακόλουθους στόχους: α) «ένα πρόγραμμα υγιούς και σωστής αγωγής κυρίως στα παιδιά εργαζόμενων μητέρων, σ' εκείνα που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, που ζούσαν με ένα μόνον γονέα ή ορφανά», β) την κοινωνικοποίηση των παιδιών που δεν είχαν άλλα αδέρφια, γ) τη φοίτηση ανεξαρτήτως εθνικότητας, φυλής ή θρησκείας παιδιών που βρίσκονται σε ανάγκη (άπορων οικογενειών, διαζευγμένων γονέων, ορφανά, γονέων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, μεταναστών που ζουν με τους παππούδες, καθώς και παιδιά εργαζόμενων μητέρων).

Ακολούθησε η λειτουργία άλλων δύο νηπιαγωγείων στο Δυρράχιο (1994) και την Κορυτσά (1995), ενώ σήμερα λειτουργούν συνοδικά 15: εκτός από τις προαναφερόμενες,

στις πόλεις Καβάγια, Λούσνια, Αυλιώνα, Αργυρόκαστρο (2), Άγιους Σαράντα, Ελβασάν, Πόγραδετς, Σκόδρα, Πρεμετή, Δερβιτσάνη και Βεράτι (Ημερολόγιον...2010:1308, 1303 Δίπτυχα...2010:1157, όπου παραλείπεται η Δερβιτσάνη).

Ο προγραμματισμός και η οργάνωση της λειτουργίας των νηπιαγωγείων γίνεται από το Γραφείο Συντονισμού Νηπιαγωγείων. Αρχικά το Γραφείου διηύθυνε η αδελφή Φιλοθέη, η οποία υπήρξε και η πρωτοπόρος και οργανώτρια της λειτουργίας των πρώτων νηπιαγωγείων, ενώ αργότερα η διδασκάλισσα Ναυσικά Μέλιο με πολύχρονη πείρα και εξ αρχής συμμετοχή στις προσπάθειες για τη λειτουργία των νηπιαγωγείων (<<http://www.orthodoxalbania.org/Greek/SeminaryGK/KopshtetFrame2.html>>).

Η φιλοσοφία της προσχολικής Αγωγής αυτών των σχολείων φαίνεται στα λόγια του Μητροπολίτη Αργυροκάστρου κ. Δημητρίου σε σύναξη νηπιαγωγών, ο οποίος τόνισε την ανάγκη να μαθαίνουν στα παιδιά τις αλήθειες της Εκκλησίας, και με τα λόγια και με τα έργα τους, *«να σταθούν σαν Χριστιανές όρθιες, πάνω στο βάθρο των ιδανικών, της πίστης και της αγάπης προς τον Χριστό. Δεν προσφέρεται αγωγή, αν αυτές που την προσφέρουν δεν την έχουν. Χρειάζεται οι νηπιαγωγοί των Νηπιαγωγείων της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Αλβανίας να έχουν υψηλή αίσθηση του ήθους. Να μη διδάσκουν απλώς στα νήπια τις πρώτες γνώσεις, αλλά να ιεουργούν μέσα σε έμπυχους ναούς. Να είναι προσωπικότητες και να σμιλεύουν προσωπικότητες»* (<<http://orthodox-world.pblogs.gr/2008/08/h-orthodoxh-ekklhsia-ths-albanias-idryei-ellhnoalbaniko-sholeio-.html>>).

Επίλογος

Η εισήγηση αυτή αποτελεί μια πρωτόλεια έρευνα σε έντυπα και ιστοσελίδες που αφορούν στην Προσχολική Αγωγή που προσφέρεται με τη συμβολή Ορθόδοξων Εκκλησιών ανά την υφήλιο με διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε τόπου και τις ανάγκες των βρεφών και νηπίων. Δεν φιλοδοξεί να δώσει μια πλήρη εικόνα, δεν δύναται να καλύψει ούτε την έκταση όλων των πρωτοβουλιών ούτε λεπτομερώς την προσφορά των τοπικών Εκκλησιών, του ιερού κλήρου ή των μοναχών και μοναζουσών ή των λαϊκών εργαζομένων και εθελοντών ούτε και τις δυσχέρειες που οι εμπλεκόμενοι αντιμετωπίζουν κυρίως στη Μαύρη Ήπειρο ή σε άλλες αναπτυσσόμενες χώρες. Ωστόσο θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία νέων ξεχωριστών μελετών για τη συμβολή εκάστης Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Προσχολική Αγωγή και τις προοπτικές του μέλλοντος.

Πρόκειται για μία άτυπη Εκκλησιαστική Εκπαίδευση που εντάσσεται στον τομέα της φιλανθρωπικής διακονίας. Μάλιστα, στην κρίσιμη αυτή καμπή της ιστορίας της

ανθρωπότητας ιδιαίτερα λόγω της οικονομικής κρίσης αλλά και της κρίσης των αξιών, της ηθικής κρίσης που μαστίζει την οικουμένη, έρχεται η Ορθόδοξη Εκκλησία με τα μέσα που διαθέτει να δώσει λύσεις, ανακουφίζοντας μέρος του πεινασμένου είτε πνευματικά είτε υλικά λαού μέσω της δράσης των κατά τόπους λειτουργών της. Η εσωτερική (εντός του χριστιανικού κόσμου) ή η εξωτερική Ιεραποστολή (Βασιλειάδης, 2002:38-42) συμβάλλει τοιούτοτρόπως στον αγώνα των ανθρώπων είτε για επιβίωση και συντήρηση είτε για πνευματική ανάταση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Πηγές

1. Επίσημοι τόμοι Ορθόδοξων Εκκλησιών

- Ημερολόγιον του Οικουμενικού Πατριαρχείου έτους 2010
- Δίπτυχα της Εκκλησίας της Ελλάδος 2010

2. Περιοδικά

- Ελληνορθόδοξη Πολύτεκνη Οικογένεια
- Εξωτερική Ιεραποστολή
- Ιεραποστολικός Ταχυδρόμος, τευχ. 111, Ιουλ.-Σεπτ. 2010: 18-19
- Πάντα τα Έθνη
- Φως Εθνών
- Χριστιανική Αλληλεγγύη

3. Εκδόσεις ετήσιου απολογισμού

Η μαρτυρία της αγάπης: Το φιλανθρωπικό και κοινωνικό έργο της Εκκλησίας της Ελλάδος (2001), Αθήνα: Κλάδος Εκδόσεων Επικοινωνιακής και Μορφωτικής Υπηρεσίας της Εκκλησίας της Ελλάδος.

4. Ιστότοποι (κατά σειρά αναγραφής)

- Οικουμενικόν Πατριαρχείον
<http://www.ec-patr.org/>
- Ελληνορθόδοξη Κοινότητα Απ. Βαρνάβα Wood Green <http://stbarnabascommunity.wordpress.com/2010>
- Ιερά Μητρόπολις Βελγίου και Εξαρχία Κάτω Χωρών και Λουξεμβούργου
<http://imbelgiou.wordpress.com/administration/>
- Ecumenical Patriarchate – Orthodox Metropolitanate of Hong Kong and South-

east Asia <http://www.omhksea.org/4.html>

-Ιεραποστολικός Σύνδεσμος Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός

<http://www.iersyn.gr/index.php>

- Αδελφότητα Ορθοδόξου Εξωτερικής Ιεραποστολής Θεσσαλονίκης

<http://www.omf.gr/indonesia.el.aspx>

-Orthodox Mission- Ορθόδοξη Ιεραποστολή

http://ierapostoli.wordpress.com/2009/10/01/zibabwe_botswana/

-Πανελλήνιος Χριστιανικός Όμιλος Ορθοδόξου Ιεραποστολής

http://www.ierapostoli.gr/nea_ierapostolis_10.php

- Ιερά Μητρόπολη Ειρηνουπόλεως (Τανζανία)

<http://www.orthodoxtanzania.com/>

- Εκκλησία της Ελλάδος

http://www.ecclesia.gr/greek/koinonia/paidikoi_stathmoi.html

- Ιερά Μητρόπολη Καλαβρύτων Αγάπης Μέλαθρον

<http://www.a-melathron.gr/aggreCmd.html>

- Ιερά Μητρόπολη Πειραιώς

<http://www.imp.gr/Ins/ekpaideusi/Paid.htm>

-Ιερά Μητρόπολη Σύρου

http://www.imsyrou.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=70

-Ιερά Μητρόπολη Μεσσηνίας

http://www.mmess.gr/papadopouleion_amea.php?id_ergo=8

-Ιερά Μητρόπολη Αλεξανδρουπόλεως

<http://www.imalex.gr/6D376B66.el.aspx>

-Ιερά Μητρόπολη Σπάρτης

http://www.immspartis.gr/?page_id=1087

-Ιερά Μητρόπολη Πατρών

http://www.i-m-patron.gr/news1/news_2007/news_25_10_07.html

-Ιερά Αρχιεπισκοπή Αλβανίας

<http://www.orthodoxalbania.org/Greek/SeminaryGK/KopshtetFrame2.html>

-<http://orthodox-world.pblogs.gr/2008/08/h-orthodoxh-ekklhsia-ths-albanias-idryei-ellhnoalbaniko-sholeio-.html>

Β. Έργα-Μελέτες.

Ανθιμος (Ρούσσας), Μητροπολίτης Θεσσαλονίκης (2007). Τριάντα χρόνια στον Έβρο (1974-2004). Εκδόσεις «Ευλογία».

Αναστάσιος (Γιαννουλάτος), Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και Αλβανίας (2007), Ιεραποστολή στα ίχνη του Χριστού, Αθήνα: Αποστολική Διακονία.

Βασιλειάδης, Πέτρος (2002). Μετανεωτερικότητα και Εκκλησία: η πρόκληση της Ορθοδοξίας, Αθήνα: Ακρίτας (σειρά Ορθόδοξη Μαρτυρία, αρ. 80).

Γαβαλάς, Λάζαρος (1976). Το ελληνικό Νηπιαγωγείο, πρώτο σχολείο της ζωής: η ελληνίδα νηπιαγωγός και το έργο της. Αθήνα: εκδόσεις Δίπτυχο.

Γεδεών, Μανουήλ (21996). Πατριαρχικοί πίνακες: ειδήσεις βιογραφικά περί των Πατριαρχών Κωνσταντινουπόλεως από Ανδρέου του Πρωτοκλήτου μέχρι Ιωακείμ Γ' του από Θεσσαλονίκης, 36-1884. Αθήναι: Σύλληλος της διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων.

Ζαχαρενάκης, Κώστας Μ. (1996). Προσχολική Αγωγή στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ηράκλειο.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σιδηρούλα (1998), Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική Διοίκηση και η Εκπαίδευση του Γένους. Κείμενα-Πηγές:1830-1914. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κακανά, Δόμνα-Μίκα (22000). Θεωρία και Μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην Προσχολική Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κοσμά, Αικατερίνη Σωτ. (1975). Ιστορία Προσχολικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη.

Κυπριανός, Παντελής (2007). Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία: Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας. Αθήνα: Gutenberg (Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 25).

Λυκιαρδοπούλου - Κονταρά Σταυρούλα (2006). Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα (1830-2005). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Νανάκης, Ανδρέας, (νυν μητρ. Αρκαλοχωρίου, Καστελλίου και Βιάννου) (1993). Εκκλησία- Γένος- Ελληνισμός. Κατερίνη: «Τέρτιος».

Νανάκης, Ανδρέας (2007). «Οικουμενικό Πατριαρχείο: από το Γεροντισμό της Γενικής Κανονισμούς». Στο: Επιστημονική Διημερίδα Το Οικουμενικό Πατριαρχείο και η οικονομία του Γένους. Αθήνα: Αδελφότης Οφφικιάδων του Οικουμενικού Πατριαρχείου «Παναγία η Παμμακάριστος».

Ήροτύρης, Ηλίας Ιω. (x.x.), Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η ιστορία του. Αθήναι: Μ. Πεχλιβανίδης.

Olivier, Clement, (1997). «Η αλήθεια ελευθερώσει υμάς»: Συνομιλώντας με τον Οικουμενικό Πατριάρχη Βαρθολομαίο Α΄. Αθήνα: Ακρίτας.

Παπός, Αθανάσιος (1990). Διδακτική Μεθοδολογία και Προσχολική Πρακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Παιδαγωγική 3).

Σακελλαρίου-Καραμέρη, Μαρία Ι. (1998). «Η Χριστιανική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία» (Διατριβή επί Διδακτορία). Θεσσαλονίκη.

Σπανούδης, Κ. (1902, επανεκδ. Νανάκης, Α. (2000)). Ιστορικοί σελίδες: Ιωακείμ ο Γ'. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Σταυρίδης, Βασίλειος (22004), Οι Οικουμενικοί Πατριάρχαι, 1860-σήμερα. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ταρνανίδης, Ιωάννης Χ. (2004), Σελίδες από την Εκκλησιαστική Γραμματεία των Σλάβων. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Ταχιάς, Αντώνιος-Αιμίλιος Ν. (2004), Κύριλλος και Μεθόδιος. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Τζιερτζής, Αθανάσιος Σ. (2009), «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαιδευτική πραγματικότητα επί αρχιερατείας του Ιωακείμ Γ' ως Θεσσαλονίκης (1874-1878): αναφορές στην αλληλογραφία του και τον Τύπο της εποχής» (ανακοίνωση στο Επιστημονικό Συνέδριο «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιού, οικογένειας, σχολείων και κοινωνίας» που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 15-18 Οκτωβρίου 2009) (υπό έκδοση).

Χατζηστεφανίδου, Σοφία (2008). Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής: Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις – πρακτικές ανατροφής – θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης, Α' (Από τις απαρχές της κοινωνικής οργάνωσης μέχρι το 19ο αιώνα), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

**ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ 2ου ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (22-24 Οκτωβρίου 2010)

*Μαρία Σακελληρίου, Επίκουρος Καθηγήτρια
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου*

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι

Στο σημείο αυτό, το 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής ολοκληρώνει τις εργασίες του με εξαιρετική επιτυχία. Αυτό προκύπτει από την ποιότητα των εισηγήσεων που παρουσιάστηκαν, αλλά και από τον μεγάλο αριθμό των συνέδρων και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που αυτοί επέδειξαν με την ενεργό συμμετοχή τους στη συζήτηση στο τέλος κάθε συνεδρίας. Ενδεικτικό αυτού του γεγονότος είναι, επίσης, η παρουσία σας αυτήν την ώρα της λήξης των εργασιών του Συνεδρίου, γεγονός που αναδεικνύει ότι οι προσδοκίες όλων μας ικανοποιούνται.

Το Συνέδριο ξεκίνησε τις εργασίες του την Παρασκευή το απόγευμα και μέχρι σήμερα παρακολούθησαμε ενδιαφέρουσες εισηγήσεις από εκατό ξένους και Έλληνες εισηγητές.

Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου είχαμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε τον προβληματισμό και το ενδιαφέρον καταξιωμένων, αλλά και νεότερων επιστημόνων σε θέματα ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού, ενώ παράλληλα οι παιδαγωγοί της πράξης κατέθεσαν τους δικούς τους προβληματισμούς και επεδίωξαν να προσεγγίσουν τα ζητήματα της αγωγής και εκπαίδευσης μέσα από τη δική τους οπτική, με έναν ιδιαίτερα επωφελή τρόπο, ώστε σε ένα βαθμό -γιατί όχι- να επαναπροσδιορίσουν τα ισχύοντα επιστημονικά δεδομένα.

Αυτόν τον ενδιαφέροντα επιστημονικό διάλογο, προώθησαν με αξιοθαύμαστο τρόπο τις τρεις αυτές ημέρες οι εισηγητές του Συνεδρίου μας, τους οποίους και θα ήθελα να ευχαριστήσω για τη συμβολή τους στη δημιουργία μιας βάσης επικοινωνίας και προώθησης της έρευνας στο πεδίο της προσχολικής αγωγής.

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι!

Η θεματολογία του συνεδρίου καθορίστηκε στο πλαίσιο των σύγχρονων τάσεων και προοπτικών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα.

Οι επιμέρους θεματικές ενότητες αποτέλεσαν το συνεκτικό ιστό των ποικίλων θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν μέσα από ένα μεγάλο αριθμό προφορικών ανακοινώσεων, αλλά και συζητήσεων που ακολούθησαν κατά τη διάρκεια των παράλληλων συνεδριών.

Τα ζητήματα που σχετίζονται με την αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας γίνονται συνεχώς πιο σύνθετα και απαιτούν πειστικές απαντήσεις. Οι διοργανωτές του συνεδρίου θέλησαν να αναδείξουν το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τα καίρια αυτά ζητήματα αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού και ταυτόχρονα να προάγουν έναν επιστημονικό λόγο, που θα διατυπώνει επιστημονικά τεκμηριωμένες θέσεις και προτάσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκαν θεματικές και μια νέα προβληματική μέσα από την παρουσίαση αντίστοιχων ερευνών.

Μέσα σε ένα τέτοιο επιστημονικό – παιδαγωγικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του Συνεδρίου παρουσιάστηκαν εισηγήσεις οι οποίες κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα, ως σημαντική προϋπόθεση του παιδαγωγικού έργου, αποτέλεσαν την πρώτη ενότητα του Συνεδρίου. Υποστηρίχθηκε, ότι η σημειολογία και η καινοτομία των Α.Π. γίνεται αντιληπτή μέσω της έννοιας της γνώσης. Πώς ορίζουμε ή αντιλαμβανόμαστε τη γνώση είναι τελικά αυτό που καθορίζει το αξιακό περιεχόμενο και κατ' επέκταση τις προτεινόμενες για την διδακτική πράξη εκπαιδευτικές μεθόδους. Πολλές εισηγήσεις εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη παραγόντων που αφορούν ζητήματα σχετικά με την παραδοσιακή παιδαγωγική, την κονστρουκτιβιστική εποικοδομητική παιδαγωγική και το ρόλο του εκπαιδευτικού, τη συγκριτική προσέγγιση Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Αγωγής Ελλάδας-Γερμανίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά και την αξιοποίηση των εναλλακτικών μορφών ιστορικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή. Σε κάθε περίπτωση, διαφάνηκε πως οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής επιβάλλουν μια νέα οπτική και φιλοσοφία στη σύνταξη των Α.Π.

Σε ξεχωριστή ενότητα διερευνηθήκαν θέματα Αξιολόγησης, όπως και τα εργαλεία αξιολόγησης που αφορούν την ποιότητα στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και καταδείχθηκε, ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν

όλο και περισσότερο τη συμμετοχή πολλών παραγόντων στην αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας.

Αυξημένο υπήρξε το ενδιαφέρον και για τη θεματολογία της Γλωσσικής Ανάπτυξης στο πλαίσιο της διερεύνησης της σχέσης φωνολογικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού, για την καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων, αλλά και για τη σημασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης διαφόρων ειδών βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων στο προσχολικό πλαίσιο, προκειμένου να ορισθούν οι όροι και οι προϋποθέσεις, ώστε η διαδικασία αυτή να υποβοηθήσει την ανάπτυξη του εγγραμματισμού και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας στα μικρά παιδιά.

Εισηγήσεις με περιεχόμενο το Παιχνίδι στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση έδωσαν έμφαση στην προβολή των αντιλήψεων των νηπίων για το φύλο τους, μέσα από το παιδικό παιχνίδι, στις αγαπημένες δράσεις και τα παιχνίδια νηπίων και παιδαγωγών, στα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα, αλλά και στο σχεδιασμό, τη διαχείριση και την αξιολόγηση των δημόσιων αστικών χώρων πρασίνου, με έμφαση στον πιο χαρακτηριστικό τύπο στην Ελλάδα, την παιδική χαρά. Επιπλέον, τέθηκε το δίλημμα του ελεύθερου ή καθοδηγούμενου παιχνιδιού, με τους ερευνητές να καταλήγουν, ότι το παιχνίδι συμβάλλει στη γνωστική εξέλιξη και στην κοινωνικοποίηση των μικρών παιδιών.

Αντικείμενο ευρέος ενδιαφέροντος -και εύλογα- αποτέλεσε η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Δεδομένου, ότι η ιστορία της πολιτισμικής ταυτότητας συμπίπτει ουσιαστικά με την επίκαιρη και συνεχώς εντεινόμενη συνάντηση και συνάρτηση των ανθρώπινων κοινωνιών, θεμελιώδη ερωτήματα βρίσκονται στο επίκεντρο των σύγχρονων θεωρητικών αναζητήσεων. Ως βασικά αξιώματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρούνται η ισοτιμία των πολιτισμών, η χρονική προτεραιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας έναντι της γλώσσας του σχολείου, η διατήρηση της αρχικής πολιτισμικής πολυμορφίας στην κοινωνία και η ενίσχυση της μειονοτικής ταυτότητας στο σχολείο.

Μέσα σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο, έχει παραμεληθεί ένα από τα πλέον σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία ένταξης μαθητών που προέρχονται από μειονοτικά ή μεταναστευτικά περιβάλλοντα: η πρώιμη νηπιακή και προσχολική αγωγή.

Η προσοχή των εισηγτών εστιάσθηκε επίσης σε παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάδειξη της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας. Το παιχνίδι, το παραμύθι, τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και η μουσική, αποτελούν βασικούς άξονες ανάπτυξης διαπολιτισμικών προσεγγίσεων για

τη γνωριμία, την κατανόηση, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, το σεβασμό και την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας στον ευαίσθητο χώρο της προσχολικής αγωγής. Ένα παράδειγμα αποτελεί το ελληνοαλβανικό νηπιαγωγείο Κορυτσάς και το ιταλικό μοντέλο διαπολιτισμικής αγωγής στο Αργυρόκαστρο, καθώς και εκείνα της ορθόδοξης εκκλησίας.

Στη συνέχεια, οι εισηγήσεις που αφορούσαν τον πολυδιάστατο παράγοντα της Ειδικής Αγωγής έκαναν λόγο για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και για τις αντιλήψεις των παιδαγωγών σχετικά με την ένταξη και τέθηκε το ερώτημα, αν αποτελούν ώθηση ή πρόσκομμα στη άρση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών στερεοτύπων. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η αποτύπωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και η σημασία της αναγνώρισης των πρώιμων ενδείξεων κατά την προσχολική ηλικία, αλλά και η αξία της πρώιμης παρέμβασης, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του Παιδαγωγού για την αποτελεσματική διαχείριση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, την προαγωγή και την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Συζητήθηκαν προγράμματα, όπως το Multimedia Γλώσσα, που αποτελούν εργαλείο υποστήριξης και μέθοδο εκμάθησης της γλώσσας για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, με χαρακτηριστικά δυσληκτικής συμπεριφοράς, αλλά και η επίδραση της λαϊκής λογοτεχνίας και η αξιολόγηση της αφηγηματικής τους ικανότητας, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

Καθίσταται σαφές, ότι η έγκαιρη και αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών, απαιτεί μια σειρά μεθοδικών ενεργειών, ώστε να αποφευχθεί, τόσο η παγιοποίηση μιας γνωστικής ελλειμματικότητας, όσο και η δημιουργία δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων.

Στη συνέχεια, γόνιμο διάλογο και προβληματισμό προκάλεσε και η θεματική ενότητα που αφορούσε τη Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Σε κάθε περίπτωση, διαφάνηκε η σημασία της σχέσης γονέων – παιδαγωγών στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Μεταξύ άλλων, παρουσιάστηκαν έρευνες για τις ενδοελληπείς διγενεακές οικογένειες, για το ρόλο του πατέρα στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και την εμπλοκή του στη σχολική επίδοση του παιδιού, αλλά και θέματα ενδυνάμωσης πολιτισμικά διαφορετικών οικογενειών, μέσα από ανάλογες στρατηγικές.

Εξίσου ενδιαφέρουσα ήταν και η συζήτηση σε διεξοδική μορφή θεμάτων που αφορούν τις Καινοτομίες στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπως, η περίπτωση του Waldorfkindergarten ή η παιδαγωγική του LOCZY, με στόχο τη συζήτηση για μια Παιδαγωγική της Φροντίδας στο χώρο των Βρε-φικών Σταθμών στη χώρα μας, αλλά και για τις μελλοντικές προοπτικές.

Από το Συνέδριό μας, επίσης, δεν έλειψαν εισηγήσεις σχετικές με την Αγωγή Υγείας στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Εξετάσθηκαν θέματα όπως η διερεύνηση των γνώσεων των παιδαγωγών για την επιληψία των παιδιών ως νόσο και η σκιαγράφιση της επιρροής της στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, οι Βαρηκοΐες της προσχολικής ηλικίας, αλλήλα και θέματα όπως ο αθλητισμός ως μέσο εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες- Παραολυμπιακό άθλημα Μπότσια- η κυκλοφοριακή αγωγή στο νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετα, συζητήθηκαν θέματα διαχείρισης της απώλειας και του πένθους στα προγράμματα Αγωγής Υγείας, αφού ο χώρος της Προσχολικής Εκπαίδευσης, αδιαμφισβήτητα, είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αγωγής, ποιοτικής ανάπτυξης και μάθησης για το μικρό παιδί.

Στην επίκαιρη από πολλές απόψεις ενότητα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, παρουσιάσθηκαν ανακοινώσεις για τα λογισμικά *kindspiration & tux paint*, η αξιοποίηση των ιστολογίων (*blogs*) στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δημιουργία Λογισμικού Παρέμβασης για την υποστήριξη γραφοφωνολογίας και ανάγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες, το *eYES*, ένα ολοκληρωμένο σύστημα για την υποστήριξη της εξατομικευσης στην προσχολική αγωγή, η σχεδίαση του *Precious Coin*, ενός εκπαιδευτικού ηλεκτρονικού παιχνιδιού για τη διδασκαλία βασικών εννοιών του μαθήματος 'Αγωγή του Καταναλωτή' στην Προσχολική Εκπαίδευση, η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προσχολική αγωγή. Όλα τα παραπάνω κατέδειξαν, ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για την εκπαίδευση και την ενεργοποίηση των νηπίων στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε μια σειρά κατάλληλων πρακτικών και εφαρμογών, όπου προωθείται η δημιουργικότητα και η ομογενοποίηση και δραστηριοποίηση της σκέψης και της φαντασίας.

Στη θεματική ενότητα της Αισθητικής Αγωγής στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, περιλήφθηκαν πρακτικές προσεγγίσεις για θέματα περιβαλλοντικής αισθητικής, από την οπτική της θεωρίας του Arnold Berleant, αλλήλα και της θεωρίας μουσικής μάθησης του Edwin Gordon στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, με στόχο να παρουσιαστεί, να αναδειχθεί και να εφαρμοστεί ευρέως και στην Ελλάδα. Επίσης, παρουσιάσθηκαν απόψεις για τη φύση των υλικών, των μέσων και των εργαλείων που κρίνονται ως απαραίτητα για την αποτελεσματική οργάνωση εικαστικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, αλλήλα και ο χώρος ως ο «τρίτος παιδαγωγός» για την αισθητική αγωγή στα κέντρα προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia. Ακόμη, εισηγήσεις για τη Μουσειακή αγωγή και τις αρχές της εμπυχωτικής διδακτικής και μουσειοπαιδαγωγικής, όπως η βιωματική μάθηση, το θεατρικό παιχνίδι, η αφήγηση παραμυθιού, το κουκλοθέατρο, η εξερεύνηση, το

παιχνίδι, η μάθηση μέσα από τα αντι-κείμενα και η προσωπική δημιουργία μέσα από δραστηριότητες εικαστικής έκφρασης, καθώς και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το Αθνασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο του Βόλου. Οι τέχνες, η καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης των μαθητών, η άτυπη μουσική μάθηση στο νηπιαγωγείο, τα Εικαστικά στο Νηπιαγωγείο και η Παιδαγωγική της Τέχνης, αλληλά και η Κινητική αγωγή αποτελούν ευρύτερη επιδίωξη, ώστε τα παιδιά από την παθητική κατανάλωση εικόνων να περάσουν στην προσεκτική παρατήρηση, την κριτική και αισθητική αξιολόγηση και στη συνέχεια στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος.

Θέματα Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας αποτέλεσαν αντικείμενο ξεχωριστής ενότητας.

Μπροστά στον καταγισμό της πληροφορίας και τις ραγδαίες επιστημονικές εξελίξεις, ο εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατόν να παραμείνει στην αρχική επαγγελματική του κατάρτιση και σε αποσπασματικές μορφές επιμόρφωσης. Αναδύεται ως εκ τούτου, ένα νέο πρότυπο εκπαιδευτικού, ενταγμένο στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης, προκειμένου να αναπροσαρμόζεται ευέλικτα, στα νέα επιστημονικά, τεχνολογικά και εργασιακά δεδομένα. Συζητήθηκαν θέματα, όπως η διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out) στους χώρους των υπηρεσιών της βρεφονηπιακής φροντίδας, καθώς και μέτρα αντιμετώπισής του με στρατηγικές επικεντρωμένες στο άτομο, στη δομή της επαγγελματικής δραστηριότητας και στην οργάνωση και διαχείριση των σχέσεων. Ακόμη, συζητήθηκε η διερεύνηση της φυλετικής δυσαναλογίας ανδρών και γυναικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, η οποία εξακολουθεί να είναι ακραία και οι πεποιθήσεις των γυναικών παιδαγωγών απέναντί τους, η διερεύνηση της εκπαίδευσης παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στα πεδία της διδακτικής των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών, αλληλά και το προφίλ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας τεχνολογικής εκπαίδευσης (TEI).

Από την θεματική του Συνεδρίου δεν θα μπορούσε να λείπει η Κοινωνιολογική Προσέγγιση της Προσχολικής. Εδώ επιχειρήθηκε η αποτύπωση των αναπαραστάσεων και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών για την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της αυτονομίας των νηπίων, η στάση των εκπαιδευτικών στο Γαλλικό Νηπιαγωγείο και οι πρακτικές τους μέσα στην τάξη σε σχέση με την κοινωνικοποίηση και την αυτονομία των μαθητών τους, καθώς και οι σχολικές κοινωνικές ανισότητες και η ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο νηπιαγωγείο.

Τέλος, παρουσιάστηκε η θεματολογία που αφορά τις Πολιτικές για την Οργάνωση και Διοίκηση στην Προσχολική Αγωγή. Συγκεκριμένα, συζητήθηκε η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα για τη φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο, η διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως βασική παράμετρος της

άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης από τις σύγχρονες μονάδες προσχολικής αγωγής, οι πολιτικές σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου, αλλά και οι προτάσεις για μια παιδαγωγική εργασία ελεύθερη και διαφοροποιημένη. Μεταξύ άλλων επισημάνθηκαν οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προσχολική εκπαίδευση, καθώς και τα Εκκλησιαστικά ιδρύματα βρεφών και νηπίων.

Αναμφίβολα, οι εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν δεν εξαντλούν τη σχετική έρευνα και πρακτική γύρω από την Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ωστόσο, το πλήθος και η ποιότητα των εισηγήσεων βοήθησαν σημαντικά στην κατανόηση, την οριοθέτηση και την επανεκτίμηση παραγόντων εντός του σύγχρονου πολιτισμικού πλαισίου.

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι!

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τη Συντονιστική Επιτροπή του Συνεδρίου για την τιμή που μου έκανε να με ορίσει Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όλα τα μέλη της Συντονιστικής επιτροπής, καθώς και όλους τους εισηγητές από το εξωτερικό και την Ελλάδα, για τις επιστημονικά τεκμηριωμένες εισηγήσεις που μας παρουσίασαν.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου, κ. Θωμά Μπάκα, Λέκτορα του Π.Τ.Ν του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την Συμπρόεδρο κ. Ελένη Καινούριου, Καθηγήτρια Εφαρμογών στο ΤΕΙ Ηπείρου, για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε.

Τέλος, επιθυμώ να ευχαριστήσω τα μέλη της Οργανωτικής και Επιστημονικής επιτροπής, τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές μας που βοήθησαν στη γραμματειακή υποστήριξη του Συνεδρίου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στους Συντονιστές του Συνεδρίου, τον Καθηγητή κ. Πανταζή, Διευθυντή του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον Καθηγητή κ. Δήμα, Διευθυντή του Τομέα Παιδαγωγικής στο ΤΕΙ Ηπείρου, για την ιδέα να υλοποιηθεί από κοινού ένα τόσο ενδιαφέρον Συνέδριο στα Γιάννενα.

Ευχαριστώ θερμά όλους εσάς, που με την ενεργό συμμετοχή και την προσοχή σας στηρίζατε μια τόσο σημαντική διοργάνωση.

Η επιτυχία του Συνεδρίου δεσμεύει τους διοργανωτές για την πραγματοποίηση ανάλογου Συνεδρίου στο μέλλον και ταυτόχρονα αποτελεί το καλύτερο εχέγγυο για την προσπάθεια μιας ποιοτικής συνέχειας.

Σας ευχαριστώ