

2ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

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

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Α΄

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

Καπουλίσσα-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. Αθénas

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

Γεωργίτσας 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

Κυρίτσας 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
Σειμανίδου 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 μεγάλωφωνα 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

Παλαιοθλόγου Νεκταρία, Πάντσιου Σοφία, Μουλέλη Ιλιάννα

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

Σοφομωνίδου 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

Κόνσοφας 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 σχολών 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 «Waldorfschulekindergarten» 549

Ρουφίδου Ειρήνη

Η παιδαγωγική των βρεφών και των μικρών παιδιών (0-3 ετών) στο παράδειγμα του Lóczy 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 Παραοιθυμιακό άθλημα Μπότσια 30

Μπέση Μαρίνα, Ζιώγου Ζωή

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

Πατέρα Αναστασία

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

Ράπτης Γεώργιος, Μπουρδομπούρα Γεωργία, Δελημπανίδου 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

Βαρηκοίες 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 Θωμάς, Ιωαννίδου Αικατερίνη

Ευλομπογιές, 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 μουσολιείο! 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

Πρόλογος

Στον τόμο αυτό περιέχονται τα πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, που έγινε στο ξενοδοχείο Du Lac, στα Ιωάννινα, στις 22, 23 και 24 Οκτωβρίου του 2010. Το Συνέδριο διοργανώθηκε από το Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (με Διευθυντή τον καθηγητή κ. Πανταζή), τον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Βρεφονηπιοκόμων του ΤΕΙ Ηπείρου (με Διευθυντή τον καθηγητή κ. Δήμα), και το Παράρτημα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στα Ιωάννινα (με πρόεδρο τον Λέκτορα κ. Μπάκα).

Την ευθύνη της οργάνωσης του Συνεδρίου και τη φιλοξενία των συνέδρων είχε η Συντονιστική Επιτροπή του Συνεδρίου. Μέσα από αυτή την προσπάθεια θέλαμε να αναδείξουμε το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας για καίρια ζητήματα της αγωγής του παιδιού και παράλληλα να δημιουργήσουμε μία ευκαιρία για έναν επιστημονικό διάλογο που θα διατυπώνει επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις και προτάσεις.

Θέμα του συνεδρίου ήταν: *Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα*

Στο Συνέδριο πήραν μέρος, με εισηγήσεις, καθηγητές ελληνικών και ξένων πανεπιστημίων, ειδικοί επιστήμονες, σχολικοί σύμβουλοι, βρεφονηπιοκόμοι, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και εμπλούτισαν με τη συμβολή τους τον προβληματισμό του Συνεδρίου.

Το Συνέδριο τίμησαν με την παρουσία τους και απηύθυναν χαιρετισμό εκπρόσωποι των αρχών της πόλης των Ιωαννίνων, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ηπείρου.

Τα μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής αισθανόμαστε ιδιαίτερη ικανοποίηση, γιατί παρά τα περιορισμένα μέσα που διαθέταμε κατορθώσαμε να πραγματοποιήσουμε με επιτυχία και το 2ο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, που ήταν το μεγαλύτερο σε αριθμό συνέδρων σε σχέση με το πρώτο μας Συνέδριο.

Η κατάθεση του τόμου των πρακτικών του Συνεδρίου σήμερα στη δημοσιότητα είναι για μας μια ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση. Μέσα από τις εισηγήσεις, τον επιστημονικό διάλογο τους προβληματισμούς και τα συμπεράσματα, που

περιέχονται στα πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Προσχολικής Αγωγής, φαίνεται καθαρά το έντονο ενδιαφέρον των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Τομέα Παιδαγωγικής του ΤΕΙ Ηπείρου, των νηπιοβρεφοκόμων, των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικότερα για την Προσχολική Αγωγή.

Πιστεύουμε επίσης ότι τα συμπεράσματα αυτού του Συνεδρίου θα αποτελέσουν το ερέθισμα για έναν ευρύτερο επιστημονικό και κοινωνικό διάλογο, ανάμεσα στους Παιδαγωγούς, τους Εκπαιδευτικούς της πράξης και την Πολιτεία που θα στοχεύει στην ενίσχυση και τη βελτίωση της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα.

Σπύρος Χ. Πανταζής

Ομότιμος Καθηγητής

Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πρόεδρος της Συντονιστικής Επιτροπής του Συνεδρίου

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός του Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Καθηγητή κ. Γεωργίου Δ. Καψάλη

Κύριε Πρόεδρε,

Λυπάμαι πολύ, επειδή δεν μπορώ να παραστώ στις εργασίες του Συνεδρίου που συνδιοργανώνετε με άλλους σημαντικούς εκπαιδευτικούς φορείς, αφού κατά τις ημερομηνίες διεξαγωγής του Συνεδρίου, συμμετέχω στη σύνοδο των Πρυτάνεων που πραγματοποιείται στο Παν/μιο Κρήτης.

Επιθυμώ, ωστόσο, να σας συγχαρώ θερμά για την πρωτοβουλία σας να διοργανώσετε το συγκεκριμένο συνέδριο και να αναδείξετε ενδιαφέρουσες θεματικές που αναφέρονται στο χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Προσωπικά θεωρώ ότι, παρά τις εξαγγελίες που γίνονται κατά καιρούς, η προσχολική εκπαίδευση δεν έχει λάβει ακόμη τη θέση που της αρμόζει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η έλλειψη υποδομών επηρεάζει καταλυτικά το συνολικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Παράλληλα απαιτείται να σχεδιαστεί η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις των καιρών.

Κύριε Πρόεδρε, είμαι βέβαιος ότι από το Συνεδριό σας θα προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία θα έχω τη χαρά να τα μελετήσω στα Πρακτικά που θα εκδώσετε.

Παράλληλα θα ήθελα να μεταφέρετε τους θερμούς μου χαιρετισμούς προς όλους τους συνδιοργανωτές του Συνεδρίου, καθώς και προς τους εισηγητές και τους Συνέδρους. Ο εκπαιδευτικός κόσμος ενδιαφέρεται και επικροτεί πάντοτε ανάλογες πρωτοβουλίες, όπως αυτή που αναλάβετε.

Γεώργιος Δ. Καψάλης

Καθηγητής

Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Χαιρετισμός του Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής του
Συνεδρίου
Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Θωμά Μπάκα**

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι

Αγαπητές φοιτήτριες, αγαπητοί φοιτητές

Εκ μέρους της Οργανωτικής Επιτροπής του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής με μεγάλη χαρά καλωσορίζω όλους εσάς που ήρθατε στα Γιάννενα από τις διάφορες περιοχές της Ελλάδας αλλά και από το εξωτερικό για να λάβετε μέρος στις εργασίες του Συνεδρίου που διοργανώνουμε.

Το θέμα του συνεδρίου μας είναι «ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ». Είναι ένα θέμα το οποίο αποτελεί μια πλευρά του σημαντικού ζητήματος Προσχολική Αγωγή. Η αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού στην προσχολική ηλικία είναι ένα ζήτημα το οποίο είναι πάντα επίκαιρο και θα εξακολουθεί να είναι όσο οι ανθρωπίνες κοινωνίες προσπαθούν να δώσουν λύση και να συνεισφέρουν στη βελτίωση του θεσμού.

Έχοντας υπόψη όλα αυτά οι τρεις συνεργαζόμενοι φορείς.

- Ο Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Ηπείρου
 - Το Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και
 - Το Τοπικό Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας
- αποφάσισαν τη διοργάνωση του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής στα Γιάννενα ως συνέχεια του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου που έγινε στην πόλη μας το Μάιο του 1994 από το Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Ηπείρου.

Βασικά ερωτήματα που απορρέουν από ένα τέτοιο θέμα είναι:

Στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες είναι αρκετό για την εργαζόμενη οικογένεια να παραμένει το παιδί για λίγες ώρες στο ίδρυμα προσχολικής αγωγής; Μήπως χρειάζεται κάποιο ειδικότερο πρόγραμμα δραστηριοτήτων αγωγής και εκπαίδευσής του; τι συμβαίνει στις διάφορες χώρες του εξωτερικού σχετικά με αυτό το θέμα; Ποιες πολιτικές εφαρμόζονται στη χώρα μας για την προσχολική αγωγή; Ποιες είναι οι νέες τάσεις για την αναβάθμιση του θεσμού και ποιες προοπτικές διαγράφονται για το

μέλητον;

Στα παραπάνω βασικά ερωτήματα είμαι βέβαιος ότι θα δοθούν καίριες και ενδιαφέρουσες απαντήσεις μέσα από το γόνιμο διάλογο ο οποίος θα γίνει κατά την παρουσίαση των ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων από διακεκριμένες προσωπικότητες στο χώρο της εκπαίδευσης από την Ελλάδα και το εξωτερικό, αφού οι εισηγητές που λαμβάνουν μέρος στο συνέδριο είναι μέλη ΔΕΠ των ελληνικών και ξένων Πανεπιστημίων, μέλη ΕΠ των ελληνικών ΤΕΙ, ερευνητές ελληνικών και διεθνών Ινστιτούτων καθώς και παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα.

Με αυτές τις σκέψεις, εκ μέρους και των εκπροσώπων των δύο άλλων συνεργαζόμενων φορέων του καθηγητή του ΤΕΙ Ηπείρου κ. Κωνσταντίνου Δήμα και του Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Σπύρου Πανταζή, θέλω να ευχαριστήσω δημόσια όλα τα μέλη της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής για τις πολύμηνες και άοκνες προσπάθειες στις οποίες υποβλήθηκαν ώσπου να γίνει πράξη η ιδέα αυτού του Συνεδρίου.

Ευχαριστώ το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το ΤΕΙ Ηπείρου, το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Ιωαννίνων για την οικονομική ενίσχυση την οποία προσέφεραν στο συνέδριό μας δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για την άνετη υλοποίησή του.

Ευχαριστώ την Συμπρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου την Καθηγήτρια Εφαρμογών του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Ηπείρου κ. Ελένη Καινουργίου για τις σημαντικές πρωτοβουλίες που ανέλαβε και τις εντατικές προσπάθειες που κατέβαλε για να φτάσει το συνέδριο μέχρι τη σημερινή φάση.

Ευχαριστώ την Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου μας την Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Μαρία Σακελλαρίου καθώς και όλα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για τη μελέτη, ταξινόμηση, επεξεργασία και έγκριση των εισηγήσεων που θα παρουσιαστούν στο συνέδριο.

Ευχαριστώ όλα τα άτομα της Γραμματειακής υποστήριξης, τους εκπαιδευτικούς, τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους γιατί χωρίς τη δική τους συμβολή το συνέδριο αυτό δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Ευχαριστώ τα Μ.Μ.Ε. που πρόβαλαν τη διοργάνωση του συνεδρίου μας και ενημέρωσαν το κοινό για να το παρακολουθήσει.

Ευχαριστώ τέλος όλους εσάς τους εκλεκτούς συνέδρους που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μας και ήρθατε στο συνέδριό μας στα Γιάννενα από όλα τα μέρη της Ελλάδας και με την παρουσία σας εδώ και τη συμμετοχή σας στη συζήτηση θα κάνετε τους στόχους μας πραγματικότητα.

Εντελώς ιδιαίτερα ευχαριστώ τους ξένους προσκεκλημένους μας και πιστεύω ότι εκτός από το επιστημονικό όφελος το οποίο θα έχουμε όλοι μας οι ίδιοι θα έχουν και μια παραπάνω ευκαιρία να γνωρίσουν τις ομορφιές και τα μνημεία της περιοχής μας.

Κλείνοντας σας καλωσορίζω στο Συνέδριό μας ευχόμενος κάθε επιτυχία στις εργασίες του και ευχάριστη και άνετη διαμονή στα Γιάννενα.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

1. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η αξία των ζώων και των περιβαλλόντων τους στην ελληνική παιδική λογοτεχνία

*Σεβαστή Ματθαίου, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής
46ης Εκπ/κής Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου*

Περίληψη

Η εργασία μελετά τα παιδικά βιβλία Ελλήνων συγγραφέων της περιόδου 1999-2008, που διαπραγματεύονται περιβαλλοντικά θέματα και απευθύνονται σε παιδιά 4-10 ετών, με στόχο να αποτυπώσει τις αξίες στο ζήτημα των ζώων και των περιβαλλόντων τους.

Τα κείμενα αναλύθηκαν στο ζήτημα των αξιών των ζώων και των περιβαλλόντων τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι αξίες συγκροτήθηκαν στη βάση της έλλειψης, της μονοδιάστατης προοπτικής, της παρανόησης και της ανθρωποκεντρικής θεώρησης. Αυτό έχει ως πιθανό αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η αναγνώριση της ποικιλίας των αξιών, να παρεμποδίζεται η κατανόησή τους στο κοινωνικό πλαίσιο που τις δημιούργησε και να ενισχύεται η υποταγή του φυσικού περιβάλλοντος στον άνθρωπο.

The value of animals and their surroundings in the Greek children's literature

Summary

The project studies Greek writers' children books from the period between 1999 to 2008, which negotiate environmental issues and target children of 4 to 10 years of age, aiming at outlining the values in the aspect of animals and their surroundings.

The texts have been analysed regarding the value of animals and their surroundings. The results showed that values have been formed on the base of lack, of the one-dimensional perspective, of misunderstanding and of human-centred approach. This holds as a potential outcome, the difficulty in identifying the variety of values, the obstruction of their understanding in the social framework that created these values and the encouragement of submission of the natural environment to humans.

1. Εισαγωγή

Ο άνθρωπος, στο οικοσύστημα της ζωής, αποτελεί δυναμικό ον. Αξιοποιώντας, ο άνθρωπος, τη δύναμη που έχει να επιβάλλεται στο περιβάλλον, κατάφερε να ασκήσει πιέσεις και να επιτύχει τη διεύρυνση της ικανότητας της φύσης στην παραγωγή πόρων. Η έκταση και η ένταση της ανθρώπινης παρέμβασης, όμως, είχε ως επίπτωση τη μεταβολή των φυσικών διαδικασιών και τον κλονισμό της ισορροπίας της βιόσφαιρας, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και η οικολογική κρίση (Δημητρίου, 2009). Έτσι, διαμορφώθηκαν συνθήκες στη γη, που δυσκολεύουν ή και θέτουν σε κίνδυνο, τόσο την ανθρώπινη υπόσταση, όσο και τη ζωή του πλανήτη.

Η κρίσιμη κατάσταση, στην οποία βρίσκεται το περιβάλλον σήμερα, ανάγει σε επιτακτική την ανάγκη επανορθωτικών κινήσεων προς αυτό. Οι αντισταθμιστικές δράσεις θέτουν στο επίκεντρο της διαδικασίας τον κριτικά σκεπτόμενο πολίτη και θεωρούν την επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης του με το περιβάλλον ως ασφαλή προϋπόθεση (Δημητρίου, ό.π.. Φιλογαϊτη, 1998). Η σχέση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, όμως, συγκροτείται στη βάση των προσωπικών και συλλογικών αξιών (Caduto, 1985), γι αυτό στη διαδικασία αντισταθμιστικής δράσης για το περιβάλλον, θεωρείται απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός των αξιών, ώστε να δημιουργείται μια περιβαλλοντική οπτική και να επανεγκαθιδρύεται η αρμονική σχέση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος (Caduto, *op. cit.*. Δημητρίου, ό.π.. Φιλογαϊτη & Λιαράκου, 2003).

Σ' αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά –ως αυριανοί πολίτες– είναι ανάγκη να ενισχύονται στο να κατανοούν τις κοινωνικές αξίες, που αφορούν στο περιβάλλον και να αναπτύσσουν φιλοπεριβαλλοντικές αξίες, που υποστηρίζουν την οικοδόμηση κατάλληλων στάσεων και συμπεριφορών για το περιβάλλον (Δημητρίου, ό.π.). Το εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται να ανταποκρίνεται σ' αυτήν την αναγκαιότητα, γι αυτό στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων περιέχονται ζητήματα του περιβάλλοντος, που επιδιώκουν την οικοδόμηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντί του (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003).

Σημαντικός αρωγός αυτής της προσπάθειας του σχολείου είναι η ελληνική παιδική λογοτεχνία, η οποία τις δύο τελευταίες δεκαετίες εντάσσει στη θεματολογία της το ζήτημα του περιβάλλοντος επιχειρώντας να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά και να δώσει μια άλλη οπτική στον τρόπο που το βλέπουν.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει, ότι η παιδική λογοτεχνία λειτουργεί ενισχυτικά στην πρόσληψη των ιδεολογικών μηνυμάτων (Ζερβού, 1996), γι αυτό και επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τις απόψεις των παιδιών σε ζητήματα περιβάλλοντος (Σκαναβή-Τσαμπούκου, 2004. Τσαντόπουλος, 2009). Παρά ταύτα, παρατηρείται εξαιρετικά περιορισμένος αριθμός ερευνητικών μελετών παιδικής λογοτεχνίας, που αφορά σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Davis, 2009. Hacking, Barratt & Scott, 2007), ενώ οι αντίστοιχες μελέτες εστιάζονται στις αντιλήψεις των παιδιών (Gough, Gough, Appelbaum, Appelbaum, Doll, Doll & Sellers, 2003. Fawcett, 2002. Jurin & Hutchinson, 2005) και στην αξιολόγηση παρεμβάσεων -που αξιοποιούν τη λογοτεχνία ως διδακτικό υλικό- (Meyer & Munson, 2005. Parry, 2002. Soetaert, Top & Eeckhout, 1996. Wilson, 1995).

Στηριζόμενη στα παραπάνω δεδομένα, η εργασία μελετά τα παιδικά βιβλία των ελληνικών συγγραφέων της περιόδου 1999-2008. Στόχος της είναι να διερευνήσει τις αξίες, που υποστηρίζουν τη διαφορετική οπτική στο ζήτημα του περιβάλλοντος¹ στα παιδικά βιβλία και να καταγράψει ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των κειμένων, που απευθύνονται στις διαφορετικές ηλικίες αναγνωστών 4-7 και 7-10 ετών.

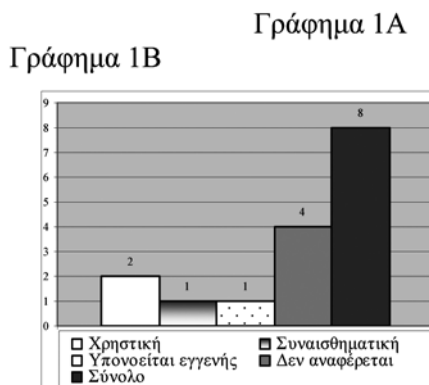
2. Μέθοδος

Ως υλικό για τη μελέτη χρησιμοποιήθηκε το σύνολο των βιβλίων, που προτείνονται για το θέμα της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης από το περιοδικό «Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους», στη χρονική περίοδο 1999-2008, για παιδιά τεσσάρων-επτά και επτά-δέκα ετών². Ως μέθοδος προσέγγισης³ επιλέχθηκε η ποιοτική θεματική ανάλυση, επειδή συνάδει με τους στόχους της μελέτης.

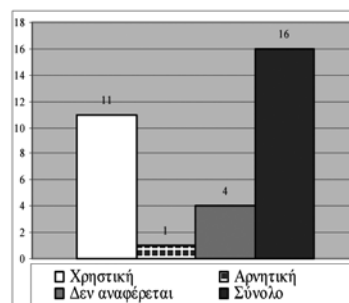
Από το εμπειρικό υλικό -και με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης- αναδείχθηκαν δύο θέματα στο ζήτημα των αξιών: η αξία των ζώων και η αξία των περιβαλλόντων τους. Η συνθετική μελέτη των δύο θεμάτων συγκροτεί τα μηνύματα αξιακού περιεχομένου, τα οποία οι συγγραφείς των συγκεκριμένων παιδικών βιβλίων επιδιώκουν να μεταβιβάσουν στο αναγνωστικό κοινό, για να το ευαισθητοποιήσουν απέναντι στα ζώα και τα περιβάλλοντά τους με απώτερο στόχο την οικοδόμηση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών.

3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Αξία των ζώων στα λογοτεχνικά βιβλία για αναγνώστες 4-7 και 7-10 ετών
Τα γραφήματα 1Α και 1Β αποτυπώνουν την αξία των ζώων, όπως εμφανίζεται στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά 4-7 και 7-10 ετών, αντίστοιχα



Αξία των ζώων στα βιβλία
για αναγνώστες 4-7 ετών



Αξία των ζώων στα βιβλία
για αναγνώστες 7-10 ετών

Από τα γραφήματα προκύπτουν συνολικά πέντε κατηγορίες, οι οποίες αποτυπώνουν ισάριθμες εκδοχές για την αξία των ζώων. Σύμφωνα με την πρώτη, τα ζώα έχουν χρηστική αξία. Αυτή η εκδοχή διαθέτει ποικιλία τρόπων αξιοποίησης των ζώων. Στα κείμενα, είδη πανίδας αναφέρονται ως είδος τροφής «Το άφθονο λίπος τους ήταν θρεπτική τροφή...» (Χατζοπούλου-Καραβία, 2004:83), αποτελούν πηγή εσόδων «...θα την κλείσω σε μία δεξαμενή κι όλοι θα πληρώνουν εισιτήριο...» (Κυρίτση-Τζιζή, 2001:33), αξιοποιούνται ως φύλλακες «...εγώ σ' έχω να μου φυλάς το μαγαζί...» (Κοντολέων, 1999:49) και χρησιμοποιούνται για να μεταφέρουν αντικείμενα «Δέσανε το κρεβάτι στο γαίδαρο...» (Ζαραμπούκα, 2008:24). Ακόμη, αιχμαλωτίζονται «Με σκώνει ψηλά...με βάζει σ' ένα στρογγυλό κλουβί...» (Τσιλιμένη & Τσάιτα-Τσιλιμένη, 1999:10), για να δοθούν ως δώρο σε παιδιά «Καλή, παππού, είσαι και ο πρώτος! ήέει ο Στέλιος κοιτάζοντας το κλουβί...» (Τσιλιμένη & Τσάιτα-Τσιλιμένη, ό.π.:19) ή τα σκοτώνουν σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου «...με μια υπερσύγχρονη καραμπίνα στο χέρι κυνηγά έτσι, για να κυνηγήσει.» (Καραγκούννη, 2000:32). Με

αυτό τον τρόπο παρουσίασης, οι συγγραφείς, των συγκεκριμένων κειμένων, καταδεικνύουν τη χρησιμότητα των ζώων και ενδέχεται να θεωρούν, ότι η χρησιμότητα παραπέμπει στην ανάπτυξη αισθημάτων φροντίδας γι αυτά. Η χρήση των ζώων, όμως, για ποικιλότροπη κάλυψη των αναγκών του ανθρώπου, υποβιβάζει την αξία τους και αντίθετα τοποθετεί τον άνθρωπο σε θέση εξουσίας (Γεωργόπουλος, 2002). Επομένως, η εκδοχή αυτή οδηγεί στην κατωτερότητα των ζώων έναντι του ανθρώπου, υποστηρίζει την ανθρωποκεντρική προοπτική (Παπαδοπούλου, 2003) και έτσι αφήνει ανοικτό το ζήτημα της μεταχείρισής τους από αυτόν.

Σύμφωνα με τη δεύτερη εκδοχή, τα ζώα έχουν συναισθηματική αξία. Στο αντίστοιχο κείμενο, τα παιδιά, στη διάρκεια μιας εκδρομής στο δάσος, γνώρισαν και έκαναν παρέα με μια χελώνα. Λίγο αργότερα έμαθαν, ότι το δάσος κήκε και με τη σκέψη, ότι η χελώνα μπορεί να έπαθε κάτι «Μάτωσαν οι καρδιές των παιδιών.» (Χατζηνικολάου, 2001:20). Η επιλογή εμφάνισης της συναισθηματικής αξίας για τη χελώνα σε κείμενο, που πρωταγωνιστούν παιδιά, δίνει την ευκαιρία στους πιθανούς αναγνώστες να ταυτιστούν με τους όμοιους, ηλικιακά, πρωταγωνιστές και τους ωθεί σε παρόμοιου τύπου –περιβαλλοντικά θετικές– συμπεριφορές.

Η τρίτη εκδοχή υπονοεί, ότι η αξία των ζώων είναι εγγενής. Στο αντίστοιχο κείμενο, μια γιαγιά, όταν βρίσκει με τα μαρούλια του κήπου της γεμάτα τρύπες και εντοπίζει ένα σαλιγκάρι πάνω τους, δεν το πειράζει και μονολογεί «Κι εσύ πρέπει να ζήσεις, κι αν δε φας, πώς θα ζήσεις;» (Σαλπαδήμου & Χριστογιάννη, 2000:28). Η αναφορά αυτού του τύπου αναγνωρίζει το δικαίωμα στη ζωή των ζώων και την βασική και όμοια ανάγκη τους για σίτιση. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο κείμενο παρουσιάζεται να υπερισχύει η ανάγκη του σαλιγκαριού για τροφή έναντι της ζημιάς του ανθρώπου σε είδος τροφής, για το οποίο κατέβαλε κόπο, αφιέρωσε χρόνο και είχε οικονομική επιβάρυνση. Αυτού του τύπου η αναφορά είναι σημαντική, επειδή παράγει μήνυμα ισοτιμίας σε επίπεδο βασικών αναγκών ανθρώπου και ζώων. Από τη μελέτη του κειμένου, όμως, παρατηρείται να μην υπάρχουν περαιτέρω διευκρινήσεις και εξηγήσεις, που αιτιολογούν την υπονοούμενη αξία. Δεν παρουσιάζονται, δηλαδή, ούτε και υπονοούνται σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα ζώα, το περιβάλλον τους και τον άνθρωπο, που αιτιολογούν τη σημαντικότητα των ζώων για τη ζωή του πλανήτη και γι αυτό η υπονοούμενη αξία δε μπορεί, παρά να προσλαμβάνεται επιφανειακά.

Σύμφωνα με την τέταρτη εκδοχή, τα ζώα έχουν αρνητική αξία. Η αρνητική αξία, στο αντίστοιχο κείμενο δηλώνεται με την απέχθεια προς τις γάτες «Κι αυτές οι γάτες χειρότερες από ποντίκια είναι. ...να βάλουμε φόβες...» (Καθολογιάννη, 2004:12). Η

αποστροφή προς συγκεκριμένα ή άλλα είδη ζώων είναι γεγονός που αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα και επομένως έχει λόγο ύπαρξης στα παιδικά βιβλία. Ωστόσο, στην περίπτωση κειμένων, που την αναδεικνύουν ως τη μόνη αξία, ενδέχεται να οδηγούν το αναγνωστικό κοινό σε αντίστοιχες συμπεριφορές, όπως αυτές του κειμένου, που δε συνάδουν με το δικαίωμα των ζώων στη ζωή, υποβιβάζουν την αξία τους, αλλιά και έμμεσα νομιμοποιούν την εξόντωσή τους από τον άνθρωπο.

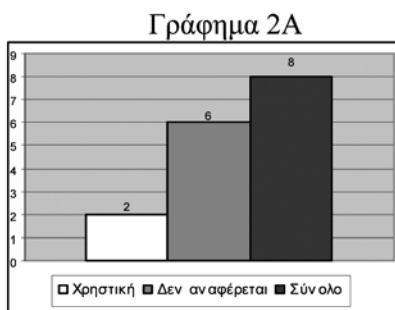
Η τελευταία εκδοχή εκφράζεται με την απουσία αναφορών στην αξία των ζώων. Η αποσιώπηση στο ζήτημα της αξίας των ζώων, δε δίνει ευκαιρίες στους πιθανούς αναγνώστες να έρθουν σε επαφή με την ποικιλία των κοινωνικών αξιών, που συνδέονται με τα ζώα, ούτε να αναγνωρίσουν παρόμοιες ή διαφορετικές αξίες στο περιβάλλον τους ή στον εαυτό τους και να τις διαχειριστούν. Επιπλέον, η αποσιώπηση των αξιών, αφαιρεί τη βάση, που στηρίζει τις συλλογικές και προσωπικές εκτιμήσεις και οδηγεί στις συλλογικές και προσωπικές επιλογές (Caduto, *op. cit.*, Δημητρίου, *ό.π.*) και επομένως βάλλει κατά της έννοιας της κοινωνίας και της κοινωνικής προόδου.

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι η παράμετρος των αξιών προσεγγίζεται με τρόπους, στην καλύτερη περίπτωση μονοδιάστατους με αποτέλεσμα να καταργείται η πολυπλοκότητα και ο πολυδιάστατος χαρακτήρας τους.

Από τη συγκριτική μελέτη προκύπτει, ότι η διαφορά των δύο γραφημάτων έγκειται στις διαφορετικές κατηγορίες, που εμφανίζονται για κάθε ηλικία αναγνωστών. Στο γράφημα για την μεγαλύτερη ηλικία εμφανίζεται η κατηγορία 'αρνητική', ενώ στο γράφημα της μικρότερης αποτυπώνονται οι κατηγορίες 'υπονοείται εγγενής' και 'συναίσθηματική'. Παρατηρείται, επομένως, τα κείμενα, που απευθύνονται στη μικρότερη ηλικία αναγνωστών να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία αξιών έναντι των αντίστοιχων κειμένων για τη μεγαλύτερη ηλικία. Επιπλέον, όπως αναλύθηκε στις προηγούμενες παραγράφους, μόνο στα κείμενα της μικρότερης ηλικίας εντοπίστηκαν στοιχεία, που λειτουργούν διευκολυντικά για την ανάπτυξη κοινωνικών αξιών και θετικών στάσεων απέναντί τους. Η ομοιότητα των γραφημάτων απορρέει από τις κοινές κατηγορίες, που περιέχουν προβληματικά σημεία και δηλώνουν τον παρόμοιο τρόπο κατασκευής των αξιών στα κείμενα και των δύο ηλικιών.

Αξία περιβαλλόντων των ζώων στα λογοτεχνικά βιβλία για αναγνώστες 4-7 και 7-10 ετών

Τα γραφήματα 2Α και 2Β αποτυπώνουν την αξία των περιβαλλόντων των ζώων, όπως εμφανίζεται στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά 4-7 και 7-10 ετών, αντίστοιχα.



Αξία περιβαλλόντων των ζώων
στα βιβλία για αναγνώστες 4-7
ετών



Αξία περιβαλλόντων των ζώων
στα βιβλία για αναγνώστες 7-
10 ετών

Από τα δεδομένα προκύπτουν δύο κοινές κατηγορίες και για τις δύο ηλικίες αναγνωστών, οι οποίες αποτυπώνουν ισάριθμες εκδοχές για την αξία των περιβαλλόντων των ζώων. Σύμφωνα με την πρώτη, τα περιβάλλοντα των ζώων έχουν χρηστική αξία. Τα περιβάλλοντα αυτά εμφανίζονται ως χώροι, που γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης από τον άνθρωπο. Στα αντίστοιχα κείμενα, η θάλασσα φαίνεται να είναι το περιβάλλον, που αποδίδει τροφή ή/και οικονομικό πόρο «...οι μηχανότρατες πηγαίνουν όλο και σε πιο μακρινές θάλασσες.» (Ψαραύτη, 2000:27), προμηθεύει καύσιμη ύλη «Κόβει δέντρα απ' το δάσος, για να ανάβει το τζάκι του.» (Ζαραμπούκα, ό.π.:5) και χώρο για οικιστική ανάπτυξη «Καλή επιλογή, έτσι; Πράσινο, καθαρός αέρας, ρυάκι με κρυστάλλινα νερά, ό,τι πρέπει για οικόπεδα.» (Αυτζής, 2000:59). Η παραπάνω αντιμετώπιση των περιβαλλόντων διατρέχεται από την ίδια λογική με αυτή των ζώων, αποδίδει στα περιβάλλοντα χρηστική αξία και επομένως συνάδει με την εκμετάλλευσή τους από τον άνθρωπο. Σ' αυτή την εκδοχή εντάσσεται και ένα κείμενο για την μικρότερη ηλικία αναγνωστών, που παρουσιάζει το περιβάλλον του δάσους να έχει χρηστική αξία για τα ζώα. Στο κείμενο αυτό, τα παιδιά αναφέρουν, ότι τη χειώνα, που γνώρισαν «Τα πεύκα θα την προστατεύουν τους χειμωνιάτικους μήνες...» (Χατζηνικολάου, ό.π.:15). Σ' αυτή την περίπτωση, το περιβάλλον του δάσους συνδέεται με μια σημαντική λειτουργία του, που αφορά στην προστασία των ζώων και την προσφορά καταφυγίων σ' αυτά. Έτσι, δίνει την ευκαιρία στο αναγνωστικό κοινό να γνωρίσει την αντίστοιχη αξία του δάσους. Σημειώνεται, όμως, αφενός η μονοδιάστατη προοπτική της, η οποία καταλύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των αξιών, ενώ αφετέρου η σύνδεση της αξίας του δάσους μόνο με τα

ζώα, απομακρύνει τον άνθρωπο από την αξία του.

Ως δεύτερη –και ηλαιοψηφούσα για τα κείμενα και των δύο ηλικιών αναγνωστών– εκδοχή, δεν αναφέρεται η αξία των περιβαλλόντων των ζώων. Η αποσιώπηση εκφράζεται με την απουσία των πεποιθήσεων, των αξιών ή/και των σχέσεων εξουσίας, που αναπτύσσονται στις κοινωνικές ομάδες και αφορούν στα περιβάλλοντα των ζώων. Η μη αναφορά στην αξία των περιβαλλόντων αντιμετωπίζει τα περιβάλλοντα ως φύση και τα στερεί από την κοινωνική τους διάσταση. Στερεί από το αναγνωστικό κοινό τη δυνατότητα να αναγνωρίσει παρόμοιους ή να γνωρίσει διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης των περιβαλλόντων και οργάνωσης σχέσεων μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος και επομένως ουσιαστικά δε δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούν τα παιδιά τις διαφορετικές κοινωνικές αξίες, που μπορεί να έχουν τα περιβάλλοντα. Επιπλέον, η απουσία αναφοράς διαφορετικών αξιών για το περιβάλλον των ζώων, έμμεσα υποστηρίζει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας, στην οποία μετέχει και μεγαλώνει το αναγνωστικό κοινό.

Από τη σύγκριση των γραφημάτων προκύπτει, ότι οι έλληνες συγγραφείς των κειμένων που μελετήθηκαν κατασκευάζουν με τον ίδιο τρόπο το πεδίο των αξιών, που αφορά στα περιβάλλοντα των ζώων.

4. Συζήτηση

Η συνθετική μελέτη των παραμέτρων των αξιών στο ζήτημα των ζώων και των περιβαλλόντων τους ολοκληρώνει την εικόνα τους και αποτυπώνει τους τρόπους κατασκευής τους.

Το ζήτημα των αξιών των ζώων και των περιβαλλόντων τους, στα κείμενα που μελετήθηκαν, συγκροτήθηκε στη βάση της έλλειψης και της μονοδιάστατης προοπτικής. Έλλειψη της ποικιλίας των αξιών και μονοδιάστατη προοπτική διαπιστώθηκε στις περιπτώσεις κειμένων και των δύο ηλικιών, που παρουσιάζουν μία αξία κάθε φορά. Η αξία των ζώων και των περιβαλλόντων τους, επίσης, δομήθηκε στη βάση της υποτίμησής τους συγκριτικά με την αξία του ανθρώπου. Οι αναφορές, στα κείμενα και των δύο ηλικιών, που καταδεικνύουν ως αξία τη χρήση των ζώων και των περιβαλλόντων τους, για ποικιλότροπη κάλυψη των αναγκών του ανθρώπου υποβιβάζουν την αξία των ζώων και των περιβαλλόντων τους και παράγουν την υποτίμησή τους. Η υποτίμηση εκφράζεται, επιπλέον, στην ηλαιοψηφία των κειμένων και των δύο ηλικιών, που δεν αναφέρονται, ούτε υπονοούν αξίες,

που αφορούν στα ζώα και στα περιβάλλοντά τους. Η υποτίμηση της αξίας των ζώων και των περιβαλλόντων τους, όμως, οδήγησαν στην υποβαθμισμένη περιβαλλοντική πραγματικότητα του πλανήτη, γι αυτό και η αξία αυτού του τύπου, που έμμεσα υπερασπίζεται τον κατακτητικό ρόλο του ανθρώπου στη γη δυσχεραίνει την οικοδόμηση άλλης, πιο αρμονικής σχέσης με το περιβάλλον και απομακρύνεται από την περιβαλλοντική λογική (Caduto, *op. cit.*).

Οι παραπάνω τρόποι κατασκευής αξιών στα παιδικά βιβλία ενδεχομένως αποτυπώνουν το μικρό βαθμό γνώσης των συγγραφέων τους, για τη σημαντικότητα των αξιών στο ζήτημα των ζώων και των περιβαλλόντων τους, όπως και τις αντιλήψεις τους, για τον τρόπο μεταβίβασης μηνυμάτων με αξιακό περιεχόμενο στα παιδιά.

Ο μικρός βαθμός γνώσης της σημαντικότητας της εμφάνισης και διαπραγμάτευσης των αξιών στα κείμενα για παιδιά νομίζουμε, ότι ευθύνεται για τις επιλογές αποσιώπησης της αξίας των ζώων και των περιβαλλόντων τους ή τις επιλογές των αναφορών σε μία αξία κάθε φορά, που δε συνοδεύονται από επεξηγήσεις, που συνδέουν τις αξίες με τα κοινωνικά-χωροχρονικά πλαίσια που τις παράγουν.

Οι συγκεκριμένες επιλογές, όμως, δε βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν παρόμοιες ή να γνωρίσουν διαφορετικές αξίες για το ζήτημα των ζώων και των περιβαλλόντων τους, ώστε να τους δίνεται η ευκαιρία να ανακαλύπτουν, αφενός την ποικιλία των αξιών και αφετέρου τη σχέση που υπάρχει μεταξύ κοινωνικών περιβαλλόντων και αξιών (Γεωργόπουλος, *ό.π.*. Caduto, *op. cit.*). Αντίθετα, οι συγκεκριμένες επιλογές έμμεσα ενισχύουν τις ήδη δομημένες αξίες των κοινωνιών των παιδιών-αναγνωστών, οι οποίες -στη συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων- έχουν ανθρωποκεντρική προοπτική, γι αυτό και ενδέχεται να οδηγούν τα παιδιά στο να προσλαμβάνουν τη φύση ως προορισμένη να εξυπηρετεί τον άνθρωπο. Έτσι, όμως, ενισχύεται η εξουσία του ανθρώπου έναντι των ζώων και των περιβαλλόντων τους και η μέριμνα για το περιβάλλον επαφίεται, στην καλύτερη περίπτωση, στην καλή του θέληση (Παπαδοπούλου, *ό.π.*). Οι περιπτώσεις αποσιώπησης των αξιών, ουσιαστικά λειτουργούν αφαιρώντας τη βάση, πάνω στην οποία στηρίζεται η κοινωνία, ο πολιτισμός και οικοδομείται η προσωπική ευθύνη (Caduto, *op. cit.*).

Μια διαφορετική ανάγνωση των αποτελεσμάτων ανάλυσης αποτυπώνει τις αντιλήψεις των συγγραφέων των συγκεκριμένων κειμένων στους τρόπους που θεωρούν, ότι μπορούν να μεταδοθούν μηνύματα αξιών στο αναγνωστικό κοινό 4-10 ετών, στο οποίο απευθύνονται τα βιβλία. Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς φαίνεται να θεωρούν ασήμαντες, περιττές ή περίπου αυτονόητες τις αναφορές στις αξίες των ζώων ή/και των περιβαλλόντων τους, γι αυτό και τις παραλείπουν, στην πλειοψηφία των

κειμένων και αυτό ενδέχεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη δόμηση του αξιακού συστήματος των παιδιών, όπως εξηγήθηκε προηγούμενα.

Οι περιπτώσεις κειμένων, που εμφανίζουν αξίες, παρατηρείται να περιορίζονται σε μία αξία κάθε φορά. Έτσι, ενδεχόμενα αποτυπώνεται μία αντίληψη, που εντάσσει την οικοδόμηση αξιών στα παιδιά στο πλαίσιο της προσθετικής λογικής. Έτσι, όμως, κατακερματίζεται ο πολυμορφικός χαρακτήρας των αξιών (Δημητρίου, ό.π.) και διαστρεβλώνεται το κοινωνικό πλαίσιο, που τις αιτιολογεί (Caduto, *op. cit.*).

Οι αντιλήψεις των συγκεκριμένων συγγραφέων και ο βαθμός γνώσης τους για τη σημαντικότητα του ζητήματος των αξιών ενδεχομένως τους οδήγησαν στις συγκεκριμένες κατασκευές των αξιών, που αναλύθηκαν. Οι συγκεκριμένοι τρόποι συγκρότησης αξιών, όμως, δε βοηθούν τα παιδιά να αναγνώσουν τα στοιχεία της κοινωνικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας, να τα κατανοήσουν, να τα κρίνουν, ούτε δίνει την ευκαιρία ανάδειξης και κατανόησης των προσωπικών αξιών. Αντίθετα, τα βιβλία λειτουργούν με τρόπους, που δείχνουν να απομακρύνουν τα παιδιά από την κατανόηση αξιών και κοινωνικών πλαισίων, που τα παράγουν και δυσκολεύουν την οικοδόμηση της φιλοπεριβαλλοντικής οπτικής.

Σημειώσεις

1. Τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν αντλήθηκαν από τη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της συγγραφέως με τίτλο Περιβαλλοντικά μηνύματα για τα ζώα και τα περιβάλλοντά τους, στις μικρές ιστορίες Ελλήνων συγγραφέων της τελευταίας δεκαετίας, για παιδιά τεσσάρων έως δέκα ετών, που εκπονήθηκε το 2009 στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με υπεύθυνη την κ. Α. Δημητρίου, Επίκουρη Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
2. Οι προτάσεις των βιβλίων, σύμφωνα με το περιοδικό, ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες -για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (4-7 ετών), για παιδιά από επτά ετών και πάνω (7-10 ετών) και για μεγάλα παιδιά και νέους -. Από αυτές, επιλέχθηκε το σύνολο των βιβλίων που αφορούν στις δύο πρώτες κατηγορίες και διαπραγματεύονται το ζήτημα του περιβαλλοντικού προβλήματος στο ζήτημα των ζώων.
3. Για τη μέθοδο και την καταλληλότητά της βλ. ενδεικτικά: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1999. Κυριαζή, 2002. Πάλλια, 1990. Ψύλλα, 1998.

Βιβλιογραφία

- Αυτζής, Μ.** (2000). Το τραγούδι του κότσυφα. Αθήνα: Μίνωας.
- Γεωργόπουλος, Α.** (2002). Περιβαλλοντική ηθική. Αθήνα: Gutenberg.
- Caduto, M.** (1985). A Guide on Environmental Values Education. Environmental Education Series, 13. Paris: UNESCO-UNEP.
- Δημητρίου, Α.** (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Davis, J.** (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability. *Environmental Education Research*, 15, 2, 227-241.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο** (1999). Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: εγχειρίδιο μεθοδολογίας. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Fawcett, L.** (2002). Children's wild animal stories and inter-species bonds. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7, 2, 125-139.
- Ζαραμπούκα, Σ.** (2008). Φυσικά σ' αγαπώ. Αθήνα: Κέδρος.
- Ζερβού, Α** (1996). Βιβλία παιδιών, μύθοι και κώδικες ενηλίκων. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), Από το παραμύθι στα κόμικς, (σ. 385-415). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Hacking, E., Barratt, R., Scott, W.** (2007). Engaging children: research issues around participation and environmental learning. *Environmental Education Research*, 13, 4, 529-544.
- Gough, N., Gough, A., Appelbaum, P., Appelbaum, S., Doll, M., Doll, A., Sellers, W.** (2003). Tales from Camp Wilde: Queer(y)ing Environmental Education Research. *Canadian Journal of Environmental Education*, 8, 1, 44-66.
- Jurin, R., Hutchinson, S.** (2005). Worldviews in transition: using ecological autobiographies to explore students' worldviews. *Environmental Education Research*, 11, 5, 485-501.
- Καλογιάννη, Θ.** (2004). Ο κήπος με τα γκρι. Αθήνα: Εστία.
- Καραγκούνη, Α.** (2000). Εγώ το ελάφι. Αθήνα: Ακρίτας.
- Κοντολέων, Μ.** (1999). Η ιστορία του σκύλου...θα Δείξει. Αθήνα: Πατάκης.
- Κυρίτση-Τζώτη, Ι.** (2001). Η φώκια που τραγουδούσε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Meyer, N., Munson, B.** (2005). Personalizing and Empowering Environmental Education through expressive writing. *The Journal of Environmental Education*, 36, 3, 6-14.
- Πάλλια, Μ.** (1990). Η ανάληψη περιεχομένου. *Φιλολόγος*, 62, 270-278.
- Παπαδοπούλου, Π.** (2003). Ο ανθρωποκεντρισμός στην σκέψη των παιδιών και

των εκπαιδευτικών: Αντιλήψεις για τα ζώα. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Parry, J. (2002). The mediating role of creating storyboards for multimedia presentations in relation to local wildlife sites. *Environmental Education Research*, 8, 2, 355-372.

Σαλπαδήμου, Ν., Χριστογιάννη, Χ. (2000). Με τη Δροσούλα και το Μαρουλή. Αθήνα: Αστήρ.

Σκαναβή-Τσαμπούκου, Κ. (2004). Περιβάλλον και κοινωνία-Δικαίωμα στην επιλογή. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Soetaert, R., Top, L., Eeckhout, B. (1996). Art and Literature in Environmental Education: two research projects. *Environmental Education Research*, 2, 1, 63-73.

Τσαντόπουλος, Γ. (2009). Η Περιβαλλοντική Επικοινωνία ως εργαλείο ευαισθητοποίησης του κοινού για την προστασία του Περιβάλλοντος. Στο Ε. Μανωλάς (Επιμ.), Θέματα Δασολογίας και διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, τ.Α, 167-175. Ορεσιάδα: Περιοδική έκδοση Τμήματος Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Τσιλιμένη, Τ., Τσάιτα-Τσιλιμένη, Β. (1999). Ρόζυ. Αθήνα: Πατάκης.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φιλογαϊτή, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φιλογαϊτή, Ε., Λιαράκου, Γ. (2003). Η διεπιστημονικότητα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κατάκτηση ή ζητούμενο; Θέματα στην Εκπαίδευση, 4,1, 85-95.

Χατζηνικολάου, Ν. (2001). Η Αγαπούλα του καλοκαιριού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζοπούλου-Καραβία, Λ. (2004). Ο Βάκι φυσιοφύλακας. Αθήνα: Πατάκης.

Ψαρούτη, Λ. (2000). Ο λόφος με τις λικουδιές. Αθήνα: Πατάκης.

Ψύλλη, Μ. (1998). Το μήνυμα ως αντικείμενο ερμηνείας και ανάλυσης στο πλαίσιο της επικοινωνιακής πράξης. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.), Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα, (σελ. 73-118). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Wilson, R. (1995). Ecological Autobiography. *Environmental Education Research*, 1, 3, 305-314.

Η παραδοσιακή παιδαγωγική, Η κονστρουκτιβιστή/εποικοδομητική παιδαγωγική και ο ρόλος του δασκάλου. Μια ρεαλιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης

Βασίλειος Γ. Κατσιμάρδος, Δάσκαλος, Διδάσκων 407/80, Διευθυντής ΣΜΕΑ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσουμε τις σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση και το ρόλο του δασκάλου. Η άποψή μας είναι ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, για να μπορεί κάθε φορά να επιλέγει εκείνη που θεωρεί καλύτερη. Εκείνο που θέλουμε να τονίσουμε επίσης, είναι ότι μια διδασκαλία είναι σωστή όχι επειδή υιοθετεί μοντέρνες ή παραδοσιακές απόψεις αλλά γιατί στην κατάλληλη στιγμή αποδεικνύεται χρησιμότερη στη μάθηση των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: περιβάλλον μάθησης, παραδοσιακή παιδαγωγική, κονστρουκτιβιστική/εποικοδομητική παιδαγωγική.

Abstract

The purpose of this study is to present the current views on teaching, learning and the role of the teacher. Our view is that the modern teacher must be well aware of modern theories of learning, to be able to choose at the right time the best. What we want also to emphasize is that teaching right is not because we adopt modern or traditional theories, but because at the right time the theory proved useful in children's learning.

Keywords: learning environment, traditional pedagogy, constructivism pedagogy

1. Εισαγωγή

Ζούμε σε μια εποχή μεταμοντέρνα και αμφίβολη (Beck, 2001•Bauman, 1991•Bauman, 2005). Η εκπαίδευση, ο ρόλος του σχολείου και του δασκάλου, μέσα σε έναν κόσμο που αλλιάζει διαρκώς, αμφισβητείται. Από τη μια υπάρχει η αίθουσα διδασκαλίας, ο πίνακας, το βιβλίο, το μολύβι, το τετράδιο και από την άλλη ταυτόχρονα ξεπροβάλλουν καινούρια περιβάλλοντα μάθησης μέσω του Internet,

του Face-book, του e-Twitter και του e-Learning. Η νέα γενιά, η λεγόμενη E-Generation, πολλές φορές είναι περισσότερο εξοικειωμένη ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με τις νέες τεχνολογίες. Η γνώση σε σχέση με το παρελθόν ανανεώνεται πολύ γρήγορα. Και τέλος η σύνθεση των τάξεων πέρασε με τα καινούρια κοινωνικά δεδομένα της μετανάστευσης από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα.

Για το πως πρέπει να είναι ένα περιβάλλον μάθησης σήμερα κάτω από την επίδραση των βαθιών αλλαγών που προαναφέραμε είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα, γιατί δεν γνωρίζουμε ακόμη ποιες επιπτώσεις θα έχουν στην κοινωνία μας. Ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές αμήχανος παρακολουθεί τις εξελίξεις μην γνωρίζοντας για το τι είναι σωστό και τι όχι και ποια μέθοδο να επιλέξει. Ποιο μαθησιακό περιβάλλον να δημιουργήσει και το οποίο θα είναι το ιδανικότερο για τους μαθητές του και θα τους προετοιμάσει καλύτερα για το μέλλον (Gerstenmaier, J. & Mandl, H., 1995).

Ένα μαθησιακό περιβάλλον αποτελείται από μια σειρά μεθόδων διδασκαλίας και τεχνικών. Περιλαμβάνει το ανάλογο διδακτικό υλικό και τα τεχνικά μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί ένας μαθησιακός στόχος. Το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου συμπεριλαμβάνει κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρόνο και χώρο, όπου εξελίσσεται η όλη διαδικασία. Ανεξάρτητα από τις συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν δύο σχολές. Η πρώτη, η οποία χαρακτηρίζεται ως παραδοσιακή σχολή και η δεύτερη ως κονστрукτιβιστή/εποικοδομητική σχολή. Βεβαίως τα σύνορα μεταξύ δύο μεθόδων είναι πολύ συχνά δύσκολο να ξεκαθαριστούν. Θεωρίες, έννοιες και πρακτικές βρίσκονται συνεχώς σε μια διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη και συχνά η μια σχολή δανείζεται επιλεκτικά στοιχεία, αρχές και μεθόδους που ανήκουν στην άλλη σχολή (Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H., 1999).

2. Η παραδοσιακή παιδαγωγική

Στην παραδοσιακή διδακτική φιλοσοφία έρχεται σε πρώτη γραμμή η συστηματική μάθηση μέσα από τα συγκεκριμένα και απολύτως καθορισμένα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία. Τα όρια μεταξύ των επιστημών είναι καθορισμένα και χρησιμοποιούνται αυστηρά κριτήρια μάθησης και αξιολόγησης, όπως τα ειδικά τεστ και τα διαγωνίσματα. Ο διδάσκων έχει κυρίως τον ενεργό ρόλο, σχεδιάζει το μάθημα και οι μαθητές ακολουθούν τους ήδη διαμορφωμένους κανόνες. Είναι πολύ

δύσκολο σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές να ξεφύγουν από την παθητικότητα και να έχουμε ενεργό συμμετοχή. Δεν αποκλείεται η ενεργός συμμετοχή και ούτε μιλάμε για την αυταρχική αγωγή αλλήλ αυτός ο τρόπος διδασκαλίας οδηγεί κυρίως στην αποστήθιση, στην παθητική ακρόαση, στην άσκηση από μνήμης, στην επανάληψη της διδακτέας ύλης, στην εκμάθηση κανόνων και τύπων. Μαθαίνει κανείς πολλή αλλήλ τα περισσότερα από αυτά ξεχνιούνται γιατί δεν συνδέονται με την εμπειρία και την πραγματική ζωή των μαθητών (Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H., 1999).

Ως εκπροσώπους αυτής της σχολής μπορούμε να κατατάξουμε αρχικά τον Έρβαρτο με τους μαθητές του, ο οποίος άσκησε μεγάλη επιρροή και στη χώρα μας. Στη συνέχεια ο Skinner με την προγραμματισμένη διδασκαλία αλλήλ και νεότεροι όπως ο Bloom, ο Gagne, ο Ausubel όπου η επιρροή του δασκάλου στη διδασκαλία, στην πορεία μάθησης και στα αποτελέσματα παραμένει κυρίαρχη. Πρέπει τέλος να αναφέρουμε πέρα από τα συμπεριφοριστικά σχέδια του Skinner και τα γνωστικά σχέδια (Instructional Design – ID) νεότερων π.χ. Merrill και Reigeluth (Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H., 1999).

Η παραδοσιακή φιλοσοφία διδασκαλίας

Διδάσκω: καθοδηγώ, παρουσιάζω, προσφέρω, εξηγώ, αναλύω.

Διδασκαλία: κυριαρχία του διδάσκοντος

Μάθηση: ως επί το πλείστον μέσω της παθητικής ακρόασης από τη μεριά των διδασκομένων μαθητών

Βασικές αρχές της παραδοσιακής διδακτικής φιλοσοφίας

1. Τα περιεχόμενα μάθησης είναι κλειστά και αυστηρά δο-μημένα από τον διδάσκοντα.
2. Η μάθηση επιτυγχάνεται γραμμικά και συστηματικά.
3. Οι υποδείξεις και οι οδηγίες είναι ήδη έτοιμες από τον εκπαιδευτικό.
4. Κατά τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης τί-θενται κυρίως ζητήματα της πορείας της διδασκαλίας.
5. Οι μαθητές καθοδηγούνται σε μεγάλο βαθμό.
6. Οι διδάσκοντες χρησιμεύουν ως μεσολαβη-τές/παρουσιαστές των νέων περιεχομένων.
7. Η αξιολόγηση της μάθησης γίνεται με τις τυπικές μορ-φές, τεστ, διαγωνίσματα και

προφορικές εξετάσεις.

8. Είναι ευκολότερο να επαναληφθούν τα αποτελέσματα μιας τέτοιου είδους μαθησιακής διαδικασίας σε σχέση με το περιεχόμενο της ύλης, τον χρόνο που αναλογεί αλληλά και τα χαρακτηριστικά των μαθητευομένων.

9. Βασικό κριτήριο της επιτυχίας της διδασκαλίας με την παραδοσιακή φιλοσοφία αποτελεί η επίτευξη των στόχων που έχει θέσει ο δάσκαλος (Gerstenmaier, J. & Mandl, H., 1995).

Κριτική: Μέσα στα πλαίσια των σχεδίων εργασίας διδάσκονται τα κεφάλαια χωριστά και η γνώση είναι αποσπασματική. Η βαθύτερη κατανόηση και μάθηση εξαρτάται από την όλη δομή και όχι από τα μέρη. Η έλλειψη της ενεργούς συμμετοχής των διδασκομένων στην διαδικασία και την επιτυχία της μάθησης, μπορεί να χαρακτηρίσει αυτόν τον τρόπο σαν μια παθητική διαδικασία. Η έλλειψη αυθεντικών εμπειριών από τη μεριά των μαθητών οδηγεί στην απομάκρυνση από τις πραγματικές συνθήκες της ζωής. Μαθαίνει κανείς πολλά αλληλά χρησιμοποιεί ελάχιστα εκείνων που έμαθε σε πραγματικές καταστάσεις (Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H., 1999).

3. Η κονστρουκτιβιστή/εποικοδομητική παιδαγωγική

Ο κονστρουκτιβισμός είναι μια γνωστική θεωρία (Erkenntnistheorie), η οποία θέτει ως βάση της ότι ο καθένας οικοδομεί τη δική του γνώση. Ο εγκέφαλος κατά τους ακραίους κονστρουκτιβιστές (Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster) είναι ένα κλειστό σύστημα -όχι ανοιχτό- στον κόσμο που μας περιβάλλει και που κάτω από ορισμένες ιδιοκατασκευασμένες (autopoietisch) προϋποθέσεις επεξεργάζεται και αξιολογεί με τους νευρώνες τα σήματα που δέχεται. Δεν επεξεργάζεται βέβαια οποιαδήποτε σήματα αλληλά αυτά που κατά περίπτωση έχουν την αρμόζουσα γνωστική δομή (Siebert, 1999• Gumin, H. & Meier, H., 1998).

Η αντίληψή μας για τον κόσμο σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό εξαρτάται από τον καθένα μας. Σε αντίθεση με τον εμπειρισμό ο κονστρουκτιβισμός είναι της άποψης ότι το κάθε Υποκείμενο δημιουργεί τη δική του κοσμοαντίληψη. Η καθημερινή μας επαφή με τον κόσμο αλληλάζουν διαρκώς το περιεχόμενο και την ίδια τη δομή αυτής της κοσμοαντίληψης. Έτσι όμως δεν υπάρχει καμιά αντικειμενική πραγματικότητα και το κάθε Υποκείμενο αντιλαμβάνεται/οικοδομεί τη δική του πραγματικότητα (Watzlawick, 1987). Μπορούμε κατά κάποιον τρόπο να παρομοιάσουμε τον κονστρουκτιβισμό/ εποικοδομησμό με την ακόλουθη ιστορία του κυρίου Κόινερ του

Μπέρτολτ Μπρέχτ.

Όταν ο κύριος Κόινερ αγαπούσε έναν άνθρωπο:

«Τι κάνετε» ρώτησαν τον κύριο Κόινερ «όταν αγαπάτε έναν άνθρωπο;», «Κάνω ένα σκίτσο του» είπε ο κύριος Κόινερ «και φροντίζω να του μοιάζει», «Ποιο; Το σκίτσο;», «Όχι» είπε ο κύριος Κόινερ «ο άνθρωπος». Μπέρτολτ Μπρέχτ

Οι κονστρουκτιβιστές δέχονται κατά βάση, ότι ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί κυρίως ένα επιστημονικό παράδειγμα, το οποίο διαπερνά όλες τις επιστήμες. Κάτω από την κονστρουκτιβιστική θεωρία οι άνθρωποι αλληλά και τα κοινωνικά συστήματα και οι οργανισμοί αντιδρούν μέσω μιας αυτοπαρατήρησης και διαρκώς μεταβάλλονται. Μέσω και της αλληλεπίδρασης με τον έξω κόσμο αλληλά και της εσωτερικής διεργασίας διαγράφεται η ζωή τους. Σε κάθε καινούρια κατάσταση το Υποκείμενο χρησιμοποιεί την προηγούμενη εμπειρία και την πραγματικότητα η οποία αλληλάζει διαρκώς. Κάθε στιγμή δημιουργούνται καινούριες εικόνες και μια καινούρια κοσμοαντίληψη. Έτσι η πραγματικότητα/αλήθεια είναι υποκειμενική (Gumin, H. & Meier, H., 1998).

Ένα βασικό στοιχείο το οποίο πρέπει να τονίσουμε στην διδασκαλία είναι η επικοινωνία. Για την καθημερινή μας επικοινωνία χρειάζεται ένα ερέθισμα. «Είναι όμως «το μήνυμα που λαμβάνω», «αυτό ακριβώς που λαμβάνω»; Κατά πόσο πλησιάζει «αυτό που αντιλαμβάνομαι», με «αυτό που θέλει να μου μεταφέρει ο άλλος»; Και μπορεί «ο άλλος» να αντιληφθεί αυτό που «εγώ» θέλω πραγματικά να του πω;» Για τη διδασκαλία και τη μάθηση έχει αυτό πολύ μεγάλη σημασία, γιατί πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι όλοι οι συμμετέχοντες σε μια διδασκαλία έχουν την δική τους οπτική γωνία αντίληψης των πραγμάτων (Watzlawick, 1987).

Ο κονστρουκτιβισμός επιδρά πέρα από την επικοινωνία και σε πολλά άλλα σημαντικά επίπεδα στην επιστήμη της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής. Στην διαμόρφωση του περιβάλλοντος μάθησης, στη διδακτική μέθοδο που ακολουθείται, στην αξιολόγηση, αλληλά και ευρύτερα στην ίδια την έννοια της Παιδείας – Εκπαίδευσης (Siebert, 1999:191).

Η κονστρουκτιβιστική διδασκαλία:

**Διδάσκω: υποστηρίζω, παρακινώ, ενθαρρύνω, και ο δάσκαλος δημιουργεί
απλώς τις προϋποθέσεις**

**Διδασκαλία: το περιβάλλον μάθησης πρέπει να προσεγγίζει την
πραγματικότητα**

**Μάθηση: δημιουργείται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και σε
αυθεντικές καταστάσεις**

Οι βασικές αρχές για να πετύχουμε κονστρουκτιβιστικά/εποικοδομησιακά περιβάλλοντα μάθησης:

1. Η γνώση μεταβάλλεται και εξαρτάται από τις ατομικές και κοινωνικές συνθήκες, διαδικασίες και αλληλεπιδράσεις.
2. Η γνώση επιτυγχάνεται πολυδιάστατα και πολυπαραγοντικά.
3. Η γνώση πάνω από όλα οικοδομείται με την ενεργό συμμετοχή.
4. Κατά την διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης πρέπει να τίθενται ζητήματα κυρίως της οικοδόμησης της γνώσης από μέρους των διδασκομένων.
5. Οι μαθητές επιτρέπεται να καθοδηγούνται όσο γίνεται λιγότερο.
6. Οι διδάσκοντες πρέπει να είναι κυρίως σύμβουλοι και συνδιοργανωτές του περιβάλλοντος μάθησης.
7. Οι ατομικές διαφορές των διδασκομένων καθώς και η διαφορετικότητα κάθε φορά της διαδικασίας της διδασκαλίας ελαχιστοποιούν την δυνατότητα της επανάληψης της ίδιας μαθησιακής διαδικασίας.
8. Τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας δεν μπορούν να προβλεφθούν.
9. Γενικός σκοπός της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να μάθουν να σκέφτονται και να ενεργούν ως ειδήμονες. Οι ειδικοί στόχοι προκύπτουν από τη μαθησιακή διαδικασία (Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H., 1999•Gerstenmaier, J. & Mandl, H., 1995).

4. Σύνθετες κονστρουκτιβιστικές απόψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση

Μια σειρά επιστημόνων με έρευνές τους κινούνται μεταξύ παραδοσιακής παιδαγωγικής και κονστρουκτιβιστικών/εποικοδομητικών απόψεων και μπορούμε να πούμε ότι θέτουν το ζήτημα σε μια πιο ρεαλιστική βάση.

Η μάθηση κατά την Lave (Lave, 1991: Community of Practice) μπορεί να εξεταστεί μόνο μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι και δεν επαρκεί να την εξετάζουμε μόνο από τη σκοπιά της ανάλυσης των γνωστικών δομών. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαλεκτικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων μέσα στην καθημερινότητά τους. Η ανθρώπινη συμπεριφορά και η μάθηση δημιουργείται καθημερινά μέσα στον κοινωνικό περίγυρο στο οποίο το υποκείμενο δρα (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999).

Η σύνδεση της γνωστικής ανάπτυξης κατά την Rogoff (Rogoff, 1990: Guided Participation) με το κοινωνικό περιβάλλον δεν επιτρέπει να τη διαχωρίζουμε. Το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί προδιαγράφει και

ένα είδος πολιτισμικού curriculum. Η μάθηση είναι κατόπιν τούτου περισσότερο επιτυχής, όταν ο μαθητευόμενος καθοδηγείται και υποστηρίζεται από κατάλληλους κοινωνικούς εταίρους και όταν λαμβάνει μέρος σε κοινωνικές δραστηριότητες (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999).

Οι γνωστικές διαδικασίες βρίσκονται κάτω από την επίδραση μιας συγκεκριμένης κατάστασης κατά τον Greeno, (Greeno, 1989: Situated cognition), η οποία θέτει περιορισμούς (constrains) ή ευκαιρίες - ενισχύσεις (affordances). Αυτή η επίδραση των γνωστικών διεργασιών που γίνεται μέσω μιας συγκεκριμένης κατάστασης επιδρά επίσης και στον τρόπο που μεταδίδεται η γνώση. Αυτό που μαθαίνουμε μπορεί μέσω καινούριων καταστάσεων να μεταφερθεί, όταν παρουσιαστεί μια καινούρια ευκαιρία για να δράσει το υποκείμενο. Σκοπός μας είναι η δημιουργία αυθεντικών καταστάσεων για τους μαθητές. Παρόλο που η γνώση μας δημιουργείται μέσα από μια κοινωνική δραστηριότητα στο σχολείο δίνονται ελάχιστες δυνατότητες για κοινωνικές δραστηριότητες, Reschnick, (Reschnick, 1987: Situated Cognition). Βοηθήματα δεν επιτρέπονται. Κυριαρχούν τα σύμβολα και απουσιάζει η πρακτική εφαρμογή. Σημαντικό είναι να κατανοήσουμε ότι πρέπει να συνδεθεί η μάθηση στο σχολείο με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999).

Για την πραγματοποίηση των ιδεών αυτών έγιναν αρκετές προσπάθειες, όπου αναδείχθηκαν και τα προβλήματα.

Πρώτα θα αναφέρουμε την προσπάθεια που έγινε από το Cognition and Technology Group at Vanderbilt με κατασκευασμένες ιστορίες βίντεο (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1993, 1997: Anchored Instruction).

Βασική αρχή είναι η σύνδεση της γνώσης με αυθεντικές καταστάσεις, δημιουργώντας μια «αφηγηματική άγκυρα» με ιστορίες για τα παιδιά. Αρχικά πρέπει να αναπτύξουμε στους μαθητές το ενδιαφέρον με την ενασχόληση τους με προβλήματα, να αποκτήσουν τις στρατηγικές επίλυσης και τέλος να επιλύσουν το ίδιο το πρόβλημα. Κατασκεύασαν βίντεο, όπου παρουσιαζόταν αρχικά ένα πρόβλημα το οποίο να έχει στενή σχέση με τη ζωή και να πλησιάζει αυθεντικές καταστάσεις. Το πρόβλημα παρουσιάζεται και βρίσκεται σε στενή σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και οι ιστορίες είναι έτσι κατασκευασμένες ούτως ώστε να αναδεικνύονται οι γνώσεις αυτές. Επίσης όλα τα στοιχεία που χρειάζονται προς την επίλυση των προβλημάτων υπάρχουν μέσα στην ιστορία.

Παρουσιάζονται συνήθως δύο ιστορίες με παρόμοια θεματολογία για να μπορούν οι μαθητές να δουν το θέμα διαθεματικά, από διαφορετικές οπτικές γωνίες και για να

αποκτήσουν στο τέλος την δεξιότητα να εφαρμόσουν την γνώση και σε καινούριες καταστάσεις. Με τις περιπέτειες του Jasper Woodbury", έτσι ονόμασαν τις ιστορίες, οι οποίες διαρκούν 15 μέχρι 20 λεπτά, οι μαθητές πρέπει στο τέλος να προσπαθήσουν να επιλύσουν το πρόβλημα. Οι έρευνες έδειξαν ότι μετά τις σειρές αυτές, οι μαθητές ήταν ικανοί να επιλύουν πιο σύνθετα προβλήματα από την ομάδα ελέγχου, η οποία έπαιρνε τις ίδιες εργασίες χωρίς όμως προηγουμένως να έχει αποκτήσει την ίδια εμπειρία.

Μια δεύτερη προσπάθεια έγινε σύμφωνα με την Cognitive Flexibility Theory (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988: Cognitive Flexibility Theory). Σκοπός είναι, έχοντας παρατηρήσει ότι παραδοσιακά χρησιμοποιούνται σχέδια διδασκαλίας βασισμένα στην γραμμική προσέγγιση της πληροφορίας και της νέας γνώσης, να αποφύγουμε τις απλουστεύσεις και να εισάγουμε τους μαθητευόμενους στην επίλυση προβλημάτων σε αρκετά προχωρημένες μαθησιακές καταστάσεις. Ακόμα και μια παρουσίαση ενός βίντεο ή ενός κειμένου ξεκινάει από την αρχή και μέσω των κεφαλαίων φτάνει στο τέλος. Όταν τα πράγματα είναι απλά και ακολουθούν μια δεδομένη σειρά δεν υφίσταται πρόβλημα. Συχνά όμως η γνώση και η πληροφορόρηση στη ζωή μας δεν έρχεται έτσι. Όταν η πληροφορόρηση είναι σύνθετη και με αρκετή δυσκολία, ο παραδοσιακός τρόπος προσέγγισης της γνώσης δεν αρκεί. Πρέπει να έχεις αποκτήσει την ικανότητα της επιλογής και της σύνθετης επίλυσης των προβλημάτων.

Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητευόμενοι ασχολήθηκαν με προβλήματα όπου τη μια φορά ήταν καλώς πληροφορημένοι, την άλλη λιγότερο και σε άλλες περιπτώσεις δεν είχαν καμιά πληροφορόρηση. Άλλοι λάμβαναν βοήθεια στις δυσκολίες που είχαν και άλλοι όχι. Έπρεπε όλοι να βρουν τρόπους για να απαντήσουν και να εξετάσουν το ζήτημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι έρευνες έδειξαν ότι τα καλύτερα αποτελέσματα πέτυχαν οι μαθητευόμενοι οι οποίοι είχαν και μια σχετική βοήθεια και υποστήριξη (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988• Spiro, Coulson, Feltovich & Jacobson, 1991• Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H., 1999).

Μια τρίτη προσπάθεια τέλος έγινε από τους Collins, Brown & Newman, (Collins, Brown & Newman, 1989: Cognitive Apprenticeship) και στηρίχτηκε στην αρχή της μαθητείας-Cognitive Apprenticeship (Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H., 1999).

Ξεκινώντας από το πρόβλημα, ότι μέχρι στιγμής δεν έχει βρεθεί τρόπος για να μπορεί να μεταφερθεί η γνώση των ειδικών (experts), γίνεται μια προσπάθεια με τη μέθοδο της γνωστικής μαθητείας. Όπως για παράδειγμα γίνεται στην παραδοσιακή χειρωνακτική εργασία π.χ. ξυλουργική, όπου ο «μάστορας-ειδήμων» εξηγεί τη

διαδικασία, τις στρατηγικές και τις δεξιότητες που χρησιμοποιεί στην εκτέλεση της εργασίας του. Ο μαθητευόμενος επαναλαμβάνει το ίδιο και ανάλογα όπου υπάρχει πρόβλημα υποστηρίζεται από τον ειδικό (Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H., 1999).

Βασική ιδέα της μαθητείας είναι όπως στην παραδοσιακή χειρωνακτική εργασία οι μαθητές να εισαχθούν σε μια κουλητούρα για το σχετικό γνωστικό αντικείμενο. Βασικές μεθοδολογικές αρχές είναι ότι η μάθηση ξεκινάει από μια γενική περιγραφή του προβλήματος για να έχουν οι μαθητευόμενοι ένα πλαίσιο και να μπορέσουν να οικοδομήσουν την νέα γνώση. Το περιβάλλον μάθησης γίνεται με την πάροδο του χρόνου και την εκπαίδευση των μαθητών πιο σύνθετο και διαφοροποιημένο, αφού αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα και την ελαστικότητα στη σκέψη.

Ο μεθοδολογικός τρόπος που υποστηρίζονται και καθοδηγούνται οι μαθητές:

(1) Γνωστικός σχεδιασμός: Ο διδάσκων ή ο ειδήμων εκτελεί την εργασία του και ταυτόχρονα εξηγεί μεγαλόφωνα την όλη διαδικασία. Κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές παρατηρούν και εσωτερικοποιούν την όλη γνωστική διαδικασία.

(2) Προγύμναση και υποστήριξη: Αφού παρατηρήσουν οι μαθητές την όλη διαδικασία ξεκινούν οι μαθητές να εκτελούν την εργασία και υποστηρίζονται εκεί που υπάρχει ανάγκη βοήθειας.

(3) Εξασθένιση: μείωση της βοήθειας του δασκάλου ανάλογα με την αυξανόμενη ικανότητα των μαθητών

(4) Εξήγηση και απάντηση: Πολύ συχνά οι μαθητές στην πορεία της μάθησης καλούνται να εξηγήσουν γιατί κάνουν κάτι και δίνουν την ευκαιρία στο δάσκαλο να καταλάβει τις νοητικές ικανότητες και γνωστικές δεξιότητες που κατέκτησαν.

(5) Εξερεύνηση: Η βοήθεια του εκπαιδευτικού έχει σταματήσει και ο μαθητής προκαλείται να διατυπώσει δικές του υποθέσεις σε προβλήματα.

Σε έρευνες που έγιναν με φοιτητές της ιατρικής π.χ. το πρόγραμμα PLANALYZER στην Αμερική και THYROIDEA στην Γερμανία αποδείχτηκε ο τρόπος της μαθητείας ένας σημαντικός διδακτικός παράγοντας για να μαθαίνουν οι φοιτητές και να συμπληρώνουν τις γνώσεις τους για την διάγνωση της αναιμίας και του θυρεοειδή (Grösel, 1997). Μπορούσαν οι φοιτητές ευκολότερα να βρουν και να ακολουθήσουν μια στρατηγική προς τη διάγνωση των ασθενειών. Προβλήματα παρουσιάστηκαν όμως όταν δοκίμασαν σε άλλες περιπτώσεις μόνοι τους και δεν ήταν επαρκής η καθοδήγηση και η εξωτερική βοήθεια (Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H., 1999).

Κριτική: Πάρα πολλά στοιχεία της κονστρουκτιβιστικής/εποικοδομησιακής θεωρίας δεν είναι καινούρια και έχουν τονιστεί από πολλούς σπουδαίους παιδαγωγούς κατά το παρελθόν. Μπορούμε ενδεικτικά να αναφέρουμε τον John Dewey με το "learn-

ing bei doing” και τον Georg Kerschensteiner με το «σχολείο εργασίας», οι οποίοι αντιτίθενται στο σχολείο της αποστήθισης και της παθητικής μάθησης. Μπορούμε επίσης να τονίσουμε ότι και ο Jerome Bruner με την ανακαλυπτική μάθηση πλησιάζει κατά πολύ στις ιδέες του κονστρουκτιβισμού/εποικοδομησμού.

Προβλήματα: Στη διδασκαλία και στη μάθηση μια σειρά εμπειρικών ερευνών έδειξαν μια σειρά προβλημάτων. Αρχικά ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος να εκπέσουμε σε γενίκευση μέσα από εντελώς εξειδικευμένες έρευνες. Κατά τους ακραίους κονστρουκτιβιστές το «διδάσκειν» είναι κάτι το οποίο δεν υφίσταται δεν μπορεί να υπάρξει. Αλλά και οι πιο συγκρατημένοι κονστρουκτιβιστές δίνουν στους διδάσκοντες τόσους πολλούς βαθμούς ελευθερίας όπου είναι μεγάλος ο κίνδυνος της θεωρητικής ελεύθερης βούλησης και της πρακτικής αναποτελεσματικότητας. Όταν οι μαθητές κατά την επεξεργασία σύνθετων προβλημάτων έχουν πάρα πολύ μεγάλη ελευθερία ως προς την επεξεργασία ενός θέματος και δεν δέχονται καμιά βοήθεια από τον εκπαιδευτικό αποσυντονίζονται και συχνά αποτυγχάνουν. Αυτό αποδείχτηκε και σε προγράμματα με εξειδικευμένα λογισμικά και σε προγράμματα προσομοιώσεων και σε υπερκείμενα. Σε πάρα πολλές έρευνες αποδείχθη ότι από ένα σημείο και ύστερα οι μαθητευόμενοι αντιδρούσαν στις καινοτόμες προτάσεις διότι και το σύστημα εξετάσεων ζητούσε άλλα και ότι έπρεπε να αναπροσαρμοστεί όπως και είναι φυσικό ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό μπορούμε να πούμε ότι ισχύει και στη χώρα μας. Μπορούμε να διδάσκουμε τους μαθητές με πειράματα όταν στις εισαγωγικές για τα πανεπιστήμια το σπουδαιότερο ρόλο παίζει η αποστήθιση; Και από την άλλη υπήρχε πρόβλημα χρόνου. Δεν επαρκούσε ο σχολικός χρόνος για την κάλυψη της διδακτέας ύλης.

5. Μια ρεαλιστική προσέγγιση του ρόλου του δασκάλου για την επιτυχία μιας διδασκαλίας

Η Δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης στην πράξη δεν μπορεί να υιοθετεί στοιχεία των ψυχολογικών ερευνών με την αντίληψη όλη ή τίποτα. Η μάθηση προϋποθέτει από τη μια μεριά πάντα κίνητρα, ενδιαφέρον και αυτενέργεια από μέρους των διδασκομένων. Από την άλλη μεριά όμως η μάθηση επιτυγχάνεται όταν υπάρχει σωστός προσανατολισμός, καθοδήγηση και βοήθεια (Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H., 1999). Έτσι η χρησιμοποίηση θεωρητικών μοντέλων στην πράξη αποτελεί μια πάρα πολύ δύσκολη διαδικασία και αυτό είναι ανεξάρτητο από το εάν πρόκειται για μοντέλα παραδοσιακής διδακτικής φιλοσοφίας ή για μοντέλα

κονστрукτιβιστικά/εποικοδομιστικά. Το σπουδαιότερο ίσως είναι να βρούμε μια ισορροπία μεταξύ της παραδοσιακής και της κονστрукτιβιστικής άποψης. Μεταξύ μιας σαφούς διδασκαλίας από το δάσκαλο και μιας ενεργούς συμμετοχής από τους διδασκόμενους (Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H., 1999).

Μια ρεαλιστική προσέγγιση της διδασκαλίας:

Διδάσκω:

**υποστηρίζω, παρακινώ, ενθαρρύνω, δημιουργώ τις προϋποθέσεις για ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την οικοδόμηση της γνώσης
αλλά και
καθοδηγώ, παρουσιάζω, παροτρύνω, εξηγώ, αναλύω.**

Διδασκαλία:

Ούτε κυριαρχία του διδάσκοντος αλλά ούτε και απουσία του. Το περιβάλλον μάθησης να προσεγγίζει την πραγματικότητα

Μάθηση:

Περισσότερο με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών αλλά όπου χρειάζεται και με τον παραδοσιακό τρόπο

Ο **Burow**, (Burow, 2003) κατατάσσοντας τις διάφορες παιδαγωγικές και ψυχολογικές σχολές τις τοποθέτησε σύμφωνα με το κριτήριο του κηπουρού ή του γλύπτη. Και αυτό δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς. Στην περίπτωση του γλύπτη προσπαθείς να φτιάξεις το παιδί στα μέτρα σου, στην εικόνα που έχεις εσύ σχεδιάσει για το παιδί. Στη δεύτερη δημιουργείς όλες τις προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί το παιδί ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του (Gudjons, 2001).

Μια διδασκαλία και κατά συνέπεια ένα περιβάλλον μάθησης δεν έχει μόνο την γνωστική του πλευρά, μόνο δηλαδή να μάθουμε, να κατανοήσουμε, να εξηγήσουμε. Υπάρχει και η ηθική διάσταση η οποία περιλαμβάνει όλους τους συμμετέχοντες ακόμα και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν. Επιτελεί επίσης έναν κοινωνικό ρόλο και αυτό δεν αφορά μόνο τα άτομα που εκείνη την στιγμή συμμετέχουν αλλά και την κοινωνία, η οποία έχει τις ανάλογες προσδοκίες. Και τέλος η διδασκαλία, το σχολείο και η μάθηση είναι οπωσδήποτε κάτι περισσότερο από τα μέρη που την αποτελούν (Gudjons, 2001).



(Gudjons, ελαφρώς τροποποιημένο, 2001)

6. Συμπέρασμα

Ο Postman ασκώντας κριτική στα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών (Postman, 1995:97) αναφέρει: «...Όλα τα παιδιά εισέρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο ως ερωτηματικά (;) και το τελειώνουν ως τελείες (.)...». Θα μπορούσαμε εδώ να τονίσουμε ως παράδειγμα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου τα παιδιά διαβαίνουν το κατώφλι του νηπιαγωγείου με τόση χαρά, αγωνία και προσδοκίες και με το πέρας του ηυκείου και των πανελλιαδικών εξετάσεων σκίζουν με μίσος τα βιβλία. Ο ρόλος του δασκάλου είναι στο να δημιουργεί μετά το πέρας της διδασκαλίας εκείνες τις προϋποθέσεις ούτως ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν τη φιλομάθεια και την περιέργειά τους. Μια διδασκαλία πρέπει να αποτελεί την απαρχή της περαιτέρω αναζήτησης από μεριάς των μαθητών. Το σχολείο επίσης πρέπει να δημιουργεί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις έτσι ώστε τα παιδιά να αγαπήσουν τη μάθηση, γιατί «Non scholae sed vitae discimus: δεν μαθαίνουμε για το σχολείο αλλή για τη ζωή μας».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bauman, Z.** (1991): *Modernity and Ambivalence*. Ithaca, N.Y
- Bauman, Z.** (2005): *Moderne und Ambivalenz: das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg
- Burow, Olaf-A.** (2003): *Prinzipien erfolgreicher Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, U.** (2001): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt**, (1993): *Designing learning environments that support thinking: The Jasper Series as a case study*. In: T. M. Duffy, J. Lowyck, D. H. Jonassen & T. M. Welsh (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp.9-36). Berlin:Springer
- Collins, A., Brown, J.-S. & Newman, S.** (1989): *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*. In: L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser* (pp.453-494). Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H.** (1995): *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Jg., 6, pp. 867-888.
- Graesel, C.** (1997) *Problemorientiertes Lernen. Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe
- Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H.** (1999): *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Traeges Wissen? Forschungsbericht 101. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Paedagogische Psychologie*. Ludwig Maximilians Universität München.
- Greeno, J. G.** (1989): *Situations, mental models and generative knowledge*. In: D. Klahr & K. Kotovsky (Eds.), *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon* (pp.285-318). Hillsdale, N J: Erlbaum
- Gruber, H., Renkl, A. & Mandl, H.** (1995): *Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen*. In: L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 167-178). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gudjons, H.** (2001): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick Kompendium Studienbuch 7., völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage*. Bad Heilbrunn-Obb.
- Gumin, H. & Meier, H.** (Hrsg.) (1998): *Einführung in den Konstruktivismus*, 4. Aufl. München, Zürich.

Lave, J. (1991): Situating learning in communities of practice. In: L.B. Reschnick, J.M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), Perspectives on socially shared cognition (pp. 63-82). Washington, DC: American Psychological Association.

Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1993): Das tröge wissen. Psychologie heute, 20 (9), 64-69

Μηρέχτ, Μη. (1996): Ιστορίες του κυρίου Κόινερ. (Geschichten vom Herrn Keuner) Μετάφραση Γιώργος Βελλουδής. Εκδόσεις: Πατάκη. Αθήνα.

Postman, N. (1995): Keine Götter mehr: Das Ende der Erziehung. Berlin

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht 60. Lehrstuhl für Empirische Paedagogik und Pädagogische Psychologie. Ludwig Maximilians Universität München.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen von Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Enzyklopädie der Psychologie. Band 4. S. 354-403. Göttingen: Hogrefe.

Resnick, L. B. (1991): Shared cognition: Thinking as social practice. In: L.B. Reschnick, J.M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), Perspectives on socially shared cognition (pp. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association.

Rogoff, B. (1990): Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Luchterhand

Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J. & Anderson, D. K. (1988): Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1991): Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Educational Technology, 31 (5), 24-33.

Watzlawick, P. (1987): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München

Συγκριτική προσέγγιση Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Αγωγής Ελλάδας – Γερμανίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ελένη Καινούργιου, Καθηγήτρια Εφαρμογών Τ.Ε.Ι. Ηπείρου

Ευαγγ. Λαλούμνη-Βιδάλη, Καθηγήτρια Παιδαγωγικών, Α.Τ.Ε.Ι.Θ

Ευφροσύνη Δήμα, υποψήφια διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Abstract

The present research focuses its interest in the organization mainly of German and Greek preschool establishments through a comparative approach in relation with the cultivation/development of an intercultural conscience, as such is expressed through the official Detailed Curriculum of Studies for Preschool Education as well as other government documents. It aims in identifying basic elements – principles that promote intercultural-ism, which on the one hand can be used as the foundation of a “practical guidelines handbook” while on the other can help as a stimulus for the development of intercultural education in Greek kindergartens and nursery schools.

1. Εισαγωγή

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες πολυάριθμες μελέτες (Press et al 1979 Kimperly et al 1994 Aboud 1996 Datnow & Hirshberg 1996 Duckitt et al 1999 Van Ausdale & Feagin 2001 Πανταζής 2006 Adalbjarnardottir & Runarsottir 2007) για τη διαπολιτισμική προσέγγιση της Αγωγής έχουν κάνει την εμφάνισή τους διεθνώς. Ωστόσο, τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα των μεταναστών και των πολιτικών προσφύγων εξακολουθούν να παραμένουν έντονα, τόσο στο επίπεδο της επιστημονικής ανάλυσης, όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής (Σκούρτου κ.ά. 2004)¹. Λόγω των διαφορών που υφίστανται ανάμεσα στην Ελλάδα, η οποία σχετικά πρόσφατα έχει μετεξελιχθεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών

¹Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρήστος, (2004), Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα.

και συνιστά ήδη μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και στις ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γερμανία, οι οποίες εξακολουθούν να βιώνουν τη συνεχώς αυξανόμενη διεθνοποίηση των πολιτισμικών, οικονομικών και πολιτικών δραστηριοτήτων, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συγκριτική προσέγγιση των μορφών των εκπαιδευτικών προβλημάτων που εκδηλώνονται στην προσχολική αγωγή.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει το ενδιαφέρον της στη συγκριτική προσέγγιση των δομών λειτουργίας των προσχολικών ιδρυμάτων (παιδικών σταθμών – νηπιαγωγείων) με κύριους στόχους: α) τη μελέτη της ελληνικής και γερμανικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την καλλιέργεια/ ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Προσχολικής Αγωγής και από άλλα έγγραφα (διακηρύξεις, εγκυκλίους, κ.λπ.), β) την καταγραφή των σχετικών τάσεων, όπως εμφανίζονται στη σχετική βιβλιογραφία και σε αντίστοιχες επιστημονικές έρευνες².

2. Συγκριτική προσέγγιση αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής αγωγής Ελλάδας – Γερμανίας

2.1. Το Αναλυτικό πρόγραμμα για τα Προσχολικά Ιδρύματα - Ελλάδα

Το ΔΕΠΠΣ για το ελληνικό Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 1366 τ. Β΄ 18-10-2001) περιλαμβάνει αναφορές τόσο ως προς την προσέγγιση του διαφορετικού πολιτισμού, όσο και του ηθαϊκού πολιτισμού μέσα στην προσχολική τάξη. Εξετάζοντας την απήχηση που είχαν αυτές στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους διαπιστώνουμε ότι υπήρξε σαφής αναντιστοιχία ανάμεσα στο σχεδιασμό και στην πράξη. Στο ΔΕΠΠΣ προωθείται η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η αγάπη και η αδερφοσύνη απέναντι σε όλα τα πλάσματα της γης, η συμμετοχή σε ομάδες, η τήρηση και ο σεβασμός των κανόνων, η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, η κοινωνικοποίηση των παιδιών, η γνωριμία και η εκτίμηση των διάφορων πολιτισμών.

²Δήμας Κωνσταντίνος, Καινούργιου Ελένη, Σιούδα Παναγιώτα, (2007), «Δια-πολιτισμική Αγωγή: Συγκριτική προσέγγιση παιδαγωγικής πράξης σε επιλεγμένα προσχολικά ιδρύματα Ελλάδας, Αγγλίας, και Γερμανίας», 10ο Διεθνές Συνέδριο: Μετανάστευση, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα και Διαπολιτισμική Εκ-παίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΕΚ 1366 τ. Β΄ 18-10-2001

2.2. Το Αναλυτικό πρόγραμμα για τα Προσχολικά Ιδρύματα – Βαυαρία (Γερμανία)

Στη Γερμανία (Βαυαρία), το αναλυτικό πρόγραμμα και οι κατευθυντήριες γραμμές που υφίστανται, αποσκοπούν στην απόκτηση από τα παιδιά γνώσεων και αξιών που θα βοηθήσουν να αυτονομηθούν και να αναλάβουν τις ευθύνες τους, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στην κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών, την ενίσχυση της πολιτισμικής κοινωνικότητας, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ηθική και θρησκευτική παράδοση, την εξοικείωση με την αισθητική, την τέχνη και τον πολιτισμό, από διάφορα μέρη της γης μέσα από την ανάπτυξη σχετικών δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη γλωσσική εκπαίδευση, με στόχο την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας και ταυτόχρονα, στην υποστήριξη των παιδιών των μεταναστών από δίγλωσσους παιδαγωγούς. Η εκπαίδευση επιδιώκεται να προσαρμόζεται στα παιδιά και όχι στα προσχολικά ιδρύματα. Βαρύτητα δίνεται, επιπλέον, στη στενή συνεργασία του προσωπικού των παιδικών σταθμών με τους γονείς και με άλλους φορείς (τοπικούς, εκκλησιαστικούς), που εμπλέκονται στη διαδικασία προσχολικής αγωγής, ώστε να γίνει εφικτή η μετατροπή της θεωρίας σε πράξη σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση κάθε ανθρώπου ως μοναδικής οντότητας, με σεβασμό, ενάντια στις φυλετικές διακρίσεις με έλεγχο ο καθένας του εαυτού του χωρίς να επηρεάζεται από το σύνολο.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα της Βαυαρίας λαμβάνονται -μεταξύ άλλων- υπόψη και οι οικογένειες ξένης καταγωγής και ο σεβασμός προς αυτές. Οι διαφορές αυτές αποτελούν έναυσμα για εμπλουτισμό της κοινωνία τους με νέες ιδέες.

Οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος αφορούν την προσωπική διάσταση, δηλ. ποιες δυνατότητες του παιδιού πρέπει να ενδυναμωθούν, τη διαλογική διάσταση, δηλ. τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και παιδιών-ενηλίκων, την πολιτιστική διάσταση, δηλ. ποιες κοινωνικές αξίες θα εξασφαλίσουν τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, τη γνωστική διάσταση, δηλ. τι πρέπει να ξέρουν τα παιδιά για να ανταπεξέλθουν στην κοινωνία, τη συμμετοχική διάσταση, δηλ. ποιες ευκαιρίες χρειάζονται τα παιδιά για να δημιουργήσουν και να αναλάβουν ευθύνες.

Από αυτές τις διαστάσεις προκύπτουν γενικές γνώσεις, με τις οποίες εξοπλίζεται έτσι το παιδί. Τα παιδιά αποκτούν τις γνώσεις και τις αξίες σε πολλά μέρη, όπου εκτελείται εκπαίδευση, όπως προσχολικά, σχολικά ιδρύματα, η οικογένεια και οι συνομήλικοι.

Το αναλυτικό πρόγραμμα ισχύει για όλα τα προσχολικά ιδρύματα, εκτός από τα

ιδρύματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Κύριος στόχος του αναλυτικού προγράμματος είναι η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών κι η καλύτερη εφαρμογή τους από τους παιδαγωγούς. Η οργάνωση της εκπαίδευσης πρέπει να είναι προσαρμοσμένη πάνω στα παιδιά και όχι στα προσχολικά ιδρύματα. Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην γλώσσα. Κάθε παιδί που θα πάει σχολείο, πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τη γλώσσα, σε προφορικό και γραπτό επίπεδο.

Τα παιδιά μαθαίνουν να ενδιαφέρονται και για άλλους πολιτισμούς επιδεικνύοντας σεβασμό απέναντί τους. Ταυτόχρονα, όμως, είναι σημαντικό να ξέρει το κάθε παιδί σε ποιο πολιτισμό ανήκει. Ωστόσο, τα παιδιά ευαισθητοποιούνται για τη διαφορετικότητα. Κάθε παιδί αποτελεί και μία ξεχωριστή προσωπικότητα, η οποία έχει δικαίωμα να αναγνωρίζεται ανεξάρτητα από το χρώμα ή το φύλο.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει προσωπική και κοινωνική διάσταση. Η συνεχής κινητικότητα των πληθυσμών κι ο σχηματισμός πολυπολιτισμικών κοινωνιών καθιστά την διαπολιτισμικότητα ως έναν από τους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς στόχους. Η διαπολιτισμικότητα είναι η βάση για την αρμονική συμβίωση ατόμων, ομάδων και περιοχών με διαφορετικό πολιτισμό. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε διάφορους τομείς κι αφορά όλους τους ανθρώπους..

Η συνύπαρξη γλώσσων και πολιτισμών θεωρείται αυτονόητη, ενήλικες και παιδιά ενδιαφέρονται και για άλλους τρόπους ζωής και προσπαθούν να τους καταλάβουν. Επίσης, επικρατεί μια θετική στάση προς την πολυγλωσσία, η οποία συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων και παρέχει μια ευκαιρία για όλους.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην εξοικείωση των παιδιών με διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς, με αποτέλεσμα να του καλλιεργείται το ενδιαφέρον να μάθει για τους ξένους πολιτισμούς, ταυτόχρονα όμως, να ασχολείται και με τη δική του καταγωγή.

3. Διαπολιτισμική αγωγή κι εκπαίδευση – Μοντέλα

3.1. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ:

Εμπειρίες από προγράμματα και σχέδια δράσης (projekten) ιδιαίτερα στη Γερμανία, δείχνουν ότι στην πραγματικότητα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχουν πολλές ελλείψεις, όπως η εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε Νηπιαγωγείο (Kindergarden) αποτελεί κατά κανόνα, μια κλειστή υπόθεση. Στην ομάδα εργασίας έχει τη δυνατότητα ο παιδαγωγός να κατανοήσει την κατάσταση του άλλου. Στη

Γερμανία υλοποιήθηκαν από προγράμματα και σχέδια δράσης, διαδικασίες μάθησης σε ομάδες εργασίας, όπου το παιδί συμπεριφερόταν ελεύθερα και αποδεχόταν διαφορετικές ιδέες και γνώμες, με την παρουσία εξωτερικού συμβούλου. Τα αποτελέσματα αναδείχθηκαν θετικά. Οι ομάδες εργασίας δέχονταν ερεθίσματα και αφορμίσσεις από το εξωτερικό περιβάλλον και με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, οδηγούνταν στην κριτική θεώρηση του έργου τους. Έτσι, οι νεότεροι μαθαίνουν από τους μεγαλύτερους κι οι αδύνατοι στη γλώσσα μαθαίνουν από αυτούς που την κατέχουν καλύτερα.

Στο Nordrhein – Westfalen στη Γερμανία λειτούργησε το παραπάνω μοντέλο μεικτής ομάδας προσχολικής αγωγής και φροντίδας, με στόχο να τονίσει νέους προσανατολισμούς για την προσχολική αγωγή. Η μεικτή ομάδα παιδιών με διαφορετική ηλικία αποτελούνταν από 15 παιδιά τεσσάρων μηνών έως έξι ετών, από τα οποία το ανώτερο επτά παιδιά ήταν κάτω των τριών ετών, στα οποία ανήκουν 2 έως 3 νεογνά κι 8 παιδιά τριών έως έξι ετών.

Αρκετές μελέτες έχουν αποκαλύψει τις θετικές επιδράσεις των μεικτών ομάδων (τμημάτων), καθώς και την πνευματική εξέλιξη παιδιών, που προέρχονταν από μη μορφωσιογόνα περιβάλλοντα. Τα παιδιά που φοίτησαν σε μεικτές ομάδες έδειχναν μεγαλύτερη αυτονομία στο φαγητό, στη φροντίδα του σώματος, περισσότερη συναισθηματική σιγουριά κι εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και σε άλλα πρόσωπα, σε σχέση με τα παιδιά από ομοιογενείς ομάδες.

Επιπλέον, ως πλεονέκτημα θεωρείται η διαφορετική ηλικία των παιδιών της μεικτής ομάδας με διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικές ανάγκες. Αυτό έχει ως επακόλουθο το διαχωρισμό των παιδιών σε ομάδες εργασίας, με δυνατότητα συνεχών αλληλαγών, ανάληγων των κοινωνικών τύπων. Τα παιδιά αισθάνονται χαρά, όταν με τη συμβολή και την επίδρασή τους αλληλίζουν ατμόσφαιρα στον περιβάλλοντα χώρο. Η ατομική πρωτοβουλία τόσο των παιδιών, όσο των παιδαγωγών και των γονιών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της αλληλαγής που συντελείται στη διαμόρφωση των προσχολικών ιδρυμάτων.

Η συστηματική εφαρμογή του θεσμού τοποθέτησης αλληλοδαπού παιδαγωγού σε προσχολικά ιδρύματα, όπως τα Νηπιαγωγεία με δίγλωσσα τμήματα, άρχισε να λειτουργεί το 1975 στη Βαυαρία της Γερμανίας. Η σημασία του αλληλοδαπού παιδαγωγού για τη Διαπολιτισμική Αγωγή τονίζεται ως θετική, αλληλά δε θεωρείται κι ως βασική προϋπόθεση. Ο αλληλοδαπός παιδαγωγός εκπροσωπεί το ξένο στοιχείο στο Νηπιαγωγείο, καθώς θεωρείται από τους γονείς και τα παιδιά ως ταυτόσημο πρόσωπο μ' αυτούς, ως εκπρόσωπός τους, μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης

σε προβλήματα εμπιστοσύνης που ίσως δημιουργούνται, διότι το ίδιο πρόσωπο, ως ξένο το γνωρίζει καλύτερα.

3.1.1. Μοντέλο – Σχέδιο για διορισμό αλλοδαπού παιδαγωγού – Διαπιστώσεις από την εφαρμογή του

3.1.1.1. Το Μοντέλο – Σχέδιο του Μονάχου

Κατά κανόνα τα παιδιά των ξένων εργαζομένων φιλοξενούνταν στα Νηπιαγωγεία (Kindergarden) της περιοχής του Μονάχου. Εκεί το ποσοστό ξεπερνούσε το 30%, γι' αυτό προσλαμβάνονταν παιδαγωγός για ειδική βοήθεια προς τα ξένα παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων για 26 ώρες/εβδομαδιαίως. Το 1984 (4 χρόνια μετά την πρώτη λειτουργία του Μοντέλου) στην πόλη του Μονάχου λειτούργησαν τριάντα ένα (31) Νηπιαγωγεία με επιπλέον αλλοδαπούς παιδαγωγούς για ειδική βοήθεια προς τα ξένα παιδιά. Η λειτουργία του μοντέλου αυτού με τμήματα παιδιών διαφόρων εθνικοτήτων αποδείχτηκε αναγκαία στην πορεία, διότι η παιδαγωγός έχει τη δυνατότητα ατομικής προσέγγισης κάθε παιδιού. Τη θετική συμβολή διαπίστωσε η ειδική επιτροπή της πόλης του Μονάχου, που είχε τη σχετική εποπτεία.

Η εφαρμογή του Μοντέλου με την Γερμανίδα ειδική παιδαγωγό αποσκοπούσε στο να βοηθήσει τα ξένα παιδιά να ενταχθούν ευκολότερα στην ομάδα του Νηπιαγωγείου, και να βελτιώσουν τη γερμανική γλώσσα, να συμβάλλει στην όσο το δυνατό πιο ανώδυνη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και τέλος, να αφυπνίσει στα γηγενή και ξένα παιδιά την περιέργεια να μπορούν να βιώσουν μεταξύ τους άλλα ήθη κι έθιμα, άλλες συνήθειες από άλλες εθνότητες.

Έτσι, όταν η αλλοδαπή παιδαγωγός απασχολεί δημιουργικά τα ξένα παιδιά, η Γερμανίδα παιδαγωγός αφιερώνεται στα γηγενή. Η εκπαίδευση σε μικρές ομάδες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική κι όταν βρεθεί σε κάποια από τις παραπάνω ομάδες ένα από τα γηγενή παιδιά, το γεγονός αυτό θα επιδράσει θετικά ως κίνητρο για γλωσσική δραστηριότητα τα υπόλοιπα παιδιά.

Τα διγλωσσικά – διπολιτισμικά ειδικά τμήματα προσχολικής ηλικίας στο Μόναχο είχαν διττό στόχο: αρχικά, την ενσωμάτωση στη χώρα υποδοχής και κατά δεύτερο λόγο, την προετοιμασία για μια πιθανή παλιννόστηση στην πατρίδα τους. Έτσι, η παρουσία των δυο παιδαγωγών αποτελούσε τη βάση για την επίτευξη της διπλής αυτής στρατηγικής.

Η Γερμανίδα παιδαγωγός συμβάλλει στην εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας,

στην αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα από τα παιχνίδια παρά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο σχολείο, καθώς επίσης, και στη διαμεσολήβηση των αξιών, των κανόνων και των πολιτισμικών στοιχείων, παράλληλα με όσα ισχύουν στη χώρα υποδοχής.

Αντίστοιχα, η αλληλοδαπή παιδαγωγός συμβάλλει στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, στη γνώση των ηθών κι εθίμων, των συνθηκών, αξιών κι αντιλήψεων, και κυρίως, στην αναγνώριση της εθνικής ταυτότητας του ξένου παιδιού. Φυσικά, κι εκείνη βοηθά στο ξεπέρασμα κάθε είδους δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα αλληλοδαπά παιδιά.

3.1.1.2. Το μοντέλο Waldorfindergarden

Ένα άλλο μοντέλο Νηπιαγωγείου – Βρεφονηπιακού Σταθμού, που λειτουργεί στη Γερμανία, υπό τη μορφή ιδιωτικού Δικαίου είναι το Waldorfindergarden, που στηρίζεται εξ ολοκλήρου στην παιδαγωγική του ανθρωποσόφου Rudolf Steiner.

Το σχολικό άγχος, η αποτυχία του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος, η τάση για σχολική επίδοση κι ανταγωνιστικότητα, οι πολλαπλές εξετάσεις, οδήγησαν πολλούς γονείς να στραφούν προς την παιδαγωγική του Rudolf Steiner, που είναι προσανατολισμένη στη συνολική παιδαγωγική εκπαίδευση του ατόμου. Στόχος της Waldorfindergarden παιδαγωγικής είναι η βοήθεια του παιδιού για το ξεδίπλωμα (απελευθέρωση) των υπάρχουσών δυνάμεων, κι ειδικότερα το πλήρες ξεδίπλωμα της προσωπικότητας κι όχι προσανατολισμός στη μετάδοση επιστημονικών γνώσεων.

Το παιδαγωγικό σύστημα του Waldorfindergarden προσανατολίζεται σε μια νέα πλευρά του παιδιού: όλα πρέπει να ξεκινούν από το παιδί. Η αξία της τέχνης ως μέσου αγωγής έχει σημαίνουσα σημασία για το Waldorfindergarden. Η αγωγή απευθύνεται σε όλη την προσωπικότητα του παιδιού. Συνολική μόρφωση σημαίνει ότι όλες οι δραστηριότητες, καλλιτεχνικές, μουσικοπαιδαγωγικές, χειρονακτικές έχουν την ίδια αξία.

Η ζωή σε ένα Waldorfindergarden είναι δυνατόν να παρομοιαστεί με τη ζωή και τις δραστηριότητες μιας μεγάλης οικογένειας.

4. Διαπιστώσεις – Συμπεράσματα

Θεωρείται ότι μέσα από το Νηπιαγωγείο πρέπει να αναπτύσσεται στα παιδιά ενός είδους πολυπολιτισμική ικανότητα, η οποία θα συμβάλλει όχι μόνο στην εξοικείωση

με άγνωστους πολιτισμούς αλλιά και στην υιοθέτηση ενός κώδικα επικοινωνίας που να ανταποκρίνεται στην ποικιλόμορφη πραγματικότητα. Η πρόκληση για όλους είναι η υιοθέτηση της φιλοσοφίας του Dewey, ότι δεν υπάρχει άλλη εναλλακτική λύση από τη συνεργασία, το σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην προθυμία από όλους τους εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία να διατηρηθεί ο διάλογος. (Μ. Σακελληρίου, 2008)³.

Ο ρόλος της παιδαγωγού θα πρέπει να είναι πλουραλιστικός, πολυδύναμος αλλιά και προσαρμοσμένος στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες που το κάθε άτομο αυτής της ηλικίας επιδεικνύει. (Λαλούμη –Βιδάλη, 1996)⁴.

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η πλειοψηφία των γονέων επιθυμεί την αρμονική ενσωμάτωση των παιδιών τους στην κοινωνία της χώρας που τους φιλοξενεί (με εξαίρεση τις περισσότερες περιπτώσεις των αλλοδαπών γονέων στη Γερμανία), χωρίς όμως να υποδηλώνεται άκριτη αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου των «άλλων» αλλιά εμφανής επιθυμία διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Γι' αυτό, αν και αρνούνται τον εθνοτικό διαχωρισμό και τη γλωσσική ταξινόμηση των παιδιών τους σε σχολεία σύμφωνα με τη εθνική και γλωσσική τους καταγωγή –γεγονός άλλωστε που αντίκειται στα ανθρώπινα δικαιώματα (Πανταζής 2004)⁵ – προσπαθούν, οι περισσότερες τουλάχιστον μητέρες και στις δυο χώρες, να μάθουν στο παιδί τους και τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα που ομιλείται στη χώρα φιλοξενίας, ώστε να συνδεθούν λειτουργικά οι δύο γλώσσες. Έτσι θα διευκολυνθεί η γενικότερη μετάβαση και κοινωνικοποίηση του παιδιού από τη μία κοινωνία/ χώρα προέλευσης στην άλλη και θα ενισχυθεί η μεταγλωσσική του αντίληψη, και η μεταφορά συντακτικών δομών από τη μία γλώσσα στην άλλη.

5. Προτάσεις

Με τις προτάσεις που ακολουθούν, επιθυμούμε να συμβάλουμε στη δημιουργία μιας αλληλέγγυας κοινωνίας, γλωσσικά και πολιτισμικά πλουραλιστικής, στην ανάπτυξη αρχών που χαρακτηρίζουν το δημοκρατικό πολίτη.

Αρχικά:

³Σακελληρίου, Μαρία, (2008), «Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου», Θεσσαλονίκη.

⁴Λαλούμη-Βιδάλη, Ε., (1996), Ανθρώπινες Σχέσεις & Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση από τη θεωρία στην πράξη, Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.

⁵Πανταζής, Σπυρίδων, (2006). Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, Αθήνα: Ατραπός

- Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να καθιερώ-σει έναν εκπαιδευτικό φορέα, όπως οι σύμβουλοι διαπολιτισμικής αγωγής, ειδικά εκπαιδευμένων και καταρτισμένων σε θέματα με-τανάστευσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα οφείλουν να διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

- Η υποστήριξη της δίγλωσσας εκπαίδευσης των παιδιών κρίνεται απαραίτητη, έτσι ώστε το παιδί να εξοικειωθεί με το πε-ριβάλλον της πολυγλωσσίας.

- Η στενή συνεργασία ανάμεσα στο προσχολικό ίδρυμα και στους γονείς των αλλοδαπών παιδιών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επαφή κι επικοινωνία με το παιδί.

- Η καθιέρωση του θεσμού του αλλοδαπού παιδαγωγού στα προσχολικά ιδρύματα θεωρείται βασική προϋπόθεση για την α-νάπτυξη ουσιαστικής επαφής κι επικοινωνίας με το παιδί.

- Επίσης, η καθιέρωση εκμάθησης ξένης γλώσσας (αγγλικής, κ.λ.π.) θεωρείται επιβεβλημένη, έτσι ώστε η εξάσκηση κι η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας να συμβάλλει στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας του ατόμου και στη δημιουργία αυτόνομης προσωπικότητας.

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής κι εκπαίδευσης το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να είναι προσανατολισμένο προς την ίση μεταχείριση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, εθνικότητας ή θρησκείας, γι' αυτό πρέπει να στηρίζεται σε τέτοιες δομές, οι οποίες να διασφαλίσουν μια ισόρροπη ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών για την απρόσκοπτη πρόοδό τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Γεωργογιάννης, Παντελής, (2008), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τ. 3, Πάτρα.

Γκόβαρης, Χρήστος, (2000), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των 'πολιτισμικών διαφορών'», Παιδαγωγικός λόγος 3, σσ. 23-30.

Δήμας Κωνσταντίνος, Καινούργιου Ελένη, Σιούλα Παναγιώτα, (2007), «Διαπολιτισμική Αγωγή: Συγκριτική προσέγγιση παιδαγωγικής πράξης σε επιλεγμένα προσχολικά ιδρύματα Ελλάδας, Αγγλίας, και Γερμανίας», 10ο Διεθνές Συνέδριο: Μετανάστευση, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε.

Δήμας, Κωνσταντίνος, (2008): Ενίσχυση ερευνητικών ομάδων στο Τ.Ε.Ι. Ηπείρου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Συγκριτική προσέγγιση Προσχολικής Αγωγής Ελλάδας – Αγγλίας», Ιωάν-νινα.

Δήμας, Κωνσταντίνος, (2008): Ενίσχυση ερευνητικών ομάδων στο Τ.Ε.Ι. Ηπείρου «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση παι-διών προσχολικής ηλικίας στη Γερμανία (Βαυαρία) – Αγγλία», Ιωάννινα.

Ευαγγέλιου, Οδυσσέας, (2007), Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα, εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.

Ζωγράφου, Ανδρέας, (2003), Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.

Καινούργιου, Ελένη, Δήμα, Ευφροσύνη. (2009), Προβλήματα Επικοινωνίας Αλλοδαπών νηπίων στους Παιδικούς Σταθμούς – Νηπιαγωγεία, 12ο Διεθνές Συνέδριο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας.

Καινούργιου, Ελένη, Δήμας, Κωνσταντίνος, Σιούλα, Παναγιώτα, (2008), Συνεργασία βρεφονηπιαγωγών-γονέων σε επιλεγμένα προσχολικά ιδρύματα Ελλάδας, Αγγλίας, και Γερμανίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής, 11ο Διεθνές Συνέδριο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε.

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα 21998, Ελληνικά Γράμματα.

Λαλούμνη-Βιδάλη, Ε., (1996), Ανθρώπινες Σχέσεις & Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση από τη θεωρία στην πράξη, Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.

Μαρκόπουλος, Α., Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα Εκπαιδευτικά Συστήματα των Κρατών – Μελών: Θεσσαλονίκη 1990.

Παλαιοθόγου – Γκικοπούλου Κωνσταντίνα, (2005), Ένα Διεθνές Curriculum για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα.

Πανταζής, Σπυρίδων, (2006). Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, Αθήνα: Ατραπός.

Σακελλαρίου, Μαρία, (2006), «Η συνεργασία οικογένειας, σχολεί-ου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκ-παίδευσης», Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη, τ. 1.

Σακελλαρίου, Μαρία, (2008), Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου, Θεσσαλονίκη.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρήστος, (2004), Μετανάστευση στην

Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα.

ΦΕΚ 1366 τ. Β΄ 18-10-2001.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aboud, F. (1996). "Parental and Peer Influences on Children's Racial Attitudes". *International Journal of Intercultural Relations* 20, 371-383.

Adalbjarnardottir S., Runarsottir, E.M. (2007). "A Leader's Experiences of Intercultural Education in an Elementary School: Changes and Challenges". *Theory into practice* 45 (2), 177-186.

Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Duckitt, J., Wall, C., Pokroy, B. (1999). "Color Bias and Racial Preference in White South African Preschool Children". *The Journal of Genetic Psychology* 160 (2), 143-154.

Kimperly K. Powlista, L.A., Serbin, A.B., Doyle & White, D.R. (1994). "Gender, Ethnic and Body Type Biases: The Generality of Prejudice in Childhood". *Developmental Psychology* 30 (4), 526-536.

Kiper, H. (1992). "Interkulturelle Padagogik zwischen Pathos und Institutionalisierung – kritische Anmerkungen zu Facetten ihrer Geschichte". In: Borelli, M. (Hrsg.) *Zur Didaktik interkultureller Padagogik*, Goppingen, 156-181.

Kiper, V. (1992), "Interkulturelle Padagogik zwischen Pathos und Institutionalisierung - Kritische Anmerkungen zu Facetten ihrer Geschichte". In: Borelli, M. (Hrsg.) *Zur Didaktik interkultureller Padagogik*, Goppingen.

Lenhart, V. (2003). *Pedagogik den Menschenrechte*, Opladen. Lesk und Budrich.

Van Ausdale, D., Feagin, J.R. (2001). *The First R. How Children Learn Race and Racism*, Oxford: Rowman & Littlefield.

Από τον κρατικό στον κριτικό λόγο

Θεμιστοκλής Γκόγκας Επίκουρος καθηγητής,
Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου

Abstract

Topic of the present paper is the positivist frame, which apparently forms the normative discourse around education matters in Greece. Positivism also operates as the locus where political and social interaction on pre-school curricula takes place. Additionally, in this frame the transition from the traditional to the “scientific” pedagogy is hidden. Aim of the paper is to reveal the utopian field of the normative discourse, at least as it is expressed in the current hegemonic conjuncture. The approach to the topic is done through a content analysis of the official documents on pre-school education. Moreover, within the Gramscian theoretical schemata of hegemony, intellectuals and culture is examined the institutional status of educational practice as well as the formation of a collective mentality as far as pre-school education is concerned.

Περίληψη

Το πλαίσιο του ορθολογικού θετικισμού, που φαινομενικά διαμορφώνει τον κανονιστικό λόγο γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα στη χώρα μας, αποτελεί αντικείμενο της εισήγησής μας. Το αυτό πλαίσιο αποτελεί και τον τόπο διεξαγωγής της συζήτησης γύρω από τα Αναλυτικά Προγράμματα της Προσχολικής Εκπαίδευσης και, φυσικά, σηματοδοτεί τη μετάβαση από ένα μοντέλο παραδοσιακής παιδαγωγικής σε ένα αντίστοιχο, της «επιστημονικής». Στόχος της εισήγησης είναι να καταδείξει το ουτοπικό του συγκεκριμένου κανονιστικού λόγου όπως τουλάχιστον εκφέρεται στην κρατούσα ηγεμονική συγκυρία. Η προσέγγιση γίνεται μέσα από ανάλυση περιεχομένου του «κρατικού λόγου» για την Προσχολική Εκπαίδευση και περιλαμβάνει τα τεκμήρια διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ταυτόχρονα, μέσα από θεωρητικά σχήματα εξετάζεται το θεσμικό πλαίσιο διαμόρφωσης τόσο των πρακτικών αγωγής, όσο και της συλλογικής νοοτροπίας όσον αφορά την Προσχολική βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Από την εποχή που ο Heggel εξέδωσε το σημαντικότερο έργο του *The Phenomenology of Spirit* (1807) διατυπώνοντας τις θέσεις του για «απόλυτη γνώση» και εισήγαγε «την κουλίτουρα της σύγχρονης εποχής» στη σύγχρονη σκέψη (Callinicos, 1999: 40) και μέχρι σήμερα, η εκπαίδευσή μας είναι προσκολλημένη στο άρμα του θετικισμού. Κατά καιρούς διατυπώνονται σε πολιτικά κείμενα αφοριστικές τάσεις κατά του θετικισμού, με πρόταση των ιδεολογημάτων περί «κοινωνίας της γνώσης», ενώ στην πραγματικότητα όλα αυτά δεν αποτελούν παρά μια ηγεμονική επιβολή του πολιτικώς αποδεκτού λόγου για την εκπαίδευση. Αν θέλαμε, με μια πρόχειρη ματιά να προσεγγίσουμε το θετικισμό και το θετικιστικό πνεύμα στην εκπαίδευση, θα βλέπαμε ότι ο θετικισμός βασίζεται στην παραδοχή ότι υπάρχει μια ευθεία αντιστοιχία μεταξύ θετικών και ανθρωπιστικών επιστημών και πως ο κόσμος μπορεί να γίνει αντιληπτός με βάση τα δεδομένα των αισθήσεων. Ως προς δε τη γνώση, αυτή μπορεί να αποκτηθεί (ως έγκυρη γνώση) μόνον εφόσον το υποκείμενο στηριχτεί στα δεδομένα της εμπειρίας ή αλλιώς στα δεδομένα των θετικών επιστημών. Κατά το θετικισμό ο εξωτερικός κόσμος καθορίζει πλήρως τη μια και μοναδική σωστή οπτική για αυτόν, ανεξαρτήτως της διαδικασίας ή των συνθηκών της θέασης. Κατά τη συμβατική ή «παραδοσιακή» αντίληψη της διανοητικής παραγωγής, η επιστημονική αλήθεια είναι καθολικά έγκυρη και εφαρμόσιμη, και διαθέτει έναν ακλόνητα γραμμικό, προοδευτικό, και δεσμευτικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα (βλ. σχετικά Keat & Urry, 1975). Σύμφωνα με τη θετικιστική αντίληψη, η σχολική γνώση διέπεται από τη γραμμικότητα που δεσμεύει την κίνηση εντός του γνωστικού πεδίου με συνέπεια να χρειάζεται ένα ταξινομικό σύστημα (βλ. σχ. Bloom & Krathwohl, 1986). Η ταξινομία αυτή, ως σύστημα αναφοράς, αποτελεί και το πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής γνώσης, τη βάση του αναλυτικού προγράμματος.

Η θετικιστική αυτή λογική της λειτουργίας του σχολείου αποτελεί μια ηγεμονική επιβολή, υπό την έννοια που έδωσε στον όρο ηγεμονία ο Ιταλός διανοητής A. Gramsci (1891-1937). Κατά τον Gramsci ηγεμονία είναι η κυριαρχία μιας κοινωνικής τάξης επί των υποκείμενων πέραν του πολιτικού και οικονομικού πεδίου και στο πεδίο της κοσμοαντίληψης. Μέσα από την ηγεμονία προβάλλει η δυνατότητα της κυρίαρχης τάξης να προβάλλει τη δική της κοσμοθεωρία ως «ληλογική» ή καλύτερα ως «φυσική». Ο Λ. Γκρούππι, στον πρόλογο του βιβλίου *Οι Διανοούμενοι του Γκράμισι*, σημειώνει τα εξής: «η κυρίαρχη τάξη εφαρμόζει την ηγεμονία της στο βαθμό που μπορεί να πραγματοποιήσει και να διατηρεί έναν ιστορικό συνασπισμό αντιφατικών

κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων, τόσο στην οικονομική βάση όσο και στο πολιτικό και κρατικό εποικοδόμημα που έχουν για συνδετικό κρίκο την ιδεολογία. [...] Η τάξη (ή οι τάξεις) που κυριαρχεί μπορεί να κυριαρχεί μόνο στο βαθμό που μπορεί να ακτινοβολήσει την ιδεολογία της προς όλα τα κοινωνικά στρώματα, ακόμα και προς την εκμεταλλευόμενη τάξη που έχει αντίθετα μ' αυτήν συμφέροντα» (Γκράμσι, 1972: 41)

Στη εξαιρετικά συνοπτική αυτή παρουσίαση της ηγεμονίας, καταδεικνύεται ο καταλυτικός ρόλος που αυτή επιτελεί στην καπιταλιστική κοινωνία. Η επιβολή της κυρίαρχης τάξης βασίζεται κατά μείζον μέρος στην ηγεμονία, μέσα από την εμπέδωση μιας ευρείας κοινωνικής συναίνεσης δια της ιδεολογίας. Η ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης (ή ομάδας) δεν επιβάλλεται δια της βίας, αλλά μέσα από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του Κράτους Το σχολείο, που αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς. εμπεδώνει την ηγεμονική επιβολή της υπερκείμενης τάξης επί των υποκειμένων, μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος (φανερού ή κρυφού).

Ένα δεύτερο σημείο που χρήζει επισήμανσης είναι αυτό της γραμμικότητας της γνώσης. Κατά την αντίληψη των συντακτών του Αναλυτικού Προγράμματος, αυτή η γραμμικότητα παρέχει τις αναγκαίες γνώσεις, οι οποίες σε ένα καθεστώς επαληθεύσιμης θα παράσχουν την απαιτούμενη γνώση. Άραγε, σε ποιο βαθμό ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης κουλτούρας (Γκόγκας, 2003: 9-10) λαμβάνεται υπόψη στη σύνταξη του ΑΠΣ; Ανατρέχοντας στο Σοσιαλισμός και Κουλτούρα του Γκράμσι, διαβάζει κανείς: «Πρέπει να αποβάλλουμε τη συνήθεια και να πάσουμε ν' αντιλαμβανόμαστε την κουλτούρα σαν εγκυκλοπαιδική γνώση, όπου ο άνθρωπος θεωρείται μόνο σαν ένα είδος δοχείου για γέμισμα και στίβαγμα εμπειρικών στοιχείων, άσχημων και ασύνδετων γεγονότων, που έπειτα αυτός πρέπει να αρχειοθετήσει στο κεφάλι του όπως στις στήλες ενός λεξικού, για να μπορέσει μετά στην κάθε ευκαιρία να απαντά στους κάθε λογής ερεθισμούς του εξωτερικού κόσμου» (Γκράμσι, 1982: 72). Από όσα, όμως, μπορούν να διαφανούν σε μια δεύτερη ανάγνωση του Αναλυτικού Προγράμματος το ζητούμενο δεν είναι η διαμόρφωση κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης, αλλά η παγίωση μιας υφιστάμενης συλλογικής νοοτροπίας, έτσι όπως εκφράζεται μέσα από την άκριτη αποδοχή της προσφερόμενης γνώσης. Όταν ο Τσουκαλός (1985: 569 κ.εξ.) έγραφε το Κεφάλαιο «Υπερεκπαίδευση» και «ημιμάθεια», σίγουρα δεν μπορούσε να φανταστεί ότι εικοσιπέντε χρόνια μετά τη δημοσίευσή του η κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση θα παρουσίαζε ομοιότητες με αυτή που περιέγραφε αναφερόμενος στον 19ο αιώνα. Ωστόσο, η σύγκριση μεταξύ

του μακρινού πια 19ου αιώνα και του τρέχοντος 21ου μόνο ποσοτικές διαφορές παρουσιάζει, δεδομένου ότι η γνώση προσφέρεται μέσα από δομές που –θεσμικώς– ελάχιστα διαφέρουν.

Κριτική του σχολείου

Η ηγεμονική λειτουργία των σχολικών μηχανισμών έχει ως αποτέλεσμα τη μεταστροφή της συζήτησης από τα όντως προβλήματα που αφορούν τη γνώση καθαυτή στα δευτερεύοντα, που αφορούν τα δύο επίπεδα του «νέου σχολείου» μέσα από τα προστάγματα της «επιστημονικής» παιδαγωγικής. Σε προγενέστερο στάδιο η συζήτηση είχε περιστραφεί στον αφορισμό του παραδοσιακού σχολείου και στη δημιουργία δομών για το νέο σχολείο, ωσάν η θεραπεία του επιφανόμενου να μπορούσε να επιφέρει και τη θεμελίωση ενός δημοκρατικού και ανοιχτού σχολείου. Σήμερα, ο σχολιασμός επί της αποτελεσματικότητας του σχολείου επιμερίζεται αδρά σε δύο γενικές κατηγορίες: την εργαλειακή και τη λειτουργική.

Η πρώτη, που αφορά το εργαλειακό κομμάτι της εκπαίδευσης εδράζει τα επιχειρήματα περί αποτελεσματικότητας, περί εκσυγχρονισμού κλπ. στις μεταβολές του τεχνικού/ τεχνολογικού μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δίνει έμφαση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας, στη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, στην προμήθεια διαδραστικών πινάκων κ.ο.κ. Ας θυμηθούμε την πολυδιαφημισθείσα Κοινωνία της Πληροφορίας, τα Επίπεδα Πιστοποίησης της γνώσης νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς, τις διακηρύξεις του Υπουργείου περί προμήθειας διαδραστικών πινάκων, τη δωρεάν παροχή φορητών υπολογιστών σε κάθε μαθητή κ.τ.τ. Αυτός ο διαμορφωμένος λόγος γύρω από τα ζητήματα της χρήσης των «νέων τεχνολογιών» δεν κάνει τίποτε περισσότερο από το να αναδιατυπώνει αιτήματα που δίνουν έμφαση στο τεχνικό μέρος, ήτοι διαπραγματεύεται τεχνικές που θα εξακολουθήσουν να προσφέρουν την ίδια γνώση, αλλιά με άλλο περίβλημα και φυσικά, ουδόλως αμφισβητούν τη δομή του αναλυτικού προγράμματος.

Η δεύτερη κατηγορία που διαμορφώνει λόγο για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει να κάνει με το λειτουργικό της μέρος. Εκεί η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από θέματα εμπλουτισμού, ανανέωσης, επικαιροποίησης κλπ., που παραμένουν σε επίπεδο καινοφανών λέξεων τις περισσότερες φορές, χωρίς να υπεισέρχονται στην ουσία των πραγμάτων. Έτσι, η «επανάσταση» της Διαθεματικότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) παρουσιάστηκε ως η καινοτόμος λύση στο γνωσιακό πρόβλημα, ενώ τα νέα εμπλουτισμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)

συμπλήρωσαν τα κενά στην επικαιροποίηση της γνώσης. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, η σχολική αποτυχία δεν οφείλεται παρά μόνο στην αδυναμία προσαρμογής στις νέες συνθήκες που οι τεχνολογικές καινοτομίες επιφέρουν.

Αυτοί οι δύο άξονες προβληματισμού και κριτικής αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα ηγεμονικά σκεύη, δεδομένου ότι οσάκις τίθεται ζήτημα κριτικής επί του σχολείου, η συζήτηση επικεντρώνεται στη μεταβολή των ταξινομικών στόχων, στην προσθαφαίρεση τμημάτων, στον «εμπλουτισμό» του αναλυτικού προγράμματος, στον «εκσυγχρονισμό» του και ουδέποτε αμφισβητείται η ταξινομία καθαυτή. Φυσικά, έπειτα από κάθε μεταρρύθμιση οι επιφαινόμενες μεταβολές πείθουν για την κρατική μέριμνα γύρω από θέματα εκπαίδευσης, έστω και αν οι μεταβολές παραμένουν απλώς σε ένα επίπεδο μεγαλοστομίας. Ταυτόχρονα κάθε μεταρρύθμιση αυτής της μορφής (και τις τελευταίες δεκαετίες είδαμε αρκετές αυτού του είδους) στρέφει τη συζήτηση μακριά από το ουσιαστικό πρόβλημα της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλο από το περιεχόμενο της προσφερόμενης γνώσης. Έτσι, η στροφή των τελευταίων χρόνων προς τον πληροφοριακό εγγραμματισμό καθόλου δεν επιλύει τα κοινωνικά προβλήματα στο χώρο του σχολείου, ενώ οι προγραμματικοί άξονες της πολιτικής ηγεσίας αναπροσανατολίζουν το σχολείο ωσάν η εκπαιδευτική διαδικασία να διεξάγεται σε κοινωνικό και οικονομικό κενό.

Κριτική του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου

Αντλούμε τα στοιχεία μας από δύο βασικά εγχειρίδια, το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο» και τον Οδηγό Νηπιαγωγού (εφεξής: Οδηγός). Η πρώτη ματιά αναφορικά με τον Οδηγό δείχνει ένα καθαίσθητο εγχειρίδιο 430 σελίδων με πλούσιο εικονιστικό υλικό και εξαιρετικά λεπτομερείς πληροφορίες. Το εν λόγω εγχειρίδιο χωρίζεται σε τρία μέρη ως εξής:

Το πλαίσιο για την ανάπτυξη του Προγράμματος

Η ανάπτυξη του Προγράμματος, και

Επεκτείνοντας το Πρόγραμμα

Καταλήγει δε σε μια πλούσια βιβλιογραφική συναγωγή και πλαισιώνεται από ένα Παράρτημα με ιδέες για την κατασκευή παιχνιδιών και πινάκων.

Πραγματικά πρόκειται για ένα εξαιρετικά επιμελημένο βοήθημα, στο εισαγωγικό προοίμιο του οποίου παρέχονται οδηγίες για τη χρήση και αξιοποίησή του από τον εκπαιδευτικό. Από αισθητικής πλευράς δε, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα καινοτόμο βοήθημα, ευχάριστο και «φιλικό» προς το χρήστη.

Ωστόσο, ο Οδηγός καθ'αυτός αποτελεί μια μικρογραφία της κρατούσας πολιτικής αντίληψης για την εκπαίδευση. Αφενός, παρατηρείται η έμφαση στα τεχνικά στοιχεία του βιβλίου (χρωματικοί συνδυασμοί, εικονιστικό υλικό, ευρετήριο, πίνακες, παραδείγματα κλπ.) που το καθιστούν εντυπωσιακό, σε αντίθεση με τα απωθητικά αντίστοιχα εγχειρίδια του παρελθόντος. Θα μπορούσε μάλιστα κάποιος να υποστηρίξει ότι ένα τέτοιο εγχειρίδιο δεν παύει να αποτελεί εργαλείο και ως τέτοιο θα πρέπει να ιδωθεί. Επομένως, όσον αφορά το φαίνεσθαι οι συνθήκες πληρούνται. Αφετέρου, το περιεχόμενό του συνάδει με την κυρίαρχη (αλλά underground) πολιτική αντίληψη για την εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία η εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτικό είναι ελαττωμένη, με συνέπεια ο Οδηγός να είναι υπέρ το δέον αναλυτικός και εξαιρετικά μεθοδικός, όσον αφορά τις οδηγίες. Δεν μπορούμε, ωστόσο, να παραβλέψουμε το τακτ με το οποίο αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί: η σύνολη διατύπωση του Οδηγού έχει μορφή παραιnéσεων, συμβουλών, παροχής ιδεών για περαιτέρω δραστηριότητες, προτάσεων κτλ. Θα παραθέσουμε ένα ακόμη παράδειγμα προς επήρρωση των όσων υποστηρίζουμε: Στον Οδηγό (σελ. 43), εντός χρωματιστού πλαισίου αναγράφεται: «Ιδέες και προτάσεις για την τήρηση ημερολογίου». Αντιγράφουμε από τη συνέχεια: «Για το ημερολόγιο καλύτερο είναι να χρησιμοποιείται ένα χοντρό τετράδιο, τουλάχιστον 40 φύλλων, με μεγάλα περιθώρια. Τα περιθώρια χρησιμεύουν στο να σημειώνονται προσθήκες ή παραπομπές σε άλλα σημεία του ημερολογίου». Η παραπομπή αυτή δεν προέρχεται από οδηγίες του δασκάλου προς τους μικρούς μαθητές του, αλλά για οδηγίες προς νηπιαγωγούς! Στις επόμενες σελίδες δε, ακολουθεί ένα παράδειγμα καταγραφής, με παράθεση κάποιων εικονιστικών στοιχείων που βοηθούν στην κατανόηση του επιδιωκόμενου σκοπού. Αντιλαμβανόμαστε ότι η τήρηση ημερολογίου αποτελεί μια πρόταση του Οδηγού, αλλά δεν γίνεται κατανοητός ο λόγος που θα πρέπει να επισημανθεί το μέγεθος του τετραδίου και το πάχος του εξώφυλλου! Αλλά, μήπως αυτό δεν επισημαίνει την ελαττωμένη εμπιστοσύνη έναντι του εκπαιδευτικού; Το ίδιο φαινόμενο δεν συναντάμε, άλλωστε, στις οδηγίες προς τους βαθμολογτές των Γενικών Εξετάσεων, με το περιβόητο : «από τη σελ. τάδε, παράγραφος δείνα έως...». Συνεπώς, υποστηρίζουμε ότι μέσα σε ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας υφίσταται μία μορφή ελέγχου, που απαντάται σε όλες τις εκφάνσεις της ιεραρχικής δομής. Βέβαια, το τακτ που προαναφέραμε παραμένει. Η κομψή διατύπωση δεν κάνει λόγο για υποχρεωτική χρήση αυτής της μορφής, ούτε επιβάλλει τον ένα ή τον άλλο τρόπο καταγραφής. Οι δε συγγραφείς απεκδύονται κάθε ευθύνης χωρίς μάλιστα να διακινδυνεύουν να υποπέσουν στον –ενδεχομένως δικτικό– σχολιασμό των

εκπαιδευτικών, γι' αυτό και το όλο εγχείρημα της παροχής οδηγιών περί εξωφύλλου και σελίδων του ημερολογίου αποτυπώνονται ως παραπομπή στο έργο των Alfrichter et.al.!

Αυτά τα παραπάνω δεν αποτελούν παρά μια εξαιρετικά κομψή μορφή αποτύπωση μεθοδικών οδηγιών, που καθοδηγούν τον υπάλληλο στη διεκπεραίωση της γραφειοκρατικής του εργασίας. Το σχολείο γίνεται ένας φορέας διεκπεραίωσης γραφειοκρατικών λειτουργιών, εγκλωβίζοντας τον εκπαιδευτικό στα στενά όρια των οδηγιών και των υποδείξεων (αλλά και φιλικών συμβουλών) του Οδηγού, επιτρέποντας τον πολιτικό έλεγχο. Μόνο που, πέρασαν ίσως αρκετά χρόνια και διέφυγε από τη μνήμη μας η δριμεία κριτική για τις μεθοδικές οδηγίες διδασκαλίας, όπως επίσης λησμονήσαμε τον τρόπο που επιβάλλεται το σχολικό βιβλίο ως θεσμικός περιορισμός του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και εκλογή της γνώσης (Νούτσος, 1988: 165-6). Το πλαίσιο αυτό, έτσι όπως προσφέρεται μέσα από τον Οδηγό, παραμένει ασφυκτικά γύρω από τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Αλλά ως γίνουμε συγκεκριμένοι.

Τι είναι τελικά το Νηπιαγωγείο;

Για πολλοστή φορά στα νομοθετικά μας κείμενα ο σκοπός του Νηπιαγωγείου παραμένει στα στενά όρια ενός προπαρασκευαστικού σταδίου. Αντιγράφουμε από το Κεφ. Β' του ΔΕΠΠΣ: «σκοπός του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ωσάν να μην πρόκειται για ένα αυτοτελές σχολείο με δικούς του σκοπούς, παρά για ένα προοίμιο μιας επόμενης βαθμίδας. Αυτό, φυσικά, έχει να κάνει με τη γενικότερη δομική αδυναμία του σχολικού μας συστήματος να θεωρεί τη μια βαθμίδα ως προπαρασκευαστική της επόμενης, χωρίς αυτοτέλεια. Το πλέον κραυγαλέο παράδειγμα αυτής της αντίληψης αποτελεί η «προθαλαμopoίηση» του Λυκείου, ενώ το ίδιο φαινόμενο απαντάται πιο συγκεκριμένα και στην Προσχολική Αγωγή. Αυτό, φυσικά, δεν είναι τυχαίο. Έχει να κάνει ευρύτερα με τη διάρθρωση της παρεχόμενης γνώσης, τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και το περιεχόμενό του, ήτοι την κάθετη δόμηση της γνώσης που επιτρέπει με άνεση τη συμπύκνωση της διδασκτέας ύλης, τη μετατόπιση σε μικρότερες τάξεις γνωστικών δεξιοτήτων, την εντατικοποίηση των σπουδών, ωσάν το ζητούμενο να είναι η εν τάχει περιδιάβαση μέσα από σελίδες βιβλίων, χωρίς κανένα ουσιαστικό όφελος.

Άραγε, από τα τέλη της δεκαετίας του 70, όταν άρχισε η συμπίεση της ύλης, έγινε καμία μελέτη που να αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα και τη χρηστικότητα μιας τέτοιας ενέργειας; Μετρήθηκε κατά πόσον οι γενιές που αποφοίτησαν μετά τις «συμπυκνώσεις» κατέχουν την ύλη; Ή μήπως χαμηλόφωνα, κάθε χρόνο μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων των γενικών εξετάσεων, συζητάμε για το πρόβλημα των αποφοίτων των σχολείων μας;

Ο σχολιασμός θα μπορούσε να είναι εκτενέστατος, δεδομένου ότι τόσο ο Οδηγός όσο και το ΔΕΠΠΣ παραμένουν μέσα στα όρια της καπιταλιστικής λογικής. Θα περιοριστούμε να σταχυολογήσουμε κάποιες ενδεικτικές αναφορές που καταδεικνύουν τα όσα θεωρητικά αναπτύξαμε παραπάνω. Έτσι, στην ενότητα 1.1. του Οδηγού (σελ. 20) με τίτλο «Παιδαγωγικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις κατάλληλες για μικρά παιδιά» αναγράφεται ότι: «δίνεται όλο και μεγαλύτερη σημασία:

- στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν μικρά παιδιά,
- [...]
- στη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία,
- στην αρμονική ενσωμάτωση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, [...]
- στη συνέχεια των προγραμμάτων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο»

Είναι προφανές ότι ο κανονιστικός λόγος, έτσι όπως αποτυπώνεται στο συγκεκριμένο κείμενο δεν απηχεί παρά ένα καλών προθέσεων μανιφέστο των συντακτών του. Αντίθετα η πολιτική βούληση για την υλοποίηση αυτών των προθέσεων μάλλον βρίσκεται στα έγκατα του λήκκου που άνοιξε για την εκπαίδευση το Μνημόνιο.

Επί παραδείγματι, νομίζω ότι όλοι μας είμαστε ενήμεροι για την ανεπάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ανεπάρκεια που οφείλεται στην περιορισμένη διάρκεια των υφιστάμενων προγραμμάτων, στην αποσπασματικότητα και στο ότι εστιάζονται αποκλειστικά στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, παρά στους ήδη υπηρετούντες. Οι προσπάθειες των κατά τόπους Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής δεν μπορούν να θεωρηθούν ως συστηματική μορφή επιμόρφωσης, καθώς βασίζονται αποκλειστικά στη διάθεση των Συμβούλων, ενώ δεν αποτελούν θεσμοθετημένη μορφή επιμόρφωσης. Το μόνο που μπορεί να σταθεί ως γενικευμένη μορφή επιμόρφωσης είναι τα Προγράμματα κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες των δύο επιπέδων, για τα οποία τρέφουμε αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητά τους.

Το δεύτερο σημείο που απομονώσαμε ανωτέρω, έχει να κάνει με τη συμμετοχή των γονέων, μετά το Ν. 1566/85 (απλή μεταγραφή του οποίου αποτελεί ο 2621/98 για το

συγκεκριμένο θέμα) που θεσμοθέτησε τα Σχολικά Συμβούλια και τη συμμετοχή των γονέων, δεν υπάρχει κανένα νομοθετικό κείμενο που να ρυθμίζει τα της συμμετοχής αυτής, παρέχοντας λ.χ. ένα πλαίσιο δράσης. Έτσι, κι αν ακόμη υπάρχει η θέληση εκ μέρους των νηπιαγωγών σε κάποιο σχολείο να εισαγάγουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία, αυτό γίνεται ασυντόνιστα και δεν συνιστά τίποτε περισσότερο από μια σειρά από πρωτοβουλίες πειραματισμών.

Το τρίτο σημείο που εστιάζουμε την ανάλυσή μας παραπάνω, έχει να κάνει με την ετερότητα. Είναι σημαντικό ότι διευκρινίζεται το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον, καθώς τονίζεται ότι η ετερότητα ενδέχεται να μην είναι αποκλειστικώς γλωσσική. Ωστόσο, τι σημαίνει άραγε η πολιτισμική ετερότητα; Ή μάλλον, πώς γίνεται αντιληπτή αυτή η έννοια αφ' ενός μεν από τους συντάκτες του κειμένου και αφ' ετέρου από τους εκπαιδευτικούς; Ζούμε σε μια χώρα που επί δεκαετίες δεν αναγνώριζε την ετερότητα. Από την αρχική διαφορά μεταξύ αυτοχθόνων και ετεροχθόνων (ενδεικτικά: Δημάκης, 1991) περάσαμε στη μεταγενέστερη επινόηση των «αλλοθρόνων», μέχρι που, στα τέλη της δεκαετίας του 80 η άρνηση της ετερότητας κατέρρευσε από το βάρος των αφικνούμενων (ήαθρο)μεταναστών. Σε ποιο βαθμό υποστηρίζεται η διαφορετικότητα; Αρκεί άραγε η παιγνιώδης δράση και οι προτεινόμενες δραστηριότητες (Οδηγός, σελ. 49, 54) να αμβλύνουν την αρνητική εικόνα που έχει διαμορφωθεί για την ετερότητα τα τελευταία χρόνια;

Επιπρόσθετα, κάθε στοιχείο που διαφοροποιεί το άτομο από την πλειονότητα των συμπολιτών δημιουργεί συνθήκες ετερότητας. Η ετερότητα είναι εμφανής ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο, δεδομένου ότι εκεί αποτυπώνεται ένα ευρύτατο σύνολο δραστηριοτήτων του παιδιού (ηλεκτικές, εξωλεκτικές, παιγνιώδεις, κοινωνικές...) με συνέπεια η έκφραση της ετερότητας να είναι άμεσα αντιληπτή. Στο σημείο αυτό γεννάται το ερώτημα: κατά πόσον το σχολείο είναι σε θέση να άρει τα εμπόδια που συναντά ο φορέας της ετερότητας, αδιάφορο αν είναι εθνική, γλωσσική, θρησκευτική ή απλώς η ετερότητα εστιάζεται στη γνωστική αδυναμία ενός μαθητή (λ.χ. αμελής ή «κακός» μαθητής). Για τον McLaren, το σχολείο είναι κοινωνικός χώρος, με συνέπεια να συνδέεται με τις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες (Aguirre, 2001:29). Εν προκειμένω, σε ποιο βαθμό το σχολείο, πέρα από οιαδήποτε καθοπροαίρετη πρωτοβουλία των νηπιαγωγών, μπορεί να υπερκεράσει τις κοινωνικές αντιξοότητες, ειδικά σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας;

Το τέταρτο και τελευταίο σημείο της επισήμανσης, έχει να κάνει με αυτό που αρχικά τονίσαμε: την έλλειψη αυτοτέλειας του νηπιαγωγείου. Ο Οδηγός κάνει λόγο για συνέχιση των προγραμμάτων, δημιουργώντας την εντύπωση ότι η προσχολική αγωγή

δεν είναι παρά ένα τμήμα ενός ευρύτερου σχολείου. Διατυπώσαμε πιο πάνω την κριτική μας για την καθετοποίηση της γνώσης, θα περιοριστούμε στο σημείο αυτό να επισημάνουμε τα εξής: η αποστέρση της αυτοτέλειας του νηπιαγωγείου στερεί την ελευθερία και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού. Η προσχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν χαρακτηρίζεται, αλλιώς ούτε και υπάρχει λόγος να χαρακτηριστεί ως χώρος παροχής γνωστικών σχολικών δεξιοτήτων. Άλλωστε, ο διατιθέμενος χρόνος φοίτησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης είναι επαρκής για την απόκτηση οιασδήποτε δεξιοτήτων και ικανοτήτων θα απαιτηθεί η κοινωνική ένταξη, έστω, η όποια κοινωνική ένταξη, στην ούτως ή άλλως καπιταλιστική (ή μάλλον ημι-καπιταλιστική) κοινωνία μας.

Η μικρή αυτή άσκηση κριτικής στο Νέο Σχολείο και στο ΔΕΠΠΣ δεν μπορεί να αφήσει άθικτο τον εγγραμματοισμό και κυρίως την πληροφοριακή μορφή του. Στον Οδηγό και μάλιστα στην αρχή του 1ου Κεφαλαίου, σε υποσημείωση αναφέρονται οι μορφές εγγραμματοισμού –μεταξύ των οποίων και ο πληροφοριακός- οι οποίες δεν αφορούν «μόνο γνώσεις, αλλά και την εφαρμογή τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης, όπως αυτά διαμορφώνονται στους κόλπους των κοινωνιών γραπτής επικοινωνίας» (Οδηγός, σελ. 19). Θα ανατρέξουμε και πάλι στον McLaren (Κάσκαρης, 2008: 117) κατά τον οποίο αν μελετηθεί κανείς «τη σχολική γνώση όσο και τον εγγραμματοισμό (literacy) διακρίνει [...] τον ιδεολογικό ρόλο της γνώσης και του αλφαριθμητισμού στην «κατανομή οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής εξουσίας, αλλά και στους τρόπους που η σχολική γνώση και ο αλφαριθμητισμός ενσταλάζουν και αναπαράγουν ιεραρχίες αδικίας και ανισότητας».

Επιλογικά σχόλια

Στο εισαγωγικό μανιφέστο του «Νέου Σχολείου» με τίτλο: «Από το Σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010) η Υπουργός Παιδείας διατείνεται ότι ο μαθητής γίνεται ένας «μικρός διανοούμενος». Βέβαια, η αναφορά της εστιάζεται στην άνετη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Πιθανόν η Υπουργός να αγνοεί την έννοια του Διανοούμενου, γι' αυτό και δεν διευκρινίζεται τι είδους διανοούμενος θα πρέπει να είναι ο μικρός μαθητής: παραδοσιακός ή οργανικός; Εκτός εάν το νέο σχολείο δεν είναι παρά μια άσκηση μεγάλης κλίμακας για το ρόλο του διανοούμενου που θα παίξουν οι μαθητές στην κατοπινή, ενήλικη ζωή τους. Ας θυμηθούμε και πάλι τον Γκράμσι (1972: 60) όπου τονίζει ότι «[Τ]ο σχολείο είναι το όργανο επεξεργασίας διανοουμένων διαφόρων βαθμών». Πιθανότατα-σύμφωνα

με τις εξαγγελίες του Υπουργείου- ο μικρός μαθητής να πρέπει να γίνει ένας μικρός «οργανικός διανοούμενος» προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στην «δια βίου μάθηση» που ευαγγελίζεται το ΥΠΔΒΜΘ. Άποψή μας ότι το υφιστάμενο πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος, όπως διαμορφώνεται μέσα από το ΔΕΠΠΣ παράγει ένα τύπο οργανικού διανοούμενου, προσαρμοσμένου στις ανάγκες της «δια βίου μάθησης», του νέου εργασιακού περιβάλλοντος και της κοινωνίας της πληροφορίας, ήτοι μια τάξη υπαλλήλων «της κυρίαρχης ομάδας για την άσκηση των εξαρτημένων λειτουργιών της κοινωνικής ηγεμονίας και της πολιτικής διοίκησης (Γκράμσι, 1972: 62, Livingstone, 2002: 228-9). Θα κλείσουμε με ένα άκρως ευρηματικό απόσπασμα από ένα κείμενο που αναρτήθηκε στο διαδίκτυο, με συντάκτη τον Νηπιαγωγό Δ. Μάνο, υπό τον τίτλο «Νέο ΔΕΠΣ στο νηπιαγωγείο και πρωτοβουλίες συμβούλων: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΕΙΣ ΧΕΙΡΑΓΩΓΗΣΗΣ» (Μάνος 2010). «Θα μπορούσε κάποιος-χάριν αστεϊσμού-να αναρωτηθεί πχ πόσα νηπιαγωγεία διαθέτουν αυλή για να εκτελεστούν οι μετρήσεις μεγεθών που προτρέπει να κάνουμε ο οδηγός και η ελληνική πραγματικότητα στην προσχολική αγωγή πόση σχέση έχει με το «φαντάσου»-σελίδα 24- που περιγράφει ο οδηγός πολύ ποιντικά (παρά μόνον...φантаστική). Η υπόθεση όμως είναι πολύ πιο σοβαρή για να αντιμετωπιστεί μόνο με αστεϊσμούς». Τελικά, φαίνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα είναι ενήμερη των μεταβολών που υπαγορεύει το ηγεμονικό πλαίσιο, προκειμένου να επιτευχθεί η εγχάραξη της κυρίαρχης ιδεολογίας στο σχολείο. Α δε βήματα που ακολουθούνται, με τη μεθοδικότητα των θετικιστών, αρχίζουν από πολύ νωρίς: από τα πρώτα κιόλας βήματα του παιδιού στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσον

- Γκόγκας, Θ. (2003), Η διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας, Παιδαγωγικός Λόγος, τόμ. 2(2-3), 7-18.
- Γκράμσι, Α. (1972), Οι Διανοούμενοι. μτφ. Θ.Χ. Παπαδόπουλος, τόμ. Α', Αθήνα, Στοχαστής.
- Γκράμσι, Α. (1982), Σοσιαλισμός και Κουλτούρα. μτφ. Γ. Μαχαίρας – Τ. Gori, Αθήνα, Στοχαστής.
- Δημάκης, Ι. (1991), Η Πολιτειακή Μεταβολή του 1843 και το ζήτημα των Αυτοχθόνων και Ετεροχθόνων. Αθήνα, Θεμέλιο.

Κάσκαρης, Ι. (2008), Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και η καταγωγή της έννοιας του «κρατικού μεταμοντερνισμού» στο έργο του Peter McLaren. Όψεις της κριτικής παιδαγωγικής στην εποχή της κυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. Ουτοπία, 78, 113-133.

Μάνος, Δ. (2010) «Νέο ΔΕΠΣ στο νηπιαγωγείο και πρωτοβουλίες συμβούλων: ΠΡΟΘΕΡΜΑΝΣΕΙΣ ΧΕΙΡΑΓΩΓΗΣΗΣ», ανακτήθηκε 22.9.2010 από:

<http://www.pde.gr/forum/index.php?action=printpage;topic=1253.0>

Bloom. B.S. & Krathwohl, D.R. (1986), Ταξινόμια διδακτικών στόχων. μτφ. Αθ. Λαμπράκη-Παγανού, Αθήνα, Κώδικας.

Νούτσος, Χ. (1988), Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1873). Αθήνα, Θεμέλιο.

Τσουκαλός, Κ. (1985), Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922). Αθήνα, Θεμέλιο.

Υ.Π.Δ-Β.Μ.Θ. (2010) «Από το Σήμερα.....στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή», ανακτήθηκε 22.9.2010 από: http://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=402&Itemid=785&lang=el&limitstart=1

Ξενόγλωσσον

Aguirre, L. C. (2001). The Role of Critical Pedagogy in the Globalization Era and the Aftermath of September 11, 2001. Interview with Peter McLaren. Revista Electronica de Investigacion Educativa, 3 (2). Ανακτήθηκε 22.9.2010 από: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contents-coral.html>.

Callinicos, A. (1999). Social Theory. A Historical Introduction. Cambridge: Polity Press.

Keat, R. & Urry, J. (1975). Social Theory as Science. London: Routledge & Kegan Paul.

Livingstone, D.W. (2002). Working Class Learning, Cultural Transformation, and Democratic Political Education. In C. Borg, J. Buttigieg & P. Mayo (Eds.), Gramsci and Education (pp. 219-240). Oxford: Rowman.

Η δημιουργική αξιοποίηση της μορφολογικής θεωρίας του Vladimir propp στη διδακτική παιδιών προσχολικής ηλικίας.

*Σταύρου Αικατερίνη, Νηπιαγωγός, Ειδική Παιδαγωγός,
υποψήφια διδάκτωρ του Παν/μιου Ιωαννίνων.*

ΕΙΣΗΓΗΣΗ

Ο Vladimir J. Propp (1895-1970) ήταν Ρώσος καθηγητής της εθνολογίας με πολύχρονη λαογραφική δραστηριότητα στο χώρο της παραμυθολογίας. Υπήρξε ένας κατεξοχήν θεωρητικός της Λαϊκής Λογοτεχνίας και κύριο μέλημα του ήταν να προσδώσει στην επιστήμη της Λαϊκής Λογοτεχνίας (Folklore)¹ αυστηρές επιστημονικές προδιαγραφές και κύρος ανάλογο με εκείνο των φυσικών και βιολογικών επιστημών. Έβλεπε το θεμελιώδες πρόβλημα της μελέτης του παραμυθιού, υποστηρίζοντας ότι η μελέτη των ιστορικών ριζών των παραμυθιών προϋποθέτει την προκαταρκτική μορφολογική μελέτη τους, κατά συνέπεια η μελέτη των μορφικών νόμων προκαθορίζει την μελέτη των ιστορικών νόμων². Σκοπός του ήταν να εξετάσει το λαϊκό παραμύθι σε τρεις όψεις: κατά την άποψη της δομής του, κατά τη γενετική του σχέση με την τελετουργία, κατά τη λειτουργία του μέσα στην κοινωνία³.

¹ Fol'klora στη σοβιετική επιστήμη. Βλ. «Τι είναι λαϊκή λογοτεχνία» διδακτικές σημειώσεις, μτφρ. Από τα Αγγλικά Ευαγ. Ντάτσον.

² Το βιβλίο του για τις ιστορικές ρίζες του παραμυθιού « Istorieskie korni volebnoj skazki », Λένινγκραντ 1 -1946 ,2- 1986, μεταφράστηκε στην αγγλική το 1984 και τιτλοφορείται: Theory and history of Folklore , υπό Propp, V.Vladimir Akovlevich, 1895-1970, Liberman, Anatoly . Minneapolis: University of Minnesota Press 1984.

³ Η πρώτη μελέτη του για την ανάλυση της δομής του παραμυθιού εκδόθηκε στο Leningrad το 1928 {Vl. Propp, Morfologija skazki, στη μη περιοδική σειρά Voprosy poetika «προβλήματα ποιητικής», no 12, Κρατικό Ινστιτούτο Ιστορίας των Τεχνών: Λένινγκραντ, 1928, η δεύτερη έκδοση συμπληρωμένη στην οποία προλογίζει ο Evgeni Meletinski: Moscow, 1969}. Στη συνέχεια το έργο του Propp μεταφράστηκε στην αγγλική (Indiana: 1958 και Austin, ΗΠΑ:1968), στην ιταλική (Torino: 1966), στη γαλλική (δύο μεταφράσεις το 1966 στο Παρί-σι) , στην Πολωνική σε συντετμημένη μορφή το 1968, στη γερμανική (München: 1972) και στην ελληνική (Αθήνα: 1987).

Ο Propp ,επηρεασμένος μόνο από το ρώσικο φορμαλισμό⁴ , υποστηρίζει πως στη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις ακριβείς μεθόδους των φυσικών και βιολογικών επιστημών και πιο συγκεκριμένα μπορούμε να μελετήσουμε τη μορφή των μαγικών παραμυθιών με την ίδια μέθοδο με την οποία η Βιολογία μελετά τη μορφολογία των οργανικών μορφών ζωής. Η μελέτη των λαογραφικών φαινομένων, όπως τα λαϊκά παραμύθια μπορεί να είναι γενετική⁵ , διαχρονική⁶ και συγχρονική⁷ . Ο Propp ξεκινούσε από τη συγχρονική περιγραφή του μαγικού παραμυθιού για να συνεχίσει στη διαχρονική και γενετική εξέταση⁸ του.

Το υλικό αναγωγής της μελέτης του ήταν το « corpus» των 100 ρωσικών «μαγικών » παραμυθιών της Συλλογής Α.Ν. Afanasiev⁹ και το πόρισμα της μελέτης του κατά την άποψη της δομής ήταν ότι τα μαγικά λαϊκά παραμύθια έχουν κοινή δομή, αν

⁴Ο ρώσικος φορμαλισμός (1915-1930) ήταν ένα κίνημα της θεωρίας της λογο-τεχνίας, που προβληματίστηκε γύρω από τη φύση του αφηγηματικού λόγου και του αφηγηματικού είδους και, έθεσε τα θεμέλια της σύγχρονης αφηγηματολογίας . Σημαντικοί αντιπρόσωποι του κινήματος ήταν ο Victor Chklovsky, ο Boris Eichenbaum, ο Tzv. Todorov, ο K.Pomorska, W.Stempel, ο V.Erllich.

⁵Γενετική μελέτη είναι η αναζήτηση των όρων της γένεσής τους.

⁶Διαχρονική μελέτη είναι η αναζήτηση της εξελικτικής τους πορείας και των μετασχηματισμών που υπέστησαν κατά την πορεία τους στο χρόνο.

⁷Συγχρονική μελέτη είναι η επιστημονική περιγραφή η οποία διακρίνει τα στα-θερά από τα μεταβλητά στοιχεία ενός συστήματος φαινομένων (στην περίπτωση μας στο παραμύθι) , παράλληλα εξακριβώνει τις αμοιβαίες σχέσεις που συνδέουν αυτά τα στοιχεία μεταξύ τους και με το σύνολο ως οργανική ενότητα. Προσδιορίζεται δηλαδή ειδολογικά το σύστημα με δομικά κριτήρια.

⁸Όπως προαναφέρθηκε: Propp, VI. « Istorieskie korni volebnoj skazki» , Λέ-νινγκραντ 1 -1946 ,2-1986.

⁹ Στη συλλογή των ρωσικών παραμυθιών Α.Ν. Afanasiev έχουν αριθμηση 50-151, στον διεθνή κατάλογο παραμυθιών Aarne-Thompson ανήκουν στις κατη-γορίες AT 300-749.

Βλ. Κεχαγιόγλου, Γ., «Ελληνικές πτυχές της Μορφολογίας του Παραμυθιού», στον τόμο Β.Γ. Προπ, Μορφολογία του Παραμυθιού..., μτφρ . Παρίσι, Α., Αθήνα, Μ.Καρδαμίτσα: 1987,σ. 328-368 {εκτενές κριτικό μελέτημα του 1986, όπου συγκεντρώνεται και η κύρια βιβλιογραφία}. Καθώς και τη μετάφραση της Σίνου Κίρας, «Ρωσικά λαϊκά παραμύθια», τ.1-3, Αθήνα, Γνώση: 1988.

Ολόκληρη η Συλλογή Αφανάσιεφ, Α.Ν., περιέχει 600 κείμενα. Ο Propp έγραψε το Α.Ν. Αφανάσιεφ, Λαϊκά ρωσικά παραμύθια {Α.Ν. Afanas'ev, Narodnye russkie skazki}επιμέλεια, τ1-3 Μόσχα:1957.

Ο VI. Propp ανέλυσε τη δομή του αφηγηματικού κειμένου, της «αφηγημένης ιστορίας».

και τα μοτίβα τα ίδια είναι ποικιλόμορφα. Τουτέστιν η παραμυθική πολυμορφία διέπεται από θαυμαστή ομοιομορφία. Η μελέτη του «Μορφολογία του παραμυθιού» εκδόθηκε το 1928 και αποτέλεσε την αφετηρία στη διαμόρφωση της σύγχρονης αφηγηματολογίας¹⁰. Το επίπεδο έρευνας του παραμυθιού αλληλάζει, η ακριβής τυπολογία προκύπτει από τη δομή του και όχι πια από το περιεχόμενό του. Το μοτίβο και η υπόθεση της διήγησης¹¹ δεν είναι ικανά να προσδιορίσουν την δομική ενότητα του παραμυθιού και κατέπекταση η ταξινόμηση των παραμυθιών γίνεται σύμφωνα με τη δομή τους (δηλαδή τη σχέση των μερών μιας διήγησης μεταξύ τους και τη σχέση τους με το όλο). Ο ερευνητής ανακάλυψε ότι ούτε οι υποθέσεις ούτε τα μοτίβα παρά την επαναληπτικότητά τους δεν εξηγούν την ομοιομορφία του μαγικού λαϊκού παραμυθιού.

Τα σταθερά επαναλαμβανόμενα στοιχεία είναι οι λειτουργίες¹² («fonctions/ functions» κατά τη διεθνή ορολογία) των δρώντων προσώπων, οι οποίες δεν

¹⁰ «Η έρευνα του Propp ξεπέρασε κατά πολύ την εποχή της, από πολλές απόψεις: το πλήρες διαμέτρημα της επιστημονικής ανακάλυψης έγινε φανερό μόνον αφού στη φιλολογική και εθνολογική επιστήμη εφαρμόστηκαν μέθοδοι δομικής ανάλυσης.» Σύμφωνα με τον Μελετινσκι, Ε.Μ στην δοκιμοτυπολογική μελέτη του παραμυθιού, στο βιβλίο: Β.Γ.ΠΡΟΠ- ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ-Η ΔΙΑΜΑΧΗ ΜΕ ΤΟΝ ΚΛΩΝΤ ΛΕΒΙ-ΣΤΡΩΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, μτφ. Παρίση, Α. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1991, σ.281.

¹¹ Για τα μοτίβα ως φορείς της επαναληπτικότητας έγραψαν πριν τον Propp, ο Βασελδόφσκι, Α.Ν. «Ιστορική ποιντική» { Istorieskaja poetika}, εκδ. Ζιρμούν-σκι, Ινστιτούτο Λογοτεχνίας της Ακαδημίας Επιστημών της ΕΣΣΔ, Λένινγκραντ: 1940. Και οι Spieί { «Das deutsche Volksmörchen», Leipzig- Berlin: 1924} και ο Friedrich von der Leyen, { « Das Mörchen», Leipzig3 : 1925.

Η Φιλανδική Σχολή στο σύνολό της ξεκινά από την υπόθεση – μοτίβο ως βασική μονάδα της λαϊκής διήγησης, Η μέθοδος της συνέβαλε στη δημιουργία πολύ σημαντικών εργαλείων έρευνας, όπως ο κατάλογος των μοτίβων της λαϊκής λογοτεχνίας που δημοσιεύτηκε αρχικά το 1910 από τον Antti Aarne (μαθητής του Κ. Krohn) και στη συνέχεια συμπληρώθηκε και μεταφράστηκε από τον Α-μερικανό λαογράφο Stith Thompson το 1928 με το όνομα The types of the Folktale , με συντομία συναντάται και ως Type- Index ή βραχυγραφικά ΑαTh. Ο Propp όμως θεωρεί ότι η ταξινόμηση με βάση τα μοτίβα αποκλείει την πα-ραπέρα ανάλυση της φράσης και έτσι εισάγει ένα κριτήριο για τον εντοπισμό των συστατικών μονάδων του παραμυθιού.

Την υπόθεση χρησιμοποιεί στη μελέτη του για το παραμύθι ο Βόλκοφ, Ρ.Μ. « Το παραμύθι. Έρευνες για τη δομή των υποθέσεων του λαϊκού παραμυθιού», { Skazka. Rozyskanija po sjuetosloeniju narod-

μεταβάλλονται αλληλά μένουν σταθερές παρόλο που μεταβάλλονται τα πρόσωπα και οι ιδιότητές τους. Τα δρώντα πρόσωπα είναι οι ρόλοι που κατανέμονται στα παραμυθιακά πρόσωπα (*dramatis personae* όπως τα ονομάζει), επτά τον αριθμό. Η ακολουθία των λειτουργιών είναι σταθερά πάντα η ίδια στο ενιαίο συνθετικό σχήμα –σύστημα που βρίσκεται στη βάση των μαγικών λαϊκών παραμυθιών, τα οποία είναι μονοτυπικά. . Οι λειτουργίες των παραμυθιών¹³ είναι 31, αλληλά δε παρουσιάζονται όλες σε κάθε παραμύθι. Έτσι μπορεί να απουσιάζουν ορισμένες λειτουργίες αλληλά αυτό δεν επηρεάζει τη σειρά ακολουθίας των άλλων. Η μία λειτουργία απορρέει από την άλλη με λογική και καλλιτεχνική αναγκαιότητα. Επίσης ούτε μία λειτουργία δεν αποκλείει κάποια άλλη γιατί όλες ανήκουν στον ίδιο άξονα. Οι υποθέσεις¹⁴ του μαγικού παραμυθιού βασίζονται πάνω σε ταυτόσημες λειτουργίες επομένως τα μαγικά παραμύθια έχουν μονοτυπική δομή. Ο Propp συντομογραφεί μέσα κωδικό την κάθε λειτουργία.

Ένας μεγάλος αριθμός λειτουργιών είναι διαταγμένος σε ζεύγη (ζευγαρωτού χαρακτήρα) σύμφωνα με την αρχή της δυαδικότητας που αποκάλυψε πρώτος ο Propp¹⁵, όπως οι: καθιέρωση- ρήξη σύμβασης, έλλειψη –εξάλειψη της έλλειψης, αλλοτρίωση- αποκατάσταση αξιών, πάλη-νίκη κ.ο.κ., οι οποίες ανάγονται σε ευρύτερες σημασιακές κατηγορίες: τις κατηγορίες Σύμβασης, Επικοινωνιακές, της

noj skazki}, τ.1. Το μεγαλορωσικό, το ουκρανικό, το λευκορωσικό παραμύθι { *Skazka velikorusskaja, ukrainskaja, belorusskaja*}, Κρατικές εκδόσεις της Ουκρανίας, Οδησός: 1924.

¹² «Ως λειτουργία εννοείται η ενέργεια ενός δρώντος προσώπου που ορίζεται από την άποψη της σημασίας της για την πορεία της δράσης. Ο V.Propp κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπήρχε ένας περιορισμένος αριθμός λειτουργιών (συγκεκριμένα εντόπισε 31 λειτουργίες), επειδή ακριβώς καθεμία από αυτές μπορεί να μετακινείται από πρόσωπο σε πρόσωπο και από παραμύθι σε παραμύθι. Για τον Propp οι λειτουργίες είναι οι μονάδες της δραματικής πλοκής. Η ακολουθία των λειτουργιών είναι καθορισμένη αλληλά αυτό δε σημαίνει ότι και οι 31 λειτουργίες βρίσκονται σε κάθε παραμύθι αλληλά όλες υπάρχουν ακολουθούν μια προκαθορισμένη σειρά » (Χατζητάκη - Κασωμένου, 2001: 75 - 77).

¹³ Το κάθε δρών πρόσωπο αναλαμβάνει ουσιαστικά ένα ρόλο, οποίος μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να έχει διάφορα ονόματα π.χ. ο δράκος, ο μάγος, ο αετός, ο διάβολος.

¹⁴ Η εμφάνιση αυτών των υποθέσεων ανταποκρίνεται σε μια ιστορική αναγκαιότητα. Ο Max Luthi μελετώντας τις λειτουργίες του Propp προτείνει την αναγωγή τους σε βιολογικές αφετηρίες.

¹⁵ Την αρχή της δυαδικότητας των λειτουργιών καθιέρωσε ο Livi- Strauss και στην οποία στηρίχτηκε αργότερα ο Greimas.

Διάζευξης ή τελεστικές¹⁶. Τα ζεύγη των λειτουργιών συνδέονται μεταξύ τους με σημασιολογικές συναρτήσεις, δηλαδή με αναγκαστική συνάρτηση (η μία προκαλεί την εμφάνιση της άλλης) και ανάλογα με αντιπαράθεση¹⁷ (η μία είναι αντίθετη της άλλης). Οι συναρτήσεις αυτές βασίζονται στον θεμελιώδη άξονα: ένα αρνητικό – ένα θετικό. Πηλαί σε αυτές απαντούν και μεμονωμένες λειτουργίες όπως η απουσία, η τιμωρία, η απόκτηση του μαγικού αντικειμένου, θεραπεία στέρησης, αναγνώριση, ο γάμος (που είναι συνήθως η τελική έκβαση των μαγικών παραμυθιών) και στις οποίες λειτουργεί αμοιβαία σημασιολογική συνάρτηση (αρνητικές-θετικές)¹⁸.

Άλλες λειτουργίες είναι διαταγμένες κατά ομάδες- σύνολα και συνιστούν τον κύριο άξονα της Δοκιμασίας (δοκιμασία χαρακτηρισμού- προκαταρκτική δοκιμασία, κύρια δοκιμασία, δοκιμασία δικαίωσης) και , μεσοδιαβούν ανάμεσα στην αρχική αρνητική δομή και στην τελική θετική.

Τα παραμύθια αρχίζουν με μια «αρχική κατάσταση» χρησιμοποιώντας τον όρο του Propp. Εκεί αναφέρεται η οικογενειακή κατάσταση του πρωταγωνιστή, απαριθμούνται τα μέλη της οικογένειας. Γίνεται λοιπόν μία σύσταση της οικογένειας: α) κατά την ονοματοθεσία και την κατάσταση, β) κατά τις κατηγορίες των δρώντων προσώπων (αποστολέας, αναζητητής, κ.α.). Εμφανίζεται ο πυρήνας της οικογένειας: ο πατέρας, η μητέρα, τα παιδιά. Κάποιο μέλος της παρουσιάζεται να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, κάποια απώλεια ή έλλειψη ,ανάγκη και αυτές είναι οι κινητήριες αφορμές για την εναρκτήριο δράση του παραμυθιού. Πολλή σύνηθες είναι η παράβαση μιας εντολής, ενός νόμου, ενός συμβολαίου.

Ο ήρωας το μαγικού παραμυθιού είναι το πρόσωπο εκείνο, που είτε πάσχει άμεσα από τη δράση του κακοποιού στην αρχή της πλοκής ή αντίστοιχα , εκείνο που αισθάνεται κάποια ανεπάρκεια, είτε συμφωνεί να εξαλείψει τη δυστυχία ή την έλλειψη άλλου προσώπου. Ο πρωταγωνιστής- ήρωας , που συνήθως αναχωρεί για να μπορέσει να βρει λύση στη προβληματική κατάσταση που επικρατεί, αναλαμβάνει

¹⁶ Σ' αυτό το αφηγηματικό μοντέλο, όλες οι λειτουργίες, συμβασιακές, επικοινωνιακές και διαζευκτικές βρίσκουν το διαλεκτικό τους συμπλήρωμα. Δες ανάπτυξη παραμυθιού «Η κόρη του Δράκου » στο βιβλίο του Καψωμένου, Ε. «Αφη-γηματολογία» (δες βιβλιογραφία) σ.226., όπου ο καθηγητής χρησιμοποιεί αυτό το αφηγηματικό μοντέλο, το οποίο στηρίζεται στη θεωρία του Propp.

¹⁷ Όροι που χρησιμοποιεί ο Greimas.

¹⁸ Όπως για παράδειγμα η απόκτηση του μαγικού αντικειμένου αποκρίνεται στην εξαπάτηση, η απόκτηση της πριγκίπισσας και συνακόλουθος γάμος αποκρίνεται στην αρπαγή του πολύτιμου αντικειμένου, την αρπαγή της πριγκίπισσας.

μια εντολή, είτε αυτοβούλως είτε μετά από παράκληση (ανάθεση εντολής). Στην πορεία της δράσης εφοδιάζεται με το μαγικό μέσο (εδώ μπορεί να είναι ένας μαγικός βοηθός ή ένα μαγικό αντικείμενο) και το μεταχειρίζεται ή υπηρετείται από αυτό¹⁹. Στη διάρκεια της δράσης ο ήρωας θα δοκιμαστεί., θα ρωτηθεί, θα δεχθεί επίθεση, έχει λοιπόν να αντιμετωπίσει δοκιμασίες²⁰. Παράλληλα οι βοηθοί του ήρωα αποτελούν τα πρόσωπα- δωρητές μαγικών μέσων θα του προσφέρουν βοήθεια. Αυτές οι εσωτερικές συγκρούσεις που τελούνται σε όλη τη δράση του παραμυθιού, έχουν δύο διαμετρικά αντίθετους πόλους όπως το καλό με το κακό. Η τελική θριαμβευτική νίκη του καλού έρχεται με την τελική λύση των συγκρούσεων και αποτελεί σύμφωνα με την αριστοτελική κάθαρση²¹, την αποκατάσταση των αξιών και επανακαθιέρωση της τάξης των παραμυθιακών δρώντων προσώπων²².

¹⁹ Σ' αυτό το σημείο, σύμφωνα με τον Greimas εγκαθιδρύεται μια σύμβαση ανά-μεσα στον ήρωα και στον δωρητή. Πρέπει να περάσει τη δοκιμασία που του αναθέτει για να πάρει το δώρο.

²⁰ Οι δοκιμασίες του ήρωα είναι οι άθλοι που πρέπει να επιτελέσει για να φτάσει στο ποθούμενο αποτέλεσμα. Για όλα τα είδη λαϊκού λόγου ισχύει ο νόμος της τριπλής επανάληψης σύμφωνα με τον Olrik Alex. Σύμφωνα με την Τριάντου, Ι. [Στα παραμύθια η τριπλή επανάληψη μοιάζει τις περισσότερες φορές να είναι τυπική, για να αποδοθεί κυρίως η αφηγηματική κλιμάκωση: Οι δύο πρώτες φορές είναι ανεπιτυχείς, η Τρίτη είναι επιτυχημένη. Όπως συμβαίνει για παράδειγμα στο παραμύθι που αναφέρει ο Προπ με αριθμό 259 και έχει καταγράψει στη Μορφολογία του παραμυθιού, όπου «έχουμε μια ιδιαίτερη μορφή απελευθέρωσης. Εδώ ο θαλασσινός βασιλιάς, τα μεσάνυχτα πάντα, οδηγεί τον αιχμάλωτό του στην ακτή. Ο ήρωας ικετεύει τον ήλιο να τον απελευθερώσει. Δύο φορές ο ήλιος αργοπορεί. Την τρίτη φορά ο ήλιος έλαμψε με τις ακτίνες του και τότε ο θαλασσινός βασιλιάς δεν μπόρεσε πια να τον ξαναπιάσει στην αιχμαλωσία»}.

²¹ Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Μ.Γ. Μερακλής, στο λαϊκό παραμύθι: «...υπάρχει ένας στοιχειώδης, αλλά αμετακίνητος κώδικας συμπεριφοράς που αυτός δεν είναι μυθικός, αλλά βασίζεται στη βαθύτερη φύση του ανθρώπου να ζητάει δικαιοσύνη. Είπαν πως είναι το παραμύθι διήγηση με ευχάριστο τέλος, ακριβώς γιατί είναι διήγηση λυτρωτική και καθαρτική». Εδώ έρχεται να συμφωνήσει και ο καθηγητής Β.Αναγνωστόπουλος σύμφωνα με τον οποίο το παραμύθι έχει σταθερά θεμέλια, είναι μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος, με σταθερά τρία μοτίβα που φτάνουν σε μια κορύφωση την ιστορία για ν' αρχίσει από'κει να δίνεται σιγά σιγά η λύση και να φτάσουμε στην αριστοτελική κάθαρση, στο αισιόδοξο τέλος του παραμυθιού (Β.Αναγνωστόπουλος, 1997).

²² Ο Greimas ερμηνεύει την ανάπτυξη και οργάνωση του παραμυθιού ως διαδικασία μετασχηματισμών ξεκινώντας από μια αρνητική αφετηρία σε μια θετική κατάληξη. Οι δοκιμασίες βρίσκονται ανάμεσα στη θετική και την αρνητική σειρά των λειτουργιών, ως ένας μεσάζων σύμφωνα με τη θεωρία της μεσολήβησης του Livi-Strauss.

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον πλούτο των λαικών μας παραμυθιών αξιοποιώντας τη μέθοδο της δομικής ανάλυσης κατά τον V.L.J.Propp εφαρμόζοντάς τη στο σχολικό περιβάλλον. Ξεκινούμε με ισχυρά δεδομένα για το λαικό παραμύθι, όπως συμφωνεί η άποψη του καθηγητή Μερακλή, Μ.²³ ότι το παραμύθι εξαιτίας της ανατρεπτικής και μη συμβατικής δομής του, είναι πολύ κοντά στη νοητική και συναισθηματική λειτουργία της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης²⁴. Μέσα από μια οργανωμένη αφηγηματική διαδικασία η οποία στηρίζεται στις λειτουργίες κατά τον Vladimir Propp, καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιούν²⁵ τα νήπια- μέλη της αφηγηματικής ομάδας το προσφερόμενο αφηγηματικό υλικό μπορούμε να καταγράψουμε πρωτότυπες δημιουργίες των μαθητών ξαναζωντανεύοντας το λαικό μαγικό παραμύθι.

Η έναρξη της όλης διαδικασίας γίνεται με την αφήγηση από την Νηπιαγωγό λαικών παραμυθιών ώστε να εγκαθιδρυθεί η αγαπητική σχέση ανάμεσα στο παιδί και στην αφηγηματική διαδικασία²⁶. Έτσι αφού επιτευχθεί η ενθουσιώδης διέγερση²⁷ και συγκροτηθεί η αφηγηματική ομάδα, γίνεται συζήτηση μεταξύ των παιδιών – ακροατήριο και της Νηπιαγωγού για βαθύτερη κατανόηση των δρώντων προσώπων της κάθε παραμυθιακής αφήγησης, τη δράση τους, τη διαμόρφωση της πλοκής, την άντληση των συναισθημάτων, τους και των σχέσεων μεταξύ τους (διαπροσωπικές

²³ Βλ. Μερακλής, Μ.« Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού» Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, 9 (1994).

²⁴ Σύμφωνα με τον Bettelheim, B. : η μορφή και η δομή των παραμυθιών υπο-βάλλει στο παιδί εικόνες με τις οποίες μπορεί να δομήσει τις ονειροπολήσεις του.

²⁵ Με βάση έρευνα του M.Safouan με τίτλο Reflexions sur le psychodrama analytique (Σκέψεις για το αναλυτικό ψυχόδραμα) {“Bulletin de psychologie” 30 Νοεμβρίου 1963}, στην οποία εφαρμόστηκε σε ένα παιδί με έντονα ψυχο-λογικά προβλήματα, η ψυχοδραματική θεραπεία ως τεχνική για να προωθήσει την σταδιακή πραγμάτωση του αφηγηματικού μοντέλου του Propp ως την ολοκλήρωσή του. Δες Algirdas Greimas Δομική Σημασιολογία Εκδ. Πατάκη 2005, σελ.341-390. Η έρευνα έδειξε ότι η λεκτική εκδήλωση σε όλες τις αφηγηματικές προσπάθειες είναι μία και αντανάκλα μία και μοναδική σημασιακή δομή, παρόμοια – αν όχι ταυτόσημη- με τη δομή της αφήγησης του λαικού παραμυθιού.

²⁶ Καλαμπαλίκη –Μπάου Θ., “Ελάτε να διηγηθούμε παραμύθια”, στον τόμο: Κο-υλουμπή-Παπαετροπούλου Κ., “Η επιμέλεια της αφήγησης”, Αθήνα 1997, σ.131.

²⁷ Αυδίκος Ε., (1999). « Μια φορά κι έναν καιρό....αλλά μπορεί να γίνει και τώρα- η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων». Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, β'έκδοση, σ.20

σχέσεις), και τη γνώμη τους για την τελική έκβαση της κάθε παραμυθιακής αφήγησης. Ασφαλώς όλη η διαδικασία υλοποιείται σε ένα κλίμα ασφάλειας, κατανόησης του εξελικτικού σταδίου που βρίσκονται τα νήπια και των δυνατοτήτων τους και, πραγματοποιείται με την αλληλεπίδραση μέσω ερωταπαντήσεων όπως συμβαίνει και στο καθημερινό αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Μέσα από αυτό το δούναι – λαβείν η αφηγηματική ομάδα ενισχύει την έμφυτη αφηγηματική της ικανότητα, καλλιεργεί τη φαντασία της, αντιλαμβάνεται τη δομή του μαγικού παραμυθιού καθώς έχει εξοικειωθεί με τη πλοκή και τις λειτουργίες του. Το στάδιο δημιουργίας που ακολουθεί δίνει εντυπωσιακά αποτελέσματα αφήγησης καθώς τα νήπια-αφηγητές εφευρίσκουν και επινοούν μαγικά παραμύθια αξιοποιώντας τις γνώσεις του αφηγηματικού υλικού .

Η εναρκτήρια αφορμή για αφηγηματική δημιουργία μπορεί να είναι η αναφορά της αρχικής κατάστασης του παραμυθιού. Η αρχική κατάσταση μπορεί να είναι μια κατάσταση απόλυτης ευδαιμονίας κι ευτυχίας μέσα σε ένα βασιλικό παλάτι που ξαφνικά συμβαίνει το αναπάντεχο (όπως θάνατος του πατέρα –βασιλιά ή της μητέρας – βασίλισσας, απαγωγή της βασιλοπούλης ή βαριά αρρώστια, καίγεται το παλάτι ή καταστρέφονται οι σοδειές ή οι καλλιέργειες κ.α.), ακόμη μπορεί να είναι μια κατάσταση στέρξης, μια κατάσταση ένδειας (οικονομική εξαθλίωση) ή μια κατάσταση ατεκνίας του νέου ζευγαριού ή ακόμη ένα ηλικιωμένο ζευγάρι που δεν έχει συντροφιά δεν απέκτησε παιδιά ή η γριά που είναι ολομόναχη στον κόσμο και ζει σ'ένα απομακρυσμένο καλύβι στο δάσος ή η πολύτεκνη οικογένεια που δεν έχει ούτε ψωμί να ταΐσει τα παιδιά της (όπως το κοντοροβουόλη)²⁸ . Επίσης κάποια κρυφή στέρξη του ήρωα ή της ηρωίδας ή των ανθρώπων ενός χωριού ή μιας κοινότητας που δεν γίνεται αμέσως αντιληπτή αλλ' αναδύεται μέσα στην πλοκή της παραμυθιακής εξέλιξης. Όπως για παράδειγμα οι άνθρωποι ενός χωριού που είχαν τα πάντα, έτρωγαν, έπιναν, διασκεδάζαν και είχαν πλούσια τα αγαθά αλλ' το θεό δεν τον λογάριαζαν, είχαν ασυνειδησία και ασέβεια. Το πιο σύνηθες μοτίβο είναι η αρχική παράβαση μιας εντολής .

Όσον αφορά τα δρώντα πρόσωπα στα μαγικά παραμύθια δεν είναι πάντα ανθρωπίνες φιγούρες αλλ' είναι ζώα ή ακόμη και αντικείμενα που υιοθετούν ανθρωπίνες ιδιότητες

²⁸ Από τα 64 αυθεντικά παραμύθια από τη Μάνη, εκδ. Ιχώρ Κυριάκος Κάσσης.

και συμπεριφορές²⁹. Στην περίπτωση των ανθρώπων είναι ελεύθερη η ονοματοθεσία και η σκιαγράφηση των χαρακτήρων από την αφηγηματική κοινότητα.

Τα νήπια- δημιουργοί δουλεύουν ως ομάδα και η Νηπιαγωγός συντονίζει την κάθε προσπάθειά τους, τα καθοδηγεί ώστε να μη ξεφύγουν από τη συνταγματική οργάνωση των λειτουργιών, τα ενθαρρύνει ώστε να πρωτοτυπήσουν και ασφαλώς καταγράφει τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Πρέπει να επισημάνουμε ότι για να επιτύχει αυτό το εγχείρημα προϋποθέτει την καλή γνώση της λαϊκής αφηγηματολογίας και της μορφολογικής θεωρίας του V.Propp από την εκπαιδευτικό, ώστε να κατανοήσουν τα νήπια- αφηγητές τις βασικές δομικές λειτουργίες που είναι απαραίτητες στη δόμηση των μαγικών τους παραμυθιών. Είναι πολύ σημαντικό και προαπαιτούμενο επίσης να διαθέτει η Νηπιαγωγός ένα αξιόλογο ρεπερτόριο μαγικών λαϊκών παραμυθιών που θα χρησιμοποιήσει σαν αφετηρία για αφηγηματικό ερέθισμα.

Πρωτοπόρος στη δημιουργία σύγχρονων παραμυθιών από παιδιά ήταν ο Gianni Rodari³⁰, ο οποίος στο βιβλίο του η γραμματική της φαντασίας εξηγεί πώς φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά εκμεταλλευόμενοι το δημιουργικό λάθος, ή το αυθαίρετο πρόθεμα και την τράπουλα του Propp η οποία απεικονίζει ζωγραφιές αφιερωμένες στις «λειτουργίες» του Propp. Τα πρωτότυπα δημιουργήματα είναι αποτελέσματα μιας δυναμικής διαδικασίας «ανοικείωσης»³¹ των πραγμάτων, των συμβάσεων και των αξιών των παραμυθιών, η οποία επινοεί νέες σχέσεις σημαίνοντος- σημαιόμενου³², νέα σχήματα και νέους κώδικες στην πλοκή των παραμυθιών.

Μια ανάλογη προσπάθεια, η οποία στέφτηκε με επιτυχία έγινε από τον καθηγητή Αудίκο Ευάγγελο στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο το 1999, αφορούσε παιδιά όλων

²⁹ Ο παμπυχισμός είναι ένα από τα κύρια στοιχεία του παραμυθιού. Συχνότατα μιλούν και σκέφτονται τα πράγματα. Σε όλα τα παραμύθια του κόσμου, παρα-τηρεί ο Leyen, δέντρα και ξύλα αρχίζουν να μιλούν και να συμβουλεύουν, τα σκεύη του σπιτιού ταχτοποιούν μοναχά τους τις δουλειές, το ακόντιο δείχνει στον πολεμιστή το δρόμο, το βέλος στον τοξότη. Έτσι βλέπουμε συχνά μετα-μορφώσεις, οι ήρωες αλληάζουν μορφή μπορεί να γίνουν ζώα ή αντικείμενα και αντίστροφα.

³⁰ Ο Ροντάρι αξιοποιεί την απορία των παιδιών «πώς μπορεί να φτιάξει κανείς ένα παραμύθι;» για να αποδομήσει το αφηγηματικό υλικό και να δημιουργήσει ιστορίες που υπερβαίνουν ή παραμορφώνουν τις αρχικές (Αудίκος, Ε. Μια φο-ρά κι έναν καιρό αλλιώς μπορεί αν γίνει και τώρα, σ.14).

³¹ Το όρο «ανοικείωση» της πραγματικότητας εισάγαγε ο Chklovsky, V. (Ρώσος φορμαλιστής) στην λογοτεχνία για να δηλώσει το συμβατικό και σημασιοδοτικό χαρακτήρα της. Μέσα από την πλοκή (αφηγηματική δομή), σύμφωνα με τον Chklovsky, η υπόθεση ανοικειώνεται..

³² Βλ. Καψωμένος, Ε. «Αφηγηματολογία», Αθήνα: Πατάκης, 2004, σ.22.

των τάξεων του Δημοτικού σχολείου και δημοσιεύτηκε με τίτλο " Μια φορά κι έναν καιρό.... Αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης νέων παραμυθιών". Σύμφωνα με τον Αυδίο, στόχος του ερευνητικού προγράμματος ήταν να διερευνήσει τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι μαθητές- μέλη της αφηγηματικής κοινότητας το αφηγηματικό υλικό στη φάση της δημιουργίας παραδοσιακών λαϊκών παραμυθιών. Σύμφωνα με τον ίδιο: « Σκοπός της προσπάθειας ήταν από τη μία να αποκτήσουν οι μαθητές επαφή με το λαϊκό παραμύθι³³ και από την άλλη να εξοικειωθούν με τις λειτουργίες, να γνωρίσουν δηλαδή την παραμυθιακή δομή». Η προσπάθειά του περιλαμβάνει τα στάδια της αφήγησης και της δημιουργίας.

Η μέθοδος του VL.Propp ανάλυσης των αφηγηματικών ειδών η οποία στηρίζεται στις λειτουργίες των προσώπων είναι ευρεία, μπορεί επομένως να χρησιμοποιηθεί στη μελέτη αφηγηματικών έργων της παγκόσμιας λογοτεχνίας όπως προαναφέρθηκε και κατά συνέπεια συμφωνεί με την άποψη του καθηγητού Ερατοσθένη Καψωμένου «η θεωρία αποκρίνεται στο ερώτημα ποια είναι η φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αφηγηματικού πεζού λόγου, σύμφωνα με τις απόψεις όσων θεωρητικών συνέβαλαν στη διαμόρφωση της σύγχρονης αφηγηματολογίας³⁴ και εισήγαγαν μεθόδους όχι μόνο ενδιαφέρουσες, αλλά και εύχρηστες όπως ο Propp³⁵, ο Bakhtine³⁶, ο Livi-Strauss³⁷, ο Todorov³⁸, ο Greimas³⁹, ο Genette⁴⁰ κ.ά.⁴¹. Η μεθοδολογία λοιπόν απαντά στο ερώτημα ποιες είναι οι μέθοδοι και ειδικότερα τα εργαλεία που ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του αφηγηματικού λόγου κι έτσι καθίστανται πρόσφορα για τη διακρίβωση, ανάλυση και ερμηνεία των φαινομένων. Αξιοποιώντας τις θεωρητικές

³³ Στις σύγχρονες κοινωνίες έχουν αλλάξει οι όροι ζωής τουτέστιν έχουν αλλάξει τα παραδοσιακά πλαίσια των κοινωνιών. Οι άνθρωποι έχουν χαθεί μέσα στις πόλεις, έχουν αποξενωθεί και αποκοπεί από τα στενά πλαίσια της κοινότητας και των κοινωνικών συνθηκών της (αγροτικές και κτηνοτροφικές συνθήκες). Συμπαρέσυραν μαζί τους και τον παλιό κόσμο (Κιουρτσάκης, Γ., Το πρόβλημα της παράδοσης, Αθήνα 1989), κατά συνέπεια ξεχάστηκαν ή ακόμη και απαξιώθηκαν τα είδη του προφορικού λαϊκού πολιτισμού. Το αποτέλεσμα είναι η πλήρη άγνοια των σημερινών μαθητών για τα είδη του λαϊκού προφορικού λόγου (μύθοι, λαϊκά παραμύθια, λαϊκές αφηγήσεις). Δυστυχώς αποδεικνύεται πως ε-νισχύεται η τοποθέτηση των μαθητών με την συντριπτική απουσία λαϊκής λογο-τεχνίας στις σχολικές βιβλιοθήκες (Βλ. Χατζοπούλου, Λ., Παπακυριακίδου, Ο., Γαγανέλη, Ε., Καταγραφή βιβλιοθηκών Νηπιαγωγείων. Αλεξανδρούπολη 1999. Και Δημητρώγλου, Μ., Μαθιαιού, Π., Ζαχαριά, Στ. Βιβλιοθήκες Νηπιαγωγείων, Αλεξανδρούπολη 1999

και μεθοδολογικές κατακτήσεις σ' αυτό το πεδίο, διαμορφώνουμε απλά, ευέλικτα και εύχρηστα μεθοδολογικά εργαλεία, αντίστοιχα προς τα δύο κύρια ρεύματα προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων: αυτό της ανάλυσης των αφηγηματικών περιεχομένων (μελετά τη δομή του αφηγήματος σε επίπεδο βάθους) και αυτό της ανάλυσης των αφηγηματικών τεχνικών (μελετά τα προβλήματα σύνθεσης και τις τεχνικές της αφηγηματικής γραφής στο υπολογικό επίπεδο)»

³⁴ Τον 20ο αιώνα με τη δομική προσέγγιση οι μύθοι και τα παραμύθια παύουν να εξετάζονται ως θρησκευτικά, φιλοσοφικά ή ψυχολογικά φαινόμενα αλλήλα ως αυ-τόνομα στοιχεία πολιτισμού, τα οποία δεν ανάγονται σε άλλη τάξη φαινομένων. Η αρχή της δομικής ανάλυσης έγινε από τον Ελβετό γλωσσολόγο Ferdinand de Saussure, οποίος έκανε διαχωρισμό ανάμεσα στη διαχρονική και τη συγχρονική μελέτη της γλώσσας. Στη συνέχεια πολλή προσέφεραν στο χώρο εξαιρετικοί επιστήμονες όπως ο Claude Levi-Strauss (το όνομα του οποίου συνδέθηκε με τη δομική ανάλυση), ο Emile Durkheim, ο Marcel Mauss, ο Lucien Levy-Bruhl και ο Georges Dumezil. Οι σημαντικές αλλαγές που σημειώθηκαν όπως παρατηρεί η Κυριακίδου-Νέστορος (1986,291) είναι δύο: α) οι μύθοι και τα παραμύθια εντάχθηκαν στο κοινωνικό τους περιβάλλον ως αποτέλεσμα της μελέτης των κοινωνικών φαινομένων από την επιστήμη της κοινωνικής ανθρωπολογίας, και β) η συμβολικότητά τους ερμηνεύτηκε μέσα από το πρίσμα της ψυχανάλυσης που βασίζεται στις μεθόδους της επιστήμης και της ψυχολογίας. Οι αλλαγές αυτές καθιερώθηκαν με την κριτική που τους ασκήθηκε, και το αποτέλεσμα ήταν ένας νέος τρόπος ανάλυσης των μύθων και των παραμυθιών η δομική ανάλυση. Σύμφωνα με την οποία, οι μύθοι αποτελούν ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας ανάλογο με το γλωσσικό σύστημα. Και τα δύο συστήματα εκφράζουν με συμβολικό τρόπο μια αντικειμενική πραγματικότητα. Έτσι με την ανάλυση των μύθων (μελέτη της υποδομής τους) μπορούμε να δούμε τα προβλήματα μιας κοινωνίας, και παράλληλα οι μύθοι μας αποκαλύπτουν τον τρόπο επίλυσης αυτών των προβλημάτων από την ίδια την κοινωνία.

³⁵ Πάνω στη θεωρία του Propp στηρίχτηκαν μετέπειτα ο Bakhtine, ο Livi-Strauss, ο Todorov, ο Greimas, ο Genette και διεύρυναν το πεδίο στην αφηγηματολογία.

³⁶ Η τοποθέτηση του Bakhtine, Μ. Βρίσκεται ανάμεσα στις δύο παραδόσεις, του ρώσικου σχηματισμού που στη συνέχεια επεκτείνεται στο δομισμό και τη ση-μειωτική και στην παράδοση της ιστορικής και κοινωνιολογικής θεώρησης. (La Poetique de Dostoievski, Paris: Editions du Seuil c1970 και Esthetique et theory du roman, Paris : Gallimard 1978.

³⁷ Η μελέτη του Levi-Strauss, Cl. (Γάλλος εθνογράφος-στροκτουραλιστής) αφορά την διερεύνηση της δομής του μύθου με παραδειγματική ανάλυση. («The Structural Study of Myth» Journal of American Folklore, τ.68, αρ. 270, 1955. Σε βιβλίο τυπώθηκε στη γαλλική μορφή: Anthropologie structurale,

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος Β., «Η τέχνη και τεχνική του παραμυθιού», Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, 1997.

Αυδίκος Ε., «Μια φορά κι έναν καιρό....αλλά μπορεί να γίνει και τώρα- η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων». Αθήνα: Ελληνικά γράμματα : 1999, β' έκδοση.

Αυδίκος Β., «Το λαϊκό παραμύθι, Θεωρητικές προσεγγίσεις», Αθήνα: Οδυσσέας, 1997, β' έκδοση.

Καψωμένος Ε. «Αφηγηματολογία». Αθήνα: Πατάκης, 2003.

Κουήλουμπή Κ.- Παπαπετροπούλου, "Η τέχνη της αφήγησης στο σχολείο": Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία, Αθήνα : 1994.

Luthi M., «The European Folktale. Form and Nature». Bloomington and Indianapolis

1958 και Anthropologie structurale II, 1973, Paris Plon c: 1973-1974).

³⁸ Ο Livi- Strauss εφαρμόζει το λαϊκό υλικό στις αρχές της δομικής γλωσσολογίας και υποστηρίζει ότι ο μύθος είναι φαινόμενο της γλώσσας, που εκδηλώνεται σ' ένα πιο υψηλό επίπεδο από τα φωνήματα, τα μορφήματα και τα σημαντήμα-τα.(Παρίση, Α. ο.π. ,σ. 290).

³⁹ Ο Todorov, Tzvetan επιχειρεί μια συντακτική γραμματική της δομής του αφηγήματος στα: Grammaire du Decameron, 1969 και Poétique de la prose, Paris, Edition de Seuil:1971.

⁴⁰ Ο Greimas, A.J. μελετώντας τη συνταγματική ανάλυση του μαγικού παραμυθιού από τον Propp και την παραδειγματική ανάλυση του μύθου από τον Levi-Strauss κατέληξε στη σημαντική θεωρία της στενής αντιστοιχίας και ισοδυναμίας μεταξύ συνταγματικών και παραδειγματικών μορφών, που εφαρμόζεται στη λογοτεχνία και κατεξοχήν στα αφηγηματικά κείμενα, καθιερώνοντας μια σημειωτική της αφηγηματικής δράσης. (Semantique structurale, 1966, στην ελληνική: «Δομική σημασιολογία-αναζήτηση μεθόδου », Αθήνα: Πατάκης, 2005).

⁴¹ Τον 20ο αιώνα η λογοτεχνική θεωρία θα διαψεύσει την παράδοση . Βασισμένοι στην ίδια την αριστοτελική επιχειρηματολογία αληθά από άλλη οπτική γωνία , η Roselyne Dupont-Roc και ο Jean Lallot θα δείξουν ότι η αριστοτελική μίμνσις δεν στοχεύει να προβάλει τις σχέσεις της λογοτεχνίας με την πραγματικότητα κατά το "ζωγραφικό" - αναπαραστατικό μοντέλο , αλλά την παραγωγή μιας αληθοφανούς ποιητικής ψευδαίσθησης. Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αντανακλούν την πραγματικότητα, δεν τη μιμούνται. Τη σημαίνουν. Έτσι η Ποιητική γίνεται συμβατή με τη χρήση του όρου από τον Genette , τον Todorov και το περιοδικό Poétique: η μίμνσις είναι μια αφηγηματική θεωρία .

lis: 1986.

Μερακλής Μ., «Έντεχνος λαϊκός λόγος» Αθήνα:Καρδαμίτσα,1993.

Μπέτελχαϊμ, Μπρούνο, «Η γοντεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση», Αθήνα: Γλῶρος 1995.

Greimas J.A. Δομική σημασιολογία -αναζήτηση μεθόδου» επιμ. Ερατοσθένης Καψωμένος, μεταφρ. Γιάννης Παρίσης . Αθήνα: Πατάκης, 2002.

VI.Propp-Μετάφραση: Αριστέα Παρίση, « Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλώντ Λεβί-Στρῶς και ἄλλα κείμενα», Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου. Μ.Καρδαμίτσα , 1991.

Ροντάρι Τζ., «Γραμματική της φαντασίας», Αθήνα: Τεκμήριο, 1985.

Τριάντου Ι., «Από τη θεωρία στην ερμηνεία της λογοτεχνίας», Πάτρα: Διαπολιτισμός, 2010.

Χατζητάκη- Καψωμένου, Χ. Εισαγωγή και επιλογή των κειμένων, (2002).« Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι, Θεσ/κη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών {Ιδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη}, 2002.

2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δια βίου εκπαίδευση: Οι αλληλεπιδράσεις ακαδημαϊκού και εργασιακού χώρου

*Τρυφαίνη Σιδηροπούλου, Ψυχοπαιδαγωγός, επίκουρος καθηγήτρια ΤΕΙ- Α
Κωνσταντίνα Τσαούλα, Παιδαγωγός, καθηγήτρια εφαρμογών ΤΕΙ-Α
Μαίρη Nanούρη, Βρεφονηπιοκόμος*

Περίληψη

The aim of our study was to investigate the interactions between academic society and the educational institutions (kindergartens) through new psycho pedagogue and teaching approaches. The purpose of our intervention, is the experimentation of using a tool from an educator's e-portfolio (electronic file of personal and professional achievements), which is a form of self meditation, as a mean to the educator's professional developments.

For that reason we developed a communication between the kindergartens and the Preschool Education Department, in order to be an association between the future educators (student) and the professional with experience. This bond enforces his/her training and professional development and aims to a lifelong education. The results showed a particular fact. The significance and the interest in the e-portfolio case isn't so much itself, as the experience that educators, who created it, get as they materialize it. E-portfolio offered the possibility to the group to develop an atmosphere of a safe, free and rich in stimulations environment.

Εισαγωγή

Στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της Αθήνας, μια ομάδα εκπαιδευτικών σχεδίασε και υλοποιούμε ερευνητικό πρόγραμμα (Θαλής-διάρκειας δύο χρόνων) σε συνεργασία με φοιτητές και εργαζόμενους παιδαγωγούς.

Σκοπός του προγράμματος είναι να διερευνήσουμε μέσα από τις νέες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας, και των εκπαιδευτικών θεσμών (Βρεφονηπιακών σταθμών). Σκοπός μας επίσης είναι να διερευνηθούν μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις οι δυνατότητες επιμόρφωσης των παιδαγωγών στην προοπτική επαγγελματικής

ανάπτυξής τους.

Επιλέξαμε την έρευνα – δράση, μεθοδολογία που προϋποθέτει την ύπαρξη και ανάπτυξη διαπραγματευτικών σχέσεων ανάμεσα στους συνεργάτες και τους ερευνητές που συμμετέχουν επειδή ανάμεσά τους εγκαθιδρύονται σχέσεις συνεργασίας και αλληλεκπαίδευσης (Langevin & Bruneau, 2000). Ο ερευνητής μαθαίνει από την εμπειρία των συνεργατών και οι συνεργάτες μαθαίνουν από τον ερευνητή μεθοδολογίες και τεχνικές. Σημειώνουμε επίσης ότι στη διεθνή βιβλιογραφία, πολλοί αποδίδουν στον ερευνητή της έρευνας - δράσης το ρόλο του επιμορφωτή, θεωρώντας πως ο ερευνητής είναι αυτός που εισάγει το υποκείμενο στην έρευνα και του επιτρέπει να συνδυάσει την παρέμβαση του με μια διάσταση επαλήθευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας (Carr & Kemmis, 2004 Γώγου, 1995 Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Δημιουργήθηκε, δίκτυο επικοινωνίας Βρεφονηπιακών σταθμών με βασικό χαρακτηριστικό την αμφίδρομη σχέση με το Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, συνδέοντας έτσι, τον μελλοντικό παιδαγωγό (φοιτητή) με έμπειρους επαγγελματίες.

Στο παραπάνω πλαίσιο λοιπόν χρησιμοποιήθηκε η μορφή της «εναλλακτικής αξιολόγησης». Με τον όρο αυτό εννοούμε τις μορφές αξιολόγησης, που εκτός από το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας, αποτιμούνται ταυτόχρονα και οι επιμέρους δραστηριότητες. Συνυπολογίζουν τις μορφές δράσης, την σκέψη και την κρίση, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αυτονομία και την αυτορρύθμιση του παιδιού, φοιτητή, επαγγελματία (Κουλουμπάρη & Ματσαγγούρας, 2004 Κακανά κ.α., 2006)

Οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολογούν τη διαδικασία, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως: α) η ικανότητα του παιδιού-φοιτητή-επαγγελματία να επικοινωνεί με τους γύρω του, να συζητά, να αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις, να κατανοεί, να ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις, παρακινήσεις του ομιλητή και β) κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως: η ικανότητα του παιδιού-φοιτητή-επαγγελματία να αλληλεπιδρά, να κατανοεί τους γύρω του, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις, να νιώθει αισθήματα συμπάθειας, αποδοχής, ενσυναίσθησης, αυτοεκτίμησης, έκφρασης συναισθημάτων (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Τον ειδικό στόχο της παρέμβασης μας αποτελεί ο πειραματισμός της χρήσης ενός εργαλείου του e-portfolio του παιδαγωγού (ηλεκτρονικός φάκελος προσωπικών επαγγελματικών επιτευγμάτων) μια μορφή αυτο-στοχεζόμενης διερεύνησης, σαν μέσο της επαγγελματικής ανάπτυξης του παιδαγωγού. Οι κύριοι στόχοι για τη δη-

μιουργία ενός portfolio για κάποιους θεωρητικούς επικεντρώνονται στη βελτίωση του περιεχομένου του παιδαγωγικού έργου (Wolf, 1991 Eyssautier – Bavay, 2004) και στην αξιολόγηση του. Άλλοι θεωρούν ότι οι σημαντικότεροι στόχοι είναι απολύτως ποιοτικοί και επιτρέπουν τον αναστοχασμό πάνω στην παιδαγωγική πράξη (Goupil, 1998), την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πα-ρεμβάσεων του, την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης μέσα από καθορισμό τόσο των αδυναμιών για να ξεπεραστούν, όσο και των δυνατών σημείων για να καλλιεργηθούν παραπέρα. Σημαντική θεωρείται η συμβολή του στη δυνατότητα που δίνει στον παιδαγωγό να αξιολογεί συνειδητά τις θεωρητικές του γνώσεις και τη σχέση τους με την πράξη (Κακανά, 2006 Παπαπροκοπίου & Παπαδάκου, 2004).

Στην παρούσα διεθνή ιστορική πραγματικότητα με την γενίκευση της εξ' αποστάσεως ανταλλαγή πληροφοριών, το e-portfolio έρχεται να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στην προσωπική επαγγελματική δημιουργία και τη δημοσιοποίησή της (Day, 2003 Baron & Bruillard, 2003).

Πλάνισιο υλοποίησης

Portfolio στο χώρο αγωγής, είναι μια δομημένη συλλογή των καλλίτερων εργασιών ενός παιδαγωγού. Όταν αυτή είναι επιλεκτική, αναστοχαστική και συνεργατική, καταδεικνύει την επαγγελματική του ολοκλήρωση στο χρόνο και σε πλήθος πλαισίων. Είναι σίγουρα κάτι πολύ περισσότερο από μια σειρά εργασιών, επειδή αν και περιέχει δείγματα από σχέδια παιδαγωγικών δράσεων και εργασίες μαθητών τα συνοδεύει με αναστοχαστικούς συλλογισμούς για την ουσία τους. Έτσι λοιπόν λέμε ότι το portfolio διαφέρει από ένα φάκελο όπου συγκεντρώνονται αθροιστικά διάφορες εργασίες. Το δίκτυο επικοινωνίας με βασικό χαρακτηριστικό του την αμ-φίδρομη σχέση με το τμήμα Προσχολικής Αγωγής περιελάμβανε :

- α) την ομάδα εργασίας 30 παιδαγωγών σε εθελοντική βάση από διάφορους Βρεφονηπιακούς σταθμούς της πρωτεύουσας και της περιφέρειας, ιδιωτικούς και δημοτικούς. Στη συγκεκριμένη ομάδα επιλέξαμε και «επιμορφωτική παρέμβαση καλλιτεχνικής ευαισθητοποίησης». Έγινε δηλαδή προσέγγιση στοιχείων της τέχνης χρηση-μοποιώντας βιωματικούς τρόπους (επισκέψεις σε μουσεία, αλληλεπιδράσεις με μουσειοπαιδαγωγούς, ιστορικούς τέχνης.....).
- β) την ομάδα των φοιτητών (διετή) της πρακτικής άσκησης στο επάγγελμα – διάρκειας 6 μηνών (164 μελλοντικούς παιδαγωγούς) και προτείναμε την χρήση του portfolio - παιδαγωγού σε ηλεκτρο-νική μορφή (e- portfolio). Συνδέσαμε λοιπόν

τον μελλοντικό παιδαγωγό (φοιτητή) με έμπειρους συναδέλφους πιστεύοντας ότι έτσι ενισχύεται η κατάρτιση του και η επαγγελματική του ανάπτυξη. Οι φοιτητές θεωρήσαμε ότι ευαισθητοποιούνται σε θέματα τέχνης από το περιεχόμενο μαθημάτων τους, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους και δεν συμμετείχαν στο πλαίσιο επιμόρφωσης.

Αποδεχτήκαμε την άποψη του Aitken (1993) που επισημαίνει σχετικά με τους φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων ότι το portfolio περιλαμβάνει τις ακόλουθες λειτουργίες:

- α) τονίζει τη διαδικασία μάθησης του φοιτητή.
- β) διευκολύνει την αυτοαξιολόγηση που οδηγεί σε καλύτερη γνώση του εαυτού.
- γ) αυξάνει την αυτοεκτίμηση του φοιτητή με την πληροφόρηση που παίρνει για την προσωπική του ανάπτυξη και τα έργα του.
- δ) βελτιώνει τις ικανότητες του φοιτητή με τον καθορισμό ταυτότητας στις γνώσεις που μελετάει.

Ειδικότερα η πρόταση βασίστηκε στο να επιλέξουν οι συμμετέχοντες (φοιτητές και παιδαγωγοί που αποτέλεσαν και το συνολικό δείγμα μας: 194 υποκειμένων) και να παρουσιάσουν στο e-portfolio τους αυτό που χαρακτηρίζει θετικότερα το παιδαγωγικό τους έργο και που αφορά σε δράσεις με παιδιά, με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικούς συνεργάτες.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων (φοιτητών)

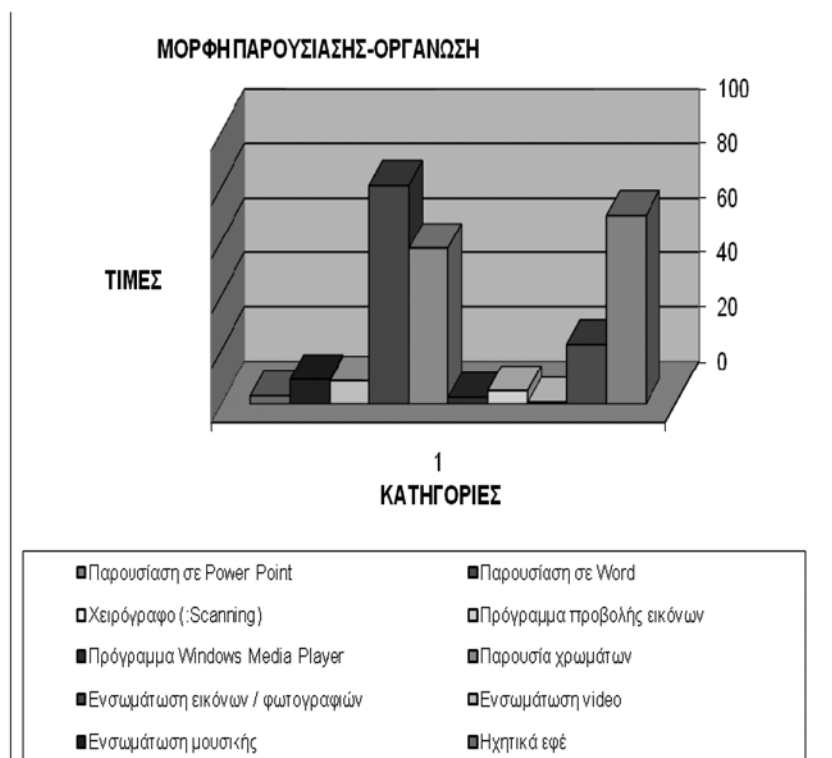
Με την συγκέντρωση του υλικού των φοιτητών κωδικοπο-ιήθηκαν τα δεδομένα

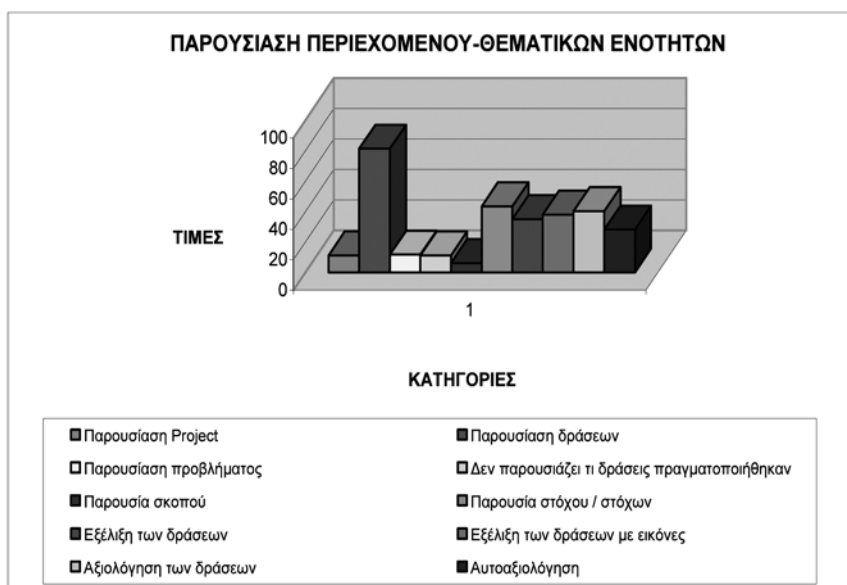
ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ PORTFOLIOS

Μορφή Παρουσίασης / Οργάνωσης	%	Παρουσίαση περιεχομένου - θεματικών ενοτήτων	%
Παρουσίαση σε Power Point	69,5	Παρουσίαση Project	11
Παρουσίαση σε Word	22	Παρουσίαση δράσεων	81,1

Χειρόγραφο (:Scanning)	0,6	Παρουσίαση-επίλυσης προβλήματος	11,6
Πρόγραμμα προβολής εικόνων	4,9	Δεν παρουσιάζει τι δράσεις πραγματοποιήθηκαν	11
Πρόγραμμα Windows Media Player	2,4	Παρουσία σκοπού	6,1
Παρουσία χρωμάτων	57,3	Παρουσία στόχου / στόχων	43,3
Ενσωμάτωση εικόνων / φωτογραφιών	80,5	Εξέλιξη των δράσεων	34,8
Ενσωμάτωση video	8,5	Εξέλιξη των δράσεων με εικόνες	40,2
Ενσωμάτωση μουσικής	9,1	Αξιολόγηση των δράσεων	28
Ηχητικά εφέ	3	Αυτό-αξιολόγηση	37,8

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ 1 & 2





Στο περιεχόμενο του e-portfolio παρατηρούμε να περιλαμβάνονται πολλές συνιστώσες του παιδαγωγικού έργου. Ξεκινώντας από το έργο που συντελείται στην τάξη, βρίσκουμε επίσης τον προγραμματισμό, την προετοιμασία των δράσεων, την αξιολόγηση των μαθητών και του προγράμματος, τις συλλογικές παρεμβάσεις με συναδέλφους ή γονείς, με μέλη της υπηρεσίας ή κοινωνικούς συνεργάτες. Και όπως υποστηρίζουν θεωρητικοί (Wolf, 1991) ότι το πιο σπουδαίο είναι, που περιέχονται κυρίως αποδείξεις εργασίας ή συνεργασίας π.χ. γονιών καθώς και στοιχεία για την κατάρτιση και τις νέες γνώσεις του φοιτητή, τη γνώμη του για την κατάσταση του χώρου και τη λειτουργικότητα του ημερήσιου ψυχοπαιδαγωγικού 'προγράμματος' και τέλος, την προσωπική γνώμη του για τη φιλοσοφία και τους στόχους αγωγής του θεσμού που υπηρετεί (Δημητριάδη, 2008). Πέραν των κειμένων, περιλαμβάνονται βίντεο, φωτογραφίες και άλλα πειστήρια (Γραφήματα 1&2).

Με την ιδιαίτερη δυναμική τους, τα portfolios φαίνεται να επιτρέπουν την πληροφόρηση για ικανότητες παραγνωρισμένες από παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Μπορούμε να έχουμε σφαιρική θεώρηση της εργασίας του φοιτητή, ο οποίος μετατρέπεται από αντικείμενο της αξιολόγησης σε αυτοαξιολογητή και δίνεται η ευκαιρία να κοινοποιεί σε ομάδα (συμφοιτητών και παιδαγωγών) τη δουλειά του, διαφοροποιώντας δραστικά την εικόνα για όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων (παιδαγωγών)

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων στην ομάδα των παιδαγωγών, στο πλαίσιο ποιοτικής προσέγγισης δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Ωστόσο ανέδειξε ότι ιδιαίτερη σημασία και ενδιαφέρον στην υπόθεση του portfolio παρουσιάζει όχι τόσο αυτό το ίδιο, όσο η εμπειρία που οι δημιουργοί-παιδαγωγοί εισπράττουν υλοποιώντας το. Το portfolio έδωσε την ευκαιρία να δημιουργηθεί κλίμα στην ομάδα – δίκτυο ασφαλές, ελεύθερο και πλούσιο σε ερεθίσματα του «θετικού βιώματος».

Η εναλλακτική τεχνική (portfolio) απέδειξε ότι οι παιδαγωγοί αξιολογούν την κριτική σκέψη, την ικανότητα δηλαδή να αντιμε-τωπίζουν μια κατάσταση γνωρίζοντας να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές, τη δημιουργικότητα, την παραγωγή δηλαδή πρωτότυπων ιδεών, την αναζήτηση ευρηματικών και εναλλακτικών λύσεων στην επίλυση προβλημάτων με τη βοήθεια και της φαντασίας.

Ενδεικτικά παραθέτουμε τα λόγια τους

«.....Ο ενθουσιασμός μου - για την ευκαιρία που μου δίνονταν να συμμετέχω σ' ένα ερευνητικό πρόγραμμα - συνυπήρχε με την απορία τι τελικά θα αποκομίσω μέσω αυτού; Ο τίτλος, το περιεχόμενο του, τι ακριβώς τελικά είναι το λεγόμενο portfolio, όλα αυτά μου φαίνονταν ασαφή και ταυτόχρονα άγνωστα.

Οι πρώτες μας συναντήσεις σε χώρους τέχνης, αδιαμφισβήτητά μου κέντρισαν το ενδιαφέρον, παράλληλα όμως, με προβλημάτιζε το τι αποσκοπούσαν και τι επιπλέον - από τις υπάρχουσες εμπειρίες μας με τη τέχνη - θα μπορούσαν να μας προσφέρουν. Είναι πράγματι ενδιαφέρον να κάθεται απέναντι από ένα έργο τέχνης και να προσπαθείς να ερμηνεύσεις τι είχε στο μυαλό του ο καλλιτέχνης όταν το δημιούργησε. Απ' την άλλη, μου φαίνονταν οξύμωρο να μιλάς για μορφές τέχνης, τη στιγμή που το μυαλό σου βρίσκεται σε θέματα πρακτικά. Στο σημείο αυτό, να σημειώσω, πως μέχρι χτες, θεωρούσα τις τέχνες σαν ένα είδος πολυτελείας, η οποία είναι για τους λίγους. Γι' αυτούς που έχουν λύσει τα πρακτικά τους ζητήματα. Τι σύνδεση θα μπορούσαν να έχουν οι συναντήσεις μας σε χώρους τέχνης, με τη δημιουργία του portfolio, το οποίο αποτελεί μια πρακτική, υλοποιήσιμη εφαρμογή;

Αυτό που επεδίωκα από το πρόγραμμα ήταν να μου δείξει βήμα προς βήμα, πως στήνεται ένα portfolio. Αντίθετα, έπειτα από πολ-λές συναντήσεις διαπίστωσα πως ο σκοπός δεν ήταν το portfolio, αλλά η ατομική προσπάθεια και ο δρόμος που θα διανύαμε για να φτάσουμε σε αυτό.

Στη δημιουργία portfolio, δεν υπήρχαν κανόνες, περιορισμοί, πλαίσια, προσχέδια,

σωστό και λάθος. Όλοι ξεκινήσαμε με την ίδια βάση και τα ίδια ερεθίσματα. Είναι εκπληκτικό όμως πως όλα όσα είδαμε μας άγγιξαν και μας επηρέασαν τον καθένα μας διαφορετικά!

Αφού έπαψα να είμαι επιφυλακτική, αφέθηκα στο ταξίδι της γνώσης, γνώρισα υπέροχους ανθρώπους και συνειδητοποίησα κάτι που είχα ξεχάσει. Η τέχνη είναι για όλους, η τέχνη μας ενώνει. Δεν ασχολούμαι με την τέχνη επιφανειακά. Η τέχνη αποτελεί πηγή ευτυχίας και δημιουργίας!

Μια απ' τις πιο δυνατές εμπειρίες μου μέσα στο πρόγραμμα, ήταν η επαφή μου με την εννοιολογική τέχνη. Μέχρι χθες, δεν γνώριζα το περιεχόμενο της. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, είχα την ευκαιρία να πειραματιστώ μέσω αυτής και να την εφαρμόσω. Όλες οι μικρές αλληλαγές που έκανα στην τάξη, πλέον είχαν άλλη δυναμική, τις παρατηρούσα. Δεν ήταν μικρές αλληλαγές, ήταν σημαντικές, ξεχωριστές. Αναγνώρισα, κατ' αυτό τον τρόπο, την αξία τους.

Βιώνοντας την εμπειρία της συμμετοχής μου στο ερευνητικό πρόγραμμα "Θαλής", θα θελα ν' αναφέρω την ανάγκη για την ύπαρξη αντίστοιχων προγραμμάτων, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από τη συστηματική αξιολόγηση, δίνεται η ευκαιρία στον καθένα μας να ανακαλύψει τη δικιά του αλήθεια.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις καθηγήτριες και το επιστημονικό προσωπικό που έλαβε μέρος στο ερευνητικό πρόγραμμα "Θαλής", για την υποστήριξη, την υπομονή, και τον υπερβάλλοντα ζήλο που έδειξαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος. Το δικό σας ερευνητικό έργο και πάθος μας δίνει τη δύναμη να ξεφύγουμε από τον σύννηθο δρόμο και να πειραματιστούμε με νέες μορφές αξιολόγησης!»

Τα πρώτα αποτελέσματα παρουσιάζουν

α) το δείκτη ανταπόκρισης των παιδαγωγών σε μια καινοτομία που αφορά τον ίδιο τους τον εαυτό μέσα στο επάγγελμά τους. Δίνεται η ευκαιρία σε μια συστηματική συλλογή πληροφοριών που επιτρέπουν να εκτιμήσει κατά πόσον οι τροποποιήσεις των ατομικών συμπεριφορών, που είναι επιθυμητές, πραγματοποιήθηκαν.

β) την επιλογή διαφορετικού τρόπου παρουσίασης μεταξύ τους για τα προσωπικά τους επιτεύγματα (κείμενα, εικόνες, μουσική, video) εκθέτοντας έτσι περισσότερα στοιχεία του εαυτού τους (Lobrot, 1975).

γ) την αναστοχαστική τους πορεία αντιμετωπίζοντας τη προσωπική δυσκολία

τους, αφού έχουν συνηθίσει (είναι μέρος της εκ-παιδευτικής τους κουλτούρας) να καταγράφουν περιγραφικά τη διαδοχική ανάπτυξη ενός έργου και την αξιολόγηση του. Η έκφραση συναισθημάτων δεν συναντάται.

δ) την αλληλαγή στη συνεργασία τους στο πλαίσιο παιδαγωγικής ομάδας. Οι αναζητήσεις αλληληλόδρασης για καινούργιες ιδέες στο παιδαγωγικό τους έργο, η αποδοχή του «άλλου» παρουσιάζουν την εικόνα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης.

Γενικά Αποτελέσματα

Τα συμπεράσματά μας δεν έχουν ολοκληρωθεί (το τέλος του προγράμματος είναι στο τέλος 2010). Θα μπορούσαμε σε αυτή τη φάση της εξέλιξης του προγράμματος να παρουσιάσουμε αντί συμπερασμάτων ταξινομημένα οφέλη για τους φοιτητές και παιδαγωγούς που αναπτύσσουν ένα e-Portfolio. Επισημαίνουμε σε αυτό το σημείο τη δυσκολία τόσο στη δημιουργία όσο και στη συστηματοποίηση του portfolio από όλους τους συντελεστές σε σχέση με πιο κλασσικούς τρόπους παρουσίασης του παιδαγωγικού έργου. Η τεχνική δημιουργίας και η ηλεκτρονική μορφή απαιτούν ένα χρονικό διάστημα εξοικείωσης.

Οφέλη για τους φοιτητές από τη διαδικασία:

- Ανακαλύπτουν μια πολύτιμη άσκηση αυτοαξιολόγησης μέσω της διαδικασίας προβληματισμού.
- Η μάθηση τους είναι βιωματική.
- Παρουσιάζεται ένα εξατομικευμένο περιβάλλον μάθησης.
- Η αυτοεκτίμηση τους και αυτοπεποίθηση τους αυξάνεται, δεδομένου ότι παίρνουν τον έλεγχο της διαδικασίας για τη μάθησή τους. Αναπτύσσουν τους δικούς τους στόχους για την κατάκτηση της.
- Κατακτούν αναγνώριση για τις ατομικές τους προτιμήσεις και τις ικανότητες μάθησης αφού διευκολύνονται στην προβολή τους.
- Κατακτούν την φοιτητοκεντρική στάση καθώς και ικανότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους.
- Μαθαίνουν να ασκούν μια διαδικασία που θα χρησιμοποιηθεί στην αναζήτηση διαβίου μάθησης.
- Ισχυρό κίνητρο για να συμμετέχουν στην εκπαίδευση τους μέσω των ψηφιακών μέσων.
- Ανακαλύπτουν οδούς επικοινωνίας με άλλους

- Από το εργαλείο:

- Έχουν ένα εργαλείο για την προσωπική τους ανάπτυξη.
- Έχουν ένα προσωπικό πεδίο μάθησης.
- Ενεργοποιούνται σε μη τυπική μάθηση και εξοικειώνονται στην τεχνολογία.
- Έχουν την κατεύθυνση για το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους.
- Έχουν ένα εργαλείο για την ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικούς και συναδέλφους - ανάδραση υπό τη μορφή σχολίων.
- Έχουν ένα συγκεκριμένο τρόπο παρουσίασης των πλεονεκτημάτων σε εκπαιδευτικούς ή και μελλοντικούς εργοδότες (πρακτική άσκηση).
- Έχουν τεκμηρίωση για την αξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων.
- Έχουν ένα εξαιρετικά φορητό εργαλείο για να το χρησιμοποιούν.
- Κατακτούν την ανάπτυξη και την εμπιστοσύνη στη χρήση των δεξιοτήτων στην τεχνολογία.
- Κατακτούν αυξημένες δυνατότητες επικοινωνίας με εκπαιδευτή τους (μέσω της συζήτησης των θεμάτων).

- Οφέλη για τους παιδαγωγούς. Από τη διαδικασία:

- Οι εργαζόμενοι-παιδαγωγοί έχουν την ευκαιρία αυτοαξιολόγησης, να διερευνήσουν διεξοδικότερα τι ξέρουν και τι μπορούν να κάνουν.
- Ανανεώνουν τις γνώσεις τους και την τεκμηρίωση της δια βίου μάθησης με την εμπειρία. Συνδέουν δηλαδή τη μάθηση με τις καθημερινές προκλήσεις του παιδαγωγικού έργου τους. Η γνώση της πράξης παρουσιάζει θετική εξέλιξη.
- Έχουν την ευκαιρία να αξιολογούν τις δυνάμεις και τα θετικά στοιχεία, τα οποία θα τους βοηθήσουν στην αναζήτηση νέων ευκαιριών στον επαγγελματικό τους χώρο.
- ... από το εργαλείο.
- Οι εργαζόμενοι-παιδαγωγοί έχουν ένα αρχείο προσωπικών στο-ιχείων μάθησης με τα έγγραφα που αποδεικνύουν τυπικής και άτυπης μάθησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια σαφή ώθηση εμπιστοσύνης. Ένα προσωπικό με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη θα είναι πιο παραγωγικό προσωπικό.
- Οι εργαζόμενοι-παιδαγωγοί είναι σε θέση να αποδείξουν ότι διαθέτουν επαγγελματική ανάπτυξη και να αναδείξουν τη δέσμευση για συνέχιση της μάθησης. Θα έχουν στοιχεία για τυπικές διαδικασίες μετατροπής της επαγγελματικής σχέσης τους (μετάθεση, προαγωγή ...).
- Παρουσιάζουν την προσωπική τους καλύτερη δουλειά με την ιδιαίτερα ελκυστική μορφή της εικόνας και επιλέγουν τα παραδείγματα της που μοιράζονται εύκολα και

άνετα με τον ήλιο. Μια παιδαγωγική ομάδα ή κοινότητα για ανταλλαγή ιδεών και βέλτιστων πρακτικών μπορεί να αναπτυχθεί στο χώρο εργασίας τους.

- Οι ειδικοί έχουν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για αξιολόγηση χώρου και ανθρώπινου δυναμικού στη θέση εργασίας. Είναι σε θέση να εντοπίσουν τα θετικά και / ή αδυναμίες για να βοηθηθεί το προσωπικό με τις μελλοντικές επαγγελματικές αποφάσεις ανάπτυξης (σεμινάρια ...).
- Έχουν ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς των μικρών παιδιών. Οι γονείς έχουν μια καλύτερη κατανόηση της πρόοδο του παιδιού τους, αλληλ και κατανόησης της σημασίας της ανάδρασης με τον χώρο αγωγής του μικρότερου παιδιού.

Βιβλιογραφία

Aitken, J.E. (1993). Empowering Students and Faculty Through Portfolio Assessment. Lexington (KY): Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Communication Association.

Baron, G. & Bruillard, E. (2003). Les technologies de l' information et de la communication en éducation aux USA: Éléments d'analyse sur la diffusion d' innovations technologique. Revue Française de Pédagogie, No 145, p. 37-49.

Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2006). Apprendre et faire apprendre Paris: PUF.

Carr, W. & Kemmis, S. (2004). Για μια κριτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης. Αθήνα: Κώδικας.

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Eyssautier-Bavay, C. (2004). «Le portfolio en éducation concept et usages»

Goupil, G. «Le portfolio, vers une pratique réflexive de l' enseignement », dans Vie pédagogique, n 107, avril-mai 1998.

<http://estm.univ-tln.fr/PDFestm18/27-Eyssautierpdf>

Langenin L. & Bruneau M. (2000) Enseignement Supérieur, Paris : ESF.

Lobrot, M. (1975). La pédagogie institutionnelle. Paris: Gauthier-Villars.

Wolf, K. F. (1991). Teaching Portfolio: A Synthesis of Research and Annotated Bibliography. San Francisco, (CA): Far West Lab. for Educational Research and Development, Document ERIC ED 343890.

Γώγου-Κρητικού, Λ. (1995), Η μεθοδολογία της έρευνας - δράσης. Στο Νέα Παιδεία, 73,147-163.

Δημητριάδη, Σ. & Σταμούλου, Α. (2008), Απόψεις και στάσεις παιδαγωγών σχετικά

με τη διαφορετικότητα και τις διακρίσεις στο Βρεφονηπιακό Σταθμό, στο Τριλιανός, Α., Καράμνηας, Ι. κ.ά., (επιμ.) Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Αθήνα, Ατραπός, Α, 606-617.

Κακανά, Δ.-Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλήρη, Ε. (2006), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003), Από την έρευνα στη διδασκαλία. Αθήνα, Σαββάλας.

Κουλουμπαρίση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004), Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος, Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.). Τόμος Α΄ σ 55-83. Αθήνα: Τυπω-θήτω.

Ντολιοπούλου, Ελ.& Γουρργιώτου, Ε.(2008), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα, Gutenberg.

Παπαπροκοπίου Ν. & Παπαδάκου Ελ. (2004). Δέκα χρόνια Synergy Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

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

*Τσακίρη Θεανώ, e.mail: theanotsakiri@sch.gr, Υποψήφια Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας – Birkbeck College, University of London, MA Education (Psychology)
– Institute of education, University of London,
Βρεφονηπιοκόμος ΤΕΙ Αθήνας, Καθηγήτρια Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΠΑΛ.*

SUMMARY

The aim of this presentation is to inform early childhood teachers and policy makers about particular indices of quality, as suggested by the Early Childhood Environmental Rating Scale - ECERS (Harms et al., 2005). Additionally, a short reference would be made to a research study held in 20 Greek day care centers; although the mean quality of these centers was assessed as minimal, yet there are several research proofs that the more the daycare centers raise qualitative standards, the better the socio-emotional development of children and also, there are a few research proofs that the preschool quality influence children's cognitive development, as well.

Εισήγηση

Στη σύγχρονη παιδαγωγική είναι κοινώς αποδεκτό, ότι η ποιότητα των διαδικασιών και των υποδομών σε ένα προσχολικό κέντρο είναι ένας καθοριστικός παράγοντας της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων που φοιτούν σε αυτά. Για αυτό το λόγο έχουν μελετηθεί και δημοσιευθεί κλίμακες με συγκεκριμένους δείκτες ποιότητας που ωφελούν τα παιδιά και την εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς προτείνονται στις-ους παιδαγωγούς, ως αναπτυξιακά κατάλληλες. Μια από τις πιο αξιόπιστες τέτοιες κλίμακες είναι η ECERS (Harms et al., 2005). Η κλίμακα ECERS-R αξιολογεί παιδαγωγικές διαδικασίες και αποτελείται από 43 παραμέτρους που έχουν κατηγοριοποιηθεί σε 7 υποκλίμακες. Πρόσθετη στην ECERS-R είναι η ECERS-E που αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσχολικό πρόγραμμα που ακολουθείται και αποτελείται από 18 παραμέτρους που έχουν κατηγοριοποιηθεί σε 4 υποκλίμακες. Σκοπός της εισήγησης είναι να ενημερώσει επαγγελματίες παιδαγωγούς και φορείς

για συγκεκριμένους δείκτες άριστης ποιότητας που προτείνονται από τη κλίμακα ECERS. Αναλυτικά όλοι οι παράμετροι ποιότητας της κλίμακας ECERS υπάρχουν μεταφρασμένοι στα Ελληνικά (δες στη βιβλιογραφία Harms & Clifford, 1990); στα πλαίσια του συνεδρίου, θα παρουσιασθούν παραδείγματα, μόνο, από μια παράμετρο κάθε υποκλίμακας της ECERS-R.

ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΛΩΣΗ

Επίπλωση για ρουτίνα φροντίδας, παιχνιδιού και μαθησιακών δραστηριοτήτων

Ανεπαρκής 1	Στοιχειώδης 3	Καλός 5	Εξαιρετικός 7
1 Ανεπαρκής βασική επίπλωση για ρουτίνα Φροντίδας, παιχνιδιού και μαθησιακών δραστηριοτήτων (π.χ. όχι αρκετές καρέκλες για όλα τα παιδιά την ίδια χρονική περίοδο; πολύ λίγα ανοικτά ράφια για παιχνίδια) 2 Η επίπλωση είναι γενικώς σε κακή κατάσταση ώστε τα παιδιά μπορούν να χτυπήσουν (π.χ. αγκίδες ή ακάλυπτα καρφιά, ασταθή πόδια σε καρέκλες).	1 Στοιχειώδης επίπλωση για ρουτίνα φροντίδας, παιχνιδιού και μαθησιακών δραστηριοτήτων. 2 Τα περισσότερα έπιπλα είναι γερά και σε καλή κατάσταση. 3 Παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν τα προσαρμοζόμενα έπιπλα που χρειάζονται (π.χ. προσαρμοζόμενες καρέκλες ή μαξιλάρες είναι διαθέσιμες για παιδιά με σωματική αναπηρία)	1 Τα περισσότερα έπιπλα είναι στο μέγεθος των παιδών. 2 Όλα τα έπιπλα είναι γερά και σε καλή κατάσταση. 3 Τα προσαρμοζόμενα έπιπλα επιτρέπουν παιδιά με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με τους συμμαθητές τους (π.χ. ένα παιδί που χρησιμοποιεί ειδική καρέκλα μπορεί να καθήσει στο τραπέζι με άλλα παιδιά).	1 Τα έπιπλα για ρουτίνα φροντίδας είναι βολικά να χρησιμοποιηθούν (π.χ κρεβάτια/στρώματα εύκολα προσιτά). 2 Χρησιμοποιούνται πάγκος ξυλοτεχνικής, τραπέζι άμμου/νερού ή καβαλέτο,

ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Συναλλαγή και συνεργασία προσωπικού

Ανεπαρκής 1	Στοιχειώδης 3	Καλός 5	Εξαιρετικός 7
1.1 Δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού για πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών (π.χ. δεν μεταφέρεται η πληροφορία για παιδί που αναχώρησε νωρίς). 1.2 Διαπροσωπικές σχέσεις παρεμβάλλονται με τις ευθύνες παροχής φροντίδας (π.χ. το προσωπικό συζητά αντί να φροντίζει τα παιδιά ή είναι απότομοι και θυμωμένοι μεταξύ τους). 1.3 Οι ευθύνες του προσωπικού δεν είναι δίκαια μοιρασμένες	3.1 Μερικές βασικές πληροφορίες για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών μοιράζονται μεταξύ του προσωπικού (π.χ. όλο το προσωπικό γνωρίζει για αλλεργίες παιδιών). 3.2 Η διαπροσωπική συναλλαγή μεταξύ του προσωπικού δεν εμποδίζει τις ευθύνες για την φροντίδα των παιδιών. 3.3 Οι εργασίες μοιράζονται δίκαια.	5.1 Το προσωπικό επικοινωνεί καθημερινά πληροφορίες για τα παιδιά (π.χ. πληροφορίες για το πως πηγαίνουν οι ρουτίνες και οι δραστηριότητες παιχνιδιού για συγκεκριμένα παιδιά). 5.2 Οι συναλλαγές μεταξύ του προσωπικού είναι θετικές και προσθέτουν ένα συναίσθημα ζεστασίας και υποστήριξης. 5.3 Οι εργασίες μοιράζονται ώστε οι δραστηριότητες φροντίδας και παιχνιδιού να διευθετούνται ομαλά.	7.1 Το προσωπικό που εργάζεται με την ίδια ομάδα ή στον ίδιο χώρο συναντιόνται τουλάχιστον κάθε δεύτερη εβδομάδα για προγραμματισμό. 7.2 Οι ευθύνες του κάθε μέλους του προσωπικού είναι ξεκάθαρα προσδιορισμένες (π.χ. ένας ετοιμάζει τα υλικά για παιχνίδι ενώ ο άλλος υποδέχεται τα παιδιά, ο ένας προετοιμάζει τα παιδιά για ανάπαυση, ενώ ο άλλος επιτηρεί το βούρτσισμα των δοντιών). 7.3 Το πρόγραμμα προωθεί θετική συναλλαγή μεταξύ των μελών του

(π.χ. ένα μέλος του προσωπικού χειρίζεται τις περισσότερες ευθύνες, ενώ άλλο σχεδόν δεν αναμιγνύεται)			προσωπικού (π.χ. οργανώνονται κοινωνικές δραστηριότητες, ενθαρρύνεται η ομαδική παρακολούθηση επαγγελματικών συναντήσεων)

ΡΟΥΤΙΝΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ

Γεύματα/κολατσιό

Ανεπαρκής 1	Στοιχειώδης 3	Καλός 5	Εξαιρετικός 7
1.1 Το προσωπικό δεν μιλά με τα παιδιά για λογικές σχέσεις (π.χ. αδιαφορούν για τις ερωτήσεις των παιδιών γιατί και πως συμβαίνουν ορισμένα πράγματα, δεν ζητά από τα παιδιά να προσέχουν τη σειρά των καθημερινών συμβάντων, διαφορές και ομοιότητες στους αριθμούς, μέγεθος, σχήμα, αιτία και αποτέλεσμα). 1.2 Οι έννοιες εισαγόνται ακατάλληλα (π.χ. πολύ δύσκολες έννοιες για την ηλικία και ικανότητες των παιδιών, χρήση ακατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας όπως φύλλα εργασίας χωρίς να έχουν	3.1 Το πρόγραμμα κατάλληλο για τα παιδιά. 3.2 Καλά ισορροπημένα γεύματα/κολατσιό». 3.3 Οι κανόνες υγιεινής συνήθως ακολουθούνται. 3.4 Μη-τιμωρητικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια γευμάτων/κολατσιού. 3.5 Οι αλλεργίες κοινοποιούνται και προετοιμάζεται εναλλακτική τροφή/ποτό. 3.6 Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν στο τραπέζι με τα υπόλοιπα παιδιά.	5.1 Οι περισσότεροι από το προσωπικό κάθονται με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του γεύματος και ομαδικού κολατσιού. 5.2 Ευχάριστο κοινωνικό περιβάλλον. 5.3 Τα παιδιά ενθαρρύνονται να τρώνε αυτόνομα (π.χ. τα μαχαιροπήρουνα να είναι σε	7.1 Τα παιδιά βοηθούν κατά την διάρκεια γευμάτων/κολατσιού (π.χ. στρώνουν το τραπέζι, σερβίρονται μόνοι τους, καθαρίζουν το τραπέζι). 7.2 Τα παιδιά χρησιμοποιούν υλικά σερβιρίσματος παιδικού μεγέθους για να μπορούν να αυτοεξυπηρετούνται (π.χ. τα παιδιά χρησιμοποιούν μικρή κανάτα, σταθερά μπολάκια σερβιρίσματος και κουτάλες). 7.3 Γεύματα και κολατσιό είναι ώρες για κουβέντα

συγκεκριμένες εμπειρίες, ο δάσκαλος δίνει τις απαντήσεις χωρίς να βοηθά τα παιδιά να βρίσκουν τις απαντήσεις μόνοι τους).		παιδικό μέγεθος, ειδικό κουτάλι ή κούπα για παιδί με ειδικές ανάγκες). 5.4 Ακολουθούνται οι διαιτητικοί περιορισμοί που θέτουν οι οικογένειες	(π.χ. το προσωπικό ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλούν για τα συμβάντα της ημέρας, μιλά για πράγματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά, τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους

ΓΛΩΣΣΑ-ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΣ

Χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη συλλογιστικών δεξιοτεχνιών

Ανεπαρκής 1	Στοιχειώδης 3	Καλός 5	Εξαιρετικός 7
1.1 Το προσωπικό δεν μιλά με τα παιδιά για λογικές σχέσεις (π.χ. αδιαφορούν για τις ερωτήσεις των παιδιών γιατί και πως συμβαίνουν ορισμένα πράγματα, δεν ζητά από τα παιδιά να προσέχουν τη σειρά των καθημερινών συμβάντων, διαφορές και ομοιότητες στους αριθμούς, μέγεθος, σχήμα, αιτία και αποτέλεσμα). 1.2 Οι έννοιες εισαγάγονται	3.1 Το προσωπικό μερικές φορές μιλά για λογικές σχέσεις ή έννοιες (π.χ. εξηγεί ότι οι εξωτερικές δραστηριότητες είναι μετά το κολατσιό, δείχνει τις διαφορές σε μεγέθη κουτιών που χρησιμοποιεί το παιδί). 3.2 Μερικές έννοιες εισαγάγονται σωστά για την ηλικία και ικανότητα των παιδιών στην ομάδα, χρησιμοποιώντας λέξεις και συγκεκριμένες εμπειρίες (π.χ. καθοδηγούν τα παιδιά με ερωτήσεις και λέξεις να διαχωρίζουν μεγάλα και μικρά κουτιά ή	5.1 Το προσωπικό μιλά για λογικές σχέσεις καθώς τα παιδιά παίζουν με υλικά που ενεργοποιούν το συλλογισμό (π.χ. κάρτες σειριοθέτησης, παιχνίδια όμοιο/διαφορετικό, παιχνίδια με μεγέθη και σχήματα, παιχνίδια ταξινόμησης, παιχνίδια με αριθμούς και μαθηματικά). 5.2 Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συζητούν ή να εξηγούν τον συλλογισμό τους κατά την επίλυση προβλημάτων	7.1 Το προσωπικό ενθαρρύνει τα παιδιά να συλλογίζονται κατά τη διάρκεια της ημέρας, χρησιμοποιώντας πραγματικά συμβάντα και εμπειρίες ως βάση για ανάπτυξη των εννοιών (π.χ. τα παιδιά μαθαίνουν τη σειρά που γίνονται τα πράγματα μιλώντας για τις εμπειρίες τους στις καθημερινές ρουτίνες ή ανακαλώντας τη σειρά πράξεων στο μαγείρεμα ενός φαγητού). 7.2 Οι έννοιες εισαγάγονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή

ακατάλληλα (π.χ. πολύ δύσκολες έννοιες για την ηλικία και ικανότητες των παιδιών, χρήση ακατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας όπως φύλλα εργασίας χωρίς να έχουν συγκεκριμένες εμπειρίες, ο δάσκαλος δίνει τις απαντήσεις χωρίς να βοηθά τα παιδιά να βρίσκουν τις απαντήσεις μόνοι τους).	να κατανοούν την αιτία για το λιώσιμο του πάγου).	ν (π.χ. γιατί ταξινόμησαν αντικείμενα σε διάφορες ομάδες, κατά ποιο τρόπο δυο εικόνες είναι ίδιες ή διαφορετικές).	των αναγκών να λύνουν προβλήματα (π.χ. συζήτηση με τα παιδιά καθώς ισορροπούν μία ψηλή κατασκευή από κουτάκια, βοήθεια στα παιδιά να καταλάβουν πόσα κουτάλια χρειάζονται στο στρώσιμο του τραπεζιού).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Φύση/επιστήμες

Ανεπαρκής 1	Στοιχειώδης 3	Καλός 5	Εξαιρετικός 7
1.1 Δεν υπάρχουν διαθέσιμα παιχνίδια, υλικά ή δραστηριότητες για φύση/επιστήμες.	3.1 Μερικά αναπτυξιακά ως κατάλληλα παιχνίδια, υλικά ή δραστηριότητες για φύση/επιστήμες είναι προσιτά στα παιδιά. 3.2 Υλικά προσιτά καθημερινώς. 3.3 Τα παιδιά ενθαρρύνονται να φέρνουν πράγματα της φύσης, να τα μοιράζονται με άλλα παιδιά ή να τα προσθέτουν σε συλλογές (π.χ. φέρνουν φθινοπωρινά φύλλα από την παιδική χαρά, φέρνουν ένα κατοικίδιο ζώο).	5.1 Πολλά αναπτυξιακά κατάλληλα παιχνίδια, υλικά και δραστηριότητες από τρεις κατηγορίες για φύση/επιστήμες. 5.2 Υλικά προσιτά για ένα σημαντικό μέρος της ημέρας. 5.3 Τα υλικά φύσης/επιστημών είναι καλά οργανωμένα και σε καλή γενική κατάσταση (π.χ. συλλογές φυλάσσονται σε χωριστά δοχεία, τα κλουβιά των κατοικίδιων είναι καθαρά). 5.4 Καθημερινά γεγονότα χρησιμοποιούνται για εκμάθηση σχετικά με φύση/επιστήμες (π.χ.	7.1 Δραστηριότητες φύσης/επιστημών που χρειάζονται περισσότερη συμμετοχή από το προσωπικό παρέχονται τουλάχιστον μια φορά κάθε δύο εβδομάδες (π.χ. μαγείρεμα, απλά πειράματα όπως μέτρημα της βροχόπτωσης, εκδρομές). 7.2 Βιβλία, εικόνες και/ή οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται για περισσότερες πληροφορίες και για να επεκτείνουν τα παιδιά τις άμεσες εμπειρίες τους

		συζήτηση για τον καιρό, παρατήρηση εντόμων ή πουλιών, συζήτηση για την αλλαγή των εποχών, φύσημα σαπουνόφουσκων, πέταγμα χαρταετού μια μέρα που φυσά, παρατήρηση χιονιού να λιώνει και να παγώνει).	

ΣΥΝΑΛΛΑΓΗ

Πειθαρχία

Ανεπαρκής 1	Στοιχειώδης 3	Καλός 5	Εξαιρετικός 7
1.1 Τα παιδιά ελέγχονται με αυστηρές μεθόδους (π.χ. το προσωπικό χτυπά, φωνάζει, περιορίζει τα παιδιά για μικρές περιόδους ή δεν δίνει φαγητό στα παιδιά.) 1.2 Η πειθαρχία είναι τόσο χαλαρή που δεν υπάρχει τάξη και έλεγχος. 1.3 Κατά το μεγαλύτερο μέρος, οι προσδοκίες για την συμπεριφορά των παιδιών είναι ακατάλληλες για την ηλικία και το αναπτυξιακό τους επίπεδο (π.χ. όλοι	3.1 Το προσωπικό δεν χρησιμοποιεί σωματική τιμωρία και αυστηρές μεθόδους. 3.2 Το προσωπικό συνήθως διατηρεί αρκετό έλεγχο ώστε να προλαμβάνει τα παιδιά από το να χτυπιούνται. 3.3 Οι προσδοκίες για την συμπεριφορά είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος κατάλληλες για την ηλικία και αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών.	5.1 Το προσωπικό χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους μη τιμωρητικούς για πειθαρχία (π.χ. δίνουν προσοχή σε θετική συμπεριφορά καθοδηγώντας το παιδί από μη αποδεκτή δραστηριότητα σε αποδεκτή). 5.2 Υπάρχει πρόγραμμα ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και να προωθούνται οι σωστές συναλλαγές (π.χ. διαθέσιμα διπλά παιχνίδια, παρέχεται προστατευόμενος χώρος για το παιδί να παίξει με το αγαπητό του παιχνίδι). 5.3 Το προσωπικό αντιδρά με σταθερότητα στη συμπεριφορά	7.1 Το προσωπικό ενεργητικά συμπεριλαμβάνει τα παιδιά στην επίλυση των συγκρούσεων και προβλημάτων (π.χ. βοηθά τα παιδιά να μιλήσουν για το πρόβλημα και να σκεφτούν λύσεις, ευαισθητοποιεί τα παιδιά στα αισθήματα των άλλων). 7.2 Το προσωπικό χρησιμοποιεί δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν κοινωνικές επιδεξιότητες (π.χ. χρησιμοποιεί ιστορίες και ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά για να μάθουν να ξεπερνούν κοινές

πρέπει να κάνουν ησυχία κατά τη διάρκεια του γεύματος, τα παιδιά πρέπει να περιμένουν ήσυχα για μακρές χρονικές περιόδους).		των παιδιών (π.χ. διάφορα μέλη του προσωπικού εφαρμόζουν τους ίδιους κανόνες και χρησιμοποιούν τις ίδιες μεθόδους, ακολουθούνται οι ίδιοι κανόνες για όλα τα παιδιά).	αντιθέσεις). 7.3 Το προσωπικό ζητά τη γνώμη άλλων επαγγελματιών σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς

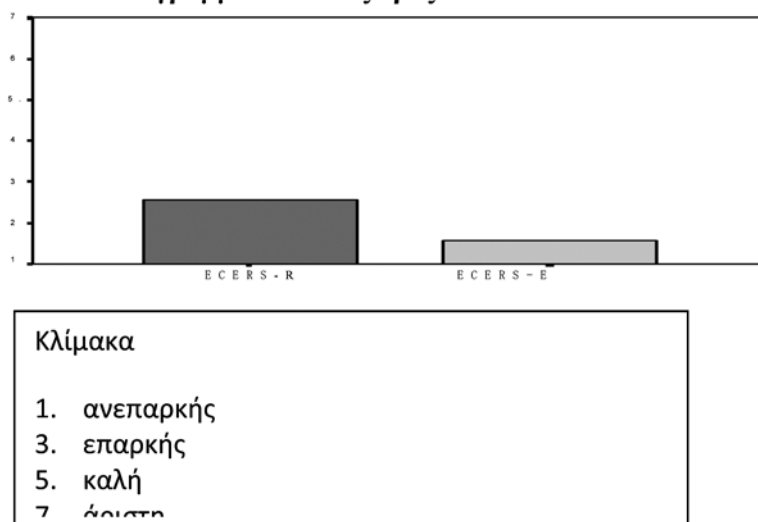
ΔΟΜΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ωρα ομάδος

Ανεπαρκής 1	Στοιχειώδης 3	Καλός 5	Εξαιρετικός 7
1.1 Τα παιδιά μένουν μαζί ως ολόκληρη ομάδα για το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας (όλα κάνουν την ίδια εργασία στα καλλιτεχνικά, ακούν μουσική, χρησιμοποιούν την τουαλέτα την ίδια ώρα). 1.2 Πολύ λίγες ευκαιρίες για να συναλλαγεί το προσωπικό με τα παιδιά ένα προς ένα ή σε μικρές ομάδες	3.1 Μερικές δραστηριότητες παιχνιδιού σε μικρές ομάδες ή ατομικά. 3.2 Μερικές ευκαιρίες για τα παιδιά να είναι μέρος μικρής ομάδας που έχουν επιλέξει αυτά.	5.1 Συγκεντρώνει σε μεγάλη ομάδα περιορίζονται σε μικρές περιόδους, ανάλογα με την ηλικία και ατομικές ανάγκες των παιδιών. 5.2 Πολλές δραστηριότητες παιχνιδιού όταν τα παιδιά είναι σε μικρές ομάδες ή ατομικά. 5.3 Μερικές ρουτίνες όταν τα παιδιά είναι σε μικρές ομάδες ή ατομικά.	7.1 Διαφορετικές ομαδοποιήσεις παρέχουν μια αλλαγή ρυθμού κατά τη διάρκεια της ημέρας. 7.2 Το προσωπικό συμμετέχει σε εκπαιδευτική συναλλαγή με μικρές ομάδες παιδιών ή ένας προς ένα όπως και με τα παιδιά ως μία ολόκληρη ομάδα (π.χ. διαβάζει ένα παραμύθι, βοηθά μια μικρή ομάδα στο μαγείρεμα ή επιστημονική δραστηριότητα). 7.3 Πολλές ευκαιρίες για παιδιά να είναι μέρος μικρής ομάδας που έχουν επιλέξει αυτά.

Πλήθος ερευνών σε όλο το κόσμο και την Ελλάδα (Cryer et al., 1999; Bi Ying Hu & Szente, 2009; Sheridan et al., 2009; Gol-Guven, 2009; Rentzou, 2010, κ.α.) έχουν αποδείξει την αξιοπιστία της κλίμακας ECERS. Έρευνα που έχει εκπονηθεί από την υποφαινόμενη, στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής, που είναι σε εξέλιξη αξιολόγησε με τη κλίμακα ECERS την ποιότητα 20 δημοτικών παιδικών σταθμών της Αττικής και το αντίκτυπό της στη γνωστική και κοινωνικο/συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων.

Διάγραμμα 1. Μέσος όρος ECERS-R and ECERS-E



Το διάγραμμα 1 δείχνει ότι ο μέσος όρος (2.56) της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών μόλις πλησιάζει τη βάση της επαρκούς βαθμολόγησης. Ο μέσος όρος (1.57) της ECERS-E που αξιολογεί τις παροχές για προανάγνωση/προγραφή μαθηματικά, επιστήμες και εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες, βρίσκεται ξεκάθαρα σε ανεπαρκή πλαίσια.

Σε αυτή την έρευνα, παρόλο που η ποιότητα των προσχολικών κέντρων είναι χαμηλή, υπάρχουν πολλαπλές ερευνητικές αποδείξεις ότι όσο πιο πολύ οι προσχολικοί χώροι πλησιάζουν τις ποιοτικές προδιαγραφές, τόσο καλύτερη η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και επίσης υπάρχουν λίγες αποδείξεις ότι η ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής αγωγής επηρεάζει και τη γνωστική ανάπτυξη των νηπίων. Για την αξιολόγηση της γνωστικής ανάπτυξης των νηπίων, χρησιμοποιήθηκαν οι Βρετανικές κλίμακες ικανοτήτων (BAS -II, Elliot et al., 1996) και για την αξιολόγηση της κοινωνικής τους ανάπτυξης το ερωτηματολόγιο κοινωνικής συμπεριφοράς του

παιδιού, μια ανανεωμένη εκδοχή της κλίμακας ASBI (Hogan et al., 1992).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A cross-cultural study of pre-school quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. Early Childhood Research Quarterly, 24(2), 142-156.

Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross—Country comparison. Early Childhood Research Quarterly, 14(3), 339–361.

Elliott, C. D. (1996). The British Ability Scales II. Windsor, Berkshire: NFER-NELSON Publishing Company.

Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. Early Child Development and Care, 179 (4), 437-451

Harms, T., Clifford, R.M. (1990). Early childhood environment rating scale.

Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (2005). Early childhood environment rating scale – revised. New York, NY: Teacher College Press.

Hogan, A. E., Scott, K. G. and Baurer, C. R. (1992), ‘The Adaptive Social Behavior Inventory (ASBI): A new assessment of social competence in high risk three year olds.’ Journal of Psychoeducational Assessments, 10, 230-239.

Hu, B.Y & Szente, J. (2009). Exploring the quality of early childhood education in China: Implications for early childhood teacher education, Journal of Early Childhood Teacher Education, 30 (3), 247-262

Rentzou, K. (2010). Using the ACEI Global Guidelines Assessment to Evaluate the Quality of Early Child Care in Greek Settings. Early childhood Education Journal, 38 (1), 75-80

Sheridan, S., Giota, J., You-Me, H. and Jeong-Yoon, K. (2009).

Άννα Λαμπρίδη και Μίνα Ποθέμη-Τοδούλη(Μεταφράστριες), Κλίμακα Αξιολόγησης Περιβάλλοντος Πρώτης Παιδικής Ηλικίας (Κ.Α.Π.Π.Η.). Αθήνα, Ελλάδα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αγία Σοφία, Παιδιατρικό Νοσοκομείο.

Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Κωνσταντίνα Ρέντζου, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μαρία Σακελλαρίου, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

The present paper aims at presenting some of the most widely used instruments, which have been design in order to access process and global quality in early childhood education and care. More precisely, are presented the content, the structure, and the context of the following rating scales: Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (Harms et al., 2005), Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised (Harms et al., 2003), Caregiver Interaction Scale – CIS (Arnett, 1989), ACEI Global Guidelines Assessment (Association for Childhood Education International, 2006), Assessment Profile for Early Childhood Programs (Abbott – Shim & Sibley, 1992), Child Care Facility Schedule (CCFS) – (WHO, 1990) and Observational Record of the Caregiving Environment – ORCE (NICHD, 1996). Further, Greek studies which have employed those instruments are reported.

1. Εισαγωγή

Τα πορίσματα των ερευνών που καταδεικνύουν ότι μόνο τα προσχολικά προγράμματα τα οποία παρέχουν υψηλής ποιότητας αγωγή και φροντίδα ασκούν θετικές επιδράσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών, καθιστούν σημαντική την ανάγκη ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας της αγωγής και φροντίδας που παρέχεται από τα προσχολικά κέντρα (Hutchins et al., 2009).

Η έλλειψη ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού της έννοιας της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας, προκαλεί προβλήματα και αναφορικά με την αξιολόγησή της, η οποία έχει χαρακτηριστεί δύσκολη (Bisceglia, et al., 2009). Ωστόσο, αν και η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη διαδικασία, η αυξανόμενη χρήση μεθόδων άμεσης παρατήρησης έχει δώσει ώθηση στην ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων (Halle & Vick, 2007).

Η αξιολόγηση της ποιότητας είναι ένα θέμα στο οποίο έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, και υπάρχουν πολλά μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με αυτή. Τρία από τα πιο

συχνά αναφερόμενα είναι: α) το ποια είναι τα συστατικά της ποιότητας – περιεχόμενο της μέτρησης• β) το με ποιο τρόπο μπορεί κανείς να εκτιμήσει αν τα στοιχεία αυτά είναι διακριτά - μεθοδολογία• και γ) το ποιος είναι ο λόγος για τον οποίο θέλουμε να αξιολογήσουμε την ποιότητα – θέλουμε να εξετάσουμε τις επιπτώσεις της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας σε συσχετισμό με την ποιότητα που παρέχεται στο σπίτι ή θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε τα πορίσματα της αξιολόγησης για την βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών; (Barnes, 2001• Leach et al., 2008).

Όταν θέλουμε να προσδιορίσουμε την ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας, υπάρχουν δύο δυνατοί τρόποι. Από τη μία μεριά μπορεί να υιοθετηθεί μια ποιοτική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται σε υποκειμενικούς ισχυρισμούς ειδικών, και από την άλλη μεριά μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια ποσοτική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται σε συγκεκριμένα εργαλεία μέτρησης. Ωστόσο, η ποιοτική προσέγγιση θεωρείται περισσότερο περιεκτική, σχετική και περίπλοκη, και είναι ταυτόχρονα χρονοβόρα και περισσότερο εκτεθειμένη σε προκαταλήψεις και αμφισβητήσεις. Από την άλλη μεριά, η ποσοτική προσέγγιση προσφέρει ένα μεγάλο βαθμό αντικειμενικότητας και αυστηρότητας σε βάρος, όμως, του πλάτους και της ελαστικότητας (Stephen & Wilkinson, 1995).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας, η παρατήρηση των οποίων εντάσσεται στις σύγχρονες τάσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Barnes, 2001), απαιτούν ερμηνεία και κρίση από ειδικούς. Είναι γι' αυτό το λόγο, που για τη «μέτρηση» των χαρακτηριστικών της διαδικασίας χρησιμοποιούνται εξειδικευμένες κλίμακες, που είτε αφορούν το συνολικό πρόγραμμα, είτε εστιάζουν σε μια συγκεκριμένη πλευρά του προγράμματος ή σε ένα συγκεκριμένο ενήλικο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα από τα πιο γνωστά εργαλεία μέτρησης της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής¹.

¹ Σε καμία περίπτωση τα παρακάτω εργαλεία δεν εξαντλούν ούτε ολοκληρώνουν τον κατάλογο των εργαλείων που κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας. Για μια λεπτο-μερή παρουσίαση των εργαλείων που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί βλέπε Halle & Vick (2007) και Spodek & Saracho (2006).

2. Εργαλεία Αξιολόγησης των Διαδικαστικών Χαρακτηριστικών της Ποιότητας

2.1 Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS – R (Harms et al., 2005).

Η κλίμακα ECERS - R αναπτύχθηκε στην Αμερική για να προσδιορίσει τη σφαιρική ποιότητα των προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής. Πρόκειται για την πλέον γνωστή και ευρέως χρησιμοποιούμενη μέτρηση με τη μέθοδο της παρατήρησης. Χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των χαρακτηριστικών διαδικασίας αλληλ και δομής και έχει χρησιμοποιηθεί σε πάρα πολλές έρευνες διεθνώς αλληλ και στη χώρα μας (Σακελλαρίου και συν., 2007• Sakellariou & Rentzou, 2008• Rentzou, 2010• Λαμπίδη & Ποθέμη – Τοδούλου, 1992• Κακανά και συν., 2006).

Η ECERS-R, η οποία χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της ποιότητας σε ομαδικού τύπου προγράμματα προσχολικής αγωγής και φροντίδας, που παρακολουθούνται από παιδιά ηλικίας 30 – 60 μηνών (2,5 έως 5 ετών) διαθέτει 43 θέματα, τα οποία οργανώνονται στις εξής επτά υποκλίμακες: α) Χώρος και Επίπλωση, β) Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας Παιδιών, γ) Γλώσσα και Συλλογισμός, δ) Δραστηριότητες, ε) Αλληλεπίδραση, στ) Δομή του Προγράμματος και ζ) Γονείς και Προσωπικό. Για κάθε θέμα παρέχονται λεπτομερείς περιγραφές και τα θέματα αξιολογούνται με βάση επτάβαθμη κλίμακα (1 = Ανεπαρκής, 3 = Στοιχειώδης, 5 = Καλός, 7 = Εξαιρετικός). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα θέματα των υποκλιμάκων της κλίμακας ECERS-R.

Υποκλίμακα

Θέματα

Χώρος και επίπλωση

1. Εσωτερικός χώρος
2. Έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, παιχνίδια και μάθηση
3. Επίπλωση για ξεκούραση και άνεση
4. Διαμόρφωση του δωματίου για παιχνίδι

	5.	Χώρος για εκούσια μόνωση
	6.	Εκθέματα που σχετίζονται με το παιδί
	7.	Χώρος για παιχνίδι αδρής κινητικότητας
	8.	Εξοπλισμός αδρής κινητικότητας
	9.	Υποδοχή / Αναχώρηση
<i>Ρουτίνες</i>	10.	Γεύματα / Κολατσιό
<i>προσωπικής</i>	11.	Ύπνος/ Ξεκούραση
<i>φροντίδας</i>	12.	Τουαλέτα / Αλλαγή πάνας
<i>παιδιών</i>	13.	Πρακτικές Υγιεινής
	14.	Πρακτικές Ασφαλείας
	15.	Βιβλία και εικόνες
	16.	Ενθάρρυνση των παιδιών για επικοινωνία
<i>Γλώσσα και</i>	17.	Χρήση γλώσσας για την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων
<i>συλλογισμός</i>	18.	Καθημερινή – ανεπίσημη χρήση της γλώσσας
	19.	Λεπτή κινητικότητα
	20.	Τέχνη
	21.	Μουσική / κίνηση
	22.	Οικοδομικό υλικό
	23.	Άμμος / νερό
<i>Δραστηριότητες</i>	24.	Δραματικό παιχνίδι
	25.	Φύση / επιστήμη
	26.	Μαθηματικά / αριθμοί
	27.	Χρήση TV, βίντεο και / ή υπολογιστών
	28.	Προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας
	29.	Επίβλεψη των δραστηριοτήτων αδρής κινητικότητας
	30.	Γενική επίβλεψη των παιδιών (άλλη από της αδρής κινητικότητας)
<i>Αλληλεπίδραση</i>	31.	Πειθαρχία
	32.	Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού – παιδιών
	33.	Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών
	34.	Πρόγραμμα – χρονοδιάγραμμα
	35.	Ελεύθερο παιχνίδι
<i>Δομή του</i>	36.	Ωρα ομάδας
<i>προγράμματος</i>	37.	Παροχές – πρόνοια για παιδιά με αναπηρίες

- Γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό*
38. Πρόνοια για τους γονείς
 39. Πρόνοια για τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού
 40. Πρόνοια για τις επαγγελματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού
 41. Αλληλεπίδραση και συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού
 42. Επίβλεψη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού
 43. Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Θέματα της κλίμακας ECERS-R

Για την αξιολόγηση της ποιότητας με την κλίμακα ECERS-R, συνήθως απαιτούνται δύο με τρεις ώρες παρατήρησης και συζήτηση με τους παιδαγωγούς για ορισμένες πτυχές των καθημερινών δραστηριοτήτων τους, τις οποίες ο εξωτερικός ερευνητής δεν μπορεί να παρατηρήσει (Barnes, 2001).

2.2 Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised (ITERS-R) (Harms et al., 2003).

Η κλίμακα ITERS-R είναι ανάλογη, σε δομή και εμφάνιση, με την κλίμακα ECERS-R. Η διαφορά τους έγκειται στην ηλικιακή ομάδα των παιδιών για τα οποία προορίζεται η φροντίδα και η αγωγή. Η ITERS-R, χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της ποιότητας σε ομαδικού τύπου προγράμματα προσχολικής αγωγής και φροντίδας, που παρακολουθούνται από παιδιά ηλικίας έως 30 μηνών (2,5 ετών). Η κλίμακα διαθέτει 39 θέματα, τα οποία κατηγοριοποιούνται στις εξής επτά υποκλίμακες: α) Χώρος και Επίπλωση, β) Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας Παιδιών, γ) Ακρόαση και Ομιλία, δ) Δραστηριότητες, ε) Αλληλεπίδραση, στ) Δομή του Προγράμματος και ζ) Γονείς και Προσωπικό. Όπως και στην κλίμακα ECERS-R, τα θέματα βαθμολογούνται με βάση την εξής επτάβαθμη κλίμακα: 1 = Ανεπαρκής, 3 = Στοιχειώδης, 5 = Καλός, 7 = Εξαιρετικός. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα θέματα των υποκλιμάκων της κλίμακας ITERS-R.

<i>Υποκλίμακα</i>	<i>Θέματα</i>
<i>Χώρος και επίπλωση</i>	1. Εσωτερικός χώρος
	2. Έπιπλα για ρουτίνες προσωπικής φροντίδας και παιχνίδι

	3. Παροχές - πρόνοια για ξεκούραση και άνεση
	4. Διαμόρφωση του δωματίου
	5. Εκθέματα για τα παιδιά
	6. Υποδοχή / Αναχώρηση
<i>Ρουτίνες</i>	7. Γεύματα / Κολατσιό
<i>προσωπικής</i>	8. Ύπνος
<i>φροντίδας</i>	9. Τουαλέτα / Αλλαγή πάνας
<i>παιδιών</i>	10. Πρακτικές Υγιεινής
	11. Πρακτικές Ασφαλείας
	12. Παροχή βοήθειας στα παιδιά για να καταλάβουν τη γλώσσα
<i>Ακρόαση και</i>	13. Παροχή βοήθειας στα παιδιά για να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα
<i>ομιλία</i>	14. Χρήση βιβλίων
	15. Λεπτή κινητικότητα
	16. Ενεργητικό σωματικό παιχνίδι
	17. Τέχνη
	18. Μουσική και κίνηση
	19. Οικοδομικό υλικό
<i>Δραστηριότητες</i>	20. Δραματικό παιχνίδι
	21. Παιχνίδι με άμμο και νερό
	22. Φύση / επιστήμη
	23. Χρήση TV, βίντεο και / ή υπολογιστών
	24. Προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας
	25. Επίβλεψη του παιχνιδιού και της μάθησης
<i>Αλληλεπίδραση</i>	26. Αλληλεπίδραση ομηλικών
	27. Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού προσωπικού – παιδιού
	28. Πειθαρχία
	29. Πρόγραμμα – χρονοδιάγραμμα
	30. Ελεύθερο παιχνίδι
<i>Δομή του</i>	31. Ομαδικές παιχνιδιώδης δραστηριότητες
<i>προγράμματος</i>	32. Παροχές – πρόνοια για παιδιά με αναπηρίες

<i>Γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό</i>	33. Πρόνοια για τους γονείς
	34. Πρόνοια για τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού
	35. Πρόνοια για τις επαγγελματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού
	36. Αλληλεπίδραση και συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού
	37. Σταθερότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
	38. Επίβλεψη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού
	39. Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Θέματα της κλίμακας ITERS-R

Η κλίμακα ITERS-R έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς, τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας (Petrogiannis, 1994• Petrogiannis & Melhuish, 1996• Petrogiannis, 2002• Rentzou, 2010).

2.3 Caregiver Interaction Scale – CIS (Arnett, 1989).

Η κλίμακα CIS αναπτύχθηκε για να αξιολογήσει το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών, στα πλαίσια μιας 45λεπτης παρατήρησης. Αποτελείται από 26 θέματα, τα οποία βαθμολογούνται χρησιμοποιώντας μια τετράβαθμη κλίμακα (1 = καθόλου έως 4 = πάρα πολύ). Η εκτίμηση στηρίζεται στο πόσο συχνά έχει παρατηρηθεί ο εκπαιδευτικός να παρουσιάζει τη συμπεριφορά που περιγράφει κάθε θέμα. Η κλίμακα χωρίζεται σε τέσσερις υποκλίμακες: α) Θετική Αλληλεπίδραση (10 θέματα), η οποία ελέγχει τη θέρμη της αλληλεπίδρασης του παιδαγωγού με τα παιδιά, τη φύση και την ποιότητα της επικοινωνίας του με τα παιδιά, καθώς και τον ενθουσιασμό και την εμπλοκή του με τα παιδιά• β) Τιμωρητική Συμπεριφορά (8 θέματα), στα πλαίσια της οποίας εξετάζεται αν ο παιδαγωγός είναι αυστηρός, εχθρικός, απειλητικός, κριτικός και ελεγκτικός κατά την αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά• γ) Αποστασιοποίηση (4 θέματα), η οποία εξετάζει το αν ο παιδαγωγός είναι

ή όχι συναισθηματικά και συμπεριφορικά απόμακρος από τα παιδιά και εάν δαπανά σημαντικό χρόνο σε δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με τα παιδιά• και δ) Επιτρεπτικότητα (4 θέματα), η οποία απεικονίζει μια χαλαρή προσέγγιση του παιδαγωγού στην κακή συμπεριφορά των παιδιών και εξετάζει το βαθμό στον οποίο ο παιδαγωγός αποφεύγει να πειθαρχήσει τα παιδιά έστω και αν η συμπεριφορά τους δείχνει πως χρειάζεται να ασκηθεί κάποια αυστηρότητα.

Η CIS που έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια του διδακτορικού του Arnett (1989), έχει χρησιμοποιηθεί σε πάρα πολλές έρευνες τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας (Petrogiannis, 1994• Petrogiannis & Melhuish, 1996• Μάντζιου, 2000• Rentzou & Sakellariou, 2010).

Όσον αφορά τη διαπίστωση της αξιοπιστίας, ο στόχος θα πρέπει να είναι η επίτευξη ικανοποιητικής αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες και όχι για τα θέματα, και αυτό γιατί στην ανάλυση δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν οι υποκλίμακες ή το σύνολο της κλίμακας και όχι τα εξατομικευμένα θέματα. Οποιοδήποτε σκορ πάνω από .75 μπορεί να θεωρηθεί αρκετά αξιόπιστο.

2.4 ACEI Global Guidelines Assessment (ACEI GGA) (Association for Childhood Education International, 2006a• 2006β).

Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε από τον Παγκόσμιο Σύνδεσμο Προσχολικής Αγωγής (Association for Childhood Education International - ACEI / OMEP) και βασίζεται στην έκδοσή τους με τον τίτλο «Παγκόσμιες οδηγίες για την εκπαίδευση και αγωγή των μικρών παιδιών» (Jalongo et al., 2004). Το εργαλείο αυτοαξιολόγησης ACEI GGA, που σχεδιάστηκε με σκοπό να επιτρέψει στα διάφορα προγράμματα παροχής προσχολικής αγωγής και φροντίδας, κυρίως αναπτυσσόμενων χωρών, να αξιολογήσουν το πρόγραμμά τους χρησιμοποιώντας βασικές οδηγίες που συμβάλλουν στην ποιότητα, αρχικά, συντάχθηκε και δοκιμάστηκε πιλοτικά στη Χιλή και στις ΗΠΑ το 2000. Το 2001 / 02 το εργαλείο επανεξετάζεται και χρησιμοποιείται ξανά πιλοτικά, αυτή τη φορά στη Νιγηρία, τη Μποτσουάνα, την Κίνα και σε διάφορες πολιτείες των ΗΠΑ. Το 2002 / 03 το εργαλείο δημοσιεύεται από την ACEI (www.acei.org). Από το 2003 και εξής διεξάγονται projects στην Ταϊτή, τη Κολομβία, τη Γουατεμάλα, το Μεξικό, το Περού, τη Βενεζουέλα, την Ταϊβάν, τη Σανγκάϊ, το Μακάο, τον Καναδά, την Κένυα, τις ΗΠΑ, τη Σενεγάλη και το Μπούρκινα Φάσο (Hardin et al, 2005).

Το εργαλείο αυτό που συνεχίζει να δοκιμάζεται και να ανανεώνεται, και έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, εκ των οποίων και στα Ελληνικά (Association for Childhood Education International, 2006β), προσδοκά να γίνει ένα παγκόσμιο

εργαλείο μέτρησης της ποιότητας. Η κλίμακα ACEI GGA έχει 88 θέματα και διαχωρίζεται σε πέντε πεδία: α) Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος, β) Περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος και Παιδαγωγική, γ) Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας, δ) Συνεργασία με τις Οικογένειες και την Κοινότητα και ε) Μικρά Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση εξάβαθμη κλίμακα (Ανεπαρκής, Κατώτατος, Επαρκής, Καλός, Εξαιρετικός, Μη εφαρμόσιμος), ενώ ταυτόχρονα συλλέγονται και ποιοτικά δεδομένα, αφού ζητείται από τον αξιολογητή να δώσει παραδείγματα από την τάξη, προκειμένου να τεκμηριώσει τη βαθμολογία του και συνάμα παρέχεται χώρος για την καταγραφή σχολίων. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα πεδία της κλίμακας ACEI GGA και οι υποκατηγορίες στις οποίες διαχωρίζονται κάθε ένα από αυτά.

<i>Πεδίο</i>	<i>Υποκατηγορίες</i>
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	1. Περιβάλλον και φυσικός χώρος 2. Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον 3. Το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum)
<i>Περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και παιδαγωγική</i>	4. Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος 5. Παιδαγωγικές μέθοδοι 6. Παιδαγωγικά υλικά 7. Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών 8. Αξιολόγηση των προγραμμάτων
<i>Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας</i>	9. Γνώση και επίδοση 10. Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά 11. Ηθικές / δεοντολογικές διαστάσεις

	12. Πολιτικές του προγράμματος
	13. Επικοινωνία με τις οικογένειες
	14. Ηθικές / δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές
Συνεργασία με τις οικογένειες και την κοινότητα	15. Κατάρτιση και πόροι
	16. Αναγνώριση / σεβασμός της διαφορετικότητας
	17. Μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα
	18. Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας
	19. Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες - ειδικότητες
	20. Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες
Μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες	21. Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία
	22. Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)
	23. Παροχή υπηρεσιών

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Υποκατηγορίες της κλίμακας ACEI GGA

Η κλίμακα ACEI GGA έχει χρησιμοποιηθεί και στη χώρα μας (Sakellariou & Rentzou, 2008β•Rentzou, 2010).

2.5 Assessment Profile for Early Childhood Programs: Research Version (Abbott – Shim & Sibley, 1992).

Το Assessment Profile, που αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ, είναι μια λίστα παρατήρησης, η οποία σχεδιάστηκε έτσι ώστε να δίνει ποσοτικές μετρήσεις για την ποιότητα των υπηρεσιών φροντίδας και αγωγής των προσχολικών τάξεων και των διδακτικών πρακτικών, με σκοπό την οργάνωση των κανονισμών λειτουργίας του προγράμματος και τη βελτίωσή του. Το 1998 οι ερευνητές αναθεώρησαν το αρχικό εργαλείο και εκδόθηκε το Assessment Profile for Early Childhood Programs: Research Edition II (Abbott – Shim & Sibley, 1998).

Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 5 υποκλίμακες, κάθε μια από τις οποίες περιέχει

12 θέματα: α) Μαθησιακό Περιβάλλον, το οποίο μετράει την παροχή και την πρόσβαση στα υλικά και το χώρο της τάξης, τα οποία υποστηρίζουν μια ποικιλία μαθησιακών εμπειριών, καθώς και την αυτενέργεια – ανεξαρτησία του παιδιού, β) Ωρολόγιο Πρόγραμμα, το οποίο απευθύνεται τόσο στην ισορροπία όσο και στην ποικιλία των δραστηριοτήτων που απεικονίζουν το καθημερινό πρόγραμμα, γ) Αναλυτικό Πρόγραμμα Δραστηριοτήτων, το οποίο συμπεριλαμβάνει μαθησιακές στρατηγικές που κατευθύνονται τόσο από το παιδί όσο και από τον παιδαγωγό, δ) Αλληλεπίδραση, που αξιολογεί την πρόκληση από μέρους του παιδαγωγού θετικών αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά, την ανταποκριτικότητα του παιδαγωγού στα παιδιά, και τον θετικό χειρισμό της συμπεριφοράς των παιδιών (behavior management) από μέρους του παιδαγωγού, και ε) Ατομικές Δραστηριότητες, δίνει έμφαση σε στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν ότι ο παιδαγωγός απευθύνεται στις εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, διαμέσου της αξιολόγησης, του σχεδιασμού, διαφόρων αναφορών και της επικοινωνίας με τους γονείς (Abbott – Shim et al, 2000• Spodek & Saracho, 2006• Halle, & Vick, 2007).

Η κλίμακα αυτή είναι οργανωμένη σε μια σειρά επιπέδων αύξουσας ειδίκευσης. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει πέντε συστατικά του προγράμματος, το επόμενο επίπεδο περιλαμβάνει διαστάσεις που αφορούν σε καθένα από τα πέντε συστατικά και τέλος, στο πλαίσιο της κάθε διάστασης, υπάρχει ένα σύνολο προδιαγραφών – γενικές προτάσεις που αντιπροσωπεύουν αξίες και προσδοκίες, οι οποίες συνοδεύονται από κριτήρια που αφορούν σε παρατηρήσιμες διαδικασίες, συμπεριφορές και αρχειακό υλικό (Barnes, 2001). Το Assessment Profile υπάρχει σε διαφορετικές εκδοχές, που καλύπτουν τις τάξεις των βρεφών (0 – 2 ετών), τις τάξεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας (2 – 5 ετών) και των παιδιών σχολικής ηλικίας (6 -10 ετών) και καθεμία από τις εκδοχές αυτές δίνει ελαφρώς διαφορετική έμφαση στις διάφορες διαστάσεις. Το κάθε θέμα αξιολογείται με «ναι / όχι», κάτι που την καθιστά εύκολη στη χρήση, με το «ναι» να υποδηλώνει ότι τα θέματα έχουν παρατηρηθεί ή ότι έχουν αναφερθεί από το προσωπικό.

Εκτός από την παραπάνω αθροιστική μέτρηση υπάρχει και η παραγωγική μέτρηση: The Assessment Profile for Early Childhood Programs: Preschool, Toddler, Infant, School-Age, and Administration (Abbott – Shim & Sibley, 1987), η οποία είναι περισσότερο περιεκτική από την παραπάνω ερευνητική έκδοση και είναι περισσότερο φιλική προς τον χρήστη. Η κλίμακα αυτή καταγράφει την ποιότητα του προγράμματος, στις εξής υποκλίμακες: Ασφάλεια (109 θέματα), Μαθησιακό Περιβάλλον (73 θέματα), Ωρολόγιο Πρόγραμμα (34 θέματα), Αναλυτικό Πρόγραμμα Δραστηριοτήτων (49

θέματα), Αλληλεπίδραση (61 θέματα) και Ατομικές Δραστηριότητες (25 θέματα). Ο αριθμός των θεμάτων που περιέχει κάθε υποκλίμακα ποικίλει ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, η οποία παρατηρείται. Ο μέγιστος αριθμός θεμάτων αναφέρεται στην παρένθεση.

Οι πρακτικές που υιοθετούνται, όσον αφορά τη διαχείριση του προγράμματος, αξιολογούνται στις εξής θεματικές – υποκλίμακες: Εγκαταστάσεις (68 θέματα), Παροχή Γευμάτων (45 θέματα), Διαχείριση Προγράμματος (63 θέματα), Προσωπικό (38 θέματα) και Ανάπτυξη Προγράμματος (31 θέματα) (Halle, & Vick, 2007• Spodek & Saracho, 2006).

Η κλίμακα Assessment Profile έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως διεθνώς, ενώ έχει χρησιμοποιηθεί και στη χώρα μας (Petrogiannis & Melhuish, 1996).

2.6 Child Care Facility Schedule (CCFS) – (Κλίμακα Αξιολόγησης Παροχής Παιδικής Μέριμνας) (WHO, 1990).

Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, με αφορμή τη βαρύτητα που απέκτησε η έννοια της ποιότητας και λόγω της ιδιαίτερης έμφασης που δόθηκε στις προηγούμενες κλίμακες, οι οποίες δίνουν έμφαση σε πτυχές της ποιότητας οι οποίες θεωρούνται σημαντικές στις ΗΠΑ. Έτσι, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, χρηματοδότησε την έρευνα για την ανάπτυξη μιας κλίμακας αξιολόγησης της ποιότητας της παρεχόμενης ημερήσιας φροντίδας, η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ φάσμα αναπτυσσόμενων και αναπτυγμένων χωρών (Barnes, 2001). Η CCFS περιέχει 80 ερωτήσεις και αξιολογεί τις σημαντικές παραμέτρους (8 υποκλίμακες) του παιδικού σταθμού που προσδιορίζουν ικανοποιητική φροντίδα. Αυτές είναι: α) Φυσικό Περιβάλλον (13 θέματα), β) Υγεία και Ασφάλεια (13 θέματα), γ) Διατροφή και Παροχή Γευμάτων (4 θέματα), δ) Διοίκηση (23 θέματα), ε) Συναλληλαγή Προσωπικού – Οικογένειας (5 θέματα), στ) Συναλληλαγή Προσωπικού – Παιδιών (6 θέματα), ζ) Εμφανής Συμπεριφορά Παιδιών (6 θέματα) και η) Πρόγραμμα (10 θέματα). Τα θέματα αυτά βαθμολογούνται με βάση μια τετράβαθμη κλίμακα (3 = παρατηρείται πλήρως ως κατάσταση έως 0 = δεν παρατηρείται ως κατάσταση). Εκτός από την παραπάνω τετράβαθμη κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και τρίβαθμη κλίμακα αξιολόγησης, αλλά η έρευνα στην Αθήνα απέδειξε ότι η τετράβαθμη κλίμακα είναι πιο αποτελεσματική (WHO, 1990, σ. 8). Προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα, οι ερευνητές χρειάζεται να παραμείνουν περίπου δύο ώρες στον παιδικό σταθμό. Η πιλοτική έρευνα για την κλίμακα αυτή διενεργήθηκε σε διάφορες χώρες μεταξύ

των οποίων είναι και η Ελλάδα. Επίσης, η κλίμακα CCFS έχει χρησιμοποιηθεί και αυτή σε αρκετές ελληνικές έρευνες (Dragonas et al., 1993• 1995• Petrogiannis & Melhuish, 1996• Τσιάντης και συν, 1988• Tsiantis et al, 1991• Τσιάντης και συν, 1997• Μάντζιου, 2000• Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009), όχι όμως ευρέως (Barnes, 2001).

2.7 Observational Record of the Caregiving Environment – ORCE (NICHD, 1996).

Λόγω του ότι η έρευνα και η θεωρία στο πεδίο της ψυχολογίας έχει αποδείξει τον κεντρικό ρόλο που παίζουν οι συναλλαγές με ευαισθητοποιημένους ενήλικες που φροντίζουν με ενδιαφέρον τα παιδιά στην ευημερία και την ανάπτυξη των παιδιών, η κλίμακα ORCE δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό το πεδίο (Lowe Vandell & Wolfe, 2000). Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στις συμπεριφορές του παιδαγωγού με ένα συγκεκριμένο παιδί, παρά στο τι συμβαίνει στην τάξη γενικά. Επίσης, παρέχει τόσο μετρήσεις συχνότητας (που ονομάζονται κλίμακες συμπεριφοράς), όσο και αξιολογήσεις της συμπεριφοράς του παιδαγωγού (που ονομάζονται ποσοτικές αξιολογήσεις). Η κλίμακα συμπεριφοράς παρέχει ένα έντυπο καταγραφής του πόσο συχνά συμβαίνουν συγκεκριμένες πράξεις (ποσότητα), ενώ οι ποιοτικές κλίμακες λαμβάνουν υπόψη την ποιότητα (και τη χροιά) της συμπεριφοράς του παιδαγωγού σε σχέση με τη συμπεριφορά του παιδιού. Τα δεδομένα συλλέγονται μετά από 4 κύκλους 44λεπτων παρατηρήσεων, καθένας από τους οποίους διαχωρίζεται σε τέσσερις 10λεπτες παρατηρήσεις, και οι οποίες διαρκούν δύο ημέρες. Στο τέλος κάθε κύκλου παρατήρησης χρησιμοποιείται τετράβαθμη κλίμακα (από 1 = καθόλου χαρακτηριστικό έως 4 = πολύ χαρακτηριστικό), προκειμένου να περιγράψει τη συμπεριφορά των παιδαγωγών. Ενώ η μέτρηση των συχνοτήτων περιλαμβάνει τη συμπεριφορά οποιουδήποτε ενήλικα αλληλεπιδρά με το παιδί, οι ποιοτικές αξιολογήσεις αφορούν στον παιδαγωγό εκείνο που πέρασε τον περισσότερο χρόνο με το παιδί στη διάρκεια της συστηματικής παρατήρησης. Οι υποκλίμακες της κλίμακας είναι οι εξής: α) Ευαισθησία / Ανταπόκριση στη συναισθηματική ένταση του παιδιού, β) Ευαισθησία / Ανταπόκριση όταν το παιδί είναι ήρεμο, γ) Πιεστική Συμπεριφορά, δ) Αποστασιοποίηση, ε) Παροχή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Ερεθισμάτων, στ) Θετική Αντιμετώπιση του παιδιού, ζ) Αρνητική Αντιμετώπιση του παιδιού και η) Επιπεδοποίηση συναισθήματος (Barnes, 2001, σ. 433). Η κλίμακα αυτή έχει χρησιμοποιηθεί, κυρίως, σε έρευνες που έχουν γίνει από το NICHD και

μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορους τύπους παροχής ημερήσιας φροντίδας και για όλες τις ηλικιακές ομάδες έως πέντε ετών (Lowe Vandell & Wolfe, 2000• Spodek & Saracho, 2006• Halle, & Vick, 2007).

3. Αντί Επιλόγου

Η επιλογή ενός κατάλληλου εργαλείου μέτρησης της αξιολόγησης της ποιότητας αποτελεί σημαντικό ερευνητικό ζήτημα. Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια οι κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας χρησιμοποιούνται εκτενώς στο διεθνή χώρο ως μέσα αυτοαξιολόγησης, κρίνεται αναγκαία η εξοικείωση των παιδαγωγών με τα εργαλεία αυτά προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να καταγράψουν το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης από τους ίδιους αγωγής και φροντίδας και μέσω της έρευνάς δράσης να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από αυτούς προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Abbott – Shim, M., & Sibley, A. (1992). Assessment profile for early childhood programs. Atlanta, GA: Quality Assistant.

Abbott-Shim, M., and Sibley, A. (1998). Assessment profile for early childhood programs: Research edition II. Atlanta, GA: Quality Counts, Inc.

Abbott-Shim, M., Lambert, R., & McCarty, F. (2000). Structural model of Head Start classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 115-134.

Abbott-Shim, M., and Sibley, A. (1987). Assessment profile for early childhood programs: Preschool, toddler, infant, school age and administration. Atlanta, GA: Quality Assist, Inc.

Arnett, J. (1989). Caregivers in day – care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541 – 552.

Association for Childhood Education International – ACEI (2006α). ACEI global guidelines assessment. Olney, MD: Author.

Association for Childhood Education International – ACEI (2006β). ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης. (Μετάφραση: Κωνσταντίνα Ρέντζου) Olney, MD: Author.

Barnes, J. (2001). Η αξιολόγηση των υπηρεσιών παροχής φροντίδας και αγωγής με τη χρήση μεθόδων παρατήρησης. Στο Κ. Πετρογιάννης και Ε. C. Melhuish (επιμ.), Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα

(σ.σ. 395-446). Αθήνα: Καστανιώτης.

Bisceglia, R., Perlman, M., Schaack, D., & Jenkins, J. (2009). Examining the psychometric properties of the infant-toddler environment rating scale-revised edition in a high-stakes context. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 121-132.

Dragonas, T., Tsiantis, J., & Lambidi, A. (1993). Assessing quality day care: The WHO child care facility schedule. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, 25 – 28 Μαρτίου 1993.

Dragonas, T., Tsiantis, J., & Lambidi, A. (1995). Assessing quality day care: The child care facility schedule. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 557-568.

Halle, T., & Vick, J.E. (2007). Quality in early childhood care and education Settings: A compendium of measures. Washington, DC: Prepared by Child Trends for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

Hardin, B.J., Wortham, S., Mbugua, T., & Bergen, D. (April, 2005). Assessing and improving early childhood program quality using the ACEI global guidelines assessment. Montreal, CAN: American Educational Research Association.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). Early Childhood Environment Rating Scale – Revised. New York, NY: Teacher College Press.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2003). Infant / Toddler Environment Rating Scale Revised edition. New York, NY: Teacher College Press.

Hutchins, T., Sagers, S., & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.

Jalongo, M.R., Fennimore, B.S., Pattnaik, J., Laverick, D.M., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high – quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143–155.

Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.E., Sylva, K., Stein, A., and the FCCC team (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177-209.

Lowe Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/index.htm>. Πρόσβαση στις 29 Δεκεμβρίου 2005.

NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child

care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269–303.

Petrogiannis, K. (1994). Psychological development at 18 months of age as a function of child care experience in Greece. Unpublished doctoral dissertation, University of Wales, Cardiff.

Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centers' quality, caregivers' behaviour and children's development. *International Journal of Early Years Education*, 10(2), 137–148.

Petrogiannis, K., & Melhuish, E.C. (1996). Aspects of quality in Greek day care centres. *European Journal of Psychology of Education*, 11(2), 177–191.

Rentzou, K. (2010). Using ACEI global guidelines assessment to evaluate the quality of early child care in Greek settings. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 75–80. (Doi: 10.1007/s10643-010-0382-4).

Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2010). The quality of early childhood educators – children's interaction in Greek day care centers. *Early Childhood Education Journal*. (accepted for publication) (Doi: 10.1007/s10643-010-0403-3).

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008α). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95–106.

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008β). Partnership with families and communities in Greek preschool settings: An evaluation from researchers' and early childhood educators' perspective. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 3(5), 93–112.

Spodek, B., & Saracho, O.N. (2006). (eds.). *Handbook of research on the education of young children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Stephen, C., & Wilkinson, J. E. (1995). Assessing the quality of provision in community nurseries. *Early Child Development and Care*, 108, 83–98.

Tsiantis, J., Caldwell, B., Dragonas, T., Jegede, R. O., Lambidi, A., Banaag, C., & Orley, J. (1991). Development of a WHO child care facility schedule (CCFS): A pilot collaborative study. *Bulletin of the World Health Organization*, 69(1), 51–57.

World Health Organization – WHO (1990). *WHO child care facility schedule with user's manual*. Geneva, CHE: WHO Division of Mental Health.

www.acei.org

Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χατζοπούλου, Κ., & Καβαλάρη, Π. (2006). Από την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος στην αναδιοργάνωσή του: Μία μελέτη

περίπτωσης. Στα Πρακτικά του Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου, Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 2006.

Λαμπίδη, Α., & Ποθέμη – Τοδούλου, Μ. (1992). Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(4), 325–347.

Μάντζιου, Σ., και Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής και η υποβολή ερωτήσεων από παιδιά. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ)*, 2, 101–128.

Μάντζιου, Τ. (2000). Οι ερωτήσεις των παιδιών, η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα συναισθήματα της μητέρας. *Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών*.

Σακελλαρίου, Μ., Ρέντζου, Κ., & Σακκά, Μ. (2007). Κατανοώντας το πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης: Ποιότητα περιβάλλοντος τάξης και κοινωνική συμπεριφορά μέσα από την έρευνα δράσης. *Πρακτικά του συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*, 17-29 Μαΐου 2007, 1020 – 1031.

Τσιάντης, Ι., Δεμέναγα, Ν., & Λαμπίδη, Α. (1988). Προκαταρκτικές παρατηρήσεις από την αξιολόγηση της κλίμακας παροχής παιδικής μέριμνας της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας. *Ιατρική*, 54, 57-62.

Τσιάντης, Ι., Δραγώνα, Θ., & Λαμπίδη, Α. (1997). Αξιολόγηση της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας: Κλίμακα αξιολόγησης παροχής παιδικής μέριμνας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. *Ιατρική*, 71 (1), 62–69.

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

*Μαρία Παπαδανιήλ, Msc δασκάλα,
Διευθύντρια 5ου Δημοτικού Σχολείου Σερρών
Θωμάς Μπάκας, Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως εφαρμόστηκε στην Ελλάδα με κύριο «εκτελεστή» τον επιθεωρητή, αποτέλεσε και αποτελεί σημαντικό θέμα αμφισβήτησης και ίσως σημείο φόβου και απόρριψης στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Στην παρούσα εργασία με την καταγραφή και ανάλυση του αρχειακού υλικού-υπηρεσιακές εκθέσεις των ετών 1965-1982, το οποίο βρέθηκε στα αρχεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Σερρών, καταδεικνύεται ότι οι εκθέσεις αποτέλεσαν το μέσο συστηματικού ελέγχου της νηπιαγωγού πέρα από το διδακτικό της έργο και της πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ιδεολογίας της. Όλα αυτά τεκμηριώνονται μέσα στις θεματικές κατηγορίες που κατέγραφαν οι επιθεωρητές σε όλες τις μορφές εκθέσεων, δακτυλογραφημένες ή έντυπες.

Summary

The educator's evaluation, as it was implemented in Greece with the inspector being the main "executor", it was and it is still an essential subject of doubt and perhaps a point of fear and rejection in the educational community.

The record and analysis of the files -reports- which were found in the archives of the Direction of Primary Education in the Prefecture of Serres during the years 1965-1982, show that these reports were the means of systematic inspection of the teacher besides his/her teaching work and his/her political, social and cultural ideology. All these are evidenced through the thematic categories which the inspectors recorded in all the types of reports, typed or printed.

1. Εισαγωγή

Στην παγκόσμια συζήτηση, σημαντική θέση αναμφίβοτα, έχει το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση.

Στη χώρα μας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου βρίσκεται σε επίκαιρη θέση συζητήσεων τόσο στο-us εκπαιδευτικούς όσο και στους κυβερνητικούς και συνδικαλιστι-κούς κύκλους και μελετάται από την εκπαιδευτική κοινότητα, αποτελώντας πάντα ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πρόβλημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο παίρνει ιδιαίτερες διαστάσεις, προκαλώντας έντονες αντιπαραθέσεις, όταν γίνονται προσπάθειες θεσμοθέτησης συστημάτων αξιολόγησης.

Βασικό αίτιο για την «αποτελεσματική αντίσταση» των Ελλήνων εκπαιδευτικών ήταν -και είναι ίσως ακόμα- η ανάμνηση των ορατών μορφών άσκησης ελέγχου και εξουσίας μέσα από τις επιθεωρήσεις που γινόταν στο παρελθόν (Κοσμίδου-Hardy, 2005: 90). Ίσως γιατί οι εμπειρίες και κυρίως οι πικρίες του παρελθόντος, που έχουν συσσωρευτεί στις μνήμες των εκπαιδευτικών και οι οποίες πολλές φορές μεταφέρονται και αποτελούν «βόλημα», «έχουν δημιουργήσει ευνοϊκό κλίμα όχι μόνο για αναστολή αλληά και για την κατάργηση κάθε μορφής αξιολόγησης», (Αθανασίου, 1990: 89).

2. Η αμφισβήτηση των αξιολογικών εκθέσεων των Επιθεω-ρητών

Η ύπαρξη του μηχανισμού της αξιολόγησης-επιθεώρησης των εκπαιδευτικών, διατηρήθηκε αναλλοίωτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για εκατό περίπου χρόνια μέχρι την κατάργησή του (1982), στηριζόμενη «κυρίως στην πολιτική δράση και στον ημετερισμό» (Τσιριγώτης, 2002: 40). Όλα αυτά τα χρόνια η αξιολόγηση ταυτίστηκε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και συνδέθηκε με τον επιθεωρητή του οποίου ο ρόλος από διοικητικός, εκπαιδευτικός και καθοδηγητικός περιορίστηκε στον έλεγχο με αποτέλεσμα να «εμφανίζεται στο σχολείο κυρίως δια να ελέγξει την εργασία του διδασκάλου και όχι δια να συνδράμη εις το δύσκολον έργον του» (Τζι-μόπουλος, 1966: 32-35). Ο επιθεωρητής αξιολογούσε το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του δασκάλου, αποσκοπώντας σε σαφείς διοικητικούς λόγους: προαγωγές, μεταθέσεις, αποσπάσεις, αμοιβές και όχι σε παιδαγωγικούς όπως ενίσχυση, ενθάρρυνση, καθοδήγηση, εξυπηρετώντας ουσιαστικά «πολιτιστικές κοινωνικές λειτουργίες» (Μαυρογιώργος, 1993: 10). Χαρακτηριστικό ακόμα ήταν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την έναρξη της εφαρμογής της, συνδέεται με την προσπάθεια του κράτους να επιβάλει την επίσημη άποψη για τη γνώση και τον τρόπο πρόσκτησής της, να επιβάλει δηλαδή μια ορισμένη παιδαγωγική αντίληψη και να διαμορφώσει πολίτες που, σε τελευταία ανάλυση, αποδέχονται την εκάστοτε κυ-

ρίαρχη ιδεολογία και πολιτική για την οργάνωση της κοινωνίας (Γρόλλιος, Λιάμπας, Τζήκας., 2002: 114).

Ο θεσμός του επιθεωρητή, κατά τη μακρόχρονη θητεία του, επικρίθηκε κατά καιρούς πολύ αυστηρά. Η μορφή της αξιολόγησης που εφαρμοζόταν, η προέλευση των επιθεωρητών, ο τρόπος επιλογής τους, οι αρμοδιότητες, οι μεταβολές που έγιναν λόγω πολιτικών αλλαγών και ιδιαίτερα η σύνταξη των υπηρεσιακών εκθέσεων που ήταν συνδεδεμένες με την προαγωγή, μετάθεση, μισθολογική εξάρτηση ήταν από τα καίρια θέματα αμφισβήτησης. Η μορφή της αξιολόγησης που εφαρμοζόταν δεν αποσκοπούσε ουσιαστικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης, «αλλά μάλλον σε μια μορφή «τιμωρίας», που μπορεί να σημείωνε διαφορές: από τη βαθμολόγησή του, όπως γινόταν έως τις αρχές της δεκαετίας του 80 στην Ελλάδα, μέχρι και την παρεμπόδιση της εξέλιξής του ή και την καθήλωσή του σε μια επαγγελματική βαθμίδα, ίσως και στην καθήλωση του ίδιου του εγώ του» (Κοσμίδου-Hardy, Μαρμαρινός, 2005: 88).

Ανάλογα με τις κανονιστικές συνθήκες που ίσχυαν κάθε φορά ο εκπαιδευτικός είχε στο φάκελό του μια σειρά από εκθέσεις οι οποίες βασιζόταν σε ένα σύστημα συνεχούς και αδιάκοπης καταγραφής, καταχώρησης, αναφοράς, με λεπτομερή περιγραφή των ατομικών, οικογενειακών στοιχείων, αλλά και της επιστημονικής και επαγγελματικής ταυτότητας καθώς και της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του μετατρέποντας έτσι τον εκπαιδευτικό σε «περίπτωση» που γίνεται αντικείμενο γνώσης για μελλοντική χρήση (Μαυρογιώργος, 1993: 139-140). Ουσιαστικά, μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις, προβαλλόταν και επιβαλλόταν το ιδεολόγημα του «λειτουργήματος» και του «λειτουργού», του «ιεραποστολικού έργου» του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα δε με το υλικό αντίκρισμα (προαγωγή, ευνοϊκή μετάθεση, αύξηση των αποδοχών κ.ά., στη θετική εκδοχή της έκθεσης) που είχε το αποτέλεσμα των εκθέσεων, επιβαλλόταν στους εκπαιδευτικούς οι συγκεκριμένοι ιδεολογικοί και πολιτικοί προσανατολισμοί στη δράση εντός και εκτός σχολείου, αλλά και όροι εργασίας, μη αμειβόμενης εκτός σχολείου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 281).

Επίσης ο καθορισμός των αξιολογικών κριτηρίων από το κράτος, η ασάφεια αυτών και επομένως η υποκειμενικότητα της αξιολόγησης εξασφάλιζε τον έλεγχο του εκπαιδευτικού, χωρίς βέβαια αυτός να μπορεί να «λαμβάνει γνώση» της αξιολογικής του έκθεσης. Συχνά οι επιθεωρητές αρνούνταν, παρά τις σχετικές νόμιμες διατάξεις, την κοινοποίηση των εκθέσεων στους ενδιαφερόμενους (Γρόλλιος, Λιάμπας, Τζήκας, 2002: 119). Ο επιθεωρητής, αποδεχόμενος πρώτα ο ίδιος τις θέσεις και τα κριτήρια των προϊσταμένων του, με την έκθεση έλεγχε και αξιολογούσε τη σχολική εργασία,

τη διδακτική διαδικασία, τις μεθόδους διδασκαλίας και γενικότερα την ιδεολογία που επικρατούσε προσφέροντας τις αντίστοιχες πληροφορίες στους ανωτέρους του. Η αξιολογική έκθεση αποτέλεσε το σημαντικότερο συντελεστή στη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στις κάθε φορά επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, η οποία διαπιστώνεται σε μία ή το πολύ σε δυο επισκέψεις και παρακολουθήσεις, οπωσδήποτε θα έπρεπε να κινείται στη μεθοδολογία και πορεία διδασκαλίας που το ίδιο το κράτος επέβαλε. Προσόντα βέβαια που θα έπρεπε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να τα εμπλουτίσει μια και η επιμόρφωση, η βελτίωση των γνώσεων στην παιδαγωγική, τη διδακτική και την απόκτηση δεξιοτήτων που οδηγούν στην αποτελεσματική διδασκαλία, ήταν προσωπική του υπόθεση. Τέλος η κοινωνική συμπεριφορά εντός και εκτός του σχολείου και η ευσυνειδησία, ήταν κριτήρια αξιολόγησης με το οποία η πολιτική εξουσία επέβαλε τη δική της ιδεολογία στους εκπαιδευτικούς.

Σε ότι αφορά την πορεία διδασκαλίας την οποία ο δάσκαλος ήταν υποχρεωμένος πιστά να ακολουθεί αυτή ήταν η «περίφημη τριμερής πορεία που αποτέλεσε «πανάκεια» και συνδέθηκε με το σχολείο το οποίο θεωρήθηκε «ναός εθνικής μυσταγωγίας» και οι αντίπαλοι της θεωρήθηκαν ως «αντιεθνικά όργανα» τα οποία καλλιεργούν «την υπονόμεισιν της εθνικής αγωγής. Έγινε δηλαδή ολοκληρωμένη θωράκιση, ώστε να μην μπορέσει να χτυπηθεί από καμιά μεριά η μέθοδος του φρονηματοισμού, του διδακτισμού, φιλολογισμού και της νοσησιάρχας» (Φράγκος, 2002: 109).

Με τα παραπάνω κριτήρια που υπήρχαν στις εκθέσεις και αφορούσαν τόσο τον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης όσο και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού το σχολείο ζητάει και επιτυγχάνει πέρα από τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών, την παθητική υποστήριξη και την τήρηση του τύπου, δηλαδή την εφαρμογή της επίσημα προτεινόμενης μεθόδου, τεχνικής, πρακτικής, οδηγίας, κατεύθυνσης, διαδικασίας και σχολικής γνώσης (Παπακωνσταντίνου, 1986: 78). Ουσιαστικά δηλαδή οι εκθέσεις των επιθεωρητών σταδιακά απογυμνώθηκαν από το εκπαιδευτικό και αξιολογικό τους περιεχόμενο και περιορίστηκαν σε μια ιεροτελεστία, μια συμβολική άσκηση εξουσίας και επιβεβαίωση της σχέσης εξουσιαστών-εξουσιαζομένων (Δούκας, 2000: 29).

3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να διερευνήσει την αξιολόγηση των νηπιαγωγών μέσα

από τις Υπηρεσιακές Εκθέσεις των Επιθεωρητών της «Στοιχειώδους Εκπαίδευσης» της περιόδου 1965-1982 στην περίπτωση του Ν. Σερρών.

Ειδικότερα με την εργασία αυτή στοχεύουμε:

- Να καταγράψουμε τα κριτήρια-κατηγορίες αξιολόγησης των εκθέσεων που έθετε η ίδια η πολιτεία, όπως επίσης το περιεχόμενο και το σκοπό των συγκεκριμένων κριτηρίων.

- Να διερευνήσουμε, αν οι επιθεωρητές μέσα από τα κριτήρια των αξιολογικών εκθέσεων αξιολογούσαν-βαθμολογούσαν όχι μόνο τα βασικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως διδακτική ικανότητα, επιστημονική επάρκεια, διοικητική ικανότητα, ασκώντας παράλληλα μέσω αυτών έλεγχο στη μεθοδολογία, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και γενικά στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και κατά πόσο επεκτείνονταν και στην προσωπική και κοινω-νική του συμπεριφορά με σκοπό τον έλεγχο της νομιμοφροσύνης, της ιδεολογίας και το φρονηματισμό τους.

4. Η μέθοδος της έρευνας και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια εντάσσεται στο χώρο της ιστορικής εκπαιδευτικής έρευνας η οποία ορίζεται ως ο συστηματικός και αντικειμενικός εντοπισμός, η εκτίμηση και η σύνθεση μαρτυριών, προκειμένου να θεμελιωθούν γεγονότα και να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος (Cohen και Manion 1997)

Πρώτο μέλημα μας ήταν ο εντοπισμός των θεματικών κατηγοριών που προκύπτουν από τα δεδομένα μας (Πηγιάκη, 1988: 150). Στη συνέχεια προχωρήσαμε στη συγκριτική ανάλυση (Faulkner και συν., 1999: 204-207) μέσω της οποίας οδηγηθήκαμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων λόγου του όγκου του ερευνητικού υλικού που ερευνήσαμε και αξιοποιήσαμε.

Πηγή δεδομένων (τεκμήρια) στην εργασία μας, αποτέλεσαν οι διακόσιες τριάντα (230) αξιολογικές εκθέσεις των επιθεωρητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών, της χρονικής περιόδου 1965-1982.

Το ερευνητικό υλικό το οποίο χρησιμοποιήθηκε ανήκει στις πρωτογενείς πηγές έρευνας και ειδικότερα αποτελεί επίσημο αρχείο εκπαιδευτικής αρχής.

5. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

5.1. Ατομικά στοιχεία κρίνόμενου

Στην πρώτη μορφή των εκθέσεων αξιολόγησης από το σχολικό έτος 1965 και

μέχρι το 1970-1975 περιλαμβάνονταν «τα ατομικά στοιχεία» στα οποία αναφέρεται ο επιθεωρητής στην πρώτη παράγραφο της έκθεσης. Στο έντυπο της έκθεσης εκτός από το σχολείο που υπηρετεί και το ονοματεπώνυμο του εκπαιδευτικού, δηλώνονται το μέρος της καταγωγής του, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η προέλευση και ο βαθμός του πτυχίου, η μετεκπαίδευση (αν υπάρχει), ο συνολικός χρόνος υπηρεσίας και τέλος ο βαθμός του εκπαιδευτικού στην υπηρεσία. Στις εκθέσεις των ετών 1970 μέχρι 1975 υπάρχουν τα ίδια στοιχεία αλλά προστέθηκαν οι ηθικές αμοιβές, οι ποινικές αμοιβές, πειθαρχικές ποινές, διαθεσιμότητα και η απόλυση.

Στις εκθέσεις των ετών 1976 και μέχρι 1979 στην ενότητα «Ατομικά Στοιχεία του Κρινόμενου» σε ό,τι αφορά τα προσωπικά στοιχεία του κρινόμενου είναι τα ίδια με των ετών 1970-1975. Σε πληρέστερη καταγραφή προβαίνει και σε ό,τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού, δίνοντας στοιχεία που αφορούν το όνομα, το γένος και το επάγγελμα του συζύγου καθώς επίσης και το όνομα, την ηλικία και το επάγγελμα των τέκνων. Είναι η πρώτη φορά που στα ατομικά στοιχεία της νηπιαγωγού γίνεται εκτενής αναφορά στις βασικές σπουδές σχολείο ή σχολή, διάρκεια φοίτησης, τίτλος και βαθμός, στις μεταπτυχιακές σπουδές και επιμόρφωση, στη Γλωσσομάθεια και στις Συγγραφικές Εργασίες.

5.2. Θεμελιώδη καθήκοντα

Τα θεμελιώδη καθήκοντα αποτελούν τη δεύτερη παράγραφο των εκθέσεων αυτής της περιόδου η οποία αναφέρεται στα πολιτικά φρονήματα, στην πειθαρχία προς τους ανωτέρους του και στον τρόπο ζωής των εκπαιδευτικών.

Στις εκθέσεις του Σχολικού έτους 1965-1970 και στο αρχικό σημείωμα περί θεμελιωδών καθηκόντων, αμέσως μετά τα στοιχεία της κάθε εξεταζόμενης υπάρχει τυποποιημένη παράγραφος στις περισσότερες από τις περιπτώσεις με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Η συνήθης έκφραση που χρησιμοποιείται είναι «την διακρίνει πίστις προς την Πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη». Ή «εμφορείται υπό υγιών κοινωνικών αρχών/φρονημάτων και αγωνίζεται δια την επικράτησιν των εθνικών ιδεωδών». Επίσης, στις περισσότερες εκθέσεις υπάρχει η έκφραση «πειθαρχική, έχει συναίσθησιν ευθύνης και καθήκοντος, απέχει εκδηλώσεων ασυμβιβάστου προς το έργο και την αποστολή της ή δεν αναμιγνύεται εις εκδηλώσεις και συζητήσεις πολιτικού περιεχομένου ή απέχει εκδηλώσεων ασυμβιβάστων προς την ιδιότητα του Δημοσίου λειτουργού και συμπεριφέρεται αφόγως προς την υπηρεσίαν, αποτελεί ζωντανό παράγοντα, δια την άνοδον του εκπολιτιστικού επιπέδου των κατοίκων»

ή «χαίρει εκτιμήσεως εν τη κοινωνία» (ΕΚ. ΕΠ. Α' ΕΚ. ΠΕΡ. ΣΕΡΡΩΝ ΣΕΛ.:379 ΣΧΟΛ. ΕΤ.: 1968-69). Ένα καινούριο στοιχείο όλων των αξιολογικών εκθέσεων της περιόδου 1969-70 είναι η έκφραση εργάζεται ανελλιπώς κατά «του κεκανονισμένου ωραρίου». Για πρώτη φορά γίνεται μνεία στη συνεχή παρουσία -αποφυγή αδειών- της νηπιαγωγού στο σχολείο «αποφεύγει συστηματικώς τας αδείας» «δεν απουσιάζει αδικαιολογήτως».

Τέλος, η έκφραση «πειθαρχεί άνευ αντιρρήσεων εις τας διαταγάς των προϊσταμένων της» (ΥΠ. ΕΚ. Β' ΠΕ. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΕΛ.45 ΣΧ. ΕΤ.:1969-70), καταδεικνύει τη συμμόρφωση του επιθεωρητή στις υποδείξεις του καθεστώτος, που απαιτεί πειθαρχία των Δημοσίων ληειτουργών σύμφωνα με το άρθρο του Δ.Υ. Κώδ. 45-64.

Εντύπωση προκαλεί η αξιολογική κρίση για την προσωπική ζωή των νηπιαγωγών. Η συνήθης έκφραση είναι «διάγει βίον δημόσιον και ιδιωτικόν προσήκοντα εις ελληνίδα διδασκάλισσαν», ή αν πρόκειται για άγαμο προχωρημένης ηλικίας, υπάρχει η φράση «διάγει αδιάβλητος» ή «διάγει βίον ανεπίληπτον». Δεν είναι λίγες οι φορές που αναφέρονται στις εκθέσεις στοιχεία της προσωπικής ζωής των αξιολογούμενων όπως, «... είναι αφωτισμένη εις την αποστολήν της καίτοι επλήγη ψυχικώς εκ του θανάτου του τέκνου της». Για τις έγγαμες νηπιαγωγούς συχνά αναφέρεται ως αξιολογική κρίση, η φράση «είναι υποδειγματική σύζυγος και στοργική μήτηρ» ή «υποδειγματική μητέρα» ενώ χαρακτηρίζει τη νηπιαγωγό «μεγαλχολική» (ίσως διότι παρέμεινεν αναποκατάστατος οικογενειακώς) (ΑΤ. ΕΚ. Α' ΕΚ. ΠΕ. ΣΕΡΡΩΝ , ΣΕΛ. 85 Σχ. ΕΤ: 1968-69).

Από αυτά γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι στην αξιολόγηση των θεμελιωδών καθηκόντων συμπεριλαμβάνεται και η προσωπική ή οικογενειακή κατάσταση της εκπαιδευτικού και μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις σχολιάζεται «αρνητικά» το γεγονός ότι αυτή δεν έχει «οικογένεια». Ενώ θεωρείται ως ιδεωδέστερο το να έχει η εκπαιδευτικός οικογένεια αποτελούμενη από παιδιά, διότι αυτή ήταν η αρχή του πολιτικού καθεστώτος της περιόδου που περιλαμβάνονταν στο σύνθημα «Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια».

- Τα θεμελιώδη καθήκοντα των εκθέσεων αξιολόγησης της περιόδου 1965-70 και η αντικατάστασή του από την υποεπότητα «Στοιχεία ήθους και χαρακτήρος» της ενότητας «Ουσιαστικά Προ-σόντα» των εκθέσεων της περιόδου 70-76 που κατείχαν πρωτεύουσα θέση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, στις εκθέσεις της περιόδου 1976 έως 1979 βρίσκονται στο τελευταίο μέρος της αξιολο-γικής έκθεσης πριν από τα συμπεράσματα, με τον τίτλο «Δράσεις και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας» (ήθος, χαρακτήρας, κοινωνική παράσταση, δράσεις, ποιναι). Η τοποθέτησή τους

αυτή για το μελετητή σημαίνει ότι πλέον η οικογενειακή και η εν γένει ιδιωτική και κοινωνική συμπεριφορά αν και δεν αφήνει αδιάφορη την υπηρεσία όντως δεν έχει την ίδια βαρύτητα που είχε στις προηγούμενες αξιολογήσεις. Χρησιμοποιούνται δε τέσσερις στερεότυπες ολιγόλεκτες εκφράσεις :

«Είναι αρκετά/πολύ δραστήρια»

«Φέρνει σε τέλος κάθε εργασία που της αναθέτει η υπηρεσία»

«Διαθέτει αδιάβλητο ήθος και καλό χαρακτήρα»

«Η κοινωνική της παράσταση είναι άσπρη, και η όλη της συμπεριφορά πολύ καλή».

5.3. Τα ειδικά καθήκοντα

Η επόμενη παράγραφος είναι αυτή των ειδικών καθηκόντων η οποία αναφέρεται στην περιγραφή των διδασκαλιών που παρακολουθεί ο επιθεωρητής, στην κρίση αυτών, δηλαδή στην αξιολόγηση της διδακτικής και επιστημονικής ικανότητας της νηπιαγωγού αλλά και στην αξιολόγηση της εσωσχολικής και εξωσχολικής της δράσης.

Στην πρώτη παράγραφο-καθαρά στερεότυπη - και με τον ίδιο επαναλαμβανόμενο τρόπο ο αξιολογητής-επιθεωρητής αναφέρει συνήθως το θέμα που δίδαξε η νηπιαγωγός, τον τρόπο διδασκαλίας, τα μέσα εποπτείας που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός για να πετύχει την αφορμή, στις συνδέσεις που έκανε με τα προηγούμενα, στη μεθοδολογία, στον τρόπο διδασκαλίας και παρουσίασης του μαθήματος. Γίνεται πάντα αναφορά αρνητική ή θετική εάν η νηπιαγωγός εφάρμοσε την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία ή την τριμερή πορεία. Όλα αυτά παρουσιάζονται με λεπτομέρειες: «Εν τη γενική ενόψει «Άνοιξις» διδάσκει δια τον πελαργόν, όν τα νήπια είχαν παρατηρήσει. Επιδεικνύει εικόνα, την παρατηρούν ...αριθμούν με τα πόδια των πελαργών... εν συνεχεία η νηπιαγωγός διηγείται κατάλληλον μύθον,... ακολούθησε άσμα και ιχνογράφους» (ΑΤ. ΕΚ. Α' ΕΚ. ΠΕΡ. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΕΛ.: 162 ΣΧ. ΕΤ.: 1967-1968)

Στην επόμενη παράγραφο της αξιολογικής έκθεσης, ο επιθεωρητής προβαίνει σε διατύπωση αξιολογικής κρίσης όχι μονάχα για τα αξιολογούμενα αντικείμενα αλλά και για την εντύπωση που αποκόμισε από την νηπιαγωγό αναφορικά με την επιστημονική της κατάρτιση-γενική και ειδική-των μεθόδων της παιδαγωγικής και ψυχολογίας που εφάρμοσε, επιτυχώς ή ανεπιτυχώς, του τρόπου που «μεταχειρίζεται», «ελέγχει» τα νήπια και όπως πάντα αναφέρεται «εκ της εξετάσεως των νηπίων, σε προσευχούλης,

παραμύθια, ιχνογραφήματα...» (ΕΚ. ΕΠ. Α΄ ΕΚΠ. ΠΕΡ. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΕΛ.:379 ΣΧ. ΕΤ.: 1968-1969).

Στη έκθεση την οποία συντάσσει υπάρχουν τυπικές εκφράσεις όπως:

- τα νήπια πράγματι εκρέμουν επ' αρκετή ώρα από τα χείλη της νηπιαγωγού
- τα νήπια είναι προοδευμένα, τα διακρίνει αυθορμητισμός, ο-μιλητικότητα, ζωηρότητα
- από την εξέταση των νηπίων μένουμε ενθουσιασμένοι, τα νή-πια συμμετέχουν στη διδασκαλία, αλληλά απαντούν μονολεκτικώς
- ενδιαφέρεται για την υγεία και την καθαριότητα των νηπίων
- τηρεί ημερολόγιο εργασίας, τα δελτία πληροφοριών των νη-πίων

Ενώ ιδιαίτερη σημασία δίδεται στην προσπάθεια της νηπιαγωγού για τον εμπλουτισμό των εποπτικών, για επίλυση κτιριακών προβλημάτων, εξοπλισμού και καλαισθησίας των Νηπιαγωγείων και παρουσιάζονται στην αξιολογική έκθεση εκφράσεις όπως: «...μεταστέγασιν του Νηπιαγωγείου ... συνεργαζόμενη στενώς μετά των κατοίκων του συνοικισμού,...συνεργεία ειδικευμένων τεχνητών και εργατών ...ειργάσθησαν ...εθελοντικώς, υπό την έμπνευσιν της Νηπιαγωγού...» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α΄ ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ. ΕΤ.:1967-68, ΣΕΛ.163), «...εις τας άοκνους φροντίδας οφείλεται η επίπλωσις του νηπιαγωγείου...», «... διοργάνωσε χοροεσπερίδα και συγκέντρωσε 5.000 δρχ, δι' ών προέβη στη θεραπεία διαφόρων αναγκών του νηπιαγωγείου» (ΑΤ. ΕΚ. Β΄ ΕΚ. ΠΕΡ. ΣΧ. ΕΤ.: 1969-70, ΣΕΛ.,13), «...συνεστήσαμε την άμεσον κατασκευήν αφοδευτηρίων» (ΑΤ. ΕΚ. Β΄ ΕΚ. ΠΕΡ. ΣΧ. ΕΤ.: 1969-70, ΣΕΛ.,380)

Στις εκθέσεις των νηπιαγωγών, εντύπωση προκαλεί στον μελετητή, η απουσία αναφοράς από μέρους του επιθεωρητή των δράσεων των νηπιαγωγών αναφορικά με την «εθνική διαφώτιση». Ο μελετητής θα μπορούσε να συμπεράνει ότι οι νηπιαγωγοί δεν μπορούν να προσφέρουν πολλά στη διαπαιδαγώγηση του «εθνικού-χριστιανικού διαφωτισμού» εξαιτίας της ηλικίας των νηπίων. Αξιολογούνται όμως για «τις καλές σχέσεις με τις μητέρες των νηπίων», την προσφορά τους στην τοπική κοινωνία όπου ζουν και εργάζονται, τη συνεργασία τους και συμμετοχή στα δρώμενα του δημοτικού σχολείου και την προσφορά τους «στο γραφείο της επιθεωρήσεως ως δακτυλογράφος, οσάκις δεν απασχολείται εις το έργον της». Ενδεικτικές για την αξιολόγηση αυτού του τομέα είναι οι φράσεις που παρατηρούνται στις εκθέσεις:

- προσφέρει οικειοθελώς τις υπηρεσίες της εις το Λύκειο Ελλήν-νίδων, το Γηροκομείον Σερρών, στον οδηγισμό του χωριού
- ομιλεί εις τους γονείς, έκανε ομιλία στις μητέρες των νηπίων
- προσφέρει τις υπηρεσίες της στο Κατηχητικόν σχολείον του χωριού, στους

κοινοτικούς εράνους, αποτελεί ζωντανό παράδειγμα για τη άνοδο του εκπαιδευτικού επιπέδου των κατοίκων, προς κατοίκους επί εθνικού θέματος.

- συμβάλλει δια παντός εις την επιτυχία των εξωσχολικών εκδηλώσεων του Σχολείου

5.4. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα

Στις εκθέσεις των σχολικών ετών από το 1965 και μέχρι το 1970 υπάρχει μια ιδιαίτερη ενότητα με τον τίτλο «χαρακτηριστικά γνωρίσματα» της εργασίας και της προσωπικότητας» αυτού.

Σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας αξιολογείται η σωματική και πνευματική υγεία της αξιολογούμενης νηπιαγωγού, η αντιληπτική της ικανότητα και η ευστροφία, η μνήμη της, η κρίση της και η παρατηρητικότητα της, η αυτοκυριαρχία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκθέσεις διακρίνονται από στερεότυπες εκφράσεις με μοναδική διαφορά ως προς το ανάστημα της εκπαιδευτικού. Από τα επίθετα και τις εκφράσεις που πρωτοστατούν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι: ευγενής, πειθαρχική, αξιοπρεπής, μετριοφρων, υπομονετική, σεμνή, φιλόπονος, εύχαρις, ουχί επιδεικτική, αισιόδοξος τύπος ή μελαγχολική, ειλικρινής, σοβαρή, πράος, μελίχιος, συνεσταλμένη, καλοκάγαθη, ανεξίκακη, φιλοπονωτάτη, ενώ συχνά συναντάμε τη φράση διάγει βίον, δημόσιον και ιδιωτικόν ανεπίληπτον. Εντύπωση προκαλεί στον μελετητή τόσο η πληθώρα των επιθέτων που χρησιμοποιούνται, όσο και ο χαρακτηρισμός που χρησιμοποιείται «Είναι υγιής και αρτιμελής και άληοτε ευπαρουσίαστος», η αναφορά του επιθεωρητή και στην εξωτερική εμφάνιση της εκπαιδευτικού, αλλή και στην υγεία της. Τις περισσότερες φορές κατατάσσει τις νηπιαγωγούς σε τύπους ψυχολογικούς ή παιδαγωγικούς (κατά Γιούγκ-Φόνβινγκελ), αιτιολογώντας αυθαίρετα πολλές φορές την επιλογή αυτή με στοιχεία καθαρά της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών «... μελαγχολική διότι παρέμεινεν αναποκατάστατος οικογενειακώς ... » (ΒΙΒ. ΕΠ. Β' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ. ΕΤ.: 1969-1970, ΣΕΛ., 85).

Σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εργασίας η πιο συνηθισμένες φράσεις που συναντάμε είναι:

- προκαλεί ζωνρό ενδιαφέρον στα νήπια
- συναρπάζει την ψυχή των νηπίων
- διδάσκει πάντοτε εποπτικώς
- διηγείται με φυσικότητα
- έχει καλή επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση

5.5. Πειθαρχικά αδικήματα και ηθικά αμοιβαί

Στις εκθέσεις που εξετάσαμε δεν βρέθηκε καμιά επιβολή ποινής αλλήλ και έπαινος σε νηπιαγωγό. Συναντάμε δε τη στερεότυπη φράση «Κατά το Σχολικό τούτο έτος ουδεμία ποινή επιβλήθηκε, ουδέ αμοιβή απενεμήθη εις την νηπιαγωγό» ή «Ουδέν και Ουδεμία».

5.6. Γενική αξιολόγηση συμπεράσμα

Σε όλες τις εκθέσεις που εξετάσαμε, στο τέλος της έκθεσης αξιολόγησης υπάρχει το «Συμπέρασμα» με χαρακτηρισμούς και βαθμολογία κατά ενότητα αξιολόγησης:

Δίνεται έτσι η δυνατότητα στον επιθεωρητή να «οριοθετεί» την προσωπικότητα της νηπιαγωγού, επαγγελματική και προσωπική, με ένα αριθμό που θα την συνοδεύει στην επαγγελματική της καριέρα.

Συμπεράσματα

Η μελέτη των εκθέσεων αξιολόγησης της περιόδου 1965-1982 αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής των κατηγοριών αξιολόγησης και του τρόπου αξιολόγησης από τους επιθεωρητές. Συσχετίζοντας λοιπόν τους αρχικούς στόχους της έρευνάς μας με τα ευρήματα των αξιολογικών εκθέσεων, καταγράφηκαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Αναφορικά με τον πρώτο στόχο:

- Η αξιολόγηση της νηπιαγωγού από τον επιθεωρητή αναφορικά με τα ειδικά καθήκοντα επικεντρώνονταν τόσο στο διδακτικό έργο μέσα από τις αναλυτικές περιγραφικές εκθέσεις της διδασκαλίας όσο και στην επιστημονική κατάρτιση και την εν γένει εντός και εκτός σχολείου δράση της (Αρχιμανδρίτης, 1959). Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, η αξιολόγηση του επιθεωρητή μέχρι το 1974 αναλώνεται σε μια λεπτομερή ανάλυση του μαθήματος που διδάχτηκε από τη νηπιαγωγό και ο ίδιος παρακολούθησε, με ιδιαίτερες αναφορές στην εφαρμογή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας ή αργότερα στην εφαρμογή της τριμερούς πορείας, με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση εποπτικού υλικού-ιδιαίτερη αναφορά στις νηπιαγωγούς που είχαν τη ικανότητα να κατασκευάζουν μόνες τους τα εποπτικά υλικά, στον ευπρεπισμό της αίθουσας διδασκαλίας και στη λύση των κτιριακών προβλημάτων. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα συμπεράσματά των επιθεωρητών αντιλο-

ύταν και από την «εξέταση» των νηπίων και εν γένει από τη συμπεριφορά τους. Παράλληλα, με την περιγραφή της διδασκαλίας του διδακτικού αντικείμενου εμπλέκει ο επιθεωρητής και αξιολογήσεις για το ψυχισμό της εκπαιδευτικού, κατατάσσοντάς την μάλιστα και στο είδος ψυχολογικού τύπου (κατά Γιούγκ ή Φόνβινγκελ) που ανήκει, αναφέρεται σε γνωρίσματα της προσωπικότητας της, όπως φωνή, κινησιολογία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι ο επιθεωρητής προβαίνει σε μια «ακτινογραφία» και του χαρακτήρα της αξιολογούμενης και όχι μόνο της διδακτικής ικανότητας και επάρκειάς της, στηριζόμενος σε πληροφορίες της προσωπικής της ζωής πέρα από τα όρια του νηπιαγωγείου. Πολλές φορές μάλιστα, αυθαίρετα, συνδυάζει και δικαιολογεί τη μείωση της επίδοσης της νηπιαγωγού με προσωπικά ζητήματα ή λόγους υγείας. Ο έλεγχος της διδακτικής ικανότητας της νηπιαγωγού που περιελάμβανε τη διατήρηση των διδακτικών σταδίων του Herbart και Rein, όπως αυτά διαμορφώθηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από Ν. Εξαρχόπουλο, μετέτρεπαν και τη διδασκαλία σε μέσο συγκεντρωτισμού και φρονηματοισμού. Έτσι, με τη σύνταξη των εκθέσεων επιτυγχάνεται ο ασφυκτικός έλεγχος της επιβαλλόμενης μεθοδολογίας και του περιεχομένου της διδασκαλίας με αποτέλεσμα ακόμα και στην εργασία στο σχολείο να διατηρείται η φρονηματική τάση που διακατέχει όλο το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Και τα επόμενα χρόνια η αξιολόγηση του διδακτικού έργου, αν και δεν στηρίζεται σε λεπτομερή περιγραφή, διακατέχεται από το ίδιο πνεύμα.

- Σε ό,τι αφορά τις κρίσεις των επιθεωρητών για την επιστημονική κατάρτιση της νηπιαγωγού, διαφαίνεται ότι η επιστημονική κατάρτιση της νηπιαγωγού είναι αποτέλεσμα τόσο της εμπειρίας της-πολλά χρόνια υπηρεσίας-όσο και της προσωπικής της προσπάθειας για αυτομόρφωση.

- Ηθικές αμοιβές και ποινές

Στις διακόσιες τριάντα εκθέσεις των νηπιαγωγών που μελετήθηκαν δεν βρέθηκε καμία ποινή ούτε έπαινος. Οι επιθεωρητές έκαναν αναφορές μόνο στο ρόλο της νηπιαγωγού στην τοπική κοινωνία και στη συνεισφορά αυτών σε κοινωφελή έργα ή σε εθνικές και λαϊκές εορτές, ελέγχοντας έτσι την «παθητική υποστήριξη» της επικρατούσας ιδεολογίας

- Στη θεματική κατηγορία με τίτλο «γενικά χαρακτηριστικά της εργασίας και της προσωπικότητας» τα οποία στις έντυπες εκθέσεις συστηματοποιήθηκαν κάτω από τον τίτλο «στοιχεία ήθους και χαρακτήρα», οι επιθεωρητές αυθαίρετα και αδικαιολόγητα προ-έβαιναν σε μια καταγραφή πληθώρας επιθέτων.

Αναφορικά με το δεύτερο στόχο

- Οι σχέσεις επιθεωρητή και νηπιαγωγού στον εργασιακό τομέα, επεκτείνονται και στην περαιτέρω ιδιωτική της ζωή και αυτό αποδεικνύεται από τι και πώς αξιολογούσαν οι επιθεωρητές, τι δηλαδή κατέγραφαν στις εκθέσεις τους (Αρχιμανδρίτης, 1959). Ιδιαίτερα στις εκθέσεις που είναι δακτυλογραφημένες, οι επιθεωρητές είχαν τη δυνατότητα να προβαίνουν σε κρίσεις υποκειμενικές, ασαφείς, και ανατιολόγυτες. Μέχρι το 1967 ο δάσκαλος αξιολογείται για την εθνικοφροσύνη και ελέγχεται, για τη νομιμοφροσύνη του. Άλλωστε, για να διοριστεί κάποιος/α εκπαιδευτικός μέχρι το 1970 - σύμφωνα Ν.Δ. 532/70 - πρέπει να έχει ήθος του οποίου «ιδίου και ουσιώδες στοιχείου δια του εκπαιδευτικού είναι η πίστις και αφοσίω-σις εις τα ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη». Στην περίοδο της δικ-τατορίας, η νομιμοφροσύνη του δασκάλου ελέγχεται ακόμα περισσότερο ιδιαίτερα στην τοπική κοινωνία που ζει και εργάζεται και όλα αυτά καλείται να τα αξιολογήσει ο επιθεωρητής στο ολιγόωρο διάστημα της μιας μέρας του διδακτικού έτους που επισκέπτεται το σχολείο και συλλέγοντας βέβαια όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την προσωπική και κοινωνική ζωή αυτών.

- Η αξιολόγηση της ιδεολογίας, εξωσχολικής δράσης και κοινωνικής συμπεριφοράς της εκπαιδευτικού, υπάρχει σε όλες τις εκθέσεις, με διαφορετικό τίτλο ίσως-θεμελιώδη καθήκοντα, έτερα προσόντα-αλληλά με το ίδιο περιεχόμενο, το οποίο δεν συνάδει με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς της αξιολογούμενης εντός και εκτός υπηρεσίας του σχολείου στις εκθέσεις 1965-1974 παρατηρούμε κυρίαρχο το στοιχείο της «κοινωνικής κριτικής», η οποία περιέχει την πολιτική και κοινωνική ιδεολογία της εποχής, καθιστώντας την αξιολογική έκθεση μέσο πίεσης και πειθαναγκασμού στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Ο επιθεωρητής σκιαγραφεί την προσωπικότητα της εκπαιδευτικού, δε διστάζει να κρίνει το παρο-σιαστικό της, την ενδυμασία της, τη συμπεριφορά της στην προσωπική της ζωή, την πολιτική της ιδεολογία, τη συμμετοχή της σε εξωσχολικές δραστηριότητες, σε διάφορους πολιτικούς ή θρησκευτικούς συλλόγους με σκοπό να προάγεται πάντα το πνεύμα του εθνικού ιδεολογισμού και το πρότυπο της «γυναίκας-μητέρας-суζύγου-νηπιαγωγού». Γνωρίζοντας και η ίδια τις συνέπειες που θα είχε για την επαγγελματική της ανέλιξη η όποια αρνητική κριτική του επιθεωρητή προσπαθεί και να είναι τυπική και να μην αποτελεί αντικείμενο σχολίων στην τοπική κοινωνία που εργάζεται και ζει και γενικώς να εφαρμόζει αυτά που η πολιτεία απαιτεί και στην ουσία την αναγκάζει να κάνει. Στην τελευταία περίοδο βέβαια, η αξιολόγηση και ο έλεγχος της κοινωνικής συμπεριφοράς της αξιολογούμενης δεν έχει την ίδια βαρύτητα για την υπηρεσία μια και οι εκθέσεις των επιθεωρητών τις περισσότερες

φορές ήταν διεκπεραιωτικού τύπου (Τακάς, 1967).

Από αυτή την κατάσταση που βίωσε ο εκπαιδευτικός μέχρι και το 1982, ουσιαστικά μέχρι το 1979 που σιωπηρά δε συντάσσονται εκθέσεις, περάσαμε στην αντίθετη κατάσταση της παντελούς απουσίας ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου. Η προσπάθεια καταγραφής και ανάληψης των εκθέσεων στη συγκεκριμένη εργασία θεωρούμε ότι συμβάλει στην αποφυγή λαθών σε αποφάσεις που πιθανόν να ληφθούν στο μέλλον και αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cohen, L., Manion, L., (1997), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, Έκφραση.

Faulkver, D., Swann. I., Baker, S., Bird, M. and Carty, I., (1999). Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας, Ε.Α.Π., Πάτρα

Αθανασίου, Λ., (1990), Η Αξιολόγηση του Διδακτικού και του Εκπαιδευτικού Έργου στο σχολείο: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο, Δωδώνη, 19, 83-130.

Ανδρέου, Α., (1983), Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Από τον συγκεντρωτισμό και την ισοπέδωση στην αυτοδιοίκηση και στη δημιουργικότητα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 14, 14-18.

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Αθήνα, Νέα σύνορα, Λιβάνη.

Αρχιμανδρίτης Ι., (1959), Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν, Πάτραι.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., Τζήκας, Χ., (2002), Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (σελ. 113-134). Στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., (2002), Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί, Αθήνα, Σαββάλας.

Δούκας, Χ., (2000). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιορδανίδης, Γ., (2008). Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika>

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., (2002), Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί; Αθήνα, Σαββάλας.

Κοσμίδου-Hardy, (Επιμ.), (2005), Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση.

Γνήσιος διάλογος για την Παιδεία, Τόμος εργασιών Επιστημονικής ημερίδας που διοργάνωσε η Διακρατική, διεπιστημονική Εταιρεία ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ. Ο Κύκλος των Εφευρετικών Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ., (1986). Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Διαπραγμάτευση προσεταιρισμού και επαγγελματική αυτονομία, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 28, 15-19.

Μαυρογιώργος, Γ., (1993), Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Νέα Ακρόπολη Πολιτιστικός Φιλοσοφικός Οργανισμός (2008). Ανθρώπινοι Χαρακτήρες σύμφωνα με τον Καρλ Γιουνγκ. Διατίθεται στην ιστοσελίδα, <http://www.nea-acropoli-athens.gr>

Τακάς Αν., (1967), Ο επιθεωρητής στο έργο του, Αθήναι.

Τζιμόπουλος, Α., (1966), Το επιθεωρητικόν πρόβλημα. Διδασκαλικόν Βήμα, 4, 32-35

Τσιριγώτης, Θ., (2002), Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση, (σελ.19-52), Στο

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., (2002), Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί. Αθήνα, Σαββάλας.

Φράγκος, Χ., (2002), Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας διδακτικής και μάθησης, Αθήνα, Gutenberg.

Αρχειακό Υλικό

Εκθέσεις επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδασκάλων της Α΄ & Β΄ Εκπαιδευτικής Σερρών, Σχολικού Έτους 1965-1970. Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας Εκπαιδευτικών Α΄ & Β΄ Περιφέρειας Ν. Σερρών, Περιφέρειας Σιντικής, Περιφέρειας Φυλλίδας, Περιφέρεια Βισαλτίας κατά το Σχολικό έτος 1970-1979.

3. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

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

Ευθυμία Γώτη, Σχ. Σύμβουλος Π.Α.

*Κώστας Δ. Ντίνας, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

Abstract

Phonological awareness is defined as a) a key factor for pre-schoolers' acquisition of early decoding skills and b) a dynamic, predictive and diagnostic index of the reading skill. However, despite the fact that it is a highly important factor for the development of preschoolers' literacy, it has not been strongly related to pre-school language education and it has been even less relevant to family literacy. The present study aims at a) detecting preschoolers' knowledge regarding the phonological skills, b) reflecting the practices of family literacy, and c) associating the aforementioned components. The analysis of the results shows that family literacy and children's achievement of phonological skills are, even though not highly, correlated. Therefore, the necessity of a high level preschool education, geared towards enhancing preschoolers' phonological skills, is revealed.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου "να λειτουργεί στον κόσμο του γραπτού λόγου με τη διπλή όψη της ανάγνωσης και της γραφής" (Παπούλια & Τάφα, 2004:13) και στη δυνατότητά του να "λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και σε μη γλωσσικά κείμενα όπως εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.λπ." (Μητσιοπούλου, 2001:209).

Με την έννοια του γραμματισμού συνδέεται στενά και η έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού. Η ξεχωριστή αυτή θεώρηση του γραμματισμού αναφέρεται στις γνώσεις και τις πληροφορίες που τα παιδιά κατέχουν για την ανάγνωση, τη γραφή και τη γλώσσα πριν από την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο και αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη του γραμματισμού στο σχολικό περιβάλλον (Clay 1966, Whitehurst & Lonigan, 1998) και προσδιορίζεται από δεξιότητες που αφορούν σε

όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας (προφορικός, γραπτός λόγος και μεταγλωσσικές δεξιότητες). Ειδικότερα, οι φωνολογικές δεξιότητες –αναφέρονται στην αναγνώριση και τον χειρισμό των δομικών στοιχείων (φώνημα & συλλαβή) του προφορικού λόγου (Perfetti et al., 1987)– ως δεξιότητες του προφορικού λόγου, οι οποίες όμως σχετίζονται και με τον γραπτό λόγο και κατέχουν σημαντική θέση στο περιεχόμενο του αναδυόμενου γραμματισμού (Teale & Sulzby, 1986, Pontecorvo & Zuccherma-glio, 1988).

Η σχεδόν αποκλειστική έμφαση της έρευνας στην πρωτοσχολική ηλικία δεν έχει δώσει την ευκαιρία να καταγραφούν και να μελετηθούν επαρκώς οι φωνολογικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Όπως είναι φυσικό, η περιορισμένη έρευνα αυτών των δεξιοτήτων εκτός από το ότι έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη δεδομέ-νων όσον αφορά στη σχέση τους με τις άλλες δεξιότητες του γραμ-ματισμού παρουσιάζει έλλειμμα και στη σχέση τους με τους παράγοντες ανάπτυξης του γραμματισμού (οικογένεια- σχολείο- κοινω-νία) και πιο συγκεκριμένα με τον οικογενειακό γραμματισμό.

Ο οικογενειακός γραμματισμός (family literacy, home literacy), που ως έννοια αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Taylor, 1983), “περιλαμβάνει τους τρόπους που οι γονείς, τα παιδιά και τα υπόλοιπα μέλη της ευρύτερης οικογένειας χρησιμοποιούν τον γραμματισμό στο σπίτι και στην κοινότητα. Μερικές φορές ο οικογε-νειακός γραμματισμός συμβαίνει φυσικά κατά τη διάρκεια ρουτινών της καθημερινής ζωής και βοηθά ενήλικες και παιδιά να κάνουν διάφορα πράγματα (get thing done) [...] Ο οικογενειακός γραμματισμός μπορεί να εισάγεται σκόπιμα από τον γονιό, αλλά και αυθόρμητα μέσα στα πλαίσια της καθημερινότητας” (Mor-row, 1995:78). Από αυτόν τον ορισμό προκύπτει ότι το οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. συμπεριφορές των γονέων) καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότη-τα και την ποσότητα των γνώσεων του γραμματισμού των παιδιών. Αυτό φαίνεται φυσικό, αφού οι γονείς αναπτύσσουν δυνατή συναισθηματική σχέση με τα παιδιά τους, τα κατανοούν καλύτερα από τον καθένα και ταυτόχρονα αποκτούν κοινές εμπειρίες (ηβ. Whitehead, 2002).

Μολονότι το οικογενειακό περιβάλλον ως έννοια και περιεχόμενο θα μπορούσε να θεωρηθεί ενιαίο, οι ερευνητές το μελετούν με έναν πιο επεξεργασμένο τρόπο, εστιάζοντας σε παραμέτρους/ μεταβλητές με στόχο την αξιοποίηση των ευρημάτων τους. Συγκεκριμένα, οι Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill (1991) ο-ρίζουν πέντε κεντρικές μεταβλητές στον οικογενειακό γραμματισμό: α) το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι (π.χ. αριθμός βιβλίων στο σπίτι), β) την άμεση διδασκαλία

(βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στο σπίτι), γ) τη δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών (έκθεση των παιδιών σε δραστηριότητες), δ) την εκπαίδευση των γονέων, και ε) τις προσδοκίες των γονέων (τι περιμένουν οι γονείς από το σχολείο για τα παιδιά τους).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι: α) η αποτύπωση του οικογενειακού γραμματισμού, β) η καταγραφή των φωνολογικών δεξιοτήτων των νηπίων, και γ) η διερεύνηση της σχέσης που διέπει τις ανωτέρω δύο συνιστώσες.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη ο πληθυσμός- στόχος αποτελείται από α) 76 νήπια ηλικίας 5,6-6 ετών και β) τις αντίστοιχες οικογένειές τους. Τα νήπια προέρχονται από έναν πληθυσμό παιδιών τα οποία φοιτούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008 σε 9 δημόσια νηπιαγωγεία του Ν. Ημαθίας.

Όργανα μέτρησης

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, την ανίχνευση του οικογενειακού γραμματισμού και την καταγραφή των φωνολογικών δεξιοτήτων των νηπίων, κατασκευάστηκε α) ένα ερωτηματολόγιο για τους γονείς και β) ένα κριτήριο φωνολογικών δεξιοτήτων για τα νήπια.

α. Ερωτηματολόγιο γονέων

Το ερωτηματολόγιο, που βασίζεται στις εργασίες των Kokkidou, Dinas, Tsakiridou & Kyridis (2004) και Snow et al. (1991), περιλάμβανε δύο βασικά μέρη. Το Α' μέρος περιλάμβανε 8 ερωτήσεις που αφορούσαν στα προσωπικά στοιχεία των νηπίων (φύλο, σύνθεση της οικογένειας, επίπεδο εκπαίδευσης κ.λπ.) και το Β' μέρος 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, πολλαπλής απάντησης και διαβαθμισμένης απάντησης) που αναφέρονταν στις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων, τις αντιλήψεις τους και τις υποστηρικτικές τους ενέργειες στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Το ερωτηματολόγιο κινείται στις ακόλουθες τέσσερις κεντρικές μεταβλητές: α) το περιβάλλον γραμματισμού, β) την άμεση διδασκαλία, γ) τη δημιουργία ευκαιριών μάθησης και δ) τις προσδοκίες των γονέων.

β. Κριτήριο φωνολογικών δεξιοτήτων

Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να μετρηθεί με εγκυρότητα και αξιοπιστία μέσω μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων (Lieberman et al., 1974, Ehri, 1994, Ball & Blachman,

1991, Byrne & Fielding- Barnsley, 1991, Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984, Velutino & Scalton, 1987). Στην παρούσα μελέτη για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης χρησιμοποιήθηκαν 5 δοκιμασίες κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αξίζει να τονιστεί ότι οι δοκιμασίες δίνονταν με τη μορφή παιχνιδιού, οι οδηγίες ήταν όμοιες για όλα τα παιδιά και παρουσιάζονταν με την ίδια σειρά σε όλα τα παιδιά. Επίσης, όλες οι δοκιμασίες περιλάμβαναν τρία δοκιμαστικά θέματα τα οποία προηγούνταν της αξιολόγησης. Κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή δίνονταν τυχόν εξηγήσεις και διευκρινίσεις. Από τις πέντε δοκιμασίες, που καθεμιά συγκροτείται από δέκα θέματα, οι τρεις αναφέρονται στο επίπεδο της συλλαβής και οι υπόλοιπες δύο στο επίπεδο του φωνήματος και είναι οι εξής: α) συλλαβικής κατάτμησης, β) απάλειψης αρχικής συλλαβής γ) απάλειψης αρχικού φωνή-ματος, δ) φωνημικής κατάτμησης, και ε) αναγνώρισης ομοιοκαταλη-ξίας.

Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκαν οι μέθοδοι: α) της Περιγραφικής Στατιστικής (Δαφέρμος 2005), όπως ο υπολογισμός απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων (ποσοστών %), και β) συντελεστών συσχέτισης (Pearson's r) με επίπεδο σημαντικότητας = 0,005.

Αποτελέσματα

α. Αποτύπωση οικογενειακού γραμματισμού Περιβάλλον γραμματισμού

Στην ερώτηση Κάνει ερωτήσεις το παιδί σας που σχετίζονται με τα βιβλία σε άλλες στιγμές; 3 γονείς απάντησαν ποτέ, 12 σπάνια, 40 μερικές φορές, 13 συχνά και 8 πολύ συχνά (Πίνακας Α1). Από τις απαντήσεις των γονέων διαφαίνεται ότι οι ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με τα βιβλία που τους διαβάστηκαν δεν είναι μια πρακτική που αναπτύσσεται στην οικογένεια.

Πίνακας Α1: Κάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τα βιβλία σε άλλες στιγμές;

	Συχνότητα	%
Ποτέ	3	4,0
Σπάνια	12	15,8
Μερικές Φορές	40	52,6
Συχνά	13	17,1
Πολύ Συχνά	8	10,5
Σύνολο	76	100,0

Στην ερώτηση Έχετε ακούσει το παιδί σας να χρησιμοποιεί λέξεις στον καθημερινό του λόγο που να προέρχονται από βιβλία; 12 γονείς απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) ενώ 64 ΟΧΙ (Πίνακας Α2). Οι απαντήσεις των γονέων οδηγούν στην εκτίμηση ότι από την ανάγνωση βιβλίων δεν καταγράφονται οφέλη στα παιδιά.

Πίνακας Α2: Έχετε ακούσει το παιδί σας να χρησιμοποιεί λέξεις στον καθημερινό του λόγο που να προέρχονται από βιβλία;

	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	12	15,8
ΝΑΙ	64	84,2
Σύνολο	76	100,0

Στην ερώτηση Αν υπάρχουν μεγαλύτερα αδέρφια, το νήπιο τα παρακολουθεί όταν κάνουν τα σχολικά τους μαθήματα; 1 γονιός απάντησε ποτέ, 3 σπάνια, 11 μερικές φορές, 13 συχνά και 21 καθημερινά (Πίνακας Α3). Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός των παιδιών παρακολουθούν τα αδέρφια τους συστηματικά ή λιγότερο συστηματικά στις σχολικές εργασίες που γίνονται στο σπίτι.

Πίνακας Α3: Αν υπάρχουν μεγαλύτερα αδέρφια, το νήπιο τα παρακολουθεί όταν κάνουν τα σχολικά τους μαθήματα;

	Συχνότητα	%
Ποτέ	1	2,0
Σπάνια	3	6,1
Μερικές Φορές	11	22,4
Συχνά	13	26,5
Καθημερινά	21	42,9
Σύνολο	49	100,0

Στην ερώτηση Τι είδους βιβλία έχετε στο σπίτι; 50 γονείς απάντησαν ιστορίες, 25 κόμικς, 72 παραμύθια, 23 γονείς άλλα βιβλία (Πίνακας Α4). Από τις απαντήσεις των γονέων είναι φανερό ότι στις βιβλιοθήκες των οικογενειών κυριαρχούν τα παραμύθια και οι ιστορίες.

Πίνακας Α4: Τι είδους βιβλία έχετε στο σπίτι;

	N	%	% Ατόμων
Ιστοριών	50	29,4	67,6
Κόμικς	25	14,7	33,8
Παραμύθια	72	42,4	97,6
Κάτι άλλο	23	13,5	31,1
Σύνολο	170	100,0	229,7

Στην ερώτηση Εάν έχουν στο σπίτι... 62 γονείς απάντησαν βιβλιοθήκη, 53 δισκοθήκη, 74 τηλεόραση, 66 γονείς βίντεο, 40 Η/Υ και 18 Internet (Πίνακας Α5). Αξιοσημείωτο είναι ότι στις περισσότερες οικογένειες υπάρχει βιβλιοθήκη, τηλεόραση και σε αρκετές Η/Υ.

Πίνακας Α5: Έχετε στο σπίτι σας...

	Απαντήσεις		
	N	%	% Ατόμων
Βιβλιοθήκη	62	19,8	83,8
Δισκοθήκη	53	16,9	71,6
Τηλεόραση	74	23,6	100,0
Βίντεο	66	21,1	89,2
H/Y	40	12,8	54,1
Internet	18	5,8	24,3
Σύνολο	313	100,0	

Σε μια συνοπτική εκτίμηση των απαντήσεων που αφορούν στο περιβάλλον γραμματισμού της οικογένειας, από τις απαντήσεις των γονέων προκύπτει ότι τα περισσότερα παιδιά δεν ωφελιούνται άμεσα από την ανάγνωση βιβλίων (π.χ. ηεξιπόγιο) παρά το γεγονός ότι: α) παρακολουθούν τα μεγαλύτερα αδέρφια τους στις σχολικές τους εργασίες και β) υπάρχει ο ανάλογος τεχνολογικός και υλικός εξοπλισμός.

Άμεση διδασκαλία

Στην ερώτηση Μαθαίνετε στο παιδί σας να γράφει; 16 γονείς απάντησαν αρνητικά (OXI) ενώ 60 απάντησαν θετικά (NAI) (Πίνακας Α6).

Πίνακας Α6: Μαθαίνετε στο παιδί σας να γράφει;

	Συχνότητα	%
OXI	16	21,1
NAI	60	78,9
Σύνολο	76	100,0

Στην ερώτηση Μπορεί το νήπιο να γράψει το όνομά του; 8 γο-νείς απάντησαν αρνητικά (ΟΧΙ) ενώ 67 απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) (Πίνακας Α7). Από ό,τι φαίνεται η πλειοψηφία των παιδιών μπορεί να γράψει το όνομά τους.

Πίνακας Α7: Μπορεί το νήπιο να γράψει το όνομά του;

	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	8	10,7
ΝΑΙ	67	89,3
Σύνολο	75	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνουν την εκτίμηση ότι η γραφή αποτελεί έναν επιδιωκόμενο στόχο που ενδιαφέρει ιδιαιτέρως τους περισσότερους γονείς. Το ενδιαφέρον τους μεταφράζεται με την οικογενειακή πρακτική τού να μαθαίνουν στα παιδιά τους να γράφουν το όνομά τους.

Δημιουργία ευκαιριών μάθησης

Στην ερώτηση Διαβάζει κάποιος βιβλία στο παιδί σας; και οι 76 γονείς απάντησαν θετικά (ΝΑΙ).

Στην ερώτηση Κάνει ερωτήσεις το παιδί κατά τη διάρκεια του διαβάσματος; 75 γονείς απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) ενώ μόνο 1 γονέας απάντησε ΟΧΙ (Πίνακας Α8). Από τις απαντήσεις των γονέων διαπιστώνεται ότι τα παιδιά ρωτούν για την εικονογράφηση, τους ήρωες και τις έννοιες των λέξεων και λιγότερο για τα γράμματα και τους ήχους τους.

Πίνακας Α8: Αν ναι, ρωτάει για

	Απαντήσεις	
	N	%
Εικόνες	58	77,3
Χαρακτήρες	37	49,3
Ονόματα Γραμμάτων	23	30,7
Ήχους Γραμμάτων	8	10,7
Έννοιες Λέξεων	58	77,3

Στην ερώτηση Αντιγράφει τίτλους, λέξεις ή προσπαθεί να ζωγ-ραφίσει εικόνες από το βιβλίο που του διαβάσατε; 10 γονείς απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) ενώ 66 ΟΧΙ (Πίνακας Α9). Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι η ανάγνωση ιστοριών περιορίζεται μόνο σε δραστηριότητες με μικρής έντασης αλληλεπίδραση.

Πίνακας Α9: Αντιγράφει τίτλους, λέξεις ή προσπαθεί να ζωγρα-φίσει εικόνες από το βιβλίο που του διαβάσατε;

	Συχνότητα	%
ΝΑΙ	10	13,2
ΟΧΙ	66	86,8
Σύνολο	76	100,0

Στην ερώτηση Έχει το παιδί σας κάρτα δανεισμού σε κάποια βιβλιοθήκη; 58 γονείς απάντησαν αρνητικά (ΟΧΙ) ενώ 18 απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) (Πίνακας Α10). Από τις απαντήσεις των γονέων φαίνεται ότι σχετικά μικρός αριθμός παιδιών έχει κάρτα δανεισμού σε κάποια βιβλιοθήκη —παρότι σε όλες τις ερευνώμενες περιοχές υπάρχει Δημόσια ή Δημοτική Βιβλιοθήκη— και η διαδικασία αυτή δεν είναι ανεπτυγμένη στις οικογένειες, τουλάχιστον για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πίνακας Α10: Έχει το παιδί σας κάρτα δανεισμού σε κάποια βι-βλιοθήκη;

	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	58	76,3
ΝΑΙ	18	23,7
Σύνολο	76	100,0

Στην ερώτηση Όταν αγοράζετε βιβλία, επισκέπτεστε το βιβλιο-πωλείο μαζί με το παιδί σας; 19 γονείς απάντησαν αρνητικά (ΟΧΙ), ενώ 57 απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) (Πίνακας Α11). Από τις απαντήσεις των γονέων διαπιστώνεται ότι αποτελεί μια οικογενειακή πρακτική η επίσκεψη στα βιβλιοπωλεία με την παρουσία των παιδιών.

Πίνακας Α11: Όταν αγοράζετε βιβλία, επισκέπτεστε το βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί σας;

	Συχνότητα	%
OXI	19	25,0
NAI	57	75,0
Σύνολο	76	100,0

Οι απαντήσεις των γονέων στην μεταβλητή Δημιουργία ευκαιριών μάθησης συνοψίζονται ως εξής: από τη μια οι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά ρωτούν για την εικονογράφηση, τους ήρωες και για λήξεις και από την άλλη ότι δεν παρατηρούν τα παιδιά τους να αντιγράφουν λήξεις ή να ζωγραφίζουν εικόνες από τα βιβλία. Επίσης επισκέπτονται μεν το βιβλιοπωλείο με τα παιδιά τους αλλά δεν έχουν κάρτες δανεισμού σε κάποια βιβλιοθήκη.

Από τα δεδομένα αυτά ως μια πρώτη ερμηνεία προκύπτει ότι οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκουν οι γονείς τα παιδιά τους είναι τυπικές, χωρίς ουσιαστική αλληλεπίδραση και επέκταση.

Προσδοκίες γονέων

Στην ερώτηση Πιστεύετε ότι το παιδί σας πρέπει να μάθε να διαβάζει και να γράφει όσο το δυνατόν πιο νωρίς ηλικιακά; 37 γονείς απάντησαν αρνητικά και 38 θετικά (Πίνακας Α12). Οι απαντήσεις των γονέων αναδεικνύουν την αντιφατική αντιμετώπιση της γραφής και της ανάγνωσης. Οι μισοί γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι το παιδί τους πρέπει να μάθει να διαβάζει όσο το δυνατόν νωρίτερα ηλικιακά και οι άλλοι μισοί πιστεύουν ακριβώς το αντίθετο, γεγονός το οποίο δείχνει ότι οι πρακτικές γραμματισμού που καλλιεργούνται στο σπίτι είναι ποικίλες και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις αντιλήψεις τους.

Πίνακας Α12: Πιστεύετε ότι το παιδί σας πρέπει να μάθει να διαβάζει και να γράφει όσο το δυνατόν πιο νωρίς ηλικιακά;

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
OXI	37	48,7	49,3

NAI	38	50,0	50,7
Σύνολο	75	98,7	100,0
ET	1	1,3	
Σύνολο	76		

*ET: Ελλείπουσες Τιμές

β. Καταγραφή των φωνολογικών δεξιοτήτων των νηπίων

Η φωνολογική επίγνωση στη μελέτη μας καταγράφεται με τις επιδόσεις των νηπίων στις δεξιότητες συλλαβικής κατάτμησης, απάλειψης συλλαβής, απάλειψης φωνήματος, φωνημικής κατάτμησης και αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας.

Ο Πίνακας A13 αποκαλύπτει τα δεδομένα συχνοτήτων σε σχέση με τις γνώσεις των παιδιών στις φωνολογικές δεξιότητες. Από τα στοιχεία του πίνακα παρατηρούμε ότι υψηλά είναι τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών στη συλλαβική κατάτμηση. Το μικρότερο συγκριτικά ποσοστό επιτυχίας παρατηρείται στις τετρασύλλαβες λέξεις της υπο-δοκιμασίας αυτής. Στις δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις το ποσοστό επιτυχίας αγγίζει το 96%, ενώ στις τετρασύλλαβες λέξεις το ποσοστό επιτυχίας κινείται από 54%-70%.

Στην υποδοκιμασία απάλειψη αρχικής συλλαβής παρατηρούμε ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα. Στη δεξιότητα αυτή βλέπουμε ότι τα ποσοστά επιτυχίας των νηπίων είναι χαμηλά και κυμαίνονται από 7% έως 22%. Στην υπο δοκιμασία της απάλειψης φωνήματος, από τα περιγραφικά δεδομένα φαίνεται ότι το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών είναι πολύ μικρό και κυμαίνεται από 3% έως 17%.

Από την ανίχνευση των γνώσεων των νηπίων που αφορούν στη φωνημική κατάτμηση παρατηρούμε ότι τα νήπια εμφανίζουν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις. Εκτός από την μεμονωμένη επιτυχή ανά-ληψη κάποιων λέξεων, τα ευρήματα δεν μπορούν να αξιοποιηθούν.

Τέλος, στην υπο δοκιμασία της αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας τα ποσοστά επιτυχίας κυμαίνονται από το 40% έως 78%.

Πίνακας A13 : Δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας για τις φωνολογικές δεξιότητες

Συλλαβική κατάτμη-	Απάλειψη αρχικής	Απάλειψη φωνήμα-	Φωνημική κατάτμη-	Αναγνώριση ομοιοκατα-

	ση	συλλαβής	τος	ση	ληξίας
	ποσοστό %				
1	96,05	39,47	0,00	0,00	68,42
2	94,74	27,67	10,53	1,32	78,95
3	96,05	27,67	5,26	0,00	65,79
4	85,53	6,58	11,84	1,32	39,47
5	90,79	27,67	14,47	0,00	63,16
6	85,53	17,11	11,84	1,32	39,47
7	69,74	19,74	0,00	0,00	52,63
8	76,32	17,11	9,21	1,32	57,89
9	55,26	22,37	2,63	1,32	56,58
10	53,95	15,79	17,11	0,00	44,74

Συνοπτικά, από την παρουσίαση των γνώσεων των νηπίων του δείγματός μας στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης παρατηρούμε ότι: α) μεγάλο ποσοστό νηπίων έχει κατακτήσει τη συλλαβική κατάτμηση. Ανεπτυγμένη καταγράφεται η δεξιότητα αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας, αν και το ποσοστό είναι χαμηλότερο από εκείνο της συλλαβικής κατάτμησης, β) το ποσοστό των "σωστών" απαντήσεων στην απάληψη συλλαβής και φωνήματος είναι χαμηλό, και γ) τα νήπια του δείγματός μας στη δεξιότητα της φωνημικής κατάτμησης σχεδόν στο σύνολό τους δεν παρουσιάζουν επιδόσεις που μπορούν να αξιολογηθούν.

γ. Σχέση φωνολογικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμ-ματισμού

Εξετάζοντας τη σχέση των όψεων του οικογενειακού γραμματισμού με τις επιδόσεις των νηπίων στις φωνολογικές δεξιότητες, αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι υπάρχουν συσχετίσεις με τις επιδόσεις των παιδιών. Ωστόσο, δεν είναι έντονες συσχετίσεις, δηλαδή στο βαθμό που ενδεχομένως αναμενόταν.

Περιβάλλον γραμματισμού

Βάσει των διαθέσιμων δεδομένων, προκύπτει ότι το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού δε συσχετίζεται έντονα με τις επιδόσεις των νηπίων στις φωνολογικές δεξιότητες. Παρατηρούνται κυρίως τοπικού χαρακτήρα συσχετίσεις. Αναλυτικότερα, ανιχνεύθηκε θετική συσχέτιση της ερώτησης η οποία αφορά στο είδος των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι (ιστορίες, κόμικς, παραμύθια κ.λπ.) και της επίδοσης στην

αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας ($r=0,268$, $p<0,005$). Αυτό σημαίνει ότι η παρουσία των βιβλίων ενισχύει τις δεξιότητες γραμματισμού.

Άμεση διδασκαλία

Στη συσχέτιση των φωνολογικών δεξιοτήτων των νηπίων με το περιβάλλον άμεσης διδασκαλίας ανιχνεύθηκε θετική ενίσχυση μεταξύ του ερωτήματος Μαθαίνετε στο παιδί σας να γράφει; και του κριτηρίου συλλαβικής κατάτμησης ($r=0,254$, $p<0,005$). Πρόκειται για την ερώτηση που σχετίζεται με τη γραφή των παιδιών. Από τις συσχετίσεις φαίνεται ότι το θέμα της γραφής ενδιαφέρει τους γονείς και πιθανώς να θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα αποδώσουν αρκετά στο σχολείο, αν μάθουν να γράφουν.

Δημιουργία ευκαιριών μάθησης

Αναφορικά με τη μεταβλητή του οικογενειακού γραμματισμού Δημιουργία ευκαιριών μάθησης, από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ερώτησης Όταν αγοράζετε βιβλία, επισκέπτεσθε το βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί σας, της συλλαβικής κατάτμησης ($r=0,251$, $p=0,005$) και της αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας ($r=0,319$, $p<0,005$). Πρόκειται για μια πρακτική που αναδεικνύει ότι η επαφή και η χρήση των υλικών και εντύπων γραπτού λόγου —έστω και μη στοχευμένη— λειτουργεί ως δυνατότητα ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Προσδοκίες γονέων

Ως προς τη μεταβλητή του οικογενειακού γραμματισμού Προσδοκίες γονέων, από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση της ερώτησης Πιστεύετε ότι πρέπει το παιδί σας να μάθει να διαβάσει και να γράφει όσο το δυνατόν πιο νωρίς ηλικιακά; και του κριτηρίου συλλαβικής κατάτμησης ($r=0,231$, $p<0,005$).

Μόρφωση γονέων

Από τα δεδομένα της έρευνας διαφαίνεται ότι το στοιχείο του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη σχέση του με τις φωνολογικές δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών δεν είναι τόσο δυνατό όσο αναμενόταν και πιθανώς να επιβεβαιώνεται ότι η κοινωνική τάξη δεν παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (Teale, 1992, Θεοδωρακάκου, 2001, Wood, 2002)

Συμπεράσματα

Η διερεύνηση της σχέσης του οικογενειακού γραμματισμού με τις φωνολογικές δεξιότητες των νηπίων που συμμετείχαν στη μελέτη μας δεν αναδεικνύουν δυνατούς συσχετισμούς. Παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα είναι μη αναμενόμενα, ωστόσο

δεν προκαλούν έκπληξη αφού είναι γνωστό ότι α) το οικογενειακό υπόβαθρο είναι σύνθετο και αποτελείται από οικονομικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς και προσωπικούς παράγοντες και β) υπάρχει ποικιλία πρακ-τικών γραμματισμού στην οικογένεια. Επιπροσθέτως, αυτοί οι δύο παράγοντες δεν είναι ανεξάρτητοι και καθορίζουν αποφασιστικά την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων (Bradley & Corwyn, 2002, Olson, Evans & Keckler, 2006).

Ωστόσο, μια παράμετρος του οικογενειακού γραμματισμού που πρέπει να προβληθεί είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων και η σχέση τους με τις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) φαίνεται να παίζουν πολύ μικρό ρόλο στις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι ακόμη και σε παιδιά του ίδιου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις γλωσσικές δε-ξιότητες, όπως έδειξε ο Teale 1992. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα ερευνών των Teale (1992:193), Wood (2002) και Θεοδωρακάκου (2001), καθώς συμπεραίνουν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού. Πιθανώς να επιβεβαιώνεται πως η κοινωνική τάξη δεν παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Κατά συνέπεια, δεν είναι το εισόδημα ή η μόρφωση που κάνουν τη διαφορά, αλλά το πώς οι γονείς ανατρέφουν τα παιδιά τους με στοχευμένες πρακτικές γραμματισμού.

Ένα δεύτερο ενδιαφέρον και ταυτόχρονα αντιφατικό στοιχείο που αναδύεται από τις απαντήσεις των γονέων και αφορά στη με-ταβλητή άμεση διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων είναι: από τη μια η ανάγνωση ιστοριών είναι μια συνήθης πρακτική των γονέων, από την άλλη όμως δεν αξιοποιείται στην καλλιέργεια των φωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Πιθανώς η αδυναμία αξιοποίησης αυτής της πρακτικής να οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωση των γονέων όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής και την αξία των δραστηριοτήτων γραμματισμού που διαδραματίζονται στο σπίτι.

Από τα παραπάνω προκύπτει ως επιβεβλημένη ανάγκη η καθοδήγηση του νηπιαγωγού προς τους γονείς, καθώς και η ενημέρωση και η υποστήριξή τους, με στόχο την ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών στην οικογένεια. Είναι σαφές πως οι γονείς δεν αναλαμβάνουν αρμοδιότητες και ρόλο νηπιαγωγού στο σπίτι. Στόχος είναι η εκμετάλλευση των συμβάντων γραμματισμού στην οικογένεια και η κατανόηση του σημαντικού ρόλου της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Ωστόσο, η σχέση οικογένειας και νηπιαγωγείου είναι σύνθετη και πρέπει να διέπεται από τις σημαντικές αρχές της συνεργασίας και της διαπραγμάτευσης.

Στο εξωτερικό έχουν αναπτυχθεί προγράμματα συνεργασίας οικογένειας-νηπιαγωγείου και προωθείται ο γραμματισμός στο σπίτι με γονεϊκή εμπλοκή. Ειδικότερα στον αγγλοσαξονικό χώρο, οι γονείς συμμετέχουν σε προγράμματα παρέμβασης, τα οποία σχεδιάζονται από το νηπιαγωγείο και στοχεύουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους. Από αυτά, τα περισσότερα προγράμματα υλοποιούνται με την τακτική ανάγνωση βιβλίων που τα προμηθεύονται από τη βιβλιοθήκη του σχολείου ή με την αποστολή βιβλίων με το ταχυδρομείο σε παιδιά που πρόκειται να ξεκινήσουν το νηπιαγωγείο (McCormic & Mason, 1986). Σε άλλα προγράμματα συνεργασίας οι νηπιαγωγοί δείχνουν τον τρόπο ανάγνωσης των βιβλίων (ερωτήσεις, σχόλια, προβλήψεις κ.λπ) (Cairney & Ruge, 1999).

Από τα προαναφερθέντα ασφαλώς δεν πρέπει να μείνει η εντύπωση ότι το οικογενειακό περιβάλλον δεν επιδρά στις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων. Αντιθέτως, ο παράγοντας που αναδεικνύεται —ίσως ο πιο σημαντικός για τη μετέπειτα επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και τη ζωή του— στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών είναι η ενεργός συμμετοχή των γονέων με στοχευμένα προγράμματα παρέμβασης (πβ. Wisniewski, 2007).

Βιβλιογραφία

- Adams, M. J.** (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ball, E.W. & Blachman, B.A.** (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Blachman, B.A.** (1994). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 610-622.
- Bradley, R. & Corwyn, R.** (2002). Socioeconomic status and child development, *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R.** (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451-455.
- Cairney T. H. & Ruge J.** (1999). Community literacy practices and schooling: Towards effective support for students. *Queen-sland Journal of Educational Research*, 15, 25-34.
- Chard, D. J. & Dickinson, S.V.** (1999). Phonological Awareness: Instructional and

Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34, 261-270.

Clay, M. M. (1966). Emergent reading behavior. Unpublished doctoral dissertation. University of Auckland, Auckland, New Zealand.

Ehri, L.C. (1994). Development of the ability to read words: Up-date. In R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) Newark, DE: International Reading Association.

<http://www.iier.org.au/qjer/qjer15/cairney2.html>.

Kokkidou, M., Dinas K., Tsakiridou, H. & Kyridis, A. (2004). In-fant's Phonemic Awareness and Family Literacy in Greece. *International Journal of Learning*, vol. 11.

Lieberman, I.Y., Shankweiler, D. Fischer, W.F. & Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18, 201-212.

McCormic, C.E. & Mason, J.M. (1986). Intervention Procedures for Increasing Pre-school Children's Interest in and Knowledge About Reading. In W. Teale & E. Sulzby (Eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 90-115) Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Olson, L.A., Evans, J.R. & Keckler, W. T. (2006). Precocious Readers: Past, Present, and Future. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 205-236.

Perfetti, C.A., Beck, L., Bell, L. & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.

Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology*, 3, 371-384.

Snow, C.E., Barnes, W.E., Chandler, J., Goodman, I.F. & Hemphill, L. (1991). Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Stanovich, K.E., Cunningham, A.E. & Cramer, B.B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.

Taylor, D. (1983). *Family Literacy; Young Children Learning to Read and Write*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Teale, W. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Introduction in *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Teale, W. H. (1992). Home background and young children's literacy development. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.173-206). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Vellutino, R. & Scalon, D.M. (1987). Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.

Wagner, R.K., & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Wagner, R.K., Torgesen, J.X., Rashotte, C.A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87

Wagner, R.K., Torgesen, J.X., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J. & Garon, T. (1997). Changing causal relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to fluent readers: A five-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.

Whitehead, M. (2002). *Developing language and literacy with young children*. London: Paul Chapman Publishing.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Wisniewski, F. (2007). *Universal Preschool Around The World*. Retrieved February 26, 2009 from <http://www.universalpreschool.com/get-info/preschool-around-the-world.asp>.

Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25, 241-258.

Γιαννικοπούλου, Α. (2000), Από την προανάγνωση στην ανάγνωση, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Θεοδωρακάκου Μ. (2001), Η αναδυόμενη σεξιότητα γραφής και ανάγνωσης και η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξή της: Μια διαχρονική μελέτη. Στο Παπούλια -Τζελέπη (Επιμ). *Ανάδυση γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική* (σσ. 241-268). Αθήνα: Καστανιώτης.

Μητσικοπούλου, Β. (2001), Γραμματισμός. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα επιμ. Α. Φ. Χριστίδης, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παπούλια-Τζελέπη Π. & Τάφα Ε. (2004) ,Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997), Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημι-κής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, *Γλώσσα*, 41, 24-42.

Πόρποδας, Κ. (2002), *Η Ανάγνωση*, Πάτρα, Αυτοέκδοση.

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

Ειρήνη Παπαχρήστου, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιω-αννίνων

Abstract

A number of studies have shown that read aloud is an excellent way in order to reach children cognitive and sentimental while is considered a dynamic tool that cultivates the love for the reading and encourages children's emerging literacy. It is actually a three-dimensional fact that includes three parameters: the child, the adult and the book. It is however necessary for the children to be active collaborators of teacher at the duration of reading. As long as more the child participates energetically in the process of reading, so much more profited by this. The role of teacher in this process is extremely important. This article is an attempt to show the value and the importance of reading aloud in the preschool frame.

Εισαγωγή

Στην αυγή του 21ου αιώνα, ο εγγραμματισμός, γραμματισμός ή αλφαριθμητισμός (literacy), δηλαδή η ικανότητα χρήσης του γραπτού κώδικα με τη διπλή όψη της ανάγνωσης και της γραφής, αποτελεί μια από τις βασικές αποστολές του σχολείου. Σήμερα θεωρείται βέβαιο ότι τα παιδιά «ανακαλύπτουν» και κατακτούν το γραπτό λόγο από τα πρώτα κιόλας έτη της ζωής τους, εφόσον βέβαια ζουν σε ένα εγγράμματο περιβάλλον και οι ενήλικοι υποστηρίζουν τις προσπάθειές τους (Τάφα, 2001). Αν δίνουμε στα παιδιά από πολύ νωρίς ευκαιρίες να έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο, ενισχύουμε τις δυνατότητές τους για την κατάκτησή του υποστηρίζει η Clay (1991). Έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τον αναδυόμενο εγγραμματισμό των παιδιών, τη φιλιαναγνωσία αλληλ και τις προτιμήσεις τους για το είδος των βιβλίων, τις αξίες, την ηθική και τη στάση τους απέναντι στους άλλους μέσα από τα βιβλία που επιλέγουν να τους διαβάσουν μεγαλόφωνα (Elley, 1998 Hall, 2000 Merenda & White-Williams, 2001 Teale, 1984).

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών προσφέρει στα παιδιά πλούσιες εμπειρίες της γλώσσας των βιβλίων και ταυτόχρονα τα εφοδιάζει με στρατηγικές που τους

επιτρέπουν να διαχειρίζονται τις συγκινήσεις τους. Καθώς οι μεγάλοι ήνε και ξαναήνε ιστορίες, βοηθούν τα μικρά παιδιά να εξοικειωθούν με σύνθετα προβλήματα χώρου, χρόνου, ύπαρξης και ανυπαρξίας, κανόνες συμπεριφοράς και αλληλεπιδράσεις με τους ενηλίκους (Meek, 1998: 113). Όπως τονίζει η Teberosky (1998), αν διαβάζουμε πολύ με τα παιδιά και τα κάνουμε να συμμετέχουν στη διαδικασία της ανάγνωσης, κατανοούν τελικά τι είναι η γλώσσα των βιβλίων και ο γραπτός λόγος, προτού ακόμη μάθουν να διαβάζουν μόνα τους. Όπως έχει καταγραφεί στα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Gambrell, Morrow & Pennington, 2002), τα παιδιά που ακούνε να τους διαβάζουν ιστορίες στο πλαίσιο μικρών ομάδων, αναπτύσσουν περισσότερο την ικανότητα κατανόησης, σε σύγκριση με τα παιδιά που ακούνε ιστορίες στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης. Φαίνεται ακόμη πως η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά, ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις τους με το κείμενο και συμβάλλει στην προώθηση της σχέσης τους με το γραπτό λόγο (Roser & Martinez, 1985 Gambrell et al., 2002). Στην κατανόηση των κειμένων όμως συμβάλλει και η τακτική των παιδιών να «διαβάζουν» τα αγαπημένα τους βιβλία στους φίλους τους, γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τέτοιου είδους αναγνώσεις (Clay, 1976).

Σύμφωνα με τους Martinez & Roser (1985) η μεγαλόφωνη ανάγνωση είναι ένα τρισδιάστατο γεγονός που περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους: το παιδί, τον ενήλικο και το βιβλίο. Ο Van Kleeck (2003) περιέγραψε τη μελέτη των χαρακτηριστικών του βιβλίου ως την «αγνοημένη διάσταση» στην τριαδικότητα αυτή. Δεδομένου ότι τα μικρά παιδιά δεν γνωρίζουν ανάγνωση, καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικές οι επιλογές των νηπιαγωγών αναφορικά με το τι πληροφορίες και βιβλία θα τους παρουσιάσουν. Στο πλαίσιο λοιπόν, ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα λειτουργικής ανάγνωσης (όταν η ανάγνωση εξυπηρετεί πραγματικές ανάγκες και δεν είναι αυτοσκοπός) είναι πολύ σημαντικό να δίνονται στα νήπια ευκαιρίες, ώστε να έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη εντύπων (βιβλία, εφημερίδες, λεξικά, χάρτες κ.ά.) και κειμένων (Teberosky, 1998).

Η αγάπη των παιδιών για το διάβασμα εξαρτάται άμεσα και από τον τρόπο και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει η νηπιαγωγός, πράγμα που είναι επίσης απόλυτα συνυφασμένο με τη στάση που έχει η ίδια απέναντι στο διάβασμα. Θα πρέπει να διαβάζει αξιόλογους Έλληνες και ξένους πεζογράφους και ποιητές (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992), γιατί μόνο «...τότε θα μπορέσει να νιώσει βαθύτερα τη δημιουργική δύναμη της γλώσσας» (Βιγγόπουλος, 1998: 356) και να ευαισθητοποιήσει τα νήπια, ώστε να απολαμβάνουν ένα καλό και ποιοτικό ανάγνωσμα.

Μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας το παρόν

άρθρο επιχειρεί να καταδείξει τη σημασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης διάφορων ειδών βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων στο προσχολικό πλαίσιο και να ορίσει τους όρους και τις προϋποθέσεις, ώστε η διαδικασία αυτή να αποβεί το δυναμικό εκείνο μέσο που θα υποβοηθήσει την ανάδυση του εγγραμματισμού και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας των νηπίων.

Αναδυόμενος Γραμματισμός

Η ανάπτυξη του εγγραμματισμού είναι μια σύνθετη διαδικασία που αρχίζει πριν την έναρξη της επίσημης διδασκαλίας ανάγνωσης. Οι δεξιότητες και οι γνώσεις που αποκτώνται ως πρόδρομοι στην ανάγνωση και τη γραφή, αναφέρονται συχνά ως αναδυόμενος εγγραμματισμός (Whitehurst & Lonigan, 1998). Σύμφωνα με την Παπούλια – Τζελέπη (2001), ο όρος «αναδυόμενος εγγραμματισμός ή γραμματισμός» (emergent literacy), αναφέρεται στις αντιλήψεις, στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που συνδέονται τόσο με την κωδι-κοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού τρόπου αναπαράστασης της πληροφορίας, όσο και με την κατανόηση του περιεχομένου του από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στην ανάπτυξη του γραμματισμού συμβάλλουν παράγοντες, όπως το παιχνίδι, ο περιβάλλον γραπτός λόγος, το οικογενειακό περιβάλλον και η ανάγνωση διάφορων ειδών βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων στα παιδιά. Πειραματικές μελέτες έδειξαν ότι η καθημερινή ανάγνωση βιβλίων σε παιδιά νηπιαγωγείου συμβάλλει στην προώθηση του εγγραμματισμού τους (γνωρίζουν πώς να κρατούν το βιβλίο, αναγνωρίζουν την κατάλληλη φορά της ανάγνωσης, στοιχεία του εξώφυλλου, κ.ά.), ενώ συγχρόνως σημειώνουν πολύ καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση κειμένων, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους και στην αποκωδικοποίηση της γραπτής γλώσσας (Gambrell, Morrow & Pennington, 2002). Ειδικά η πρακτική της μεγαλόφωνης ανάγνωσης στη σχολική τάξη, που η Cochran-Smith (1984) περιέγραψε ως μια αμοιβαία κατάσταση διαλόγου και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, το παιδί, την εικονογράφηση και το κείμενο, φαίνεται πως έχει πολλά πλεονεκτήματα, γι' αυτό και αναλύεται διεξοδικά στη συνέχεια.

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση στο νηπιαγωγείο

Η πολιτισμική πρακτική της μεγαλόφωνης ανάγνωσης είναι ευρέως αποδεκτή ως ένα δυναμικό και πολύτιμο τμήμα της ζωής του παιδιού αλλιώς και της ανάπτυξης του

εγγραμματοσμού του (Clay, 1976 Taylor, 1983 Morrow & Smith, 1990 Trelease, 2001). Ο όρος μεγαλόφωνη ανάγνωση αναφέρεται σε εκείνη τη διαδικασία εγγραμματοσμού κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διαβάζει ένα βιβλίο στα παιδιά δυνατά είτε σε όλη την τάξη είτε σε μικρές ομάδες. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα κοινωνικό γεγονός, μια διαδικασία οικοδόμησης, σύμφωνα με τους Teale, Martinez & Glass (1989).

Ο Wells θεωρείται ο κυριότερος υποστηρικτής της ακρόασης ιστοριών από μικρά παιδιά, αφού με έρευνές του (Wells, 1990, όπ. αναφ. στο Γιαννικοπούλου, 2000: 102) κατέδειξε ότι: «το ασφαλέστερο κριτήριο πρόβλεψης της μετέπειτα σχολικής επίδοσης των παιδιών είναι οι γνώσεις αλφαριθμητισμού που κατέχουν κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο». Ο καλύτερος τρόπος απόκτησης των γνώσεων αυτών είναι μέσω της ανάγνωσης ιστοριών από ενήλικους του περιβάλλοντός τους. Βέβαια ο μόνος ουσιαστικός λόγος για να διαβάζει κανείς δυνατά, τονίζει ο Holt (1995) είναι να μοιράζεται με το παιδί μια ιστορία που του αρέσει. Όποιος δεν αισθάνεται κάτι τέτοιο, όταν διαβάζει δυνατά, οφείλει να μην το κάνει. Επομένως, η χρηστική εκμετάλλευση της λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο με μοναδικό σκοπό τη δημιουργία μαθητών με λιγότερα αναγνωστικά προβλήματα είναι όχι μόνο αναποτελεσματική, αλλά και επικίνδυνη, συμπληρώνει η Γιαννικοπούλου (2000).

Τα παιδιά με την ακρόαση της λογοτεχνίας, από τη βρεφική τους ήδη ηλικία, συνηθίζουν το ρυθμό και τη δομή της γραπτής γλώσσας, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες και αποκτούν τη δυνατότητα να μιλούν για πράγματα που δεν είναι παρόντα (Wells, 1990, όπ. αναφ. στο Γιαννικοπούλου, 2000). Σύμφωνα με τον Trelease (2001) πρόκειται για ένα δυναμικό μέσο που βοηθά τα παιδιά να καλλιεργήσουν τις ακουστικές τους δεξιότητες, να αποκτήσουν γλωσσική ανάπτυξη και να αναπτύξουν τις συνθετικές και αναλυτικές τους δυνατότητες. Ίσως όμως το πιο σημαντικό να είναι ότι καλλιεργεί στα παιδιά την αγάπη και την εκτίμηση για τη λογοτεχνία.

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση βοηθά τα παιδιά να δίνουν απαντήσεις, να οικοδομούν έννοιες, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, τη συνεργασία (May, 1995 Roser & Martinez, 1985), τη γλωσσική τους ανάπτυξη και κατανόηση (Anderson et al., 1985). Τους επιτρέπει να ακούσουν το ρυθμό της γραπτής γλώσσας και να ανακαλύψουν τις λειτουργίες του γραπτού λόγου καθώς αποκτούν πραγματική γνώση (Clay, 1985). Επιπλέον η μεγαλόφωνη ανάγνωση καλλιεργεί τη λογοτεχνική ανάπτυξη, τα παιδιά κατανοούν συνηθισμένες εκφράσεις π.χ. μια φορά και έναν καιρό, ανακαλύπτουν τα λογοτεχνικά μοτίβα και εξοικειώνονται με λογοτεχνικούς χαρακτήρες (Huck, 1992).

Με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση τα νήπια έρχονται σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα,

που δεν μπορούν να διαβάσουν μόνα τους. Κατά τη διάρκειά της τα παιδιά αποκτούν μια βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας και του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας, ενώ παράλληλα αφυπνίζεται η φαντασία τους. Έρευνες που εξέτασαν την επίδραση της μεγάλωφωνης ανάγνωσης στις αναγνωστικές ικανότητες πολύ μικρών παιδιών, βρήκαν ότι: (α) συμβάλλει στην αύξηση του λεξιλογίου τους (Senechal, Thomas, & Monker, 1995), (β) επιτρέπει καλύτερο έλεγχο της σύνταξης (Purcell-Gates, McIntyre, & Freppon, 1995), (γ) ενισχύει την ικανότητα του παιδιού να απαντά σε ερωτήσεις και να ανακαλεί στη μνήμη του ιστορίες (Morrow & Smith, 1990) και (δ) συμβάλλει στην κατανόηση της οργανωτικής δομής των αφηγηματικών και ενημερωτικών κειμένων (Duke & Kays, 1998).

Επιπλέον οι Wood & Prata (2001) σε έρευνα με παιδιά νηπιαγωγείου, βρήκαν ότι τα πλεονεκτήματα που αποκομίζουν τα παιδιά μέσα από ένα πλούσιο πρόγραμμα εγγραμματοσμού, με τη μεγάλω-φωνη ανάγνωση να βρίσκεται στο επίκεντρο αυτού του προγράμματος, τα ακολουθούν και στο δημοτικό σχολείο. Είναι όμως απαραίτητο τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης να είναι ενεργοί συνεργάτες του εκπαιδευτικού: πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να συμμετέχουν ενεργητικά, να παροτρύνονται να παρατηρούν συγκεκριμένα στοιχεία του γραπτού λόγου (στίξη, αριθμό σελίδας, συγκεκριμένα γράμματα μέσα στο κείμενο, να σχολιάζουν τις εικόνες, να συμμετέχουν σε συζητήσεις κ.ά. (Τάφα, 2001).

Ένας από τους λόγους που η μεγάλωφωνη ανάγνωση φαίνεται να είναι αποτελεσματική στην ανάδυση του γραμματισμού σχετίζεται με το γεγονός ότι κατά τη διάρκειά της οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα πιο ενεργό ρόλο, διευκρινίζοντας έννοιες που τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν, συζητώντας και κάνοντάς τους ερωτήσεις τα βοηθούν να καταλάβουν τις διάφορες πτυχές του κειμένου (Ivey, 2003). Ιδιαίτερα σημαντική όμως είναι και η επανειλημμένη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας, καθώς τα νήπια με την επανάληψη «μαθαίνουν» την πλοκή της ιστορίας και εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους στο κείμενο (Cornell, Senechal & Broda, 1988, όπ. αναφ. στο Τάφα, 2001) με αποτέλεσμα να το απομνημονεύουν και να αρχίζουν και εκείνα να συμπεριφέρονται ως έμπειροι αναγνώστες, κάτι που συμβάλλει στην αύξηση της συμμετοχής τους.

Επομένως δεν ωφελούν τους μικρούς ακροατές οι επίμονες και βασανιστικές ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. «Τα παιδιά χρειάζεται να ακούσουν πολλές φορές την ίδια ιστορία και σε κάθε νέα ανάγνωση θα ανακαλύπτουν, θα αναθεωρούν και θα βιώνουν κάτι παραπάνω από ό,τι στην προηγούμενη» (Γιαννικοπούλου, 2000: 112). Το συχνό διάβασμα του ίδιου κειμένου βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την

αντιστοιχία γραπτού και προφορικού λόγου, ιδιαίτερα αν ο ενήλικος ακολουθεί το κείμενο με το δάχτυλο, καθώς διαβάζει και ξαναδιαβάζει την ίδια ιστορία (Zirkelbach, 1984, όπ. αναφ. στο Γιαννικοπούλου, 2000). Έχει επίσης βρεθεί ότι, όταν το κείμενο που διαβάζει ο εκπαιδευτικός είναι γνωστό στα παιδιά, αυτά κάνουν περισσότερα σχόλια και παρατηρήσεις, ενώ όταν πρόκειται για άγνωστο κείμενο υποβάλλουν περισσότερες ερωτήσεις (Philips & McNaughton, 1990, όπ. αναφ. στο Τάφα, 2001).

Οι Klesius & Griffith (1996) ερευνήσαν τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας της ανάγνωσης, ενόσω ο εκπαιδευτικός κρατά στην αγκαλιά του το νήπιο. Βρήκαν λοιπόν ότι αυτή η εμπειρία είναι ιδιαίτερα αλληλεπιδραστική. Ο εκπαιδευτικός κάνει συχνές παύσεις για να δώσει διευκρινίσεις, να επισημάνει σημαντικά σημεία του κειμένου και της εικονογράφησης και να κάνει ερωτήσεις, ενώ το παιδί μπορεί να διακόπτει την ανάγνωση για να σχολιάσει, να ρωτήσει και να μοιραστεί τις εμπειρίες του. Την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορούν να ακολουθήσουν δημιουργικές δραστηριότητες με κύριο στόχο την ανάπτυξη προαναγνωστικών δεξιοτήτων. Τέτοιες δημιουργικές προεκτάσεις μπορεί να είναι: (1) συζήτηση, (2) ερωτήσεις (που απαιτούν μνήμη, κρίση, παρατήρηση, προβληματισμό), (3) αναδιήγηση, (4) παιχνίδια με εικόνες, (5) παντομίμα, (6) δημιουργία νέας ιστορίας ή παραμυθιού με λέξεις που επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά, (7) γλωσσικά παιχνίδια (παίζουμε με τις λέξεις, τις καταλήξεις, τα σύνθετα, μαθαίνουν τα λόγια τραγουδιών, ποιημάτων κ.ά.), (8) δραματοποίηση, (9) κουκλοθέατρο, (10) ζωγραφική κτλ. (Γάκου, 2000). Ο/η νηπιαγωγός κατά την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλα μέσα όπως: εικόνες, τρισδιάστατα ομοιώματα ηρώων του παραμυθιού, video projector, διαφάνειες, βιβλίο, ρούχα μεταμφίεσης, κούκλες κουκλοθέατρου, δακτυλόκουκλες, γαντόκουκλες, κρουστά όργανα ή άλλα αντικείμενα για μουσικά εφέ κτλ (Γάκου, 2000).

Ένα επίσης σημαντικό ζήτημα σε ό,τι αφορά την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων στα παιδιά από τους ενήλικους αφορά τον τρόπο, τη μέθοδο της ανάγνωσης. Γενικά συναντούμε δύο αντίθετα στυλ ανάγνωσης: (α) τη διεπιδραστική ανάγνωση (interactive style) η οποία περιλαμβάνει αρκετή συζήτηση κατά τη διάρκειά της και (β) την παράσταση-ανάγνωση (performance style) στην οποία απαγορεύεται κάθε διακοπή (Dickinson & Keebler, 1989). Βέβαια όσο πιο πολύ συμμετέχει το παιδί ενεργητικά στη διαδικασία της ανάγνωσης, τόσο πιο πολύ ωφελείται από αυτήν.

Πώς μπορεί όμως ο εκπαιδευτικός να προκαλέσει τη συμμετοχή του μικρού ακροατή; με άπειρους τρόπους: από το απλό γύρισμα της σελίδας και την παρατήρηση των εικόνων ως τη σύνδεση του κειμένου με γεγονότα της ζωής του παιδιού, την

καταγραφή των συναισθημάτων του, το σχολιασμό των γεγονότων, την πρόβλεψη της εξέλιξης, την επανάληψη σταθερών φράσεων και διαλόγων από τα ίδια τα παιδιά, την αναγνώριση γραμμάτων του κειμένου, την εύρεση λέξεων που παραλείπει ο εκπαιδευτικός, την παρατήρηση της στίξης και χίλιες δυο άλλες δραστηριότητες (Γιαννικοπούλου, 2000).

Έρευνες δείχνουν ότι το να διαβάζει ένας ενήλικος βιβλία σε παιδιά που ακούνε παθητικά, δεν οδηγεί στη βελτίωση του λεξιλογίου τους και στην ανάπτυξη της κατανόησης του κειμένου, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (McGee & Schickedanz, 2007). Η μεγαλόφωνη ανάγνωση είναι αποτελεσματική, όταν ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τα παιδιά στη διαδικασία, βοηθώντας τα να σκεφθούν κριτικά και να απαντήσουν σε ερωτήσεις που απαιτούν συνθετικά αναλυτική σκέψη (Ivey, 2003 McGee & Schickedanz, 2007). «Δεν είναι μόνη και αποκλειστικά η ανάγνωση ιστοριών που οδηγεί τα παιδιά στον κριτικό, μη συμβατικό τρόπο σκέψης, που είναι απαραίτητος για το σχολείο, αλλά η γενικότερη αλληλεπίδραση-συζήτηση που συνοδεύει αυτή την εμπειρία» (Wells, 1985).

Επομένως η μεγαλόφωνη ανάγνωση στο νηπιαγωγείο, χωρίς τη συζήτηση και το σχολιασμό πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της ανάγνωσης, δεν επιφέρει όλο το εύρος των θετικών αποτελεσμάτων. Αντίθετα, η συζήτηση που προηγείται, παρεμβάλλεται ή ακολουθεί την ανάγνωση του κειμένου συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση και απομνημόνευσή του από τα παιδιά. Επιπλέον το παιδί αναζητεί και συνταιριάζει τα δικά του βιώματα με εκείνα της ιστορίας και με αυτό τον τρόπο κατανοεί όχι μόνο το δικό του κόσμο, αλλά κι αυτόν του βιβλίου (Minns, 1982, όπ. αναφ. στο Γιαννικοπούλου, 2000).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης

Η φράση των Teale, Martinez & Glass (1989: 181) ότι «η μεγαλόφωνη ανάγνωση στο σχολείο είναι ταυτόχρονα κοινωνικό, γνωστικό και λογοτεχνικό γεγονός», καταδεικνύει αυτομάτως τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο/η νηπιαγωγός αποκωδικοποιεί το κείμενο διαβάζοντας μια ευρεία ποικιλία λογοτεχνικών κειμένων με άνεση και εκφραστικότητα (Hahn, 2002), δρώντας ως διαμεσολαβητής (Cochran-Smith, 1984), επεξηγώντας έννοιες και λέξεις, όταν κρίνει απαραίτητο, και βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενεργοποιήσει τους μαθητές ώστε να προβλέψουν, να υποθέσουν, να αναλύσουν και να κάνουν

συνδέσεις (Beck & McKeown, 2001). Η μεγαλόφωνη ανάγνωση μπορεί ακόμη να ενισχύσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου, αν οι εκπαιδευτικοί σταματούν στις δύσκολες λέξεις εξηγώντας τις και κατόπιν μετά το τέλος της ανάγνωσης εμπεδώνουν τους μαθητές σε συζητήσεις χρησιμοποιώντας τις νέες λέξεις (Reutzel & Cooter, 2008).

Οι Brabham & Lynch-Brown (2002) εξέτασαν το αναγνωστικό στυλ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης και τα αποτελέσματα που είχαν στην απόκτηση και κατανόηση λεξιλογίου από τα παιδιά. Βρήκαν λοιπόν, ότι όσο πιο αλληλεπιδραστικός ήταν ο εκπαιδευτικός, τόσο μεγαλύτερα ήταν τα οφέλη για τους μαθητές. Άλλες έρευνες (Martinez & Roser 1985 McGee, 1992) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους (ρωτούν, καθοδηγούν, απαντούν) και τα παιδιά ανταποκρίνονται ανάλογα με τα περιβάλλοντα που δημιουργούνται κάθε φορά με βάση αυτούς τους ρόλους των εκπαιδευτικών.

Η Mary Hahn (2002) τονίζοντας τον ουσιαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση της μεγαλόφωνης ανάγνωσης προτείνει: (1) να γίνουν οι ίδιοι έμπειροι αναγνώστες για να μπορούν να αναστοχάζονται όταν διαβάζουν δυνατά στην τάξη τους και (2) να βάσουν τη μεγαλόφωνη ανάγνωση στο κέντρο του προγράμματος εγγραμματισμού της τάξης τους.

Οι Kimmel & Segel (1988: 34-41) θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στη θέση των παιδιών, το διαθέσιμο χρόνο, τον τόνο και τη διακύμανση της φωνής, την ώρα που τα παιδιά μπορούν να επικεντρώσουν την προσοχή τους, την ανάγκη τους για ευχάριστο τέλος, την κατάλληλη επιλογή βιβλίου και τη δημιουργία ατμόσφαιρας ενθουσιασμού. Ο Trelease (2001), τονίζει την αναγκαιότητα της προανάγνωσης του βιβλίου από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αποφύγει ακατάλληλα ή ενοχλητικά για τα παιδιά θέματα.

Οι Hoffman, Roser & Battle (1993) ορίζουν τις βασικές προϋποθέσεις στις οποίες θα πρέπει να βασίζεται η διαδικασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης στο σχολείο, για τη διαμόρφωση των οποίων κύριος υπεύθυνος είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός: (α) Ύπαρξη λειτουργικής και καλώς εξοπλισμένης σχολικής βιβλιοθήκης με ευκολία πρόσβασης που κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών, (β) διάθεση τουλάχιστον είκοσι λεπτών καθημερινά για ανάγνωση βιβλίων –κειμένων, (γ) κατάλληλη επιλογή βιβλίων με βάση την ηλικία των παιδιών, (δ) ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράσουν απόψεις, εμπειρίες κτλ., (ε) παρότρυνση να παρατηρήσουν προσεκτικά στοιχεία της εικονογράφησης και του κειμένου, (στ) δυνατότητα για δημο-υργικές δραστηριότητες βασισμένες στο βιβλίο (ζωγραφική, συζητήσεις, δραματοποίηση κτλ).

Ορισμένοι ερευνητές επισήμαναν ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει

τη λογοτεχνία και τη διαδικασία της μεγάλωφωνς ανάγνωσης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη στάση των παιδιών ως προς τη λογοτεχνία. Για παράδειγμα, ο Huck (1992), ήταν ο πρώτος που πρότεινε τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού ως ένα σημαντικό παράγοντα για να προωθήσουμε την αγάπη των παιδιών για το διάβασμα. Και ενώ άπειρες έρευνες τονίζουν τα πλεονεκτήματα της μεγάλωφωνς ανάγνωσης, άλλες, καταλήγουν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα αναφορικά με το πόσο συχνά διαβάζονται μεγάλωφωνα βιβλία σε παιδιά νηπιαγωγείου. Έτσι, έρευνα του Morrow (1983) έδειξε ότι νηπιαγωγοί διάβασαν 12 ιστορίες σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων, ενώ άλλη έρευνα των Hoffman, Roser & Battle, (1993) στις Ηνωμένες Πολιτείες βρήκε ότι το 84% των νηπιαγωγών διάβαζε στους μαθητές του τουλάχιστον μία φορά κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι τα βιβλία που διάβάζαν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά ήταν τριακονταετίας, ότι δεν είχαν διαβάσει κανένα διαπολιτισμικό βιβλίο, ότι η ανάγνωση διαρκούσε λιγότερο από είκοσι λεπτά και ότι συνήθως ακολουθούσε συζήτηση γύρω στα πέντε λεπτά. Επίσης έρευνα των Stone & Twardosz (2001) βρήκε ότι όλοι οι νηπιαγωγοί μιας αμερικανικής πόλης διάβάζαν τουλάχιστον μια φορά την ημέρα στα παιδιά με πάνω από το 50% να δηλώνει ότι διαβάζουν μεγάλωφωνα δύο και τρεις φορές την ημέρα.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ώρα στο σπίτι ή στο σχολείο το οποίο θα πρέπει να αφιερώνεται στην ανάγνωση. Είθισται βέβαια στο νηπιαγωγείο να επιλέγεται η ώρα λίγο πριν την αποχώρηση των νηπίων ή κατά την πρωινή συγκέντρωση. Κάθε ώρα όμως που οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά έχουν τη διάθεση να απολαύσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, μπορούν να το κάνουν. Το ίδιο ρευστό είναι και το ζήτημα της διάρκειας της ανάγνωσης, που μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαίτερες περιστάσεις που επικρατούν κάθε φορά. Είναι πάντως σημαντικό αυτό που τονίζει ο Trealese (2001: 60) «Όσο συχνότερα συμβαίνει τόσο αυξάνει η ικανότητα του παιδιού να ακούει». Επομένως στο νηπιαγωγείο θα πρέπει αρχικά ο χρόνος που αφιερώνεται στη μεγάλωφωνη ανάγνωση να είναι σχετικά μικρός και να αυξάνεται προοδευτικά, καθώς τα μικρά παιδιά μεγαλώνουν και καθίστανται ικανά να επικεντρώνουν την προσοχή τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Γιαννικοπούλου, 2000, σελ. 115).

Συμπεράσματα

Αν και ο εγγραμματοςμός είναι μια συνεχής διαδικασία που ξεκινά με τη γέννηση του παιδιού, το νηπιαγωγείο είναι ουσιαστικά το μέρος όπου το παιδί μπορεί να αισθανθεί την ευχαρίστηση της ανάγνωσης για πρώτη φορά. Η ανάγνωση διαφορετικών ειδών βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων είναι μια πολύ σημαντική δραστηριότητα για τα

παιδιά της προσχολικής ηλικίας, καθώς πέρα από την ευχαρίστηση και τη χαρά που αισθάνονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και το ενδιαφέρον που αναπτύσσουν για τα βιβλία, καλλιεργούν τις άμεσα σχετιζόμενες με την ανάγνωση και τη γραφή δεξιότητες και κατακτούν βασικές έννοιες του γραπτού λόγου (Τά-φα, 2001).

Το ύφος και το είδος των βιβλίων, καθώς και το πόσες φορές διαβάζονται μεγαλόφωνα, επηρεάζουν τον εγγραμματισμό, την κατανόηση, την απόλαυση, αλλήλ και τις προτιμήσεις των παιδιών (Lehr, 1988). Θεωρείται δε η σημαντικότερη δραστηριότητα που αναπτύσσει την απαραίτητη γνώση για την κατοπινή επιτυχία στην ανάγνωση (Anderson et al., 1994 Mason, 1992 Wells, 1985 Ivey, 2003 Γιαννικοπούλου, 2000).

Σύμφωνα με την Γάκου (2000) η μεγαλόφωνη ανάγνωση στο νηπιαγωγείο στοχεύει: (α) να νιώσουν τη δύναμη της γλώσσας και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, (β) να αποτελέσει κίνητρο για να ενδιαφερθούν τα παιδιά για το διάβασμα και το γραπτό λόγο, (γ) να αναπτύξουν την προσοχή τους και να ακούν με προσοχή τους άλλους όταν μιλούν, (δ) να αγαπήσουν το βιβλίο, (ε) να έρθουν σε επαφή με το καλλιγραφημένο βιβλίο, (στ) να ευαισθητοποιηθούν ως προς την ομορφιά του λόγου, (ζ) να αναπτύξουν λειτουργίες όπως η μνήμη, η σκέψη, η φαντασία, ο προβληματισμός, η παρατηρητικότητα και (η) να ακροάζονται και να κατανοούν το περιεχόμενο ιστοριών που διηγούνται διάφορα πρόσωπα.

Είναι τέλειος αξιοπρόσεκτη η παραίτηση του Huck (1992: 4) προς τους εκπαιδευτικούς: «Εάν πρόκειται να κάνετε μόνο ένα πράγμα για να βελτιώσετε τις διαδικασίες εγγραμματισμού, θα συμβούλευα να αυξήσετε το χρόνο που διαβάζετε στα παιδιά. Κάθε φορά που διαβάζετε μεγαλόφωνα, βοηθάτε τα μικρά παιδιά να μάθουν να διαβάζουν».

Βιβλιογραφία

Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading. Washington, DC: National Institute of Education.

Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, J.A.G. (1994). Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.

- Βιγγόπουλος, Η.** (1998). «Γλώσσα και Δημιουργικότητα». Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τόμος 1ος, Εκδόσεις: Δίπτυχο.
- Brabham, E. G., & Lynch-Brown, C.** (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94, 465-473.
- Γάκου, Ε.** (2000). Προαναγνωστικές δραστηριότητες, 2η έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α.** (2000). Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Clay, M.** (1991). *Becoming Literate – The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M.** (1985). *The early detection of reading difficulties* (3rd ed.). Auckland: Heinemann.
- Clay, M.** (1976). *Reading: The patterning of complex behaviour*. Auckland: Heinemann.
- Cochran-Smith, M.** (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- Duke, N. K. & Kays, J.** (1998). "Can I say 'once upon a time'?: Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 295-318.
- Elley, W.** (1998). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 176-186.
- Gambrell, L., Morrow, L.M., & Pennington, C.** (2002). "Early Childhood and Elementary Literature-Based Instruction: Current Perspectives and Special Issues". *Reading Online* (www.readingonline.org/articles/handbook/index.html), a peer-reviewed, *Journal of the International Reading Association*.
- Hahn, M. L.** (2002). *Reconsidering read aloud*. Portland, ME: Stenhouse.
- Hall, S.** (2000). *Using picture storybooks to teach character education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Hoffman, J. V., Roser, N. L., and Battle, J.** (1993). Reading aloud in classrooms: From the modal toward a "model." *The Reading Teacher*, 46 (6), 496-503.
- Holt, J.** (1995). Πώς μαθαίνουν τα παιδιά, μεταφρ. Δρ. Τσαρμακλή. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ivey, G.** (2003). The intermediate grades: "The teacher makes it more explainable" and other reasons to read aloud in the intermediate grades. *The Reading Teacher*, 56, 812-814.

- Klesius, J. & Griffith, P.** (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 49, 552-560.
- Huck, C.** (1992). Literacy and literature. *Language Arts*, 69, 520-526.
- Lehr, S.** (1988). The child's developing sense of theme as a response to literature. *Reading Research Quarterly*, 23, 337-357.
- Martinez, M. & Roser, N.** (1985). Read it again: The value of re-peated readings during storytime. *The Reading Teacher*, 38, 782-86.
- May, J.** (1995). *Children's literature and critical theory: Reading and writing for understanding*. New York: Oxford Univer-sity Press.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A.** (2007). Repeated interactive read-alouds in pre-school and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60, 742-751.
- McGee, L.M.** (1992). Exploring the literature-based reading revolu-tion. *Language Arts*, 69, 529-537.
- Meek, M.,** (1998). *On Being Literate*. London: The Bodley Head.
- Merenda, R. & White-Williams, S.** (2001). Avenues for fostering character educa-tion. *Childhood Education*, 77 (4), 222.
- Morrow, L.** (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Παπανικοῦᾶου, P., & Τσιλιμένη, T.**(1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις: Καστανιώτη.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π.** (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθή-να: Καστανιώτη.
- Purcell-Gates, V., McIntyre, E., & Freppon, P. A.** (1995). Learning written story-book language in school: A comparison of low SES children in skills based and whole lan-guage classroom. *American Educational Research Journal*, 19, 443-452.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B.** (2008). *Teaching children to read: The teacher makes he difference*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Roser, N., & Martinez, M..** (1985). Roles adults play in preschool-ers' response to literature. *Language Arts*, 62, 485-490.
- Senechal, M., Thomas, E., & Monker, J.** (1995). Individual differ-ences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educa-tional Psychology*, 87, 218-229.
- Stone, S. & Twardosz, S.** (2001). Children's books in child care classrooms: Quality, accessibility, and reasons for teachers' choices. *Journal of Research in Childhood*

Education, 16, 53-69.

Τάφα, Ε. (2001). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική ηλικία. Α-θήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Taylor, D. (1983). Family literacy. Exter, NH: Heinemann.

Teale, W. H. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. 110-121. London: Heinemann.

Teale, W. H., Martinez, M. G., and Glass, W. L. (1989). Describing classroom storybook reading. In D. Bloome (Ed.), *Class-rooms and literacy*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.

Teberosky, A., (1998). «Δομτική μάθηση της γραπτής γλώσσας». Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα: Το παιδί και η γραφή-Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ, 27-35.

Trelease, J. (2001). *The read-aloud handbook*. (5th Ed.). New York: Penguin Books.

Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. In A. van Kleeck, S. Stahl, & E. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*, 271-330. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In D.R. Olson, N. Torrance & Hildyard (Eds.), *Lit-eracy, language and learning* (229-255). Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Wells, G. (1990). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, (3), 848-872.

Wood, M. & Pratta, S. (2001). Project story boost: Read-alouds for students at risk. *The Reading Teacher*, 55(1), 76-83.

Αφηγήσεις παραμυθιού και γλωσσικές πράξεις της μητέρας-αφηγήτριας

Ελένη Σωτηροπούλου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΝ, ΠΔΜ
Ιφιγένεια Βαμβακίδου, Επίκουρη καθηγήτρια, Νεότερη Ελληνική Ιστορία και
Πολιτισμός, ΠΤΝ, ΠΔΜ

ABSTRACT

In this research we analyse five meta-narratives about a post-modern fairy-tale, that mothers have been asked to read to their children four times. It's about the work of Eugene Trivizas, who has published many books on literature and he is one of Greece's leading writers for children. The specific fairy-tale is "The Three Little Wolves and the Big Bad Pig" in which there is an inversion of the old classic story. We consider that the specific mothers are producing metanarrative as a story about a story, encompassing and explaining other "little stories" within totalizing schemes. In order to analyze these oral meta-narratives we have chosen the method of narrative analysis which focuses on "the ways in which people make and use stories to interpret the world". Norman Fairclough developed a three-dimensional framework for studying discourse, where the aim is to map three separate forms of analysis onto one another: analysis of (spoken or written) language texts, analysis of discourse practice (processes of text production, distribution and consumption) and analysis of discursive events as instances of sociocultural practice.



Εικόνα 1

Όταν τα τρία μικρά λυκάκια χτίζουν ένα σπίτι από τούβλα, ο Ρούνι Ρούνι, το ύπουλο κακό γουρούνι, το γκρεμίζει με το σφυρί του. Όταν χτίζουν ένα σπίτι από τσιμέντο, το γκρεμίζει με το κομπρεσέρ του! Τι πρέπει να κάνουν τα τρία μικρά λυκάκια για να γλιτώσουν; Ένα κλασικό παραμύθι για τη συμφιλίωση, την κατανόηση και την ειρήνη.

Εισαγωγικά

*Η σημασία είναι αυτό το στοιχείο ελευθερίας που διαπερνά την αναγκαιότητα
Μ. Μπαχτίν*

Τα παραμύθια είναι λαϊκές διηγήσεις. Ό,τι είναι στη λογοτεχνία το μυθιστόρημα, είναι στη λογογραφία το παραμύθι. Είναι περιπετειασκοί μύθοι με κέντρο τον άνθρωπο με φανταστικά και μεταφυσικά στοιχεία, όπως δράκους, μάγισσες και φτερωτά άλογα. Έτσι έχουμε τα μυθικά ή ξωτικά παραμύθια, τα διηγηματικά ή κοσμικά, τα θρησκευτικά ή συναξαρικά παραμύθια και τα ευτράπελα ή σατιρικά.

Ο Ευγένιος Τριβιζάς γεννήθηκε στην Αθήνα το 1946. Σπούδασε νομικά και οικονομικά και είναι καθηγητής εγκληματολογίας στην Αγγλία. Διδάσκει στο Πανεπιστήμιο του Reading, όπου διατελεί Ομότιμος Καθηγητής. Είναι γνωστός ως συγγραφέας βιβλίων για παιδιά από τεσσάρων χρονών και πάνω. Έχει γράψει γύρω στα 150 βιβλία που είναι: μυθιστορήματα, παραμύθια, θεατρικά έργα, αλφαβητάρια, διηγήματα, κόμικς, εκπαιδευτικά βιβλία και έχει συνεργαστεί με παιδικά περιοδικά. Από τα πιο γνωστά του έργα είναι η Φρουτοπία και το Νησί των πυροτεχνημάτων (Καθογήρου, 2005).

Η παιδική Λογοτεχνία συνίσταται από ένα σύνολο κειμένων, που σύμφωνα με τον Hollindale, «έχουν κοινά κάποια συγκεκριμέ-να μυθοπλαστικά χαρακτηριστικά, τα οποία ενεργοποιούνται (ώστε να γίνουν λογοτεχνία για παιδιά) από ένα αναγνωστικό γεγονός: ότι διαβάζονται από παιδιά» (Κανατσούλη, 2002: 28). Η σημασία των κειμένων αυτών είναι μεγάλη, γιατί προσφέρουν την πρώτη λογοτεχνική εμπειρία στο παιδί (Πηγιάκη, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα της παιδικής Λογοτεχνίας, καθώς και την ανάγκη ύπαρξης πλούσιας εικονογράφησης στα βιβλία, που απευθύνονται στα μικρότερα παιδιά (Κανατσούλη, 2002), επιλέξαμε το βιβλίο του παραμυθά Ευγένιου Τριβιζά, Τα τρία μικρά ρυκάκια (Τριβιζάς, 1993/2006. Τριβιζάς & Oxenbury, 2003 με εικονογράφηση της Helen Oxenbury).

Το βιβλίο κυκλοφόρησε για πρώτη φορά το 1993 στη Μεγάλη Βρετανία και το 1994 στην Ελλάδα (από τις εκδόσεις «Μίνωας») και έκτοτε ακολουθήσε πληθώρα επανεκδόσεων -η έκδοση του Ιουνίου 2006 είναι η 18η-, λόγω της μεγάλης απήχησης που είχε στο παιδικό -και όχι μόνο- αναγνωστικό κοινό. Το 2003 κυκλοφόρησε και σε μία τρισδιάστατη έκδοση από τις εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα» στην ελληνική γλώσσα.

Η Κανατσούλη (1995) χαρακτηρίζει τον Τριβιζά άξιο διάδοχο του Ροντάρι, που έχει κατακτήσει το δικό του προσωπικό ύφος. Ο χιουμοριστικός λόγος αναδεικνύεται στο

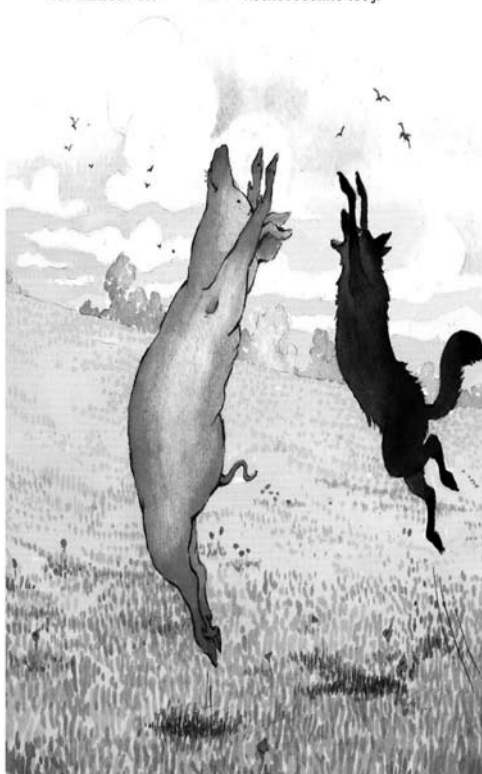
συνολικό του έργο και η προτίμησή του στο παραμύθι είναι ξεχωριστή. Αρέσκεται στο να υπονομεύει σκόπιμα γνωστά λαϊκά παραμύθια, τα οποία τον γοητεύουν, να παίζει με γνωστά μοτίβα των παραμυθιών και να δημιουργεί απ-ροσδόκτες εξελίξεις που προκαλούν γέλιο. Καταλήγει στην ανατροπή των παραμυθιών, αλλιά και στην αποκατάστασή τους, με την τοποθέτησή τους στη σύγχρονη εποχή..... Η σταθερή πεποίθησή του ότι το χιούμορ εξομαλύνει τις αντιθέσεις με τον καλύτερο τρόπο είναι ιδιαίτερα εμφανής στο έργο του.

Το παιδικό βιβλίο «Τα τρία μικρά λυκάκια» αποτελεί μετεξέλιξη του γνωστού λαϊκού παραμυθιού «Τα τρία γουρουνάκια», όπου ο Τριβιζάς έχει αντιστρέψει τους κλασικούς ρόλους του καλού και του κακού. Στην προκειμένη περίπτωση υπάρχουν τρία καλά λυκάκια και ένα κακό γουρούνι. Ο συγγραφέας, «στοχεύοντας στην ομορφιά της ζωής και στην υποβολή της αίσθησης της τραγικής φύσης του ανθρώπου, αντιστρέφει τη βία, διαβάζοντας στην ουσία το γνωστό παραμύθι με αντίστροφους όρους: και οι κακοί θα μπορούσαν να είναι καλοί. Οι καλοί, αντιθέτως, κακοί. Και οι έσχατοι, πρώτοι» (Ακριτόπουλος, 2007: 8).

Τα λυκάκια μισάνοιξαν την πόρτα και τι να δούνε;
Τον Ρούνι-Ρούνι, το ύπουλο, κακό γουρούνι, με μια μαργαρίτα
στο αυτί να χορεύει ταραντέλα. Κατάλαβαν αμέσως ότι
ο Ρούνι-Ρούνι είχε αλλάξει και από ύπουλο, κακό γουρούνι
είχε γίνει θαυμάσιο, καλό γουρούνι.



Βγήκανε από το λουλουδόσπιτο, συστηθήκανε κι άρχισαν να
παίζουνε μαζί του χίλια-δυο παιχνίδια. Και τι δεν παίζανε!
Παίζανε τόπι και κρυφτό, παίζανε αμάδες και κυνηγητό,
παίζανε μπερλίνα και κουτσό, κι όταν κουρασθήκανε,
τον κάλεσαν στο λουλουδόσπιτό τους.



Εικόνα 2

Το σύγχρονο παραμύθι «κουβαλιά όλες τις αναστολές, προβληματισμούς, συμπλέγματα, αμφιβολίες ενός σύγχρονου συγγραφέα» (Κανατσούλη, 2002: 93). Το συγκεκριμένο παραμύθι πληροί όλα τα κριτήρια κατάταξης στο είδος «σύγχρονο παραμύθι», όπως αυτά αναφέρονται από την Κανατσούλη (2002):

- 1) η τάση απομυθοποίησης του παραμυθιού,
- 2) η τεχνολογία παίρνει τη θέση άλλων μαγικών ή υπερφυσικών δυνάμεων
- 3) οι αγριότητες και οι θηριωδίες των λαϊκών παραμυθιών απο-φεύγονται
- 4) η κοινωνία προβάλλεται ως αταξική
- 5) καλλιεργείται ο προβληματισμός πάνω σε σύγχρονα προβλήματα

6) στα σύγχρονα παραμύθια είναι ασθενική η αναφορά σε μύθους και θρύλους του λαϊκού μας πολιτισμού, στο συγκεκριμένο μάάλιστα είναι ανύπαρκτη.

7) η υποχώρηση του διδακτισμού είναι εμφανής

8) το ευτυχές τέλος (happy end) και η δικαίωση του καλού διατηρείται και μάάλιστα εξαφανίζεται εντελώς ο ρόλος του κακού

9) ο σεξισμός αποφεύγεται πλήρως, καθώς επίσης και η προβολή ρατσιστικών αντιλήψεων

10) Η χιουμοριστική διάθεση στο παραμύθι είναι εμφανής και διάχυτη, γνώριμο χαρακτηριστικό όλων των παραμυθιών του Τριβιζά (Κανατσούλη, 1995).

Για τη Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, ένα βιβλίο παιδικής Λογοτεχνίας πρέπει να έχει γρήγορη και έντονη πλοκή, να υπάρχει κάθαρση και να γίνεται εμφανές το ότι ο αναγνώστης αποτελεί αντικείμενο αγάπης από την πλευρά του συγγραφέα (Κανατσούλη, 2002). Τα στοιχεία αυτά υπάρχουν στα Τρία μικρά λυκάκια: πλοκή είναι «η εξέλιξη, η ακολουθία των γεγονότων, αυτών που θα στήσουν ουσιαστικά την ιστορία» (Κανατσούλη, 2002: 46) και οι ενέργειες των χαρακτήρων είναι αυτές που κάνουν κατανοητή μια ιστορία.

Η Γιαννικοπούλου (1999) δίνει έμφαση στην ύπαρξη σταθερών και αναγνωρίσιμων γνωρισμάτων στους ήρωες, πέρα από το κλασικό αντιθετικό σχήμα καλός vs κακός. Αναφέρεται επίσης στα ονόματά τους, που μπορούν να αναγνωσθούν ως «ομιλούντα», γιατί ενδέχεται να μας πληροφορούν για το χαρακτήρα ή/και την εμφάνιση ενός ήρωα. Στο συγκεκριμένο παραμύθι παρατηρούμε ότι οι χαρακτήρες είναι επίπεδοι, ενώ εμφανίζονται τέσσερα κεντρικά πρόσωπα και τέσσερα δευτερεύοντα.

Για την αφήγηση

Η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη και πιο αντικειμενική (Κανατσούλη, 2002), κατάλληλη για παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί η πρωτοπρόσωπη αφήγηση δεν γίνεται εύκολα κατανοητή από τα παιδιά αυτά, που πολλές φορές δεν διακρίνουν ακόμη ανάμεσα στο Εγώ του ήρωα της αφήγησης, της εικονογράφησης που αναπαριστά το περιεχόμενο του κειμένου και στο δικό τους Εγώ (Γιαννικοπούλου, 1996).

Ο αφηγητής χρησιμοποιεί τον αόριστο χρόνο και απευθύνεται στον αναγνώστη αναπαριστώντας ήχους, ενώ συχνά μεταφέρει αυτούσια τα λόγια των ηρώων, όπου εντοπίζουμε και φράσεις που τυπολογικά επαναλαμβάνονται, όπως: «Λυκάκια μου μικρά, λυκάκια φοβισμένα, ανοίξτε μου την πόρτα, ανοίξτε μου και μένα!».

Αναφορές στο χρόνο γίνονται με φράσεις, όπως: «την άλλη μέρα» και «πάνω στην ώρα», ενώ δεν εμφανίζονται αναχρονισμοί. Οι ατάκες των ηρώων, που αναφέρονται αυτούσιες, επιτρέπουν σε κά-ποιες στιγμές στους μικρούς αναγνώστες να ταυτιστούν με τους ήρωές τους, ενώ η έλλειψη πληροφοριών στην εικονογράφηση βοηθάει να «πλησιάζουν» περισσότερο τη δράση, αντί να αποστασιοποιούνται από αυτή.

Η εικονογράφηση σημαίνει περισσότερα από όσα λέγονται με την αφήγηση, δηλαδή προσθέτει πληροφορίες, όπως για παράδειγμα το οπτικό υλικό για τη μαμά των ηρώων ή για το καγκουρό, που μεταφέρει το μωρό του.

Για τις αφηγήσεις των παραμυθιών στην πρώτη σχολική ηλικία ως γενικοί εκπαιδευτικοί στόχοι ορίζονται

- Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου
- Η άσκηση στον προφορικό λόγο
- Η άσκηση κριτικής ικανότητας (σύγκριση, αιτιολόγηση)
- Η ανάπτυξη της φαντασίας
- Η ενίσχυση της δημιουργικής ικανότητας (απαγγελία, δραμα-τοποίηση)
- Η αισθητική απόλαυση και ψυχαγωγία του παιδιού
- Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

Ερευνητικό υλικό

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να καταγράψουμε τις προφορικές, αφηγηματικές παρεμβάσεις ως γλωσσικές πρακτικές, που γίνονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της αφήγησης ενός παραμυθιού από τη μητέρα προς το παιδί. Επιλέξαμε το παραμύθι “Τα τρία μικρά δειλάκια” του Ευγένιου Τριβιζά, που εκδόθηκε στις 30/01/1994, από τις εκδόσεις «Μίνωα», γιατί πληροί τους όρους ενός σύγχρονου παραμυθιού και αντιστρέφει το κλασικό παραμύθι αμφισβητώντας το διπολικό σχήμα καλό versus κακό.

Στην έρευνα, έλαβαν μέρος πέντε παιδιά, ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών μαζί με τη μητέρα τους. Ζητήθηκε από τη μητέρα να διαβάσει (ανά δεκαπέντε μέρες) το παραμύθι τρεις φορές στο παιδί και την τέταρτη να το αφηγηθεί χωρίς βιβλίο, χωρίς εικόνες. Και οι τέσσερις φορές μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν.

Σε όλες τις περιπτώσεις το παραμύθι διάβασε η μητέρα και το σύνολο των παιδιών ήταν 3 κορίτσια και 2 αγόρια. Το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας είναι διαφορετικό, γιατί οι 2 από τις 5 είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 2 απόφοιτοι Λυκείου και 1 απόφοιτος Δημοτικού. Η διάρκεια των αφηγήσεων ποικίλλει. Η μεγαλύτερη

έχει διάρκεια 0:12:44.07 λεπτά και η μικρότερη 0:04:21.18 λεπτά, ενώ ο χώρος που γίνεται η μαγνητοφώνηση, είναι το σπίτι των παιδιών.

Παρ' όλο που οι περισσότεροι γονείς ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν στην πραγματοποίηση της έρευνας, ωστόσο υπήρχαν και γονείς που θεωρούσαν ότι το παραμύθι δεν είναι κατάλληλο για τα παιδιά, γιατί περιέχει σκηνές βίας. Άλλοι πάλι, αρνήθηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα, γιατί πίστευαν ότι μ' αυτό τον τρόπο το παιδί τους θα γινόταν ένα είδος «πειραματόζωου».

Η ανάλυσή μας αφορά στην τέταρτη αφήγηση των υποκειμένων για να εντοπίσουμε τη δομή της αφήγησης και τις γλωσσικές πράξεις, που επιλέγονται κάθε φορά. Το λεξιλόγιο, η χρήση του ευθύ ή πλάγιου λόγου, η χρήση του χρόνου, χώρου, η χρήση των συμβόλων του παραμυθιού, η οπτικοποίηση της αφήγησης συγκροτούν μια μετααφήγηση στην μεταμοντέρνα (Λυστάρ, 1993) σημασία του όρου. Οι εν λόγω παρατηρήσεις παρουσιάζονται χωρίς καμία πρόθεση γενίκευσης.

Μεθοδολογικά

Σε έναν ειδικό ορισμό, ο λόγος αναφέρεται σε ένα σύνολο προτάσεων το οποίο κατασκευάζει αντικείμενα και μια σειρά «θέσεων υποκειμένου» (Parker, 1992). Οι λόγοι δεν περιγράφουν απλώς τον κοινωνικό κόσμο, αλλά τον χωρίζουν σε κατηγορίες, φωτίζουν συγκεκριμένες πτυχές του, ενώ συγχρόνως αποσιωπούν άλλες. Σημαντικές συνέπειες αυτής της θεώρησης είναι (α) ότι από τη στιγμή που μιλούμε για κάτι είναι δύσκολο να μην το υποστασιοποιήσουμε και (β) ότι υπάρχει ένας πεπερασμένος αριθμός από τρόπους, που έχουμε να μιλάμε για τον εαυτό μας και τον κόσμο.

Θεωρώντας το λόγο της μητρός ως δεύτερο «κείμενο-αφήγηση» και ακολουθώντας την κριτική ανάλυση λόγου του Norman Fairclough (2003) αναζητούμε:

α) τις δράσεις του παραμυθιού στις οποίες δίνει έμφαση η μητέρα-αφηγήτρια, β) τις κοινωνικές σχέσεις των ηρώων ή άλλων που επιλέγει να προβάλλει, γ) τη χρήση των συμβόλων, δ) του χώρου και του χρόνου, ε) τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα του παραμυθιού ή άλλα, που εμπλέκονται στην αφήγηση και τέλος στ) τη σημείωση ως ιδιαίτερη γλώσσα με λέξεις και φράσεις κλειδιά, ως γλωσσικό, επεξηγηματικό κώδικα της μητέρας, ως ιδιαίτερη ταυτότητα της μητέρας-αφηγήτριας, που αναδεικνύεται στη διάρκεια της αφήγησης.

Οι μετα-αφηγήσεις

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, δίνεται έμφαση στη «σημείωση», που αναφέρεται στις δράσεις, στις κοινωνικές σχέσεις, στα αντικείμενα-σύμβολα, στον χώρο-χρόνο,

στα κοινωνικά υποκείμενα και τέλος στους γλωσσικούς-επεξηγηματικούς κώδικες.

Α. Μντέρα – Αγόρι,

διάρκεια αφήγησης: 0:12:44.07 λεπτά

ηλικία παιδιού: 5 ετών

ηλικία μντέρας: 35 ετών

μορφωτικό επίπεδο μντέρας: απόφοιτος ΤΕΙ

επάγγελμα μντέρας: βρεφονηπιοκόμος

χώρος που πραγματοποιήθηκε η αφήγηση: στο σπίτι του παιδιού

ώρα: 11:00π.μ.

Πολύ ωραία Ηλία! Εντάξει! Δε χρειάζεται να το πούμε όλο απ' έξω. Εντάξει, τους έδωσε και τρία παραπάνω! Ας το πούμε αφού το θυμάσαι. Ωραία! Εντάξει αγάπη μου τότε θα το ήες εσύ, όταν δε το θυμάμαι εγώ. Τί ξέχασα πάλη ; Εντάξει! Δεν πειράζει. Ας ξεχάσουμε και κάτι δεν πειράζει. Δε χρειάζεται να το λέμε απ' έξω. Ό,τι θυμόμαστε. Είναι και μια... Έτσι είχαν! Ωραία. Το ίδιο πράγμα. Πώς το ήγαν ; Το φλαμίνγκο είχε όνομα ; Δεν το θυμάμαι. Ναι. Κεράσανε.

Β. Μντέρα – Κορίτσι

διάρκεια αφήγησης: 0:04:26.72 λεπτά

ηλικία παιδιού: 5 ετών

ηλικία μντέρας: 35 ετών

μορφωτικό επίπεδο μντέρας: απόφοιτος Δημοτικού

επάγγελμα μντέρας: καθαρίστρια

χώρος που πραγματοποιήθηκε η αφήγηση: στο σπίτι του παιδιού

ώρα: 15:00μ.μ.

Πώς τον ήγανε; Ναι. Από τί ήτανε; Από τούβλα κάναν. Μμμ; Και τί κάνει μετά αυτό;. Το κακό γουρούνι τί κάνει; Ναι. Από τί χτίσανε σπιτάκι; Από...τί; Από...Από τσιμέντο κάνανε. Από σίδερο! Από σίδερο το κάνανε το σπιτάκι. Το γκρέμισε. Μετά τί κάνανε; Πώς το ήγαν το πουλάκι; Φλαμίνγκο. Μετά τί έγινε στο τέλος; Το κακό γουρούνι τί έγινε; Γίνανε... Ναι.

Γ. Μντέρα – Κορίτσι

διάρκεια αφήγησης: 0:10:42.47 λεπτά

ηλικία παιδιού: 5 ετών

ηλικία μντέρας: 23 ετών

μορφωτικό επίπεδο μντέρας: απόφοιτος ΤΕΙ

επάγγελμα μντέρας: οικιακά

χώρος που πραγματοποιήθηκε η αφήγηση: στο σπίτι του πα-ιδιού

ώρα: 10:00π.μ.

Κρυφτήκανε πίσω από ένα θάμνο για να μη τα βρει το ύπουλο, κακό γουρούνι. Ναι. Γιατί ήταν κακό γουρούνι. Ναι. Και αλυσίδες βάληνε. Ναι. Ήθελε να τα φάει. Ήταν κακό γουρούνι. Όχι αυτό ήταν κακό γουρούνι. Δεν ήταν σαν τα γουρούνια μας. Ναι.

Δ. Μντέρα – Αγόρι

διάρκεια αφήγησης: 0:07:54.82 λεπτά

ηλικία παιδιού: 4 ετών

ηλικία μντέρας: 34 ετών

μορφωτικό επίπεδο μντέρας: απόφοιτος Λυκείου

επάγγελμα μντέρας: ιδιωτική υπάλληλος

χώρος που πραγματοποιήθηκε η αφήγηση: στο σπίτι του πα-ιδιού

ώρα: 16:00μ.μ.

Ναι, κάτι σαν βόμβα είναι ο δυναμίτης. Πήρανε πολλή λουλούδια και το χτίσανε. Με τα λουλούδια.

Ε. Μντέρα – Κορίτσι

διάρκεια αφήγησης: 0:04:21.18 λεπτά

ηλικία παιδιού: 5 ετών

ηλικία μντέρας: 34 ετών

μορφωτικό επίπεδο μντέρας: απόφοιτος Λυκείου

επάγγελμα μντέρας: ιδιωτική υπάλληλος

χώρος που πραγματοποιήθηκε η αφήγηση: στο σπίτι του πα-ιδιού

ώρα: 18:00μ.μ.

Ναι! Κρυφτήκανε σε ένα δέντρο. Φοβισμένα! Ναι. Ναι! Γουρουνάκια.

α) οι δράσεις του παραμυθιού στις οποίες δίνει έμφαση η μντέρα-αφηγήτρια εντοπίζονται στα ενεργητικά ρήματα κίνησης και δράσης, όπως κεράσανε, κρυφτήκανε, βρει, βάληνε, ήθελε, πήρανε, χτίσανε, γκρέμισε.

β) οι κοινωνικές σχέσεις των ηρώων, που προβάλλονται: έδωσε και τρία παραπάνω (= επαγγελματικές σχέσεις), το κακό γουρούνι (=εχθρικές σχέσεις), το ύπουλο κακό γουρούνι (= εχθρικές σχέσεις), ήθελε να τα φάει (=εχθρικές σχέσεις), φοβισμένα (=εχθρικές σχέσεις).

γ) η χρήση των συμβόλων: τούβλα, τσιμέντο, σίδερο, αλυσίδες, βόμβα, δυναμίτης, λουλούδια.

δ) η χρήση του χώρου και του χρόνου: μετά, στο τέλος, πίσω από έναν θάμνο, σε ένα δέντρο.

ε) τα ίδια τα ενεργά υποκείμενα του παραμυθιού ή άλλα, που εμπλέκονται στην αφήγηση: τα ζώα-σύμβολα του παραμυθιού, όπως το φιλαμίνγκο, το γουρούνι

στ) η σημείωση: σπιτάκι, πουλάκι, γουρουνάκια, Εντάξει αγάπη μου τότε θα το λες εσύ, όταν δε το θυμάμαι εγώ..

Στις μετα-αφηγήσεις προτιμάται ο ευθύς λόγος σε πρώτο και δεύτερο πρόσωπο και παράγεται ένας διάλογος- μια συνομιλία α-νάμεσα στον πομπό-μπερτα και στο δέκτη-παιδί σε μια προσπάθεια άσκησης και απομνημόνευσης των προηγούμενων αφηγήσεων, όταν ξεφύλλιζαν το βιβλίο.

Η επανάληψη των ερωτήσεων στην Α και Β αφήγηση είναι πλουσιότερη και φανερά διδακτική, καθώς εκμαιεύει πληροφορίες και χρησιμοποιεί τη στρατηγική μνημονικών ασκήσεων με στόχο την αναδιήγηση από το ίδιο το παιδί: Πώς το λήγανε, Από τί ήτανε, Το κακό γουρούνι τί κάνει; Από τί χτίσανε σπιτάκι; Μετά τί κάνανε; Πώς το λήγαν το πουλάκι; Μετά τί έγινε στο τέλος; Το κακό γουρούνι τί έγινε;

Ο πλάγιος λόγος σε τρίτο πρόσωπο χρησιμοποιείται λιγότερο, π.χ. Έτσι είπαν, Ήθελε να τα φάει, κυρίως από τις μπερτες που δεν παρεμβαίνουν στην διήγηση του παιδιού.

Το χιούμορ στην τέταρτη αφήγηση όλων των ζευγαριών (μπερτα-παιδί) απουσιάζει. Μοιάζει απλώς σαν μια διήγηση-συνομιλία μιας ιστορίας της μπερτας προς το παιδί της, χωρίς την προσπάθεια να μεταφέρει την αίσθηση του χιούμορ, που είναι χαρακτηριστικό των ιστοριών του Ευγένιου Τριβιζά.

Η σύγκριση και η μετάβαση στο παρόν του παιδιού, στην προσωπική ζωή του, είναι φανερά σε ορισμένες περιπτώσεις στην ανα-διήγηση της ιστορίας από την μπερτα, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να κάνει η ίδια περισσότερο κατανοητή τη δράση των ηρώων, αλλά και την αντιστροφή των ρόλων του παραδοσιακού προτύπου των παραμυθιών «κακός λύκος-καλά γουρουνάκια», με αυτή που προβάλλεται στο συγκεκριμένο παραμύθι: «κακό γουρούνι-καλά λυκάκια». Έτσι για παράδειγμα, στο τρίτο ζευγάρι, θέλοντας η μπερτα να διευκρινίσει ότι το γουρούνι της ιστορίας, ήταν κακό, φέρνει ως παράδειγμα τα γουρούνια των οποίων οι ίδιοι είναι ιδιοκτήτες, Δεν ήταν σαν τα γουρούνια μας.

Παρατηρήσεις

Στις πρώτες, τρεις αφηγήσεις η εικόνα ήταν ο πυρήνας της αφήγησης, ενώ στην τελευταία αφήγηση χωρίς την εικονογράφηση-οπτικοποίηση της αφήγησης, δίνεται

έμφαση από τις μητέρες στον προφορικό λόγο, στις ερωτήσεις, σε μια συνομιλία τόσο με το παιδί αναγνώστη-ακροατή, αλλά και με την ίδια την πλοκή: έτσι συγκροτείται μια συνομιλία με αφορμή το παραμύθι.

Επιτυγχάνεται έτσι η άσκηση στον προφορικό λόγο, η άσκηση κριτικής ικανότητας (σύγκριση, αιτιολόγηση), η ενίσχυση της δημιουργικής ικανότητας (απαγγελία, δραματοποίηση), αλλά και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

Όπως προκύπτει, οι μητέρες στην μετα-αφήγηση δεν ακολουθούν πιστά την πλοκή του παραμυθιού, αλλά δίνουν έμφαση στα σχήματα-εικόνες, που το κάθε παιδί φαίνεται να κατανοεί.

Δίνουν βαρύτητα επίσης στη χρήση ενεργητικών ρημάτων κίνησης σε καταδηλωτικό πεδίο: είναι τα ίδια ρήματα δράσης, που χρησιμοποιεί και ο συγγραφέας.

Από τις κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσονται στη διάρκεια της πλοκής καταδηλώνονται οι εχθρικές και οι επαγγελματικές σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στα τρία λυκάκια και στο γουρουνάκι, όπως ακριβώς τις προβάλλει και ο ίδιος ο συγγραφέας.

Τα αντικείμενα και σύμβολα είναι ίδια με αυτά του παραμυθιού με έμφαση στα υλικά κατασκευές των σπιτιών και στα ειδικά όργανα-εργαλεία, που χρησιμοποιούνται για αυτήν.

Τα παιδιά μιλούν και δίνουν έμφαση στα ζώα-προμηθευτές των υλικών (Οικονομίδου, 2000). Το καγκουρό λόγω του μάρσιπου, ορίζεται ήδη από το συγγραφέα ως σύμβολο ασφάλειας, που προσ-φέρει μια ζεστή μητρική «αγκαλιά». Ο «κάστορας-μάστορας», είναι ένα ζώο ταυτισμένο με την εργατικότητα, αλλά και με τα οχυρωματικά έργα. Ο ρινόκερος, το βαρύ παχύδερμο ζώο, και λόγω όγκου και βάρους, αλλά και λόγω του αδιαπέραστου δέρματος, α-ποτελεί σύμβολο δύναμης και σταθερότητας. Το φλαμίνγκο, όμορφο και εξωτικό πουλί, φέρει όλους τους συνειρμούς της ομορφιάς και του εξωτικού.

Ωστόσο οι μητέρες σχολιάζουν μόνο τα κύρια ζώα-πρωταγωνιστές δίνοντας έμφαση στο διπολικό σχήμα σύγκρουσης «καλό-κακό», ενώ στο συγκεκριμένο παραμύθι οι ρόλοι αυτοί απο-δομούνται στο τέλος της πλοκής από το συγγραφέα.

Ο χώρος είναι ίδιος με αυτόν της πλοκής, εσωτερικός χώρος κυρίως, γιατί το κέντρο της πλοκής αφορά στα σπίτια, που έχουν κτίσει τα τρία λυκάκια.

Η φύση επίσης καταδηλώνεται μέσα από τα άνθη και τους καρ-πούς.

Ο χρόνος επικαιροποιείται, καθώς η διήγηση μεταφέρεται στο παρόν των παιδιών/ακροατών.

Ο επεξηγηματικός κώδικας, που επιλέγουν οι 5 μητέρες επικεντρώνεται στη χρήση

πολλών υποκοριστικών και στην οικειοποίηση δράσεων και κυρίως παιχνιδιών, που αναφέρονται στην πλοκή, αλλιώς συγκρίνονται με την προσωπική ζωή και δράση των παιδιών.

Οι μητέρες αφηγήτριες φαίνεται να ακολουθούν τις επιλογές του συγγραφέα, αλλιώς διαφοροποιούνται όσον αφορά στη δομή και το χιούμορ της αφήγησης. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, κάποιες σκηνές παραλείπονται, ενώ σε μια περίπτωση υπάρχει ακόμα και σύγχυση της ιστορίας.

A- Η μητέρα μεταφέρει το παραμύθι σχεδόν όπως ο Τριβιζάς και τον παιδί την συμπληρώνει όταν ξεχνάει λεπτομέρειες. Αναφέρει όλα τα κύρια και δευτερεύοντα πρόσωπα και παραλείπει το ό-νομα του Φλαμίνγκου και μερικά από τα σύμβολα-λουλουδία, που χρησιμοποιήθηκαν για το χτίσιμο του λουλουδένιου σπιτιού.

B- Η μητέρα αναφέρει τα κύρια πρόσωπα παραλείποντας το χρώμα από τα λυκάκια. Στα δευτερεύοντα πρόσωπα δεν αναφέρει καθόλου τον κάστορα και τον ρινόκερο, ενώ για το φλαμίνγκο και το καγκουρό δεν αναφέρει τα ονόματά τους. Επίσης, από τα σύμβολα παραλείπει 22 από τα 29 και μπερδεύει την ιστορία σε 3 σημεία, ενώ τη διορθώνει το παιδί της:

α) το τσιμεντένιο με το τούβλινο σπιτάκι, (βλ. Παράδειγμα 1)

β) αναφέρει ότι το τούβλινο σπιτάκι έπεσε με το φύσημα του γουρουνιού, ενώ το γουρούνι το έριξε με ένα πελώριο σφυρί,

γ) τα εργαλεία με τα οποία το γουρούνι γκρεμίζει το τσιμεντένιο σπίτι, αναφέρει ότι το γκρέμισε με σφυρί, ενώ είναι δυναμίτης,

δ) δεν αναφέρει πως γκρεμίστηκε το ατσάλινο σπιτάκι και

ε) παραλείπει ολόκληρη την τελευταία σκηνή με το λουλουδένιο σπιτάκι και πως από κακό γουρούνι, έγινε καλό

Τέλος, παραλείπει τις νχοποιητικές φράσεις, που το γουρούνι φυσάει για να ρίξει τα σπίτια («Φουουουουουου»), που για τα παιδιά είναι διασκεδαστικές.

Παράδειγμα 1.

(μητέρα): - Ξανά πάλη τα ίδια, τα γουρούνια. Πάλη απ' την αρχή να χτίσουνε. Ε, μετά χτίσανε, από τί χτίσανε σπιτάκι; Από...τί;

(παιδί): - Από...από...από...

(μητέρα): - Από...τσιμέντο. Από τσιμέντο κάνανε.

(παιδί): -Εμ...από σίδηρο!

(μητέρα): -Από σίδηρο! Από σίδηρο το κάνανε το σπιτάκι.

Γ- Η μητέρα μεταφέρει σχεδόν πιστά το παραμύθι. Παραλείπει μόνο τα ονόματα από τα δευτερεύοντα πρόσωπα και κάποια σύμβολα, που αφορούν στο είδος των λουλουδιών. Δεν μπερδεύει ούτε σκηνές-ούτε εργαλεία.

Δ- Η μητέρα μεταφέρει σχεδόν πιστά το παραμύθι. Παραλείπει όμως τα χρώματα από τα τρία λουκάκια και τα ονόματα από τα δευτερεύοντα πρόσωπα. Όσον αφορά στα σύμβολα, παραλείπονται κυρίως είδη λουλουδιών και κάποια εργαλεία, που αφορούν στην κατασκευή του ατσάλλινου σπιτιού. Παραλείπει, επίσης, τις φράσεις που το γουρούνι φυσάει για να ρίξει τα σπίτια («Φουουουουουουου»), που για τα παιδιά είναι διασκεδαστικές.

Ε- Η μητέρα παραλείπει τα ονόματα από τα δευτερεύοντα πρόσωπα, εκτός από τον ρινόκερο και σύμβολα, που αφορούν κυρίως σε είδη λουλουδιών. Είναι η μόνη που έχει διαφορετικό ύφος στην αφήγησή της (Βλ. Παράδειγμα 2). Δεν έχει διαλόγους ανάμεσα στους ήρωες, όπως οι υπόλοιπες μητέρες που ακολουθούν τους δια-λόγους του συγγραφέα. Τέλος, αλληάζει την ιστορία σε ένα σημείο:

α) ήλθε ότι τα λουκάκια ήθελαν να φύγουν από το σπίτι, ενώ η μητέρα τους τα έστειλε να φτιάξουν μόνα τους σπίτι και β) παραλείπει το τελευταίο σημείο, που το γουρούνι γίνεται καλό και χορεύει, δηλαδή παραλείπεται το σημαινόμενο της απόλυτης αντιστροφής του κλασικού παραμυθιού, που αποδομεί το διπολικό-στερεότυπο καλού vs κακού.

Παράδειγμα 2.

(μητέρα): Εκεί που παίζουν λοιπόν, εμφανίζεται ξανά ο Ρούνι-Ρούνι το ύπουλο, κακό γουρούνι και τους ζήτησε να του ανοίξουν την πόρτα. Τα λουκάκια όμως του είπαν όχι και αυτός έψαξε να βρει δικό του τρόπο για να ρίξει το σπιτάκι.

Βιβλιογραφία

Ακριτόπουλος Α. (2007). Το σύγχρονο παραμύθι του Ευγ. Τριβιζά: Μυθοπλασία και Λόγος. Κείμενα. 6, 8-8. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2010, από <http://keimena.ece.uth.gr>

- Γιαννικοπούλου Α.** (1996). Ανάγνωση ιστοριών σε προαναγνώστες: Αναγνωστικές εμπειρίες μη αναγνωστών. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, 42-54. Αθήνα, Πατάκης.
- Γιαννικοπούλου Α.** (1999). Η ώρα της μυθοπλασίας: Προετοιμάζοντας τα νήπια. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 13, 15-26. Αθήνα, Πατάκης.
- Fairclough, N.** (2003). Ανάλυση της ομιλίας: Κειμενική ανάλυση για την κοινωνική έρευνα. Λονδίνο: Routledge.
- Καλογήρου Τ.** (2005). Ο Παραμυθός. Ανακτήθηκε 17 Ιουνίου, 2005, από news.pathfinder.gr/.../206747.html.
- Κανατσούλη Μ.** (1995). Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου: Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία (2η έκδ.). Αθήνα, Έκφραση.
- Κανατσούλη Μ.** (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Αθήνα, University Studio Press.
- Λυστάρ Ζ.** (1993). Η μεταμοντέρνα κατάσταση. Αθήνα, Γνώση
- Οικονομίδου Σ.** (2000). Χίλιες και μία ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Πηγιάκη Α.** (2008). Διασκευή, ανατροπή και χιούμορ στην παιδική λογοτεχνία: τα τρία μικρά θυκάκια. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2005, από www.marasleio.com/pigia-ki2.htm.
- Parker, I.** (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Τριβιζάς Ε. & Oxenbury H.** (2003). Τα τρία μικρά θυκάκια: Μια πα-νηγυρική τρισδιάστατη έκδοση ενός κλασικού πλέον βιβλίου. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τριβιζάς Ε.** (2006). Τα τρία μικρά θυκάκια (18η έκδ.) (Ελέν Οξενμπέρυ εικονογράφηση). Αθήνα, Μίνωας. (Έκδοση πρωτοτύπου 1993).

Σύνδεση εικονικής αναπαράστασης και παραγωγής προφορικού λόγου στο πλαίσιο προγράμματος μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Ευφροσύνη Βαγή-Σπύρου, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής.

Βαρβάρα Γεωργιάδου-Καμπουρίδη, Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναλύει δεδομένα που συνελέγησαν κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό μεταξύ ενός νηπιαγωγείου και των Α΄ τάξεων δύο δημοτικών σχολείων. Εστιάζουμε σε κοινή δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν όλα τα παιδιά χωρισμένα σε μικτές ομάδες. Σκοπός μας ήταν να μελετήσουμε αυθόρμητες δράσεις των παιδιών που συνδέονται με την παραγωγή προφορικού λόγου σε ένα περιβάλλον που ενισχύει τη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας. Στην παρούσα μελέτη διερευνούμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μετασχηματίζουν τις οπτικές πληροφορίες σε προφορικό λόγο για να δημιουργήσουν ένα πολυτροπικό κείμενο.

Abstract

The present study analyzes data collected during a project examining the transition from kindergarden to primary school between one kindergarden and two year 1 classes of two primary schools. We focus on a common activity where all children participated working in mixed groups. Our aim is to study children's spontaneous reactions while producing verbal speech in a context that strengthen their use of language in authentic situations of communication. We explore the ways through which children transform optical information into verbal speech while developing a multimodal text.

Εισαγωγή

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό έχει αποτελέσει το πεδίο έρευνας σε πολλές χώρες.

Έρευνες εστιάζουν στη γνώση και στις δεξιότητες που τα νήπια πρέπει να διαθέτουν

ώστε να είναι «έτοιμα» για το σχολείο (Davies & North, 1990; Lewit & Baker, 1995; Pianta & McCoy, 1997; Broström, 2000), ενώ άλλες εστιάζουν στους παράγοντες που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Dunlop & Fabian, 2003). Όλες δε συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι θετικές εμπειρίες των παιδιών από τη διαδικασία αυτή δεν επηρεάζουν μόνο βραχυπρόθεσμα την επιτυχία προσαρμογής στην νέα κατάσταση αλλά και μελλοντικές εμπειρίες που θα ακολουθήσουν.

Το πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό στο οποίο στηρίζεται η παρούσα εργασία πραγματοποιείται με τη συνεργασία ενός νηπιαγωγείου (ολοήμερου και κλασικού τμήματος) και των δύο πρώτων (Α') τάξεων δύο συστεγαζόμενων δημοτικών σχολείων (10/θέσιο και 6/θέσιο) σε μια περιαστική περιοχή. Οι μαθητές των δύο σχολείων προέρχονται κατά κανόνα από το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τα 38 νήπια ολοήμερου και κλασικού τμήματος του νηπιαγωγείου και οι 45 μαθητές των δύο Α' τάξεων, οι τρεις νηπιαγωγοί, η δασκάλα και ο δάσκαλος των δύο Α' τάξεων, οι διευθυντές των δύο Δημοτικών Σχολείων, η Σχολική Σύμβουλος προσχολικής αγωγής, η Σχολική Σύμβουλος δημοτικής εκπαίδευσης. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του δικού μας προγράμματος μετάβασης ήταν η συνδιαμόρφωση και ανάπτυξη του από τα εμπλεκόμενα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια κοινότητα κοινής πρακτικής που μοιράζεται σκέψεις, απόψεις, αποφάσεις και αποτελέσματα (Lave & Wenger, 1998).

Το πρόγραμμα έλαβε χώρα κατά το δεύτερο εξάμηνο της σχολικής χρονιάς 2009-2010 και περιλάμβανε:

- Συναντήσεις και συζητήσεις των εμπλεκόμενων ενήλικων προσώπων και κοινός σχεδιασμός δραστηριοτήτων
- Επισκέψεις των νηπίων στο δημοτικό
- Επισκέψεις των μαθητών των Α' τάξεων στο νηπιαγωγείο
- Κοινές δραστηριότητες νηπίων και μαθητών Α'
- Συναντήσεις των νηπιαγωγών και σχολικών συμβούλων με τους γονείς των νηπίων

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια από τις δραστηριότητες της μετάβασης που έλαβε χώρα στο παραπάνω περιγραφέν πλαίσιο και η οποία είχε γλωσσικό και εικαστικό περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζουμε με ποιους τρόπους τα παιδιά, μετασχηματίζοντας τις οπτικές πληροφορίες σε προφορικό λόγο, παράγουν ένα πολυτροπικό κείμενο, όπως αναδείχτηκε κατά τη διάρκεια της εργασίας τους σε ομάδες, για τις ανάγκες μιας ανοιχτής γλωσσικής δραστηριότητας. Η βασική ιδέα για την ανάπτυξη ενός τέτοιου περιβάλλοντος διερεύνησης, μελέτης, συνεργασίας

και μάθησης στηρίχθηκε σε αποτελέσματα άλλων ερευνητών που υποστηρίζουν ότι: «Μάθηση είναι το να χρησιμοποιείς νοητικές και κοινωνικές στρατηγικές για να ανακοινώσεις, να προκαλέσεις, να πείσεις να σχεδιάσεις μαζί με άλλους...» (Cresas, 1989).

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια η ερευνητική δραστηριότητα έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εικονικοί λόγοι αντιμετωπίζονται σε προγράμματα διδακτικής της εγγραμματοσύνης και στη διαμόρφωση εναλλακτικών διδακτικών παρεμβάσεων. Η αξιοποίηση του εικαστικού υλικού στην διδακτική πράξη έχει οδηγήσει στη δημιουργία του όρου «οπτικός/εικονικός εγγραμματισμός» (visual literacy) ο οποίος δηλώνει την ικανότητα του μαθητή να κατανοεί και να ερμηνεύει μια εικόνα (Sullivan, 2002:24) Προϋ-ποθέτει δε αυτή η ικανότητα μια σειρά από δεξιότητες που μπορεί να κυμαίνονται από απλή αναγνώριση παραστάσεων – τι βλέπει κανείς σε μια εικόνα – μέχρι σύνθετες μορφές κατανόησης και ερμηνείας.

Ερευνητές, όπως ο Epstein (1994), ο Gabella (1994) και οι Gaudelius & Spiers (2002) τονίζουν τη σημασία που έχει η διδασ-καλία του οπτικού εγγραμματισμού για τα παιδιά και δίνουν έμφαση στην ενσωμάτωση διαφορετικών τύπων εγγραμματισμού στη σχολική τάξη.

Μια ακόμη έννοια που σχετίζεται με την ανάπτυξη του οπτικού εγγραμματισμού και του προφορικού λόγου είναι η πολυτροπικότητα, η οποία άρχισε να κάνει την εμφάνισή της την τελευταία δεκαετία παράλληλα με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών. Με τον όρο αυτό νοείται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί πόροι (modes), όπως ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η κινούμενη εικόνα η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η μουσική, ο ρυθμός και οι χειρονομίες (Kress, 2000, Χατζησαββίδης, 2003). Η παραγωγή ωστόσο των πολυτροπικών κειμένων συνιστά μία διαδικασία δημιουργικού σχεδιασμού (μετασχηματισμού), αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάποια επικοινωνιακή περίσταση.

Το σχέδιο, έτσι όπως αναλύεται από τους θεωρητικούς (Kress & Leeuwen, 2001; Cope & Kalantzis, 2000) περιγράφει ένα πλαίσιο δημιουργίας των πολιτισμικών προϊόντων, στα οποία συνδυάζονται και συνενώνονται τα πολιτισμικά «βιώματα» του δημιουργού και η ικανότητα «μεταφοράς» αυτών των βιωμάτων σε έκφραση.

Είναι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, «η εννοιολογική (conceptual) πλευρά της έκφρασης και η εκφραστική πλευρά του νοήματος».

Η δημιουργία επομένως ενός παραμυθιού το οποίο δημιουργείται από τα σχέδια των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται η εικόνα, το κείμενο, ο προφορικός και γραπτός λόγος, το χρώμα, το σχήμα αποτελεί μια απλή μορφή πολυτροπικού κειμένου (εικόνα και κείμενο) το οποίο μπορεί να προσεγγιστεί δημιουργικά από τα παιδιά της ηλικίας αυτής. Ερευνητές αναφέρουν ότι η ενασχόληση των παιδιών με την εικαστική δημιουργία αποτελεί μία ευχάριστη δραστηριότητα, η οποία μπορεί να βοηθήσει στην κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών, αν φυσικά έχει γλωσσικό προσανατολισμό (Pren-dice, Matthews & Taylor, 2003, Χατζησαββίδης, 2002).

Κάθε εικόνα είναι πολυσημική, καθώς εμπεριέχει πλήθος σημασιόμενων και επιτρέπει πολλαπλές ερμηνείες. Η ερμηνεία μιας εικόνας γίνεται αντιληπτή ως μία ερευνητική και δημιουργική διαδικασία που ολοκληρώνεται μέσα από τρία στάδια εργασίας: α) την αποκωδικοποίηση των στοιχείων της σύνθεσης, δηλαδή την αναγνώριση και περιγραφή των απεικονιζόμενων στοιχείων, β) την απόκριση-ανάληψη στα αισθητικά στοιχεία, όπως χρώμα, οπτικά εφέ, κ.λ.π. και γ) την ανάκληση προσωπικών και πρότερων γνώσεων. Επομένως η ανάγνωση μιας εικόνας δεν σημαίνει μόνο να μάθει το παιδί να αποκρυπτογραφεί όλες τις οπτικές πληροφορίες αλλά και να ανακαλύπτει σ' ένα δεύτερο βαθμό τις πολλαπλές σημασίες.

Οι διαπιστώσεις αυτές αναδεικνύουν τη σημασία εκείνων των διδακτικών προσεγγίσεων που δημιουργούν συνθήκες και περιβάλλοντα κατάλληλα για να ενεργοποιηθούν και να αναδειχθούν οι ιδέες των παιδιών. Μια τέτοια διδακτική προσέγγιση αναπτύξαμε για να αποτελέσει το πλαίσιο της δικής μας έρευνας ώστε να μελετήσουμε την παραγωγή προφορικού λόγου των νηπίων και των παιδιών της Α' τάξης που συνεργάστηκαν στη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου. Η όλη δραστηριότητα συνδέεται και με τα σχε-τικά αναλυτικά προγράμματα, όπως φαίνεται στην επόμενη ενότητα.

Αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου και δημοτικού για τη Γλώσσα

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ της Γλώσσας για το νηπιαγωγείο η γνώση και η γλώσσα δομούνται εξελικτικά μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τις προσπάθειες των παιδιών για την κατάκτησή τους. Μερικές από τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν αφορούν: α) την διήγηση και την

αφήγηση, β) την βελτίωση και τον εμπλουτισμό του προφορικού λόγου γ) την συνειδητοποίηση ότι ο προφορικός λόγος είναι αναπαράσταση γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κόσμου, δ) την κατανόηση της σημασίας της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και μεταφοράς πληροφοριών (ΔΕΠΠΣ, 2003).. Στη δομητική προσέγγιση αυτού του προγράμματος κυριαρχούν η αυτενέργεια, η πρωτοβουλία, το βίωμα, η συνεργασία, η επικοινωνία Αντιστοίχως, οι ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνονται περιλαμβάνουν: α) την παρότρυνση να συνθέτουν τα νήπια ιστορίες με ή χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς, β) να χρησιμοποιούν εύστοχα λέξεις ή εκφράσεις που συνδέονται με ειδικές περιστάσεις, γ) να ενθαρρύνονται να συνειδητοποιούν πως ό,τι ήμε μπορούμε να το γράψουμε, και δ) να υπαγορεύουν στον εκπα-ιδευτικό κείμενα που τα διαμορφώνουν συλλογικά.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας στο Δημοτικό (2003), σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι: «Να κάνουμε τον μαθητή ικανό να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.». Να μπορεί δηλαδή ο μαθητής να παράγει λόγο περιγραφικό ή αφηγηματικό, κατευθυντικό ή επιχειρηματολογικό, ώστε να μεταβάλλει τη στάση του άλλου, ανάλογα με την εκάστοτε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Επίσης να επιδιώκει να φέρει αποτέλεσμα με τον λόγο του, ανάλογα με τον σκοπό που ο ίδιος θέτει ή που χρειάζεται κάθε φορά.

Από όσα αναφέρονται και παραπάνω φαίνεται ότι οι περισσότεροι στόχοι που αφορούν στη γλωσσική διδασκαλία είναι κοινοί και στις δύο τάξεις λόγω της σπειροειδούς διάταξης της ύλης της υποχρεωτικής δεκάχρονης εκπαίδευσης. Τα παιδιά είχαν κοινές σχολικές εμπειρίες από ποικίλες γλωσσικές δραστηριότητες, και είχαν αναπτύξει δεξιότητες που θα τους βοηθούσαν στη συνεργασία και αποτύπωση του προφορικού λόγου. Η δική μας παρέμβαση στόχευε στο να τα βοηθήσει να ξετυλίξουν αυτές τις εμπειρίες μέσα από μια ανοιχτή διδακτική κατάσταση. Το μέρος των ερευνητικών δεδομένων που αναλύεται στην παρούσα εργασία επιχειρεί να απαντήσει στο παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

Ποια στοιχεία αξιοποιούν τα παιδιά στις ζωγραφιές τους και πώς τα συνθέτουν για να κατασκευάσουν προτάσεις που οδηγούν στη δημιουργία ενός προφορικού παραμυθιού με νόημα και ροή;

Μεθοδολογία

Η έρευνα είναι ποιοτική (Cohen et al, 2007). Ακολούθηθηκε το εθνογραφικό μοντέλο για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων. Στην παρούσα

εργασία αναλύουμε δεδομένα που συλλέχθηκαν στη διάρκεια μιας γλωσσικής και συγχρόνως εικαστικής δραστηριότητας που έλαβε χώρα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Ο σχεδιασμός σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο και την οργάνωση της δραστηριότητας συζητήθηκε και συναποφασίστηκε από όλα τα εμπλεκόμενα ενήλικα μέλη.

Δημιουργήθηκαν μικτές ομάδες νηπίων και μαθητών της Α΄ τάξης που αποτελούνταν από τέσσερα έως πέντε παιδιά. Η δημιουργία των ομάδων έγινε αυθόρμητα από τα ίδια τα παιδιά στις περιπτώσεις που γνωρίζονταν μεταξύ τους από την προηγούμενη χρο-νιά που φοιτούσαν ως νήπια στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο.

Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν περίπου μιάμιση ώρα (10.00 -11.30 π.μ.).

Τα δεδομένα τα οποία αναλύθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας είναι τα ομαδικά έργα των παιδιών και οι σημειώσεις των ερευνητριών κατά τη διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης, οι οποίες περιελάμβαναν παρατηρήσεις και καταγραφές σύντομων διαλόγων με τα παιδιά ορισμένων ομάδων.

Η δραστηριότητα περιελάμβανε δύο φάσεις:

Α΄ φάση: Εικαστική δραστηριότητα

Η νηπιαγωγός εμπλέκει τα παιδιά με τη βοήθεια της ζωγραφικής να εκφράσουν στοιχεία της καθημερινότητας και της φαντασίας τους, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τα βιώματά τους. Η κάθε ομάδα δημιουργήσε από μία ζωγραφιά με θέμα που επέλεξαν τα ίδια τα παιδιά δουλεύοντας συνεργατικά σε ευχάριστο και ενθουσιώδες κλίμα. Έτσι δημιουργήθηκαν 14 παιδικά σχέδια, τα οποία χρησίμευσαν ως υλικό αφήγησης

Β΄ φάση: Ανάλυση και σύνθεση

Ακολούθησαν τρία στάδια:

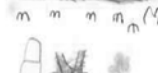
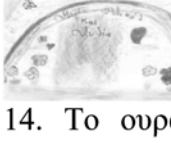
Στο πρώτο στάδιο η νηπιαγωγός παρουσίασε σε τυχαία σειρά τις ζωγραφιές στα παιδιά, δίχως να κάνει κάποιο σχόλιο σχετικά με το περιεχόμενο. Ορίστηκε ο στόχος της δραστηριότητας, που ήταν να φτιάξουμε τη δική μας ιστορία, από το δικό μας ζωγραφικό υλικό. Τους έδωσε λίγο χρόνο για να συλλογιστούν απρόσκοπτα και να βιώσουν ελεύθερα το απεικονιζόμενο θέμα. Ακολούθησε συζήτηση κατά την οποία τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να θέσουν ερωτήματα και να ανταλλάξουν απόψεις για την σύνθεση της ιστορίας.

Το δεύτερο στάδιο περιελάμβανε την αποκωδικοποίηση των στοιχείων, την αναγνώριση δηλαδή και περιγραφή των απεικονιζόμενων. Αρχικά τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα « Τι βλέπεις;... Περιέγραψε την εικόνα...». Η νηπιαγωγός δεν παρε-νέβαινε και δεν καθοδηγούσε την ανάλυση των παιδιών. Με την βοήθεια των απλών ερωτήσεων η ομάδα συνέλεγε πληροφορίες για την σύνθεση

του παραμυθιού περιγράφοντας τα αναπαριστώμενα πρόσωπα και αντικείμενα, το περιβάλλον και τη σκηνή.

Στο τρίτο στάδιο έγινε η ανάλυση της σύνθεσης και εξαγωγή αρχικών συμπερασμάτων με βάση τα παραπάνω οπτικά στοιχεία. Τα παιδιά κλήθηκαν να ανακαλέσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν και να τις αξιοποιήσουν για να κάνουν κάποιες πρώτες υποθέσεις σχετικά με την σύνθεση της ιστορίας. Η νηπιαγωγός υποβοηθούσε την ανάδειξη της σκέψης των παιδιών με ερωτήσεις που στόχευαν στον εντοπισμό των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων ζωγραφιάς, όπως «τι σκέφτεσαι για αυτή τη ζωγραφιά ή ποια πράγματα με έκαναν να σκεφτώ;». Με ερωτήσεις λοιπόν που υποβοηθούσαν τη γέννηση ιδεών και υποθέσεις, όπως «τι θα συνέβαινε αν ή τι έγινε μετά...;» δημιουργήθηκε ένα παραμύθι μέσα από την καταγραφή από τη νηπιαγωγό των ιδεών των παιδιών.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνεχής συγκριτική μέθοδος (Grounded theory). Αρχικά κάθε έργο μελετήθηκε χωριστά, κατόπιν συγκρίθηκε με τον αντίστοιχο παραχθέντα από τα παιδιά λόγο και αντιπαραβλήθηκε με τις σημειώσεις των ερευνητριών. Μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή των έργων και των αντίστοιχων προτάσεων, εντοπίστηκαν οι βαθμοί συνάφειας και αξιοποίησης της εικόνας, οι οποίοι οδήγησαν σε μια σειρά από κατηγορίες που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα και παρουσιάζονται στα αποτελέσματα.

 1. Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα καράβι στη θάλασσα και ένας ναυτικός	 2. Έφτασε στη στεριά και βρήκε μια πόλη μαγική	 3. Ξαφνικά έγινε μία έκρηξη από ένα ηφαίστειο	 4. Βυθίστηκε η πόλη, έκανε μία τρύπα και μπήκε στο νερό
 5. Μετά έπεσε ένα καταρράκτης, ήρθε ο ήλιος και δημιούργησε ένα τεράστιο ουράνιο τόξο.	 6. Το ουράνιο τόξο ήταν μαγικό και έφερε πίσω την πόλη	 7. Ήταν όμως μια πόλη διαφορετική	 8. Είχε πολλή φύση
 9. Είχε και έντομα και ένα δάσος.	 10. Είχε και έναν ξυλοκόπο που έκοβε ξύλα.	 11. Μέσα στο δάσος είχε σπιτάκια και λουλούδια	 12. Εκεί έμενε ένα κοριτσάκι, η Χιονάτη
 13. Υπήρχαν και σπίτια για τα πουλιά	 14. Το ουράνιο τόξο, το καθαρό νερό του καταρράκτη γέμισαν χαρά την πόλη.		

Το παραμύθι

Το παραμύθι που δημιούργησαν τα παιδιά έχει ως εξής:

Αποτελέσματα

Ανάλογα με το λόγο που παρήγαγαν τα παιδιά παρατηρώντας και αναλύοντας τις ζωγραφιές τους αναδείχθηκαν οι εξής κατηγορίες:

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα έργα στα οποία όλη η ζωγραφιά- εικόνα έχει άμεση σχέση με το κείμενο, με τον παραγόμενο λόγο των παιδιών (βλ. πίνακας 1α και 1β).

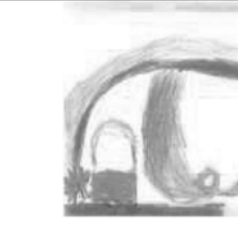
Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα έργα στα οποία ένα κομμάτι της ζωγραφιάς είναι αξιοποιήσιμο από τα παιδιά και έχει άμεση σχέση με το κείμενο (βλ. πίνακας 2)

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τα έργα στα οποία ο λόγος που παρήγαγαν τα παιδιά δεν έχει σχέση με τη ζωγραφιά (βλ. πίνακας 3).

Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει τα έργα στα οποία τα παιδιά αξιοποιούν την εικόνα στη ροή του λόγου τους για τη σύνθεση του παραμυθιού, χωρίς όμως η εικόνα να έχει άμεση σχέση με το παραμύθι (βλ. πίνακας 4).

Παραδείγματα των κατηγοριών αυτών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

1^η κατηγορία

			
1. Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα καράβι στη θάλασσα και ένας ναυτικός.	2. Έφτασε στη στεριά και βρήκε μια πόλη μαγική	3. Μετά έπεσε ένα κατάρρακτης, ήρθε ο ήλιος και δημιούργησε ένα τεράστιο ουράνιο τόξο.	4. Το ουράνιο τόξο ήταν μαγικό και έφερε πίσω την πόλη

Πίνακας 1 α

			
1. Είχε πολλή φύση	2. Μέσα στο δάσος είχε σπιτάκια και λουλούδια	3. Υπήρχαν και σπίτια για τα πουλιά	4. Το ουράνιο τόξο, το καθαρό νερό του καταρράκτη γέμισαν χαρά την πόλη

Πίνακας 1β

2^η κατηγορία

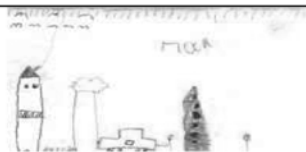
			
1. Ξαφνικά έγινε μία έκρηξη από ένα ηφαίστειο	2. Βυθίστηκε η πόλη, έκανε μία τρύπα και μπήκε στο νερό	3. Είχε και έντομα και ένα δάσος.	4. Εκεί έμενε ένα κοριτσάκι, η Χιονάτη

Πίνακας 2

3^η κατηγορία



4^η κατηγορία



Ήταν όμως μια πόλη διαφορετική

Είχε και έναν ξυλοκόπο που έκοβε ξύλα.

Πίνακας 3

Πίνακας 4

Συζήτηση

Η διαδικασία της όλης δραστηριότητας αποτέλεσε ένα διαδοχικό πέρασμα από το παιχνίδι της παρατήρησης και της ερμηνείας στο παιχνίδι της φαντασίας και της δημιουργίας. Τα παιδιά δημιούργησαν μέσα από τις εμπειρίες τους και τις πρότερες γνώσεις τους. Είναι ενδιαφέροντες οι τρόποι με τους οποίους οι εμπειρίες αυτές τελικά αναδείχθηκαν στα έργα τους καθώς δρούσαν αυθόρμητα στο πλαίσιο μιας ανοιχτής διδακτικής κατάστασης. Τα έργα των μαθητών που εξετάστηκαν είναι αποτέλεσμα μιας νοητικής και κιναισθητικής διαδικασίας που περιλάμβανε ανάλυση και σύνθεση. Μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης είναι από τη φύση της απαιτητική καθώς χρειάζεται να υποστηριχθεί από ένα σύνθετο σύστημα γνωστικών λειτουργιών (Fischbein, 1993).

Σχετικά με την παραγωγή πολυτροπικού κειμένου τα παιδιά παρήγαγαν ένα παραμύθι στο οποίο συνδυάζεται ο λόγος με την εικόνα. Η δημιουργία του κειμένου ήταν μια δυναμική διαδικασία, αφού περιελάμβανε σύμφωνα με την ανάλυση του

όρου «σχέδιο» επιλογή, ανάληψη, συνδυασμό και σύνθεση προσαρμοσμένη στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2003:409). Η παρουσία των χρωμάτων, του σχήματος, του σχεδίου αποτέλεσαν κριτήρια ανάγνωσης του οπτικού κειμένου. Υπήρχε ποικιλία απόψεων, όπως για παράδειγμα «η έκρηξη» που έγινε (βλ.εικ 3), σύμφωνα με τον λόγο των παιδιών, μπορούσε να είχε προέλθει από «έ-να ηφαίστειο» ή από «καυσαέριο». Επικράτησε η άποψη «ηφαίστειο», η οποία ήταν πιο οικεία στα παιδιά λόγω της επικαιρότητας της έκρηξης του ηφαίστειου στην Ισλανδία και την προβολή του από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Επιπλέον, το κοριτσάκι στην εικ.12, άλλα παιδιά το ονόμασαν «Μαρίνα» άλλα «Κοκκινোসκουφίτσα» και άλλα «Χιονάτη». Οι απόψεις ήταν όλες αποδεκτές, αφού έμφαση στην προσέγγιση των πολυγραμματισμών, δίνεται στον πληουραλισμό και στην ποικιλία (Kalantzis & Cope,2001). Ωστόσο επικράτησε η Χιονάτη επειδή η απεικόνιση «ταίριαζε» περισσότερο στα πρότυπα σχεδιάσής της στις διάφορες εκδόσεις του σχετικού παραμυθιού.

Σε σχέση με την πρώτη κατηγοριοποίηση (Πίνακας 1α, 1β), η μέθοδος της επαγωγικής προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκε, έδειξε ότι οι μαθητές μπορούσαν να μετασχηματίσουν τις οπτικές πληροφορίες στο σύνολό τους σε προφορικό λόγο, καθώς περιέγραψαν και ανέλυσαν τις σχέσεις που υπήρχαν ανάμεσα σ'όλα τα ορατά οπτικά στοιχεία και ερμήνευσαν τα στοιχεία αυτά ως πηγή συναισθημάτων «γέμισαν χαρά την πόλη» (πίνακας 1β, εικ. 4.) (Charman, 1993). Επίσης παρατηρούμε ότι στον παραγόμενο λόγο των παιδιών επικρατεί έντονα το «μαγικό» στοιχείο, όπως «μια πόλη μαγική – το ουράνιο τόξο ήταν μαγικό» (πίνακας 1 α, εικ. 2, 4), το οποίο είναι χαρακτηριστικό των λαϊκών παραμυθιών με τα οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή στα πλαίσια της λογοτεχνίας. Έχει παρατηρηθεί ότι η ανάγνωση παραμυθιών σε συστηματική βάση ενισχύει και στηρίζει την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών (Gentry, 2006).

Στη δεύτερη κατηγορία, τα παιδιά αξιοποίησαν ένα κομμάτι της ζωγραφιάς τους για να παράγουν λόγο (πίνακας 2). Σύμφωνα με τον Σπίνκ (1990) θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, διότι το νόημα που μεταφέρεται μέσω της εικονογράφησης είναι συνήθως εν μέρει αξιοποιήσιμο, καθώς τα παιδιά έχουν την τάση να επικεντρώνουν την προσοχή τους σε μια λεπτομέρεια κι όχι σε ολόκληρη την εικόνα. Ωστόσο, στην εικόνα 2 (πίνακας 2) παρατηρούμε ότι τα παιδιά υιοθετούν στον παραγόμενο λόγο τους την αφαίρεση « βυθίστηκε η πόλη...». Πιθανόν η ιδέα να προέρχεται από την σχολική τους εμπειρία καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης (π.χ. Πικάσσο, Μυρώ, Καντίνσκι) στα οποία εμφανίζεται η έννοια

του αφαιρετικού στοιχείου, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου και το ΑΠΣ Εικαστικών του Δημοτικού ή ακόμα και από προσωπικές τους εμπειρίες. Επίσης στην εικόνα 3 (πίνακας 2) οι μαθητές στην προσπάθειά τους να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν τα στοιχεία ανακαλούν στη μνήμη τους ήρωες αγαπημένων τους παραμυθιών (π.χ. Κοκκινόσκουφίτσα, Χιονάτη) για να ονομάσουν την απεικονιζόμενη φιγούρα.

Σχετικά με την τρίτη κατηγοριοποίηση παρατηρούμε ότι μόνο σ' ένα έργο ο λόγος που παρήγαγαν τα παιδιά δεν έχει σχέση με τα ορατά οπτικά στοιχεία της ζωγραφιάς. (βλ. πίνακας 3). Εδώ υπερίσχυσε η φαντασία τους για την ερμηνεία της εικόνας την οποία χρησιμοποίησαν για να την συνδέσουν με το νόημα της προηγούμενης, όπως το αποτύπωσαν τα παιδιά, με σκοπό την ομαλή ροή του παραμυθιού. Στην ερώτηση της νηπιαγώγου «πώς σκεφτήκατε να ερμηνεύσετε έτσι την ζωγραφιά;», τα παιδιά απάντησαν ότι «μέσα στο δάσος υπάρχουν και οι ξυλοκόποι».

Στην τέταρτη κατηγορία ανήκει ένα έργο όπου τα παιδιά αξιοποιούν την εικόνα στη ροή του λόγου τους για τη σύνθεση του παραμυθιού, χωρίς όμως η εικόνα να έχει άμεση σχέση με το παραμύθι. Φαίνεται ότι είναι μία παρενθετική κατάσταση η οποία δεν εξυπηρετεί την ροή του παραμυθιού, αλλά εξυπηρετεί την ζωγραφιά. Είναι όμως σημαντικό το γεγονός ότι ενώ η εικόνα μας παραπέμπει σε ένα αστικό περιβάλλον το οποίο είναι άσχετο με το περιεχόμενο του παραμυθιού, τα παιδιά την αξιοποίησαν στη ροή του λόγου τους για τη σύνθεση του κειμένου.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι όταν είναι δημιουργικό το πλαίσιο τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης και ερμηνείας εικόνων, προφορικές δεξιότητες και αποκτούν τα κίνητρα που χρειάζονται για την παραγωγή ενός πολυτροπικού κειμένου που έχει νόημα για τα ίδια.

Βιβλιογραφία

ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, (2003)., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 τ. Β'/13-3-03.

Brostroem, S. (2002). Communication and Continuity in the Transition from Kindergarten to School. In Denmark, Paper related to poster symposium at EECERA 10th European Conference on Quality, Early Childhood Education: University of London, 29 August to 1 September 2000.

Chapman, L. (1993), Διδακτική της τέχνης. Αθήνα, Νεφέλη.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). Research Methods in Education, NY:

Routledge.

Cope, B., Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London: Rutledge.

Cresas, (1989). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris: ESF.

Davies, M., North, J. (1990). Teacher's Expectations of School En-try Skills. *Australian Journal of Early Childhood*, 15 (4), 44-46.

Δαφέρμου Χ., Κουηούρη Π., Μπασαγιάννη Ε. (2006), *Οδηγός Νη-πιαγωγού*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 και 304 / 13-3-2003, τ. Β, τόμοι Α΄ και Β΄.

Dunlop, A.W., Fabian, H. (2003). *Transitions European Early Childhood Education. Research Journal, Themed Monograph*, 1, 15-24.

Epstein, T. (1994). Sometimes a shining moment. *High school stu-dents' represen-tations of history through the arts. Social Education*, 58, 136-141.

Fischbein, E. (1993). The theory of Figural Concepts. *Educational Studies in Math-ematics*, 24 (2), 139-162.

Gabella, M. C. (1994). Beyond the looking glass: Bringing students into the conver-sation of historical inquiry. *Theory and Re-search in Education*, 22, 340-363.

Gaudelius, P., Spiers, P. (2002). *Contemporary issues in art educa-tion*. Upper Sad-dle River, NJ: Prentice Hall.

Gentry R.J. (2006). *Breaking the Code. The new Science of Begin-ning Reading and Writing*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Kalantzis, M., Cope, B. (2001), *Πολυγραμματισμοί. Στο Φ. Χρησ-τίδη (επιμ.) Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα (σ. 214-216)*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Καπουλίτσα, Θ. (2002), *Το έργο τέχνης και ο ρόλος του στην αισ-θητική αγωγή του παιδιού κατά την παιδική ηλικία. Θεσσαλονίκη: (διδακτορική διατριβή)*, 37-43.

Κουτσάκος, Ι. (1986), *Σύγχρονη διδακτική, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου*, 204-206.

Kress, G. (2000). Multimodality. In *The New London Group (Eds), Multiliteracies: Lit-eracy learning and Design of Social Futures*, (p.p.164-180). London and New York: Routledge.

Kress, G., Leeuwen, V. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual design*, London & N.Y: Routledge.

- Lave, J., Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: University Press.
- Lewit, E.M., Baker, L.S.** (1995). School readiness. *The Future of Children*, 52 (2), 128-139.
- Pianta, R.C., McCoy, S.J.** (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 1-22.
- Prendice, R., Matthews, J., Taylor, H.** (2003). Creative development: Learning and the arts. In Riley (ed), *Learning in the early years. A guide for teachers of children* (p.p. 3-7). Paul Chapman Publishing
- Σπινκ Τ.** (1990), *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Sullivan, G.**(2002). Ideas and teaching: making meaning from contemporary art. In **P. Gaudelius, P. Spiers (Eds)**, *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River (p.p. 38-56). NJ: Prentice Hall.
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2002), *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2003), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών*, *Φιλολόγος*, 113, 405-414.

4. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η προβολή των αντιλήψεων των νηπίων για το φύλο τους στο παιχνίδι

Δημέγγηλη Αλεξάνδρα, Βρεφονηπιοκόμος, ΤΕΙ Αθήνας

Σχίζα Μεληπομένη, MSc στην εκπαίδευση, εργαστηριακός συνεργάτης, ΤΕΙ Αθήνας

Μπαστάνη Ελένη, Βρεφονηπιοκόμος, ΤΕΙ Αθήνας

Before the age of three years, children do not have much awareness of their own gender identity. The years from about age two to age six are crucial years in the development of gender roles. It is during these years that children become aware of their gender, where play styles and behaviour begins to crystallize around that core identity of "I am a boy" or "I am a girl" and that the social context of family, school, the peer group, and the media exert potent messages in stereotyped ways. In this study seventy five children from four different kindergartens around Attiki, whose ages ranged from 4 to 5:6 years old were asked to answer orally and through painting in an interview of nine questions. It was predicted that children show sex differences in behaviour during play. Indeed, this study leads to assert that children are aware of their gender, show strong preferences for gender-stereotyped toys and activities, but they don't tend to choose same sex playmates.

Οι έρευνες του Lewis και των συνεργατών του έδειξαν ότι από την ηλικία των 18 μηνών και μετά το παιδί αποκτά επίγνωση του εαυτού του εφόσον μπορεί να αναγνωρίζει το είδωλο του στον καθρέφτη (Lewis et al., 1979). Από την ηλικία των 3 αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι είναι ξεχωριστά άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως η ηλικία (Edwards & Lewis, 1979) και το φύλο. Στη φάση αυτή το παιδί διαφοροποιεί τα αγόρια από τα κορίτσια με σταθερότητα και συνέπεια και συνάμα μαθαίνει τις μορφές συμπεριφοράς που θεωρούνται κατάλληλες για κάθε φύλο (Thompson, 1975).

Το φύλο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας αλητά και στις διαπροσωπικές σχέσεις κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Σε γενικές γραμμές, ο όρος «βιολογικό φύλο» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις βιολογικές κατηγορίες του άνδρα και της γυναίκας ενώ ο όρος «κοινωνικό φύλο» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις κοινωνικές κατηγορίες της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, δηλαδή τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά που αποδίδονται στο καθένα από τα δύο φύλα.

Το κοινωνικό φύλο προσδιορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες και αναφέρεται στα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά που αποδίδεται σε κάθε ένα από τα δύο φύλα (Μαραγκουδάκη, 1993). Το περιεχόμενο των ρόλων των δύο φύλων περιλαμβάνει πεποιθήσεις για τους άνδρες και τις γυναίκες, προτιμήσεις και υιοθέτηση ορισμένων τρόπων συμπεριφοράς (Huston, 1983).

Ο ρόλος του φύλου διαμορφώνεται σταδιακά με την πάροδο της ηλικίας. Ήδη στην ηλικία των δύο ετών το παιδί μπορεί να διακρίνει το φύλο σε εικόνες παραδοσιακών ανδρών και γυναικών (αναγνώριση φύλου) και χρησιμοποιούν σωστά τις λέξεις «μαμά», «μπαμπά», «αγόρι», «κορίτσι». Παρόλα αυτά δεν κατανοεί ακόμη ότι το φύλο είναι ένα σταθερό και μόνιμο στοιχείο της ταυτότητας. Η σταθερότητα και η μονιμότητα του φύλου έρχεται αργότερα όταν το παιδί αντιληφθεί πως το βιολογικό φύλο παραμένει το ίδιο, παρά τις εξωτερικές αλλαγές στην εμφάνιση ή στα ενδιαφέροντα, π.χ. στην κόμμωση ή την ενδυμασία (Marcus and Overton, 1978; Emmerich and Shepard, 1982).

Στην ηλικία των 4-5 ετών η κατηγορική αντίληψη του εαυτού έχει αναπτυχθεί σε βαθμό που το παιδί μπορεί να περιγράψει τον εαυτό του σε μια αρκετά ευρεία κλίμακα κατηγοριών και να τον συγκρίνει με τους άλλους με βάση τις ίδιες κατηγορίες. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά διαφοροποιούν την έννοια του εαυτού τους, προσθέτοντας περισσότερες κατηγορίες αυτοπεριγραφών στο ρεπερτόριο τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι αυτοπεριγραφές των μικρών παιδιών δηλαδή αναφέρονται σε συμπεριφορές, επιτεύγματα, προτιμήσεις, κατοχή υλικών αγαθών, σωματικά χαρακτηριστικά και στοιχεία της κοινωνικής τους ταυτότητας που είναι εύκολο να παρατηρήσουν. Σε αυτή την περίοδο οι αυτοπεριγραφές δεν αναφέρονται σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν το άτομο από τους άλλους αντίθετα μπορεί να αφορούν συναισθήματα, στάσεις και απόψεις της στιγμής (Selman, 1980).

Από το τρίτο ή τέταρτο έτος της ηλικίας τους, πολλή παιδιά έχουν επίγνωση των στερεοτύπων του φύλου σε ότι αφορά τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες των παιδιών, τι φορούν άνδρες και γυναίκες, πως χρησιμοποιούν και ασχολούνται με διαφορετικά πράγματα. Ως στερεότυπα φύλου χαρακτηρίζονται οι κοινωνικές αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες ορισμένα προτερήματα, μειονεκτήματα, μορφές συμπεριφοράς αποδίδονται στα άτομα ανάλογα με το αν αυτά είναι άνδρες ή γυναίκες, αγνοώντας ή παραβλέποντας τις ατομικές τους διαφορές και ιδιαιτερότητες. Οι στερεότυπες αυτές αντιλήψεις για το φύλο, υπάγονται σε κανόνες στους οποίους πρέπει να συμμορφωθούν τα άτομα προκειμένου να αποκτήσουν δύναμη και επιτυχία

στην κοινωνία (Μαραγκουδάκη, 1993). Ο Γεώργας (1990) συμφωνεί υποστηρίζοντας πως η κάθε κοινωνία καθορίζει για το κάθε φύλο ένα πρότυπο συμπεριφοράς. Πρώτη η οικογένεια είναι αυτή που ασκεί πίεση για τη συμμόρφωση προς αυτό το πρό-τυπο, ύστερα το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Μπορεί οι γονείς να ασκούν διαφορετική μεταχείριση στα αγόρια από ότι στα κορίτσια ή να έχουν διαφορετική αντίδραση στην ίδια συμπεριφορά. Επίσης, τα παιδιά, ανάλογα με το φύλο τους, ίσως αντιδρούν διαφορετικά στην ίδια μεταχείριση από τους γονείς.

Από την ηλικία των δύο ετών λοιπόν και έπειτα, γίνονται εμφανείς οι διαφορές φύλου στο είδος των παιχνιδιών που διαλέγουν τα παιδιά και στο είδος των δραστηριοτήτων τους στο παιχνίδι (Αυγη-τίδου, 2001). Συστηματική παρατήρηση παιδιών δυο έως τεσσάρων ετών στο σπίτι τους, στο νηπιαγωγείο και στις ομάδες παιχνιδιού αποκάλυψε ότι τα αγόρια έπαιζαν συχνότερα από ότι τα κορίτσια με αυτοκινητάκια κύβους, εργαλεία και μπάλες, ενώ τα κορίτσια ασχολούνταν περισσότερο με τη ζωγραφική και το σχέδιο και έπαιζαν πιο συχνά με κούκλες και οικιακά σκεύη, και με παιχνίδια όπως κουζίνες και σίδερα σιδερώματος (Huston, 1983). Επίσης τα αγόρια διαφέρουν από τα κορίτσια και στα θέματα που προτιμούν όταν υποδύονται ρόλους στα παιχνίδια τους. Ειδικότερα τα κορίτσια υιοθετούν ρόλους που σχετίζονται με διαπροσωπικές σχέσεις όπως μαμά και παιδί, οικιακές δραστηριότητες και ενασχολήσεις όπως είναι το μαγείρεμα και τα ψώνια. Αντίθετα τα αγόρια υιοθετούν συχνότερα ρόλους φανταστικούς και περιπέτειας όπως τέρατα, ασ-τροναύτες και ήρωες της τηλεόρασης.

Μάλιστα έχει διαπιστωθεί (Maccoby and Jacklin, 1974) ότι το παιχνίδι των τρίχρονων και τετράχρονων αγοριών χαρακτηρίζεται από περισσότερη σωματική δράση και ενεργητικότητα συγκριτικά με το παιχνίδι των κοριτσιών (όπως το τρεξιμο, το πέταγμα αντικειμένων, οι κλητσιές και τα κτυπήματα). Οι διαφορές αυτές σε επίπεδο δραστηριότητας και παιχνιδιών δικαιολογεί και το ότι από την προσχολική περίοδο και έπειτα, τα παιδιά έχουν την τάση να παίζουν με άλλα παιδιά του ίδιου φύλου. Παρατηρήσεις σε ομάδες παιχ-νιδιού και σε νηπιαγωγεία έχουν δείξει ότι κατά το διάστημα του ελεύθερου παιχνιδιού περίπου τα δύο τρίτα των συμπαιχτών είναι του ίδιου φύλου (Hartup, 1983).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι πραγματικές αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με το φύλο τους και πώς αυτές προβάλλονται μέσα από το παιδικό παιχνίδι. Ειδικότερα εξετάστηκε η ύπαρξη της σχέσης μεταξύ της επιλογής των παιχνιδιών και της αντίληψης του φύλου. Τα ερευνη-τικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν την ηλικία που ένα παιδί προσχολικής

ηλικίας αντιλαμβάνεται το φύλο του, την επιλογή συντρόφου στο παιχνίδι, και το είδος των δραστηριοτήτων και των παιχνιδιών που προτιμά. Υπόθεση της έρευνας αποτέλεσε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν το «βιολογικό» τους φύλο αλληλά και ότι επηρεάζονται από τα στερεότυπα που αφορούν σε αυτό όταν παίζουν.

Μέθοδος

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν 75 παιδιά ηλικίας 4 έως 5;6 ετών. Από αυτά 36 ήταν αγόρια και τα 39 ήταν κορίτσια, τα οποία προέρχονταν από τρεις διαφορετικούς δημοτικούς και έναν ιδιωτικό παιδικό σταθμό της Αττικής. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη. Τα παιδιά απάντησαν προφορικά και ζωγραφίζοντας ελεύθερα, σε συνέντευξη εννέα ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου.

Αποτελέσματα

Όλα τα προνήπια (100%) που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σωστά στην ερώτηση αν είναι αγόρι ή κορίτσι.

Στην ερώτηση ποια παιδιά είναι οι φίλοι τους, το 44,4% των αγοριών απάντησε πως έχει φίλους μόνο αγόρια, το 11,2% πως έχει φίλους μόνο κορίτσια και το υπόλοιπο 44,4% πως έχει φίλους και αγόρια και κορίτσια. Από τα 39 κορίτσια, μόνο το 2,6% κάνει παρέα μόνο με αγόρια, το 38,4% κάνει παρέα μόνο με κορίτσια και το 59% κάνει παρέα και με αγόρια και με κορίτσια.

Στην ερώτηση αν παίζουν και με αγόρια και με κορίτσια το 69,4% των αγοριών απάντησε θετικά, ενώ το 30,6% απάντησε αρνητικά. Όσον αφορά τα κορίτσια, το 79,5% απάντησε πως παίζει και με τα δυο φύλα, ενώ το 20,5% απάντησε πως δεν παίζει και με αγόρια και με κορίτσια.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, όταν ρωτήθηκαν ποια παιχνίδια προτιμούν, από τα 36 αγόρια, το 38,8% απάντησε ότι παίζει με τουβλάκια, το 16,6% ότι προτιμά τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς (αυτοκίνητα, φορτηγά, караβάκια), το 2,7% ότι προτιμά τις κούκλες (αρκουδάκια, λούτρινα), ενώ κανένα αγόρι δεν επέλεξε τα παζλ. Το 25% των αγοριών ασχολείται με κινητικά παιχνίδια (κυνηγητό, μπάλα, ποδόσφαιρο), το 5,5% με πηλαστέλινη, ενώ κανένα αγόρι δεν παίζει με κουζινικά. Τέλος, το 11,4% των αγοριών απάντησε πως παίζει άλλα παιχνίδια. Από τα 39 κορίτσια, το 18% παίζει με τουβλάκια, μόλις το 5,2% με Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, το 25,5% παίζει με

κούκλες και το 7,7% με παζλ. Κινητικά παιχνίδια (κυνηγητό, μπάλα, ποδόσφαιρο) προτιμά το 23,2% των κοριτσιών, κουζινικά το 15,4% και πλαστελίνη μόλις το 2,5%. Το υπόλοιπο 2,5% απάντησε πως προτιμά άλλα παιχνίδια.

Πίνακας 1
Τα παιχνίδια που προτιμούν

Απαντήσεις παιδιών (N=75)	Αγόρια (N=36)	Κορίτσια(N=39)
Τουβλάκια	38,8%	18%
M.M.M.	16,6%	5,2%
Κούκλες	2,7%	25,5%
Παζλ	0%	7,7%
Κινητικά	25%	23,2%
Κουζινικά	0%	15,4%
Πλαστελίνη	5,5%	2,5%
Άλλα	11,4%	2,5%
Σύνολο	100%	100%

Στην ερώτηση τι δώρα τους κάνουν οι γονείς τους τα αγόρια απάντησαν πως τους αγοράζουν Μέσα Μαζικής Μεταφοράς (αυτοκίνητα, ελικόπτερο, αεροπλάνο, πλοίο, ποδήλατο) σε ποσοστό 58,3%. Μόνο το 8,3% απάντησε κούκλες και το 5,5% τουβλάκια. Το 2,7% απάντησε πως οι γονείς τους, τους αγοράζουν κοριτσίστικα παιχνίδια, και το υπόλοιπο 25,2% αναφέρθηκε σε μπάλα, μαρκαδόρους, σπιτάκι και Luna Park, τα οποία συγκεντρώθηκαν στα «άλλα». Όσον αφορά τα κορίτσια, οι γονείς δεν αγοράζουν σε κανένα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς όπως και τουβλάκια. Το 56,4% των κοριτσιών απάντησε πως οι γονείς τους, τους αγοράζουν κούκλες και κοριτσίστικα παιχνίδια (τσιμπιδάκια, τσάντες, κολιέ, κουζινικά) ενώ το 23,1% αναφέρθηκε σε «άλλα».

Στην ερώτηση αν έχουν κούκλες απάντησαν από τα 36 αγόρια το 16,6% πώς ναι, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία πως όχι (83,4%). Από τα 39 κορίτσια που ρωτήθηκαν εάν έχουν αυτοκινητάκια το 23,1% απάντησε ότι έχει σε αντίθεση με την πλειονότητα (76,9%) που απάντησε πως δεν έχει. Όταν όμως τα παιδιά που είχαν αδέρφια ρωτήθηκαν αν παίζουν με τα παιχνίδια τους, αγόρια και κορίτσια απάντησαν θετικά (86,6 και 87,1 αντίστοιχα) χωρίς να επηρεάζονται από το φύλο που είχαν τα αδέρφια τους.

Στην ερώτηση ποιο είναι το αγαπημένο τους παιχνίδι τα αγόρια σε ποσοστό 47,2% απάντησαν Μέσα Μαζικής Μεταφοράς (αυτοκίνητα, μηχανές, μπουλντόζες, τρένο,

φορτηγά, υποβρύχιο, γερανός), το 11,4% απάντησε κούκλες (ανέφεραν δεινόσαυρος, κουνελάκι, ζωάκια, πειρατές), το 13,8% απάντησε κατασκευές, το 2,7% απάντησε ζωγραφική, το 16,6% κινητικά παιχνίδια (κυνηγητό, μπάλα, κούνια, ποδήλατο), το 8,3% απάντησε «άλλα», ενώ κανένα αγόρι δεν επέλεξε τα βιβλία. Από τα κορίτσια, μόνο το 5,1% απάντησε Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, ενώ το 59% απάντησε κούκλες. Επίσης μόνο το 2,6% απάντησε ότι προτιμά τις κατασκευές αλλήλ και τη ζωγραφική. Πολύ περισσότερα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια (10,2%) απάντησε βιβλία.. Το υπόλοιπο 20,5% απάντησε άλλα (πιανάκι, κουζινικά), ενώ κανένα δεν ανέφερε κινητικά παιχνίδια σε σχέση με τα αγόρια που τα προτιμούν στο 16,6%.

Πίνακας 2

Το αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών

Απαντήσεις παιδιών (N=75)	Αγόρια (N=36)	Κορίτσια(N=39)
Μ.Μ.Μ.	47,2%	5,1%
Κούκλες	11,4%	59%
Κατασκευές	13,8%	2,6%
Ζωγραφική	2,7%	2,6%
Κινητικά	16,6%	0%
Βιβλία	0%	10,2%
Άλλα	8,3%	20,5%
Σύνολο	100%	100%

Τέλος ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε πρώτη φάση τον εαυτό τους να παίζει με ένα παιχνίδι. Από τα 36 αγόρια το 58,3% επέλεξαν να απεικονίσουν αγορίστικα παιχνίδια (σπαθί, αεροπλάνο, αυτοκίνητο, φορτηγό, πλοίο, μπουλντόζα, πύραυλος, Gormiti, μηχανή), το 41,7% ουδέτερα παιχνίδια (μπάλα, τρενάκι, πύργος, τουβλάκια, κάστρο, μπαλόνι, παραμύθι, παζλ, σπιτάκι, αλόγο, βόλεϊ, τυφλόμυγα, πλαστελίνη, κρυφό, πουλάκι, κουβαδάκι, κουδουνίστρα, ποδήλατο), ενώ κανένα δε ζωγράφησε κάποιο από τα παιχνίδια που προτιμούν τα κορίτσια ή κάτι άλλο. Από τα 39 κορίτσια το 51,3% ζωγράφησε τον εαυτό του να παίζει με κοριτσίστικα παιχνίδια (κούκλα, καρότσι, κουζινικά, σκουλαρίκια, τσάντα), το 42% με ουδέτερα , και το 7,7% με άλλα (λουλούδι, καρδούλες, ήλιος, πεταλούδα). Κανένα δεν απεικόνισε αγορίστικα παιχνίδια (πίνακας 3α).

Πίνακας 3^α

Τα παιδιά ζωγραφίζουν τον εαυτό τους να παίζει με ένα παιχνίδι

Απαντήσεις παιδιών (N=75)	Αγόρια (N=36)	Κορίτσια(N=39)
Αγορίστικα	58,3%	0%
Κοριτσίστικα	0%	51,3%
Ουδέτερα	41,7%	42%
Άλλα	0%	7,7%
Σύνολο	100%	100%

Στην συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα πα-ιδί του αντίθετου φύλου να παίζει με ένα παιχνίδι. Το 52,7% των αγοριών ζωγράφησε κορίτσια να παίζουν με κοριτσίστικα παιχνίδια, το 39% με ουδέτερα παιχνίδια και το 8,3% με αγορίστικα παιχνίδια. Το 43,6% ζωγράφησε των κοριτσιών ζωγράφησε αγόρια να παίζουν με αγορίστικα παιχνίδια, το 41% με ουδέτερα παιχνίδια, το 5,1% με κοριτσίστικα παιχνίδια και με άλλα το 10,3%. (πίνακας 3β).

Πίνακας 3β

Απαντήσεις παιδιών (N=75)	Αγόρια (N=36)	Κορίτσια(N=39)
Αγορίστικα	8,3%	43,6%
Κοριτσίστικα	52,7%	5,1%
Ουδέτερα	39%	41%
Άλλα	0%	10,3%
Σύνολο	100%	100%

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι αφενός η μονιμότητα του φύλου επιτυγχάνεται στην ηλικία των τεσσεράμισι έως πέντε ετών και ότι αφετέρου στην ηλικία αυτή αντιλαμβάνονται κάποια πιο αφηρημένα, ψυχολογικά στοιχεία που συνθέτουν τα στερεότυπα των φύλων. Παρόλο που έχει διαπιστωθεί ότι ήδη από δυο ετών, το νήπιο έχει στοιχειώδεις γνώσεις, που αφορούν τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006), τα παιδιά στην ηλικία αυτή δεν κατανοούν ότι το φύλο είναι ένα σταθερό και μόνιμο στοιχείο της ταυτότητας. Αντίθετα με τα παιχνίδια ή τις δραστηριότητες τα παιδιά

αρχίζουν να διαμορφώνουν στερεότυπα για προσωπικές ιδιότητες, λιγότερο εμφανή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, με πιο αργό ρυθμό . (Huston, 1983).

Τα περισσότερα παιδιά της έρευνας θεωρούν ως φίλους τους παιδιά του ίδιου φύλου όμως η πλειοψηφία των παιδιών, ανεξαρτήτως φύλου, αρέσκεται στο να παίζει με παιδιά και των δύο φύλων. Φαίνεται λοιπόν ότι ο διαχωρισμός των δύο φύλων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού γίνεται πιο έντονος από την προσχολική προς τη μέση σχολική ηλικία. (Maccoby, 1988).

Στην παρούσα έρευνα προέκυψε ότι η πλειονότητα των αγοριών ασχολείται κυρίως με τουβλάκια και των κοριτσιών με κούκλες. Σύμφωνα με τις Κηλίφα και Βαλιάση (2005), τα τουβλάκια και γε-νικότερα τα παιχνίδια κατασκευών παίζονται συνήθως από τα αγόρια, θέλοντας να μιμηθούν τους άντρες, οι οποίοι από παλιά ασχολούνταν περισσότερο με χειρωνακτικές εργασίες. Ο κούκλες ήταν πάντα το αγαπημένο παιχνίδι των κοριτσιών. Πάνω στις κούκλες τα κοριτσάκια είχαν την ευκαιρία να ασκούν τη μητρική εξουσία και να ασκούνται στο μητρικό τους ρόλο. Ωστόσο και τα δύο φύλα στο ίδιο ποσοστό επιλέγουν το κινητικό παιχνίδι . Τα περισσότερα από τα κινητικά παιχνίδια δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να συνεργαστεί με τους συντρόφους του, αφού τα πιο πολλά από αυτά είναι ομαδικά και, το σπουδαιότερο από όλα, να εκτονωθεί.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν αναιρούν όσα αναφέρουν οι Δεληγιάννη, Μαζηρίδου και Κιοσέογλου (2003) πως οι γονείς ενισχύουν τη συμπεριφορά του παιδιού που θεωρείται κατάλληλη για το φύλο του, όπως αυτή προσδιορίζεται από την κοινωνία, ενώ αποθαρρύνουν ή αγνοούν εκδηλώσεις συμπεριφοράς από τα παιδιά που δε θεωρούνται κατάλληλες για το φύλο τους. Σε ερώτηση που αφορούσε τα δώρα που τα παιδιά δέχονται από τους γονείς τους, προκύπτει ότι οι επιλογές τους είναι επηρεαζόμενες από τα κοινωνικά στερεότυπα εφόσον στην πλειοψηφία τους προσφέρουν Μέσα Μαζικής Μεταφοράς στα αγόρια και κούκλες και άλλα κοριτσίστικά παιχνίδια στα κορίτσια.

Ομοίως σε άλλη ερώτηση που αφορούσε το αγαπημένο τους παιχνίδι το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών απάντησε ότι το αγαπημένο τους παιχνίδι είναι τα αυτοκινητάκια και αντίστοιχα των κοριτσιών οι κούκλες. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας λοιπόν δε διαφωνούν με την άποψη ότι τα νήπια από πολύ νωρίς ενισχύουν τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου διαλέγοντας πολύ συχνά παιχνίδια που σχετίζονται με δικό τους φύλο. Παρατηρήσεις εξάλλου νηπίων 2-3 ετών που έγιναν σε ένα ειδικά διαρρυθμισμένο δωμάτιο, με ποικιλία παιχνιδιών, έδειξαν ότι τα κορίτσια προτιμούσαν να παίζουν με οικιακά σκεύη , κούκλες και να

ντύνονται με ρούχα ενηλίκων ενώ τα αγόρια επέλεγαν όπλα, φορτηγά αυτοκίνητα ή διάφορα εργαλεία μαστορέματος (Fagot, 1974).

Όπως προκύπτει και στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζοντας τα σχέδια που ζωγράφισαν τα νήπια, τα αγόρια αναπαριστούν συχνότερα τον εαυτό τους να παίζει με Μέσα Μαζικής Μεταφοράς και όπλα ενώ τα κορίτσια ζωγράφισαν στην πλειοψηφία τους κούκλες και οικιακά σκεύη. Σε μεγάλο ποσοστό όμως τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ζωγράφισαν τον εαυτό τους να παίζει και με παιχνίδια που δεν ταιριάζουν αυστηρά με το φύλο τους όπως μπάλα, ποδήλατο, κρυφτό, κουβαδάκια. Κανένα όμως αγόρι δε ζωγράφισε τον εαυτό του να παίζει με ένα παιχνίδι από αυτά που προτιμούσαν τα κορίτσια και κανένα κορίτσι αντίστοιχα δε ζωγράφισε τον εαυτό του να παίζει με ένα παιχνίδι από αυτά που προτιμούσαν τα αγόρια.

Όταν ζητήθηκε από τα νήπια να σχεδιάσουν ένα παιδί του αντίθετου φύλου να παίζει με ένα παιχνίδι, τα αγόρια ζωγράφισαν κορίτσια που έπαιζαν με παιχνίδια που ταίριαζαν με το φύλο τους στο μεγαλύτερο ποσοστό και με ουδέτερα παιχνίδια ως δεύτερη επιλογή. Το ποσοστό των αγοριών που ζωγράφισε κορίτσια να παίζουν με αγορίστικα παιχνίδια ή άλλα ήταν πολύ μικρό. Αντίστοιχα ήταν τα συμπεράσματα που προέκυψαν εξετάζοντας τα σχέδια των κοριτσιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσσον

Αυγητίδου Σ. (2001), Το Παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Γεώργας Δ. (1990), Κοινωνική Ψυχολογία, ττ. Α', 2η έκδοση, Αθήνα: επιμ. Ελληνικά Γράμματα.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Μαζηρίδου, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου & Ε. Αυδή (Επιμ. Έκδ.), Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, 5, 189-213.

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2001), Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαραγκουδάκη Ε. (1993), Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο, Αθήνα: Οδυσσέας

Β. Ξενόγλωσσον

Edwards, C. P. & Lewis, M. (1979). Young children's concepts of social relations: Social functions and social objects. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The child and his Family*. New York: Plenum.

Emmerich, W., & Sheppard, K. (1982). Development of sex differentiated preferences during late childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 406-417.

Fagot, B.I. (1974). Sex differences in toddlers' behavior and parental reaction. *Developmental Psychology*, 10, 554-558.

Hartup, W.W (1983). Peer Relationships. In: P.H Mussen & E.M. Hetherington (Eds), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4 Socialization, personality and social development* (4th Edition). New York: Wiley.

Huston, A. (1983). Sex typing. In Mussen & E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol 4) Socialization, personality and social development (4th ed.). New York : Wiley.

Lewis, M., & Brooks Gunn, J. (1979). *Social cognition and the development of self*. New York : Plenum Press.

Maccoby, E.E & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, C.A: Stanford University Press.

Maccoby E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.

Marcus, D. E., & Overton, W. F. (1978). The development of cognitive gender constancy and sex role preferences. *Child Development*, 49, 434-444.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York : Academic Press.

Thompson, S.K., (1975). Gender labels and early sex role development. *Child Development*, 46, 339-347.

Αγαπημένες δράσεις & παιχνίδια μικρών νηπίων & παιδαγωγών, στα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγ-ράμματα

Μαρία Ζέρβα, βρεφονηπιοκόμος, μόνιμο μέλος ΕΤΠ & Εργαστηριακός Συνεργάτης

Τμήματος Προσχολικής Αγωγής ΤΕΙ Αθήνας

Αγγελική Σιμιντζή, βρεφονηπιοκόμος, Δημοτικοί Παιδικοί Σταθμοί Ηρακλείου Αττικής

Ευαγγελία Μακρογύκη, βρεφονηπιοκόμος, Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών (ΔΒΑ)

Abstract

The activities that both educators and children choose define the context of the daily psycho pedagogue programs and contribute to children's development who attend preschool education institutions. The material of the research was the answers, which were given though an anonymous questionnaire, by preschool educators, concerning the activities that they choose to engage themselves and the children. We note that children are engaged more often with activities, such as: singing, musical-kinetic activities, book reading, conversation, drawing, kinetic and symbolic game. Almost of the same content are also the activities that adults encourage, while they avoid activities that are related to the "community opening" or the contribution of social partners.

Εισαγωγή

Η καθημερινή φοίτηση σε ιδρύματα προσχολικής αγωγής, προϋποθέτει ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο με ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών νηπίων (Dodge & Colker, 1998 Ντολιοπούλου, 2002α Σιδηροπούλου & συν., 2002) αλλά και την εξάλληψη τυχόν ανισοτήτων και την ενίσχυση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, εθνικά, πολιτισμικά περιβάλλοντα. (Δημητριάδη, 2001α • ΕΑΔΑΠ, 2003 • Μπέλλου-Μυλωνά & Σιδηροπούλου, 2006). Στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και στα πλαίσια της παιδαγωγικής ομάδας, τα νήπια σε μια αμοιβαία δραστηριότητα, αναπτύσσουν το παιχνίδι μέσα στην κουζίτώρα που δημιουργούν μαζί με τους παιδαγωγούς. Ειδικότερα ο παιδαγωγός ως ενήλικας, αναλαμβάνει να αναδείξει και να εμψυχώνει τις προτάσεις των υπολοίπων μελών και να μεριμνήσει για την υλοποίηση αυτών (Κιτσάρης, 1998 - Thyssen, 2001 • Ηδνικainen, 2001 Παπανασούμ, 2003 Μουσένα,

2004).

Θεωρητικό πλαίσιο

Στις μέρες μας ένα ισχυρό ιδεολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο (Montesori, Piaget, Vigotsky, Dewey, Gardner κ.α.) υποστηρίζει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως μέσο μάθησης, ως θεμέλιο των αναλυτικών προγραμμάτων και ανάπτυξης ικανοτήτων όπως: λόγος, επίλυση προβλημάτων, δημιουργική χρήση υλικών, κοινωνικοποίηση, δεξιότητες κ.ά. (Kamii & Devries, xx - Ντολιοπούλου, 2002β -Κουτσουβάνου, 2004). Η σπουδαιότητα της κάθε δραστηριότητας γίνεται φανερή μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα όσο και τη στάση των παιδαγωγών στην επιλογή αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών για τις μικρές ηλικίες (Κιτσαράς, 1998 • Bredenkamp & Copple, 1998 • Μουσένα, 2006). Είναι γεγονός ότι το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να εκφράσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, να αναπτύξουν συμβολικές λειτουργίες και να κατανοήσουν τον κόσμο (Ντολιοπούλου, 2002β). Η δράση είναι δυνατόν να λάβει χώρα, στην τάξη ή στην αυλή και να έχει την ίδια σπουδαιότητα (Γερμανός, 2001 - Μπότσογλου, 2001).

Τόσο το παιχνίδι ως δράση, όσο και το παιχνίδι-αντικείμενο βρίσκονται σε μια εναλλασσόμενη σχέση που βοηθούν το μικρό παιδί στην αγωγή και τη γενικότερη ανάπτυξη του. Κάθε υλικό πα-ιχνιδιού αποτελεί συγχρόνως και υλικό μάθησης, όπως και κάθε μορφή παιχνιδιού είναι μορφή μάθησης (Πανταζής, 1999).

Προσφάτως μάλιστα, μέσα από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού¹, το «δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι» προβάλλει ως σημαντική παράμετρος για τα παιδιά όλων των χωρών. Σε δήλωση της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής

¹ <http://www.unisef.gr/reports/symb.php# 31>

Α. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία του και στην ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή.

Β. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

Αγωγής γίνεται αναφορά «στην εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών ανάπτυξης του παιχνιδιού σε όλες τις χώρες και σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα»².

Μεθοδολογία

Σκοπός της εργασίας, ήταν η διερεύνηση των δραστηριοτήτων και παιχνιδιών που επιλέγονται πιο συχνά στα τμήματα ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής, τόσο από την πλευρά των παιδιών, όσο και από την πλευρά των παιδαγωγών όπως επίσης και η ανάδειξη των αιτιών που αποτρέπουν την υλοποίηση ορισμένων από αυτές.

Το υλικό αποτέλεσαν οι απαντήσεις 65 παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (βρεφονηπιοκόμοι, νηπιαγωγοί, βοηθοί) που εργάζονται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς του δήμου Χαλανδρίου Αττικής. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και περιελάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι παιδαγωγοί του δείγματος: ως προς το φύλο ήταν άνδρες 2% (1) και γυναίκες 98% (64). Όσον αφορά στην ηλικία τους, ήταν: 21-25 ετών 12% (8), 26-35 ετών 53% (35), 36-45 ετών 30% (19), και μεγαλύτερη των 45 ετών 5%(3). Από αυτούς, απασχολούνταν σε βρεφικά τμήματα το 48% (31) και το υπόλοιπο 52% (34) σε νηπιακά. Ως προς την προϋπηρεσία οι παιδαγωγοί διέθεταν: λιγότερη από 12 μήνες 3% (2), 1-3 έτη 29% (19), 4-10 έτη 37% (24), 11-20 έτη 22% (14) και περισσότερη από 20 έτη 9% (6). Ως προς τις σπουδές, οι παιδαγωγοί ήταν απόφοιτοι: ΑΕΙ 17% (11), ΤΕΙ 37% (24), κρατικού ΙΕΚ 11% (8), ιδιωτικού ΙΕΚ 25% (16), μέσης εκπαίδευσης 8% (5), πανεπιστημίου του εξωτερικού 2% (1).

Ως προς τη θέση που κατείχαν, ήταν: υπεύθυνοι του Βρεφονηπιακού Σταθμού 10% (7), παιδαγωγοί τάξης 45% (29), βοηθοί παιδαγωγού 45% (29). Ως προς τη σχέση εργασίας, ήταν: μόνιμοι υ-πάλληλοι 15% (10), με σύμβαση αορίστου χρόνου 26% (17), με σύμβαση ορισμένου χρόνου 2% (1), με σύμβαση έργου 57% (37).

Από τις απαντήσεις των παιδαγωγών διαπιστώνουμε ότι κατά τη διάρκεια της ώρας προσέλευσης, η αγαπημένη συνήθεια των μικρών παιδιών είναι:

-ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές: πάρα πολύ συχνά 40% (26), πολύ συχνά 31% (20),

² http://www.omep.gr/texts/OMEP_congress_statement_2010.doc

συχνά 11% (7), σπάνια 6% (4), ποτέ 12% (8).

-ατομικό παιχνίδι: πάρα πολύ συχνά 11% (7), πολύ συχνά 18% (12), συχνά 45% (29), σπάνια 14% (9), ποτέ 12% (8).

-ομαδικό παιχνίδι: πάρα πολύ συχνά 11% (7), πολύ συχνά 31% (20), συχνά 29% (19), σπάνια 18% (12), ποτέ 11% (7).

-επικοινωνία / προσέγγιση του παιδαγωγού: πάρα πολύ συχνά 25% (16), πολύ συχνά 23% (15), συχνά 32% (21), σπάνια 9% (6), ποτέ 11% (7).

-χαλάρωση – ηρεμία χωρίς παιχνίδι: πάρα πολύ συχνά 2% (1), πολύ συχνά 12% (8), συχνά 9% (6), σπάνια 34% (22), ποτέ 43% (28).

-ζωγραφική: πάρα πολύ συχνά 0% (0), πολύ συχνά 33% (2), συχνά 17% (1), σπάνια 50% (3), ποτέ 0% (0).

Οι παιδαγωγοί απαντούν ότι από τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο τμήμα κατά τις ώρες δράσης, τα παιδιά συμμετέχουν κυρίως σε:

-τραγούδι: πάρα πολύ συχνά 39% (26), πολύ συχνά 42% (27), συχνά 17% (11), σπάνια 0% (0), ποτέ 2% (1).

-μουσικοκινητικές δραστηριότητες: πάρα πολύ συχνά 42% (27), πολύ συχνά 48% (31), συχνά 8% (6), σπάνια 0% (0), ποτέ 2% (1).

-θεατρικό παιχνίδι: πάρα πολύ συχνά 18% (12), πολύ συχνά 18% (12), συχνά 29% (19), σπάνια 12% (8), ποτέ 23% (14).

-κουκλιοθέατρο: πάρα πολύ συχνά 17% (11), πολύ συχνά 23% (15), συχνά 31% (20), σπάνια 18% (12), ποτέ 11% (7).

-ανάγνωση βιβλίου: πάρα πολύ συχνά 45% (30), πολύ συχνά 31% (20), συχνά 14% (9), σπάνια 2% (1), ποτέ 8% (5).

-αφήγηση παραμυθιού: πάρα πολύ συχνά 34% (22), πολύ συχνά 37% (25), συχνά 22% (14), σπάνια 2% (1), ποτέ 5% (3).

-συζήτηση: πάρα πολύ συχνά 23% (15), πολύ συχνά 23% (15), συχνά 22% (14), σπάνια 15% (10), ποτέ 17% (11).

-παραδοσιακά παιχνίδια: πάντα 12% (7), πολύ συχνά 15% (10), συχνά 40% (26), σπάνια 18% (12), ποτέ 15% (10).

-κινητικά παιχνίδια: πάρα πολύ συχνά 37% (24), πολύ συχνά 34% (22), συχνά 19% (13), σπάνια 2% (1), ποτέ 8% (5).

-συμβολικό παιχνίδι: πάρα πολύ συχνά 25% (16), πολύ συχνά 25% (16), συχνά 22% (15), σπάνια 11% (7), ποτέ 17% (11).

-κολλάζ: πάρα πολύ συχνά 29% (19), πολύ συχνά 36% (23), συχνά 20% (13),

σπάνια 6% (4), ποτέ 9% (6).

-ζωγραφική (δακτυλομπογιές, τέμπερα): πάρα πολύ συχνά 51% (33), πολύ συχνά 31% (21), συχνά 11% (7), σπάνια 5% (3), ποτέ 2% (1).

-πληστική (ζυμάρι, πυλός): πάρα πολύ συχνά 28% (18), πολύ συχνά 34% (22), συχνά 25% (16), σπάνια 5% (4), ποτέ 8% (5).

-επιτραπέζια παιχνίδια: πάρα πολύ συχνά 6% (4), πολύ συχνά 37% (24), συχνά 25% (16), σπάνια 9% (6), ποτέ 23% (15).

-επισκέψεις εκτός προσχολικού ιδρύματος: πάρα πολύ συχνά 3% (2), πολύ συχνά 0% (0), συχνά 3% (2), σπάνια 5% (3), ποτέ 89% (53).

-οι επισκέψεις στην τάξη από κοινωνικούς συνεργάτες: πάρα πολύ συχνά 0% (0), πολύ συχνά 8% (5), συχνά 14% (9), σπάνια 26% (17), ποτέ 52% (34).

Σε ότι αφορά τις δραστηριότητες, κατά τη διάρκεια του διαημέριου, ως αγαπημένες δραστηριότητες των νηπίων προβάλλουν:

-αυτοσχέδιο ομαδικό παιχνίδι: πάρα πολύ συχνά 45% (29), πολύ συχνά 17% (11), συχνά 18% (12), σπάνια 9% (6), ποτέ 11% (7).

-οργανωμένα κινητικά παιχνίδια: πάρα πολύ συχνά 11% (7), πολύ συχνά 26% (17), συχνά 34% (22), σπάνια 15% (10), ποτέ 14% (9).

-παραδοσιακά παιχνίδια: πάρα πολύ συχνά 2% (1), πολύ συχνά 9% (6), συχνά 37% (24), σπάνια 26% (17), ποτέ 26% (17).

-παιχνίδια με την άμμο: πάρα πολύ συχνά 28% (18), πολύ συχνά 19% (13), συχνά 11% (7), σπάνια 11% (7), ποτέ 31% (20).

-παιχνίδια με το νερό: πάρα πολύ συχνά 20% (13), πολύ συχνά 9% (6), συχνά 16% (10), σπάνια 6% (4), ποτέ 49% (32).

-παιχνίδια με το υλικό «Παιδικής Χαράς»: πάρα πολύ συχνά 71% (46), πολύ συχνά 11% (7), συχνά 8% (6), σπάνια 2% (1), ποτέ 8% (5).

-κηπουρική: πάρα πολύ συχνά 3% (1), πολύ συχνά 9% (6), συχνά 15% (10), σπάνια 18% (12), ποτέ 55% (36).

-ανάγνωση βιβλίου: πάρα πολύ συχνά 20% (1), πολύ συχνά 80% (4), συχνά 0% (0), σπάνια 0% (0), ποτέ 0% (0).

Για τους παιδαγωγούς από τις δραστηριότητες που εμπνέουν στο τμήμα τους, ως αγαπημένες προβάλλουν:

-τραγούδι: πάρα πολύ συχνά 49% (32), πολύ συχνά 29% (19), συχνά 15% (10), σπάνια 2% (1), ποτέ 5% (3).

-μουσικοκινητικές δράσεις: πάρα πολύ συχνά 49% (32), πολύ συχνά 39% (25),

συχνά 12% (8), σπάνια 0% (0), ποτέ 0% (0).

-θεατρικό παιχνίδι: πάρα πολύ συχνά 18% (11), πολύ συχνά 23% (15), συχνά 38% (25), σπάνια 9% (6), ποτέ 12% (8).

-κουκλοθέατρο: πάρα πολύ συχνά 20% (13), πολύ συχνά 26% (17), συχνά 40% (26), σπάνια 11% (7), ποτέ 3% (2).

-ανάγνωση βιβλίου: πάρα πολύ συχνά 57% (37), πολύ συχνά 28% (19), συχνά 8% (5), σπάνια 2% (1), ποτέ 5% (3).

-αφήγηση παραμυθιού: πάρα πολύ συχνά 57% (37), πολύ συχνά 26% (17), συχνά 12% (8), σπάνια 0% (0), ποτέ 5% (3).

-συζήτηση: πάρα πολύ συχνά 34% (22), πολύ συχνά 35% (23), συχνά 15% (10), σπάνια 8% (5), ποτέ 8% (5).

-παραδοσιακά παιχνίδια: πάρα πολύ συχνά 21% (14), πολύ συχνά 14% (9), συχνά 34% (22), σπάνια 17% (11), ποτέ 14% (9).

-κινητικά παιχνίδια: πάρα πολύ συχνά 35% (23), πολύ συχνά 35% (23), συχνά 18% (12), σπάνια 3% (2), ποτέ 9% (5).

-συμβολικό παιχνίδι: πάρα πολύ συχνά 25% (16), πολύ συχνά 26% (17), συχνά 31% (20), σπάνια 9% (6), ποτέ 9% (6).

-κολλάζ: πάρα πολύ συχνά 43% (28), πολύ συχνά 29% (19), συχνά 17% (11), σπάνια 6% (4), ποτέ 5% (3).

-ζωγραφική (δακτυλομπογιές, τέμπερα): πάρα πολύ συχνά 62% (40), πολύ συχνά 26% (17), συχνά 9% (6), σπάνια 3% (2), ποτέ 0% (0).

-πληστική (ζυμάρι, πηλός): πάρα πολύ συχνά 42% (27), πολύ συχνά 28% (19), συχνά 17% (11), σπάνια 8% (5), ποτέ 5% (3).

-επιτραπέζια παιχνίδια: πάρα πολύ συχνά 18% (12), πολύ συχνά 32% (21), συχνά 25% (16), σπάνια 11% (7), ποτέ 14% (9).

-επισκέψεις εκτός προσχολικού ιδρύματος: πάρα πολύ συχνά 11% (7), πολύ συχνά 8% (5), συχνά 5% (3), σπάνια 8% (6), ποτέ 68% (44).

-επισκέψεις στην τάξη από κοινωνικούς συνεργάτες: πάρα πολύ συχνά 9% (5), πολύ συχνά 6% (4), συχνά 15% (10), σπάνια 18% (12), ποτέ 52% (34).

-κνηπουρική: πάρα πολύ συχνά 5% (3), πολύ συχνά 14% (9), συχνά 14% (10), σπάνια 22% (14), ποτέ 45% (29).

Οι παιδαγωγοί απαντούν ότι ορισμένες δραστηριότητες δεν υ-λοποιούνται, παρόλο που είναι δημοφιλείς σε παιδιά ή ενήλικες, εξαιτίας:

-υψηλού κόστους/ έλλειψης υλικών: πάρα πολύ συχνά 45% (29), πολύ συχνά 34% (22), συχνά 8% (6), σπάνια 8% (5), ποτέ 5% (3).

-απουσίας κατάλληλων κτιριακών υποδομών: πάρα πολύ συχνά 25% (16), πολύ συχνά 26% (17), συχνά 9% (6), σπάνια 15% (10), ποτέ 25% (16).

-απαίτησης συντονισμού, προγραμματισμού: πάρα πολύ συχνά 4% (3), πολύ συχνά 17% (11), συχνά 28% (18), σπάνια 34% (22), ποτέ 17% (11).

-απουσίας κατάλληλων αναλογιών προσωπικού: πάρα πολύ συχνά 26% (17), πολύ συχνά 20% (13), συχνά 23% (15), σπάνια 14% (9), ποτέ 17% (11).

-απαίτησης εξειδικευμένων γνώσεων (π.χ. μουσικοκινητική): πάρα πολύ συχνά 5% (3), πολύ συχνά 5% (3), συχνά 32% (21), σπάνια 32% (21), ποτέ 26% (17).

-φόβου για τη σωματική ακεραιότητα των νηπίων (π.χ. επισκέψεις εκτός ΒΝΣ): πάρα πολύ συχνά 37% (24), πολύ συχνά 22% (14), συχνά 20% (13), σπάνια 12% (8), ποτέ 9% (6).

-προσωπικής ανασφάλειας για το αποτέλεσμα (π.χ. εργαστήριο μαγειρικής / ζαχαροπλαστικής, κηπουρικής κ.ά.): πάρα πολύ συχνά 2% (1), πολύ συχνά 3% (2), συχνά 18% (12), σπάνια 23% (15), ποτέ 54% (35).

-έλλειψης ενδιαφέροντος, υποστήριξης από τους συναδέλφους: πάρα πολύ συχνά 2% (1), πολύ συχνά 5% (3), συχνά 22% (14), σπάνια 32% (21), ποτέ 39% (26).

-έλλειψης προσωπικού ενδιαφέροντος: πάρα πολύ συχνά 3% (2), πολύ συχνά 5% (3), συχνά 9% (6), σπάνια 23% (15), ποτέ 60% (39).

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Από τις απαντήσεις των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώνουμε ότι το επάγγελμα των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής εξακολουθεί να κατακλύζεται, σχεδόν αποκλειστικά από το γυναικείο φύλο, γεγονός που το συναντάμε τόσο στη χώρα μας όσο και αλλού (Ντολιοπούλου, 2003: 115). Στο συγκεκριμένο δήμο, οι περισσότεροι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας είναι άτομα νεαρής ηλικίας (κάτω των 40 ετών), απόφοιτοι διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ) και απασχολούνται σε βρεφικά και νηπιακά τμήματα, είτε ως παιδαγωγοί ή ως βοηθοί παιδαγωγού. Η σχέση εργασίας τους διέπεται κυρίως από κάποιες μορφές σύμβαση (ορισμένου ή αορίστου χρόνου, έργου κλπ). Όλα τα παραπάνω στοιχεία, είναι χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν το προφίλ των δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών της Αττικής τα τελευταία χρόνια (ΕΑΔΑΠ, 2003).

Σε ότι αφορά στα παιχνίδια και τις δράσεις κατά τη διάρκεια των ημερήσιων προγραμμάτων παρατηρούμε ότι:

Κατά την ώρα προσέλευσης οι δραστηριότητες που επιλέγουν τα νήπια πάρα

πολύ συχνά είναι το ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές καθώς μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν στη δράση που ήδη εξελίσσεται. Επίσης εκεί θα «συναντήσουν» τους φίλους, θα έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με τα παιχνίδια-σύμβολα, θα δημιουργήσουν και ουσιαστικά θα ζήσουν (Σέργη, 1991: 234). Την ώρα του πρωινού επίσης, έχουν διάθεση και για επικοινωνία με τον παιδαγωγό της τάξης. Εκείνος αποτελεί το πρόσωπο που συμβάλλει στην καθημερινή μετάβαση από το περιβάλλον της οικογένειας σε αυτό του «σχολείου». Παράλληλα είναι και ο συντονιστής των ημερήσιων ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, της σχολικής ρουτίνας και κάθε παιδί αισθάνεται μοναδικό στα μάτια του παιδαγωγού και θέλει να έχει ιδιαίτερη επικοινωνία μαζί του (Κιτσαράς, 1998: 226 • Σι-δηροπούλου, 2002 • Cohen et al., 2001: 141).

Κατά τις ώρες δράσης τα νήπια επιλέγουν να εμπλεκούν πάρα πολύ συχνά σε δραστηριότητες όπως: τραγούδι και μουσικοκινητικές δράσεις, ανάγνωση βιβλίου, συζήτηση, κινητικά παιχνίδια, συμβολικό παιχνίδι και ζωγραφική. Πολύ συχνά συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως: αφήγηση παραμυθιού, πηλαστική, επιτραπέζια παιχνίδια. Μέτρια είναι η εμπλοκή τους σε θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, παραδοσιακά παιχνίδια. Ενώ δεν φαίνεται να έχουν συμμετοχή σε δράσεις που φανερώνουν το άνοιγμα του ιδρύματος προς την τοπική κοινωνία.

Κατά την ώρα του διαλείμματος οι επιλογές των νηπίων αφορούν σε: αυτοσχέδια παιχνίδια όπως το ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι και τα κινητικά παιχνίδια στο χώρο που είναι εγκατεστημένο το υ-λικό «παιδικής χαράς» που είναι οι κατεξοχήν δράσεις στην αυλή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ενώ σε περιορισμένο βαθμό εμπλέκονται σε δράσεις που χρειάζεται η υποστήριξη από την πλευρά του ενήλικα όπως παραδοσιακά παιχνίδια, κηπουρική ή πειραματισμοί με άμμο και νερό, παρόλο που γνωρίζουμε τη δυναμική αυτών των υλικών (Τσαούλα, 1991: 211 • Ντολιοπούλου, 2002: 39). Αντιμε-τωπίζεται δηλαδή ο συγκεκριμένος χώρος και η λειτουργία του, κυ-ρίως ως χώρος ελεύθερου παιχνιδιού και διαλείμματος από το πιο «σοβαρό» παιδαγωγικό έργο που πραγματοποιείται στις αίθουσες και όχι ως μέρος αυτού (Μπότσογλου, 2001: 385).

Για τους παιδαγωγούς ως δημοφιλείς δραστηριότητες προβάλλουν εκείνες που σχετίζονται με την έκφραση και την επικοινωνία όπως: μουσικοκινητικές δράσεις και τραγούδι, ανάγνωση βιβλίου, αφήγηση παραμυθιού, συζήτηση, κινητικά παιχνίδια οι οποίες ευνοούν την «διατομική αλληλ και διομαδική επικοινωνία» (Κιτσαράς, 1998: 173) όπως και δραστηριότητες με εικαστικό περιεχόμενο: κολλάζ, ζωγραφική, πηλαστική. Οι ίδιοι δηλώνουν ότι σε μέτρια συχνότητα επιλέγουν θεατρικό

παιχνίδι, κουκλοθέατρο, παραδοσιακό ή συμβολικό παιχνίδι. Ενώ δεν επιλέγουν δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν κοινωνικοί συνεργάτες είτε πρόκειται να λάβουν χώρα στο βρεφονηπιακό σταθμό είτε και εκτός αυτού, παρόλο που είναι δεδομένη η αξία του «ανοίγματος» στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Παπαπροκοπίου, 1989).

Τέλος οι παιδαγωγοί απαντούν ότι πάρα πολύ συχνά οι λόγοι που δεν υλοποιούνται ορισμένες δράσεις στα τμήματά τους είναι: το μεγάλο κόστος ή η έλλειψη υλικών, η ακατάλληλη κτιριακή υποδομή, οι αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών, ο φόβος για τη σωματική ακεραιότητα των νηπίων (Κουτής & συν, 2008: 177-178 • Φανουράκη & συν., 2010) και κάποιες φορές η απαίτηση εξειδικευμένων γνώσεων. Επίσης αναφέρουν ότι δεν διστάζουν να προχωρήσουν σε δοκιμές και πειραματισμούς (ανεξαρτήτως έκβασης). Δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα συντονισμού ή υποστήριξης από την πλευρά των συναδέλφων, γεγονός που φανερώνει ότι επικρατεί ένα θετικό κλίμα στις ομάδες ενηλίκων το οποίο και συμβάλλει στην ποιότητα του παιδαγωγικού έργου (Σιδηροπούλου & Τσαούλα, 2008: 96), ενώ σε αντίθετη περίπτωση οι αντιξοότητες στη συνεργασία των επαγγελματιών έχουν άμεσο αντίκτυπο σε αυτό (Ηδνικδinen, 2001: 244 • Κουτής & συν, 2008: 178 • Δημητριάδη, 2001β).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι παιδαγωγοί του δείγματος, δημιουργούν στις τάξεις τους δυνατότητες για μάθηση προσφέροντας στα παιδιά ευκαιρίες και ερεθίσματα για παιχνίδι και πειραματισμούς. Προτιμούν κυρίως δράσεις που ενισχύουν την έκφραση των μικρών νηπίων μέσα από ομαδική προσέγγιση. Δεν επιλέγουν συχνά δράσεις που απαιτούν από τους ίδιους ιδιαίτερες δεξιότητες (κουκλοθέατρο, θεατρικό παιχνίδι). Δίνουν έμφαση σε θέματα ασφάλειας και σωματικής ακεραιότητας και αποφεύγουν υλικά που είναι δυνατόν να διαταράξουν την «ισορροπία-ηρεμία» του προγράμματος (άμμος, νερό, χώμα). Ο βρεφονηπιακός σταθμός δείχνει να είναι ένας χώρος που δεν ανοίγεται εύκολα προς την κοινότητα, είτε από φόβο για τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών (επισκέψεις - ατυχήματα) είτε εξαιτίας του συντονισμού που απαιτεί η συνεργασία με κοινωνικούς εταίρους (υποδοχή συνεργατών - συντονισμός). Έτσι λοιπόν τα νήπια κατά κύριο λόγο ακολουθούν τις προτάσεις των ενηλίκων και συμμετέχουν σε όσα εκείνοι προτείνουν ή επιτρέπουν.

Κλείνοντας θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι παρόλο που το δείγμα της έρευνας

είναι σχετικά περιορισμένο, τα αποτελέσματα θα άξιζε να μελετηθούν από τους εργαζόμενους που συμμετείχαν σε αυτή και ίσως σε επόμενο στάδιο, και από παιδαγωγούς αντίστοιχων ιδρυμάτων.

Πιο αναλυτικά, η ερευνητική ομάδα σε συνεργασία με το φορέα θα ήταν δυνατόν να συμβάλει στη σύσταση παιδαγωγικής ομάδας, ώστε να γίνει διαχείριση των συγκεκριμένων πορισμάτων. Η διευθύντρια του νομικού προσώπου και οι υπεύθυνες των βρεφονηπιακών σταθμών διαθέτουν εμπειρία ετών, πολύ καλή γνώση του χώρου αλληλ και των δυνατοτήτων των παιδαγωγών και είναι σε θέση να δημιουργήσουν το κατάλληλο πλαίσιο – κλίμα, ώστε να υποστηρίξουν νεότερους και παλαιότερους εργαζόμενους να προχωρήσουν σε διαδικασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Έτσι οι ίδιοι οι παιδαγωγοί έχοντας θεσμική και μεθοδολογική υποστήριξη είναι δυνατόν, να εντοπίσουν τυχόν «κενά» και να συμπληρώσουν, τροποποιήσουν τον τρόπο οργάνωσης του παιδαγωγικού έργου στην τάξη τους. Επιπλέον και ο δήμος μπορεί να συνδράμει σε μια τέτοια προσπάθεια, παρέχοντας υλικοτεχνική υποδομή και αξιοποιώντας ανθρώπινο δυναμικό από άλλες υπηρεσίες του.

Βιβλιογραφία

- Bredenkamp, S., Copple, C.** (1998). Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα (επιμ. Ντολιοπούλου, Ε., μτφρ. Μαρκάκη, Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, H. D., Stern, V. & Balaban, N.** (2001). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών / μετ. Ευαγγέλου, Δήμητρα (επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Dodge, D.T., & Colker, L.J.** (1998). The Creative Curriculum for early childhood. Washington DC: Teaching Strategies Inc.
- Hoennikδinen, M.** (2001). Οι αρχές του συλλογικού παιχνιδιού των ρόλων στον παιδικό σταθμό. Η προσέγγιση του παιχνιδιού ως συστήματος δραστηριότητας. Στο **Αυγιντίδου, Σ.** (επιμ.) Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις (σσ.229-245). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Kamii, C. & Devries, R.** (xx). Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Thyssen, S.** (2001). Το παιχνίδι και η ανάπτυξη της σκέψης στην προσχολική ηλικία. Στο **Αυγιντίδου, Σ.** (επιμ.) Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις (σσ.247-269). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Γερμανός, Δ. (2001). Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδη, Σ., (2001α). Διερεύνηση των ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Ντολιοπούλου, Ε. & Κοντογιάννη, Α., (επιμ.) Ο.Μ.Ε.Π.: Μετα-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή Αθήνα: Ελ-ληνικά Γράμματα, 3, 191-200.

Δημητριάδη, Σ., (2001β). Συνεργασία η «αδικημένη» της εκπαίδευσης. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 20, 11-14.

ΕΑΔΑΠ (2003). Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Κιτσαράς, Γ. (1998). Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής. Ρέθυμνο: Ιδιωτική έκδοση.

Κουτής, Χ., Κωνσταντινίδης, Θ., Ζέρβα, Μ., Τσαούλα, Ν. & Μπούρχα, Δ. (2008). Η προαγωγή και αγωγή υγείας στο χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού. Ένα πρόγραμμα με έμφαση στην υποκειμενική εκτίμηση κινδύνου. Στο Κακανά Δ.Μ. & Σιμούλη, Γ. (επιμ.) Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές (σσ. 172 -180). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κουτσοβάνου, Ε. (2004). Η θεωρία του Piaget παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μπέλλου – Μυλωνά, Π., & Σιδηροπούλου, Τ. (2006). Ο βρεφονηπιακός σταθμός ως κέντρο αγωγής και φροντίδας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Νοσηλευτική, 45 (3), 336 – 344.

Μουσένα, Ε., (2004). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Γνώση στο Νηπιαγωγείο. Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί, 29-30, 5-7.

Μουσένα, Ε., (2006). Εσωτερική αξιολόγηση πολιτιστικών δραστηριοτήτων προγράμματος Προσχολικής Αγωγής. Λόγια παιδαγωγών ... και όχι μόνο, 6, 7-13.

Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο **Αυγητίδου, Σ.** (επιμ.) Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις (σσ. 365 – 390). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002 α). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002 β). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ντολιοπούλου, (2003). Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες

χώρες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πανταζής, Χ. Σ., (1999). Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαπροκοπίου, Ν. (1989). Κοινωνικοί Συνεργάτες και ο ρόλος τους στην προσχολική εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 50, 66-71.

Σέρρη, Λ. (1991). Η δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Στα Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συμποσίου, Εκπαιδεύοντας το παιδί της προσχολικής ηλικίας: από τη θεωρία στην πράξη (σσ.233-241). Αθήνα: ΙΕΤΑ Τραπεζής της Ελλάδος.

Σιδηροπούλου, Τ. (2002). Οικογένεια και Προσχολική Αγωγή. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας -Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας.

Σιδηροπούλου, Τ., Βέλιου, Φ., Μπιρλή, Μ. (2002). Παιδαγωγικές προεκτάσεις μέσα από τα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα. Στα Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Ψυχοπαιδαγωγικής της προσχολικής ηλικίας. Ρέθυμνο: Έκδοση Πανεπιστημίου Κρήτης. Α΄, 448-457.

Σιδηροπούλου, Φ., Τσαούλα, Ν. (2008). Παιδικός σταθμός και έρευνα. Τοπίο πολυεπίπεδης επικοινωνίας. Αθήνα: Ύψιλον.

Τσαούλα, Ν. (1991). Φύση και ζωή στον παιδικό σταθμό. Στα Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συμποσίου, Εκπαιδεύοντας το παιδί της προσχολικής ηλικίας: από τη θεωρία στην πράξη (σσ.207-212). Αθήνα: ΙΕΤΑ Τραπεζής της Ελλάδος.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Φανουράκη, Μ., Ζέρβα, Μ., Ζέρβας, Κ., Κουτής, Χ. & Αντω-νιάδης, Σ. (2010). Το κτίριο του ιδρύματος προσχολικής αγωγής και η συμβολή του στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το παράδειγμα του βρεφονηπιακού σταθμού. Στο Γεωργιάδης, Γ & συν (επιμ.) Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: παρελθόν – παρόν – μέλλον. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ. τ. Β΄. (σσ.1137-1147). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

Σχεδιασμός, διαχείριση και αξιολόγηση δημοσίων αστικών χώρων πράσινου ειδικά διαμορφωμένων για παιχνίδι με έμφαση στη χρήση από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ιωάννης Α. Τσιρογιάννης, Γεωπόνος, Καθ. Εφαρμογών, Τμ. Ανθοκομίας - Αρχιτεκτονικής Τοπίου, ΤΕΙ Ηπείρου, itsirog@teiep.gr
Ευαγγελινή Κίττα, Γεωπόνος, Ερευνήτρια, Κέντρο Έρευνας Τεχνολογίας και Ανάπτυξης Θεσσαλίας
Κικήλια Τσουκαλά, Νηπιαγωγός,
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας

Abstract

In this study the present legal status for designing, management and auditing of playgrounds (the main type of urban play space in Greece) is presented. In order to develop a method to register and audit playgrounds in Greece, the relevant questionnaires of Play-England were adopted. After adjustments in order to take account of the peculiarities of Greece, the questionnaires were used for a pilot survey in three middle size Greek cities: Aigio, Naoussa and Florina. Data analysis revealed issues regarding the spatial distribution, the design and the management of playgrounds as well as problems regarding their use. The most significant problem has to do with safety which is mainly caused by improper use of the facilities and insufficient maintenance. Another characteristic issue is that none from the audited playgrounds had dedicated areas for children of different ages.

Εισαγωγή

Στην εποχή μας η ανάγκη -λόγω της έντονης αστικοποίησης- αλλά και οι απαιτήσεις -λόγω της ανόδου του βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου- σχετικά με αστικούς χώρους ειδικά σχεδιασμένους για παιχνίδι είναι ιδιαίτερα έντονη. Ένας τέτοιος χώρος πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πεδίο δραστηριότητας, έκφρασης κι επικοινωνίας του παιδιού, να επιδρά στις διεργασίες απόκτησης δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας και γενικότερα να επηρεάζει τη διαδικασία κοινωνικής και πολιτισμικής ωρίμανσης (Vygotsky, 1935; Piaget, 1967; Morval, 1981; Spencer κ.α., 1989). Η αντιμετώπιση

αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία ιδιαίτερα όσο αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας, για τα οποία το παιχνίδι αποτελεί κύριο τρόπο μέσω του οποίου αναπτύσσονται, ανακαλύπτουν, πειραματίζονται, δημιουργούν, επικοινωνούν, συνεργάζονται και κοινωνικοποιούνται (Ζαμπελιάκη, 2004). Σύμφωνα με σχετικές αναφορές (Shackell κ.α., 2008: 13; DCSF, 2008α: 19; DCSF, 2008β: 53; FIT, 2008: 71-76; INSPIRE Consultancy Ltd., 2009: 5; KIDS, 2009: 1-3) υπάρχουν ορισμένες βασικές σχεδιαστικές αρχές για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου χώρου παιχνιδιού: να είναι σχεδιασμένος έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη του την περιοχή όπου βρίσκεται, να είναι κομμάτι της και να την αναβαθμίζει, να είναι καλά χωροθετημένος, να καλύπτει τις ανάγκες της κοινότητας και να χαίρει της αποδοχής των περιοίκων, να χρησιμοποιεί στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, να προσφέρει ευρύ φάσμα εμπειρίας παιχνιδιού, να είναι προσβάσιμος από όλα τα παιδιά, να επιτρέπει σε παιδιά και άτομα διαφόρων ηλικιών και δυνατοτήτων να παίζουν μαζί, να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να παίρνουν ρίσκο και να δοκιμάζουν τις δυνατότητές τους χωρίς να είναι επικίνδυνος, να χαρακτηρίζεται από πνεύμα αειφορίας και να συντηρείται εύκολα ώστε να διατηρεί την αξία του παιχνιδιού και τέλος να είναι επιδεκτικός σε αλληλαγή και εξέλιξη. Στο πλαίσιο αυτό ο σχεδιασμός και η λειτουργία εξωτερικών χώρων παιχνιδιού εντός του αστικού ιστού πρέπει να απασχολεί τους εμπλεκόμενους φορείς σε διαεπιστημονικό επίπεδο. Στην Ελλάδα προσπάθειες για κατασκευή προτύπων αλληλα και σύνταξη οδηγιών και κανόνων καλού σχεδιασμού εξωτερικών χώρων παιχνιδιού έχουν γίνει εδώ και δεκαετίες. Ορόσημο αποτελεί η κατασκευή, στις αρχές της δεκαετίας του 1960, της πρότυπης παιδικής χαράς στη Φιλοθέη από τον αρχιτέκτονα Δημήτρη Πικιώνη (Πικιώνης, 2002). Ο Ν.1337/83-ΦΕΚ33Α'/14.3.1983 συστηματοποίησε την πρόβλεψη για κοινόχρηστους χώρους στα πολεοδομικά σχέδια, ενώ μία σειρά από αποφάσεις και κανονισμούς διαμορφώνουν σήμερα το τεχνικό πλαίσιο σχεδιασμού εξωτερικών χώρων παιχνιδιού στην Ελλάδα (ΥΠΕΣ Υ.Α.28492/2009-ΦΕΚ 931/Β'/18.5.2009, ΥΠΕΣ Υ.Α.48165/2009-ΦΕΚ1690/Β'/17.8.2009, Υ.Α.36873/2007-ΦΕΚ1364/Β'/2.8.2007, Υ.Α.38847/2003-ΦΕΚ1354/Β'/22.9.2003, ΕΛΟΤ-ΕΝ1176 (μέρη 1 έως 7), ΕΛΟΤ-ΕΝ1177 και ΙΟΚ-ΠΕΤΕΠ/10-02-02-03). Η πρόσφατη απόφαση του ΥΠΕΣ (2009: 1-6) βάζει πολύ καλά θεμέλια για τον εκσυγχρονισμό των υφιστάμενων και την κατασκευή νέων υψηλού επιπέδου παιδικών χαρών στην χώρα μας. Σύμφωνα με την απόφαση αυτή παιδική χαρά είναι ο οριοθετημένος δημοτικός / κοινοτικός υπαίθριος χώρος που προορίζεται για ψυχαγωγία νηπίων και παιδιών μέχρι δεκατεσσάρων ετών, χωρίς την επίβλεψη προσωπικού. Παρά όμως από την ανάπτυξη κανονιστικού πλαισίου, το πρόβλημα σχετικά με την επάρκεια και την καταλληλότητα των χώρων

παιχνιδιού παραμένει ιδιαίτερα οξυμένο στις περισσότερες αστικές περιοχές της Ελλάδας. Σχετικές διαμαρτυρίες και προβληματισμοί διατυπώνονται πολύ συχνά στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ενώ ενδεικτικό της κατάστασης είναι το πρόσφατο (2010) ντοκιμαντέρ των Α. Ανδρικοπούλου και Α. Τσεπελικά με τίτλο «Τα Παιδιά Δεν Παίξει» με πρωταγωνιστές μια πα-ρέα παιδιών από την Πάτρα που αποφασίζει να διεκδικήσει το δικαίωμά της στο παιχνίδι σε ειδικά διαμορφωμένους δημόσιους χώρο-us. Όσο αφορά την καταληληλότητα, είναι σίγουρο ότι αυτή δεν σχε-τίζεται μόνο με την ασφάλεια –βασικό κριτήριο των τεχνικών προσεγγίσεων- αλλά και με την αξία των χώρων στο πλαίσιο ανάπτυξης ικανοτήτων (Γερμανός, 1992; Γερμανός 1993; Τσουκαλιά, 1998, ΥΠΔΒΜΘ, 2006) που θα έπρεπε επίσης να εισαχθεί ως βασικός στόχος στο κανονιστικό πλαίσιο.

Υλικά και μέθοδοι

Το 2008, στην Αγγλία δημοσιεύτηκε από την κυβέρνηση η εθνική στρατηγική όσο αφορά το παιχνίδι (DCSF, 2008β: 11-15). Στο πλαίσιο του κειμένου αυτού αναπτύχθηκε το 2009 ένας εθνικός δε-ίκτης (NI 199) με σκοπό την αξιολόγηση της ικανοποίησης των παιδιών από τους δημόσιους χώρους όπου μπορούσαν να παίξουν (πάρκα, παιδικές χαρές κoκ). Σκοπός του δείκτη είναι να ενθαρρύνει τις τοπικές αρχές να δώσουν υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη βελτιωμένων δυνατοτήτων παιχνιδιού στην περιοχή τους. Ο δείκτης συνδέεται με μία σειρά από άλλους σχετικούς δείκτες, συμπεριλαμβανομένων αυτών που σχετίζονται με την ανάπτυξη ισχυρότερων και ασφαλέστερων κοινοτήτων, το περιβάλλον και την αε-φορική διαχείρισή του, την υγεία, την κοινωνική και οικονομική ευημερία, την μείωση του αποκλεισμού και την προώθηση της ισότητας. Ο οργανισμός PlayEngland (2009β: 9) όρισε στο πλαίσιο αυτό μία ομάδα δεικτών αξιολόγησης δυνατοτήτων παιχνιδιού σε τοπικό επίπεδο (Πίνακας 1) με βάση το μοντέλο της προσφοράς δυνατοτήτων παιχνιδιού. Αυτό ξεκινά με το σκεπτικό ότι όλα τα παιδιά και οι νέοι πρέπει να έχουν πρόσβαση σε μία ποικιλία υποδομών και χώρων για παιχνίδι και αναψυχή σε μικρή απόσταση από την κατοικία τους. Εάν συμβαίνει αυτό υπάρχει πολύ μεγαλύτερη πιθανότητα τα παιδιά να παίζουν έξω, με άλλα λόγια να υπάρχει συμμετοχή στο παιχνίδι. Ακόμη είναι περισσότερο πιθανό να το κάνουν αυτό εάν νιώθουν ικανοποίηση από την εμπειρία παιχνιδιού που βιώνουν στους χώρους αυτούς και αυτό με τη σειρά του έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να συμβαίνει εάν οι χώροι αυτοί χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα. Οι τέσσερις δείκτες αξιολόγησης παιχνιδιού του PlayEngland ορίσθηκαν το

2005 και έως το 2009 αξιολογήθηκαν ώστε να πάρουν την τελική τους μορφή. Με βάση τους δείκτες μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το εάν οι χώροι παιχνιδιού που είναι διαθέσιμοι σε κάθε τοπική κοινω-νία:

- καλύπτουν τους 3 ελέγχους ελευθερίας, δηλαδή: δωρεάν χρήση, ελεύθερη πρόσβαση και ελεύθερη επιλογή χρήσης (Else, 2005: 12),
- είναι εύκολα προσβάσιμοι, φιλόξενοι και διαθέσιμοι σε όλους, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που έχουν ειδικές ανάγκες και ευαισθησίες,
- καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες, ατόμων με διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικά ενδιαφέροντα όσο αφορά το παιχνίδι.

Τα συμπεράσματα αυτά υποβοηθούν στην συνέχεια τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χωροθέτηση και το σχεδιασμό χώρων παιχνιδιού.

Όσο αφορά την συγκέντρωση δεδομένων αξιολόγησης για παιδικές χαρές, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εφαρμόστηκαν οι δείκτες 2,3 και 4 όπως περιγράφονται στον οδηγό «Playable Space - Quality Assessment Tool» του οργανισμού PlayEngland (INSPIRE Consultancy Ltd., 2009: 20-24). Η έρευνα αφορούσε μόνο παιδικές χαρές, που αποτελούν και τον πιο χαρακτηριστικό διαμορφωμένο χώρο παιχνιδιού στην Ελλάδα. Τα σχετικά ερωτηματολόγια («Φύλλο αξιολόγησης παιδικής χαράς» και «Φύλλο γνώμης χρήση παιδικής χαράς») που προορίζονταν για χώρους Τύπου Β: τοπικοί χώροι παιχνιδιού –όπου τυπολογικά ανήκει η παιδική χαρά- προσαρμόστηκαν στις ελληνικές συνθήκες. Η προσαρμογή αφορούσε κυρίως την κάλυψη των προδιαγραφών που θέτει η πρόσφατη απόφαση του ΥΠΕΣ σχετικά με σχεδιασμό και λειτουργία παιδικών χαρών (ΥΠΕΣ, 2009: 1-6).

Στο πλαίσιο του «Φύλλου αξιολόγησης παιδικής χαράς» το ενδιαφέρον της αξιολόγησης εστιάζεται στα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά των χώρων παιχνιδιού:

- Τοποθεσία (χωροθέτηση). Η έρευνα δείχνει ότι πιθανότατα η τοποθεσία είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στο πόσο καλά χρησιμοποιούν τα παιδιά όχι μόνο τους χώρους παιχνιδιού αλλά και γενικότερα τους ανοικτούς χώρους στην πόλη» (INSPIRE Consultancy Ltd., 2009: 6). Γενικά στα παιδιά αρέσει και νοιώθουν ασφαλέστερα, να παίζουν σε χώρους κοντά στο τόπο κατοικίας τους.
- Αξία παιχνιδιού (σχεδιασμός). Δηλαδή το κατά πόσο ο χώρος μπορεί να δώσει ποικιλία εμπειριών παιχνιδιού, να προκαλέσει πολλαπλά ερεθίσματα στις αισθήσεις και να μπορέσει να ικανοποιήσει άτομα με διαφορετικές ευαισθησίες αλλά και ικανότητες (π.χ. άτομα με ειδικές ανάγκες ή με διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές). Στο πλαίσιο αυτό ο συνδυασμός του φυσικού περιβάλλοντος με το χώρο παιχνιδιού δίνει μεγάλες δυνατότητες πολλαπλής χρήσης αλλά και ανάπτυξης δυνατοτήτων στα

παιδιά. Σε κάθε περίπτωση ο χώρος πρέπει να είναι σχεδιασμένος έτσι ώστε να ελαχιστοποιούνται οι παράγοντες κινδύνου κατά τη χρήση του.

- Διατήρηση αξίας και ποιότητας (συντήρηση). Προφανώς όλοι οι χώροι παιχνιδιού πρέπει να εξασφαλίζουν ότι τα παιδιά μπορούν να παίξουν χωρίς τον κίνδυνο ατυχημάτων και στο πλαίσιο αυτό η χρήση πιστοποιημένου και κατάλληλου εξοπλισμού και η συστηματική συντήρηση του χώρου είναι εξίσου σημαντική με τον κατάλληλο σχεδιασμό.

Στο πλαίσιο του «Φύλλο γνώμης χρήστη παιδικής χαράς» καταγράφεται η διάθεση των παιδιών και των συνοδών τους για το επίπεδο και την ποιότητα κάθε παιδικής χαράς καθώς και η θετική διάθεση που δημιουργεί ως προς το παιχνίδι (ποικιλία, ποιότητα και ασφάλεια). Τέλος όσο αφορά την χωρική ανάλυση, σύμφωνα με τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε οι παιδικές χαρές θεωρείται ότι καλύπτουν μία περιοχή ακτίνα 240m ή απόστασης βαδίσματος 400m γύρω από αυτές (Ashley Godfrey Associates, 2009: 6).

Η καταγραφή εφαρμόστηκε πιλοτικά το καλοκαίρι του 2010 σε 3 μεσαίου μεγέθους ελληνικές πόλεις: το Αίγιο, την Νάουσα και την Φλώρινα. Στο πλαίσιο της έρευνας έγινε επαφή με τους υπεύθυνους για τις παιδικές χαρές των τοπικών Ο.Τ.Α., επιτόπια καταγραφή και αξιολόγηση των παιδικών χαρών καθώς και συγκέντρωση γνώμης χρηστών (συνεντεύξεις με όλους τους επισκέπτες από 10:00-20:00 για τρεις επιλεγμένες ημέρες στην διάρκεια της περιόδου καταγραφής). Σημειώνεται ότι οι πληροφορίες που παρουσιάζονται αφορούν μόνο το τμήμα του δείγματος που αφορούσε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τέλος πρέπει να τονιστεί ότι επειδή η ποιοτική αξιολόγηση που γίνεται στο πλαίσιο της έρευνας αυτής είναι υποκειμενική, μπορεί να χρησιμοποιείται για συγκρίσεις μόνο εάν η αξιολόγηση των χώρων παιχνιδιού γίνεται από την ίδια ομάδα ανθρώπων.

Αποτελέσματα καταγραφής

Φλώρινα. Όσο αφορά την πόλη της Φλώρινας, αξιολογήθηκαν και οι 6 παιδικές χαρές της πόλης (Δ.Δ. Φλώρινας). Οι μέσες βαθμολογίες των ομάδων κριτηρίων (Εικόνα 2) είναι στο επίπεδο του 65%, 50% και 40% άριστης βαθμολογίας όσο αφορά την τοποθεσία, την αξία παιχνιδιού και τη συντήρηση αντίστοιχα. Όσο αφορά τα επιμέρους στοιχεία κάθε κατηγορίας κριτηρίων, η πρόσβαση είναι το κοινό δυνατό χαρακτηριστικό τοποθεσίας των παιδικών χαρών που αξιολογήθηκαν. Η άτυπη εποπτεία είναι το πιο αδύναμο σημείο ενώ ο σχεδιασμός του χώρου, η ασφάλεια, ο

φωτισμός και η αίσθηση προστασίας έχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης. Όσο αφορά την αξία παιχνιδιού οι παιδικές χαρές αν και προτρέπουν για παιχνίδι, χαρακτηρίζονται από συμβατικά όργανα και απλοϊκή διαμόρφωση του χώρου. Δεν υπάρχει διαχωρισμός χώρων για διαφορετικές ηλικίες και η τοποθέτηση των παιχνιδιών στο χώρο δεν φαίνεται να ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη σχεδιαστική στρατηγική. Το επίπεδο συντήρησης είναι σχετικά χαμηλό και γενικά στην ομάδα κριτηρίων που αφορούν την συντήρηση – υποστήριξη απαιτούνται πολλές βελτιώσεις. Όσο αφορά τα ειδικά σχεδιαστικά θέματα (ύπαρξη σκιασμένων χώρων, καθιστικά, χρήση επίστρωσης ασφαλείας, σημάνσεις κοκ) επιβεβαιώνεται ο συμβατικός σχεδιασμός και η μικρή κάλυψη των κριτηρίων. Το μόνο κριτήριο που έχει γενικά καλή απόκριση είναι αυτό της περιφραγής των χώρων. Όμως σε πολλές περιπτώσεις η ύπαρξη περιφραγής δεν παγώνει την ασφάλεια, μια και όταν αυτή δεν έχει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά μπορεί να αποβεί ακόμη πιο επικίνδυνη. Τα παιδιά προτιμούν τις παιδικές χαρές για την τυπική χρήση των οργάνων που διαθέτουν (Εικόνα 3). Όμως αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι παιδικές χαρές της πόλης δεν προσφέρουν μεγάλη ποικιλία επιλογών παιχνιδιού. Οι ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού έχουν σημαντικό ποσοστό προτιμήσεων που αξίζει να προσεχθούν και να αναπτυχθούν οι σχετικές δυνατότητες των παιδικών χαρών. Το πώς αξιολογούν τα παιδιά αλληλά και οι γονείς ένα χώρο παιχνιδιού έχει ιδιαίτερη σημασία. Στην Εικόνα 4 παρουσιάζεται το ποσοστό των διαφόρων αξιολογήσεων και για τις δύο ομάδες από όπου φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν γενικά καλύτερη άποψη για τους χώρους παιχνιδιού από τους γονείς. Ένα σημαντικό σημείο της αξιολόγησης σχετίζεται με την ασφάλεια (Εικόνα 5). Η ασφάλεια για τις παιδικές χαρές της Φλώρινας κρίνεται μέτρια, μόνο το 10% των παιδιών προσχολικής ηλικίας δήλωσε ότι αισθάνεται ασφάλεια (κυρίως λόγω της παρουσίας και παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας στο χώρο) ενώ πολύ μεγάλο ποσοστό των παιδιών έχουν τραυματιστεί περισσότερες από 1 φορές στις παιδικές χαρές. Ως κύριο αίτιο για τα ατυχήματα αναφέρεται η κακή χρήση του εξοπλισμού από τα παιδιά. Όσο αφορά τη χωρική κατανομή, οι παιδικές χαρές είναι λίγες και ανομοιόμορφα κατανομημένες στον αστικό ιστό και έτσι το 73% της πόλης βρίσκεται σε απόσταση πάνω από το όριο (240m σε ευθεία) από κάποια παιδική χαρά.

Αίγιο. Στην πόλη του Αιγίου η καταγραφή αφορούσε τις 6 από τις 14 παιδικές χαρές του κέντρου της πόλης (Δ.Δ. Αιγίου). Οι μέσες βαθμολογίες των ομάδων κριτηρίων (Εικόνα 2) είναι στο επίπεδο του 60% της άριστης βαθμολογίας όσο αφορά την τοποθεσία, την αξία παιχνιδιού και τη συντήρηση αντίστοιχα. Η πρόσβαση, η ασφάλεια και η καλή χρήση από τα παιδιά (δηλαδή οι χώροι χρησιμοποιούνται από

πολλά παιδιά και μάλιστα της ηλικίας για την οποία είναι σχεδιασμένοι) είναι το κοινό δυνατό χαρακτηριστικό των παιδικών χαρών που αξιολογήθηκαν. Όσο αφορά την αξία παιχνιδιού οι παιδικές χαρές αν και προτρέπουν για παιχνίδι, χαρακτηρίζονται από συμβατικά όργανα παιχνιδιού και απλοϊκή διαμόρφωση του χώρου. Μεγάλο πρόβλημα υπάρχει στην πρόσβαση ΑΜΕΑ λόγω της ύπαρξης σε πολλές παιδικές χαρές επιπέδων που συνδέονται με σκάλες. Ακόμη η αξιολόγηση έδειξε ότι υπάρχει αποδεκτός αριθμός καθιστικών για παιδιά και συνοδούς. Το επίπεδο συντήρησης κρίθηκε ως μέτριο. Χαρακτηριστικό και εδώ ότι δεν υπήρχε διαχωρισμός για διαφορετικές ηλικίες. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν να προτιμούν τις παιδικές χαρές για πολλές διαφορετικές χρήσεις (Εικόνα 3). Οι γνώμες παιδιών και γονιών όσο αφορά το επίπεδο των παιδικών χαρών είναι παρόμοιες, κατατάσσοντάς τις σε μέτρια επίπεδα (Εικόνα 4). Τα παιδιά είναι γενικά ευχαριστημένα από τις παιδικές χαρές ενώ οι γονείς βλέπουν προβλήματα. Στην Εικόνα 5 φαίνεται ότι παρόλο που η τεχνική αξιολόγηση δίνει καλό επίπεδο ασφάλειας και τα ατυχήματα λίγα, το αίσθημα ασφάλειας στις παιδικές χαρές είναι γενικά χαμηλό, γεγονός που οφείλεται κυρίως στην γενική έλλειψη περιφραγξης. Η πλημμελής συντήρηση θεωρείται ως η κύρια αιτία ατυχημάτων. Η χωρική ανάλυση των παιδικών χαρών έδειξε ότι το 75% της πόλης βρίσκεται σε απόσταση πάνω από το όριο από κάποια παιδική χαρά.

Νάουσα. Στην πόλη της Νάουσας η καταγραφή αφορούσε και τις 8 παιδικές χαρές του κέντρου της πόλης (Δ.Δ. Νάουσας). Οι μέ-σες βαθμολογίες των ομάδων κριτηρίων (Εικόνα 2) είναι στο επίπεδο του 60%, 55% και 50% άριστης βαθμολογίας όσο αφορά την τοποθεσία, την αξία παιχνιδιού και τη συντήρηση αντίστοιχα. Η πρόσβαση και η καλή χρήση από τα παιδιά είναι το κοινό δυνατό χαρακτηριστικό των παιδικών χαρών που αξιολογήθηκαν. Η άτυπη εποπτεία είναι το πιο αδύναμο σημείο, ενώ ο σχεδιασμός του χώρου, η ασφάλεια, ο φωτισμός και η αίσθηση προστασίας είναι ανάγκη να βελτιωθούν. Όσο αφορά την αξία παιχνιδιού οι παιδικές χαρές αν και προτρέπουν για παιχνίδι, χαρακτηρίζονται από συμβατικά όργανα παιχνιδιού και απλοϊκή διαμόρφωση του χώρου. Καλό θεωρείται το επίπεδο πρόσβασης σε φυσικό περιβάλλον και προσαρμογής σε διαφορετικές ηλικίες. Ακόμη η αξιολόγηση έδειξε ότι υπάρχει αποδεκτός αριθμός καθιστικών για παιδιά και συνοδούς. Το επίπεδο συντήρησης κρίθηκε ως μέτριο. Επειδή αρκετές από τις παιδικές χαρές βρίσκονται σε περιφραγμένα προαύλια ναών που ανοίγουν όταν χρησιμοποιείται ο χώρος, υπάρχει σε αυτές παρουσία προσωπικού. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν να προτιμούν τις παιδικές χαρές για πολλές διαφορετικές χρήσεις (Εικόνα 3). Το χαμηλό ποσοστό της τυπικής χρήσης οργάνων παιδικής χαράς μπορεί να

αποδοθεί στο μικρό αριθμό και την μέτρια κατάσταση αυτών. Οι γνώμες παιδιών και γονιών όσο αφορά το επίπεδο των παιδικών χαρών είναι παρόμοιες, κατατάσσοντάς σε μέτρια επίπεδα (Εικόνα 4). Στην Εικόνα 5 φαίνεται ότι αξιόλογο ποσοστό των παιδιών έχουν τραυματιστεί περισσότερες από 1 φορές στις παιδικές χαρές. Ως αίτια για τα ατυχήματα αναφέρεται κυρίως η πλημμελής συντήρηση του χώρου και η κακή χρήση του εξοπλισμού από τα παιδιά. Η χωρική ανάλυση των παιδικών χαρών έδειξε ότι το 38% του αστικού ιστού βρίσκεται σε απόσταση πάνω από το όριο από κάποια παιδική χαρά. Από την ανάλυση των χωρικών δεδομένων φαίνεται ότι αυτό προκύπτει κυρίως λόγω της χωροθέτησης των παιδικών χαρών και όχι λόγω του αριθμού τους.

Συμπεράσματα - συζήτηση

Η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία των καλύτερων δυνατών συνθηκών για την πιο φυσική, αυθόρμητη και πιο σημαντική δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας: το παιχνίδι. Η εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας κρίνεται θετική και αξίζει να αναφερθεί ότι η πρωτοβουλία έτυχε πολύ καλού σχολιασμού από τους πολίτες. Η ανάλυση των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν ανέδειξε θέματα όσο αφορά την χωρική κατανομή, το σχεδιασμό και τη συντήρηση αλληλά και μία σειρά από προβλήματα με κυριότερο την ασφάλεια χρήσης των παιδικών χαρών η οποία με τη σειρά της οφείλεται κατά κύριο λόγο στην κακή χρήση του εξοπλισμού, στο σχεδιασμό των χώρων και στο μέτριο επίπεδο συντήρησης. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι καμία από τις παιδικές χαρές που αξιολογήθηκαν δεν είχε νοητό ή υλικό διαχωρισμό τμήματος κατάλληλου για νήπια. Τα συμπεράσματα θα βοηθήσουν στην βελτίωση της μεθόδου αξιολόγησης με σκοπό την ευρύτερη εφαρμογή της ενώ η τακτική αξιολόγηση αναμένεται να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εμπλεκόμενους φορείς όσο αφορά τη βελτίωση του επιπέδου χρήσης δημόσιων αστικών χώρων πράσινου ειδικά διαμορφωμένων για παιχνίδι καθώς και την κατάλληλη επιλογή της θέσης νέων.

Σε κάθε περίπτωση οι εμπλεκόμενοι πρέπει να έχουν κατά νου ότι ο χρυσός κανόνας για το σχεδιασμό χώρων παιχνιδιού είναι ότι ο χώρος πρέπει να είναι ειδικά σχεδιασμένος για το σκοπό του, να σχετίζεται με την περιοχή στην οποία είναι εγκατεστημένος και να παρέχει τη μεγαλύτερη δυνατή αξία παιχνιδιού που μπορεί. Από την άλλη, κάθε χώρος παιχνιδιού διατηρεί την αξία του μόνο εάν δέχεται την

κατάλληλη διαχείριση. Η πρόσφατη απόφαση του ΥΠΕΣ (2009: 1-6) δημιουργεί ένα πολύ καλό πλαίσιο για τον εκσυγχρονισμό των υφιστάμενων και την κατασκευή νέων υψηλού επιπέδου παιδικών χαρών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την απόφαση αυτή έως τις 31/12/2012 οι Ο.Τ.Α. οφείλουν, να προσαρμόσουν τις παιδικές χαρές, που λειτουργούν ήδη στην περιφέρειά τους, στο κανονιστικό πλαίσιο που ισχύει. Δυστυχώς όμως το χρηματοδοτικό πρόγραμμα για την υλοποίηση σχετικών έργων από τους Ο.Τ.Α. παραμένει ουσιαστικά ανενεργό.

Τέλος ένα θέμα που αξίζει να αναφερθεί είναι το ότι η απόφαση του ΥΠΕΣ (2009: 4) εμπνέει στη διαδικασία σχεδιασμού και ελέγχου των παιδικών χαρών μόνο μηχανικούς, ενώ η ιδιαιτερότητα των έργων αυτών απαιτεί τη συνεργασία και γεωπόνων και παιδαγωγών ώστε να δημιουργηθεί η δυναμική για σχεδιασμό, διαχείριση και λειτουργία δημόσιων χώρων παιχνιδιού υψηλού επιπέδου.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τις σπουδάστριες του τμήματος Ανθοκομίας – Αρχιτεκτονικής Τοπίου του ΤΕΙ Ηπείρου, Βοζινίδου Ευαγγελία, Καραγιώργου Ελένη και Καρασίμου Αγνή για την πολύτιμη συμβολή τους στην παρούσα ερευνητική εργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ashley Godfrey Associates (2009). Play indicators evaluation report. London, Play-England.

Ball D., Gill T. & Spiegel B. (2008). Managing Risk in Play Provision: Implementation guide. London, PlayEngland, Department for Children, Schools and Families, and Department for Culture, Media and Sport.

DCSF - Department for Children, Schools and Families (2008)α. Children's Trusts: Statutory guidance on interagency cooperation to improve well-being of children, young people and their families. London, DCSF.

DCSF - Department for Children, Schools and Families (2008)β. The Play Strategy. London, DCSF.

DH - Department of Health (2004). At least five a week: Evidence on the impact of physical activity and its relationship to health. London, DH.

Else P. (2005). Play Indicators Project: Guidance for the pilot local Authorities. Sheffield. Sheffield Hallam University.

FIT - Fields in Trust (2008). Planning and design for outdoor sport and play. London. FIT.

Herrington S., Studtmann K. (2000). From Yard to Garden – In-terventions in the Landscape of Play, EDRA / Places Awards 13:1, 18-21.

INSPIRE Consultancy Ltd. (2009). Playable Space Quality As-sessment Tool. London, PlayEngland.

KIDS (2009). Planning for Inclusion - Making your play strategy inclusive. London, KIDS.

Morval J., (1981). Introduction a la psychologie de l'environnement. Bruxelles, Mardaga Ed.

Piaget J., (1967). Childs Conception of Space. New York, W.W. Norton and Company, Inc.

PlayEngland (2009)α. How children's play contribute to the national indicator set. London, NCB/Play England.

PlayEngland (2009)β. Tools for evaluating local play provision: A technical guide to Play England local play indicators. London, NCB/Play England.

Shackell A., Butler B., Doyle P. and Ball D. (2008). Design for Play: A guide to creating successful play spaces. London, Department for Children, Schools and Families - Department for Culture.

Spencer Ch., Blades M., Morsley K. (1989). The Child in the Physical Environment: The Development of Spatial Knowledge and Cognition, New York. John Wiley & Sons Inc.

Vygotsky L. (1935). Le developpement mental de l'enfant dans le processus d'enseignement. Από το: Vygotsky, L. (1978). The Role of Play in Development (pp. 92-104). In Mind in Society. (Trans. M. Cole). Cambridge, Harvard University Press.

Γερμανός Δ. (1992). Χώρος και παιδί προσχολικής ηλικίας στη Θεσσαλονίκη. Τα εκπαιδευτικά, 27-28, 149.

Γερμανός Δ. (1993). Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Αθήνα, Gutenberg.

Ζαμπειλάκη Τ. (2004). Η συμβολή του παιχνιδιού στον ψυχοκινητικό τομέα αγωγής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πάτρα, ΕΑΠ.

Πικιώνης Δ. (2002). Ο παιδικός κήπος της Φιλοθέης. Εκδόσεις Αθήνα, ΙΝΔΙΚΤΟΣ.

Τσουκαλά Κ. (1998). Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

ΥΠΔΒΜΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα, ΥΠΔΒΜΘ.

ΥΠΕΣ - Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εσωτερικών (2009). Υπουργική Απόφαση

28492/18.5.2009 (ΦΕΚ 931 Β'), Κα-θορισμός των προϋποθέσεων και των τεχνικών προδιαγραφών για την κατασκευή και τη λειτουργία των παιδικών χαρών των Δήμων και των Κοινοτήτων, τα όργανα και η διαδικασία αδειοδότησης και ελέγχου τους, τη διαδικασία συντήρησης αυτών, καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια. Αθήνα, ΥΠΕΣ.

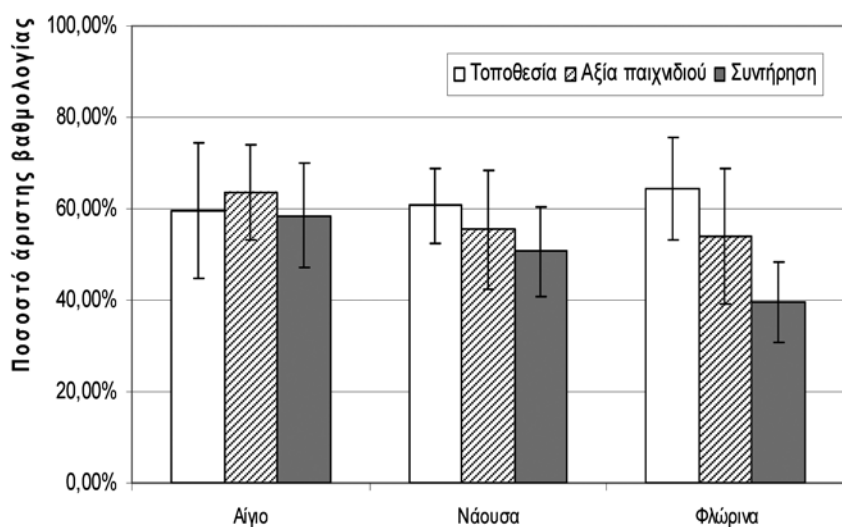
ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1. Οι δείκτες τοπικής αξιολόγησης παιχνιδιού του PlayEngland (2009β)

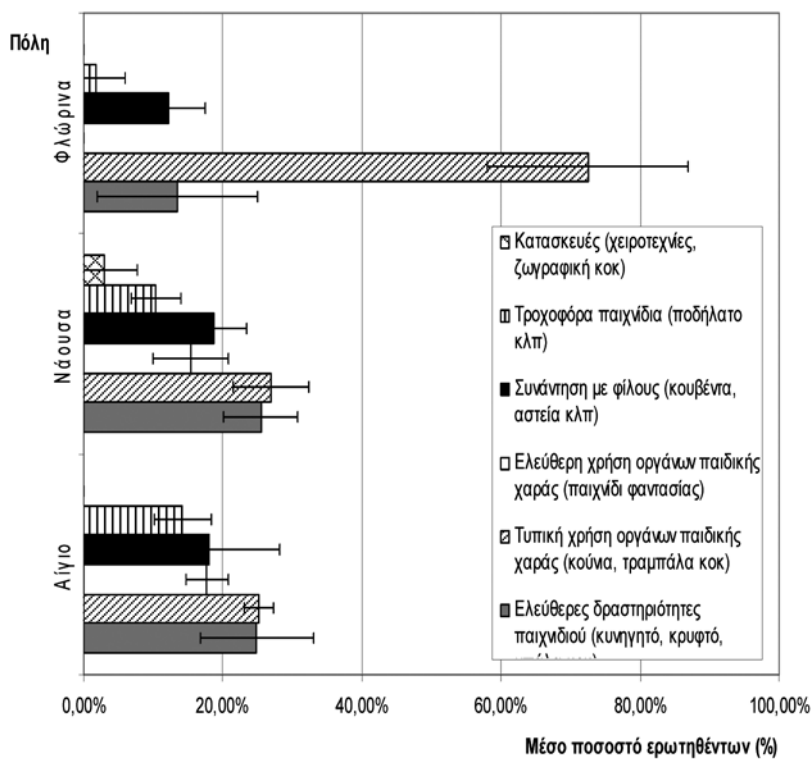
Περιγραφή	Μέθοδος προσδιορισμού
Δείκτης 1 – Συμμετοχή Το ποσοστό όλων των παιδιών και των νέων έως 16 ετών, από όλες τις κοινωνικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες, αλλά και όλων των ικανοτήτων που παίζουν σε εξωτερικούς χώρους για τουλάχιστον 4 ώρες / εβδομάδα (DH, 2004: 31).	Έρευνα με ερωτηματολόγια στα νοικοκυριά
Δείκτης 2 - Πρόσβαση σε ποικιλία χώρων και υποδομών Το ποσοστό όλων των παιδιών και των νέων έως 16 ετών, που έχουν πρόσβαση σε τουλάχιστον 3 τύπους χώρων και υποδομών (σε λογική απόσταση από το σπίτι τους) και τουλάχιστον ένας από αυτούς προορίζεται για παιχνίδι και αναψυχή	Επιθεωρήσεις ανοικτών χώρων και παιχνιδιού (αναγνώριση τύπου και θέσης) Χαρτογράφηση - ανάλυση με GIS
Δείκτης 3 – Ποιότητα υποδομών και χώρων Το ποσοστό των χώρων και υποδομών παιχνιδιού με υψηλή βαθμολογία όσο αφορά την τοποθεσία, την αξία παιχνιδιού και τη συντήρηση	Επιτόπιες καταγραφές με χρήση των εργαλείων καταγραφής ποιότητας
Δείκτης 4 - Ικανοποίηση Το ποσοστό των παιδιών και των νέων	Επιτόπιες καταγραφές

Περιγραφή	Μέθοδος προσδιορισμού
έως 16 ετών, από όλες τις κοινωνικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες, αλλά και όλων των ικανοτήτων που αισθάνονται ότι η ποσότητα, η ποικιλία και η ποιότητα των χώρων και υποδομών παιχνιδιού στην περιοχή τους είναι καλή ή πολύ καλή.	με χρήση των εργαλείων καταγραφής ποιότητας

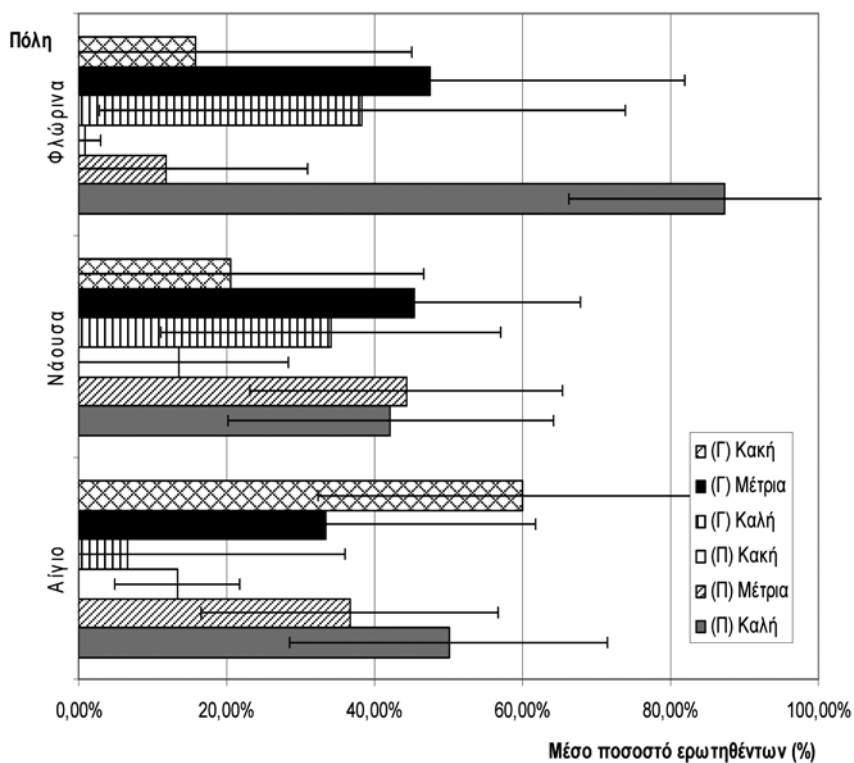
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ



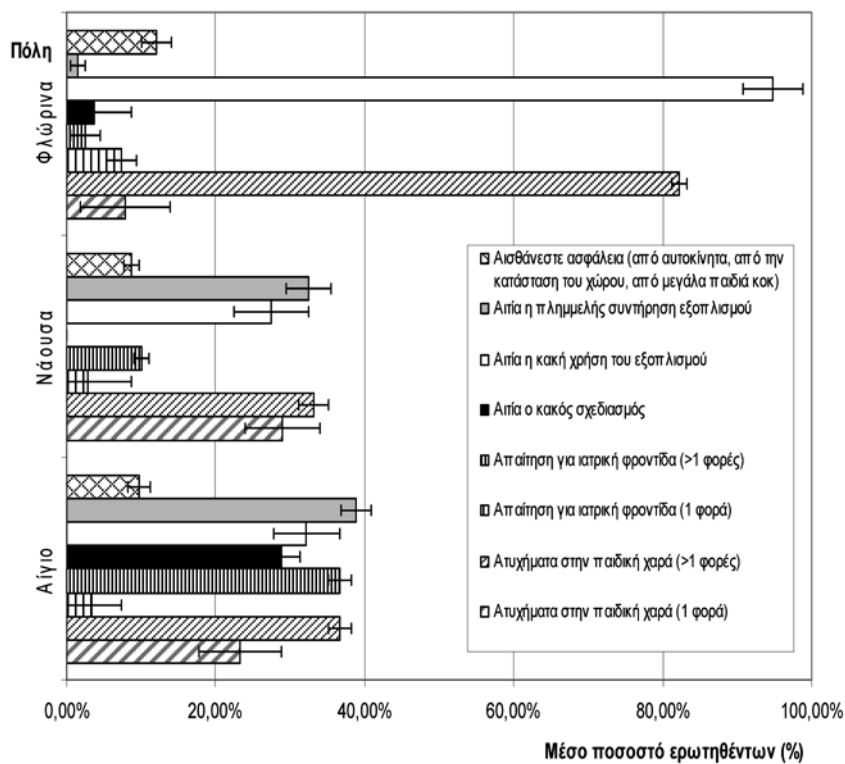
Εικόνα 2. Μέσες τιμές βαθμολογίας αξιολόγησης παιδικών χαρών (με T συμβολίζεται η τυπική απόκλιση)



Εικόνα 3. Μέση τιμή προτιμήσεων χρήσης από παιδιά προσχολικής ηλικίας (με T συμβολίζεται η τυπική απόκλιση)



Εικόνα 4. Μέση τιμή γνώμης γονιών (Γ) και παιδιών προσχολικής ηλικίας (Π) σχετικά με την ποιότητα των παιδικών χαρών (με $\pm$ συμβολίζεται η τυπική απόκλιση)



Εικόνα 5. Μέσες συγκεντρωτικές αναφορές σχετικά με ασφάλεια και ατυχήματα (με T συμβολίζεται η τυπική απόκλιση)

Εκπαίδευση και παιχνίδι στην προσχολική αγωγή: το δίλημμα του ελεύθερου η καθοδηγούμενου παιχνιδιού.

*Ευγενία Θεοδότου. Νηπιαγωγός/Εκπαιδευτικός, MA in Education, Durham University, UK, MSc "Διδακτική της τεχνολογίας και ψηφι-ακά συστήματα", Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Καραολή & Δημητρίου 80, 18534, Πειραιάς
Τηλ: 210-9813597, 6945745449- Email: etheodot@otenet.gr*

Περίληψη

Children's play in the early years settings has an important role to children's development. Early childhood teachers could utilise children's play to help young children to improve their cognitive and social skills. However, there is a dilemma whether free or structured play enhances children's learning procedure. This manuscript discusses the advantages and the potential problems of a free-play and a structured play methodology in the early years settings. It links these two methodologies to the different concepts of education and suggests beneficial teaching and learning methodologies concerning children's play.

Εισαγωγή

Το παιχνίδι είναι μία πολυσήμαντη πλευρά της αγωγής και της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Το παιχνίδι σε όλες τις ηλικίες χαρακτηρίζεται από απόλαυση και διασκέδαση και προάγει μία θετική και αισιόδοξη στάση προς τη ζωή και τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Moyles, 1989). Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003:4307), βασικός στόχος ενός διαθεματικού προγράμματος είναι «να αναδεικνύει το παιχνίδι ως τον πυρήνα του όλου προγράμματος».

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι των παιδιών για να προωθήσουν την πνευματική και την κοινωνική τους εξέλιξη. Τα μικρά παιδιά μέσα από το παιχνίδι ψυχαγωγούνται και παράλληλα εφαρμόζουν μεθόδους επίλυσης προβλημάτων με ένα φυσικό τρόπο, αποκτώντας δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες για την υπόλοιπη ζωή τους (Moyles, 1991). Ωστόσο, υπάρχει ένα δίλημμα στο ποσοστό συμμετοχής των παιδαγωγών στο παιχνίδι των παιδιών όσο αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, και οι απόψεις

χωρίζονται στους υποστηρικτές του ελεύθερου παιχνιδιού και στους υποστηρικτές του καθοδηγούμενου παιχνιδιού.

Αυτή η εργασία συζητάει τις θετικές και τις αρνητικές πλευρές του ελεύθερου και του καθοδηγούμενου παιχνιδιού στις γνωστικές και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής αγωγής, συνδέοντας τα δύο διαφορετικά είδη παιχνιδιού με τους δύο ορισμούς που έχουν αποδοθεί στην εκπαίδευση. Βασικό της επιχείρημα είναι ότι χρειάζεται να υπάρχει μία ισορροπία ανάμεσα σε αυτές τις δύο διδακτικές μεθοδολογίες με τη διακριτική παρέμβαση του παιδαγωγού, για να συμβάλει το παιχνίδι θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Αρχικά θα συζητηθούν οι δύο διαφορετικές ερμηνείες του ορισμού της εκπαίδευσης με επίκεντρο τη συμβολή του παιχνιδιού στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Στη συνέχεια αυτές οι ερμηνείες θα συνδεθούν με τα δύο διαφορετικά είδη παιχνιδιού και θα αναλυθεί η συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τέλος θα συζητηθούν τα συμπεράσματα αυτής της εργασίας.

Δυο διαφορετικές ερμηνείες του ορισμού της εκπαίδευσης με επίκεντρο τη συμβολή του παιχνιδιού

Ιστορικά έχουν αποδοθεί δύο διαφορετικές ερμηνείες στον ο-ρισμό της εκπαίδευσης με επίκεντρο το παιχνίδι των παιδιών. Υπάρχουν οι υποστηρικτές της εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται στη φυσική ανάπτυξη των παιδιών και είναι απελευθερωμένη από την κατευθυνόμενη διδασκαλία και υπάρχουν και οι υποστηρικτές της εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται σε μία μεθοδική και συστηματική διαδικασία.

Οι υποστηρικτές της εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην ελεύθερη και φυσική ανάπτυξη των παιδιών, τονίζουν ότι τα παιδιά δεν πρέπει να υποβάλλονται σε εκπαιδευτικές συστηματικές παρεμβάσεις έτσι ώστε να μπορέσει η Μητέρα Φύση να εκπληρώσει το χρέος της απέναντι στην ανθρωπότητα.

Ο Rousseau (1884), ένας από τους κύριους υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης, τονίζει την αξία της ελευθερίας και του ελεύθερου παιχνιδιού στη διαδικασία απόκτησης γνώσης από τα παιδιά. Ο Rousseau (1884:14) επισημαίνει τη ξεχασμένη ερμηνεία του ορισμού της εκπαίδευσης, τονίζοντας ότι η λέξη εκπαίδευση είχε τα παλαιότερα χρόνια μία άλλη ερμηνεία την οποία δεν της αποδίδουμε πια, σήμαινε ανατροφή. Γι' αυτό το λόγο πιστεύει ότι η εκπαίδευση οφείλει να επικεντρώνεται μόνο στη φυσική ανάπτυξη των παιδιών διότι οποιαδήποτε παρέμβαση από τους ενήλικες θα έχει αρνητικές συνέπειες. Πιο συγκεκριμένα, ο Rousseau (1884:9-11)

υπογραμμίζει πως «οτιδήποτε έρχεται από τα χέρια του Δημιουργού είναι καλό, στα χέρια του ανθρώπου όμως τα πάντα εκφυλίζονται. Αυτός [ο ενήλικας] ανατρέπει τα πάντα, ασχημαίνει τα πάντα, αγαπάει την παραμόρφωση, τα τέρατα, επιθυμεί ότι τίποτα δεν πρέπει να είναι όπως ακριβώς το έφτιαξε η φύση, ούτε ο ίδιος του ο εαυτός». Με άλλα λόγια, υποστηρίζει ότι τα παιδιά όταν έρχονται σε αυτόν τον κόσμο είναι αγνά και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγουν την επιβλαβή επίδραση της κοινωνίας, η οποία διαφθείρει τους ανθρώπους. Σύμφωνα με το Rousseau (1884), η εκπαίδευση των παιδιών οφείλει να επικεντρώνεται στη φυσική ανάπτυξη και τα παιδιά πρέπει να είναι ελεύθερα να παίζουν και να απηλλιάσσονται από την περιριστική καθοδηγούμενη μάθηση.

Ο Pestalozzi (1915:9) επίσης υποστηρίζει αυτήν την προσέγγιση, παρομοιάζοντας την εκπαιδευτική καθοδήγηση με έναν απύθμενο βάλτο και υπερτονίζει τις επιζήμιες συνέπειές της στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Υιοθετεί τις απόψεις του Rousseau και εξετάζει τους πιθανούς τρόπους που θα μπορούσε να τις πραγματοποιήσει (αναφέρεται στο Βρεττό, 2005; Smith, 2009). Ο Pestalozzi (1915) είναι αντίθετος με ένα αυστηρό πρόγραμμα σπουδών, υποστηρίζοντας ότι καταστρέφει τη διασκέδαση και την ελευθερία που έχουν τα παιδιά πριν έρθουν στο σχολείο. Επηρεασμένος από το Rousseau, πιστεύει ότι η φύση έχει ευεργετικές συνέπειες στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, διότι μόνο η φύση μπορεί να τα οδηγήσει στην καθαρή σοφία του κόσμου. Στο βιβλίο του "How Gertrude Teaches her Children" (Pestalozzi, 1915), προτείνει ότι τα παιδιά πρέπει να απέχουν από τις καθοδηγούμενες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των ενηλίκων με σκοπό να επιτρέψουμε στη Μντέρα Φύση να μάθει στα παιδιά την αληθινή γνώση του κόσμου.

Μερικά χρόνια αργότερα, ο Froebel (αναφέρεται στη Lilley, 1967), ένας μαθητής του Pestalozzi, επίσης ασπάζεται τη θετική επίδραση της ελευθερίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Προτείνει ότι η μάθηση των παιδιών οφείλει να απέχει από καθοδηγούμενες παρεμβάσεις και πρέπει να βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν τους εαυτούς τους. Ο Froebel (αναφέρεται στη Lilley, 1967:49) υποστηρίζει ότι η τέχνη της εκπαίδευσης έγκειται στην ελεύθερη ανάπτυξη των ανθρώπων, έτσι ώστε να είναι ικανοί να επιτύχουν τους σκοπούς τους ως λογικοί και ολοκληρωμένοι άνθρωποι. Ισχυρίζεται ότι η ελευθερία έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των μαθητών και ότι τους βοηθάει να προσαρμοστούν ελεύθερα στο περιβάλλον τους.

Οι υποστηρικτές της εκπαίδευσης, ως φυσική και ελεύθερη ανάπτυξη, είναι εντελώς αντίθετοι με την εκπαίδευση, η οποία επικεντρώνεται σε καθοδηγούμενες συστηματικές διαδικασίες. Αυτή η προσέγγιση, τονίζει ότι τα παιδιά χρειάζεται να

καθοδηγούνται στην πορεία κατάκτησης της γνώσης και επισημαίνει ότι η καθοδήγηση από τους δασκάλους έχει θετικά αποτελέσματα στην πνευματική τους ανάπτυξη, διότι το ελεύθερο παιχνίδι από μόνο του δεν είναι αρκετό να αναπτύξει τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών.

Ο Locke (1964), ο οποίος έγραφε περίπου το 1690, είναι ένας από τους παιδαγωγούς που μπορεί να ισχυριστεί ότι ασπάζεται αυτήν την άποψη. Υποστηρίζει τη θετική πλευρά της καθοδήγησης, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι τα παιδιά πρέπει να καθοδηγούνται για να μπορέσουν να κατακτήσουν καινούριες δεξιότητες. Ισχυρίζεται ότι όλες οι δραστηριότητες των παιδιών χρειάζεται να κατευθύνονται προς ηθικές και χρήσιμες αξίες, αλλιώς τα μικρά παιδιά θα υιοθετήσουν αρνητικές συνήθειες. Ο Locke (αναφέρεται στον Aaron, 1937:73) σχολιάζει ότι υπάρχουν αιώνιοι, αμετάβλητοι νόμοι της ανθρωπίνης ζωής αλλά αυτοί οι νόμοι δε μας είναι γνώριμοι ως κάποια μυστήρια και έμφυτη γνώση, ούτε εμφυτεύονται τη στιγμή της γέννησής μας στο μυαλό μας. Είναι εντελώς αντίθετος με τις απόψεις του Rousseau, του Pestalozzi και του Froebel, και ισχυρίζεται ότι η γνώση δεν υπάρχει μέσα στο μυαλό των παιδιών, αλλά μπορεί να αποκτηθεί μόνο με καθοδήγηση. Ωστόσο, ο Locke (1964) δεν υποστηρίζει μία εντελώς αυστηρή διδακτική μεθοδολογία, επειδή πιστεύει ότι κάτι τέτοιο θα ήταν αναποτελεσματικό. Προτείνει ότι η διδακτική καθοδήγηση θα πρέπει να εφαρμόζεται με έναν ήπιο τρόπο και να μην επιβάλλεται ευθέως, διότι τα παιδιά λατρεύουν την ελευθερία τους.

Ο Dewey (1916) συμπληρώνει τα επιχειρήματα του Locke, επικεντρώνοντας τις απόψεις του στην επίδραση της κοινωνίας στη ζωή των ανθρώπων. Αναγνωρίζει ότι ο πολιτισμός δημιουργεί ένα τεράστιο κενό ανάμεσα στις έμφυτες ικανότητες των παιδιών και στις ικανότητες που θα χρειαστούν ως ενήλικες. Σημειώνει ότι η εκπαίδευση είναι το μόνο μέσο που μπορεί να γεφυρώσει αυτό το κενό με επιτυχία και γι' αυτό χρειάζεται μεθοδική εκπαίδευση. Ο Dewey (1916:3) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση στην ευρύτερή της έννοια είναι το μέσο για την κοινωνική συνέχεια της ζωής και ότι η απλή ικανοποίηση των σωματικών αναγκών ως μία μορφή εκπαίδευσης δεν επαρκεί για να διατηρήσει και να προάγει την κοινωνική ζωή. Συνεπώς, τα παιδιά χρειάζεται να εκπαιδεύονται μέσα από μία συστηματική διαδικασία για να μπορέσουν να ενσωματωθούν με επιτυχία στην κοινωνία. Ο Dewey (1916:230) επισημαίνει ότι είναι καθήκον του σχολείου να διαμορφώσει ένα περιβάλλον, το οποίο θα συνδυάζει το παιχνίδι με τη σχολική εργασία. Με άλλα λόγια, προτείνει ότι οι καθοδηγούμενες σχολικές δραστηριότητες θα πρέπει να συνδυάζονται με το παιχνίδι για να είναι αποτελεσματικές.

Ο Bruner (2006a) επίσης θεωρεί την εκπαίδευση ως μία συστηματική διαδικασία, δίνοντας κι αυτός έμφαση στη σπουδαιότητα του παιχνιδιού. Αναγνωρίζει ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να παρεμβαίνουν στη διαδικασία μάθησης των παιδιών για να μπορέσουν να τα βοηθήσουν να κατακτήσουν τη σχολική γνώση με επιτυχία. Εισάγει στην παιδαγωγική θεωρία τη μέθοδο της σκαλωσιάς (scaffolding process), η οποία βοηθάει τα παιδιά να επιτύχουν τους σχολικούς στόχους αποτελεσματικότερα (Ντολιοπούλου, 2001). Περιγράφει αυτήν τη μέθοδο ως τη διαδικασία στην οποία οι ενήλικες κατευθύνουν τους μαθητές με σκοπό να επικεντρωθούν στα στοιχεία της δραστηριότητας που δεν θα μπορούσαν να ανακαλύψουν χωρίς βοήθεια (Wood, Bruner & Ross, 1976). Αναγνωρίζει ότι η διδακτική καθοδήγηση θα πρέπει να μην είναι αυστηρή και περιοριστική, για να μπορεί να είναι αποτελεσματική. Ο Bruner (2006b), δίνοντας έμφαση στην ευεργετική επίδραση του παιχνιδιού, προτείνει ότι μία επιτυχημένη συστηματική διδασκαλία οφείλει να ενσωματώνει το παιχνίδι των μικρών παιδιών.

Διαπιστώνεται ότι και οι δύο προσεγγίσεις έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η εκπαίδευση, ως φυσική ανάπτυξη προωθεί τη δημιουργικότητα και την αυτονομία, καθώς τα παιδιά είναι ελεύθερα να αποφασίσουν τις δραστηριότητες που θέλουν να ασχοληθούν και μπορούν να καθορίσουν μόνα τους την πορεία εξέλιξής τους. Ωστόσο, μπορεί να ισχυριστεί ότι με αυτήν την προσέγγιση δεν υπάρχει ουσιαστικά εκπαίδευση και ότι δεν είναι εφικτό για τα μικρά παιδιά να κατακτήσουν μόνα τους όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για τη μετέπειτα ζωή τους. Σε αντίθεση, η εκπαίδευση ως μεθοδική και συστηματική διαδικασία βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες είναι μέσα στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών και δεν πρόκειται να το έκαναν από μόνα τους. Ωστόσο, μπορεί να ισχυριστεί ότι αυτή η προσέγγιση ίσως εμποδίσει την έκφραση και τη φαντασία, καθώς τα παιδιά κατευθύνονται συνεχώς ως προς την κατάκτηση της γνώσης. Υπάρχει η πιθανότητα, τα παιδιά να μην μπορέσουν να αυτονομηθούν στο επιθυμητό επίπεδο, διότι δεν είναι ουσιαστικά ελεύθερα να παίρνουν αποφάσεις για την πορεία των δραστηριοτήτων τους.

Ελεύθερο και καθοδηγούμενο παιχνίδι

Η έννοια της εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή έχει συνδεθεί άμεσα με το δίλημμα αν το ελεύθερο ή το καθοδηγούμενο παιχνίδι συμβάλει στην πορεία

κατάκτησης της γνώσης. Επειδή τα παιδιά στην προσχολική αγωγή είναι αρκετά μικρά υπάρχει αναπόφευκτα περισσότερη έμφαση στην πλευρά του ελεύθερου παιχνιδιού. Οι δύο διαφορετικές ερμηνείες του ορισμού της εκπαίδευσης διαμορφώνονται στο χώρο της προσχολικής αγωγής με τους υποστηρικτές του ελεύθερου παιχνιδιού και με τους υποστηρικτές του καθοδηγούμενου παιχνιδιού.

Η εκπαίδευση ως φυσική ανάπτυξη έχει διαμορφωθεί στο χώρο της προσχολικής αγωγής με τους υποστηρικτές του ελεύθερου παιχνιδιού. Σύμφωνα με αυτήν τη μεθοδολογία, η διδακτική καθοδήγηση μπορεί να αποβεί επιζήμια στην ανάπτυξη των παιδιών. Προτείνει ότι το ελεύθερο παιχνίδι παρέχει όλες τις απαραίτητες ευκαιρίες στα παιδιά για να μάθουν με φυσικό και αποτελεσματικό τρόπο. Το ελεύθερο παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να καταλάβουν τους συνανθρώπους τους (Moyles, 1989). Σύμφωνα με τη Moyles (1989:105-106), το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών είναι «μία διανοητική διαδικασία». Το ελεύθερο παιχνίδι μπορεί ακόμα να συμβάλει ευεργετικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (David, 1990). Ο Brown (1994) προσδίδει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στο ελεύθερο παιχνίδι, επισημαίνοντας ότι είναι ένα πολύτιμο μέσο για τη μετέπειτα προσαρμογή των παιδιών στην κοινωνία. Σημειώνει ότι η ικανότητα των ανθρώπων να μπορέσουν να λειτουργήσουν στην κοινωνία μας εξαρτάται με την ικανότητά τους ως παιδιά να μπορούν να παίζουν ελεύθερα. Ερευντές τεκμηριώνουν την ευεργετική επίδραση του ελεύθερου παιχνιδιού στις γνωστικές και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Coplan & Prakash, 2003; Canning, 2007; Justice, Mashburn, Pence & Wiggins, 2008). Στα συμπεράσματά τους καταλήγουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει εποικοδομητικές ευκαιρίες μάθησης και συμβάλει ευεργετικά στη συμπεριφορά, στην αυτονομία και στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών.

Σε αντίθεση, η εκπαίδευση ως καθοδηγούμενη συστηματική διαδικασία έχει διαμορφωθεί στο χώρο της προσχολικής αγωγής με τους υποστηρικτές του καθοδηγούμενου παιχνιδιού. Σύμφωνα με αυτήν τη μεθοδολογία, το ελεύθερο παιχνίδι δεν επαρκεί για να αναπτύξουν τα παιδιά όλες τις γνωστικές τους δεξιότητες και γι' αυτό χρειάζονται καθοδήγηση από τους παιδαγωγούς ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Μία διδακτική μεθοδολογία βασισμένη στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών δεν είναι πρακτικά εφαρμόσιμη, καθώς οι παιδαγωγοί εμπλέκονται ενεργά στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών (Kontos, 1999). Ωστόσο, οι καθοδηγούμενες δραστηριότητες θα πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες και να έχουν νόημα για τα παιδιά (Donaldson, 1978). Σύμφωνα με το Smith (1994), υπάρχουν καθοδηγούμενες δραστηριότητες όπως ο χορός ή η γυμναστική, οι οποίες είναι αρκετά διασκεδαστικές

για τα παιδιά. Το καθοδηγούμενο παιχνίδι συμβάλλει ακόμα και στον εγγραμματισμό των παιδιών με το να δημιουργεί κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Browne, 1998; Lyon & Chhabra, 2004). Μία καθοδηγούμενη συστηματική παρέμβαση συμβάλλει επίσης και στη μετέπειτα σχολική απόδοση των μικρών παιδιών, καθώς μπορούν και είναι πιο συγκεντρωμένα στις σχολικές εργασίες. (Lynch, 2008). Εμπειρικές επιστημονικές μελέτες τεκμηριώνουν τη θετική επίδραση του καθοδηγούμενου παιχνιδιού στη σχολική απόδοση των μικρών παιδιών (Assel, Landry, Swank & Gunnewig, 2007; Harn, Linan-Thompson & Robert, 2008; Kamps, Abbott, Greenwood, Wills, Veerkamp & Kaufman, 2008; Scull & Bianco, 2008). Συμπεραίνουν ότι μία κατευθυνόμενη παιγνιώδης παρέμβαση βελτιώνει τη σχολική επίδοση των παιδιών, ιδιαίτερα στις γλωσσικές τους ικανότητες.

Συνοψίζοντας, στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης υπάρχει διχογνωμία ως προς τη φύση και το είδος του παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή. Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι είναι το πιο κατάλληλο σε αντίθεση με άλλους που υποστηρίζουν το καθοδηγούμενο παιχνίδι. Από τη σύντομη ανάλυση των δύο ειδών παιχνιδιού, διαπιστώνεται ότι και τα δύο είδη έχουν σημαντικά και αναντικατάστατα οφέλη στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Όπως και η εκπαίδευση, ως φυσική ανάπτυξη, το ελεύθερο παιχνίδι συμβάλλει θετικά στην αυτοπεποίθηση και στη δημιουργικότητα, καθώς τα παιδιά είναι υπεύθυνα για τις πράξεις τους και έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν μόνο τους το περιβάλλον τους. Οι ελεύθερες δραστηριότητες συνδυάζονται με ευχαρίστηση και προωθούν τις επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαπραγματεύονται τους κανόνες και την πορεία του παιχνιδιού τους. Ωστόσο, μπορεί να ισχυριστεί ότι δεν είναι εφικτό για τα μικρά παιδιά να μάθουν μόνο τους όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Σε αντίθεση, το καθοδηγούμενο παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατορθώσουν μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι είναι μέσα στις γνωστικές τους ικανότητες, αλλιώς δεν θα τους κατάφερναν μόνο τους. Οι οργανωμένες δραστηριότητες μπορούν να είναι διασκεδαστικές για τα παιδιά και συμβάλλουν ευεργετικά στη μετέπειτα σχολική τους επίδοση. Ωστόσο, θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι μπορεί να εμποδίζουν τη δημιουργικότητα και την αυτονομία των παιδιών, καθώς τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να εφαρμόσουν τις ιδέες τους ελεύθερα στις μαθησιακές δραστηριότητες και δεν μπορούν να καθορίσουν την πορεία των δραστηριοτήτων τους, καθώς κατευθύνονται διαρκώς από τους ενήλικες.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003:4306), «σκοπός του Νηπιαγωγείου...είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά». Συνεπώς, υπάρχει η ανάγκη οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας να συμπεριλαμβάνουν και τα δύο είδη παιχνιδιού στη διδακτική τους μεθοδολογία. Θα πρέπει να υπάρχει μία ισορροπία ανάμεσα στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και στο καθοδηγούμενο παιχνίδι από τους παιδαγωγούς κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας. Αυτή η διδακτική μεθοδολογία μπορεί να ερμηνευτεί ότι οι παιδαγωγοί χρειάζεται να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο ελεύθερο και στο καθοδηγούμενο παιχνίδι ξεχωριστά. Μπορεί όμως και να ερμηνευτεί ως η ανάγκη για ιδιαίτερες δραστηριότητες οι οποίες συνδυάζουν τα πλεονεκτήματα και των δύο ειδών παιχνιδιού. Σε προηγούμενες δημοσιεύσεις (Θεοδότου, 2010; Theodotou, 2010), τονίστηκε το γεγονός ότι η διακριτική παρέμβαση του ενήλικα στις δραστηριότητες των παιδιών μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Όπως πολύ εύστοχα τονίζει και η Σφυρόερα (2002:39), «ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συνολική οργάνωση και ευθύνη για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αναιρείται από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτενεργούν και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες». Αυτή η εργασία προτείνει ως ευεργετική διδακτική μεθοδολογία όσο αφορά τη θέση του παιχνιδιού, δραστηριότητες οι οποίες διατηρούν την ελευθερία των παιδιών αλλά παράλληλα κατευθύνονται διακριτικά από τους παιδαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται τα παιδιά να δραστηριοποιούνται ελεύθερα και κατά βούληση σε μικρές ομάδες, οι οποίες κατευθύνονται διακριτικά από τους παιδαγωγούς και να διατηρείται το στοιχείο της ελευθερίας απόψεων και πρωτοβουλιών από τα παιδιά. Με αυτήν την προσέγγιση συνδυάζονται οι θετικές πλευρές και των δύο ειδών παιχνιδιού, καθώς τα μικρά παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες αλλά παράλληλα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες και να κατορθώσουν μαθησιακούς στόχους που δε θα μπορούσαν αν δεν υπήρχε η διακριτική βοήθεια του παιδαγωγού.

Συμπεράσματα

Το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό μέσο στην εξέλιξη των μικρών παιδιών. Οι δύο διαφορετικές ερμηνείες του ορισμού της εκπαίδευσης συνδέονται άμεσα με τα δυο είδη παιχνιδιού που κυριαρχούν στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Σ'αυτήν την εργασία συζητήθηκε η θέση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση με επίκεντρο το δίλημμα

που υπάρχει στο χώρο της προσχολικής αγωγής αν το ελεύθερο ή το καθοδηγούμενο παιχνίδι συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Συμπεραίνεται ότι και το ελεύθερο και το καθοδηγούμενο παιχνίδι έχουν σημαντικά οφέλη και αρνητικές πλευρές στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, μία διδακτική μεθοδολογία που προσφέρει μία ισορροπία ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις, με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν και τα δύο είδη παιχνιδιού ταυτόχρονα, είναι μία πιο κατάλληλη προσέγγιση για την προσχολική αγωγή διότι μπορεί και διατηρεί τα πλεονεκτήματά τους και περιορίζει τις αρνητικές τους πλευρές. Προτείνονται, ως ευεργετική διδακτική μεθοδολογία όσο αφορά τη θέση του παιχνιδιού, παιγνιώδεις δραστηριότητες οι οποίες κατευθύνονται διακριτικά από τους παιδαγωγούς αλληλά ταυτόχρονα προάγουν την ελεύθερη βούληση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί χρειάζεται να αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα να ενεργούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να παίζουν μαζί τους ως ισότιμα μέλη της ομάδας, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον των παιδιών στις εκπαιδευτικές πλευρές της δραστηριότητας με απώτερο σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις γνωστικές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες με τρόπους που δεν θα τους χρησιμοποιούσαν από μόνα τους, αλληλά είναι μέσα στις πνευματικές ικανότητες των παιδιών. Με αυτήν τη διδακτική μεθοδολογία, τα μικρά παιδιά έχουν την ευκαιρία να αυτονομηθούν και να εκφραστούν δημιουργικά και παράλληλα να κατακτήσουν με επιτυχία τη σχολική γνώση.

Ολοκληρώνοντας, όπως τονίζουν και οι Fleming, Merrell & Tymms (2004:181), επιτυχημένη εκπαίδευση δεν είναι μόνο η σχεδίαση ενός σχολικού προγράμματος αλληλά είναι περισσότερο η δημιουργία μίας κοινότητας. Το ζητούμενο λοιπόν είναι να αξιοποιήσουμε ως παιδαγωγοί διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες συμβάλλουν ευεργετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μπορούν να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι των παιδιών ευεργετικά για να ενισχύσουν τις μαθησιακές τους ικανότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aaron, R.I. (1937). John Locke. London: Oxford University Press.

Assel, M.A., Landry, S.H., Swank, P.R. & Gunnewig, S. (2007). An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten. *Reading and Writing*, 20, 436-494.

Brown, D. (1994). Play, the playground and the culture of child-hood. In J.R. Moyles, (Ed.) *The excellence of play* (pp49-64). Buckingham: Open University Press.

- Browne, A.** (1998). A practical guide to teaching reading in the early years. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bruner, J.S.** (2006a). In search of pedagogy: The selected Works of Jerome S. Bruner. Vol. 1. London, New York: Routledge.
- Bruner, J.S.** (2006b). In search of pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner. Vol. 2. London, New York: Routledge.
- Canning, N.** (2007). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 227-236.
- Coplan, R.J. & Prakash, K.** (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143-158.
- David, T.** (1990). Under five- under-educated? Milton Keynes: Open University Press.
- Dewey, J.** (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company.
- Donaldson, M.** (1978). Children's minds. Glasgow: Fontana/Collins.
- Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P.** (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9, 177-197.
- Harn, B.A., Linan-Thompson, S. & Roberts, G.** (2008). Intensifying instruction: Does additional instructional time make a difference for the most at-risk first graders? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 115-125.
- Justice, L.M., Mashburn, A., Pence, K.L. & Wiggins, A.** (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 983-1001.
- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Wills, H., Veerkamp, M. & Kaufman, J.** (2008). Effects of small-group reading instructions and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two-year results for secondary-and tertiary-level interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 101-114.
- Kontos, S.** (1999). Preschool teachers' talk, roles and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 363-382.
- Lilley, I.M.** (Ed). (1967). Friedrich Froebel: A selection from his writings. London: Cambridge University Press.
- Locke, J.** (1964). Some thoughts concerning education; Abridged and edited with an introduction and commentary by F. W. Garforth. London: Heinemann.
- Lynch, J.** (2008). Engagement with print: Low-income families and head start children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, 151-175.
- Lyon, G.R. & Chhabra, V.** (2004). The science of reading research. *Educational Leadership*, 61, 12-17.
- Moyles, J.R.** (1989). Just playing? The role and status of play in early childhood education.

Milton Keynes: Open University Press.

Moyles, J.R. (1991). Play as a learning process in your classroom. London: Mary Glasgow Publications.

Pestalozzi, J.H. (1915). How Gertrude teaches her children: An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method. 3rd ed. London: Allen and Unwin.

Rousseau, J.J. (1884). Emile or, concerning education: Extracts, containing the principal elements of pedagogy found in the first three books; with an introduction and notes by Jules Steeg. London: Heath.

Scull, J.A. & Bianco, J.L. (2008). Successful engagement in an early literacy intervention. Journal of Early Childhood Literacy, 8, 123-150.

Smith, M.K. (2009). Johann Heinrich Pestalozzi and informal education. Retrieved 15th May 2009, from: <http://www.infed.org/thinkers/et-pest.htm>

Smith, P.K. (1994). Play and the uses of play. In J.R. Moyles (Ed.) The excellence of play (pp15-26). Buckingham: Open University Press.

Theodotou, E. (2010). Using computers in early years education: What are the effects on children's development? Some suggestions concerning beneficial computer practice, International Scientific Conference "eRA-5": The SynEnergy Forum. Piraeus, Hellenic Educational Society.

Wood, D, Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.

Βρεττός, Ι. (2005). Θεωρίες της αγωγής. Τόμος Β. Αθήνα: Ατραπός.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.

Θεοδότου, Ε. (2010). Η τεχνολογία στην προσχολική εκπαίδευση: Θετική ή αρνητική πρακτική στη διαδικασία απόκτησης γνώσης; Προτάσεις για τη χρήση των ψηφιακών και διαδικτυακών εφαρμογών, στα Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Ημαθία, ε-τυπωθήτω.

Ντολιοπούλου, Ε. (2001). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σφυρόερα, Μ. (2002). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

5. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αλληοδαπά παιδιά στο Νηπιαγωγείο

Σπύρος Πανταζής

Ομότιμος καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Εισαγωγικά Σχόλια

Στη σύγχρονη εποχή, την εποχή του μεταμοντέρνου ο μετασχηματισμός των παραδοσιακών κοινωνιών σε πλουραλιστικές κοινωνίες είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό (Σακελλαρίου, Μ. & Αρβανίτη, Ε., 2008, 89). Σε ότι δε αφορά τα θέματα της προσχολικής εκπαίδευσης σήμερα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ενισχύεται η θέση για τη σημασία της φοίτησης και αγωγής των αλληοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο, τόσο σε σχέση με την ενσωμάτωσή τους, όσο και με την πιθανή επιστροφή στην πατρίδα τους. Οι λόγοι που συνηγορούν για τη φοίτηση των αλληοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι, ότι το νηπιαγωγείο προσφέρει εκτός από την κοινωνικοποίηση και μια θετική ενίσχυση (στάση) για τη μετέπειτα σχολική πορεία. Δηλαδή, όταν η φοίτηση αρχίζει από την ηλικία αυτή, βοηθάει σημαντικά στην υπέρβαση πιθανών εμποδίων που προέρχονται από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι η φτώχεια, η διαφορετική γλώσσα, ο διαφορετικός πολιτισμός, ενώ περιορίζει ακόμη σημαντικά την πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου (Πανταζής, 2006).

Ωστόσο, αν και η σημασία της προσχολικής αγωγής είναι μεγάλη για τα αλληοδαπά παιδιά, εντούτοις βρισκόμαστε ακόμη στην αρχή. Τα αλληοδαπά παιδιά ενισχύονται ελάχιστα από αυτόν τον παράγοντα, με αποτέλεσμα να προκύπτουν δυσκολίες.

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές θέσεις, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε:

1. την καθημερινή πραγματικότητα αγωγής και μάθησης των αλληοδαπών παιδιών στο ελληνικό νηπιαγωγείο και
2. το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών για μια διαφορετική παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο, η οποία θα λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα αυτών των παιδιών.

2. Προσχολική Παιδαγωγική και οι Προοπτικές της σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα Μάθησης

Οι προβληματικές προϋποθέσεις κοινωνικοποίησης των αλληοδαπών παιδιών δείχνουν, ότι οι αλληοδαποί γονείς, εξαιτίας των εξωτερικών περιβαλλοντικών

προϋποθέσεων (άσχημες συνθήκες κατοικίας, ανασφάλεια, προκαταλήψεις, δυσκολίες στη γλώσσα κ.α.), αλλά και των δικών τους διαφορετικών αξιών (κανόνες και αξίες της πατρίδας τους), δεν είναι σε θέση να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για την «αντιπαράθεση» με το ελληνικό περιβάλλον. Με αφορμή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά παιδιά στο σχολείο, το νηπιαγωγείο αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την αγωγή και εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Άλλωστε, η προσχολική αγωγή έχει την υποχρέωση της ομαλής μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση για τα παιδιά αυτά σημαίνει ένα πρώτο βήμα από την κοινωνική απομόνωση, μια πρώιμη αναγκαία προετοιμασία για τη ζωή σε αυτήν την κοινωνία, για την οποία οι αλλοδαποί γονείς δεν είναι αρκετά προετοιμασμένοι (Hensen, G., 1979, 62). Εξάλλου το νηπιαγωγείο δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες (Lumpp, G., 1980, 11) ένταξης μέσα από την καθημερινή πραγματικότητα της ζωής (Mitzinger, A., 1984, 98) ενώ προάγει ασυνείδητα, μέσα από το παιχνίδι, αλλά και μέσω συναισθηματικών εμπειριών, αυθόρμητα και χωρίς πιέσεις την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Triarchi, V., 1983, 14). Παρέχει δηλαδή στο αλλοδαπό παιδί τη δυνατότητα να αποκτήσει «στρατηγικές διαπραγμάτευσης» για την αντιμετώπιση του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντός του, ενώ παράλληλα προωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Akpinar, O.E., Lopez – Blasco, A., & Vink, J., 1977, 73).

Μέσα από την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, οι υπάρχουσες ελλείψεις μάθησης του πολιτιστικά υποβαθμισμένου αλλοδαπού παιδιού θα πρέπει να ισορροπήσουν και το νηπιαγωγείο μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές θα οικοδομήσει μια υγιή πραγματικότητα (Schmalh, E., 1971, 85). Μέσα από αυτές τις προοπτικές που μας παρέχει η προσχολική παιδαγωγική, μακροπρόθεσμα, είναι δυνατόν να περιοριστεί η κοινωνικοπολιτιστική ένταση και οι απαιτούμενες «στρατηγικές διαπραγμάτευσης» να αποκτηθούν, έτσι ώστε το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών πεδίων κοινωνικοποίησης να περιοριστεί και οι διαδικασίες μάθησης σε αυτά τα πεδία να έχουν μια συνέχεια (Akpinar, O.E., Lopez – Blasco, A., & Vink, J., 1977, 88).

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα, αν το νηπιαγωγείο είναι σε θέση να ξεπεράσει τα υφιστάμενα προβλήματα ή θα πρέπει να αναπτύξουμε νέους σχεδιασμούς για την παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο, ώστε να πετύχουμε μια ανταλλαγή αναφορών ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς.

Με την ιδρυματοποίηση της εξωοικογενειακής αγωγής στο χώρο του νηπιαγωγείου, οι υποστηρικτές της ανέλαβαν και την ευθύνη για την αγωγή αυτή. Δηλαδή, μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία το παιδί θα πρέπει να δικαιώνεται με την

ενίσχυση της ανάπτυξής του, τόσο ως ατόμου, όσο και ως μέλους της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνει, κάτι το οποίο είναι και δίκαιο και αναγκαίο. Πρόκειται για τη δικαιολογημένη απαίτηση των γονέων, της κοινωνίας και φυσικά των παιδιών (Πανταζής, Σ.,2002).

Στο πλαίσιο των επιδιώξεών της, η ελληνική πολιτεία, δεδομένου ότι τα προβλήματα των αλλοδαπών παιδιών δεν είναι δυνατόν να αγνοθούν, προώθησε υποστηρικτικά μέτρα για την εκπαίδευσή τους σε θεσμικό επίπεδο. Τα μέτρα αυτά βασίζονται στην εμπειρία του παρελθόντος και ιδιαίτερα στην εμπειρία άλλων κρατών, και στοχεύουν κυρίως στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, η προώθηση αυτών των μέτρων ούτε συστηματική είναι, ούτε και αποτελεσματική. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση και ειδικότερα η αγωγή των αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας παραμένουν ακόμη ένα πεδίο προβληματικό και ασαφές.

Η ψήφιση του Ν. 2413/96 θεωρείται ως ένα από τα πιο θετικά γεγονότα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα. Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για την προσχολική αγωγή των αλλοδαπών παιδιών στη χώρα μας και ιδιαίτερα για την ίδρυση ή μετατροπή νηπιαγωγείων σε διαπολιτισμικά. Η ελληνική πολιτεία με την ψήφιση ενός «προοδευτικού» νόμου, όπως είναι ο Ν.2413/96, μέσα από μια προσπάθεια αλλαγής φιλοσοφίας, δείχνει την πρόθεσή της για την εκπαιδευτική της πολιτική αναφορικά με την αγωγή και εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στη χώρα μας.

3. Αλλοδαπά Παιδιά στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο και Προβλήματα ένταξης: Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις

Η φοίτηση των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν είναι μια απλή διαδικασία, αφού συνδέεται με πολλά προβλήματα και δυσκολίες, τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για τους γονείς και τους νηπιαγωγούς. Όταν ένα παιδί έρχεται στο νηπιαγωγείο, η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζει είναι να ενταχθεί στην ομάδα των παιδιών. Ωστόσο, η ένταξη αυτή δεν είναι εύκολη διαδικασία. Ιδιαίτερα για το αλλοδαπό παιδί, απαιτείται δύναμη και ικανότητα επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει, ότι δυσκολεύεται να συμβιώσει, τόσο με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, όσο και με τους ενήλικες στο νηπιαγωγείο. Δηλαδή, δεν βρίσκεται σε αμοιβαία σχέση μαζί τους, ώστε να μάθει να διαπραγματεύεται ελεύθερα ως ίσος μεταξύ ίσων και να διευρύνει τις εξωοικογενειακές του εμπειρίες (Mussen, P., 1986, 130). Εάν αυτές οι τόσο σημαντικές διαδικασίες ανάπτυξης των αλλοδαπών παιδιών παρεμποδίζονται από την έλλειψη

ικανότητας επικοινωνίας, τότε θα πρέπει να περιμένουμε με μεγάλη πιθανότητα και μια προβληματική ανάπτυξη της προσωπικότητας αυτών των παιδιών (Tsiakalos, G. & Tsiakalos, S., 1982, 72). Συχνά οι γονείς, αλλά και οι νηπιαγωγοί υποτιμούν αυτές τις δυσκολίες επικοινωνίας των παιδιών και υπερτιμούν τις συναισθηματικές τους ικανότητες. Πιστεύουν δηλαδή, ότι τα παιδιά προσαρμόζονται εύκολα, μαθαίνουν εύκολα και επομένως εύκολα ξεπερνούν τις δυσκολίες (Stollenwerk, H., 1978, 343). Η πραγματικότητα όμως είναι τελείως διαφορετική, αφού τα παιδιά υποφέρουν και η δική μας επιμονή μπορεί να τα τραυματίσει ανεπανόρθωτα. Προκειται για μία πραγματικότητα την οποία τη βιώνουν σχεδόν όλα τα μικρά παιδιά, ιδιαίτερα όμως τα αλλοδαπά παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο (Stollenwerk, H., 1978, 342).

Η διαδικασία αποδοχής και κατανόησης των αλλοδαπών παιδιών από τα ελληνόπουλα συνήθως δεν είναι εύκολη, ούτε συμβαίνει αυτόματα, όπως ενδεχομένως θεωρείται. Τα αλλοδαπά παιδιά βιώνουν ταυτόχρονα δύο διαφορετικούς κόσμους. Τον κόσμο της οικογένειας και τον κόσμο του περιβάλλοντος (νηπιαγωγείο). Με τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο είναι αναγκασμένα να μάθουν μία άλλη γλώσσα, να αποδεχτούν, επιβαρυνθούν με άλλες αξίες και να συμπεριφέρονται ανάλογα προκειμένου να ικανοποιήσουν απαιτήσεις και προσδοκίες του περιβάλλοντος, ώστε να επιτύχουν την αναγνώρισή τους. Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι τα αλλοδαπά παιδιά αιωρούνται διαρκώς, από το ένα σύστημα στο άλλο.

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένες, να αναγνωρίζουν την κατάσταση που βιώνουν αυτά τα παιδιά, προκειμένου να τους προσφέρουν την αναγκαία βοήθεια, ώστε τα ίδια τα παιδιά να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τα κοινωνικά δεδομένα, και να κατορθώσουν να αναπτύξουν μια σταθερή συμπεριφορά στη διττή πραγματικότητα που βιώνουν. Διαφορετικά τα παιδιά θα υποφέρουν συνεχώς κάτω από μια διαρκή πίεση, αλλά και τον εξαναγκασμό της αποδοχής της μιας ή της άλλης πραγματικότητας. Η ψυχική τους ισορροπία διαρκώς θα διαταράσσεται και η σχέση τους με το νηπιαγωγείο θα διέπεται από μια διαρκή ανασφάλεια.

Στους περισσότερους νηπιαγωγούς διαφεύγουν διαδικασίες σαν αυτές που αναφέραμε παραπάνω, με αποτέλεσμα να θεωρούν (συνήθως λόγω έλλειψης εκπαίδευσης), ότι τα αλλοδαπά παιδιά είναι σε θέση να μάθουν αυτόματα και τις δύο γλώσσες και να διαχειρίζονται χωρίς δυσκολίες καταστάσεις και στα δύο περιβάλλοντα (παιδιά – θαύματα). Επιπρόσθετα, επειδή η φοίτηση στο νηπιαγωγείο από το σχολικό έτος 2008-2009 είναι υποχρεωτική, η πίεση που βιώνουν τα παιδιά από αυτή την πρώιμη ηλικία θα είναι ακόμη μεγαλύτερη. Όλα τα παραπάνω θέματα

αποτελούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν πολλοί νηπιαγωγοί, σχεδόν σε κάθε νηπιαγωγείο.

Θεωρούμε σημαντικό να υπογραμμίσουμε, ότι η παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο με αλλοδαπά παιδιά, θα πρέπει να στηρίζεται στις μέχρι τώρα εμπειρίες αυτών των παιδιών (Zimmer, J., Preissing, G., Thiel, T., Heck, A., & Krappmann, L., 1997, 115). Δηλαδή, είναι απαραίτητο να εισάγουμε στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου στοιχεία του κοινωνικού και πολιτιστικού τους υπόβαθρου και συγκεκριμένα να εντάξουμε τον πολιτισμό της πατρίδας των αλλοδαπών παιδιών στην παιδαγωγική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό θα μεταβιβάσουμε στα παιδιά το συναίσθημα, ότι δεν θα πρέπει να απαρνιούνται, ούτε την καταγωγή, ούτε και την ταυτότητά τους, προκειμένου να γίνουν αποδεκτά, αλλά αντίθετα ότι τα χαρακτηριστικά που φέρνουν από την οικογένειά τους γίνονται αποδεκτά. Με τον τρόπο αυτό θα μεταβιβάσουμε στα παιδιά ένα αναγκαίο μέτρο ασφάλειας, το οποίο θεωρείται απαραίτητη ως προϋπόθεση για την οικοδόμηση του αυτοσυναισθήματος των αξιών και της αυτονομίας (Preissing, G., 1998, 44). Η διαρκής δε αντιπαράθεση με στοιχεία άλλων πολιτισμών, διευκολύνει την αποδόμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων από την πλευρά των ελληνόπουλων.

Από τα διάφορα πειραματικά μοντέλα και προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί προκύπτει, ότι τα μέτρα αγωγής για τα αλλοδαπά παιδιά θα πρέπει να στοχεύουν στο άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς το κοινωνικό περιβάλλον αυτών των παιδιών (Bund- Laender- Kommission Fuer Bildungsplanung u.Forschungsfoerderung, 1987, 134). Η ένταξη καταστάσεων από τη ζωή των αλλοδαπών παιδιών στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου (βιωματική μάθηση), θα έχει ως αποτέλεσμα τα αλλοδαπά παιδιά να αντιπαράτιθενται με καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής, αυτόνομα και ανεξάρτητα, τόσο στο παρόν, όσο και στο μέλλον (Σακελληαρίου, Μ., 2005, 213).

Για όλους τους παραπάνω λόγους θα πρέπει η παιδαγωγική εργασία σε ένα νηπιαγωγείο με ελληνόπουλα και αλλοδαπά παιδιά να είναι διαφορετική ,από ότι σε ένα νηπιαγωγείο μόνο με ελληνόπουλα.

4. Μεθοδολογία Έρευνας

Σε μια προσπάθεια έναρξης ενός επιστημονικού διαλόγου σχετικά με την παιδαγωγική πράξη στο νηπιαγωγείο με αλλοδαπά παιδιά, διερευνήσαμε από την πλευρά των νηπιαγωγών, τις επιδράσεις που ενδεχομένως έχουν και την ανταπόκριση

που βρίσκουν οι θεωρητικές απόψεις που αναλύσαμε, στην παιδαγωγική τους εργασία στο νηπιαγωγείο με τα αλλοδαπά παιδιά. Στη συζήτησή μας με τις νηπιαγωγούς θέσαμε το ερώτημα, αν εντάσσουν στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου το κοινωνικό περιβάλλον των αλλοδαπών παιδιών. Συγκριμένα διερευνήσαμε τα παρακάτω ερωτήματα εργασίας:

A. Αν οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι επιβαρύνονται υπερβολικά με την ένταξη του αλλοδαπού περιβάλλοντος στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου, διότι δεν έχουν κατάλληλη εκπαίδευση, υπερφοτώνονται, έχουν αναστολές απέναντι στους αλλοδαπούς γονείς.

B. Αν στην παιδαγωγική τους εργασία δεν ενσωματώνουν μέτρα προαγωγής για τα αλλοδαπά παιδιά, επειδή τους λείπουν οι αναγκαίες πληροφορίες και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

Γ. Αν η συνεργασία με τους αλλοδαπούς γονείς απαιτεί μεγαλύτερη ενεργοποίησή τους.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήσαμε ήταν διαρθρωμένες με βάση τους παρακάτω θεματικούς άξονες.

- Η πρώτη ομάδα αφορούσε την ένταξη και τα προβλήματα των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο.

- Η δεύτερη ομάδα αφορούσε τα ιδιαίτερα μέτρα προαγωγής που λαμβάνουν οι νηπιαγωγοί για τα αλλοδαπά παιδιά και

- Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων αφορούσε αν οι νηπιαγωγοί εντάσσουν στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου τον πολιτισμό των αλλοδαπών παιδιών (εδώ μας ενδιέφερε κυρίως να διερευνήσουμε τη συμμετοχή των γονέων στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου).

- Η τέταρτη ομάδα των ερωτήσεων αφορούσε την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των νηπιαγωγών για την παιδαγωγική εργασία με αλλοδαπά παιδιά.

Η μελέτη μας είναι διαρθρωμένη με τρόπο ώστε οι θεωρητικά επεξεργασμένες γνώσεις, να ελέγχονται εμπειρικά Στην προκειμένη περίπτωση για το σκοπό αυτό διερευνήσαμε την κατάσταση των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο, όπως τη βιώνουν και την αξιολογούν οι νηπιαγωγοί.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μορφή της μη δομημένης συνέντευξης (Atteslander, P., 1971, 91) στην πόλη της Θεσσαλονίκης, δεύτερη πόλη μετά την Αθήνα που συγκεντρώνει μεγάλο πληθυσμό οικονομικών μεταναστών. Από το συνολικό αριθμό των νηπιαγωγείων (252), επιλέξαμε περίπου το 5% του συνόλου,

δηλαδή νηπιαγωγεία στα οποία φοιτούσαν αλλοδαπά παιδιά. Επιδίωξή μας δεν ήταν να συγκεντρώσουμε μαρτυρίες για το σύνολο των νηπιαγωγείων, αλλά να διερευνήσουμε, να περιγράψουμε και να αξιολογήσουμε την κατάσταση των αλλοδαπών παιδιών στα νηπιαγωγεία (Mayntz, R., Holm, K., & Huebner, P., 1969, 82). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα νηπιαγωγεία, επειδή οι νηπιαγωγοί εκεί ένωσαν μεγαλύτερη άνεση και εμείς κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είχαμε την ευκαιρία να διαμορφώσουμε μια προσωπική εικόνα για το κάθε νηπιαγωγείο. Έγιναν συνολικά δεκαπέντε συνεντεύξεις, το υλικό των οποίων ηχογραφήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων. Στα νηπιαγωγεία τα οποία διεξήχθη η έρευνα, φοιτούσαν παιδιά διαφόρων εθνοτήτων (Αλβανία, Ρωσία, Βουλγαρία, Ιρακ, Συρία κ.α.).

5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων τη έρευνας

Με την επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν από τις νηπιαγωγούς της έρευνάς μας, καταλήξαμε στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση με βάση τους θεματικούς άξονες των ερωτήσεών μας. Συγκεκριμένα καταλήξαμε στις εξής υποκατηγορίες:

5.1 Αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο

Για τις νηπιαγωγούς η παρουσία των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο σημαίνει περισσότερο χρόνο προετοιμασίας, δηλαδή περισσότερο χρόνο για συνεργασία με τους γονείς, περισσότερο χρόνο προετοιμασίας για την παιδαγωγική εργασία κ.α.

Όλες οι νηπιαγωγοί συμφωνούν, ότι ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικών εθνοτήτων δεν υπάρχουν προκαταλήψεις και το απέδιδαν κυρίως στην ηλικία, ότι δηλαδή στην προσχολική ηλικία οι διαφορές ανάμεσα στις επιμέρους εθνότητες δεν γίνονται αντιληπτές ακόμη από τα παιδιά

«...συνήθως τα παιδιά δεν έχουν προκαταλήψεις. Η οικογένεια και οι ενήλικες του περιβάλλοντος των παιδιών τις δημιουργούν...».

Η προσαρμογή των αλλοδαπών παιδιών στην ομάδα του νηπιαγωγείου δεν δημιουργούσε μεγάλες δυσκολίες.

«... Προβλήματα αντιμετωπίζουμε με τα αλλοδαπά παιδιά συνήθως στην αρχή της

χρονιάς, που δεν ξέρουν καλά ελληνικά, ντρέπονται και απομονώνονται ή κάνουν παρέα μόνο μεταξύ τους, αλλιώς με την πάροδο του χρόνου όλα αλλάζουν...».

Κάποιες νηπιαγωγοί προσπαθούν να συνομιλήσουν με τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα, επειδή πιστεύουν ότι έτσι προωθούν και ενισχύουν την αναγνώρισή τους.

«Έχω μάθει λίγα αλβανικά, ... και στην αρχή της σχολικής χρονιάς προσπαθώ να μιλήσω στη γλώσσα τους. Αυτό έχει θετική ανταπόκριση...Τα παιδιά χαίρονται...ενώ τα ελληνόπουλα σταδιακά μαθαίνουν να αποδέχονται το διαφορετικό... ».

Υπάρχουν όμως και νηπιαγωγοί που υποστηρίζουν ότι η συνομιλία σε άλλη γλώσσα στο νηπιαγωγείο εμποδίζει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

«Δεν επιτρέπω να μιλούν μέσα στο νηπιαγωγείο μεταξύ τους τη γλώσσα τους. Πώς θα μάθουν σωστά και γρήγορα την ελληνική γλώσσα, αν δεν πιεστούν από την αρχή στο νηπιαγωγείο να εκφράζονται στα ελληνικά. Στα δύο χρόνια μαθαίνουν καλά ελληνικά και δεν τα ξεχωρίζεις από τα ελληνόπουλα».

Για τις περισσότερες νηπιαγωγούς, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα, καθώς και από τη συζήτηση μαζί τους έδειξαν, ότι η παρουσία των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο δημιουργεί ελάχιστα προβλήματα. Ωστόσο, μήπως τα προβλήματα υπάρχουν, αλλιώς δεν γίνονται αντιληπτά από τις νηπιαγωγούς. Για να γίνει αυτό περισσότερο σαφές, στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε τομείς της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου, οι οποίοι μας εμφανίζουν ζητήματα (παρουσιάζουν πρόβλημα).

5.2 Ειδικά παιδαγωγικά μέτρα για την προαγωγή των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο

Οι απαντήσεις στην ομάδα των ερωτήσεων που αναφέρονται στα ιδιαίτερα παιδαγωγικά μέτρα προαγωγής των αλλοδαπών παιδιών δείχνουν την τάση των νηπιαγωγών να αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο, όπως ακριβώς και τα ελληνόπουλα. Ενδεχόμενη αξιοποίηση κάποιων παιδαγωγικών μέτρων εστιάζεται κυρίως σε παιχνίδια που αφορούν την προαγωγή της γλώσσας.

«Δεν κάνω κάτι το ιδιαίτερο γι' αυτά τα παιδιά ... Μόνο αν χρειαστεί να τα βοηθήσω σε κάτι...Θεωρώ σημαντικό να τα αντιμετωπίζουμε όπως τα ελληνόπουλα, αφού και τα παιδιά αυτά θα φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο».

«Εργαζόμαστε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα... δεν θεωρούμε αναγκαίο να κάνουμε κάτι άλλο».

Επομένως και για την προετοιμασία των αλλοδαπών παιδιών για το σχολείο δεν κάνουν καμία διαφοροποίηση. Απλά εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε ένα ικανοποιητικό γλωσσικό επίπεδο, το οποίο σύμφωνα με τις μαρτυρίες των νηπιαγωγών, τις περισσότερες φορές επιτυγχάνεται.

5.3 Ο πολιτισμός των αλλοδαπών παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου

Από τη συζήτηση με τις νηπιαγωγούς φάνηκαν οι ίδιες τάσεις απέναντι στην ένταξη του πολιτισμού των αλλοδαπών παιδιών στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου. Τα αλλοδαπά παιδιά δεν είχαν κάποια ιδιαίτερη φροντίδα στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου.

«Το νηπιαγωγείο δεν πρέπει να ασχολείται με τέτοια θέματα. Σήμερα έχουμε πολλή παιδιά από την Αλβανία, τη Ρωσία, την Αιθιοπία, αύριο μπορεί να έχουμε άλλες εθνότητες. Ο σκοπός μας είναι ο ίδιος... για όλα τα παιδιά στη χώρα μας. Στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου δεν μας είναι απαραίτητος ο πολιτισμός των αλλοδαπών παιδιών. Στο σπίτι τους, στις δικές τους εκδηλώσεις, στις κοινότητές τους θα έχουν το χρόνο να μαθαίνουν για τον πολιτισμό τους...».

Οι μαρτυρίες των νηπιαγωγών δείχνουν φανερά απόκλιση από την άποψη, ότι ο πολιτισμός των αλλοδαπών παιδιών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην καθημερινή παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου. Φαίνεται τελικά, ότι ο σκοπός αγωγής στην πράξη είναι η άμεση ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών ,προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα.

«Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι να ενταχθούν τα αλλοδαπά παιδιά στην ελληνική κοινωνία και τον ελληνικό πολιτισμό... τα άλλα είναι υπόθεση των γονέων.

Η ένταξη του πολιτισμού των αλλοδαπών παιδιών στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου ξεπερνά τις δικές μας αρμοδιότητες...».

Συνοψίζοντας, μπορούμε να κατατάξουμε (υποδιαιρέσουμε) τις απόψεις των νηπιαγωγών σε τρεις κατηγορίες Ένα μεγάλο μέρος των νηπιαγωγών δεν δείχνει ενδιαφέρον να εντάξει τον πολιτισμό των αλλοδαπών παιδιών στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου, Μέρος των νηπιαγωγών έχει την άποψη, ότι η ένταξη του πολιτισμού των αλλοδαπών παιδιών στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου είναι αναγκαία, όμως οι ίδιες δεν διαθέτουν αρκετές γνώσεις και μόνο λίγες προσπαθούν να εντάξουν τον πολιτισμό των αλλοδαπών παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου.

5.4 Επικοινωνία ανάμεσα στις νηπιαγωγούς και τους αλλοδαπούς γονείς

Σε κάθε σχέδιο παιδαγωγικής εργασίας η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται αυτονόητη. Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς, η συνεργασία με τους αλλοδαπούς γονείς εκτιμάται και αντιμετωπίζεται από τις νηπιαγωγούς διαφορετικά στην παιδαγωγική πράξη. Σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί συμφωνούν, ότι οι αλλοδαποί γονείς ενδιαφέρονται για τη συνεργασία και είναι φιλικοί στην επικοινωνία μαζί τους.

Κάποιοι αισθάνονται, ότι η συνεργασία με τους αλλοδαπούς γονείς θα σήμαινε πρόσθετη επιβάρυνση, άλλες ότι η ιδιαίτερη συνεργασία με τους αλλοδαπούς γονείς δεν είναι αναγκαία, ενώ ένα άλλο μέρος των νηπιαγωγών διατηρεί επιφυλάξεις για τη συναναστροφή με τους αλλοδαπούς γονείς.

«Έχοντας επικοινωνία μαζί τους ...αντιμετωπίζεις καταστάσεις που δεν τις συναντάς κάθε μέρα στο νηπιαγωγείο. Δυστυχώς μας λείπει ο χρόνος για μεγαλύτερη επικοινωνία και συνεργασία. Πολλές φορές δεν είναι μόνο ο χρόνος ,αλλά και οι γνώσεις για μια τέτοια συνεργασία. Όλα αυτά σε καθημερινή βάση μας επιβαρύνουν υπερβολικά...».

«Οι περισσότεροι αλλοδαποί γονείς δουλεύουν πολλές ώρες και δεν έχουν το χρόνο να οργανώσουμε κάτι μαζί. Άλλωστε δεν ξέρουν πολύ καλά ελληνικά και αυτό κάνει τη συνεργασία μας ακόμη πιο δύσκολη .Αυτός είναι και ο λόγος που δεν διευρύνουμε την επικοινωνία μαζί τους».

«Τους περισσότερους γονείς ενδιαφέρει κυρίως η προετοιμασία για το σχολείο και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας...».

5.5 Εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών για την παιδαγωγική εργασία με αλλοδαπά παιδιά

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε, ότι σχεδόν καμία από τις νηπιαγωγούς δεν προετοιμάστηκε κατάλληλα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής της, ούτε επιμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της θητείας της για την παιδαγωγική εργασία με αλλοδαπά παιδιά. Αυτό επιβεβαιώνει την άποψη, ότι οι νηπιαγωγοί αισθάνονται επιβαρυνμένες από την παρουσία αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο. Μάλιστα πολλές νηπιαγωγοί εκφράζονται σαν να πρόκειται για ένα «πρόβλημα».

«Κατά βάση αυτό απουσιάζει. Ίσως επειδή το πρόβλημα έγινε έντονο τα τελευταία χρόνια, όμως δεν έχουμε προετοιμαστεί κατάλληλα. Δεν ξέρουμε τίποτε για το πολιτιστικό υπόβαθρο των αλλοδαπών παιδιών. Θέλουμε να οργανώσουμε μια γιορτή, αλλά δεν έχουμε την εμπειρία. Σε αυτόν τον τομέα πρέπει να γίνουν πολλή».

«Υπάρχουν πολλά πράγματα, τα οποία θα μπορούσαν να εξηγηθούν μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης...».

6. Συμπερασματική Συζήτηση

Με βάση την ανάλυση των απαντήσεων θα μπορούσαμε να πούμε, ότι οι αρχικές μας ανησυχίες (υποθέσεις) επιβεβαιώθηκαν σε ένα μεγάλο βαθμό. Στην καθημερινή πραγματικότητα του νηπιαγωγείου δεν προωθούνται σχεδόν καθόλου, ιδιαίτερα υποστηρικτικά μέτρα, ούτε εντάσσεται στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου το κοινωνικό πεδίο του αλλοδαπού παιδιού.

Μάλιστα, περισσότερο κυριαρχεί η άποψη, ότι τα αλλοδαπά παιδιά πρέπει να ενσωματωθούν όσο το δυνατόν γρηγορότερα στην καθημερινή πραγματικότητα του νηπιαγωγείου. Αυτό όμως επιτυγχάνεται με την παραμέληση της πολιτιστικής

ταυτότητας και του πολιτιστικού υποβάθρου των παιδιών. Τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν για τα αλλοδαπά παιδιά από αυτήν την κατάσταση, χαρακτηρίζονται από τις νηπιαγωγούς ως ασήμαντα, επειδή φαινομενικά η ένταξη και η προσαρμογή των παιδιών στην ομάδα του νηπιαγωγείου εξελίσσεται με ελάχιστες προστριβές. Ακόμη και για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ένα πρόβλημα υπαρκτό, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν πολύ γενικά ότι τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες.

Ωστόσο, η συζήτηση έδειξε πως οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται, ότι, η παιδαγωγική πράξη που εφαρμόζουν για την αγωγή των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν είναι η καλύτερη δυνατή. Θεωρούν, ότι λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσής τους και της έλλειψης βοήθειας από την πολιτεία, δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν, άλλα βελτιωμένα, αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα αγωγής για αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο. Είναι προφανές, ότι δεν θεωρούμε υπεύθυνες για όλα τα παραπάνω τις νηπιαγωγούς. Η ευθύνη βαρύνει κυρίως την πολιτεία, που δεν προώθησε την επιστημονική τους κατάρτιση και επιμόρφωση.

Από την παρουσίαση της κατάστασης των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό νηπιαγωγείο, προκύπτει η ανάγκη οι νηπιαγωγοί να είναι σε θέση μέσα από ευέλικτα προγράμματα και καινοτόμες στρατηγικές, να προσεγγίσουν από κοινού μια διαφοροποιημένη κοινωνία, όπως είναι η σημερινή.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θεωρούμε, ότι ένα ενδυναμωμένο μοντέλο παιδαγωγικής εργασίας με αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να επικεντρώνεται στα εξής:

- Θεωρητική εκπαίδευση των νηπιαγωγών σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής
- Πρακτική Άσκηση σε νηπιαγωγεία με αλλοδαπά παιδιά ή σε υπηρεσίες που ασχολούνται με θέματα αλλοδαπών παιδιών
- Προσφορά μαθημάτων για εκμάθηση ξένων γλωσσών (ενδεχομένως γλωσσών των χωρών καταγωγής των αλλοδαπών παιδιών).
- Υποχρεωτικά σεμινάρια ολοκληρωμένης μορφής από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- Ομάδες εργασίας όπου οι νηπιαγωγοί θα ανταλλάσσουν εμπειρίες και θα συζητούν παιδαγωγικά μέτρα βοήθειας.
- Υποστήριξη των νηπιαγωγών από ειδικούς σε επίκαιρα ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.
- Αναλυτικά προγράμματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τόσο προς την κατεύθυνση της επιμόρφωσης

των εκπαιδευτικών, όσο και της αξιοποίησής τους από την παιδαγωγική πράξη.

- Άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς την ευρύτερη κοινότητα.
- Ενεργοποίηση των γονέων στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν μια συνεχιζόμενη πρόκληση στο πεδίο της παιδαγωγικής πράξης με αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο, την οποία οφείλουμε να διατηρήσουμε, τόσο με την έμφαση στην έρευνα, όσο και στην πρακτική, προκειμένου να ενισχύσουμε καινοτόμες στρατηγικές που θα δρομολογήσουν διαδικασίες συνύπαρξης και προαγωγής των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο, στο σχολείο και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

AKPINAR, O.E., LOPEZ-BLASCO, A., & VINK, J., Paedagogische Arbeit mit Ausländischen Kindern und Jugendlichen, München, 1977

ATTESLANDER, P., Methoden der empirischen Forschung, Berlin, 1971

BUND-LANDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGS- UND FORSCHUNGSFORDERUNG, Versuche im Elementarbereich .Bericht über eine Auswertung, Bonn, 1987

HANSEN, G., & KLEMEN, K. (Hrsg.), Kinder ausländischer Arbeiter, Essen, 1979

LUMPP, G., Das Ali und Elen mitreden können, Stuttgart, 1980

MAYNTZ, R., HOLM, K., & HUEBNER, P., Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Köln-Opladen, 1979

MITZINGER, A., "Pädagogische Arbeiten mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer im Elementarbereich", Lernen in Deutschland, 4, 1984

MUSSEN, P., Einführung in die Entwicklungspsychologie , München, 1986

SCHMALOHR, E., Den Kindergarten eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung , München, 1971.

TRIARCHI, V., Sprachstandserfassung bei griechischen Kindern in verschiedenen konzipierten, bayerischen Frühförderungseinrichtungen, München, 1983

TSIAKALOS, G., & TSIKALOS, S., Ausländische Kinder im Kindergarten, Ihre Umwelt, Ihre Probleme, Pädagogische Hilfen, Basel-Wien, 1982

ZIMMER,J., PREISSING,C., THIEL, T., HECK, A., & KRAPPMANN,L., Kindergarten auf dem Prüfstand, Dem Situationsansatz auf der Spur,Seelze,1997

Ελληνόγλωσση

ΠΑΝΤΑΖΗΣ ,Σ., Η παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο,Αθήνα,2002.

ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ.,& ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Μ., « Η κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία με αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο», στο: ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ.,& ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Μ., Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις, Αθήνα ,2005.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ,Μ., «Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο»,στο : ΠΑΝΤΑΖΗΣ,Σ., & ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί – Προτάσεις,Αθήνα,2005.

ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ., Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο,Αθήνα.,2006

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ.,& ΑΡΒΑΝΙΤΗ, Ε., «Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Μια Ερευνητική Προσέγγιση»,στο: Η Θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Προβληματισμοί και Προοπτικές Επιμ. Κ. Σταυριανός,Γρηγόρη,Αθήνα,2008.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Μ., Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία ,Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις,Θεσσαλονίκη,2008.

Ένταξη και ταυτότητα: Ο ρόλος της προσχολικής αγωγής στην πρόληψη της απένταξης

Γκότοβος Αθανάσιος

Καθηγητής Τμήματος Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Integration and identity: the role of early childhood education in preventing a negative integration of migrant children

Prof. Athanase Gotovos

Summary

A set of beliefs in the field of intercultural education known by their implementation during the '80ies in some of the educational systems of European countries receiving migrants came to Greece later and have established themselves as "multicultural education" or "anti-racist education". Multicultural education has become recently the target of strong criticism on the part of critical pedagogy because of its negative impact on the process of integrating students of migrant background into the educational system of Greece and for its role in creating and legitimating parallel structures within Greek society. The core elements of multicultural education are equality (equal value) of cultures involved in a multicultural society, priority of the language of the country of origin in migrant children education, enhancing minority identity and migrant culture maintenance.

Within this frame, which constitutes a new "politically correct" educational goal, a new discourse on education has emerged which has kept early childhood education far from its necessary status as a useful tool for integrating the second and third generation of migrant children successfully. Educating young migrant children in pre-primary school institutions (nursery school, kindergarten) is denounced by the zealots of multiculturalism as a policy of assimilation. This type of ideologically based "cultural protectionism" on the part of the receiving state may have detrimental effects for the children of migrant origin involved in the Greek educational system.

Εισαγωγή

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο πολλές χώρες του Ευρωπαϊκού Βορρά, με χαρακτηριστικά παραδείγματα το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Γαλλία και τη Γερμανία, επιχείρησαν να ανορθώσουν τις κατεστραμμένες από τη μεγάλη αυτή σύγκρουση οικονομίες των μέσω της πρόσκλησης εργατικού δυναμικού από περιοχές των πρώην αποικιών, του Ευρωπαϊκού Νότου, της Βόρειας Αφρικής και της Ευρασίας¹. Καθώς ένα σημαντικό ποσοστό των μεταναστών αυτών αποφάσισε να παραμείνει στις χώρες υποδοχής, αναπτύχθηκαν στις ευρωπαϊκές χώρες «διασπορές», οι οποίες λειτούργησαν και λειτουργούν μέχρι σήμερα ως πολιτισμικά προγεφυρώματα για την υποδοχή και την ένταξη των διαδοχικών κυμάτων μεταναστών από τις ίδιες περιοχές τα επόμενα χρόνια². Οι επιλογές που έχει η χώρα υποδοχής για τη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας που προκύπτει για την κοινωνία υποδοχής από την άφιξη μεταναστευτικών πληθυσμών σε θεωρητικό επίπεδο είναι τρεις: Μετάθεση του προβλήματος στις δυνάμεις της αγοράς με την ελπίδα ότι θα λειτουργήσει ένας αυτοματισμός προσαρμογής των μεταναστών στα νέα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα, συνειδητή και συστηματική επιτάχυνση της διαδικασίας γλωσσικής και πολιτισμικής προσαρμογής, συνειδητή και συστηματική φροντίδα για διατήρηση και αναπαραγωγή της γλωσσικής και της πολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια μια πολυγλωσσικής, πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολούθηθηκαν από ορισμένες χώρες υποδοχής μεταναστών στην Ευρώπη τα τελευταία πενήντα χρόνια πέρασαν από τρία στάδια: το στάδιο διατήρησης της ετερότητας με την προοπτική της παλιννόστησης, για την επιτυχή έκβαση της οποίας θεωρήθηκε εκ των ων ουκ άνευ η διατήρηση της γλώσσας και στοιχείων του καταγωγικού πολιτισμού των μεταναστών, το στάδιο του αυτοματισμού της ένταξης μέσω της ιδεολογίας του πολυπολιτισμού, και το στάδιο της επιτάχυνσης της ενταξιακής διαδικασίας μέσω της εφαρμογής μέτρων για γλωσσική και πολιτισμική προσαρμογή της νέας γενιάς των μεταναστών. Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες διανύουν σήμερα το τρίτο στάδιο. Η Ελλάδα, για λόγους που θα εκθέσω αργότερα, δεν ανήκει σε αυτές. Η ελληνική απόκλιση, έτσι όπως τη βιώνουμε σήμερα, χρειάζεται μια ερμηνεία.

¹ Βλ. Δαμανάκης 1997.

² Για τη λειτουργία των κοινοτήτων της διασποράς ως χώρων υποδοχής και προ-σανατολισμού των νέων μεταναστών βλ. Δαμανάκης 2007.

Πώς, αλήθεια, εξηγείται το γεγονός ότι τώρα που οι πολυ-πολιτισμικοί πειραματισμοί στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών με υψηλά ποσοστά μαθητών με μεταναστευτικό ιστορικό εγκαταλείπονται ακόμη και από τους πιο φανατικούς υποστηρικτές τους – όπως π.χ. οι Πράσινοι στη Γερμανία – και η όλη προσπάθεια για την ομαλή ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο εστιάζει στην κατάκτηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής και στη διαμόρφωση των ιδιοτήτων του πολίτη της συγκεκριμένης κοινωνίας, στην ελληνική εκπαίδευση επικρατούν ιδέες και πρακτικές από προηγούμενες δεκαετίες; Πώς είναι δυνατόν, μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση την ίδια στιγμή η καγκελάριος της Γερμανίας, μιας χώρας με 7,5 εκατομμύρια μετανάστες, να διακηρύσσει δημόσια ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο απέτυχε³, και η Ελλάδα να θεωρεί ότι εσήμανε η ώρα του πολυπολιτισμού και να προκηρύσσει προγράμματα για την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία ονομάζει ευφημιστικά «*προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*» και τα αναθέτει μέσα από αναξιοκρατικές και αδιαφανείς διαδικασίες σε ανθρώπους που πρόσκεινται ιδεολογικά στο μοντέλο του πολυπολιτισμού; Πώς είναι δυνατόν ο πρόεδρος της Τουρκίας να ήλθει δημόσια απευθυνόμενος στους μετανάστες τουρκικής καταγωγής στη Γερμανία «στείλτε τα παιδιά σας στα καλύτερα σχολεία, μάθετε τέλεια Γερμανικά, και μάλιστα χωρίς προφορά»⁴, και εμείς στην Ελλάδα να ανησυχούμε κυρίως για τις «μητρικές γλώσσες» των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση; Πώς είναι δυνατόν ο Τούρκος υπουργός για ευρωπαϊκές υποθέσεις Egenem Bagis να ήλθει δημόσια στους ομοεθνείς του που ζουν στη Γερμανία «Μάθετε Γερμανικά, προσαρμοστείτε στα ήθη και έθιμα της χώρας που βρίσκεστε, στείλτε τα παιδιά σας στα καλύτερα σχολεία για να έχουν μέλλον, δείξτε υπακοή στους νόμους» και στην Ελλάδα να μιλάμε για την ανάγκη παράλληλων δομών και για το δικαίωμα στην άρνηση προσαρμογής των παιδιών στη νόρμα του σχολείου, καταγγέλλοντας την απαίτηση αυτή του σχολείου ως «ρατσισμό»⁵; Ακόμη και ο Τούρκος πρωθυπουργός, ο οποίος δεν χάνει ευκαιρία να καταγγέλλει την αφομοίωση ως «έγκλημα κατά της ανθρωπότητας», ξεχνώντας ίσως

³ <http://www.welt.de/politik/deutschland/article10337575/Merkel-erklaert-Multikulti-fuer-absolut-gescheitert.html>, <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2010-10/seehofer-multikulti-junge-union>,

⁴ http://www.focus.de/politik/deutschland/tuerkischer-staatspraesident-guel-fordert-integration-und-lobt-oezil_aid_562699.html, <http://www.sueddeutsche.de/politik/integrationsdebatte-es-ist-gut-dass-oezil-fuer-deutschland-spielt-1.1012665>.

ότι στο σπίτι του κρεμασμένου δεν μιλάνε για σχοινί, τάσσεται υπέρ της γλωσσικής και πολιτισμικής προσαρμογής, έστω και με επιφυλάξεις⁶.

Είναι γνωστό ότι το Φεβρουάριο του 2008 στην Κολλωνία, μπροστά σε ένα πολυπληθές ακροατήριο από Τούρκους μετανάστες που ζουν και εργάζονται στη Γερμανία, αλλιά και τουρκικής καταγωγής Γερμανούς πολίτες, ο Τούρκος πρωθυπουργός διακήρυξε ότι η αφομοίωση είναι έγκλημα κατά της ανθρωπότητας⁷, επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να κάνει το συνειρμό ανάμεσα στις προσπάθειες του γερμανικού κράτους να ασκηθεί πάνω στους μετανάστες τουρκικής προέλευσης πίεση για προσαρμογή στα νέα πολιτισμικά δεδομένα, και στα εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας που συντελέστηκαν από την ίδια χώρα στο παρελθόν, κάτω από εθνικοσοσιαλιστικό καθεστώς. Ανεξάρτητα από το αν κανείς συμφωνήσει ή όχι με τον Τούρκο πρωθυπουργό ότι η αφομοίωση συνιστά έγκλημα κατά της ανθρωπότητας – άλλωστε η πρώτη χώρα που θα έπρεπε να λογοδοτήσει για ένα τέτοιο έγκλημα είναι, όπως υπαινίχθηκα πιο πάνω, η σημερινή Τουρκία – γεγονός παραμένει ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο που υπαινίσσεται ο Erdogan και το οποίο στην Ελλάδα είναι αρκούντως γνωστό από τη Δυτική Θράκη, δεν μπορεί να είναι το ιδανικό μοντέλο μιας σύγχρονης κοινωνίας και του εκπαιδευτικού της συστήματος. Παιδαγωγική νομιμοποίηση σε ένα τέτοιο μοντέλο δεν μπορεί να προσφερθεί.

Πώς, λοιπόν, εξηγείται κάτω από τις συνθήκες αυτές η εμφάνιση και η θεσμική επικράτηση στη χώρα μας μιας ομάδας ζηλωτών του πολυπολιτισμού⁸ που από το 2000 και μετά ξαναξεσταίνουν ιδέες του 1980 και επιχειρούν να τις επιβάλουν

⁵ http://www.focus.de/politik/deutschland/migration-europaminister-der-tuerkei-fordert-integration_aid_561281.html

⁶ http://www.focus.de/politik/deutschland/migration-analyse-ankaras-neue-toene-lassen-aufhorenen_aid_561428.html

⁷ Βλ. <http://www.sueddeutsche.de/deutschland/artikel/180/157758/> Για τον αντίκτυπο της ομιλίας αυτής στη γερμανική κοινή γνώμη βλ. http://www.focus.de/politik/deutschland/erdogan-rede_aid_237340.html και <http://www.pi-news.net/2008/03/streitgesprach-zwischen-giordano-und-schaeuble/>

⁸ Για τυπικά κείμενα που εντάσσονται στην ιδεολογία του πολυπολιτισμού στην εκπαίδευση βλ. Δραγώνα/Φραγκουδάκη 1997, Φραγκουδάκη/Δραγώνα 2008, Μαυρομάτης 2005, Ασκούνη 2006. Για τον τρόπο έκφρασης των ιδεών και το ακαδημαϊκό ύφος ορισμένων από τους εκφραστές του πολυπολιτισμού στο σχε-ήείο βλ. <http://www.tanea.gr/default.asp?pid=30&ct=19&artid=4520647> και <http://www.tanea.gr/default.asp?pid=14&ct=11&artid=4520982>

μέσω του ελέγχου νευραλγικών θέσεων στον κρατικό μηχανισμό; Πώς εξηγείται η διαρκής προπαγάνδα από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας για τις υποτιθέμενες νέες ιδέες, που είναι η επίσημη αναγνώριση γλωσσών, πολιτισμών και εθνοτήτων στην εκπαίδευση; Πώς εξηγείται η τόση αγωνία για την ταυτότητα και την «αλήθεια» του άλλου που πρέπει να μπει στο σχολείο για λόγους ισοτιμίας, αλήθια και για να μπορούν οι μαθητές να ασκηθούν στην «ενσυναίσθηση»; Από πότε έγινε βασικός στόχος, και όχι απλώς ένας από τους πολλαπλούς στόχους, της παιδείας η ικανότητα να βλέπει κανείς τα πράγματα από τη σκοπιά του άλλου; Και τι γίνεται αν αυτή η σκοπιά είναι αποκρουστική και ασύμβατη με το σύνταγμα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής; Είναι η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής τόσο ρευστές οντότητες, ένα είδος πολιτισμικών μεταβλητών που παίρνουν εναλλασσόμενες τιμές σε συνάρτηση με τη συγκυρία;

Όλα τα σημεία δείχνουν ότι στην ελληνική εκπαίδευση συντελείται σήμερα μια αθόρυβη διολίσθηση από τη μέχρι τώρα ομιχλώδη πολιτική γύρω από τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση, σε μια πολιτική αναγνώρισης μειονοτικών γλωσσών και ταυτοτήτων με κύρια αιχμή τα προγράμματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, γνωστά ως προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο οι φορείς αυτού του πνεύματος είναι παράγοντες του υπουργείου παιδείας, γνωστοί για τις «αντιεθνοκεντρικές» τους θέσεις. Σε τεχνικο-γραφειοκρατικό επίπεδο τις παρεμβάσεις στηρίζει διαχειριστικά η ειδική υπηρεσία διαχείρισης προγραμμάτων εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Σε επίπεδο διάχυσης της νέας ιδεολογίας, οι βασικοί εταίροι βρίσκονται στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, ορισμένα από τα οποία συμμετέχουν έμμεσα ή άμεσα και στην υλοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων, διαθέτοντας την πανάκριβη τεχνογνωσία τους. Ποιο είναι, ακριβώς, το όραμα των οπαδών του εκπαιδευτικού πολυπολιτισμού;

Πρόκειται για μια φαντασίωση της ελληνικής κοινωνίας ως πολυ-εθνικού μορφώματος, όπου πολλές εθνότητες, γλώσσες και πολιτισμοί συνυπάρχουν ειρηνικά με όρους ισοτιμίας, χωρίς την αναγνώριση κάποιας προτεραιότητας σε έναν από τους κώδικες, καθώς αυτό δεν θα ήταν συμβατό με την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών. Θα μπορούσε κανείς να φανταστεί αυτό το μόρφωμα ως ένα είδος νέας Ελβετίας της Μεσογείου, χωρίς φυσικά το δημοψήφισμα για τους μιναρέδες, καλύτερα ως ένα είδος αναβαθμισμένης οθωμανικής αυτοκρατορίας με παράλληλες κοινότητες και γλώσσες, αλήθια χωρίς «συνωστισμούς» στις προκυμαίες της. Οι κοινότητες θα ζουν αρμονικά και θα αναπτύσσονται αυτόνομα, συνδεδεμένες μεταξύ τους μέσω της διεθνοποιημένης αγοράς και των διεθνοποιημένων προτύπων. Σε ό,τι αφορά την

εκπαίδευση, το όραμα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας υπηρετείται από τρεις αρχές: την ισοτιμία των πολιτισμών, την αναγνώριση και την κατοχύρωση της διαφοράς και την προτεραιότητα της διδασκαλίας της κοινοτικής γλώσσας έναντι της γλώσσας του σχολείου, αν υπάρχει επίσημη γλώσσα του σχολείου.

Για να πραγματοποιηθούν αυτές οι ιδέες στην εκπαίδευση απαιτούνται τα εξής:

- πολιτικές αναγνώρισης της ετερότητας και υπαγωγής των αναγνωρισμένων μεταναστευτικών μειονοτήτων σε διεθνείς συνθήκες
 - γενικευμένη διγλωσσία ως μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής
 - πόροι για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων
 - ανθρώπινο δυναμικό (σπελίχνη και εκπαιδευτικούς) που θα κινεί τη μεταρρύθμιση
- Όλα αυτά μοιάζουν να έχουν εξασφαλιστεί σήμερα στην Ελλάδα, έστω και μέσα από διαδικασίες που, όπως προανέφερα, παραβιάζουν στοιχειώδεις αρχές ακαδημαϊκής δεοντολογίας, διαφάνειας και αξιοκρατίας, κυρίως προκειμένου να διασφαλιστεί ότι εκείνοι που θα αναλάβουν την ευθύνη για την υλοποίηση των πολυπολιτισμικών παρεμβάσεων να έχουν (ή για προφανείς λόγους να προσποιούνται ότι έχουν) τους ίδιους ιδεολογικούς προσανατολισμούς με εκείνους που διακηρύττουν κυβερνητικοί παράγοντες.

Το πρόβλημα της ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Ήδη βρισκόμαστε στο σημείο όπου η τρίτη και η τέταρτη γενιά ενός τμήματος των πρώτων μεταναστών, αλλιώς και η δεύτερη και πρώτη γενιά των μεταγενέστερων μεταναστών, παρακολουθούν σήμερα το βελγικό, το ολλανδικό, το βρετανικό, το γαλλικό, το γερμανικό, το σουηδικό σχολείο. Την εμπειρία αυτή έζησε και η Ελλάδα με μια διαφορά φάσης τριάντα ετών, καθώς η δεκαετία του '90 σηματοδοτεί για τη χώρα αυτή την έλευση μεγάλου αριθμού λαθρομεταναστών, σε αντίθεση με τη συντεταγμένη μετανάστευση που βίωσαν οι βορειοευρωπαϊκές χώρες στις δεκαετίες του '50, του '60 και του '70. Η ζηλωτική φάση της πολυπολιτισμικής λύσης στην εκπαίδευση ήρθε στην Ελλάδα σχετικά αργά ως ιδέα, ενώ ως κρατική πολιτική καθιερώθηκε μόλις πριν από ένα χρόνο, με την τελευταία κυβερνητική αλλαγή και με την εμπλοκή συγκεκριμένων αξιωματούχων σε συγκεκριμένες θέσεις στον κρατικό μηχανισμό.

Παρότι το ιδεώδες του εκπαιδευτικού πολυπολιτισμού έμεινε μέχρι τώρα – ευτυχώς, θα έλεγα – περισσότερο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής ρητορικής και εφαρμόστηκε

λιγότερο στην εκπαιδευτική πράξη, οδήγησε εντούτοις σε έναν παιδαγωγικό εφησυχασμό, στην ιδέα ότι η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση θα συντελεστεί από μόνη της, αρκεί να δημιουργηθούν ευνοϊκοί όροι για την αποδοχή του διαφορετικού και να σταματήσουν οι διακρίσεις. Για ένα διάστημα έγινε πιστευτό ότι το πολυπολιτισμικό άνοιγμα του σχολείου, το σχολείο με τις πολλές γλώσσες, τις πολλές θρησκείες και τις πολλές εθνικές ταυτότητες θα οδηγούσε από μόνο του σε καλά μαθησιακά αποτελέσματα. Παράλληλα με αυτόν τον εφησυχασμό εδραιώθηκε μια πολιτική ορθότητα, μια συγκεκριμένη ιδεολογική νόρμα, γύρω από το ζήτημα της εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερότητας, δηλαδή ένας κώδικας ο οποίος προδιαγράφει τι πρέπει και τι δεν πρέπει να λέγεται γύρω από την παρουσία και την εκπαιδευτική πορεία των συγκεκριμένων μαθητών.

Ο πολυπολιτισμικός αυτός καθωσπρεπισμός ζημίωσε την υπόθεση της ένταξης των μαθητών, όπως αναγνωρίζεται πλέον εκ των υστέρων από πολλούς, με την έννοια ότι ενοχοποίησε τα αυτονόητα: εκείνες τις κινήσεις που πρέπει να κάνει ένα σχολείο, όταν ορισμένοι από τους μαθητές του αντιμετωπίζουν γλωσσικά και μαθησιακά προβλήματα, προκειμένου να υπάρξει ικανοποιητικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Και οι κινήσεις αυτές θα ήταν η συστηματική ενίσχυση της γλωσσικής αγωγής των μαθητών που χρησιμοποιούν άλλη γλώσσα στην ενδο-οικογενειακή τους επικοινωνία και στην επικοινωνία με τους συνομηθικούς των, ώστε να καλυφθούν τα ελλείμματα επάρκειας σε ό,τι αφορά τη χρήση της γλώσσας του σχολείου.

Ένα δεύτερο μέτρο που θα έπρεπε να ληφθεί είναι η οργάνωση μιας πρώτης συστηματικής επαφής του παιδιού με τη γλώσσα της χώρας διαμονής. Θεσμοί όπως ο βρεφικός σταθμός, ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο θα έπρεπε να είχαν αναλάβει αυτό το έργο, αλλά για μια σημαντική μερίδα μαθητών με μεταναστευτική προέλευση αυτό δεν έγινε ποτέ, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να εγγράφονται στο Δημοτικό με μεγάλα γλωσσικά ελλείμματα, αλλά και με προβληματικές αφηρητές σε ό,τι αφορά τη στάση τους απέναντι στη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου. Τα ελλείμματα αυτά στη συνέχεια αναπαράγονται και διαιωνίζονται, εξ αιτίας της απουσίας προγραμμάτων γλωσσικής και πολιτισμικής στήριξης, όταν οι ευρωπαϊκοί πόροι που διατίθενται γι τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σπαταλούνται σε επικοινωνιακού τύπου «δράσεις» και στη στήριξη πολυπολιτισμικών μοντέλων. Η παιδαγωγική του εκπαιδευτικού πολυπολιτισμού και οι εκφραστές της στην Ελλάδα έχουν μεγάλη ευθύνη για τις παραλείψεις αυτές του εκπαιδευτικού συστήματος. Μεγαλύτερη όμως ευθύνη για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία με αυτή την κατηγορία μαθητών ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα έχει το πολιτικό σύστημα,

κυβερνητικό και αντιπολιτευτικό, στο βαθμό που εγκρίνει και νομιμοποιεί μέσω αποφάσεων και πολιτικού λόγου την ανάθεση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε φορείς που είτε είναι μη-σχετικοί με το αντικείμενο, είτε πρεσβεύουν το πολυπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση. Και η ευθύνη είναι συγκεκριμένη:

Πρώτον, ενοχοποίησαν το ίδιο το φαινόμενο, μέσω της ενοχοποίησης της λέξης η οποία το εκφράζει, και συγκεκριμένα της λέξης «γλωσσικό έλλειμμα», ταξινομώντας την ως ρατσιστική έκφραση και ως προϊόν εθνοκεντρικής σκέψης. Έτσι, αντί το σχολείο να ασχοληθεί με την υπέρβαση του προβλήματος, απλά το «κατήργησε». Όπως είναι φυσικό, τα φαινόμενα δεν εξαφανίζονται ως δια μαγείας, δηλαδή μέσω επικοινωνιακών τεχνασμάτων. Μένουν, και επειδή μένουν έχουν επιπτώσεις. Έρευνες μεγάλης κλίμακας όπως αυτές του ΟΟΣΑ (OECD 2006), αλλά και άλλες σε εθνική κλίμακα (Γκότοβος/Μάρκου 2004) έδειξαν με σαφήνεια ότι το φαινόμενο έχει απλώς ωραιοποιηθεί, ότι δηλαδή στις περισσότερες χώρες οι επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση είναι πολύ χαμηλές, ότι η διαρροή από το σχολείο είναι μεγάλη και ότι η πορεία τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι προβληματική (Γκότοβος/Μάρκου 2004, Γκότοβος 2007). Το να κρύβει κανείς μια δυσάρεστη εκπαιδευτική κατάσταση κάτω από το χαλί, προκειμένου να μην σκιάζεται ο εικονικός εκπαιδευτικός παράδεισος των ζηλωτών της ιδέας του πολυπολιτισμού, είναι λογικό. Δεν είναι όμως υπεύθυνη εκπαιδευτική πολιτική για την οποία δαπανώνται πόροι οι οποίοι προέρχονται από το κοινωνικό σύνολο, ειδικά σε περίοδο εκτεταμένης οικονομικής κρίσης.

Δεύτερον, διότι μετέθεσαν τις αιτίες του προβλήματος και αντί να ασχοληθούν με τις πραγματικές αιτίες, ανακάλυψαν και ασχολήθηκαν με εκείνες που προβλέπει η πολυπολιτισμική θεωρία, δηλαδή με το δικαίωμα του μαθητή στη διαφορά, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής διαφοράς, εν ολίγοις με το δικαίωμα του μαθητή να ζητά την αναγνώριση εκ μέρους των εκπαιδευτικών θεσμών της γλωσσικής, εθνοτικής και πολιτισμικής διαφοράς και με το δικαίωμα για μια ειδική ευνοϊκή μεταχείριση εξ αιτίας της διαφοράς αυτής. Αντί ο αντίπαλος μέσα στο σχολείο να είναι η γλωσσική και πολιτισμική απόσταση του μαθητή από τη σχολική νόρμα και στόχος η μείωσή της και η εξίσωση των γνωστικών και γλωσσικών αφετηριών, αντίπαλος έγινε το κράτος που δεν σέβεται, υποτίθεται, τα μειονοτικά δικαιώματα. Έτσι, άλλωστε, εξηγείται και η υψηλή συχνότητα του καταγγελητικού λόγου από την πλευρά των υποστηρικτών του πολυπολιτισμικού ιδεώδους στην εκπαίδευση.

3. Μειονοτικές λήψεις σε κλασικά εκπαιδευτικά προβλήματα

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ορισμένοι άρχισαν να θέτουν ζητήματα για αναγνώριση μειονοτικών δικαιωμάτων, πέραν των θρησκευτικών, και πιο συγκεκριμένα τριών: γλωσσικών, εθνικών και πολιτισμικών. Από το ρόλο του αρωγού στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού στόχου της ένταξης των μαθητών μέσω της ταχείας γλωσσικής και πολιτισμικής προσαρμογής των μαθητών στα δεδομένα του σχολείου, οι οπαδοί της νέας πολιτικής ορθότητας βρέθηκαν στο ρόλο του επόπτη της τήρησης εκ μέρους του σχολείου υποτιθέμενων διεθνών συνθηκών και κανόνων εκ μέρους του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος, στο ρόλο εκείνου που λογοδοτεί σε διεθνείς οργανισμούς και παράγοντες οι οποίοι γνωρίζουν καλά την τέχνη να ασκούν πίεση σε μια χώρα, όταν η συμπεριφορά της δεν ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις οικονομικές και πολιτικές τους επιδιώξεις. Με τον τρόπο αυτό το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες και τις μειονότητες μετεξελίχθηκε σε πεδίο άσκησης εξωτερικής πολιτικής με πρωταγωνιστές τρίτες χώρες, διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς και εργαλεία τους θιασώτες της ιδέας του πολυπολιτισμού στην εκπαίδευση και της αποδόμησης της παρωχημένης, υποτίθεται, ιδέας της εθνικής ταυτότητας. Οποιαδήποτε, όμως, αγωγή του πολίτη προϋποθέτει την ετοιμότητα ταύτισης του ατόμου με την κοινότητα της οποίας είναι μέλος, δηλαδή προϋποθέτει την ιδέα της εθνικής ταυτότητας, ενός συλλογικού «εμείς» σε επίπεδο κρατικής οντότητας και της συγκεκριμένης κοινωνίας στην οποία αυτή η οντότητα αντιστοιχεί.

Αν αυτή η φάση που περιγράφω αποτελεί πλέον ιστορία για τις κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών στην Ευρώπη αλλιά και εκτός Ευρώπης, όπως π.χ. στην Αυστραλία, η διαπίστωση αυτή δεν ισχύει, όπως τονίσαμε νωρίτερα, για την Ελλάδα. Η χώρα μας σε επίπεδο επίσημης, δηλαδή κυβερνητικής, ιδεολογικής γραμμής για την ένταξη των μεταναστών μαθητών ακολουθεί σήμερα πολυπολιτισμική γραμμή. Αυτό δεν φαίνεται μόνον από τις δημόσιες τοποθετήσεις κυβερνητικών αξιωματούχων και παραγόντων της εκπαιδευτικής διοίκησης οι οποίοι συνήθως τις επαναλαμβάνουν, αλλιά και από τις τοποθετήσεις συγκεκριμένων προσώπων με συγκεκριμένες ιδέες σε συγκεκριμένες θέσεις στον κρατικό μηχανισμό. Φαίνεται επίσης από το είδος και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που χρηματοδοτούνται από την πολιτεία και στοχεύουν στην ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση.

Οι εκφραστές της νέας πολιτικής ορθότητας μπορεί να συνιστούν μια περιθωριακή ομάδα, αν κριθούν με κριτήριο την εμβέλεια των ιδεών τους στο κοινωνικό σώμα,

και ειδικότερα στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Αυτή, όμως, η περιθωριακή ομάδα κατέχει σήμερα νευραλγικές θέσεις στον κρατικό μηχανισμό. Ουσιαστικά είναι σαν να είχε γίνει ένα ιδεολογικό πραξικόπημα το οποίο επέβαλλε από τα επάνω μια νέα φιλοσοφία στην εκπαίδευση που δεν γίνεται αποδεκτή από τα κάτω. Ωστόσο, οι εκφραστές του νέου εκπαιδευτικού καθωσπρεπισμού δεν φαίνεται να αισθάνονται ενοχές για το ότι εκφράζουν από κρατικού άμβωνος περιθωριακές θέσεις. Και δεν αισθάνονται ενοχές, επειδή αυτοπροσδιορίζονται απέναντι στους ιθαγενείς ως το νέο «άλλος της γης» και το νέο «φως του κόσμου», με άλλα λόγια ως μια δυναμική, πεφωτισμένη ιδεολογική μειοψηφία που θα επιβάλει συνθήκες φωτός μέσα στο σπήλαιο όπου βοηδόρνει ο ακατέργαστος ιδεολογικά εθνοκεντρικός όχλος. Η νέα ελίτ δεν κρύβει την αίσθηση υπεροχής της απέναντι στο σώμα των εκπαιδευτικών, γι αυτό και οι συνεχείς και συχνά απαξιώτικές έως υβριστικές αναφορές σε έναν ράθυμο, οκνηρό, διαπλεκόμενο και αδιάφορο εκπαιδευτικό κόσμο που πρέπει να αναμορφωθεί. Ξεκινάει ίσως ότι η κινεζική πολιτιστική επανάσταση δεν είχε και τόσο καλό τέλος για τους εισηγητές της.

Προοπτικές

Πώς θα προχωρήσει αυτή η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πεφωτισμένους αποστόλους του εκπαιδευτικού πολιτισμού από τη μια, που δεν έχουν πρόβλημα μαζί με τη δάδα του φωτός που κρατούν στο ένα χέρι να κρατούν στο άλλο και το σακουλάκι του κερδίου Ερμή, και τους κοινούς εκπαιδευτικούς μαζί και τους γονείς από την άλλη; Υπάρχουν διάφορα σενάρια για την πορεία της αλληλεπίδρασης αυτής που ξεκινούν από την πλήρη απάθεια των ακροατηρίων απέναντι στο λόγο και στις πρακτικές των πρωταγωνιστών της νέας πολιτικής ορθότητας, δια μέσου της καχυποψίας των ακροατηρίων απέναντι στα αποδομητικά μηνύματα, και φτάνουν στην ανοιχτή κριτική και αντίθεση των εκπαιδευτικών και των γονέων στην υπαγωγή της εκπαίδευσης στο νέο ιδεολογικό καθεστώς της παγκοσμιοποιημένης πολιτισμικής σχετικότητας. Δεν είναι εύκολο να προβλέψει κανείς ποιο από τα σενάρια αυτά θα πραγματοποιηθεί τελικά. Ωστόσο, επειδή η συγκυρία για τη διάδοση της ιδεολογίας του εκπαιδευτικού πολυπολιτισμού στην Ελλάδα είναι από τις πιο δύσκολες λόγω της οξύτατης οικονομικής κρίσης, έχω την αίσθηση ότι αργά ή γρήγορα η ιδεολογία αυτή θα γίνει συνώνυμη της οικονομικής κρίσης και της κρίσης στην εκπαίδευση, καθώς είναι τα ίδια πρόσωπα που διαχειρίζονται τόσο την οικονομική κρίση, όσο και την εμπέδωση του πολυπολιτισμικού σχολείου.

Η μόνη πρόβλεψη που τολμώ να κάνω είναι ότι το ελληνικό σχολείο βρίσκεται σήμερα μπροστά σε μια οξυτάτη ιδεολογική αντιπαράθεση με απροσδιόριστους ακόμη όρους και άγνωστη πιθανή κατάληξη. Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά όσα συμβαίνουν στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, όπου ακόμη και οι πιο επιθετικοί οπαδοί των ιδεών του πολυπολιτισμού στην κοινωνία και το σχολείο όχι μόνο δεν είναι πλέον σε θέση να υποστηρίξουν δημόσια τις ιδέες τους, αλλά εκφράζουν αυτοκριτική, αναγνωρίζοντας τις καθυστερήσεις, τα λάθη και τις παραλείψεις στον τομέα της ένταξης μαθητών με μεταναστευτικό ιστορικό, μπορούμε να προβλέψουμε ότι η ελληνική περίπτωση μάλλον δεν θα αποτελέσει εξαίρεση. Εκτιμώ, συνεπώς, ότι οι ζηλωτές της νέας πολιτικής ορθότητας θα γίνουν και στην Ελλάδα σύντομα ιστορία, αν δεν έχουν γίνει ήδη. Αλλά μέχρι τότε θα έχουν προλάβει να κάνουν το εκπαιδευτικό τους πείραμα και να καθυστερήσουν ή σε ορισμένες περιπτώσεις να ματαιώσουν την επιτυχή ένταξη πολλών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και θα έχουν καταφέρει να δημιουργήσουν πρόσθετα ρήγματα στη συνοχή της ελληνικής κοινωνίας, ενθαρρύνοντας αιτήματα για μειονοτικά δικαιώματα και για μειονοτικές ταυτότητες στην εκπαίδευση. Κάποιοι μαθητές θα πληρώσουν ακριβώς μέσω της ανατροπής της εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας τον εκπαιδευτικό πειραματισμό των οπαδών του ελληνικού multikulti.

Ο τόπος αυτός έχει πληρώσει στο παρελθόν ακριβώς τις ιδεολογικές αγκυλώσεις επαναστατικών ελίτ και τις κοινωνικές συγκρούσεις που ξέσπασαν μέσα από την προσπάθεια επιβολής νέων καθεστώτων. Οι προσπάθειες που γίνονται σήμερα για την επιβολή ενός νέου πολιτισμικού καθεστώτος στην εκπαίδευση μπορεί στα μυαλά όσων τις προωθούν να σημαίνει «πολιτισμική επανάσταση». Ίσως το ξανασκεφτόταν όμως, αν μελετούσαν την ιστορία των επαναστάσεων και των επαναστατών κάθε κοπής. Δυστυχώς η ιστορία μπορεί ακόμη να διδάσκεται στα σχολεία – και το ήλω αυτό επειδή ακούγεται ότι θα γίνει προαιρετική – αλλά φαίνεται ότι δεν διδάσκει. Ο ζήλος της αποδόμησης δεν αφήνει, δυστυχώς, κανένα περιθώριο.

Επειδή ωστόσο για κάθε «επανάσταση» στην εκπαίδευση χρειάζεται «πολιτική καλωδίωση», δηλαδή πολιτικό κεφάλαιο, ίσως είναι η στιγμή να σκεφτεί ο πολίτης αυτό που δεν μπορεί ή δεν θέλει να σκεφτεί ο εκπαιδευτικός πειραματιστής: ότι δηλαδή αν το καλώδιο βγει από την πρίζα, το πείραμα σταματά. Η σχέση καλωδίου και ρευματοδότη καθορίζεται από τον πολιτικά ενεργό πολίτη. Οι πειραματιστές έχουν προς το παρόν δύο υπολογίσιμους συμμάχους, τους ιδιοτελείς συνοδοιπόρους που επαναλαμβάνουν τα συνθήματά τους, και την πολιτική αδιαφορία των υπολοίπων. Καιρός να αποκτήσουν και αντιπάλους για το καλό της εκπαίδευσης και για το καλό

όλων των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Και μάλιστα πριν μας πουν, κατά το αμίμητο «όλοι μαζί τα φάγαμε», ότι «όλοι μαζί αποτύχαμε».

Βιβλιογραφία

OECD, (2006), *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, OECD.

Ασκούνη Ν., (2006), *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης. Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια

Γκότοβος, Α. (2003, *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α., Γ. Μάρκου, (2004), *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Μέρος Β΄, Αναλυτικά στοιχεία, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, ΙΠΟΔΕ

Δαμανάκης Μ., (2007), *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα, Gutenberg

Δαμανάκης, Μ., (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg

Δραγώνα, Θ., Α. Φραγκουδάκη, (επ.) (1997), *«Τι ειν' η πατρίδα μας»*. Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια.

Μαυρομμάτης, Γ. (2005), *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη Α, Θ. Δραγώνα, (επιμ.), (2008), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολήλαπλσασμός όχι διαίρεση*. Αθήνα, Μεταίχμιο

Ενδυνάμωση πολιτισμικά διαφορετικών οικογενειών: ένα παράδειγμα προσέγγισης

*Αλεξάνδρα Φουκίδου, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και
Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

The present paper is based on a hypothetical scenario which describes the enigmatic behavior of a culturally different student from China. The fundamental objective of this approach is the establishment of a framework for support and empowerment towards families with different cultural backgrounds, so that they are able to facilitate the process of their children's integration. Our expectation is that this work will be an auxiliary guide for educators of elementary or nursery school who face difficulties concerning the adaption of foreign students in class and their families, while examining an aspect of these problems.

Υποθετικό σενάριο: Η περίπτωση του Μπάο

«Ο επτάχρονος Μπάο φοιτά σε ένα δημόσιο σχολείο. Έχει γεννηθεί στην Ελλάδα από κινέζους γονείς, οι οποίοι δεν μιλάνε καλά ελληνικά και στο σπίτι μιλούν κινέζικα. Ο πατέρας του Μπάο δουλεύει πολλές ώρες την ημέρα ενώ η μητέρα του ασχολείται με το σπίτι. Ο Μπάο μιλάει πολύ καλά ελληνικά, διατηρεί καλές σχέσεις με τα άλλα παιδιά και οι επιδόσεις του είναι ικανοποιητικές. Φαίνεται όμως ότι κάποιες φορές είναι σκυθρωπός με τάσεις απομόνωσης από τα άλλα παιδιά. Η δασκάλα του Μπάο, στην προσπάθεια της να βρεί τι συμβαίνει επιχείρησε να του μιλήσει αλλιά εισέπραξε από μισόλογα έως και άρνηση. Η δασκάλα του Μπάο έμαθε από άλλα παιδιά ότι οι γονείς του δεν τον αφήνουν να πηγαίνει επίσκεψη σε άλλα σπίτια παιδιών παρά μόνων αυτών από την Κίνα, ενώ στο σπίτι είναι πολύ περιοριστικοί και αυστηροί. Οι γονείς του Μπάο δεν ήρθαν στην προκαθορισμένη συνάντηση στο σχολείο και όταν η δασκάλα τηλεφώνησε σπίτι και μίλησε με τους γονείς του αυτοί ζήτησαν συγγνώμη που δεν είχαν πάει, αλλιά είχαν διαβάσει λάθος την ώρα και τη μέρα. Στην επόμενη συνάντηση που κανονίστηκε, στην οποία συμμετείχε και ο διευθυντής του σχολείου, η δασκάλα και ο διευθυντής χαιρέτησαν φιλικά τους γονείς του Μπάο και θέλησαν να τους σφίξουν το χέρι. Ωστόσο, η μητέρα του Μπάο φάνηκε να διστάζει να σφίξει το χέρι του διευθυντή, ενώ ο σύζυγος της το χέρι της δασκάλας. Επιπλέον

„κατά τη διάρκεια της συνάντησης οι δύο γονείς είχαν ελάχιστη βλεμματική επαφή με τα δύο μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και κυρίως άκουγαν αυτά που τους έλεγαν για τον Μπάο. Οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που τους έγιναν ήταν πολύ περιορισμένες.»

Ανάλυση της παρούσας κατάστασης

Εξετάζοντας την περίπτωση του Μπάο και της οικογένειάς του, αντιλαμβανόμαστε πως το πρωταρχικό στοιχείο που πρέπει να μελετηθεί είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει η οικογένεια από την Κίνα σε μια χώρα με ποικίλες πολιτισμικές διαφορές όπως η Ελλάδα.

Το σχολείο ως ένα από τους βασικότερους φορείς κοινωνικοποίησης συμβάλλει ως θετικός παράγοντας στην διαδικασία επιπολιτισμού που υφίσταται ο Μπάο. Η διαδικασία αυτή περιγράφει τις αλληλαγές που παρατηρούνται κατά την αλληλεπίδραση δύο διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και έστω η μία από αυτές μεταβάλλει τα πολιτισμικά σχήματα που είχε αρχικά υιοθετήσει (Χατζηχρήστου, 2008:9). Στην περίπτωση μας ο Μπάο δείχνει σημάδια προσπάθειας για εναρμόνιση (Χατζηχρήστου, 2008:10) στο σχολικό περιβάλλον διατηρώντας την πολιτισμική του ταυτότητα και ταυτόχρονα αναπτύσσοντας σχέσεις με άτομα από την χώρα υποδοχής επιδιώκοντας να γίνει αναπόσπαστο και λειτουργικό κομμάτι της κοινωνίας. Ωστόσο, παράλληλα, υπάρχουν και σημάδια περιθωριοποίησης (Χατζηχρήστου, 2008 : 10) στη συμπεριφορά του με την έννοια της απομόνωσης από την κοινότητα της χώρας υποδοχής που ανήκει και αποτελεί το σχολείο. Στο σημείο αυτό εστιάζουμε στην επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου για την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του Μπάο.

Πολλοί ερευνητές παραδέχονται πως υπάρχουν διαφορετικές ιδέες για τον εαυτό από άτομα διαφορετικών πολιτισμών, παρόλο που κάποιες πτυχές του εσωτερικού εαυτού φαίνεται να είναι ίδιες σε όλους . Συγκεκριμένα ενώ οι «δυτικοί» προβάλλουν την εικόνα ενός αυτόνομου εαυτού, σε πολλές ασιατικές, αφρικανικές και λατινοαμερικάνικες χώρες επικρατεί η εικόνα του «συσχετιστικού εαυτού». Η αντίληψη αυτή υπονοεί πως το άτομο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους άλλους, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά και διαρκώς στον προσδιορισμό του εαυτού του, με αποτέλεσμα τα άτομα με μια «συσχετιστική αντίληψη του εαυτού» να είναι περισσότερο ευαίσθητα σε πληροφορίες που αφορούν τη σχέση τους με τους άλλους(Λεονταρή ,1997: 142-145).

Το παιδί στην περίπτωση αυτή επιδιώκει να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του και να μην αποκλίνει από την εικόνα των υπολοίπων ατόμων της κοινωνίας που συναναστρέφεται (Χατζηκρήστου, 2008 : 13). Μπορούμε συνεπώς να υποθέσουμε πως ο Μπάο έχει ικανοποιητικές επιδόσεις στα μαθήματα του καθώς θεωρεί πως έτσι θα είναι συνεπής στις σχολικές οδηγίες και δεν θα αποκλίνει από το σύνολο λόγω της διαφορετικότητας του. Ωστόσο, ανήκοντας στην ομάδα των πολιτισμών που προαναφέρθηκαν και έχοντας την «συσχετιστική αυτοαντίληψη», εκφράζει την αναμενόμενη ευαισθησία λόγω της απαγόρευσης ανάπτυξης περαιτέρω σχέσεων με τους υπόλοιπους συμμαθητές, παρουσιάζοντας τάσεις απομόνωσης και σκυθρωπότητα. Σύμφωνα με τον Goleman μια απαισιόδοξη στάση ενός παιδιού, στην οποία οι γονείς δεν είναι σε θέση να προσφέρουν παρηγοριά και στήριξη, δημιουργεί την συναισθηματική πηγή και μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη (Goleman, 1995:323,339) την οποία ο Beck ορίζει ως «μια αρνητική ερμηνεία των βιωμάτων, μια μηδενιστική αντιμετώπιση του μέλλοντος και μια αρνητική αντίληψη του εαυτού» (Λεονταρή ,1997:183) .Οι σχολικοί ψυχολόγοι Bosseti , Goulfier και Thiriet συμπληρώνουν την παραπάνω άποψη σημειώνοντας πως «η απομόνωση μπορεί να φανερώνει μια καταθλιπτική κατάσταση» (Bosseti,κ.α. 2000: 76). Οι αιτίες της κατάθλιψης στα νεαρά άτομα σηματοδοτεί μειονεκτήματα σε δύο τομείς συναισθηματικών δεξιοτήτων: αφενός στην ικανότητα για σχέσεις και αφετέρου στην αντιμετώπιση οποιασδήποτε αποτυχίας με αισιοδοξία (Goleman, 1995:333).

Θεωρώντας πως ουσιαστικής σημασίας είναι να αναπτύξει ο Μπάο δεξιότητες νιώθοντας ότι του επιτρέπεται να βιώσει τα συναισθήματα του πλήρως και παράλληλα να μάθει να τα κατανοεί (Bradberry & Greaves, 2006:186), οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως χρειάζεται να ληφθούν πρακτικές που να ενισχύουν την ανάπτυξη συναισθηματικής του νοημοσύνης. Για να πραγματοποιηθεί ο στόχος αυτός χρειάζεται να γίνει εστίαση στην ατομική και την κοινωνική ικανότητα του Μπάο. Προσανατολιζόμενοι στην πρώτη θα επιδιώξουμε να εφαρμόσουμε πρακτικές που θα ενισχύουν την αυτοεπίγνωση και την αυτοδιαχείριση του, ενώ, όσον αφορά τη δεύτερη εστιάζουμε στην κοινωνική επίγνωση και την διαχείριση σχέσεων (Bradberry & Greaves, 2006:55).

Η συμπεριφορά του Μπάο μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως ανήκει στην κατηγορία των παιδιών που δεν έχουν τις ευκαιρίες ελέγχου του κόσμου τους ή που εμποδίζονται στις προσπάθειες τους και οδηγούνται σε ένα αίσθημα κατωτερότητας ή στην πεποίθηση ότι δεν αξίζουν τίποτα (Λεονταρή ,1997:109).

Πως ανακαλύπτουμε τι έχει

Το κλειδί για να μαντέψει κανείς τα συναισθήματα του άλλου είναι να διαβάζει τα μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας. Να ερμηνεύει τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου και άλλα (Goleman, 1995:149). Ο Μπάο έχει ανάγκη να νιώσει πως τα συναισθήματα του αντιμετωπίζονται με ενσυναίσθηση, γίνονται αποδεκτά και κατανοούνται. Όταν ο Μπάο αισθανθεί πως οι γύρω του αντιλαμβάνονται τα λεκτικά ή και τα μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας που τους δίνει, αλλιώς με σαφήνεια και αλλιώς όχι, θα τον βοηθήσει να ανοιχτεί περισσότερο και να εκφράσει όλα αυτά που αισθάνεται.

Η δασκάλα κατά την διάρκεια της προσπάθειας της να αναγνωρίσει τα συναισθήματα του Μπάο και άλλες συγκεκριμένες λεπτομέρειες, ακόμη και αν έρχεται αντιμέτωπη με σημάδια άρνησης από την πλευρά του Μπάο μπορεί να εφαρμόσει άλλες τεχνικές. Για παράδειγμα να θεωρήσει ως υπόδειγμα κάθε επαναλαμβανόμενη σειρά σκέψεων, συμπεριφορών ή πράξεων. Ανακαλύπτοντας ότι μια συμπεριφορά ή σκέψη αποτελεί ένα υπόδειγμα, παρέχει ήδη ένα νέο πλαίσιο αναφοράς για την κατάσταση και μπορούμε να θε-ωρήσουμε πως τα πράγματα έχουν αναπληρωθεί (Ivey & Gluckstern, 1995: 131-132). Αφού πραγματοποιηθεί η ανακάλυψη του υποδείγματος η δασκάλα μπορεί να χρησιμοποιήσει δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης για να επιφέρει νέες ερμηνείες στο υπόδειγμα του Μπάο. Ο Μπάο μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της προσεκτικής παρακολούθησης θα διευκολυνθεί να διηγηθεί την «ιστορία» του και να εκφράσει τα συναισθήματα του (Χατζηχρήστου, 2004: 216-217).

Ακόμη, όμως και στην περίπτωση που δεν πραγματοποιηθεί αυτό η δασκάλα μπορεί να δώσει το πλαίσιο αναφοράς ή την ερμηνεία η ίδια (Ivey & Gluckstern, 1995:132-133). Επιπλέον μπορεί να προσθέσει τα θετικά προσόντα του Μπάο που έχει παρατηρήσει, μέσω της ανατροφοδότησης και της αυτοαποκάλυψης. Για παράδειγμα: « Ξέρω πόσο εύκολο σου είναι να γίνεσαι αγαπητός στις ομάδες συνομηλίκων σου και βλέπω πως όλα τα παιδιά στην τάξη σε συμπαθούν ιδιαίτερα και θέλουν να σε έχουν φίλο τους...».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει ο παραλληλισμός που σημειώνουν οι Molnar και Lindquist ανάμεσα στο ρόλο του εκπαιδευτικού που προσπαθεί να αντιληφθεί τι συμβαίνει και σε έναν ντεντέκτιβ που προσπαθεί να διαλευκάνει μια υπόθεση (Καλαντζή, 1995: 52-53). Η δασκάλα που εντόπισε την προβληματική συμπεριφορά χρειάζεται να εξετάσει και τα υπόλοιπα πλαίσια που το επηρεάζουν όπως την οικογένεια, την ομάδα των συνομηλίκων, την κοινωνία, τον πολιτισμό και την ιστορία (Χατζηχρήστου, 2004:

308). Επιπλέον θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει την «μεταφορική γλώσσα» καθώς και πληροφορίες σχετικές με τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες του Μπάο, με παραλληλαγμένο τρόπο, για να επικοινωνήσει μαζί του (Καθαντζή, 1995:53).

Τι κάνουμε γι' αυτό

Για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης κατάστασης επιλέγουμε να υιοθετήσουμε αρχικά τις πρακτικές του πρωτογενούς προγράμματος πρόληψης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και έπειτα του δευτερογενούς προγράμματος πρόληψης με την ομαδική παρέμβαση. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν σε αλληλοδαπούς και γηγενείς μαθητές με σκοπό την καλλιέργεια θετικού κλίματος στην τάξη, τη βελτίωση κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων όλων των παιδιών, τη βελτίωση της διαπροσωπικής τους επικοινωνίας και την άρση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι αλληλοδαποί μαθητές κατά τη σχολική αλληλ και ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους (Χατζηχρήστου, 2004:493-496). Οι θεματικές ενότητες που θα τοποθετηθούν αφορούν την επικοινωνία, την διαφορετικότητα και τον πολιτισμό, την αυτοαντίληψη, την αναγνώριση έκφραση και διαπραγμάτευση των συναισθημάτων, την σχέση με τους εκπαιδευτικούς, την σχέση με τους συνομηλίκους και τις σχέσεις με την οικογένεια.

Σύμφωνα με την οικοσυστημική θεωρία μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος υπάρχει μια διαρκής διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση, ως εκ τούτου είναι εξαιρετικά δύσκολο να κατανοηθεί το ένα χωρίς το άλλο (Χατζηχρήστου, 2004: 308). Με βάση την συγκεκριμένη θεωρία οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η αναπαισίωση, η εύρεση, ο τονισμός του θετικού στοιχείου σε μια αρνητική συμπεριφορά, η χρήση θετικών σχολίων, ο εντοπισμός και η αποφυγή διπλών μηνυμάτων (Χατζηχρήστου, 2004: 309).

Με βάση την προσωποκεντρική θεωρία του Rogers η αλληλεγγύη που οδεύει προς την αυτοπραγμάτωση είναι δυνατή μέσα από ένα κλίμα θετικού ενδιαφέροντος και αποδοχής (Λεονταρή, 1997:184). Όταν ο Μπάο νιώσει πως οι προσπάθειες του για εναρμόνιση με τις ομάδες των συμμαθητών του ενθαρρύνονται από το γενικότερο περιβάλλον του θα απελευθερωθεί από τα δεσμά και θα διαμορφώσει το ζητούμενο, την συναισθηματική νοημοσύνη που θα του επιτρέψει να απαλλαγεί από την συχνή εναλλαγή συμπεριφοράς που ο Rogers πολλές φορές ερμηνεύει ως άμυνα. Συνεπώς η ελευθερία και η ανοιχτότητα στην εκτίμηση τόσο των προσωπικών του αναγκών όσο και των περιβαλλοντικών και κοινωνικών απαιτήσεων, θα συνεισφέρει σε μια πορεία θετική και εποικοδομητική για την γενικότερη συμπεριφορά του (Κοσμόπουλος &

Μουλαδούδης 2003: 36-37).

Τα συναισθήματα αυτοαποδοχής και αυτοσεβασμού αντιστοιχούν, σύμφωνα με τον Rosenberg, στην έννοια της αυτοαντίληψης (Λεονταρή, 1997:82) με την έννοια όμως της αυτοεκτίμησης όπως την ορίζει ο Coopersmith (Λεονταρή, 1997: 81). Οι παράμετροι που φαίνονται να είναι ιδιαίτερα σημαντικές στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης είναι το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας, η αποδοχή του παιδιού από τους γονείς του και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης. Οι Rosenberg και Coopersmith καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι προϋποθέσεις για να αποκτήσει το παιδί μια θετική αυτοαντίληψη είναι ένας συνδυασμός αφενός αυστηρής εφαρμογής κάποιων ορίων στη συμπεριφορά του από τους γονείς και αφετέρου της παροχής ενός σημαντικού βαθμού αυτονομίας μέσα στα όρια αυτά. (Λεονταρή, 1997: 132).

Προκειμένου να συμβάλει η δασκάλα του Μπάο στην διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης για τον Μπάο, χρειάζεται να αναπτύξει ενσυναισθητική στάση μέσα αλλή και έξω από την τάξη, καθώς η συγκεκριμένη ορίζεται ως ο πιο αξιόπιστος προγνωστικός παράγοντας ως προς την ανάπτυξη της πρώτης (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003: 150-151). Αν η δασκάλα αποδεχθεί πλήρως τόσο τους φόβους, τη διστακτικότητα, ακόμη και την περιστασιακή απομόνωση του είναι σαν να αποδέχεται τα προσωπικά συναισθήματα που τον ενοχλούν και να θεμελιώνει μια ουσιαστική σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003: 135). Έτσι, η δασκάλα θα αποκτήσει το ρόλο του ενσυναισθητικού διευκολυντή ακούγοντας τον Μπάο με κατανόηση. Η μη κριτική και μη ερμηνευτική κατανόηση των λεγομένων του από τη δασκάλα όταν ο Μπάο θα ξεδιπλώνει τις σκέψεις του θα εισηραχτεί από τον ίδιο πολύ θετικά (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003: 139-142). Συμπληρωματικά με τα παραπάνω η δασκάλα, θα προτείναμε, κατά τις συζητήσεις της με τον Μπάο να δίνει έμφαση στα γεγονότα και όχι στις εντυπώσεις, με την αποφυγή χαρακτηρισμών και να ελέγχει την κατάσταση για να καταλάβει πως έχει εκληφθεί η ανατροφοδότηση (Ivey & Gluckstern, 1995: 98). Παράλληλα η δασκάλα της τάξης, θα προτείναμε, να εφαρμόσει συγκεκριμένες τεχνικές προκειμένου να συμβάλει στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και πιο συγκεκριμένα του Μπάο. Ο Μπάο χρειάζεται να αναγνωρίσει ο ίδιος τα συναισθήματα του και να κατανοήσει την σχέση ανάμεσα σε αυτά, τις σκέψεις του και τις πράξεις του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα φύλλα εργασίας που προτείνει η Πλωμαρίτου και στοχεύουν στην κατανόηση διαφόρων συναισθημάτων από τα παιδιά καλλιεργώντας την φαντασία τους. Μέσα σε αυτά υπάρχουν κείμενα που αφορούν την μοναξιά, την ενοχή, τη ντροπή, την απόρριψη, την απογοήτευση, όλα αυτά που ενδεχομένως να

απασχολούν τον Μπάο.(Πλωμαρίτου, 2004: 47, 55, 81, 121, 129).

Δεδομένης της «ανασφάλειας» ή της «ανεπάρκειας» (Χατζηκρήστου, 2004: 386) που έδειξαν οι γονείς του Μπάο στην συνάντηση του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό ίσως χρειάζεται να δείξει σε αυτούς ότι είναι ευπρόσδεκτοι και ότι είναι σε θέση να διαμορφώσουν ένα θετικό κλίμα συνεργασίας, εξετάζοντας και το ενδεχόμενο τα «αδικαιολόγητα» μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας των γονέων να οφείλονται σε πολιτισμικούς παράγοντες. Οι συχνές παρανοήσεις μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, πηγάζουν συνήθως από το γεγονός ότι ο «δικός μας» τρόπος επικοινωνίας μας φαίνεται αυταπόδεικτα «φυσιολογικός» και κατάλληλος (Χατζηκρήστου, 2008: 16). Όμως, οι άνθρωποι ανά τον κόσμο έχουν πολύ διαφορετικές αξίες και στάσεις σχετικά και με τις κατάλληλες συμπεριφορές των παιδιών και τις αρμόζουσες στρατηγικές των γονέων (Μαλικιώση-Λοίζου, 1999: 335). Έτσι, χρειάζεται, σε αυτές τις περιπτώσεις να αναγνωριστούν και να γίνουν αποδεκτά τα πολιτισμικά όρια. Κάποιες βασικές διαστάσεις που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη σε τέτοιες περιστάσεις είναι οι εξής (Χατζηκρήστου, 2008: 9): α) προσπάθεια για σαφήνεια, β) προσπάθεια για αποφυγή προσβολών, γ) προσπάθεια αποφυγής οποιασδήποτε αρνητικής αξιολόγησης του άλλου, δ) προσπάθεια αποφυγής των απόψεων του ενός στον άλλο, ε) προσπάθεια για αποτελεσματικότητα επικοινωνίας. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε πως η συστημική προσέγγιση ορίζει απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η ανθρώπινη φύση, ο πολιτισμός και η προσωπικότητα (Χατζηκρήστου, 2004: 474) των ατόμων που συμμετέχουν στην παρέμβαση με οποιονδήποτε τρόπο. Προκειμένου να επιτευχθεί το θετικό κλίμα συνεργασίας όλων των γονέων προτείνεται, με τη συνεργασία των διευθυντών και των σχολικών ψυχολόγων να πραγματοποιηθούν συναντήσεις στις οποίες θα συμμετέχουν οι γονείς όλων των μαθητών (γνηγών και μεταναστών). Σκοπός των συναντήσεων θα είναι η διαμόρφωση δικτύων αποτελεσματικής επικοινωνίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και η ευαισθητοποίηση και συμβουλευτική των γονέων από σχολικούς ψυχολόγους (Χατζηκρήστου, 2004: 497).

Για την περίπτωση του Μπάο ωφέλιμη λειτουργία θεωρούμε πως θα είχε και η εφαρμογή του προγράμματος «Ανάπτυξης Σχολείου». Το πρόγραμμα βασίζεται στο μοντέλο του Comer και δίνει έμφαση σε θέματα ψυχικής υγείας αλλά και μάθησης για την αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και ιδιαίτερα παιδιών μειονοτικών ομάδων που μεγαλώνουν σε δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Οι βασικές ομάδες του προγράμματος είναι τρεις: η ομάδα σχεδιασμού και διαχείρισης, η ομάδα εκπαιδευτικών και ψυχικής υγείας για την στήριξη των μαθητών,

και η ομάδα γονέων (Χατζηχρήστου, 2004: 385). Σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ως εθελοντές ή ως βοηθοί των εκπαιδευτικών (με μια μικρή αμοιβή) στις τάξεις, στη βιβλιοθήκη ή στο κυλικείο. Για να επιτευχθεί μια τέτοια δράση, απαραίτητη προϋπόθεση κρίνεται η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό. Αν επιτευχθεί αυτό τότε ενδεχομένως η μητέρα του Μπάο να μπορούσε να αναλάβει ενεργό ρόλο στο σχολείο του παιδιού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπεραίνουμε πως η περίπτωση του Μπάο χρειάζεται να προσεγγιστεί ιδιαιτέρως προσεκτικά καθώς τόσο ο μαθητής όσο και η οικογένεια του ανήκουν σε μια ευπαθή κοινωνικά ομάδα. Η διαχείριση των συναισθημάτων του Μπάο και η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, ανάμεσα σε αυτόν αλλά και στην δασκάλα του, απαιτεί υπομονή και εντατική επαφή, ώστε η δασκάλα να αποκτήσει τον ρόλο συμβούλου, κάτι που να είναι αποδεκτό και από τον ίδιο τον Μπάο.

Η οικογένεια, έχοντας έναν από τους πιο ουσιαστικούς ρόλους στην διαμόρφωση των συναισθημάτων του Μπάο-αν όχι τον πιο σημαντικό- με βάση την παρούσα κατάσταση, είναι ωφέλιμο να συνεργαστεί για την γόνιμη διαχείριση της προβληματικής κατάστασης. Αυτό κρίνεται πως θα επιτευχθεί μόνο εάν αισθανθεί ότι είναι πλήρως αποδεκτό, σεβαστό και κατανοήσιμο το πολιτισμικό υπόβαθρο που αυτοί φέρουν, όπως και οι αντίστοιχοι κώδικες συμπεριφοράς με τους οποίους επικοινωνούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bosseti, E., Gouffier, S., Thiriet, A.,** (2000). Ο Σχολικός Ψυχολόγος, το Παιδί και οι Γονείς του, Αθήνα, Θυμάρι
- Bradberry, T., Greaves, J.,** (2006) Συναισθηματική νοημοσύνη -Το Απλό βιβλίο. Αθήνα, Κριτική
- Goleman, D.** (1995) .Η Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το Ε.Q. Είναι πιο Σημαντικό από το Ι.Q.: Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Ivey, A.E., Gluckstern, N.B.** (1995) Συμβουλευτική .Βασικές Δεξιότητες Επιρροής. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Καλαντζή- Αζίζι, Α.** (1995) Προβλήματα Συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική Προσέγγιση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Κοσμόπουλος, Α. Β. & Μουλαδούδης, Γ. Α. (2003). Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή, Α. (1997) Αυτοαντίληψη. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Μαθικιώση-Λοίζου, Μ (1999). Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά .Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Πλωμαρίτου, Β. (2004) Πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Αθήνα, Γρηγόρης

Χατζηκρήστου, Χ. (2008). Διαφορετικότητα και Πολιτισμός στο: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (σελ. 8-16). Αθήνα, Τυπωθήτω

Χατζηκρήστου, Χ. (2004) Εισαγωγή στην Σχολική ψυχολογία. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Παιδί και πολιτισμική ταυτότητα στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση

Βασιλική Παπαγεωργίου

Επιστημονική συνεργάτης Τ.Ε.Ι. Μεσολογγίου, Τμήμα Δ.Κ.Σ.Ε.Ο.

1. Παιδί και πολιτισμική ταυτότητα: για τις κατηγορίες ανάληψης

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στην διδακτική μου εμπειρία στο μάθημα “πολιτισμική ταυτότητα”, της ειδικότητας προσχολικής αγωγής των Δημόσιων Ι.Ε.Κ., και μεταφέρει εμπειρίες και προβληματισμούς που ως κοινωνική ανθρωπολόγος ανέπτυξα ακριβώς εξαιτίας αυτής της εμπλοκής μου. Ειδικότερα, πολύτιμο υλικό συλλέχτηκε από την συνεργασία μου με σπουδάστριες των Ι.Ε.Κ. που έκαναν την πρακτική τους σε παιδικό σταθμό/νηπιαγωγείο της Πάτρας, και ανέλαβαν επιπλέον εργασίες που είχαν ως θέμα τους την εθνογραφική καταγραφή της κοινωνικοποίησης των παιδιών εκεί¹.

Ο σκοπός της εισήγησης είναι να δώσει ένα περίγραμμα του πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε το ζήτημα της πολιτισμικής ταυτότητας στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση με την βοήθεια των εννοιολογικών εργαλείων της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Όπως θα επιχειρήσω να αναπτύξω στη συνέχεια με έναν κατ’ ανάγκη συνοπτικό τρόπο, μια από τις πιο σημαντικές συνεισφορές της ανθρωπολογικής προσέγγισης σε ζητήματα εκπαίδευσης είναι ο απεγκλωβισμός από προκαθορισμένα σχήματα σκέψης². Που τείνουμε να θεωρούμε δεδομένα, και, κατ’ επέκταση φυσικά ή και εγγενή. Αυτή ακριβώς η κατά κάποιον τρόπο επιστημολογική παγίδα κρύβεται στην ίδια την αντίληψη του όρου πολιτισμική ταυτότητα. Αλλά πριν έρθω σε αυτό το ζήτημα θα αναφερθώ στο “παιδί” ως επίκεντρο των αναλύσεών μας.

Πρώτα απ’ όλα είναι σκόπιμο να ληφθεί υπόψη το πώς προσδιορίζουμε το παιδί και την παιδική ηλικία. Όπως υποδεικνύουν πρόσφατες κοινωνιολογικές αναλύσεις,

¹ Αναφέρομαι εδώ στην πιο πρόσφατη συνεργασία μου με το 2ο Δημόσιο Ι.Ε.Κ. Πάτρας και θα πρέπει να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τις σπουδάστριες της ειδικότητας Προσχολικής αγωγής, δραστηριοτήτων δημιουργίας και έκφρασης, του εαρινού εξαμήνου 2010.

² Βλ. ενδεικτικά για την σχέση ανθρωπολογίας και εκπαίδευσης Σωτηρόπουλος 2009.

οι εικόνες που συγκροτούμε για την παιδική ηλικία, οι αντιλήψεις μας γι' αυτήν, πώς διαχωρίζουμε τον κόσμο του παιδιού από τον κόσμο των ενηλίκων και άλλα συναφή ζητήματα, είναι πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένα³. Το τι πιστεύουμε για το παιδί τώρα, στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, στην Ελλάδα, δεν είναι το ίδιο με αυτό που πιστεύαμε τριάντα χρόνια πριν, ή με αυτό που πιστεύουν οι Κινέζοι, οι Λάπωνες κ.ο.κ. Εξάλλου, θα συμπληρώσω, ότι αυτή η ετερογένεια λόγων (discourses) για το παιδί υφίσταται ακόμη και μέσα στα όρια ενός σχετικά ομοιογενούς γεωγραφικού περιβάλλοντος, αν σκεφτούμε για παράδειγμα, παιδιά αστικών και αγροτικών περιοχών, παιδιά από πολύ ευκατάστατα ή πολύ φτωχά περιβάλλοντα, παιδιά ρομά κ.λπ. Έτσι, για παράδειγμα, δεν είναι αποδεκτή στη σύγχρονη Ελλάδα η παιδική εργασία, αλλιά εικόνες ασυνόδευτων βρεφών και νηπίων ρομά στους δρόμους να ζητιανεύουν και να πουλούν χαρτομάντιλα, θεωρείται φυσική.

Το τι σημαίνει "παιδί" σε ένα δεδομένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον είναι σαφές ότι συνδέεται άμεσα με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης. Εδώ θα αναφέρω ένα πολύ απλό παράδειγμα, που δείχνει τις σταδιακές (παράλληλες) μετατοπίσεις αντιλήψεων για το παιδί και πρακτικών της εκπαίδευσης. Το περίφημο "ξύλο" (σωματική τιμωρία), εξαφανίστηκε στο πέρασμα των χρόνων από τα ελληνικά σχολεία και θεωρείται πλέον από όλους ένας μη αποδεκτός τρόπος τιμωρίας. Σήμερα, η κατασκευή της έννοιας του παιδιού, συγκροτείται στη βάση της έννοιας της προστασίας του. Προστασίας από αυτό που είναι εν δυνάμει επικίνδυνο, μη κανονικό, ή ανήκει στον κόσμο των ενηλίκων.

Από μεθοδολογική σκοπιά τώρα, το "παιδί" στην πρόσφατη και πιο ανανεωμένη κοινωνική θεωρία, τείνει ολοένα και περισσότερο να αντιμετωπίζεται ως δρων υποκείμενο, ως φορέας δράσης, όμοια με τους ενήλικες⁴. Οι μεθοδολογικές συνέπειες αυτού του εγχειρήματος όταν συνεξετάζονται ζητήματα πολιτισμικής ταυτότητας στην εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικές. Το παιδί δεν θεωρείται πλέον παθητικός αποδέκτης μηνυμάτων, όπως υπονοείται σε συμβατικές θεωρήσεις της κοινωνικοποίησης. Παίρνει μέρος σε μια πολύπλοκη πολιτισμική διαδικασία κατά την οποία δημιουργεί τον κόσμο του, σχηματίζοντας έννοιες, κατανοώντας πολιτισμικά πρότυπα, βιώνοντας κοινωνικές σχέσεις.

³ Βλ. ενδεικτικά για το θέμα αυτό το συλλογικό τόμο *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας* (2003), που επιμελείται η Δ. Μακρυινιώτη.

⁴ Βλ. επίσης για το θέμα αυτό Μακρυινιώτη (επιμ.) 2003.

2. Η κατασκευή της πολιτισμικής ταυτότητας ως διαδικασία: παραδείγματα κι επισημάνσεις

Στο σημείο αυτό θα επικεντρωθώ κατεξοχήν στο ζήτημα της πολιτισμικής ταυτότητας. Μερικές από τις παρανοήσεις γύρω από ζητήματα πολιτισμού και ταυτότητας, όπως πολύ ακροθιγώς θα αναφέρω, προέρχονται από την εξαιρετικά μεγάλη χρήση τους στο δημόσιο λόγο τα τελευταία χρόνια, και από την ποικίλη χρήση τους στο πλαίσιο πολιτικών και σκοπιμοτήτων. Έχει εμπεδωθεί η αντίληψη ότι κάποιος “έχει” έναν συγκεκριμένο πολιτισμό ή ταυτότητα, που συνήθως σημαίνει διακριτά γνωρίσματα που σχεδόν φυσικοποιούνται καθώς τείνουν να θεωρούνται εγγενή. Μέρος αυτής της αντίληψης υπάρχει και στην εκπαίδευση, αντανakλάται για παράδειγμα στο πρόγραμμα σπουδών των Ι.Ε.Κ., όπου για το μάθημα της πολιτιστικής ταυτότητας ο διδάσκων καλείται να ασχοληθεί με παραδοσιακά τραγούδια και χορούς⁵. Εδώ αντιλαμβανόμαστε πόσο συρρικνωμένη και φτωχή είναι μια τέτοια έννοια του πολιτισμικού στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, στην κοινωνική θεωρία, ο πολιτισμός πλέον είναι αντιληπτός όχι ως ουσία, αλλά ως διαδικασία⁶. Ο πολιτισμός δεν είναι ακίνητος ούτε άκαμπος, αλλά μετασχηματίζεται, είναι ρευστός καθώς μπαίνει σε κίνηση μέσα στην καθημερινή πρακτική των δρώντων υποκειμένων. Τα νοήματα, ο κόσμος μας, δεν είναι δεδομένα, αλλά σε διαρκή διαπραγμάτευση. Οι ταυτότητες, ως εννοιοιογήσεις του “εαυτού” και του “άλλου”, είναι επίσης διαδικασίες. Ωστόσο, οι πολιτισμικές διαδικασίες για τις οποίες μιλάμε, τίθενται σε πλαίσια ευρύτερα, πλαίσια δομών και κοινωνικών σχέσεων, σχέσεων δύναμης και εξουσίας.

Η εκπαίδευση είναι ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, εντός του οποίου μελετάται η πολιτισμική ταυτότητα στην παρούσα ανάλυση. Ως τέτοιο, είναι το κυρίαρχο

⁵ Μπορεί να δει κανείς τη σχετική ιστοσελίδα των Ι.Ε.Κ., όπου παρατίθεται το πρόγραμμα σπουδών, με βασικές οδηγίες και υποδείξεις διδασκαλίας. Ειδικότερα, όσον αφορά στο μάθημα «Πολιτιστική ταυτότητα», δεν υπάρχει καμία δια-σύνδεση με την κοινωνική και πολιτισμική θεωρία, παρά αντιμετωπίζεται με έναν απλοϊκό τρόπο, που φανερώνει πολλή από τις ανεπάρκειες της προσχολικής αγωγής που θίγονται στο παρόν.

⁶ Για μια περιεκτική επισκόπηση των πρόσφατων ρευμάτων και θεωρητικών αναζητήσεων στο χώρο της ανθρωπολογίας βλ. Γκέφου -Μαδιανού 1999. Ειδικότερα για το ζήτημα της ταυτότητας βλ. Γκέφου -Μαδιανού 2003 και Παπατα-Ξιάρχης 1996.

πολιτισμικό κανονιστικό πλαίσιο βιωμένων εμπειριών για το παιδί. Αυτό σημαίνει ότι έχει ιδιαίτερη σημασία στην προσχολική αγωγή να επικεντρωθούμε στα κυρίαρχα προτάγματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη μεριά, είναι εξίσου σημαντικό, και μάλιστα μια παραμελημένη παράμετρος, να λαμβάνουμε υπόψη ότι όπως ήδη τόνισα η πολιτισμική ταυτότητα, δεν είναι συγκεκριμένα πράγματα που το παιδί αποκτά ή μαθαίνει. Είναι και αυτά που δεν είναι απτή, μετρήσιμη ή συνειδητή γνώση. Είναι όλοι οι πολιτισμικοί κώδικες ή πρότυπα, που το παιδί ενσωματώνει δημιουργικά, αποκτώντας τη δυνατότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει, να κατασκευάζει έναν πολιτισμικά ορισμένο κόσμο.

Στη συνέχεια θα αναφερθώ σε μερικά παραδείγματα, από το εμπειρικό πεδίο ώστε να αναδειχτούν περισσότερο τα επιχειρήματα που αναπτύχθηκαν ήδη. Μια απλή άσκηση θα ήταν να ξεκινήσει κάποιος από αυτά που θεωρούνται αυτονόητα. Ας δούμε, έτσι, το σύγχρονο ελληνικό παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο, ως τόπο, παιδικών δραστηριοτήτων, συμβολικά φορτισμένο, ως φορέα νοημάτων: χρώματα, φιγούρες παραμυθιών ή κινουμένων σχεδίων, παιχνίδια παντού, στοιχειοθετούν ένα “κατάλληλο” προσχολικό περιβάλλον, πολύ διαφορετικό από αυτό το αυστηρό νηπιαγωγείο που είχα γνωρίσει εγώ τριάντα περίπου χρόνια πριν. Υπάρχει έτσι, διάχυτη η αίσθηση εδώ ότι είναι επιθυμητή η κατασκευή μιας “παιδικότητας”, που βασίζεται σε αισθητηριακές εμπειρίες, που διαχωρίζουν από τον κόσμο των μεγαλύτερων.

Περαιτέρω οι επιμέρους μεριές δραστηριοτήτων, π.χ. η γωνιά της ανάγνωσης, σε συνδυασμό με ωρολόγια προγράμματα, περιέχουν συμβολισμούς και άρα πολιτισμικά προσδιορισμένους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συγκροτούν κατηγορίες του χώρου και του χρόνου.

Η άσκηση με τα “αυτονόητα” πολιτισμικά πρότυπα, θα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική στο ζήτημα της θρησκευτικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση. Τα νηπιαγωγεία /παιδικοί σταθμοί ξεκινούν με αγιασμό και τα παιδιά μουούνται στη θρησκεία με τις αναφορές στον “Χριστούλη” και τις καθημερινές προσευχές. Οι σπουδάστριες των Ι.Ε.Κ., που κάνουν την πρακτική τους άσκηση στην προσχολική εκπαίδευση, δεν είχαν απάντηση σε ζητήματα, όπως τι γίνεται στην περίπτωση που υπάρχουν αλλόθρησκοι μαθητές στην τάξη τους. Επίσης, θεωρούσαν αδιανόητη ως πρόταση την απουσία οποιουδήποτε θρησκευτικού ερείσματος από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατηγορία της “θρησκείας” θεωρείται εγγενής, είναι της ανθρώπινης φύσης, πέραν κάθε αμφισβήτησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα που συζητείται εδώ, έχουν παραδείγματα που

προέρχονται από νουθεσίες, προτροπές ή απαγορεύσεις από τους διδάσκοντες προς τα παιδιά. Εκεί βρίσκουμε ένα προνομιακό πεδίο μελέτης, κανονιστικών και κυρίαρχων πολιτισμικών προτύπων. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα της νουθεσίας για σωστή διατροφή. Τα μικρά παιδιά ενθαρρύνονται να τρώνε υγιεινές τροφές, και επιπλήττονται αυτά και οι μαμάδες τους όταν έχουν φέρει για κοιτασιό ένα κρουασάν ή μια σοκολάτα. Σε αυτές και σε παρόμοιες συστάσεις, δεν έχει τόσο αξία για την παρούσα ανάλυση το αν τα παιδιά μαθαίνουν, λόγου χάρη, να μην τρώνε σνακ. Το βασικότερο είναι ότι συγκροτούν έναν κόσμο στη βάση κατηγοριοποιήσεων και δυαδικών αντιστιξέων, όπου, ανεξάρτητα από το τι θα επιλέξουν, κατανοούν τα νοήματα και τα συμφραζόμενα. Θα ήταν χρήσιμο να παραβάλαμε, έτσι, συγκριτικά, τα προτάγματα μιας αλλητοινής εκπαίδευσης, δεκαετιών πριν, όπου απουσίαζε η πολιτική ορθότητα εννοιών όπως σωστή δίαιτα και προσεγγμένη διατροφή⁷.

Το ίδιο συμβαίνει με την συγκρότηση από το παιδί ενός ηθικού κόσμου. Ενδιαφέρον έχει από αυτή τη σκοπιά, η μελέτη δραστηριοτήτων, όπως η ανάγνωση και συζήτηση ενός παραμυθιού, μέσω των οποίων τα παιδιά ενθαρρύνονται σε συγκεκριμένες αξίες, στάσεις, νοοτροπίες και συγκροτούν πολιτισμικά έναν ηθικό κόσμο. Μπορώ εδώ να σημειώσω χαρακτήρες/τύπους παραμυθιών όπως τον “γνωστικό” και “έξυπνο” σε αντίθεση με τον “αφελή” που συνήθως “ξεγελιέται”, την “άσχημη” και “κακιά” σε αντίθεση με την “όμορφη” “καλή”, κ.ο.κ. Το παιδί επίσης αρχίζει να κατανοεί ότι υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος απαγορευμένων (“κακών”) πραγμάτων, όπως οι υβριστικές λέξεις, το να τσακώνεται και να σπρώχνει τους συμμαθητές του, να φωνάζει δυνατά. Παρατηρώντας γενικότερα σε έναν σύγχρονο ελληνικό παιδικό σταθμό, ή νηπιαγωγείο, μπορούμε να δούμε πολλή από τις αξίες που διαχέονται πολιτισμικά στο περιβάλλον αλληλεπίδρασης, όπως συνεργασία και σεβασμός, αλληλοβοήθεια, συμπάθεια ή κατανόηση. Ένας αξιακός κόσμος που δεν είναι σταθερός και δεδομένος σε ετερογενή πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Έτσι, για παράδειγμα, γνωρίζουμε από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ότι στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κεντρική η έννοια του “ανταγωνισμού” σε αντίθεση με το κινεζικό όπου προωθείται περισσότερο η “συνεργασία”.

⁷ Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε σε σύγχρονα – αξιόλογα κατά τα άλλα – εγχειρίδια που προτείνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την προσχολική εκπαίδευση, υπάρχει μια ιδεολογική κατεύθυνση προς μια “πολιτική ορθότητα” (βλ. π.χ. Κουτσουβάνου και ομάδα εργασίας 1999). Σε αυτήν την κατεύθυνση θα ενέτασσα και τα προγράμματα περιβαλλοντικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εδώ θα πρέπει να σημειώσω, ότι, και οι προσδοκίες γύρω από την γνωστική ανάπτυξη και τις ικανότητες των παιδιών, δεν είναι δεδομένες, αλλιά είναι σύμφυτες στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που εντάσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Υποβάλλονται, εξάλλου, σε μετατοπίσεις στη βάση νέων πολιτισμικών προτύπων. Έτσι, τα παιδιά προσχολικής αγωγής, μπορούν να διδαχτούν σχετικά με την ανακύκλωση, ή να μυηθούν στο ζήτημα της παγκόσμιας φτώχειας, για να αναφερθώ στο παράδειγμα που μια νηπιαγωγός μίλησε στα παιδιά της γι' αυτό, παρουσιάζοντας υλικό από τη δράση της Unisef. Αποκτούν επίσης γνωστικά εργαλεία για την κατανόηση της ιστορικότητας και της αντίστιξης παρελθόντος/παρόντος, μέσα από τη χρήση του συμβολισμού της τεχνολογίας (π.χ. υπολογιστές, που παλιά δεν υπήρχαν), και μπορούμε να προσθέσουμε επίσης ότι μυούνται σε μια ιδεολογία της "εξέλιξης" με κάποιο πρωτόλειο τρόπο.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να αναφερθώ στον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως πολιτισμικά τοποθετημένου υποκειμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα στα χέρια του δεν είναι άκαμπτο, αλλιά φιλιτράρεται μέσα από την δική του οπτική. Ο/η ίδιος/α εκπαιδευτικός, διαμορφώνει καταρχήν μια αντίληψη για τους μαθητές του/της με βάση τα δικά του/της σχήματα πρόσληψης. Μπορεί να θεωρήσει ότι ένας μαθητής είναι από εύπορο περιβάλλον, ή οι γονείς του είναι μορφωμένοι, εικάζοντας από την εξωτερική εμφάνιση και δεξιότητες του παιδιού, προτιμήσεις του κ.λπ. Είναι προφανής ο διαμορφωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην πολιτισμική διαδικασία κατά την (προσχολική) εκπαίδευση. Τα κυρίαρχα στερεότυπα των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα, συμβάλλουν συχνά –κάτι που έχει αναδείξει η σχετική βιβλιογραφία – στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Ειδικό ενδιαφέρον εδώ –για λόγους οικονομίας χρόνου δεν θα αναφερθώ –έχουν οι συναντήσεις νηπιαγωγών και γονιών και το τι μεταφέρεται εκεί, με την μορφή οδηγιών των πρώτων προς τους τελευταίους. Μάλιστα, σχετικό ως προς το συλλογισμό που αναπτύσσω εδώ είναι ότι συχνά οι δασκάλες θεωρούν φυσικό και δεδομένο να επικαλούνται – ανεξάρτητα από την παρουσία και πατέρων αυτές τις συναντήσεις – κατά βάση τη μητρική συνδρομή στο έργο τους, σα να είναι αυτό φυσικό και δεδομένο. Υιοθετούν ένα "γυναικείο" λόγο, απευθυνόμενες ως γυναίκες, συχνά, δε, και οι ίδιες μητέρες, προς γυναίκες /μητέρες. Έτσι, λοιπόν δεν υπάρχει αντίρρηση, ακόμη και αν δημιουργείται μια κάποια δυσφορία, στην περίπτωση που η νηπιαγωγός επιβάλλει στις μητέρες να φτιάξουν τυροπιτάκια, κεκάκια και άλλα καλούδια για μια σχολική γιορτή.

Ενώ, ως τώρα αναφέρθηκα στο πώς τα παιδιά δρουν σε σχέση κυρίως με τον εκπαιδευτικό και τα ηθικής κανονιστικά πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άφησα για το τέλος, το άλλος ισοδύναμο σκέλος συγκρότησης ταυτοτήτων, στο οποίο θα αναφερθώ στα επόμενα. Ειδικότερα, εστιάζω στο μικροεπίπεδο της καθημερινής αλληλεπίδρασης και των ανταλλαγών των ιδίων των παιδιών μεταξύ τους. Εκεί είναι πιο δυσδιάκριτες οι πολιτισμικές διαδικασίες, και σε ερευνητικό επίπεδο φωτίζεται περισσότερο το παιδί ως δρων υποκείμενο, ως φορέας και δημιουργός πολιτισμού.

Ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συγκρότηση έμφυλων ταυτοτήτων που πραγματοποιείται κατά την συναναστροφή στο σχολικό περιβάλλον. Το παιδί συμβολοποιεί τον κόσμο του κατηγοριοποιώντας σε “κοριτσίστικα” και “αγορίστικα” παιχνίδια, ρούχα, πράγματα. Είναι επίσης εμφανές, ότι το παιδί έρχεται στο σχολικό περιβάλλον, από ένα συγκεκριμένο οικογενειακό περιβάλλον, που έχει δημιουργήσει τις δικές του προδιαθέσεις. Έτσι, για παράδειγμα, είναι ενδιαφέρον να δει κανείς πώς τα παιδιά “ξεδιπλώνουν” και ενεργοποιούν έννοιες και σύμβολα που υποδηλώνουν ανταγωνισμό, ανωτερότητα ή κατωτερότητα. Ένα παιδάκι συνδέει την προσφώνηση “χοντρός” με αισθήματα μειονεξίας και ντροπής, ή το να φορέσει τη μπλούζα με τον αγαπημένο του ήρωα με αισθήματα αυτοπεποίθησης, ικανοποίησης ή και ανωτερότητας. Κατανοεί τις κοινωνικές σχέσεις μέσω του ιδιώματος της φιλίας, ενώ ταυτίζεται με κάποια παιδάκια και διαφοροποιείται από άλλα. Στον εκπαιδευτικό χώρο, εξάλλου, τα παιδιά βιώνουν αντιφάσεις ανάμεσα στο δικό τους “οικογενειακό” περιβάλλον, και στο έξω –οικογενειακό, και αυτή είναι σημαντική παράμετρος συγκρότησης της ταυτότητάς τους: κατανοούν συνεχώς διαφορετικούς “άλλους” σε αναμέτρηση και αντιπαράθεση με τους οποίους χτίζουν και προσλαμβάνουν τον “εαυτό”.

Επίλογος

Εν κατακλείδι, αυτό που υποστήριξα στην παρούσα εισήγηση είναι ότι χρειάζεται να απαγκιστρωθούμε από το τι πολιτισμική ταυτότητα αποκτά ένα παιδί, και να επικεντρωθούμε στο πώς αυτής της συναρπαστικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν συχνά ιδιαίτερο βάρος σε ζητήματα ανάπτυξης και δεξιοτήτων του παιδιού, ιδωμένα μέσα από κανονιστικά πλαίσια. Εδώ θα πρότεινα μια έμφαση στην ερευνητική διαδικασία ανάδειξης της προσχολικής τάξης σε προνομιακό πεδίο εθνογραφικής καταγραφής: λεπτομερής καταγραφή του τι γίνεται, αναζήτηση των λεκτικών εκφορών των παιδιών που είναι πολύ σημαντική, αλλή και εξωλεκτικών

συμπεριφορών, όπως οι κινήσεις του σώματος, και όλα αυτά ενταγμένα σε πλαίσια ανάλυσης και στα προσήκοντα πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γκέφου-Μαδιανού, Δ., 1999, Πολιτισμός και Εθνογραφία, από τον εθνογραφικό ρεαλισμό στην πολιτισμική κριτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκέφου-Μαδιανού, Δ., 2003, «Εννοιολογήσεις του εαυτού και του "άλλου": Ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία. Στο Δ. Γκέφου- Μαδιανού (επιμ.), Εαυτός και "Άλλος", εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο, 15-110. Αθήνα: Guttenberg.

Κουτσουβάνου, Ε. και ομάδα εργασίας, 1999, Οι κοινωνικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση, Αθήνα: Οδυσσέας.

Μακρυγιάννη Δ., (επιμ.) 2003, Κόσμοι της παιδικής ηλικίας, Αθήνα: ΕΜΕΑ, Νήσος.

Παπαταξιάρχης, Ε., 1996, «Περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας», Τοπικά 3: 197-216, ειδικό τεύχος «Περί κατασκευής».

Σωτηρόπουλος, Λ., 2009, Ανθρωπολογία στην εκπαίδευση. Τι μπορεί να προσφέρει η πολιτισμική ανθρωπολογία στην εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγωγή και εκπαίδευση σε προσχολική ηλικία σε περιβάλλον διαχρονικά διαπολιτισμικό

Παναγιώτης Μπάρκας

Λέκτορας Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού,

Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου, Αλβανίας

Preschool children education in traditionally multicultural environments

The paper deals with the problems in preschool children education in a given multicultural and diachronic environment (e.g. Gjirokastr town in the South of Albania). The problems are determined by the relations between the Albanian majority and the Greek ethnic minority or by the relations between this majority and the other cultural groups.

The object of study is considered to be the key to understanding the problems which have arisen and still do, in the preservation and the perfection of the of the cultural identity of these strata (or the contrary) and the outlining of the decent multicultural relations as ones that regulate a natural and problem- free integration process.

The problem is that the intervention of the state over a long period of time with the ideological and ethnic goals to forcibly adjust the differentiated cultural identity of the minority/ ies to that of the majority, has created a negative tradition even in the nowadays reality of an open society.

Εισαγωγή:

Η συγκεκριμένη εισήγηση αφορά τον εντοπισμό προβλημάτων στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση σε προσχολική ηλικία σε ένα δεδομένο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, περιοχή Αργυροκάστρου Αλβανίας (γενικότερα στο νότο της σημερινής Αλβανίας), που προσδιορίζεται από το καθεστώς σχέσεων μεταξύ της αλβανικής πλειοψηφίας και της μειοψηφίας- ελληνικής μειονότητας και άλλων πολιτιστικών διαστροφωμάτων. Δεν αναφερόμαστε στη διάχυση αλλογενών σε ένα ομοιογενές περιβάλλον, κυρίως υπό την μορφή της μετανάστευσης, αλλά για ένα γηγενές πολυπολιτισμικό και πολυεθνικό περιβάλλον.

Ξεκινώντας από την αρχή ότι οικογένεια, κοινωνία και σχολείο αποτελούν τους

τρεις βασικούς άξονες, στους οποίους στηρίζεται ο μετασχηματισμός του παιδιού από «βιολογικό» σε κοινωνικοπολιτισμικό υποκείμενο, η εισήγηση κινείται σε δύο επίπεδα. Γκοτοβος, 1986 : 131-132.

Το πρώτο αφορά το περιβάλλον, τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά γνωρίσματα, αξίες, κανόνες, πρακτικές, ήθη και έθιμα του χώρου.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πρόκειται για ένα διαχρονικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον με ο, τι αυτό συνεπάγεται.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά το πρόβλημα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, - νηπιαγωγείο. Έχει άμεση εξάρτηση από το πρώτο, εφόσον η κοινωνικοποίηση εκλαμβάνεται ως μια αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία, ή τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου.

Ι Η σημερινή φύση του διαχρονικού πολυπολιτισμικού περιγύρου

Το Αργυρόκαστρο διακρίνεται για την διαχρονική πολυπολιτισμικότητα, ανεξάρτητα από την κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική υπεροχή κατά καιρούς των διαφορετικών ομάδων. Στη σημερινή πραγματικότητα, συγκριτικά με την διαχρονική παράδοση, έχουν αλλιάξει κατά πολύ οι σχέσεις των «συμβαλλόμενων πλευρών» στο διαπολιτισμικό τοπίο. Την αφετηρία θα πρέπει να αναζητήσουμε στην περίοδο ίδρυσης και εδραίωσης του αλβανικού κράτους, οπότε οι φυσιολογικοί όροι ισότητας, αλληλοσεβασμού, κατανόησης και συνεργασίας (έστω και ως αναγκαστική συμβίωση) ανατράπηκαν σε όφελος της υπερίσχυσης της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας της αλβανικής πλειοψηφίας.

Παρά την πραγματικότητα και τις προϋποθέσεις η σημασία του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος μεταφράζεται πλέον σε όρους πολιτικούς, ως διεκδίκηση ανθρωπίνων και εθνικών ή πολιτισμικών δικαιωμάτων της μειοψηφίας προς την πλειοψηφία (εννοούμε το κράτος), μειώνοντας κατά πολύ τα φυσιολογικά κανάλια επικοινωνίας στο διαχρονικό πολυπολιτισμικό επίπεδο. Στο διαχρονικό «ανθρωπο-κοινωνικοκεντρικό» επικοινωνιακό καθεστώς επικράτησε το καθαρά «εθνικοκεντρικό».

Δανειζόμενος τις θέσεις του Anti-Bias Curriculum, Derman-Sparks & the ABC Task Force, 1989: 135-143, για το ρόλο των στερεότυπων στο διαπολιτισμικό περιβάλλον, στο χώρο για τον οποίον μιλούμε εντοπίζουμε στην πλευρά της πλειοψηφίας την καλλιέργεια στερεότυπων που έχουν ως βασική προϋπόθεση την ανάγκη του εθνικού (αλβανικού) αυτοπροσδιορισμού. «Οι απέναντι», «οι άλλοι» σ' αυτόν τον εθνικό προσδιορισμό, είναι οι Έλληνες. Ωστόσο, όμως, την ίδια στιγμή που αντιμετωπίζει την

ελληνική οντότητα ως απροσέγγιστη ή ως αντίθετη, μέχρι και εχθρική, διεκδικεί μέσω αυθαίρετης παραχάραξης της ιστορίας και ιδιοποίησης της διαχρονικής πολιτιστικής ταυτότητας των Ελλήνων, δική του ταυτότητα. Η κάθε επαφή και αντιπαραβολή με την πραγματικότητα (το αν οικείο για την πλειοψηφία) προκαλεί την προκατάληψη της απειλής του ισχυριζόμενου «οικείου». Η συγκεκριμένη περίπτωση διαψεύδει κατά πολύ την διαπολιτισμική επιταγή ότι η επαφή με άλλους πολιτισμούς θα απαλείψει την άγνοια που βρίσκεται στη βάση της προκατάληψης, ότι η επαφή μεταξύ των λαών μειώνει και εξαλείφει τα αρνητικά στερεότυπα. Απεναντίας μιλούμε για στερεότυπα που έχει διαπλάσει στη συνείδηση της πλειοψηφίας ένα σύμπλεγμα κατωτερότητας, το οποίο, εκδηλώνεται ως ανωτερότητα. Σε πρώτη γραμμή αυτή η ανωτερότητα διεκδικεί την αφαίρεση της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας των γηγενών Ελλήνων και των υπολοίπων πολιτιστικών ομάδων στην περιοχή..

Πρόκειται για διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την ιδιόρρυθμη «κουλτούρα της κυριαρχίας» Shkurtaj,1999:161. Δηλ, για μια προσπάθεια αφομοίωσης της πολιτιστικής διαφορετικότητας με προορισμό την ομοιογενοποίηση, με κύριο μοχλό, όχι τόσο την επίσημη εθνική γλώσσα, όσο την απάληψη της εθνικής πολιτιστικής ταυτότητας της μειοψηφίας και την αντικατάστασή της με την πολιτιστική ταυτότητα της πλειοψηφίας, έστω και μέσω της γλώσσας της μειοψηφίας. Το αμερικάνικο τρίπτυχο αφομοίωση-ένταξη -πολιτισμικός πλουραλισμός, στην προκειμένη περίπτωση προϋποθέτει ένταξη (ομοιογενοποίηση) μέσω αφομοίωσης. Το δικαίωμα στη διαφορά, την ίδια στιγμή που αποχτά πολιτική διάσταση, χάνει τις φυσιολογικές κοινωνικές προσβάσεις.

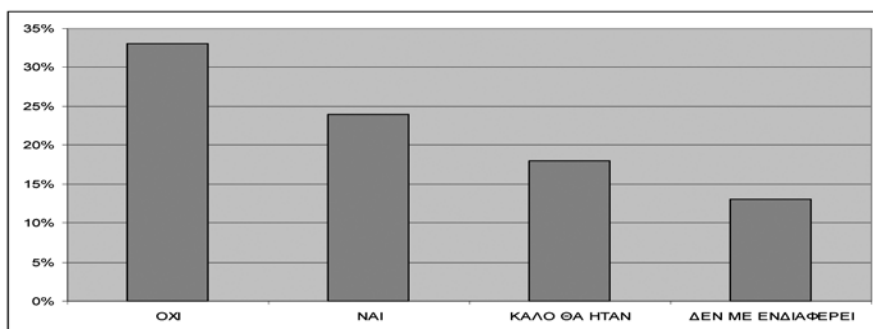
Πρόκειται για ενισχυμένη και ιδιόρρυθμη «κουλτούρα της κυριαρχίας», που σημαίνει ότι ο τρόπος ζωής της πλειονότητας και ειδικότερα ο τρόπος αυτοπροσδιορισμού και οι αναπαραστάσεις για τους «άλλους» στηρίζονται σε αντίρροπες σχέσεις με την διαχρονική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, αναπαράγει κρυφές μορφές πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ιεράρχησης υπέρ της πλειοψηφίας, ενισχύοντας μια σταθερή ασυμμετρία στις δυνατότητες πρόσβασης της μειοψηφίας στα κοινωνικά αγαθά. Αναπαράγει το στερεότυπο στιγματισμού και περιθωριοποίησης της μειοψηφίας. Τα πάντα δρουν μέσα από μια σειρά αθέατων διαστάσεων εξουσίας, οι οποίες έχουν διαποτίσει σε τέτοιο βαθμό τις κοινωνικές δομές και τους ατομικούς, κανονιστικού χαρακτήρα προσανατολισμούς, που ο όρος επιβίωση προϋποθέτει την αφομοίωση, ή την απάρνηση της διαφορετικότητας, τόσο το περισσότερο της πολιτιστικής ταυτότητας.

Πρόκειται γενικότερα για μορφές προκαταλήψεων και στερεότυπων του

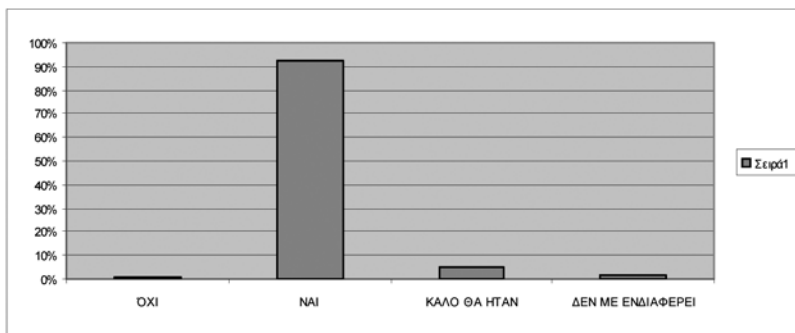
επικοινωνιακού "πράττειν", οι οποίες επιβεβαιώνουν με σαφήνεια τις έρευνες των Elias και Scotson, 1996:9, ότι η κατασκευή του «επικίνδυνου» και «ανήθικου» ξένου αποτελεί λειτουργικό κομμάτι των προσπαθειών διαφύλαξης της μονοπωλιακής διαχείρισης των κοινωνικών αγαθών εκ μέρους της πλειοψηφίας. Οι σημερινές εξελίξεις στο μεταβατικό στάδιο της Αλβανίας επιβεβαιώνουν επίσης ότι το άνοιγμα της ψαλίδας στην ανισότητα των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των ομάδων, ενισχύει το κλίμα προκαταλήψεων και απορρίπτει τις προσπάθειες των μειονοτικών ομάδων για κοινωνική ένταξη και ίση μεταχείριση.

Στις μειονοτικές ομάδες η εικόνα στιγματισμού και περιθωριοποιήσεως εκδηλώνεται πλέον ως εσωτερική υπαρξιακή ανάγκη. Η δημογραφική πραγματικότητα της ελληνικής μειονότητας διακρίνεται για τρεις τουλάχιστον ταχύτητες. Τις περιοχές με συμπαγή ελληνικό πληθυσμό, τις γκριζες ζώνες, τα μεγάλα αστικά κέντρα συνέχεια αυτών των περιοχών (Αργυρόκαστρο, Δέλβινο Άγιοι Σαράντα) και την αλβανική επικράτεια. Στις μειονοτικές περιοχές η περιθωριοποίηση εκδηλώνεται ως άρνηση της αλβανικής πραγματικότητας, ή της πλειοψηφίας. Στις γκριζες ζώνες και γενικότερα στην αλβανική επικράτεια, η περιθωριοποίηση εκδηλώνεται ως άρνηση, τουλάχιστον τυπικά, της πολιτιστικής διαφορετικότητας των μελών της.

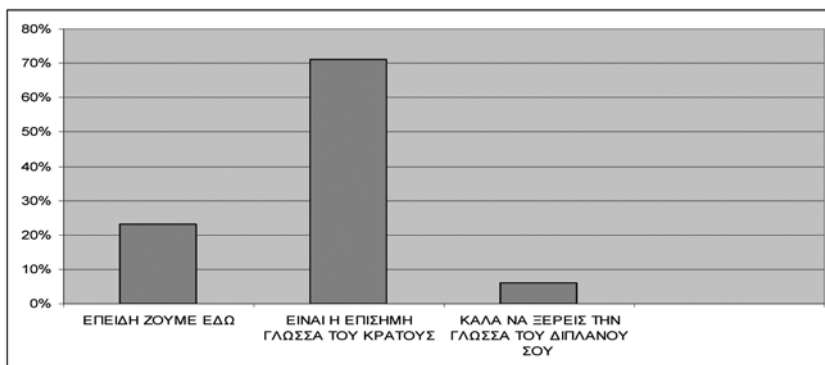
Σε ερώτηση προς τους γονείς ελληνικής καταγωγής σε περιοχές με αμιγή ελληνικό μειονοτικό πληθυσμό «αν επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους την αλβανική γλώσσα» στο σύνολο 93 ερωτηθέντων, απάντησαν:



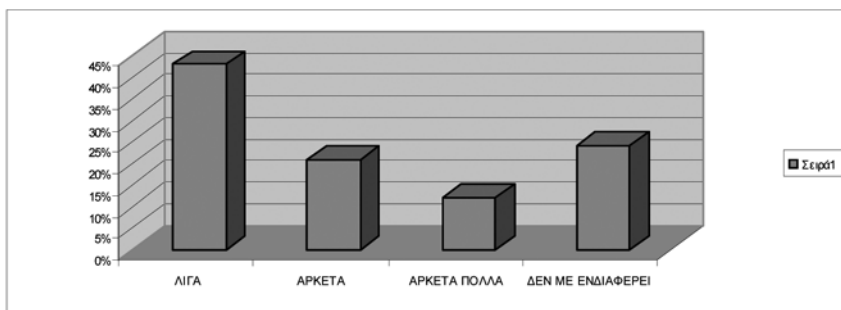
Στην ίδια ερώτηση σε αστικά κέντρα με μικτό πληθυσμό οι 53 γονείς ελληνικής καταγωγής απάντησαν:



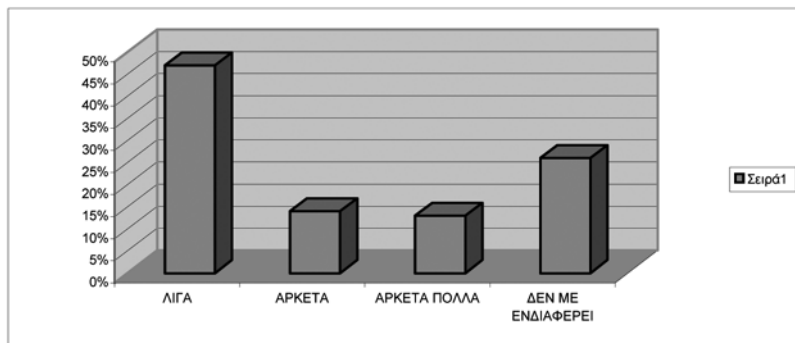
Στην ερώτηση «γιατί πρέπει τα παιδιά σου να μάθουν αλβανικά» η απάντηση στα αστικά κέντρα με μικτό πληθυσμό ήταν:



Στην ερώτηση «Πόσο πιστεύεις ότι γνωρίζεις για την ελληνική ταυτότητά σου και της περιοχή σου» σε περιοχές με αμιγή ελληνικό πληθυσμό, απάντησαν:



Στην ίδια ερώτηση, στα αστικά κέντρα με μικτό πληθυσμό απάντησαν:



Η παρακάτω πολύχρονη παρακολούθηση επιβεβαιώνει ότι, όσον αφορά την αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών, το σχολείο δεν αποκλείει ιδιαίτερα από την υπόλοιπη φύση της κοινωνίας και την κυρίαρχη κουλτούρα της.

Η παρακολούθηση αφορά την πορεία τριών παιδιών από οικογένειες με πολιτισμική και εθνική διαφορετικότητα. Η μια με γονείς Έλληνες, η δεύτερη με γονείς Ελληνόβλαχους, η τρίτη με γονείς, ο ένας (ο πατέρας) με ελληνόβλαχη καταγωγή και μητέρα μουσουλμανικής καταγωγής στο θρήσκευμα και αλβανικής εθνικότητας. Το πρώτο παιδί στην προσχολική ηλικία (μέχρι και δεύτερα δημοτικού,- υπεροχή του οικογενειακού περιβάλλοντος) παρουσίαζε ανεπτυγμένα ελληνικά αισθήματα. Στη συνέχεια τα ελληνικά αισθήματα αμβλύνθηκαν (δεν ήθελε να μιλάει ελληνικά στο κοινωνικό περιβάλλον) με αποτέλεσμα στην δεύτερα λυκείου δήλωνε ότι «εφόσον γεννήθηκα εδώ είμαι Αλβανός» (υπό την έννοια ότι το να δηλώνεις ότι είσαι Έλληνας βγάζεις προβλήματα στον εαυτόν σου)

Το δεύτερο παιδί, στην προσχολική ηλικία έδειχνε ότι ανέπτυξε μαζί με τους γονείς την αίσθηση αναζήτησης της ελληνικότητας. Στην ηλικία γυμνασίου παραιτήθηκε των προσπαθειών, αποφεύγοντας μάλιστα και την βλάχικη καταγωγή, διότι θεωρούνταν από την πλειοψηφία «προσβολή». Στο λύκειο δέχτηκε την ελληνική υπηκοότητα χωρίς να το εκδηλώνει, αλλά ως ευκαιρία να έχει διευκολύνσεις στην Ελλάδα. (Ως προνόμιο σε σχέση με τους υπόλοιπους Αλβανούς που δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα).

Το τρίτο παιδί παρουσίαζε μια σύγχυση στην εκδήλωση της ταυτότητας, χαρακτηριστικό το οποίο τήρησε μέχρι την απομάκρυνσή του οικογενειακώς στην

Αγγλία (τρίτη γυμνασίου). Επισκεπτόμενο τη γενέτειρά του μετά από τρία χρόνια χτυπούσε με κλωτσιές την εξώπορτα του διαμερίσματος φωνάζοντας «μου χαράμισες τα καλύτερα χρόνια της ζωής».

Κανένας τους δεν τήρησε τις φιλίες και τις σχέσεις με τους αλβανούς συνομήλικους της προσχολικής ηλικίας.

Το ακόλουθο διάγραμμα μας δίνει μια σαφή εικόνα για την εκπαιδευτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών στην πόλη Αργυροκάστρου.



■ Εκπαιδ. επίσημη γλώσσα



Εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα

N- νηπιαγωγείο Δ- δημοτικό

Γ- γυμνάσιο, Λ- λύκειο

Π- Πανεπ/μιο

II. Προσχολική ηλικία και διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά κατασκευάζουν την ταυτότητα τους σε ένα ήδη διαμορφωμένο από τους ενήλικες κοινωνικό περιβάλλον και στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων. Σε αυτό το πλαίσιο κατασκευάζουν γνώσεις και αναπαραστάσεις περί ηθικής, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την ανάγκη να γνωστοποιήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο με στόχο την επικοινωνιακή επαφή,

τη συνεννόηση και την ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων τους.

Η ανάγκη αυτή ικανοποιείται πληρέστερα σε ένα περιβάλλον όπου επικρατούν συμμετρικές σχέσεις συνεργασίας, Liegle1, 999:199-204.

Στο «διαπολιτισμικό» χώρο, που περιγράψαμε τα παιδιά γενικώς και εκείνα με διαφορετική από την πλειοψηφία πολιτισμική ταυτότητα διαπαιδαγωγούνται σ'ένα αντιφατικό και αρνητικό, ως προς την ευδόκιμη φυσιολογική διαπολιτισμική συμβίωση. Ταυτόχρονα, εντοπίζεται η παντελής έλλειψη υποδομής για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, κυρίως στο θεσμό της προσχολικής ηλικίας, στο νηπιαγωγείο.

Το νηπιαγωγείο ως χώρος με κατεξοχήν προσφορά την κοινωνικοποίηση των παιδιών, που μπορεί να προαγάγει την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για εκείνα τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα.

Αυτό διότι, σύμφωνα με τα στάδια παιδικής ανάπτυξης του Piaget, Erikson κλπ στην ηλικία 4-6 χρόνων αναπτύσσεται η κοινωνική σύλληψη του άλλου, διαμορφώνονται ρόλοι και στερεότυπα. Σε αυτή την ηλικία, συνεπώς, αναπτύσσονται οι προκαταλήψεις και η κοινωνική συμπεριφορά, τα οποία σφραγίζουν και την πορεία της μελλοντικής του ζωής.

Ενώ κατά τον ψυχολογικό Eric Erikson, σε περίπτωση που στην καθαρά προσχολική ηλικία στο παιδί κυριαρχεί η ενοχή αυτό περιθωριοποιείται, εξαρτάται υπερβολικά από τους ενήλικες, αισθάνεται φόβο και δεν αναπτύσσει επαρκώς την ικανότητά του για παιχνίδι και τη φαντασία του. Πιπερόπουλος, 1995,83-87, Κωνσταντίνου,1994: 57-64, Πυργιωτάκης, 1984:59-65.

Ειδικά στα νηπιαγωγεία η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή εκλαμβάνεται ως ανοιχτό σχέδιο δράσης. Έχει πρωταρχικό στόχο την ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό. Φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά επίσης, την αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Επιδιώκει την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και προσπαθεί υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής διδασκαλίας. Στηρίζεται στην παιδοκεντρική διδασκαλία, που δίνει έμφαση στα βιώματα και σε πραγματικές εμπειρίες, στην αυτονομία, στην αυθορμητικότητα και στις ατομικές διαφορές. Εναντιώνεται, μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση, σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού. Συνδυάζει διδασκαλία στη μητρική και στη δεύτερη

γλώσσα, σχετίζεται με την κοινότητα της περιοχής, προσανατολίζεται στην πράξη και επηρεάζεται από εμπειρίες. Βούρη, 1992:13-21 Γκότοβος 1997: 23-27, Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1997: 16-17

Σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, με την παρουσία παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση είναι πλέον απαραίτητη, τόσο που άνετα μπορούμε να πούμε ότι μορφώνονται με αντικείμενο την προσχολική ηλικία.

Το σχήμα αυτό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι εντελώς απροσέγγιστο, τόσο στην καθημερινή πράξη και λειτουργία των νηπιαγωγείων στο χώρο για τον οποίο μιλούμε, όσο σε ό,τι αφορά το νομικό πλαίσιο.

Το νομικό πλαίσιο της χώρας δεν έχει καν κάποιο προσανατολισμό στην διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό της σύστημα.

Εξαντλείται αναφορικά στη συνταγματική διάταξη (άρθρο 20) που αναφέρει ότι «Τα άτομα που ανήκουν στις εθνικές μειονότητες δικαιούνται να εκδηλώσουν ελεύθερα, χωρίς απαγορεύσεις και υποχρεώσεις, την εθνική, πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική τους ταυτότητα. Δικαιούνται να διαφυλάττουν και αναπτύξουν αυτά, να διδάξουν και διδασχούν στην μητρική τους γλώσσα, ...»

Στο νόμο «Μερικές τροποποιήσεις στο νόμο αρ.7952, ημερ.21.06.1995, «Για το προπανεπιστημιακό εκπαιδευτικό σύστημα» το άρθρο 10 αφού επαναλαμβάνει κατά λέξη την παραπάνω συνταγματική διάταξη προσθέτει:

«Για την δημιουργία δυνατοτήτων ενεργούς και ισότιμης συμμετοχής στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της Δημοκρατίας της Αλβανίας, το κράτος δημιουργεί συνθήκες ώστε τα άτομα σχολικής ηλικίας που ανήκουν στην μειονότητα, να διδασχούν την αλβανική γλώσσα, ιστορία και τον αλβανικό πολιτισμό.....

Η εκπαίδευση για τα άτομα των μειονοτήτων πραγματοποιείται σε καθορισμένες σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικά ιδρύματα, το άνοιγμα και η λειτουργία των οποίων γίνεται βάση διαδικασιών που ορίζει το Υπουργικό Συμβούλιο»

Στην πράξη η ρύθμιση αυτή διατηρεί την παράδοση που επιτρέπει τέτοιου είδους σχολεία (μειονοτικά) στις μειονοτικές ζώνες με αμιγή ελληνικό πληθυσμό. Με το ίδιο κριτήριο επιτρέπει και νηπιαγωγεία στη μητρική γλώσσα. Άρα στην πράξη απομονώνει «τα μειονοτικά» άτομα αρχίζοντας από την προσχολική ηλικία.

Στα αστικά κέντρα, συνέχεια αυτών των ζωνών με σημαντικό ελληνικό στοιχείο, όπως Αργυρόκαστρο, Αγίους Σαράντα και Δέληβινο επιτρέπει «μειονοτικές» τάξεις προσκολλημένες σε ένα αλβανικό σχολείο, ενώ δεν επιτρέπει, έστω σε παρόμοια

μορφή, νηπιαγωγεία. Ωστόσο δεν γίνεται λόγος να υπάρξουν ανοίγματα του είδους για άλλες πολιτιστικές ομάδες, (βλάχους, αθίγγανους, αιγυπτίους)

Συνεπώς, δεν μπορούμε να μιλούμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση παρά μόνο για εκπαίδευση που από μόνη της περιθωριοποιεί

Στο άρθρο 4 των διατάξεων για την προσχολική εκπαίδευση του 2005 αναφέρεται ότι,

Στη δραστηριότητά του το νηπιαγωγείο στοχεύει:

- στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού σε προσχολική ηλικία και την προετοιμασία του για το σχολείο

- στην εξασφάλιση κάθε παιδιού ισότιμες ευκαιρίες διαπαιδαγώγησης

- στην διαπαιδαγώγηση του παιδιού ως κοινωνικό των ικανών να δημιουργήσει σχέσεις με τους άλλους

- στην διεύρυνση της εμπειρίας, της γνώσης, της ικανότητας να δράσει, μιλήσει, σκεφτεί και φανταστεί μέσω συνεχούς άσκησης.

Διαπιστώνεται εύκολα ότι πρόκειται απλώς για στόχους σε ένα ομοιογενές περιβάλλον της πλειονότητας, χωρίς ίχνος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στα νηπιαγωγεία της πόλης Αργυροκάστρου που ερευνήσαμε, (Τρία δημόσια και δύο ιδιωτικά) διαπιστώσαμε ότι σε στατιστικό επίπεδο οι νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν την σύνθεση των ομάδων παιδιών όσον αφορά την καταγωγή τους. (Προκύπτει ότι ο αριθμός των παιδιών που ανήκουν σε κοινωτικές ομάδες με διαφορετική πολιτιστική και εθνική ταυτότητα, είναι μεγαλύτερος μέχρι μερικές φορές σε σχέση με τα επίσημα στοιχεία) Για την σύνθεση αυτή δεν δείχνουν ενδιαφέρον, ούτε οι γονείς, ούτε οι δάσκαλοι.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι υποχρεωτικό στην αλβανική γλώσσα, τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά. Στο ιδιωτικό ιταλικό νηπιαγωγείο εκτός της αλβανικής διδάσκεται και η ιταλική. Το νηπιαγωγείο ιδρύθηκε με τον ισχυρισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεντρώνει παιδιά με διαφορετική πολιτιστική ταυτότητα, η διαπολιτιστική εκπαίδευση όμως αφορά την εκμάθηση της Ιταλικής στον «ελεύθερο χρόνο» το παιχνίδι, το τραγούδι κλπ.

Το ίδιο διαπιστώσαμε και στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο της Ιεράς Μητρόπολης. Με τη διαφορά ότι ως δεύτερη γλώσσα σ' αυτό διδάσκονταν η Ελληνική.

Τόσο στα δημόσια, όσο και στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία, κυρίαρχο παραμένει το πρόβλημα της αποδοχής από την «επίσημη» πλειοψηφική ταυτότητα της πολιτισμικής διαφορετικότητας των παιδιών της μειοψηφίας και της αναγνώρισης ότι δεν είναι πολιτισμικά κατώτερα αλλά διαφορετικά από αυτά της πλειοψηφίας.

Οι γονείς με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, νοιάζονται ώστε το παιδί τους να περνάει καλά και να μαθαίνει καλά έστω και στο επίσημο πλαίσιο ταυτότητας. Σε ερώτηση που κάναμε σε αρκετές δασκάλες για το πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες, μας έδωσαν σχεδόν την ίδια απάντηση. «Προσπαθούμε να πούμε στα παιδιά της πλειονότητας ότι είναι ίδια, δηλ ισότιμα». Όχι όμως, αναγνωρίζοντας και σεβόμενοι την διαφορετικότητά τους, αλλήλ ως ισότιμα μέλη της πλειονότητας.

Η ελληνής ενημέρωση του εκπαιδευτικού οδηγεί ακόμη σε χαμηλές προσδοκίες απ' τα συγκεκριμένα παιδιά, ευνοώντας την καλλιέργεια κλίματος προκαταλήψεων και τη διαιώνιση στερεοτύπων. Με τον τρόπο αυτό η ποιότητα της εκπαιδευτικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών δεν είναι αυτή που θα έπρεπε, με άμεσο αντίκτυπο την αίσθηση απόρριψης του παιδιού, τη μειωμένη δράση του και την αρνητική αυτοεικόνα του.

Θα μπορούσαμε να λέγαμε με βεβαιότητα ότι στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία είναι ισοπεδωτική η στάση όσον αφορά τη διαφορά γλώσσας, με αποτέλεσμα να δεχτεί πλήγματα η ίδια η ταυτότητα του παιδιού, εφόσον, ως γνωστό, αναπτύσσεται μέσω της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού του χώρου. Τόσο το περισσότερο όταν στο διορισμό των εκπαιδευτικών δεν υπάρχουν κριτήρια διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Σαν αποτέλεσμα η συγκεκριμένη προσχολική αγωγή ενώ θα έπρεπε να αναλάβει την έξοδο των παιδιών αυτών των ομάδων από την απομόνωση, βαθαίνει εκείνο το έλλειμμα που τροφοδοτεί το ίδιο το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Στα παιδιά αυτά προετοιμάζεται το έδαφος αδιαφορίας και απώθησης της ταυτότητάς τους στο όνομα της πραγματιστικής επιβίωσης.

(Ενδεικτική η πορεία εκπαίδευσης των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην πόλη Αργυροκάστρου, που παρουσιάζεται παραπάνω σχεδιάγραμμα)

Γενικώς διαπιστώνεται η αναζήτηση και επιβολή της τυποποιημένης διαφορετικότητας εντός του πλαισίου που υπαγορεύει το επίσημο κρατικό πρόγραμμα, με εύκολη πολλές φορές την επικοινωνία ανάμεσα στην παιδοκεντρική με την εθνοκεντρική αγωγή και εκπαίδευση.

III. Προτάσεις

-Τροποποίηση του νομικού πλαισίου με διατάξεις υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία ως προϋπόθεση αποκατάστασης

και προώθησης των φυσιολογικών αξιών που εξασφαλίζει η πολυπολιτισμικότητα στην ανάπτυξη και εξέλιξη ενός λαού ή των λαών.

-Συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων στο περιεχόμενο των οποίων να «βρίσκεται» και ο μαθητής διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας και απάλειψη των αναφορών σε γεγονότα που ευνοούν τις στερεότυπες αντιλήψεις των παιδιών.

-Ενίσχυση του έργου του δασκάλου με την απαραίτητη συμβουλευτική καθοδήγηση, τα κατάλληλα διδακτικά προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας και την δια βίου εκπαίδευση.

-Εφαρμογή προγράμματος συμβουλευτικής γονέων.

-Εξασφάλιση των απαραίτητων συνδέσμων με τις τοπικές οργανώσεις και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

DERMAN-SPARKS, L., & the A.B.C. TASK FORCE (1989): Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.

ELIAS N., SCOTSON J. (1996) Etablierte und Aussenseiter, Frankfurt,M:Suhrkamp.

Erickson E.(1990), Η παιδική ηλικία και η κοινωνία, Αθήνα, Καστανιώτη

LIEGLE L. (1999): Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe. In: Neue Sammlung.

Shkurtaj Gj. (1999) Sociolinguistika Tirane

Βούρη Σ. (1992), Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια, Αθήνα, Παρασκήνιο.

Γεωργογιάννη Π.(1997),Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Gutenberg.

Γκότοβος Α. (1986), Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Αθήνα, Gutenberg

Γκότοβος Α. (1997) Εθνική ταυτότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Η Λέσχη των εκπαιδευτικών, 19, 23-27

Δαμανάκης Μ. (1997) Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg.

Έρικσον Ε. (1975).Η παιδική ηλικία, Αθήνα, Καστανιώτης

Κωνσταντίνου Χ. (1994) Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν, Αθήνα, Σμυρنيωτάκης

Πιπερόπουλος Γ. (1995) Εφαρμοσμένη ψυχολογία, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Πυργιωτάκης Ι. (1984) Κοινωνικοποίηση-Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου. Αθήνα, Gutenberg.

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

Τριανταφυλλιά Νικολιούδη

Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 1ης Περιφέρειας- Συγγραφέας

ABSTRACT

During last years, people used to be moved, from country to country, because of social-economic reasons. The societies change, and the educational systems must be corresponded to these changes. The school must find out and realize pedagogical practices, so as, to be kept the identity of each pupil.

In a class of the preschool education, we tried to realize activities which aimed to help children of this age, to become conscious of the existence of the "other", to accept him, and to make efforts to coexist, by focusing on the similarities, and not on the differences. These activities are based on the principles of the intercultural education. They can be realized during all the year, either singles, either in a unit and foster the empathy, the communication, the recognition and the cooperation between pupils.

Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζονται οι θεωρητικές απόψεις, πάνω στις οποίες στηριχτήκαμε, ώστε να εφαρμόσουμε παιδαγωγικές πρακτικές, που συμβάλλουν στην ανάδειξη της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης. Αρχικά αναφέρουμε τη σημερινή κατάσταση, λόγω των μεταναστευτικών κινήσεων, την επίδραση που έχουν αυτές οι μετακινήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και πώς αυτό θα πρέπει να τροποποιηθεί, ώστε να ανταποκρίνεται στις καινούριες καταστάσεις. Στη συνέχεια αναφέρουμε τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες βασιστήκαμε για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, καθώς και τις βασικές αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να γίνει αντιληπτή η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην υλοποίηση σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης.

1. ΔΕΔΟΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Οι σημερινές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών. Πολλοί άνθρωποι, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας, αναγκάζονται να

εγκαταλείψουν τον τόπο διαμονής τους και να εγκατασταθούν σε έναν καινούριο. Εγκαθίστανται λοιπόν στις χώρες υποδοχής, ενώ αφήνουν πίσω τους τις χώρες προέλευσης. Καταστάσεις οικονομικές, πολιτικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, επαγγελματικές και άλλες, γίνονται αφορμή για αλλαγή τόπου και τρόπου ζωής. Από αυτές τις καταστάσεις συνεπάγεται και η δημιουργία νέων συνθηκών ζωής, ώστε να ανταποκρίνονται στα καινούρια δεδομένα. «Χαρακτηριστικό της εποχής μας είναι, όπως αναφέρει ο Φρέιρε η 'πολιτισμική εισβολή', (Φρέιρε:1977:187). Με τις νέες καταστάσεις, δημιουργούνται διαφορετικές συνήθειες και διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, τόσο στους ανθρώπους των χωρών υποδοχής, όσο και στους ανθρώπους των χωρών προέλευσης. Αυτά τα διαφορετικά στοιχεία πρέπει να συνυπάρξουν όχι μακριά το ένα από τα άλλα, αλλά ταυτόχρονα με ίσους όρους, και να δημιουργηθούν μέσα απ' αυτή τη συνεύρεση κι άλλα καινούρια στοιχεία που να ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες. Ο χαρακτήρας των κοινωνιών αλλάζει και αποκτάει μια πολυπολιτισμική – διαπολιτισμική μορφή.

2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΑ ΝΕΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Είναι προφανές πως αυτές οι μετακινήσεις που επιφέρουν αλλαγές στον καινούριο τρόπο ζωής και επιδρούν σε κάθε δομή της κοινωνίας, δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη την παιδεία κάθε χώρας υποδοχής, και γενικά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Cummins (Cummins:1999:267-268), υποστηρίζει πως αυτός ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών έχει σημαντικές συνέπειες στα σχολεία μας. Δυστυχώς όμως επικρατεί και μεταδίδεται στην εκπαίδευση «Πολιτισμική μυωπία», η οποία είναι καταστροφική.

Το σχολείο οφείλει να αλλάξει και να προσαρμοσθεί στις νέες συνθήκες. Σε συνθήκες που να μην απομονώνουν τους αλλοδαπούς μαθητές ενισχύοντας τους «δικούς» μας. Σε συνθήκες που να ωθούν τους αλλοδαπούς μαθητές στη μάθηση και να μην τους περιθωριοποιούν. Σε συνθήκες που να δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά και να μην τα οδηγούν στη σχολική αποτυχία. Έρευνες που έχουν γίνει, έχουν δείξει, ότι η κοινωνική προέλευση, επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των μαθητών, ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας

Σε μεγάλο ποσοστό όμως, η σχολική καθημερινότητα, δε λαμβάνει υπόψη της την ύπαρξη μειονοτήτων μέσα στην τάξη και δεν προσεγγίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών. Αποτέλεσμα αυτής της τακτικής, είναι να δημιουργείται στους μαθητές της μειοψηφίας, ένα συναίσθημα αποκλεισμού. Ο αποκλεισμός γίνεται με έμμεσο

τρόπο, από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπολογίζει τις ιδιαιτερότητες της ομάδας της μειοψηφίας. Ο αποκλεισμός, αναφέρει ο Τσιάκας, (Τσιάκας: 2000: 18) εκδηλώνεται σε διάφορους τομείς, ένας από αυτούς είναι και ο τομέας της εκπαίδευσης και αποτελεί αντικείμενο διάκρισης και κοινωνικής ανισότητας.

Σχετικές έρευνες (Καϊλή στο Ανδρεαδάκης: 1995: 175, Νικολάου: 2000: 53) έχουν δείξει, ότι κατά τη σχολική περίοδο, τα άτομα των οποίων τα «διαφορετικά» στοιχεία, δεν έγιναν αποδεκτά από τη κυρίαρχη ομάδα, παρουσίασαν χαμηλή αυτό-εκτίμηση, οδηγήθηκαν στη σχολική αποτυχία, μετέπειτα στην ακαδημαϊκή αποτυχία και πολλές φορές σε παραβατικές συμπεριφορές.

3. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλάνο Προγραμμάτων Σπουδών, η Σύγχρονη Παιδαγωγική τείνει προς τον παιδοκεντρισμό, λαμβάνοντας υπ' όψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, τις ανάγκες τους και τα βιώματά τους και προτάσσει ως βασικές αρχές της την αρχή της αυτενέργειας, ή οποία θα οδηγήσει στην ενίσχυση της αυτόεκτίμησης των μαθητών, την παροχή ίσων ευκαιριών και τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου και ευχάριστου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, το οποίο να παρέχει ασφάλεια σε όλα τα παιδιά. (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 2005: 19-20, 2006:696)

Ο Χρυσοφίδης (Χρυσοφίδης:1996:24) υποστηρίζει ότι:

- Στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας πρέπει να βρίσκεται το παιδί ως άτομο αληθιά και ως ομάδα.

- Να γίνεται προβολή των βιωμάτων των παιδιών, για τη διαμόρφωση ανάλογων διαδικασιών μάθησης, δηλαδή να συνδεθεί η μάθηση με προσωπικές καταστάσεις .

- Να διαμορφωθεί μια ισότιμη επικοινωνιακή σχέση.

Αντιλαμβάνεται κανείς, ότι για να ισχύσουν όλα αυτά, θα πρέπει η παρεχόμενη εκπαίδευση να αποκτήσει έναν επικοινωνιακό χαρακτήρα, στον οποίο θα συντελείται διαπολιτισμικός διάλογος.

4. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙ-ΔΕΥΣΗΣ

Οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι (Γκόβαρης:2001:108)

1. Αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας- Ισονομία.
2. Παροχή ίσων ευκαιριών.
3. Αλληλοαποδοχή, αλληλοκατανόηση, αλληλεγγύη.

1.Αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας - Ισονομία

Η ποικιλία της διαφορετικότητας, έχει να κάνει με τον πολιτισμικό, μορφωτικό, γλωσσικό και κοινωνικό πλούτο που έχει το κάθε άτομο. Η αγνόηση του πολιτισμικού πλούτου που « κουβαλάνε» τα αλλοδαπά παιδιά τα οδηγεί στη μη αναγνώρισή τους. Η αποδοχή της διαφορετικότητας, έχει να κάνει με την ένταξη των διαφορετικών στοιχείων των αλλοδαπών μαθητών, στο σχολικό πρόγραμμα. Ο σεβασμός είναι ο τρόπος που θα παρουσιαστούν αυτά τα στοιχεία και ο τρόπος που θα αντιμετωπιστούν.

Όλοι οι πολιτισμοί έχουν τη δική τους αξία και είναι πολύ ση-μαντικοί για τα άτομα που προέρχονται από αυτούς. Ο ρόλος του σχολείου είναι να τους αντιμετωπίζει ισότιμα, χωρίς να υποτιμά και χωρίς να κάνει συγκρίσεις.

2. Παροχή ίσων ευκαιριών.

Το ότι ορισμένα παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, έγκειται στο γεγονός, ότι το σχολείο δεν τους αντιμετωπίζει με ίσους όρους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Το σχολείο απευθύνεται στους μαθητές, αντιμετωπίζοντάς τους ως «ένα». Δε λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Οι μαθητές, καλούνται να ανταποκριθούν σε κάτι, που είναι πραγματικά πολύ δύσκολο, ιδιαίτερα, όταν δεν υπάρχει λεκτική επικοινωνία.

3. Αλληλοαποδοχή, αλληλοκατανόηση, αλληλεγγύη.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ορίζεται και ως μία διαδικασία, σύμφωνα με την οποία συντελείται μια συνεχής αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των ατόμων. Στα πλαίσια της ομαλής λειτουργίας μιας ομάδας, όπως είναι η σχολική τάξη, θα πρέπει να καλλιεργηθεί ένα τέτοιο κλίμα, ώστε να ευνοείται η καλή συνεργασία και η ομαλή συνεύρεση των μελών της. Θα πρέπει να καλλιεργηθούν δεσμοί αλληλοκατανόησης, αλληλοαποδοχής, αλληλεγγύης. Σε μια σχολική τάξη, αντιμετωπίζοντας ο ένας τον άλλον ισότιμα, αλληλοβοηθούνται, αλληλοσυμπληρώνονται. Νιώθουν, ότι ανήκουν σε ένα κοινό σύνολο. Αν τα παιδιά συνηθίζουν να συνυπάρχουν σε ένα τέτοιο κλίμα, τότε δημιουργείται μεταξύ τους στενός δεσμός αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης

5. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Α) Η «Ενσυναίσθηση»

Η «ενσυναίσθηση», είναι μία διαδικασία, η οποία, σύμφωνα με τον Essinger κατανοούμε την κατάσταση του άλλου, μόνο όταν έρθουμε στη θέση του. Ορίζεται, ως συναισθηματική τοποθέτηση του «εγώ», στη θέση του «άλλου». (Γκόβαρns:2001:124)

Β) Η Ανοχή αντιφάσεων

Η ανοχή αντιφατικών καταστάσεων, δίνει τη δυνατότητα στα άτομα που αλληλεπιδρούν, να ανέχονται τέτοιου είδους καταστάσεις, παρόλο που έχουν αντίθετες απόψεις. Καθίσταται αναγκαία η ανοχή των συγκρούσεων ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, διότι με αυτόν τον τρόπο προάγεται η μεταξύ τους επικοινωνία.

Γ) Η Επικοινωνιακή Ικανότητα.

Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει η ικανότητα επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα που συνυπάρχουν. Η επικοινωνία, θα τα βοηθήσει να συζητήσουν, να συνεννοηθούν να διευθετήσουν τα προβλήματα που προκύπτουν.

Δ) Η Επικοινωνία και αναγνώριση.

Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων, δηλώνει την αλληλοαναγνώριση της ύπαρξής τους. Αυτό το συναίσθημα, συμβάλλει στη βελτίωση της αυτό-εικόνας του ατόμου.

Ε) Η Κριτική στάση απέναντι στους ρόλους.

Σύμφωνα με αυτό το στόχο, κάθε άτομο έχει μία κοινωνική ταυτότητα με βάση την οποία, έχει και ένα συγκεκριμένο ρόλο στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η δυνατότητα της μη αναπαραγωγής στερεο-τυπικών αντιλήψεων, αλλά η κριτική στάση προς αυτούς τους ρόλους, είναι ένα από τα ζητούμενα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

6. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Δεχόμενοι τις απόψεις του Kymlicka (Γκόβαρns: 2001:152), σύμφωνα με τις οποίες, οι αλληγές των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα είναι ένδειξη αναγνώρισης, αλλά και τις απόψεις του Honneth (Γκόβαρns: 2001:193), ο οποίος πρεσβεύει, ότι αναγνώριση είναι οι σχέσεις αλληλεγγύης, κι ότι για να υπάρχει αναγνώριση θα πρέπει να υπάρχει θετική ενίσχυση των προσπαθειών των ατόμων της μειονοτικής ομάδας, αντιλαμβανόμεστε τη σπουδαιότητα του

ρόλου της αναγνώρισης στη σχολική κοινότητα. Κατανοούμε, πόσο αναγκαία είναι η εφαρμογή ενός μοντέλου εκπαίδευσης που να αποδέχεται και να αλληλεπιδρά με τη διαφορετικότητα. Θα πρέπει να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών και να σταματήσουν να δειωνίζονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Κάτι τέτοιο απαιτεί χρόνο και επιβάλλει μια σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές, προκειμένου να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Η εφαρμογή τέτοιων μεθόδων θα συντελέσει αποτελεσματικά στην βελτίωση των συνθηκών της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών. Ισχύει η άποψη ότι σε κάθε σχολική τάξη γίνεται μια συνύπαρξη ατόμων με πολλή διαφορετικότητα μεταξύ τους αλλά και με πολλή ομοιότητα. Η θετική αξιοποίηση των διαφορών, ισχυρίζεται η Ανδρούσου (στο Bernard Van Leer:1996:14), μπορεί να παίξει ουσιαστικό ρόλο στην ενσωμάτωση των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη μείωση της σχολικής αποτυχίας. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ως πιθανή λύση στη μείωση των περιπτώσεων αποκλεισμού μέσα σε μια σχολική τάξη, την ένταξη στοιχείων του πολιτισμού μιας ομάδας της μειοψηφίας, ώστε να ενισχυθεί η αυτο-εικόνα και η αυτο-εκτίμηση των μελών της συγκεκριμένης ομάδας. Ανώτερος στόχος τέτοιων πρακτικών, είναι η ένταξη των ίδιων των μελών στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο, βοηθούνται να προετοιμαστούν για μια θέση στην κοινωνία, μη βιώνοντας πλέον τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μέσα από διαδικασίες ένταξης, ενίσχυσης των ικανοτήτων και ανάδειξη των θετικών στοιχείων της μειοψηφίας, μειώνονται τα σημεία αποκλεισμού της. Οι δραστηριότητες ένταξης στοιχείων της ομάδας της μειοψηφίας, δημιουργούν καταστάσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών και των μελών της κυρίαρχης ομάδας, διότι αναπτύσσεται μεταξύ τους ένας «διάλογος». (Πετρονότη στο Καυταντζόγλου: 2000:21, Γερμανός στο Κωνσταντοπούλου:2000:266)

Στη συνέχεια ακολουθεί μία σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες στηρίζονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος των δραστηριοτήτων, είναι να μπορέσουν τα παιδιά να αντιληφθούν την ύπαρξη της ετερότητας, να την αποδεχτούν και να κατορθώσουν να συνυπάρξουν, εστιάζόμενα στις ομοιότητες και όχι στις διαφορές. Μπορούν να υλοποιηθούν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, είτε συνδυαζόμενες με τις υπόλοιπες δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος, είτε αυτόνομες, ενταγμένες σε μία ξεχωριστή ενότητα. Οι δραστηριότητες είναι χωρισμένες σε γενικές ενότητες που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο. Αυτές είναι:

- Παιχνίδια γνωριμίας

Στόχο έχουν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή μεταξύ τους, να έρθουν πιο κοντά το ένα με το άλλο και να γνωριστούν.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Όλα τα μέλη της ομάδας, κάθονται σε κύκλο, ώστε να έχουν οπτική επαφή. Ένα αντικείμενο (μικρή μπάλα, μαντήλι, καπέλο, κ.ά.), πηγαίνει από παιδί σε παιδί. Όποιο παιδί έχει αυτό το αντικείμενο, λέει στους υπόλοιπους κάποια πράγματα για τον εαυτό του. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές, κάθε φορά για διαφορετικό στοιχείο του «εαυτού» μας. Έτσι δίνεται η δυνατότητα σε κάθε παιδί, να μάθει για τα υπόλοιπα παιδιά, και να διαπιστώσει με ποιους έχει κοινά στοιχεία, αλλά κι ότι με κάποιο παιδί μπορεί σε ορισμένα πράγματα να μοιάζει και σε άλλα να διαφέρει.

- Συνεργασία σε ζευγάρια

Στόχο έχει την επικοινωνία (λεκτική και μη) μεταξύ δύο παιδιών, έτσι ώστε να αποδεχτεί το ένα το άλλο και να συνεργαστούν.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Με αφορμή το κοινό στοιχείο που έχουν από τις προηγούμενες δραστηριότητες δύο παιδιά, μπορούν να γίνουν ζευγάρι και να συνεργαστούν με ένα κοινό στόχο. Π.χ. μία ζωγραφιά, ένα παιχνίδι αυτοσχεδιασμού, την αφήγηση μιας ιστορίας, κ.ά.

- Θεατρικοί Αυτοσχεδιασμοί

Στόχο έχει την καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» και την τοποθέτηση του «εγώ» στη θέση του «άλλου».

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Μπορούν να γίνουν είτε σε ζευγάρια, είτε σε ομάδες. Έχοντας έναν προβληματισμό, σε σχέση με την αποδοχή ή την απόρριψη των ηρώων μιας ιστορίας, τα παιδιά προσπαθούν μέσα από τη σύμβαση του θεατρικού παιχνιδιού, να πάρουν ρόλους, να παίξουν και να εκφράσουν συναισθήματα.

- Παιχνίδια

Στόχο έχουν την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας και τη συνειδητοποίηση, ότι παιχνίδια, τα οποία παίζονται στη χώρα μας, παίζονται και σε άλλες χώρες, έτσι ώστε να καταρριφθεί ο μύθος της «υπεροχής ημών έναντι των άλλων».

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ενότητας για τα παιχνίδια, οι γονείς μπορούν να έρθουν στην τάξη και να παίξουν με τα παιδιά παιχνίδια που έπαιζαν όταν ήταν αυτοί μικροί.

- Διατροφή

Στόχο έχει τη γνωριμία των παιδιών με διαφορετικές διατροφικές συνήθειες, το σεβασμό και την αποδοχή αυτών.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Τα παιδιά δοκιμάζουν και μαθαίνουν για τα φαγητά

που τρώνε οι συμμαθητές τους, για τα υλικά που είναι φτιαγμένα και διαπιστώνουν αν μοιάζουν ή διαφέρουν με τα δικά τους.

- Έθιμα – Γιορτές

Στόχο έχουν την παρουσίαση εθίμων άλλων χωρών, ώστε να γίνει αντιληπτό, ότι όλες οι χώρες έχουν τη δική τους κουζίνα, ή οποία έχει τη «δική της αξία», όπως και η «δική μας».

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Καλούν τους γονείς στο σχολείο οι οποίοι τους μιλάνε για τις συνήθειες, τα έθιμα και τις γιορτές, που έχουν στον τόπο τους. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία της κουζίνας των συμμαθητών τους.

- Μουσεία

Στόχο έχουν την ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας με αφορμή τα εκθέματα ενός μουσείου, ώστε να καταρριφθεί ο μύθος περί μοναδικότητας.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Η επίσκεψη σε ένα μουσείο (ησυχαστικό, αρχαιολογικό, κ.ά.), αλλά και οι πληροφορίες που παίρνουν από τα σχετικά βιβλία, θα οδηγήσουν τα παιδιά να ανατρέξουν σε παρόμοια εκθέματα που υπάρχουν στα μουσεία των χωρών καταγωγής των συμμαθητών τους και να αντιληφθούν τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία που υπάρχουν.

- Επαφή με γραπτά σύμβολα

Στόχο έχει τη διαπίστωση, ότι σκοπός της γραφής για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτου χώρας καταγωγής τους, είναι η μετάδοση μηνυμάτων, μόνο που «εκφράζονται» με διαφορετικά σύμβολα, καθώς και τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Η επαφή με διάφορα γραπτά σύμβολα, τα οποία υπάρχουν σε ξενόγλωσσα βιβλία, σε αφίσες, κ.ά, οδηγεί τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ορισμένα από αυτά είναι ίδια, ενώ άλλα μπορεί να διαφέρουν, από αυτά που μέχρι τώρα έχουν συναντήσει στο εγγύτερο έγγραφο περιβάλλον τους.

- Επεξεργασία βιβλίων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο.

Στόχος είναι να προβληματιστούν με την επεξεργασία του περιεχομένου βιβλίων διαπολιτισμικού περιεχομένου, με ερωτήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου, με αναπαραστάσεις, με δημιουργία καταστάσεων «ενσυναίσθησης».

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Μέσω της ανάγνωση βιβλίων, τα παιδιά προβληματίζονται, συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις και αποφασίζουν για στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στον «άλλον».

Η υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων συμβάλλει κατά πολύ στην αναγνώριση και

στην αποδοχή του άλλου. Ας μη λησμονούμε, ότι «η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο». (Παλαιοδόγος:2003:72)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernard Van Leer, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Σχεδία** (1996), Το Πολύχρωμο Σχολείο, Αθήνα, Νήσος.
- Cummins, J.** (1999), Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Σκούρτου Ε. (εισ), Αργύρη Σ. (μτφρ), Αθήνα, Gutenberg.
- Ανδρεαδάκης Ν. & Καϊήλα, Μ.** κ.ά. (1995), Η Σχολική Αποτυχία, Καϊήλα Μ. (επιμ), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης Χρ.** (2001), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα, Ατραπός.
- Ευαγγέλιου Ο. & Παλαιοδόγος Ν.** (2007), Σχολικές Επιδόσεις Μαθητών. Εκπαιδευτική Πολιτική-Ερευνητικά Δεδομένα, Αθήνα, Ατραπός.
- Καυταντζόγλου Ρ. & Πετρονότη Μ.** (επιμ) (2000), Όρια και Περιθώρια. Εντάξεις και Αποκλεισμοί, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Ε., 11-40.
- Κωνσταντοπούλου Χρ & Μαράτου, Λ.**, κ.ά. (επιμ) (2000), «εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Ε.,
- Νικολάου Γ.** (2000), Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου Γ.** (2005), Διαπολιτισμική Διδακτική, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδη Φ.** (2002), «Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο», Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 26, 14-17.
- Παλαιοδόγος Ν. & Ευαγγέλιου Ο.** (2003), Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις, Αθήνα, Ατραπός.
- Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδανός, 265-280.
- ΥΠΕΠΘ**, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα Μάθησης, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ**, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005), Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Φρέϊρε, Π.** (1977), Αγωγή του καταπιεζομένου, Αθήνα, Ράππα.
- Χρυσανθίδης Κ.** (1996), Βιωματική - Επικοινωνιακή - Διδασκαλία, Αθήνα, Gutenberg.

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

*Νεκταρία Παλαιοθόγου, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
(ΠΔΜ), nekpalaiologou@uowm.gr,*

Σοφία Πάντσου & Ηλιάνα Μούηλη, Νηπιαγωγοί, sofkaran@yahoo.gr

Abstract

Intercultural Education is a modern approach in education which deals with diversity in its various forms, especially with the ethno-cultural diversity of pupils.

During the last years, in Greece, many educators have understood the necessity to explore educational issues in an intercultural dimension as well as include this dimension in the educational practice. Nowadays, more than ever before, there is need for appropriate educational material, curricula and activities which can enrich the school's everyday programme and meet the needs of migrant pupils. According to the international bibliography, the provision of such intercultural programmes is important to start from the level of Early Childhood Education.

In the current paper, we present an early childhood pilot intercultural programme, which was implemented at the Kindergarten of Greek – Albanian School “OMIROS” in Goritsa (Korca) in Albania. Amongst main aims of the programme were: to develop an intercultural understanding and communication amongst small children, to make use both of Greek and Albanian language, and to bring children in contact with Greek and Albanian culture promoting in this way intercultural interaction.

1. Εισαγωγή: Η διαπολιτισμική διάσταση στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η Ελλάδα, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Η εισροή και η εγκατάσταση των μεταναστών αποτελεί πλέον μόνιμο φαινόμενο για τη χώρα, κάτι το οποίο αντικατοπτρίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας με την παρουσία σημαντικού ποσοστού μεταναστών μαθητών, κυρίως στην υποχρεωτική εκπαίδευση (www.ip-ode.gr, Παλαιοθόγου, Ευαγγέλου 2003). Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, δηλαδή στη διαπολιτισμική διάσταση

της διδασκαλίας, θα πρέπει να διαθέτει την απαραίτητη διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα. Με τον όρο διαπολιτισμική ετοιμότητα εννοούμε την επάρκεια των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός (Παλαιοθόγου, Ευαγγέλου 2003: 93-96)- ή διαπολιτισμική επάρκεια, δηλαδή τις βασικές γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Γεωργογιάννης 2004: 49) - ενώ ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει την αποτελεσματική διαχείριση της ικανότητας (Παλαιοθόγου, Ευαγγέλου 2003: 93-96). Η διαπολιτισμική ικανότητα ενός εκπαιδευτικού προϋποθέτει τη διαπολιτισμική ετοιμότητά του, η οποία προκύπτει από την κατάλληλη βιωματική δια βίου εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη διδακτική του εμπειρία στη σχολική τάξη (Παλαιοθόγου, Ευαγγέλου 2003: 94). Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνιστά για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής, την αποφυγή εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίας των άλλων πολιτισμών, ενθάρρυνση των μαθητών να συνειδητοποιούν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών, να κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, χωρίς όμως να θεωρούν τους πολιτισμούς τους κατώτερους ή ανώτερους από εκείνον της χώρας υποδοχής (Ε.Ε., Επιτροπή των Περιφερειών, 1997:44).

Το επιμορφωτικό έλλειμμα των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Αγωγής σε σχέση με την έλλειψη μαθημάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στις προπτυχιακές τους σπουδές διαπιστώνεται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες- στη Γερμανία σε ποσοστό 81%, στην Αγγλία σε ποσοστό 43%, στην Ελλάδα σε ποσοστό 29%- και καθιστά επιτακτική την ανάγκη για κατάρτισή τους σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας στο Νηπιαγωγείο και στην επικοινωνία με μετανάστες γονείς (Pantazis et al. 2007).

Η ένταξη των μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής προϋποθέτει κυρίως την ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων, η διαμόρφωση των οποίων επηρεάζεται καθοριστικά από τη γλώσσα (Παλαιοθόγου & Ευαγγέλου 2003: 21).

Βασική εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας σε τάξεις με παιδιά διαφορετικής εθνικής προέλευσης είναι η χρήση δύο ή και περισσότερων διαφορετικών γλωσσών, δηλαδή, από τη μία, χρησιμοποιείται η επίσημη γλώσσα του αναλυτικού προγράμματος/ γλώσσα της χώρας υποδοχής, και από την άλλη, η γλώσσα της χώρας προέλευσης των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Συνεπώς, τα αλλόφωνα παιδιά καταλήγουν να είναι δίγλωσσα, να μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες, τη μητρική στο οικογενειακό περιβάλλον και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής στο σχολείο. «Η

διγλωσσία δεν εμφανίζεται μόνο ως ατομικό ή κοινωνικό φαινόμενο, αλλά συνιστά και γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Ως εκπαιδευτικό και μαθησιακό πρόβλημα είναι αναγκαίο να την αντιμετωπίσουμε ολιστικά, δηλ. ως μέσο που λειτουργεί στη βάση οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου ή μαθήματος που προσφέρεται στο σχολείο. Αν υποχρεώσουμε το δίγλωσσο μαθητή να μη χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα είναι σαν να τον υποχρεώνουμε να αποξενωθεί από την ίδια τη σκέψη του και μαζί με αυτό να απαρνηθεί την υπόστασή του, και κάτι τέτοιο θα απογύμνωνε τη συνειδήσή του από το βασικό διανοητικό εργαλείο με το οποίο έμαθε να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τον κόσμο. (Γουδής, 1999).

Ειδικότερα, για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο, απώτερος σκοπός είναι πρωτίστως να κατανοήσουν τα νήπια τη μοναδικότητά τους, αλλά και την ομοιότητά τους με τα παιδιά του κόσμου, και δευτερευόντως τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους. Βασικός στόχος αποτελεί η καλλιέργεια του αισθήματος του σεβασμού απέναντι σε καθετί 'διαφορετικό', είτε αυτό λέγεται πολιτισμός, θρησκεία ή προσωπική ανάγκη και δυνατότητα κάθε ανθρώπου.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, απαιτούν σεβασμό στον κάθε μαθητή, κατανόηση της δικής του οπτικής θεώρησης του κόσμου και συνεργασία μαζί του. Τέτοιες μέθοδοι είναι:

- Η παιδοκεντρική διδασκαλία ώστε τα συγκεκριμένα θέματα και οι απορίες να αντιστοιχούν στις ανάγκες των παιδιών ("Τι προτείνετε εσείς;")
- Η συμμετοχική διδασκαλία για την ανάπτυξη του ενδιαφέ-ροντος για τους άλλους ("Τι ήνε οι διπλανοί σας;")
- Το καλύτερο δέσιμο της τάξης και έλεγχο του βαθμού κατα-νόησης ("Μπορείς να αναλάβεις αυτό το θέμα;")
- Η διδασκαλία με δραστηριότητες που ενεργοποιούν όλα τα είδη νοημοσύνης (κατά Gardner), ώστε να διευκολύνει την επικοινωνία και τη μάθηση, ιδιαίτερα στην περίπτωση μειωμένης γλωσσ-ομάθειας
- Ο διάλογος με έμφαση στους κανόνες συζήτησης όπως την προσοχή και την απάντηση στο λόγο του άλλου ("Τι νομίζεις εσύ;")
- Η υιοθέτηση μιας διαφορετικής οπτικής με παιχνίδια ρόλων και ανάθεση δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στον προβληματισμό με στόχο τη γνωστική και συναισθηματική κατανόηση του άλλου ("Αν ήσουν στη θέση μου τι θα έκανες;").
- Η ομαδική εργασία, βασιζόμενη στην ισοτιμία των ομάδων και στην τακτική αλληλαγή των ομάδων).
- Η διαθεματική – διεπιστημονική προσέγγιση στο πλαίσιο πολλών μαθημάτων,

αλλά και όλων των καινοτόμων σχολικών δράσεων

- Η βιωματική – κριτική – επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας
- Τα σχέδια εργασίας (projects)
- Το «δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα»
- Οι εορταστικές εκδηλώσεις.
- Τα προγράμματα καλλιτεχνικών και ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων.

Με όλα τα παραπάνω, το αναλυτικό πρόγραμμα στο σύνολό του μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μεταναστών μαθητών ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στον ίδιο βαθμό με τους γηγενείς ως προς την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει η εκπαιδευτική κοινότητα.

2. Μελέτη περίπτωσης: Εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην πράξη. Η φυσιογνωμία του Νηπιαγωγείου

Το προπανεπιστημιακό, μη-κρατικό εκπαιδευτικό ίδρυμα: εννεαετές σχολείο «Ο Όμηρος», ιδρύθηκε με την υπ' αριθμόν 405 από 29.12.2004 απόφαση του υπουργείου Παιδείας και Επιστήμης της Αλβανίας, που υπογράφει ο αρμόδιος υπουργός Λουάν Μεμούσι. Στο σχολείο λειτουργούν τάξεις νηπιαγωγείου και όλες οι τάξεις του δημοτικού, με την προοπτική λειτουργίας και των τάξεων του γυμνασίου και λύκειου (Σ.Φ.Ε.Β.Α, Π.Α.Σ.Υ.Β.Α. στο <http://www.sfeva.gr>). Το Εκπαιδευτικό Ίδρυμα «Ο Όμηρος» είναι ιδιωτικό δίγλωσσο σχολείο με μητρική γλώσσα την αλβανική και ξένη γλώσσα – με ενισχυμένη διδασκαλία – την ελληνική. Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελείται από 13 Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, αποσπασμένους από το ΥΠΕΠΘ και 9 Αλβανούς δασκάλους (Βακάλη & Δασκαλάκη, 2007).

Μερικά από τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο έχουν ελληνική καταγωγή και των υπολοίπων οι γονείς έχουν κάποια σχέση με την Ελλάδα, έχουν συγγενείς ή επιχειρηματικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο λειτουργούν τέσσερα τμήματα τα οποία στελεχώνονται από μία Ελληνίδα και μία Αλβανίδα νηπιαγωγό το καθένα. Το ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελείται από το αλβανικό και το ελληνικό μέρος (μιάμιση διδακτική ώρα το καθένα), όπου τα παιδιά διδάσκονται την αλβανική και την ελληνική γλώσσα αντίστοιχα.

Συνεπώς, τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο είναι δίγλωσσα. Όλα μιλούν την αλβανική γλώσσα και την ελληνική σε διαφορετικό βαθμό νήπια και προνήπια. Όσα προνήπια δυσκολεύονται με τα ελληνικά, δέχονται την εκούσια βοήθεια των νηπίων τα οποία λειτουργούν, κατά κάποιο τρόπο, ως διερμνείς.

Το πρόγραμμα διαπολιτισμικότητας που παρουσιάζουμε στο παρόν άρθρο, υλοποιήθηκε στο ελληνικό μέρος του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου από τρεις τεταρτοετείς φοιτήτριες του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και υπό την καθοδήγηση δύο μελών Δ.Ε.Π. του Τμήματος τον Απρίλιο του 2010¹. Θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι η εφαρμογή του προγράμματος έγινε χωρίς να έχουμε κάποια προηγούμενη επαφή με το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Στόχοι του προγράμματος ήταν:

- η ανάδειξη των διαπολιτισμικών αξιών και καταπολέμηση του ρατσισμού
- η καλλιέργεια και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας,
- η επαφή με στοιχεία του ελληνικού και αλβανικού πολιτισμού.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων σχεδιάσαμε μια απλή δραστηριότητα με κύριο άξονα το παιδικό τραγούδι «Η καμπάνα του χωριού μας» (παραλληλαγή στην ελληνική γλώσσα του γαλλικού τραγουδιού «Frere Jacques»), το οποίο υπάρχει αντίστοιχα και στην αλβανική γλώσσα.



Φωτογραφία 1: Ζωγραφίζω τον εαυτό μου

Ζητήσαμε από τα παιδιά να μας πουν ποια τραγούδια ξέρουν στα αλβανικά. Στη συνέχεια, ακούγεται από CD η μελωδία του τραγουδιού. Αφού αναγνώρισαν τη μελωδία, τα προτρέψαμε να το τραγουδήσουν έτσι όπως το ξέρουν. Έπειτα, το τραγουδήσαμε εμείς στα ελληνικά:

«Η καμπάνα του χωριού μας την ακούτε παιδιά,
τι γλυκά σημαίνει (2), ντιν-νταν-ντον (2)».

¹ Η ομάδα συγγραφής της παρούσας εργασίας θέλει να εκφράσει τις θερμές της ευχαριστίες προς τη συναδέλφισσα επίκουρη καθηγήτρια Χατζηνικολάου Βασιλική, η οποία αποτέλεσε το σύνδεσμο για την ανάπτυξη επικοινωνίας με το Ελ-ληνοαλβανικό Νηπιαγωγείο της Κορυτσάς και τη διδακτική παρέμβαση σε αυτό.

Ρωτήσαμε τα νήπια εάν καταλαβαίνουν τα λόγια και κάνουν τη μετάφραση στα προνήπια εκείνων των σημείων που δεν είναι κατα-νοητά σε αυτά. Μετά την επεξεργασία των στίχων του τραγουδιού ακολούθησε διερευνητική συζήτηση για τις εμπειρίες και τις από-ψεις των παιδιών σχετικά με πόλεις και χωριά της Αλβανίας και της Ελλάδας.



Φωτογραφία 2: Πολύχρωμη αλφαβήτα

Η συζήτηση διευκολύνθηκε από εμάς με τις εξής ερωτήσεις:

- Από ποια πόλη/ ποιο χωριό είναι ο καθένας;
- Πώς είναι η ζωή στην πόλη/ στο χωριό;
- Τι είναι αυτό που σου αρέσει στην πόλη/ στο χωριό σου;
- Έχετε επισκεφθεί κάποια πόλη/ κάποιο χωριό στην Ελλάδα;
- Τι ήταν αυτό που σας έκανε εντύπωση;
- Τι ήταν αυτό που βλέπετε/ δε βλέπετε εδώ;
- Θα θέλατε να επισκεφθείτε ξανά την Ελλάδα και γιατί;



Φωτογραφία 3: Το χωριό μου

Από τη συζήτηση προέκυψε ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους έχουν επισκεφτεί κάποιο μέρος της Ελλάδας και ακολούθησε μια ενδιαφέρουσα ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών. Στο δεύτερο μέρος της δραστηριότητας, παρουσιάσαμε καρτέλες με τις λέξεις: καμπάνα, χωριό, παιδιά, αυτιά, πόλη. Πολλά από τα παιδιά αναγνώρισαν τα γράμματα και διάβασαν τις λέξεις, καθώς είχε προηγηθεί από τη νηπιαγωγό της τάξης η εξάσκηση στη γραφή και την ανάγνωση του ελληνικού αλφαβήτου. Ζητήσαμε από τα παιδιά να μεταφέρουν τις ελληνικές λέξεις στο χαρτί του μέτρου και να ζωγραφίσουν το περιεχόμενο της κάθε λέξης όπως το κατανοούν. Τέλος, συμπλήρωσαν και τις αντίστοιχες αλβανικές λέξεις.

Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων η παρούσα έκανε την παρουσίαση των έργων και την αξιολόγηση αυτών. Καλλιιεργήθηκε ο προφορικός λόγος, ανακάλεσαν και επανέφεραν από μνήμης εμπειρίες και εικόνες που είχαν βιώσει κατά την επίσκεψη τους στην Ελλάδα και σύγκριναν την καθημερινή ζωή στις δύο χώρες, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους με νέες λέξεις και εξασκήθηκαν στη γραφή τους και ήρθαν σε επαφή με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού (στίχοι τραγουδιού).

3. Συμπεράσματα

Στο μικρό διάστημα που βρεθήκαμε στην τάξη του ελληνο-αλβανικού σχολείου διαπιστώσαμε ότι υπήρχε ένα κλίμα αποδοχής και άριστης επικοινωνίας από μέρους των παιδιών και του διδακτικού προσωπικού σε σχέση με εμάς. Μας δόθηκε η ευκαιρία να παρατηρήσουμε στην πράξη τις μεθόδους διδασκαλίας σε ένα δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον και να έρθουμε σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα της Αλβανίας για την Προσχολική Αγωγή.

Το τραγούδι που παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας ήταν γνωστό στα παιδιά στην αλβανική γλώσσα και ξαφνιάστηκαν ευχάριστα όταν το άκουσαν με ελληνικούς στίχους. Στη συνέχεια, επειδή τους άρεσε, το υιοθέτησαν τραγουδώντας το. Οι απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις μας κατά τη συζήτηση που ακολούθησε για τις πόλεις και τα χωριά της Ελλάδας και της Αλβανίας παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον. Η πλειονότητα των παιδιών είχε επισκεφτεί με τους γονείς τους τη χώρα μας και άλλα είχαν ζήσει εδώ για κάποιο διάστημα, με αποτέλεσμα να γίνεται καταιγισμός απαντήσεων στις ερωτήσεις μας. Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά είχαν αποκομίσει θετικές εμπειρίες από τη διαμονή τους εδώ και διαμόρφωσαν θετική στάση απέναντι στους Έλληνες και τον ελληνικό πολιτισμό. Χαρακτηριστικό είναι ότι

τα περισσότερα από αυτά θα ήθελαν να ζουν με τις οικογένειες τους στην Ελλάδα. Έκαναν τη σύγκριση των χωριών και των πόλεων που επισκέφθηκαν εδώ με αυτά της χώρας τους και εντόπισαν διαφορές ως προς τη δόμηση (πολυκατοικίες, πάρκα, χώροι αναψυχής), την παροχή υγειονομικών υπηρεσιών (νοσοκομεία), την ασφάλεια (αστυ-νομία) και τις οικονομικές αποδοχές και την ακρίβεια (μισθοί και συντάξεις συγγενικών προσώπων).

Περισσότερο από ικανοποιητική ήταν η απόδοση των παιδιών στη μεταφορά των ελληνικών λέξεων καθώς τα περισσότερα από αυτά είχαν μεγάλη ευχέρεια στο γραπτό ελληνικό λόγο (κυρίως τα νήπια), ενώ τα προνήπια αρκέστηκαν στην αντιγραφή των λέξεων από τις καρτέλες. Οι ζωγραφίες και η μετάφραση στην αλβανική οδήγησαν στην πλήρη κατανόηση του νοήματος των λέξεων.

Συμπερασματικά, οι επιδιωκόμενοι στόχοι του προγράμματος επετεύχθησαν στο μέγιστο βαθμό, εφόσον αναδείχτηκαν διαπολιτισμικές αξίες και τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων δεν εντοπίστηκαν προκαταλήψεις και φαινόμενα ρατσισμού απεναντίας το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον αναδείκνυε την ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη των δύο πολιτισμών.

4. Σκέψεις και Προτάσεις

Είναι ωφέλιμο κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών στη χώρα υποδοχής να παρακολουθούν τα μαθήματα και στις δύο γλώσσες – μητρική και γλώσσα χώρας υποδοχής – καθώς η εξοικείωση με γλώσσες του περιβάλλοντος συντελεί στη δημιουργία θετικής προδιάθεσης ως προς την καλλιέργειά τους. Όπως διαφαίνεται από το μικρή διάρκειας πρόγραμμα που εφαρμόσαμε, τα παιδιά είναι ικανά να μαθαίνουν ταυτόχρονα περισσότερες από μία γλώσσες χωρίς να δημιουργείται σύγχυση, διότι χρησιμοποιούνται ισότιμα από τον εκπαιδευτικό σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Για την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων στο Νηπιαγωγείο (Παραπροκορίου 2009) θα βοηθούσε η εμπλοκή εκπαιδευτικών που προέρχονται από ομάδες μεταναστών ή εκπαιδευτικών καταρτισμένων σε θέματα διγλωσσίας (Laloumi-Vidali & Karoulitsa-Troulou 2009). Από την άλλη, η εμπλοκή των γονέων, είναι μία σημαντική και καθοριστική παράμετρος, η οποία ενισχύει την επικοινωνία και συνεργασία των γονέων με το Νηπιαγωγείο (Παπαπροκορίου & Καμμένου 2009, Λαλούμη-Βιδάλη 1996).

Για τον προσανατολισμό προς την κατεύθυνση αυτή, θα πρέπει το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων να είναι κατανοητό, να χρησιμοποιούνται ενισχυτικά εποπτικά μέσα. Επίσης, να αξιοποιείται ένα διδακτικό υλικό απαλλοτριωμένο από στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις, το οποίο να δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα συμπληρωματικά με τη γλώσσα του σχολείου, ενδυναμώνει και σέβεται τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και αξιοποιεί στην εκπαιδευτική πράξη το διαφορετικό πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύονται οι σχέσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών.

Τέλος, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις συνθήκες που επικρατούν και ανάγκες που υπάρχουν στα νηπιαγωγεία ανά τη χώρα καθώς και τις ιδιαίτερες ανάγκες που εξ ορισμού υπάρχουν λόγω της συνύπαρξης παιδιών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Κύριος στόχος θα πρέπει να είναι η αντισταθμιστική αγωγή και η παροχή ίσων ευκαιριών σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές.

Εν κατακλείδι, ανάλογα προγράμματα Προσχολικής Αγωγής με διαπολιτισμικές διαστάσεις (Πανταζής 2006), τα οποία εφαρμόζονται σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες (Δήμας, Καινούργιου, Σιούηλα 2007) μπορούν να συμπεριληφθούν στο ημερήσιο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων της χώρας μας αφού απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς μόνο η γνώση βασικών λέξεων στη γλώσσα των μεταναστών μαθητών. Έτσι, τα αλλοδαπά παιδιά θα αισθανθούν ότι ανήκουν στην ομάδα της τάξης ως μέλη του συνόλου και όχι ως ξεχωριστές μονάδες και θα αγαπήσουν το σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Βακάλη, Α., Δασκαλάκη, Ν.,** (2007) Η περίπτωση των ελληνικών σχολείων της Κορυτσάς, στα Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη - Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση, Θεσσαλονίκη, University Studio Press
- Γεωργογιάννης, Π.** (2004) Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στα Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Συνεδριακό Κέντρο Άρτας «Διώνη» 10 – 11 Δεκεμβρίου 2004, Πάτρα, σελ. 49 – 70.
- Γουδήρας Δ.Β.,** Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Δίγλωσση Εκπαίδευση: Η νέα πρόκληση για τον Έλληνα Εκπαιδευτικό, Πρακτικά 2ο Διεθνούς Συνεδρίου του ΚΕ.Δ.ΕΚ του Πανεπιστημίου Πατρών με Θέμα: Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, 25-27 Ιουνίου 1999, Πάτρα, τομ.ΙΙΙ, σελ.81-98, Πάτρα 2000.
- Δήμας Κ., Καινούργιου Ε., Σιούηλα, Π.** (2007), Διαπολιτισμική Αγωγή: Συγκριτική

προσέγγιση παιδαγωγικής πράξης σε επιλεγμένα προσχολικά ιδρύματα Ελλάδας, Αγγλίας και Γερμανίας, 10ο Διεθνές Συνέδριο ΚΕΔΕΚ Πανεπιστημίου Πατρών <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2007/eisigiseis/dimaskainourgou.php>

Ευρωπαϊκή Ένωση-Επιτροπή των Περιφερειών, (1997, Μάρτιος), Εμπειρογνωμοσύνη για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Cdr 194/96, Βρυξέλλες

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Αναγκαιότητα και στόχοι στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο <http://www.ipode.gr>
Laloumi-Vidali, E., Kapoulitsa-Troulou, T. (2009), Educating Early Childhood Professionals in intercultural perspectives- an open ended dialogue, ανακοίνωση στο: 19th EECERA Annual Conference "Diversities in early childhood education", 26th - 28th August.

Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996), Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην ανθρώπινη εκπαίδευση, Σύγχρονες Εκδόσεις, Θεσσαλονίκη.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις, Αθήνα, Ατραπός.

Pantazis, S., Boziou, M., Potsi, A. (2007), Preschool education of foreign children in Greece-Pedagogical work, 5th Annual Conference "The international Social work & Society Academy" (TiSSA), Messina, Italy.

Πανταζής, Σ. (2006), Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Ατραπός – Περιβοδάκι.

Ραπαροκοπίου, Α. (2009), Best Practices for the Reception of Preschool Children in an Intercultural Environment, στο Συνέδριο: "Equity and Respect for Diversity in Early Childhood Education in the Context of Children's Rights", Κωνσταντινούπολη, 27-28 Μαρτίου.

Παπαροκοπίου, Ν., Καμμένου, Α. (2009), Η πρώτη υποδοχή των "μεταναστών" παιδιών και των οικογενειών στους ελληνικούς παιδικούς σταθμούς, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τίτλο: "Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi" που διοργάνωσε η Διεθνής Ένωση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (International Association for Intercultural Education, υπό την αιγίδα της Ουνέσκο, 22-26 Ιουνίου, Αθήνα, ISBN978-960-98897-0-4.

Συντονιστική Φοιτητική Ένωση Βορειοηπειρωτικού Αγώνα (Σ.Φ.Ε.Β.Α.), Πανελλήνιος Σύνδεσμος Βορειοηπειρωτικού Αγώνα (Π.Α.Σ.Υ.Β.Α.) στο <http://www.sfeva.gr>.

«Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών προσεγγίσεων σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης»

*Ευαγγέλου Οδυσσέας, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Ν. Αθηνών. Θεσπρωτικού 32, Ίλιον, Τ.Κ. 13123, Αθήνα.
Τηλ. 2102614252, 6934649607, Email: oevangelou@hotmail.com*

Περίληψη

Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των μεταναστών στη χώρα μας, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχει οδηγήσει στην ολοένα και μεγαλύτερη εισροή μεταναστών παιδιών στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία της χώρας. Σήμερα, η αξιοποίηση των πολιτισμικών διαφορών ως πηγή μάθησης και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών προσεγγίσεων κρίνονται ως βασικοί στόχοι της προσχολικής αγωγής, με στόχο την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Η ανάπτυξη μέτρων, αρχών, εκπαιδευτικών πρακτικών και δράσεων στη συνεκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών παιδιών -όπου οι διαφορές στη γλώσσα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, τη νοοτροπία, τη σκέψη και τον τρόπο ζωής είναι διάχυτες και συχνά αποτελούν πηγή συγκρουσιακών καταστάσεων που επιζητούν άμεση επίλυση- αποτελεί την απάντηση στην πραγματικότητα των σημερινών πολυπολιτισμικών βρεφονηπιακών σταθμών.

Οι στρατηγικές εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και παραμυθιών, το παιχνίδι, το θεατρικό παιχνίδι και η μουσική αποτελούν μερικούς μόνο από τους 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 και εκπαίδευσης.

Η καλλιέργεια των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως η ελληνική, καθώς επίσης και η σημασία της σωστής συνεργασίας σχολείου και αλλοδαπών γονέων, αναδεικνύουν τον εξαιρετικά σημαντικό ρόλο των παιδαγωγών στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ταυτόχρονα σηματοδοτούν την ανάγκη για μία αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισής τους.

Εισαγωγή

Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των μεταναστών στη χώρα μας, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχει οδηγήσει στην ολλοένα και μεγαλύτερη εισροή μεταναστών παιδιών στους βρεφονηπιακούς σταθμούς της χώρας. Οι δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση είναι πιθανό να οδηγήσουν στη δημιουργία συναισθηματικών συγκρούσεων και ψυχικών εντάσεων, εάν δεν ληφθούν άμεσα μέτρα για την αντιμετώπισή τους.

Αρκετοί είναι αυτοί (Ete 1993, Smith 1992, Glover 1994) που υποστηρίζουν ότι η πορεία των παιδιών των μεταναστών στο δημοτικό σχολείο και ο βαθμός προσαρμογής τους σε αυτό επηρεάζεται σημαντικά από τη φοίτησή τους στην προσχολική εκπαίδευση. Η πορεία τους μάλιστα αυτή βελτιώνεται σημαντικά εάν στην προσχολική ηλικία παρακολουθήσουν προγράμματα που προάγουν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα και εάν τα προγράμματα αυτά συνεχιστούν στο δημοτικό σχολείο. Σημαντικός αναδεικνύεται επίσης ο ρόλος των γονέων των αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας, δεδομένου ότι στο σπίτι τα παιδιά προσλαμβάνουν από τους γονείς τους μία σειρά γνώσεων και πληροφοριών σχετικά με τη μητρική τους γλώσσα και τον εθνικό τους πολιτισμό. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη υποστηρικτικών προγραμμάτων προς τους γονείς σχετικά με τη φροντίδα και την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας αξιολογείται ως ιδιαίτερος χρήσιμη.

Η υλοποίηση διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην προσχολική εκπαίδευση προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, μεθοδολογικό σχεδιασμό και ανάπτυξη δραστηριοτήτων που προάγουν την εποικοδομητική μάθηση και διεγείρουν τόσο το γνωστικό όσο και κοινωνικο-συναισθηματικό ενδιαφέρον των παιδιών και εμπλέκουν ενεργά τις οικογένειές τους. Η αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων αυτών εξαρτάται επίσης από το βαθμό συνεργασίας των παιδαγωγών και την ουσιαστική υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Οι στρατηγικές ανάπτυξης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, το παιχνίδι, το θεατρικό παιχνίδι, το παραμύθι, τα λογοτεχνικά κείμενα και η μουσική αποτελούν μερικούς μόνο από τους βασικούς άξονες των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων που μπορούν να εφαρμοστούν για τη γνωριμία, την κατανόηση, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, το σεβασμό και την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας στον ευαίσθητο χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Σήμερα, η αξιοποίηση των πολιτισμικών διαφορών ως πηγή μάθησης και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών προσεγγίσεων κρίνονται ως βασικοί στόχοι της προσχολικής αγωγής, με στόχο την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και την απρόσκοπτη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

Σχέσεις αλληλοδαπών γονέων και παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Μία σημαντική παράμετρος στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών προσεγγίσεων σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης αφορά στη σχέση της οικογένειας των αλληλοδαπών παιδιών και των παιδαγωγών.

Από τα αποτελέσματα έρευνας στη χώρα μας σχετικά με την υποδοχή των αλληλοδαπών παιδιών στους παιδικούς σταθμούς φαίνεται ότι ελάχιστα διαφοροποιείται από αυτή των ημεδαπών παιδιών. Η οργάνωση της υποδοχής στους παιδικούς σταθμούς ακολουθώντας την τακτική της ομογενοποίησης δεν αφήνει περιθώρια εφαρμογής ευέλικτων πρακτικών για τα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Στην ίδια έρευνα προβλήματα αναδείχθηκαν στην πρώτη επαφή των παιδαγωγών με τους αλληλοδαπούς γονείς, κυρίως λόγω της ελληνικής επικοινωνίας. Τα προβλήματα επικοινωνίας είτε «δεν αντιμετωπίζονται» είτε αντιμετωπίζονται «μέσω γνωστών ή οι γονείς έρχονται με κάποιο άτομο που μιλά ελληνικά...», είτε ακόμα «...τους δίνονται χαρτάκια γραμμένα ελληνικά για να τους τα διαβάσει κάποιος άλλος ή το μεγαλύτερο παιδί της οικογένειας που πηγαίνει σχολείο...». Το 24,76% των παιδαγωγών δεν ανέφερε ιδιαίτερα προβλήματα με τους αλληλοδαπούς γονείς. Μόλις ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδαγωγών εμφανίζεται να χρησιμοποιεί διαφοροποιημένες πρακτικές πρώτης προσέγγισης των αλληλοδαπών γονέων, όπως: η παρουσία συγγενών που μιλούν ελληνικά ως μεσολαβητές (35,23%), η χρήση της αγγλικής γλώσσας (23,8%), ο αργός και καθαρός τρόπος ομιλίας (6,42%), με νοήματα (4,58%) και με ενημερωτικό έντυπο υλικό γραμμένο στη γλώσσα της οικογένειας (0,91%). Το 1,90 % των παιδαγωγών παραδέχεται ότι δεν έχει καμία επικοινωνία με τους αλληλοδαπούς γονείς γιατί οι τελευταίοι δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Η επικοινωνία διαρκεί περίπου ένα τέταρτο, είναι προφορική (51%) και δεν αναφέρεται στις επιθυμίες των γονιών για τα παιδιά τους (Παπαπροκοπίου 2009).

Η σωστή υποδοχή των μεταναστών γονέων στο σχολείο συνδέεται άμεσα με τη σωστή υποδοχή των παιδιών τους και αποτελεί σημαντική διαδικασία για την εδραίωση ενός φιλικού κλίματος. Σωστή υποδοχή των γονέων, μεταξύ άλλων σημαίνει ότι:

«Φαινόμαστε ευχαριστημένοι από την παρουσία του παιδιού τους στο σχολείο. ...

Ανακοινώνουμε την πρόθεσή μας να συνεργαστούμε μαζί τους για το καλό του παιδιού τους και να ζητήσουμε τη συνδρομή τους, πάντα σε συνάφεια με τις εργασιακές τους υποχρεώσεις. ...

Ενθαρρύνουμε το παιδί να επισκεφθεί τους σχολικούς χώρους (αίθουσες, γυμναστήριο, εργαστήρια τραπεζαρία, υπηρεσίες), το παρουσιάζουμε στους συναδέλφους και στο μη διδακτικό προσωπικό.

Εξηγούμε τους βασικούς κανόνες της σχολικής ζωής.

Καθιστούμε τους γονείς σχετικά με την αγωνία που νιώθουν για την εκμάθηση της νέας γλώσσας. ...

Ζητούμε από τους γονείς να εξασφαλίσουν γλωσσική συνέχεια στο παιδί και να το στηρίξουν τη στιγμή που προσπαθεί να τα καταφέρει με τη νέα γλώσσα, συνεχίζοντας να του μιλούν στη γλώσσα που του μιλούσαν πάντα: αν απευθύνονται και αυτοί στο παιδί σε μια γλώσσα διαφορετική από εκείνη της οικογένειας, ο αποπροσανατολισμός του θα είναι μεγαλύτερος. Θα μπορέσουν να το βοηθήσουν καλύτερα (εφόσον γνωρίζουν τη γλώσσα) αν του διδάξουν μερικές λέξεις-κλειδιά που θα τις επαναλαμβάνουν και στις δύο γλώσσες. Όπου είναι δυνατόν, συνάπτουμε ένα είδος μορφωτικής συνθήκης: «Εσύ το στηρίζεις στη μητρική γλώσσα (Γ1), εγώ, οι συνάδελφοι και οι συμμαθητές τού διδάσκουμε τη δεύτερη γλώσσα (Γ2).

Ιδιαίτερα για το νηπιαγωγείο (καθώς η φοίτηση στο δημοτικό είναι υποχρεωτική και όλοι οι γονείς τη θεωρούν απαραίτητη): Διαβεβαιώνουμε τους γονείς ότι στο νηπιαγωγείο το παιδί αισθάνεται καλά και θα μάθει καινούρια πράγματα. Δεν πρέπει να αισθάνονται ενοχή ότι το εγκαταλείπουν ούτε να σκεφτούν ότι γι' αυτόν το λόγο δεν είναι σωστοί γονείς.

Προσπαθούμε να καταλάβουμε τι μοντέλο σχολείου εύχεται να βρει ο γονιός για το παιδί του και ποια χαρακτηριστικά των διδασκόντων έχουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα και αξία γενικά αλλά και για το παιδί τους ειδικότερα» (Aluffi Pentini 2005: 95-97).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάπτυξη προγραμμάτων/ παρεμβατικών μέτρων που στοχεύουν στη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μεταξύ αυτών μπορεί να είναι και τα εξής (Crosnoe 2010):

A) Παροχή συμβουλών και χρήσιμων οδηγιών σχετικά με το πώς οι γονείς μπορούν να είναι δάσκαλοι των παιδιών τους και πώς να δημιουργήσουν ένα φιλικό μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι.

B) Παροχή προσχολικής εκπαίδευσης, και εκπαίδευσης των γονέων, στο σπίτι.

Γ) Σειρά επισκέψεων σε σπίτια για να ενισχύσουν τη γνώση των γονέων σχετικά με

την ανάπτυξη των παιδιών και τη συμπεριφορά τους στη διδασκαλία.

Δ) Εργαστήρια βασικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας για γονείς, εργαστήρια εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονέων και εργαστήρια για παρόχους κοινοτικών υπηρεσιών.

Ε) Εργαστήρια για τους γονείς προκειμένου να λειτουργήσουν ως πρότυπα βασικής εκπαίδευσης για τα παιδιά τους, να συμμετέχουν στα σχολεία και να χρησιμοποιούν τις κοινοτικές υπηρεσίες.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό όλων των προσπαθειών που καταβάλλονται μέσα από την εφαρμογή διαφόρων προγραμμάτων, επισημαίνει ο Crosnoe (2010), είναι η αλληλαγή του οικογενειακού περιβάλλοντος:

Πρώτα απ' όλα το οικογενειακό περιβάλλον πρέπει να παρακινεί γνωστικά και να υποστηρίζει την εκπαίδευση στην πρώιμη προσχολική ηλικία.

Δεύτερον, οι γονείς πρέπει να βοηθηθούν ώστε να γίνουν οι δάσκαλοι των παιδιών τους στο σπίτι. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από επισκέψεις στα σπίτια, εγχειρίδια δραστηριοτήτων για γονείς, παίξιμο ρόλων, ομάδων συζήτησης ως μέσο ενθάρρυνσης των γονέων να δουν τους εαυτούς τους ως δασκάλους, καθώς και παροχής συμβουλών διαχείρισης του χρόνου του δικού τους και των παιδιών τους.

Τρίτον, να εφαρμοστούν προγράμματα που επιχειρούν να γεφυρώσουν το σπίτι με το σχολείο. Αυτό μπορεί να γίνει με την ενημέρωση των αλληλοδαπών γονέων για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο και την ποιότητα της εκπαίδευσης που δικαιούνται στη χώρα υποδοχής. Οι γονείς ενημερώνονται ώστε να κατανοήσουν το ρόλο των κατ' οίκον εργασιών, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ή να αναπτύξουν τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.

Τέταρτον, άλλα προγράμματα πρέπει να στοχεύουν στο πώς οι εκπαιδευτικοί ή όσοι εργάζονται σε κοινοτικές υπηρεσίες μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα με τους αλληλοδαπούς γονείς και να οργανώσουν ανάλογα εργαστήρια.

Πέμπτον, να υλοποιούνται προγράμματα που επιχειρούν να χτίσουν δυνατές σχέσεις μεταξύ των οικογενειών και της κοινότητας, να τους μάθουν ποιες υπηρεσίες είναι διαθέσιμες ή τρόπους να διαχειριστούν τις δικές τους ζωές καλύτερα και να εμπλακούν στους θεσμούς προσχολικής εκπαίδευσης των παιδιών τους. Οι αλληλοδαποί γονείς πρέπει να είναι καλά ενημερωμένοι ώστε να διεκδικούν καλύτερα τα δικαιώματα των παιδιών τους στην εκπαίδευση, να έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τα παιδιά τους ή να διαθέτουν περισσότερο χρόνο γι' αυτά. Βέβαια η αποτελεσματικότητα όλων των παραπάνω προσπαθειών προϋποθέτει την επιθυμία των γονέων να συμμετέχουν ενεργά στα διαθέσιμα προγράμματα.

Τα υποστηρικτικά μέτρα που αφορούν στις οικογένειες των μεταναστών μπορούν να βελτιώσουν τις τρέχουσες και μελλοντικές επιδόσεις και προοπτικές των παιδιών τους (Smith 1995, Cheadle 2008 Pomerantz, Moorman και Litwack 2007). Κατ' επέκταση οποιαδήποτε προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής παρεμβατικών μέτρων με στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικών προσεγγίσεων είναι καλή να περιλαμβάνει στρατηγικές που αφορούν τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη γενιά των μεταναστών (γονείς και παιδιά) (Smith 1995).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους και στόχο την αποτελεσματική διαχείριση της εμπειρίας των παιδιών τους και την υποστήριξη της ενταξιακής τους πορείας. Στο σπίτι, μπορούν για παράδειγμα, να καθιερώσουν γνωστικά παρωθητικά περιβάλλοντα (παροχή βιβλίων και άλλων υλικών εκμάθησης), να οργανώνουν μαθησιακές δραστηριότητες και να συνομιλούν πολύ με τα παιδιά τους. Στην ευρύτερη κοινότητα μπορούν να παροτρύνουν τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε προγράμματα, εκδηλώσεις, ιδρύματα (π.χ. βιβλιοθήκες) ή να συνδεθούν με άλλους γονείς ανταλλάσσοντας πληροφορίες για τα σχολεία και τις διαθέσιμες υποστηρικτικές υπηρεσίες. Όταν τα παιδιά είναι στον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο και το σχολείο, οι γονείς μπορούν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, να βοηθούν τα παιδιά στα μαθήματά τους, να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Κατά συνέπεια, η γονική συμμετοχή μπορεί να εμφανιστεί πολύ πριν αρχίσει η επίσημη εκπαίδευση και καλύπτει την άμεση επαφή με τα σχολεία και την έμμεση υποστήριξη της παιδαγωγικής αποστολής των σχολείων (Erstein et al 2002).

Η παροχή παιδικής μέριμνας υψηλής ποιότητας, καθώς και ευκαιριών προσχολικής εκπαίδευσης, υποστηρίζουν οι Matthews και Ewen (2010), είναι σημαντικές για την επιτυχία των παιδιών των μεταναστών τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή. Οι πρώτες εμπειρίες των αλλοδαπών παιδιών είναι τόσο διαφορετικές όσο και οι οικογένειές τους. Ενώ πολλές οικογένειες μεταναστών αντιμετωπίζουν πολυάριθμα εμπόδια στην πρόσβαση ποιοτικής παιδικής μέριμνας και προσχολικής εκπαίδευσης για τα μικρά παιδιά τους, αυτά τα εμπόδια δεν είναι αξεπέραστα. Η επιτυχής συμμετοχή των αλλοδαπών παιδιών στους θεσμούς προσχολικής αγωγής και παιδικής μέριμνας απαιτεί συγκεκριμένες στρατηγικές και συνεργασίες μεταξύ αυτών που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, αυτών που την εφαρμόζουν και των μεταναστευτικών οργανώσεων. Κυρίως όμως απαιτεί κατανόηση και σεβασμό των αναγκών και των προτιμήσεων των μεταναστών γονέων. Η ικανοποίηση των αναγκών που έχουν τα παιδιά των μεταναστών αποτελεί μια πρόκληση για τον τομέα της πρώιμης προσχολικής

ηλικίας. Εάν στα παιδιά των μεταναστών δίνονται ευκαιρίες να συμμετέχουν, και εάν τα προγράμματα αντανakλούν τις εμπειρίες τους, τη γλωσσική και πολιτισμική τους διαφορετικότητα, το αποτέλεσμα θα είναι ο εμπλουτισμός των εμπειριών όλων των παιδιών της πρώιμης προσχολικής ηλικίας.

Στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Η ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στους θεσμούς της προσχολικής αγωγής επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από την εκμάθηση της γλώσσας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τις επικοινωνιακές σχέσεις του παιδιού τόσο με τους συμμαθητές του όσο με τις παιδαγωγούς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το παιδί διδάσκεται τη γλώσσα για να έχει τη δυνατότητα να εκτελεί αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις, «υπό την έννοια ότι παράγει λόγο που βασίζεται σε επικοινωνιακό στόχο. Για να προετοιμάσει λοιπόν τα παιδιά για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, ενδείκνυται να χρησιμοποιεί πραγματικά κείμενα, δηλαδή κείμενα γραμμένα σε πραγματικές, αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, έτσι ώστε να καλλιεργήσει την επιθυμία για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο χαράσσει μία πορεία προς αυτή την κατεύθυνση» (Μιχαηλοπούλου 2002).

Πρώτιστο μέλημα επομένως της προσχολικής αγωγής οφείλει να είναι η γλωσσική ενίσχυση του παιδιού, έτσι ώστε να μπορέσει να κατανοήσει τα τεκταινόμενα, να εκφραστεί ελεύθερα και να ελαχιστοποιήσει τις δυσκολίες εκείνες που ανακύπτουν από τη συνύπαρξη ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων (Χρυσαφίδης 2001).

Τα αλλοδαπά νήπια εκτός από τη μητρική τους γλώσσα μαθαίνουν και τη γλώσσα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν, δηλαδή την ελληνική¹. Για τα αλλοδαπά παιδιά που αρχίζουν να μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, οι παιδαγωγοί οφείλουν να ελέγχουν εάν κατανοούν τα όσα λέγονται στην τάξη, γιατί αρκετά συχνά τα παιδιά ενώ δίνουν την εντύπωση πως τα καταλαβαίνουν όλα, στην πραγματικότητα αυτό δε συμβαίνει. Ο Fillmore (1985) προτείνει τις παρακάτω στρατηγικές για την ενθάρρυνση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών που μαθαίνουν την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως δεύτερη:

¹ Όταν το παιδί μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα πριν την ηλικία των τριών ετών, επισημαίνει ο McLaughlin (1985), τότε μιλάμε για ταυτόχρονη διγλωσσία, ενώ μετά την ηλικία αυτή έχουμε την περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας.

Α) Αξιοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών: Οι παιδαγωγοί πρέπει να παρουσιάζουν τις νέες πληροφορίες σε ένα πλαίσιο που είναι γνωστό στα παιδιά, γιατί τότε τις κατανοούν καλύτερα. Για το λόγο αυτό, τα διάφορα θέματα και υλικά που χρησιμοποιούνται στην ανάπτυξη όλων των δραστηριοτήτων πρέπει να είναι κατάλληλα με το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών.

Β) Σωστή χρήση της γλώσσας και παιχνίδια ρόλων: Οι παιδαγωγοί μπορούν να δείχνουν στα αλληλοδαπά παιδιά πώς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις, βρίσκοντας τις σωστές κάθε φορά λέξεις. Σημαντικά θεωρούνται και τα παιχνίδια ρόλων, γιατί βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τη γλώσσα και να καλλιεργήσουν την επικοινωνιακή τους δεξιότητα.

Γ) Χρήση απλών δομών: Η γλώσσα των παιδαγωγών θα πρέπει να είναι αρχικά απλή, δίνοντας τη δυνατότητα στα αλληλοδαπά παιδιά να κατανοήσουν τα όσα λέγονται και να γίνεται πιο σύνθετη σταδιακά. Τόσο η γλώσσα, όσο και η πλοκή των βιβλίων που επιλέγουν οι παιδαγωγοί να διαβάσουν στους αλληλοδαπούς μαθητές που αρχίζουν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής πρέπει να είναι απλή, ελαφρώς δυσκολότερα από τις δυνατότητές τους, αλλά όχι πέρα από αυτές. Όσον αφορά στη διατύπωση των ερωτήσεων πρέπει να είναι ανάλογες με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών. Οι παιδαγωγοί πρέπει να ξεκινούν κάνοντας αρχικά εύκολες ερωτήσεις στα παιδιά των αλληλοδαπών (που απαιτούν απαντήσεις του τύπου «ναι/όχι»), οι οποίες σταδιακά να γίνονται ολοένα και δυσκολότερες (είναι οι ερωτήσεις που αρχίζουν με «τι», «που», «πότε», «πώς» και «γιατί»).

Δ) Επανάληψη των λανθασμένων προτάσεων με σωστό τρόπο: Σχετικά με τα λάθη που κάνουν τα αλληλοδαπά παιδιά, οι παιδαγωγοί είναι προτιμότερο να τα παραφράζουν σωστά, παρά να τα διορθώνουν. Η σωστή αναδιατύπωση μίας λέξης ή πρότασης, με τη χρήση συνώνυμων λέξεων, βοηθά περισσότερο τα αλληλοδαπά παιδιά.

Ε) Επανάληψη ίδιων προτύπων πρότασης: Η επανάληψη ορισμένων φράσεων που περιγράφουν ενέργειες, π.χ. «ας σηκώσουμε τώρα όλοι το βιβλίο μας» βοηθά τα παιδιά να συνδέσουν ενέργειες με έννοιες. Επίσης, τα τραγούδια, τα λαχνίσματα, οι γλωσσοδέτες, τα αινίγματα και οι ρίμες είναι χρήσιμα στην προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης των αλληλοδαπών παιδιών, επειδή επαναλαμβάνουν τα ίδια πρότυπα πρότασης.

Άλλες εκπαιδευτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ανάγνωση βιβλίων – παραμυθιών

Η ενασχόληση με βιβλία, η παρουσίαση εικόνων, η αφήγηση ιστοριών ή παραμυθιών από άλλες χώρες και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων που αφορούν διάφορες πτυχές της διαπολιτισμικής αγωγής μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Edwards 1986, Derman & Sparks 1989).

Τα παραμύθια, υποστηρίζουν οι Benton & Fox (1985), αποτελούν ένα εξαιρετικό μέσο στα χέρια των παιδαγωγών για τη γνωριμία των παιδιών τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τους άλλους. Αποτυπώνουν παγκόσμιες διαχρονικές εμπειρίες και αξίες, διεγείρουν τη φαντασία, εκφράζουν πανανθρώπινες ιδέες και συναισθήματα που έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν ιδεολογικές αγκυλώσεις, πολιτισμικά όρια, γλωσσικούς περιορισμούς ή στερεότυπα ηλικιακών ομάδων.

Η αφήγηση ενός παραμυθιού, τονίζει ο Μάγος (2008), ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, γιατί τα παιδιά γρήγορα και εύκολα μπορούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν λέξεις, έννοιες και συντακτικές δομές που δεν έχουν ακόμη διδαχθεί. «Η απλή δομή και η τοποθέτηση των λέξεων σε ένα νοηματικό πλαίσιο, με τον τρόπο που επιτυγχάνεται μέσω της αφήγησης, επιτρέπει την εσωτερίκευση μιας γλωσσικής δομής και την ανάκλησή της, ενώ συγχρόνως, παρέχει σημαντικά ερεθίσματα για τη διεύρυνση του λεξιλογίου και την κατανόηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων» (Μάγος 2008: 103).

Λογοτεχνικά βιβλία και παραμύθια μας φέρνουν σε επαφή με τα ήθη και έθιμα, τις παραδόσεις και τον πολιτισμό τόσο της χώρας μας όσο και άλλων χωρών. Μέσω της δραματοποίησης τα παιδιά μπορούν να παίξουν διαφορετικούς ρόλους και να αισθανθούν πληθώρα συναισθημάτων όπως και οι ήρωες των παραμυθιών. Οι ομοιότητες που παρουσιάζουν πολλή από τα παραμύθια διαφόρων χωρών στις δομές, τους χαρακτήρες και τα θέματα της καθημερινότητας τα καθιστούν ένα σημαντικό μέσο για την κατανόηση και το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας.

Το παιχνίδι

Το παιχνίδι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί, μεταξύ άλλων, να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Grunfeld (1972), πολλὰ από τα παιχνίδια με τα οποία τα παιδιά διασκεδάζουν είναι κοινά σε διάφορες χώρες (π.χ. το κουτσό παίζεται σε Αγγλία, Ινδία, Κίνα, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Ουκρανία, Ολλανδία, Γκάνα, Νιγηρία και Αυστρία) ενίοτε, μικρές διαφορές παρατηρούνται στους κανόνες που διέπουν τα παιχνίδια. Μέσα από τα παιχνίδια τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη μνήμη τους, να μάθουν και να κατανοήσουν άλλους πολιτισμούς, να αλληλεπιδράσουν με παιδιά από διαφορετικές χώρες και να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όμως, τα παιχνίδια πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις καθημερινές δραστηριότητες του προσχολικού προγράμματος.

Το θεατρικό παιχνίδι

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην προσχολική εκπαίδευση δημιουργεί την ανάγκη μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, που προάγουν την επικοινωνία, τη συνεργασία, τον αμοιβαίο σεβασμό της ετερότητας, τονώνουν την αυτοαντίληψη των παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο και κατ' επέκταση ενδυναμώνουν την ταυτότητά τους. Οι δεξιότητες αυτές, τονίζουν οι Παπαγιάννη & Ρέππα (2008), μπορούν να αναπτυχθούν με αβίαστο τρόπο στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού. Η χρήση δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει «στην καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων -όπως ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, ανοχή των αντιφάσεων, επικοινωνιακή ικανότητα, αποστασιοποίηση από τον εαυτό, αναστοχαστική ικανότητα, κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, χιούμορ, φαντασία, διαχείριση των συγκρούσεων κ.α. - που συνιστούν τη διαπολιτισμική ικανότητα και που είναι απαραίτητες για τη γόνιμη συνύπαρξη και διάδραση των υποκειμένων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία».

Μέσα από τη διαδικασία της ταύτισης με διαφορετικούς ρόλους, το θεατρικό παιχνίδι οδηγεί το παιδί στην εξερεύνηση της ταυτότητας του 'άλλου', στην ανάπτυξη δηλαδή της ενσυναίσθησης, η οποία μπορεί να συμβάλει στην αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Μέσα από την παρατήρηση επίσης του εαυτού του, την ώρα για παράδειγμα που αναστοχάζεται τον τρόπο με τον οποίο υποδύεται κάποιο ρόλο, το παιδί ενισχύει την αυτοσυναίσθηση και την αυτογνωσία του.

Η μουσική

Η μουσική ως μορφή τέχνης, έκφρασης και επικοινωνίας αποτελεί ένα από τα μέσα εκείνα που μπορούν να αξιοποιηθούν από τις παιδαγωγούς στην ανάπτυξη

διαπολιτισμικών προσεγγίσεων σε όλες τις εκφάνσεις της προσχολικής εκπαίδευσης. Μαζί με τα υπόλοιπα καλλιτεχνικά μαθήματα, η μουσική συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην υπέρβαση των φραγμών μεταξύ ανθρώπων και πολιτισμών (Κανακίδου, Παπαγιάννη 1997).

Η μουσική μπορεί:

Να διδάσκεται σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα ή δραστηριότητες μέσα στην τάξη (λογοτεχνία, ποίηση, θέατρο, χορός).

Να συνοδεύει την ανάγνωση/αφήγηση ενός παραμυθιού ή την εκτέλεση σιωπηρών εργασιών.

Να βοηθήσει τα παιδιά να αυτοσχεδιάζουν.

Να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά με τρόπο ώστε να εκτιμούν και να σέβονται τη μουσική παράδοση άλλων λαών, μέσα στο χωροχρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε.

Να διεγείρει τα συναισθήματα και τη φαντασία των μικρών παιδιών.

Να αποτελέσει ένα πρόσφορο πεδίο για την ανάπτυξη ισχυρών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας ή ομάδων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως η ελληνική, καθώς επίσης και η σημασία της σωστής συνεργασίας σχολείου και αθλοδωπών γονέων, αναδεικνύουν τον εξαιρετικά σημαντικό ρόλο των παιδαγωγών στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ταυτόχρονα σηματοδοτούν την ανάγκη για μία αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισής τους.

Το ζήτημα της πρώτης υποδοχής του αθλοδωπού παιδιού και της οικογένειάς του ελάχιστα απασχολεί την πλειοψηφία των παιδαγωγών, παρά το γεγονός ότι επηρεάζει σημαντικά την προσαρμογή τους στο χώρο του παιδικού σταθμού. Το βέβαιο είναι ότι πρέπει να γίνουν αρκετά βήματα ακόμη προς την κατεύθυνση αυτή, έτσι ώστε η πρώτη επαφή να μην αποτελεί μία υποχρεωτική γραφειοκρατική διαδικασία αληλά να προδιαθέτει θετικά την ανάπτυξη ενός επερχόμενου διαπολιτισμικού διαλόγου με στόχο την ομαλή ένταξη των παιδιών (Παπαπροκοπίου 2009).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να προάγουν την εκμάθηση στοιχείων της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και να εμπλέκουν ενεργά

τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στους προσχολικούς θεσμούς μάθησης θα πρέπει, ακόμη, να συμβαδίζει με τη λειτουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών και μέτρων που αφορούν τις οικογένειες των αλλοδαπών παιδιών, την επιμόρφωση των παιδαγωγών και την πρόσληψη παιδαγωγών με ίδιο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μέτρων, αρχών, εκπαιδευτικών πρακτικών και δράσεων στη συνεκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών παιδιών -όπου οι διαφορές στη γλώσσα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, τη νοοτροπία, τη σκέψη και τον τρόπο ζωής είναι διάχυτες και συχνά αποτελούν πηγή συγκρουσιακών καταστάσεων που επιζητούν άμεση επίλυση- αποτελεί την απάντηση στην πραγματικότητα των σημερινών πολυπολιτισμικών βρεφονηπιακών σταθμών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσση

Cheadle, Jacob E. (2008) Educational Investment, Family Context, and Children's Math and Reading Growth from Kindergarten through Third Grade, *Sociology of Education*, 81:1–31.

Crosnoe, R. (2010) Two-Generation Strategies and Involving Immigrant Parents in Children's Education, University of Texas at Austin, paper was prepared for the Young Children in Immigrant Families and the Path to Educational Success round-table meeting at the Urban Institute, <http://www.urban.org/publications/412204.html> (προσπελάστηκε 11/10/2010).

Epstein, Joyce L., Mavis G. Sanders, Beth S. Simon, Karen C. Salinas, Natalie R. Jansorn, and Frances L. Van Voorhis (2002) *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ete, F. P. (1993) The role of the church and government in promoting early childhood education in Aotearoa, in: V. Podmore (Ed.) *Papers Presented at the NZCER Invitational Seminar on Early Childhood Education* (Wellington, New Zealand Council for Education Research), pp. 90–97.

Glover, A. (1994) Moving into the system: early childhood programmes as a bridge to school for Aboriginal communities, *The Aboriginal Child at School*, 22 (1), pp. 12–21.

Grunfeld, F. (1972) *Games of the world*, Zurich, Switzerland, Swiss Committee for

Unicef.

Matthews, H. and Ewen, D. (2010) Early Education Programs and Children of Immigrants: Learning Each Other's Language, Paper was prepared for the Young Children in Immigrant Families and the Path to Educational Success roundtable meeting at the Urban Institute, <http://www.urban.org/publications/412205.html> (προσπελάστηκε 12/10/2010).

Pomerantz, E, Moorman, E., and Litwack, S. (2007) The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better, *Review of Educational Research*, 77: 373–410.

Smith, G. H. (1992) Tane Nui A Rangi's Legacy: propping up the sky. Paper presented at the Australian Association for Research in Education/New Zealand Association for Research in Education Joint Conference, Geelong, Deakin University.

Smith, S. (1995) Two-Generation Programs for Families in Poverty, Norwood, NJ: Ablex.

Wong Fillmore, L. (1985) Second language learning in children: A proposed model, in: R. Eshch & J. Provinzano (Eds.), *Issues in English language development*, Rosslyn, VA, National Clearinghouse for Bilingual Education.

Ξενόγλωσση και μεταφράσεις

Aluffi Pentini, A. (2005) Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, (επιμ.) Χ. Γκόβαρης, μτφρ. Μ.Τζουλιάνη, Αθήνα, Ατραπός.

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1997) Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μάγος, Κ., Παναγοπούλου, Γ., (2008) Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών, στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 11ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, τόμος II, σελ. 95-105.

Μιχαηλοπούλου, Κ. (2002) Αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη λειτουργία του γραπτού λόγου και την τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης και της γραφής, στο: (επιμ.) Ν. Ζούκνης – Θ. Μητάκος, *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*, Ηλεκτρονική παρουσίαση Πρακτικών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα 7, 8 & 9 Νοεμβρίου 2002, Πανεπιστημίου Πληροφορικής, http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_

ath.htm (προσπελάστηκε 11/10/2010).

Παπαγιάννη, Α., Ρέππα, Γ. (2008) Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 11ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, τόμος II, σελ. 326-340.

Παπαπροκοπίου, Ν. και Καμμένου, Α. (2009) «Η πρώτη υποδοχή των “αλλοδαπών” παιδιών και των οικογενειών στους ελληνικούς παιδικούς σταθμούς» στο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με τίτλο: “Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi” που διοργάνωσαν η Διεθνής Ένωση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (International Association for Intercultural Education) και το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ) σε συνεργασία με τη Διεθνή Ένωση για τη Μελέτη της Συνεργασίας στην Εκπαίδευση (International Association for the Study of Cooperation in Education) και το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Αθήνα, 22-26 Ιουνίου 2009.

Χρυσαφίδης, Κ. (2001) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Μάθηση στη Νέα Εποχή, Σπέτσες 4-8 Ιουλίου 2001.

6. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

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

Αναστασία Πουληκίδα, Βρεφονηπιοκόμος, Μ.Δ.Ε. Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα – Ειδική Αγωγή, Εργαστηριακή Συνεργάτης Τμήματος Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ Αθήνας, μέλος Συμβουλευτικού Σταθμού Δ.Β.Α.

Preschool Teachers perceptions of inclusion depend on a variety of factors, such as children's specific disability, teacher's work experience and experience of interaction with disabled people, continuing professional education, collaboration between the staff, etc. The analysis of 14 in-depth interviews with preschool teachers revealed that the perceptions of the educators focus either on a 'social' or a 'medical' model of Disability. The Medical Model regards Disability as deficiency and the Social Model regards it as a social construct. It also seems, that continuing education, cooperative relationships and interaction with people who face disability, affect teachers attitudes: They improve their self-esteem, their attitudes towards the general concept of inclusion and tolerance on 'Difference', they make them feel more confident for an inclusion trial.

Σε κάθε πλαίσιο αγωγής και εκπαίδευσης οι κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας των παιδαγωγών, το περιεχόμενο των αντιλήψεων και προσδοκιών τους, καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και τα αποτελέσματα των παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Οι αντιλήψεις των παιδαγωγών, για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελούν ώθηση ή πρόσκομμα στη άρση κοινωνικών και εκπαιδευτικών στερεοτύπων. Το νόημα που αποδίδουν μάλιστα στην αναπηρία και στην ενταξιακή διαδικασία, σχετίζεται με ένα πλήθος παραγόντων, και συγκεκριμένα με:

- Παράγοντες που αναφέρονται στο ίδιο το παιδί. Το είδος και ο βαθμός αναπηρίας του. Οι αντιλήψεις των παιδαγωγών διαφοροποιούνται ως προς την κινητική, αισθητηριακή, γνωστική (νοητική) και συναισθηματική διάσταση. Υπό μια ανάλογη οπτική, πολλοί ενδέχεται να εμφανίζονται υποστηρικτικοί στην ένταξη παιδιών με συγκεκριμένες αναπηρίες και να αποκλείουν άλλες περιπτώσεις (Croll, Moses, 2000; Kuester, 2000; Kearney, 2000; Poulou, Norwich, 2000; Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001; Evans, Lunt, 2002).

- Παράγοντες αναφερόμενοι στον παιδαγωγό, όπως φύλο, ηλικία, έτη

επαγγελματικής εμπειρίας, εκπαιδευτική βαθμίδα και θέση, εκπαίδευση, επιμόρφωση, προηγούμενες εμπειρίες στην επαφή με ανάπηρα άτομα (Center, Ward, 1987; Ρήγα, 1997; Padeliadou, Lampropoulou, 1997; Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001; Tafa, Chlouverakis, 2000; Avramidis, Norwich, 2002; Mulvihill, 2002).

- Παράγοντες που άπτονται του σχολικού περιβάλλοντος και συστήματος, όπως κτιριακή υποδομή και διαμόρφωση χώρων, ε-ποπτικά μέσα, επιστημονικό υποστηρικτικό δυναμικό (Center, Ward, 1987; Lieber, Capell, Sandal, Wolfberg, Horn, Beckman, 1998; Becker 2001; Kramer– Kilic, 2001). Ειδικότερα, η συναισθηματική ενίσχυση του Προσωπικού και η στήριξη του, οι σχέσεις συνεργασίας, φαίνεται πως βοηθούν τους παιδαγωγούς στο να βιώνουν συναισθήματα αναγνώρισης και αυτοεκτίμησης (Kearney, 2000; Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001; Avramidis, Norwich, 2002).

Στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας, έγινε μια προσπάθεια κατανόησης των παραγόντων που άπτονται της διαμόρφωσης των αντιλήψεων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, είχε ως στόχο της ν' ανιχνεύσει:

- Τις αντιλήψεις παιδαγωγών, που ήδη εργάζονταν σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς με παιδιά με αναπηρίες, σχετικά με τις προσ-πάθειες ένταξης αυτών των παιδιών.

- Τους ενδογενείς ή εξωτερικούς παράγοντες που είναι συνυφασμέ-νοι με το περιεχόμενο των αντιλήψεων. Ανάλογους παράγοντες αποτελούν το εργασιακό πλαίσιο και βιογραφικά στοιχεία, όπως η εκπαίδευση και επιμόρφωση, η ηλικία, η επαγγελματική πείρα, η προσωπική εμπλοκή με την αναπηρία.

Λόγω περιορισμένου χρόνου, δεν θα εστιαστώ στο θεωρητικό πλ-ίσιο εννοιών όπως η 'ένταξη', η ενσωμάτωση, η αναπηρία ή το τι σημαίνει παιδί με ειδικές ανάγκες. Ο πρόσφατος νόμος του 2008 αναφέρεται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ευρύτερα όμως, στον ελληνικό χώρο, χρησιμοποιούνται επίσης οι όροι 'ειδικές ανάγκες' και 'αναπηρία'. Στη συγκεκριμένη διπλωματική εργ-ασία χρησιμοποιήθηκε ο όρος 'αναπηρία' αλλ-ή στην επαφή με τους παιδαγωγούς αναφέρθηκαν και οι όροι 'ειδικές ανάγκες' ή 'ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες', καθώς ήταν πιο οικείοι στους παιδαγωγούς.

Όσον αφορά στην ένταξη, βιβλιογραφικά διακρίνονται δύο μορφές στο χώρο της προσχολικής αγωγής:

Α) Η εντασσόμενη ομάδα, δηλαδή μια ομάδα 3-4 παιδιών, που εκπαιδεύονται μαζί με μια ομάδα 12 – 15 παιδιών χωρίς αναπηρίες. Συχνά όμως θεωρείται πως αυτή η μορφή είναι άκαρπη, καθώς αποτελεί μια 'στημένη' προσπάθεια ένταξης σε τεχνητό περιβάλλον.

Β) Η ατομική ένταξη στο κοινό πλαίσιο, δηλαδή η περιστασιακή φοίτηση ενός παιδιού με αναπηρία, όταν παραστεί η ανάγκη, είναι και το είδος ένταξης στο οποίο αναφέρθηκαν οι συγκεκριμένοι παιδαγωγοί. Το πλεονέκτημα αυτής της μορφής έγκειται στο ότι κάθε παιδί κάνει χρήση του δικαιώματος εκπαίδευσής του στο Νηπιαγωγείο, ή τον Παιδικό Σταθμό, της γειτονιάς του. Φυσικά πρέπει να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις, που άπτονται της λειτουργίας του χώρου προσχολικής αγωγής, της στάσης και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί, της συνεργασίας με τους γονείς, καθώς και των ατομικών αναγκών του παιδιού (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998; Smith & Smith, 2000).

Ως μέθοδος συλλογής του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε η συνέντευξη βάθους, η οποία βασιζόταν σε ημιδομημένο ερωτηματολόγιο και απαρτιζόταν από:

- Ερωτήσεις προσέγγισης.
- Ερωτήσεις σχετικές με την οπτική των παιδαγωγών για το/τα παιδιά με αναπηρίες της τάξης τους, την ενταξιακή διαδικασία που ακολουθείται, τα συναισθήματα που οι ίδιες βιώνουν και το πώς αντιλαμβάνονται τις σχέσεις των συγκεκριμένων παιδιών με τα υπόλοιπα παιδιά και τους ενήλικες (Προσωπικό, γονείς).
- Γενικές ερωτήσεις, σχετικά με την ένταξη και την αναπηρία, την επαγγελματική και προσωπική τους εμπειρία.

Από τα στοιχεία που έδωσαν οι ίδιοι οι Βρεφονηπιακοί Σταθμοί, προέκυψε πως 13 από αυτούς, φιλοξενούσαν 'παιδιά με ειδικές ανάγκες' και κάποια τμήματα των Παιδικών Σταθμών φιλοξενούσαν έως και τρία παιδιά. Οι 14 παιδαγωγοί που έλαβαν μέρος στις κύριες συνεντεύξεις, γιατί υπήρξαν επιπλέον 3 πιλοτικές, ήταν όλες γυναίκες και προέρχονταν από 10 διαφορετικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. Ως προς την ειδικότητα, οι μισές ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ Βρεφονηπιοκομίας και οι υπόλοιπες είχαν αποφοιτήσει από κάποια ιδιωτική σχολή παιδοκόμων. Ως προς την ηλικία, η πληιοψηφία είχε μέσο όρο ηλικίας τα 35 χρόνια, οι περισσότερες (8) εργάζονταν περίπου 12 χρόνια σε παιδικούς σταθμούς, τρεις είχαν εμπειρία μικρότερη των πέντε ετών και επίσης τρεις μεγαλύτερη των 15 ετών.

Στις συνεντεύξεις τους οι παιδαγωγοί αναφέρθηκαν κυρίως σε παιδιά για τα οποία δεν υπάρχει επίσημη διάγνωση της αναπηρίας τους ή, όταν αυτή υπάρχει, είναι ασαφής. Συγκεκριμένα, μεταξύ των 17 παιδιών, στα οποία έγινε αναφορά, διάγνωση σαφής υπήρχε μόνο για τα 5 (κινητικά προβλήματα, νοτική καθυστέρηση, αυτισμός, σύνδρομο Down).

Τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, δεν αποτελούν σε καμιά περίπτωση γενικευμένες διαπιστώσεις, καθώς συνδέονται με

συγκεκριμένα πρόσωπα, τόπο και χρόνο. Συνιστούν όμως ανίχνευση ενός μέρους της πολυπρισματικής πραγματικότητας, η οποία αναφέρεται στο περιεχόμενο των αντιλήψεων παιδαγωγών, σχετικά με τις προσπάθειες ένταξης παιδιών με αναπηρίες. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, προσεγγίζουν την ένταξη και την αναπηρία μέσα από μια οπτική που φέρει στοιχεία ενός 'ιατρικού' ή αντίθετα 'κοινωνικού' μοντέλου (Bailey, 1998, Oliver 2004).

Στην πρώτη περίπτωση κυριαρχεί η λογική του 'ελλείμματος', της 'ασθένειας', της αναπηρίας ως μειονέκτημα (Baylies, 2002). Το παιδί δεν εξελίσσεται και δε θα αποτελέσει ποτέ 'παραγωγικό' ενήλικα. Οι παιδαγωγοί που χαρακτηρίζουν ένα παιδί με αναπηρία ως 'ανήμπορο' και 'ελλειμματικό', άλλοτε είναι ελαστικές απέναντί του, γιατί το λητούν, και άλλοτε εφαρμόζουν πρακτικές αποκλεισμού κάποιων προνομιών, με στόχο να το ωθήσουν να προσαρμοστεί στην ομάδα. Οι εκδηλώσεις 'ευαισθησίας' απέναντί του, που πολλές φορές είναι εκδηλώσεις οίκτου, αποτελούν μοντέλο συμπεριφοράς για τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Σε αυτά τα πλαίσια, οι παιδαγωγοί θεωρούν πως ένα παιδί που 'μειονεκτεί', έχει θέση σε μια ομάδα ομηλικών μόνο από τη στιγμή που θα οικειοποιηθεί τα χαρακτηριστικά της. Οι προτάσεις τους για τη φιλοξενία του σε 'ειδική' τάξη και εφαρμογή εξατομικευμένου, ή κοινού προγράμματος, έχει σα στόχο τη μείωση της 'διαφοράς' μεταξύ αυτού και των υπόλοιπων παιδιών, που 'υπερέχουν'.

Σε πολλές περιπτώσεις, τα όρια της αναπηρίας είναι αρκετά συγκεχυμένα. Έτσι ως 'ανάπηρα' χαρακτηρίζονται, από τα πρόσωπα των συνεντεύξεων, παιδιά που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του παιδαγωγικού έργου, και κυρίως όσα εκδηλώνουν μια επιθετική συμπεριφορά ή δεν προσαρμόζονται στο γενικό πρόγραμμα της τάξης. Άλλοτε πάλι η αναπηρία ταυτίζεται με τη 'νοντική καθυστέρηση' και παρουσιάζεται ως μια κατάσταση απόλυτης αδυναμίας στο να διαπραγματευτεί το παιδί τη σχολική πραγματικότητα.

Αντίθετα, οι παιδαγωγοί που υποστηρίζουν ένα 'κοινωνικό' μοντέλο ένταξης, διατυπώνουν απόψεις που αναδεικνύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου, αποδίδοντας στην αναπηρία ένα χαρακτήρα κοινωνικοπολιτισμικής κατασκευής (Barnes, Mercer, Shakespeare, 2000; Wilson, 2002). Σε αυτή την περίπτωση, η αναπηρία δε χαρακτηρίζει το σύνολο της προσωπικότητας, δε στοιχειοθετεί ανικανότητα ή έλλειμμα. Το παιδί με αναπηρία έχει ατομικές ανάγκες και ικανότητες, τις οποίες πρέπει να ενθαρρύνεται να αναπτύξει, στα μέτρα των δικών του δυνατοτήτων. Επομένως, πιστεύουν, πως η παιδαγωγός οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού και όχι το παιδί στις απαιτήσεις της παιδαγωγού.

Γενικά, η μορφή ενός 'κοινωνικού μοντέλου', όπως περιγράφεται από τις παιδαγωγούς των συνεντεύξεων, παραπέμπει σε μια διαδικασία ένταξης που αφορά σε όλα τα παιδιά της τάξης και προωθεί την καλλιέργεια σχέσεων ισότητας. Μέσα από αυτήν, τα υπόλοιπα παιδιά, διαμορφώνουν θετικές αντιλήψεις για τις ικανότητες των ομηλικών τους, αποκτούν μια ευρύτερη οπτική για την 'αναπηρία', συγκριτικά με τα παιδιά που δεν είχαν την ευκαιρία ανάλογης επαφής (Carter, 2003). Από την άλλη πλευρά, τα ανάπηρα παιδιά διδάσκονται δεξιότητες, τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αλληλεπιδρούν με τους ομηλικούς τους και τους ενήλικες του Παιδικού Σταθμού, εξελίσσονται ως ανθρώπινες οντότητες. Πάνω απ' όλα όμως, σύμφωνα με τις παιδαγωγούς, η εκμάθηση δεξιοτήτων, η συναισθηματική τους στήριξη, η κοινωνικοποίηση εντός μιας μικρής ομάδας, συντελεί στην αποφυγή του μετέπειτα κοινωνικού αποκλεισμού τους.

Η ένταξη για πολλές παιδαγωγούς επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικοποίησης. Οι ανάγκες ενός παιδιού όμως δεν είναι μόνο κοινωνικές αλλά και γνωστικές, συναισθηματικές κλπ, και πρέπει να προσεγγίζονται ολιστικά (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001). Η οπτική πως τα ανάπηρα παιδιά χρήζουν, ως επί το πλείστον, συναισθηματικής προσέγγισης και όχι τόσο άλλων πρακτικών, στηρίζεται συχνά σε βαθύτερες σκέψεις της ίδιας της παιδαγωγού, περί συναισθηματικά 'ευάλωτων' υπάρξεων που έχουν ανάγκη προστασίας. Παράλληλα, στην περίπτωση που αποφασίσουν να δώσουν έμφαση στο γνωστικό τομέα, ανακινούνται ενδόμυχοι φόβοι μη περάτωσης των εκπαιδευτικών στόχων και δυσλειτουργίας της τάξης (Ρήγα, 1997).

Ακόμη όμως και στην περίπτωση που οι παιδαγωγοί θεωρούν πως συνεισφέρουν αποτελεσματικά στο να μην αποκλειστεί κανένα παιδί από τη συμμετοχή του στην ομάδα της τάξης, διατηρούν επιφυλάξεις ως προς την επιτυχία ανάλογων προσπαθειών, όταν αυτές δε συνοδεύονται από γενικότερες αλλαγές σε θεσμούς και αξίες. Νιώθουν πως ό,τι προσπαθούν να κάνουν είναι μάταιο, αφού οι αντιλήψεις του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου για την αναπηρία παραμένουν αμετάβλητες.

Είτε όμως οι παιδαγωγοί κινούνται προς ένα 'κοινωνικό' είτε περισσότερο προς ένα 'ιατρικό' μοντέλο ένταξης ανάπηρων παιδιών, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων προκύπτουν προβληματισμοί και αντιφάσεις. Κάποιες παιδαγωγοί που, για παράδειγμα, δίνουν έμφαση στις ικανότητες των ανάπηρων παιδιών και στο δικαίωμα του κάθε ατόμου να εξελίσσεται βάσει της διαφορετικότητάς του, παράλληλα, περιγράφουν ελαστικές συμπεριφορές απέναντι στο ανάπηρο παιδί, πιστεύοντας ότι κατ' αυτόν τον τρόπο το προστατεύουν ή διατυπώνουν σκέψεις που αναφέρονται σε μια 'κανονικοποίηση' των ικανοτήτων του.

Άλλες φορές πάλι αναγνωρίζουν από τη μια πλευρά τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης ανάπηρων και μη ανάπηρων παιδιών, την ανάπτυξη των εν δυνάμει ικανοτήτων τους, και ταυτόχρονα τις ευεργετικές επιδράσεις 'ειδικών' προγραμμάτων και της συμμετοχής σε ειδικές τάξεις. Ίσως αυτό να σχετίζεται και με το ότι 'παλεύουν' με σκέψεις και συναισθήματα, καθώς προσπαθούν να διαπραγματευτούν έννοιες, οι οποίες διαπιστώνουν πως είναι μεν θελητικές αλλήλ έχουν δυσκολίες εφαρμογής και δεν είναι ακόμη έτοιμες να τις αποδεχτούν.

Η συνύπαρξη αντιφατικών απόψεων παρατηρείται και στην περίπτωση που οι παιδαγωγοί πιστεύουν πως τα παιδιά με αναπηρίες μειονεκτούν, ότι διαφέρουν ως προς μια διάσταση 'φυσιολογικότητας', ενώ παράλληλα θεωρούν πως η ευαισθητοποίηση όλου του Προσωπικού μπορεί να συμβάλει στην άρση των προκαταλήψεων και στο δικαίωμα του ανάπηρου παιδιού να συνυπάρχει με μη ανάπηρους ομηλικούς.

Οι συνεντεύξεις αναδεικνύουν επίσης την ύπαρξη παραγόντων, οι οποίοι είναι άρρηκτα δεμένοι με την οπτική των παιδαγωγών, σχετικά με την ένταξη ανάπηρων παιδιών. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες αναφέρονται στο ρόλο της επιμόρφωσης, της απόκτησης γνώσεων που προκύπτει μέσα από σεμινάρια, επαφές με επιστημονικές ομάδες και προσωπικές βιβλιογραφικές αναζητήσεις. Το να νιώθουν οι παιδαγωγοί πως ανανεώνουν τις γνώσεις τους και προχωρούν στην κατάκτηση νέων, ενισχύει θετικά την αυτοεικόνα τους, τους παρέχει την αίσθηση ότι μπορούν να είναι αποτελεσματικές στο έργο τους και ότι η 'ένταξη' δεν ισούται απλά με την τοποθέτηση ενός παιδιού σε μια τάξη. Αντίθετα, όταν δεν επιμορφώνονται, όχι μόνο σε θέματα Ειδικής Αγωγής αλλή και γενικότερα σε παιδαγωγικά θέματα, αναδύονται ανασφάλειες, αμφιβολίες για τις προσπάθειές τους, επέρχεται ψυχολογική κόπωση. Εφόσον όμως, ο χώρος του Παιδικού Σταθμού δεν αποτελεί περιχαρακωμένη κοινότητα, αλλή πεδίο αλληλεπίδρασης, η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση αφορά σε όλο το Προσωπικό και τους γονείς των παιδιών, σε μια προσπάθεια άρσης των φόβων και προκαταλήψεων που σηματοδοτούν διαχωρισμούς (Ντολιοπούλου, 2002).

Οι αντιλήψεις των παιδαγωγών είναι επίσης συνυφασμένες με εμπειρίες επαφής με ανάπηρα άτομα, είτε αυτές αφορούν στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον είτε στον επαγγελματικό χώρο. Η οπτική πως ένα παιδί με αναπηρία διαθέτει ικανότητες και πως αποτελεί ισότιμο μέλος μιας ομάδας ομηλικών, αφορά συχνά παιδαγωγούς που σε κάποια στιγμή της ζωής τους είχαν την ευκαιρία αλληλεπίδρασης με ανάπηρα άτομα. Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη ανάλογων εμπειριών και η αποφυγή σύναψης σχέσεων με άτομα που διαφέρουν, βάσει μιας κατασκευασμένης εικόνας

περί 'φυσιολογικότητας', καλλιεργούν μέσα τους το φόβο και τον οίκτο.

Συχνά τα συναισθήματα που προκύπτουν κατά την επαφή των παιδαγωγών με το ανάπηρο παιδί της τάξης τους, φαίνεται πως αποτελούν φραγμούς στους ορίζοντες των αντιλήψεών τους. Συμπάσχουν και ταυτίζονται με τους γονείς, παραμελώντας το ρόλο τους ως παιδαγωγοί, δηλαδή το να μεριμνούν για την ανάπτυξη των εν δυνάμει ικανοτήτων όλων των παιδιών. Επιπλέον, συχνά η επαφή με ένα ανάπηρο παιδί ανακινεί προσωπικές ανασφάλειες, σχετικά με την υγεία του δικού τους παιδιού. Θεωρούν τότε πως δεν είναι έτοιμες να εισέλθουν στο πεδίο μιας ανάλογης αλληλεπιδραστικής εμπειρίας, και πως θα ήταν καλύτερο να την αποφύγουν. Σε αυτά τα πλαίσια, υποστηρίζουν πως η ύπαρξη προσωπικής επιθυμίας για εθελοντική συμμετοχή των παιδαγωγών σε μια τέτοια διαδικασία, αποτελεί προϋπόθεση όχι μόνο επιτυχίας αλλά και, στα πλαίσια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δικαίωμα επιλογής τους (Kuester, 2000). Η επιθυμία για συμμετοχή σχετίζεται άλλωστε με προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες (Mulvihill, Shearer, Van Horn, 2002) και δε μπορεί να μετατρέπεται σε υποχρέωση, γιατί τότε κινδυνεύει να οδηγήσει όχι μόνο σε αποτυχημένα αποτελέσματα αλλά και σε ψυχολογική φθορά των συμμετεχόντων.

Τα υποκείμενα των συνεντεύξεων επικεντρώνονται όμως και σε παράγοντες που άπτονται της γενικότερης λειτουργίας του Παιδικού Σταθμού. Θεωρούν πως οι σχέσεις συνεργασίας με το υπόλοιπο Προσωπικό, καθώς και με τους γονείς των παιδιών, ενισχύουν θετικά την αυτοεικόνα τους, σχετικά με το εύρος των δυνατοτήτων τους, συντείνοντας σε μια πιο 'ανοικτή' και πιο υποστηρικτική οπτική για την εφαρμογή των ενταξιακών προσπαθειών. Παράλληλα όμως θίγουν και θέματα - προϋποθέσεις ένταξης, όπως η αναλογία παιδιών - παιδαγωγών. Ο περιορισμένος αριθμός παιδιών, η δουλειά σε μικρές ομάδες, η ύπαρξη ενός επιπλέον παιδαγωγού στην τάξη, μειώνουν το άγχος τους, σχετικά με τη διαφύλαξη της αριμέλειας των παιδιών, και τις βοηθά να επικεντρωθούν καλύτερα στο έργο της αγωγής. Αυτό πιστεύουν πως συντείνει στο να είναι πιο δεκτικές στην προοπτική συνεργασίας με παιδιά με αναπηρίες. Στην περίπτωση όμως που η άποψή τους αφορά στην ύπαρξη μιας επιπλέον παιδαγωγού, που θα ήταν δυνατό να ασχοληθεί αποκλειστικά με τα ανάπηρα παιδιά, θα μπορούσε να πει κανείς πως υπογραμμίζει την ύπαρξη μιας 'ειδικής' περίπτωσης στην τάξη και ακυρώνει το ρόλο της παιδαγωγού, η οποία οφείλει να παρέχει αγωγή σε όλα τα παιδιά, να τα στηρίζει και να τα προωθεί (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, Δαφέρμος, 2002).

Παράγοντες υλικοτεχνικής υποδομής αναφέρονται σπάνια, κι αυτό μόνο στην περίπτωση που οι ίδιοι οι παιδαγωγοί έχουν βιώσει τα πρακτικά προβλήματα μιας κινητικής αναπηρίας, που συνδέεται με κάτι ανάλογο. Φαίνεται πως άλλα στοιχεία,

όπως η έλλειψη γνώσεων, συνεργασίας και στήριξης, αποτελούν γι' αυτές σημαντικότερες ανάγκες προς κάλυψη.

Αντίθετα, το είδος και ο βαθμός αναπηρίας του παιδιού, επιδρούν στην οπτική τους, σχετικά με τις δυνατότητες ένταξης. Ως γνώμονας χρησιμοποιείται συχνά η 'βαρύτητα' της περίπτωσης, ένας χαρακτηρισμός που αποδίδεται σε παιδιά που εκδηλώνουν μια 'εκτός ορίων' συμπεριφορά, που δυσκολεύουν τις παιδαγωγούς στην αντιμετώπισή τους και επιτείνουν το άγχος τους. Πολλές φορές, οι αντιλήψεις των παιδαγωγών στο κοινό πλαίσιο εκπαίδευσης επηρεάζονται από το βάρος των ευθυνών και την πίεση που αισθάνονται, κυρίως όταν έχουν να κάνουν με παιδιά που εμφανίζουν νοτική καθυστέρηση, θεωρώντας ότι ο χειρισμός τους είναι ιδιαίτερα δύσκολος (Croll, Moses, 2000; Kearney, 2000, Kuester, 2000; Evans, Lunt, 2002). Τα άτομα των συνεντεύξεων πιστεύουν πως τα παιδιά με νοτική καθυστέρηση είναι δύσκολο να ενταχθούν σε έναν κοινό Παιδικό Σταθμό, καθώς παρεμποδίζουν την εξέλιξη όλης της τάξης. Παράλληλα, οι παιδαγωγοί συχνά θεωρούν πως το εμφανές ή μη της αναπηρίας καθορίζει και την ύπαρξή της. Όταν η κατάσταση του παιδιού δεν είναι αντιληπτή στους άλλους, τότε δε διαφοροποιούν και τη συμπεριφορά τους απέναντί του. Φαίνεται πως οι εκδηλώσεις οίκτου ξεκινούν από τη στιγμή που κάποιος θα ορίσει τη συγκεκριμένη κατάσταση ως 'πρόβλημα' ή 'έλλειμμα'. Άρα η αντίληψη για τα πρόσωπα, και κατά συνέπεια για τα ανάπηρα παιδιά, μπορεί να είναι κατασκευαστική (Cassels, Green, 1995).

Πέρα από όλα αυτά, οι συνεντεύξεις παρείχαν μια ποικιλία στοιχείων, που δε μπόρεσε να αξιοποιηθεί, και που αναφέρεται, για παράδειγμα, σε πρακτικές των παιδαγωγών, στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων, σε επικοινωνιακά μηνύματα που διακινούνται στην τάξη, σχετικά με τα ανάπηρα παιδιά και την ένταξή τους σε μια ομάδα ομνηλικών, στην αλληλεπίδραση στο χώρο των Παιδικών Σταθμών μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών της ενταξιακής διαδικασίας. Το υλικό αυτό θα μπορούσε να εμπλουτίσει μια προβληματική περαιτέρω ερευνών, όπως για παράδειγμα το πώς αντικατοπτρίζονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις των παιδαγωγών σε συμπεριφορές και πρακτικές τους ή πώς μορφοποιείται η επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στα παιδιά της τάξης και στο υπόλοιπο Προσωπικό, μέσα από τη ηλεκτική, εξωλεκτική επικοινωνία, τις συμπεριφορές τους. Επίσης, καθώς διαπιστώνεται πως οι παιδαγωγοί περνούν από διάφορα συναισθηματικά στάδια στην επαφή τους με ανάπηρα παιδιά, θα άξιζε να ερευνηθεί όλη η πορεία, το πέρασμά τους από την αποφυγή και τον οίκτο, στη σύγκρουση με τον 'Εαυτό' και με τις αναπαραστάσεις τους για την αναπηρία.

Οποιαδήποτε σχέση επικοινωνίας στην τάξη, εξαρτάται από τους στόχους, τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις των παιδαγωγών. Οι προσεγγίσεις των παιδαγωγών απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες, αποτελούν πρότυπο για τη συμπεριφορά και των υπόλοιπων παιδιών της τάξης. Το παιδί οικειοποιείται «τις στάσεις... και ιδιαίτερα τους ρόλους εκείνων οι οποίοι με κάποια έννοια το ελέγχουν και από τους οποίους εξαρτάται» (Mead, 2001:296). Υπό ένα ανάλογο πρίσμα, οι παιδαγωγοί φέρουν μέρος της ευθύνης για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας, στάσεων, που αναφέρονται είτε στο δικαίωμα του κάθε ατόμου να έχει μία θέση στο κοινωνικό σύνολο, είτε στην πεποίθηση, πως ο κόσμος απαρτίζεται από 'φυσιολογικούς' και 'μη φυσιολογικούς'. Η οπτική που υιοθετούν οι παιδαγωγοί, είναι αποτέλεσμα ενός ολόκληρου παρασκήνιου προσωπικών βιωμάτων καθώς και καταστάσεων που συνδέονται με τον εργασιακό τους χώρο. Αν λοιπόν, βάσει των αρχών της Ένταξης, κάθε παιδί έχει το δικαίωμα φιλοξενίας στον Παιδικό Σταθμό της γειτονιάς του, τότε πρέπει να εξευρεθούν τρόποι που θα μεταβάλλουν το περιεχόμενο των αντιλήψεων, σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και που θα δώσουν ώθηση προς μια ευνοϊκή ματιά στις δυνατότητες και όχι στις αδυναμίες των παιδιών (Gindis, 1999; Jantzen, 1996).

Παράλληλα, η συχνή επαφή των παιδαγωγών με παιδιά με αναπηρίες θα μπορούσε να κατευθύνει στην πραγματική αποδοχή του Άλλου. Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο, μέσα από τους Παιδικούς Σταθμούς, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην οργάνωση σεμιναρίων, με εθελοντική συμμετοχή των παιδαγωγών, με στόχο την ευαισθητοποίησή και ενημέρωσή τους γύρω από θέματα κοινωνικών δικαιωμάτων και εκπαιδευτικών πρακτικών (Smith & Smith, 2000).

Επιπλέον, θα μπορούσε:

- Να υπάρξει σταθερή συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες, όπως επιστημονικές ομάδες, έτσι ώστε να παρέχεται στήριξη και ενημέρωση.

- Να βελτιωθούν οι εργασιακές συνθήκες, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις δυσχεραίνουν το έργο των παιδαγωγών και αυξάνουν το άγχος τους. Για παράδειγμα, μπορεί να δοθεί έμφαση στην ανα-λογία παιδιών – παιδαγωγών στην τάξη, στις σχέσεις συνεργασίας του Προσωπικού, στον ενισχυτικό ρόλο της Προϊσταμένης του Παιδικού Σταθμού. Άλλωστε η 'ένταξη' δεν αφορά μόνο στο τμήμα, το οποίο φιλοξενεί ένα ανάπηρο παιδί, αλλά είναι υπόθεση όλων των παιδαγωγών, του βοηθητικού ή υποστηρικτικού Προσωπικού, των παιδιών, των γονέων (Ainscow, 1999).

Πάνω από όλα όμως, ανάλογες κατευθύνσεις προϋποθέτουν με-τατροπή των δομών, επανεξέταση των αξιών, των στόχων της εκπαίδευσης και του κοινωνικού

γίνεσθαι (Shakespeare, Watson, 1997). Με αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί κανείς να πιστεύει πως φροντίζει για ένα μέλλον, όπου ο διαχωρισμός δεν θα έχει θέση, όπου όλοι θα συνειδητοποιούμε ότι τα πάντα κατασκευάζονται, συντηρούνται και ανασκευάζονται από εμάς τους ίδιους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp.129-147.

Bailey, J. (1998). 'Medical and Psychological Models in Special Needs Education', in Clark, C., Dyson, A. & Millard, A. (ed), *Theorising Special Education*, London: Routledge.

Barnes, C., Mercer, G., Shakespeare, T. (2000). Exploring Disability: A Sociological Introduction, *Canadian Journal of Sociology Online*, Jan. – Feb. 2000:

<http://www.atrs.ualberta.ca/cjscopy/reviews/disability.html> (2002, December 15)

Baylies, C. (2002). Disability and the Notion of Human Development: questions of rights and capabilities, *Disability and Society*, 17 (7), pp.725-739.

Becker, U. (2001). Zur Integration und sonderpädagogischen Förderung von Schülern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (1), pp.13-21.

Cassells, A. Green, P. (1995). Αντίληψη (Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, επιμέλεια), Γνωστική Ψυχολογία 3, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1991).

Carter, J. (2003). Factors Influencing the Interaction between persons with and without a disability:

<http://users.stargate.net/~ozzy/dis&non.htm> (2003, November 11).

Center, Y., Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The exceptional child*, 34 (1), pp. 41-56.

Croll, P., Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (1), pp. 1-12.

Δαφέρμος, Μ., (2002). Η Πολιτισμική – ιστορική θεωρία του Vy-gotsky, Αθήνα: Ατραπός.

Evans, J., Lunt, I. (2002). Inclusive Education: are there limits? *European Journal of*

Special Needs Education, 17 (1), pp. 1-14.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gindis, B. (1999). Vygotsky's Vision: Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century. Remedial and Special Education, 29 (6), pp. 32-64.

Jantzen, W. (1996). Vygotskijs defektologische Konzeption:

<http://www.members.aol.com/basaglia/vygot97.html>. (2003, April 10).

Kearney, A.C. (2000). Successful Inclusion: What do teachers say they need? International Special Education Congress "including the excluded", University of Manchester 24th – 28th July 2000

http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kearney_1.htm (2000, April 4).

Kraemer – Kilic I.K. (2001). Zur Bedeutung kooperativen Lerner in integrativen Klassen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 51 (2), pp. 22 -27.

Kuester, V.M. (2000). 10 Years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed? International Special Education Congress "including the excluded", University of Manchester 24th – 28th July 2000:

http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester_1.htm (2000, April 4).

Lieber, J., Capell, K., Sandal, S.R., Wolfberg, P., Horn, E. & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: teachers' beliefs and practices. Early Childhood Research Quarterly, 13 (1), pp. 87-105.

Mead, H. G. (2001). «Το ιστορικό της γένεσης του εαυτού», στο Μακρυγιάννη, Δ. (επιμ.), Παιδική Ηλικία, Αθήνα: Νήσος.

Mulvihill, B.A., Shearer, D. & van Horn, L.M. (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. Early Childhood Research Quarterly, 17, pp.197-215.

Ντολιοπούλου, Ε., (2002α). Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Oliver, M. (2004). 'If I had a hammer: the social model in action', In Swain, J., French, S., Barnes, C. & Thomas, C. (eds). Disabling Barriers – Enabling Environments, London: Sage.

Ρήγα, Α.Β., (1997). «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες», στο Τάφα, Ε. (επιμ.), Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Padeliadou, S., Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular educa-

tion teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12 (3), pp.173-183.

Poulou, M., Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), pp. 71-187.

Shakespeare, T., Watson, N. (1997). 'Defending the Social Model', in Barton, L & Oliver M. (ed), *Disability Studies: Past, Pre-sent and Future*, Leeds Disability press.

Smith, M.K., Smith K.E. (2000). "I believe in inclusion, but....": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (2), pp.161- 180.

Tafa, E., Chlouverakis, G. (2000). Kindergarten teachers' perceptions of intervention strategies for young children with mild learning and behaviour problems. *International Journal of Early Childhood*, 32 (2), pp. 45-58.

Τζουριάδου, Μ. Μπάμπας, Γ., (2001). «Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: οι απόψεις των νηπιαγωγών», στο Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς*.

Wilson, J. (2002). Short Reports. Defining 'special needs', *European Journal of Special Needs Education*, 17 (1), pp. 61-66.

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

*Κωνσταντίνος Δρόσος, Αθηνά Δήμα, Χαραλαμπίδου Ευτέρπη
Τμήμα Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Ηπείρου, Ιωάννινα*

Περίληψη

Η μαθησιακή και γλωσσική υποστήριξη ενός μαθητή που εκδηλώνει χαρακτηριστικά δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την επαφή του με το γλωσσικό υλικό (ανάγνωση και γραφή) απαιτεί συγχρονισμένη, ευέλικτη και πολυεπίπεδη παρέμβαση. (Ζακοπούλου, 2002)

Κύριος στόχος της εργασίας αυτής είναι η κατασκευή ενός προγράμματος που θα καλύπτει αυτή την ανάγκη για συντονισμένη και ολοκληρωμένη παρέμβαση, που θα εκμεταλλεύεται τις νέες τεχνολογικές ευκαιρίες και θα δημιουργεί νέες δυναμικές στο μαθησιακό μοντέλο διδασκαλίας και υποστήριξης.

Στόχος του προγράμματος «Glossa» είναι να πραγματοποιήσει ένα οργανωμένο μα όχι στείρο πρόγραμμα που θα καλύπτει τους τομείς της γραφοφωνολογίας, της ανάγνωσης, του γραφισμού και της γνωστικής δεξιότητας και να αναπτύξει τους μηχανισμούς της τριβής με το γλωσσικό υλικό που στις περιπτώσεις των παιδιών με δυσλεξικά χαρακτηριστικά εμφανίζεται ως εφιάλτης.

Με ξεκάθαρους διδακτικούς στόχους, λειτουργικότητα και πολυμορφικότητα στην παρουσίαση και παροχή του αναγνωστικού και γραφικού υλικού των ασκήσεων στοχεύουμε στην επαύξηση της προσπάθειας και την υποβοήθηση σε πολλαπλά επίπεδα υπό τη μορφή του παιχνιδιού.

Το πρόγραμμα «Multimedia Γλώσσα» αποτελεί ένα πλήρως «ανοιχτό» πρόγραμμα καθώς ο ειδικός μπορεί να προσθέσει εικόνες – ήχους ή λέξεις, κείμενα στόχο και να κατασκευάσει εντελώς νέες ασκήσεις. Είναι ένα πολυμορφικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κάθε μαθητή, καλύπτοντας τις ανάγκες μαθητών που δεν υπάρχει ανάλογο λογισμικό να τους υποστηρίξει.

Θα θέλαμε τέλος να αναφέρουμε πως η πρόσβαση στη γνώση της ανάγνωσης και της γραφής καθώς και σε όλες τις πληροφορίες γνώσης δίνει σε κάθε μαθητή τα εφόδια και τη δύναμη να γίνει ένα ενεργό μέλος της κοινωνίας. (Detheridge, 1996).

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ενώ αποτελούν πηγή για ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών, παράλληλα είναι και το μέσο το οποίο διευκολύνει την πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες ακόμη και για τα πιο «αποκλεισμέ-να» μέλη της κοινωνίας μας. (Κόμης Β, Καμπεζά Μ, Χαραλαμποπούλου Χ, 1999)

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία, λογισμικό, Νέες Τεχνολογίες, Γραπτός Λόγος.

1. Εισαγωγή

Η γλώσσα, σύμφωνα με τη λειτουργική αντίληψη (Stewig, 1983), χρησιμοποιείται βασικά ως όργανο (α) έκφρασης (επιθυμιών, σκέψεων, αισθημάτων και αισθητικών συγκινήσεων), (β) διαπροσωπικής επικοινωνίας, και (γ) νοητικών χειρισμών, μάθησης και γνώσης. Πρόκειται για τρεις αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες ή για επιμερισμό μιας ενιαίας γλωσσικής δεξιότητας, ανάλογα με το αν η έμφαση δίνεται στον εκφραστικό, συναλλακτικό ή μαθησιακό και γνωστικό της ρόλο.

Με βάση τους άξονες της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας η λειτουργία της γλώσσας αναλύεται σε ομιλία – ακρόαση και σε γραπτή έκφραση – ανάγνωση (Σετάτος, 1991), διαδικασίες που βασίζονται σε ορισμένες τεχνικές κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης και που η εκμάθηση τους καταλήγει σε αντίστοιχες δεξιότητες. Με τη σειρά τους οι δεξιότητες αυτές επιμερίζονται σε ακόμα πιο ειδικές, ανάλογα με το είδος ή τη χρήση του λόγου.

Στη διαδικασία της μάθησης υπάρχει μια πολύ σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην αποκτημένη γνώση και στη νέα γνώση που αποκτιέται. Επομένως ότι μαθαίνουμε εξαρτάται αρχικά από αυτά που ήδη ξέρουμε. Η αλληλεπίδραση μεταξύ της παλιάς και της νέας γνώσης επηρεάζει αναπόφευκτα την απόκτηση, οργάνωση και χρήση της γλώσσας (Πόρποδας, 1981). Τα προβλήματα που εντοπίζονται τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο οφείλονται στη δυσκολία ορισμένων ατόμων να αποκωδικοποιήσουν έννοιες.

Σύμφωνα με την Ζακοπούλου (2002) ο όρος μαθησιακές δυσκολίες ορίζεται ως εξής: «...διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση ή τη χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού. Αυτές οι διαταραχές μπορεί να εκδηλωθούν μέσα από ανεπαρκή ικανότητα για ακουστική προσοχή, σκέψη, ομιλία, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία ή μαθηματικούς υπολογισμούς. Μπορεί, επίσης, να περιλαμβάνουν καταστάσεις με

αντιληπτικές μειονεξίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και εξελικτική αφασία».

Όπως διαφαίνεται ο όρος δυσλεξία εντάσσεται στην ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών και όπως επισημαίνουν οι Ζάχος Ι. και Ζάχος Δ. (1998) «Η δυσλεξία ορίζεται σήμερα ως η δυσχέρεια στην επεξεργασία του λόγου, μια δυσχέρεια που αφορά σ' όλες τις πλευρές της γλωσσικής λειτουργίας - την ανάγνωση, τη γραφή, την κατανόηση, την έκφραση άσχετα αν, πολλές φορές, η δυσχέρεια εντοπίζεται με ιδιαίτερη ένταση και έκταση σε μια και μόνο πλευρά με περισσότερα και εντονότερα συμπτώματα. Η δυσλεξία αφορά και στον προφορικό λόγο, όχι βέβαια με την έννοια δυσκολιών ή ατελειών στην εκφορά ορισμένων φωνημάτων, αλλά με την έννοια της δυσχέρειας στην επεξεργασία του λόγου σ' όλα τα επίπεδα της γλωσσικής λειτουργίας».

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής πρωτοσχολικής ηλικίας με χαρακτηριστικά δυσλεξικής συμπεριφοράς όπως αυτά καταγράφονται από τους (Crystal, 1992; 1994; Nicolson & Fawcett 1995) που τα διέκριναν σε τρεις τομείς εξαιτίας της πολυπλοκότητας τους α) τα χαρακτηριστικά της γενικής συμπεριφοράς του ατόμου, β) τα χαρακτηριστικά α-νάγνωσης, γ) τα χαρακτηριστικά γραφής - ορθογραφίας, πρέπει να δημιουργηθεί ένα πλέγμα δραστηριοτήτων που να καλύπτει όλο το φάσμα και να τον υποστηρίζει πολυεπίπεδα.

α) Στα χαρακτηριστικά της γενικής συμπεριφοράς του ατόμου με δυσλεξία κατατάσσονται τα εξής:

1) Οργανωτικά προβλήματα στην προσωπική ζωή και στην οργάνωση γνωστικών αντικειμένων, αλλά και η ανεπαρκής οργάνωση του γνωστικού αντικειμένου σε επίπεδο μνήμης.

2) Δυσκολίες αντίληψης των εννοιών της ακολουθίας, σειράς και διεύθυνσης.

3) Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.

4) Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

5) Σύντομα χρονικά διαστήματα προσοχής.

6) Φτωχή ακουστική διάκριση και ανάκληση.

β) Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσκολία στο τομέα της ανάγνωσης είναι:

1. Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα π.χ. ΤΗΣ αντί ΣΤΗ .

2. Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.

3. Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
4. Καθρεπτική ανάγνωση π.χ. ΧΑ αντί ΑΧ.
5. Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων.
6. Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία π.χ. Σκοτεινός-Μαύρος.

γ) Τα χαρακτηριστικά της γραφής και ορθογραφίας των μαθητών είναι:

1. Ακαταστασία, οπότε οι λέξεις είναι δυσανάγνωστες.
2. Ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
3. Γράμματα και λέξεις καθρεπτικά γραμμένα.
4. Χρήση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων ταυτόχρονα.
5. Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν μια λέξη.

Όπως αναφέρουν πολλοί επιστήμονες (Stanovich, Cunningham&Cramer,1984; Rack,1997; Geilzheiser & Wood,1998) στην πρώτη σχολική ηλικία από τη στιγμή που το παιδί έρχεται σε επαφή με την ανάγνωση και τη γραφή οι εκδηλώσεις της δυσλεξικής συμπεριφοράς γίνονται έντονα εμφανείς, από την προσχολική όμως ηλικία διακρίνουμε κάποια ανησυχητικά σημάδια τα οποία διατηρούνται και ενισχύονται στην πρώτη τάξη του Δημοτικού. Για τον λόγο αυτό η διδασκαλία και η παρέμβαση που πρέπει να οργανωθεί και να εφαρμοστεί είναι αναγκαίο σύμφωνα με τους Βουγιούκα (1988 και 1994) να βασίζεται στις ενεργητικές μεθόδους που ευνοούν τη δημιουργική εμπλοκή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, τις ομαδικές διανοητικές δραστηριότητες και μια παιδαγωγική επικεντρωμένη στα βιώματα του παιδιού. Να ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των παιδιών καθώς και η δημιουργία ενός πνεύματος αλληλεγγύης.(Edelen-Smith, 2001).

Κύρια επιδίωξη της διδασκαλίας θα είναι η προσφορά με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο σημαντικών και έγκυρων γνώσεων (Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης,1995, Βουγιούκας,1988 & 1994) και δραστηριοτήτων και στρατηγικών συνεκπαίδευσης έτσι ώστε να δημιουργείται ένα κλίμα αλληλοϋποστήριξης και αυτοπραγμάτωσης μέσα στην τάξη.

Η διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό, εφευρετικότητα και εισαγωγή παιδαγωγικών νεωτερισμών ώστε να εξασφαλίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Μήτσος, 1996, Μπούσιος,2001) και να διασφαλίζει την όσο το δυνατό πιο εύκολη πρόσ-βαση στη γνώση.

Η Day(1995) περιγράφει τρεις τρόπους με τους οποίους οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση στη μάθηση και τη γνώση:

απομακρύνοντας τα “φυσικά” εμπόδια, δηλαδή κυρίως εμπόδια που έχουν σχέση με δυσκολίες κινητικότητας (physical access),
παρουσιάζοντας τα μαθήματα με διαφορετικούς τρόπους (cognitive access),
υποστηρίζοντας τους μαθητές σε ιδιαίτερους τομείς δυσκολιών (supportive access).

Ο Singleton (1994;1997;2001) Υποστηρίζει ότι τόσο η θεραπεία και η μάθηση όσο και η υποστήριξη και πρόσβαση των μαθητών είναι εξίσου σημαντικές. Γι’ αυτό η λέξη κλειδί για τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για παιδιά με δυσlexία είναι η λέξη «διαφοροποίηση».

Ένας μαθητής μπορεί να χρειάζεται περισσότερη εξάσκηση μέσω κατάλληλων προγραμμάτων, ώστε να κατακτήσει μία δεξιότητα, ένας άλλος μπορεί απλά να χρειάζεται τη χρήση επεξεργαστή κειμένου για να διευκολύνει τη συμμετοχή του στη τάξη κι ένας τρίτος μπορεί να έχει ανάγκη και τα δύο. Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δύναμη τους να δίνουν κίνητρο για μάθηση (Brooks, 1997). Επιπλέον ενισχύοντας τη συγκέντρωση της προσοχής βοηθούν τους μαθητές να δείξουν πόσο πραγματικά έχουν κατανοήσει κάτι (Detheridge, 1996). Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η δουλειά στο computer είναι μια προσωπική ε-vasxόληση η οποία μειώνει την έκθεση του μαθητή σε αρνητική κριτική ενώπιον των συμμαθητών του.

Αλλωστε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι μία μηχανή και μία κριτική εκ μέρους της μηχανής αυτής είναι λιγότερο μειωτική από μία ανθρώπινη κριτική εκ μέρους του δασκάλου. Επίσης, οι υπολογιστές προσφέρουν μεγάλο βαθμό εξάσκησης, εφόσον δεν κουράζονται και μπορούν να δείξουν μεγαλύτερη υπομονή από ένα δάσκαλο, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν στους δικούς τους ρυθμούς (Rooms, 2000). Τέλος, οι υπολογιστές παρέχουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυτό που έχουν ανάγκη: εργασίες σε μικρά διαδοχικά βήματα (Detheridge, 1996). Αυτή η στρατηγική της κατάτμησης σε μικρά βήματα έχει αποδειχτεί ότι είναι ένας επιτυχημένος τρόπος διδασκαλίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

2. Το λογισμικό

Το λογισμικό πρόγραμμα Multimedia glossa σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε για να υποστηρίξει μαθησιακά τους μαθητές που εκδηλώνουν δυσlexικά χαρακτηριστικά τόσο στην νηπιακή όσο και στην πρωτοσχολική ηλικία εφαρμόζοντας και αναλύοντας τη θεματολογία, τη στοχοθεσία και το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο το παιδί

έρχεται σε επαφή ακολουθώντας τη θεωρία της εργασίας σε μικρά διαδοχικά βήματα.

Για το σκοπό αυτό η μορφή, η διαρρύθμιση και η ακολουθία των τομέων των ασκήσεων είναι ίδια σε όλα τα μαθήματα και στις δυο μορφές παρουσίασης του υλικού (έντυπη και ηλεκτρονική). Επίσης η σειρά παρουσίασης των ασκήσεων ακολουθεί την αρχή της θεραπευτικής μας στοχοθεσίας, ξεκινώντας από ασκήσεις επεξεργασίας γλωσσικού υλικού – φωνολογικής ενημερότητας και κα-ταλήγοντας σε ασκήσεις τριβής – εφαρμογής των νέων όρων και στρατηγικών σε νέο υλικό.

Ως βασική κατασκευαστική αρχή τέθηκε η παρουσίαση ασκήσεων απτών και σύντομων ως προς τις χρονικές απαιτήσεις έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί και το παιδί και ο ειδικός σε σύντομο χρόνο και να υπάρξει το καλύτερο – ξεκάθαρο αποτέλεσμα στον κάθε τομέα δραστηριοποίησης.

Οι ασκήσεις από κατασκευαστικής σκοπιάς και παρουσίασης χαρακτηρίζονται από επικέντρωση στον τομέα-στόχο, συντομία και καθαρότητα στοχοθεσίας, δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα – παρέχουν κίνητρο στο παιδί, περιέχουν γενικές διαβαθμιστικές αρχές από μάθημα σε μάθημα και εσωτερικά από άσκηση σε άσκηση ό-σον αφορά το επίπεδο δυσκολίας και συνδυαστικότητας.

Η ροή των ασκήσεων παρέχεται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε ο ειδικός, να έχει την χρονική ευχέρεια να συμβουλευτεί τον οδηγό κατασκευαστικού περιεχομένου και το φυλλάδιο οδηγιών έτσι ώστε να μπορεί να καθοδηγήσει το παιδί με φυσικό και απλό τρόπο στην επόμενη άσκηση την οποία ο ίδιος έχει πλήρως κατανοήσει και σε ένα δεύτερο επίπεδο να του παρέχεται η ευκαιρία να προσθέσει ή να εξελίξει την άσκηση που πραγματοποιείται με επιπλέον στοιχεία ή παραδείγματα στο χειρόγραφο – έντυπο υλικό.

Επικεντρώνοντας στην παρουσίαση του φυλλαδίου οδηγιών πρέπει να σημειωθεί ότι αποτελεί τον οδηγό για την συμπλήρωση των πολυεπίπεδων φυλλαδίων αξιολόγησης καθώς ο ειδικός κατα-νοεί μέσω του φυλλαδίου πως και γιατί παρουσιάζεται με τον συγκεκριμένο τρόπο η κάθε άσκηση και μπορεί να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του στον παράγοντα μελέτης, άρα να έχει ξεκάθαρα δεδομένα αξιολόγησης.

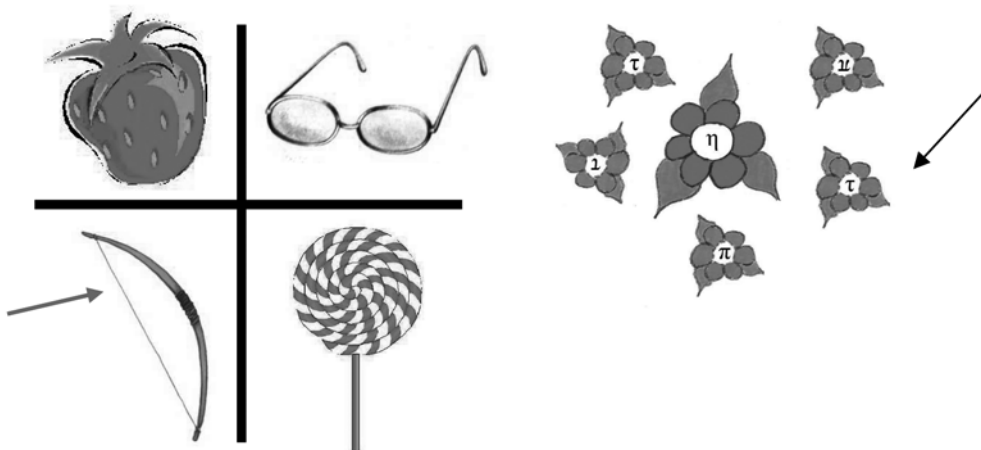
Τέλος παρουσιάζονται οι τομείς των ασκήσεων και η κατηγοριοποίησή τους για την διευκόλυνση της μελέτης από τον ειδικό. Οι τομείς των ασκήσεων είναι οι εξής:

α) Φωνολογική ενημερότητα και Επεξεργασία γλωσσικού υλικού που περιλαμβάνουν τις ασκήσεις συγκερασμού και σύνθεσης φθόγγων & λέξης (διαχωρισμός συλλαβών), ασκήσεις για την θέση των φωνημάτων και γραμμάτων, προσανατολισμός στο γραφικό πλαίσιο και οριοθέτηση, ασκήσεις φωνολογικής

ταυτοποίησης με ακουστικό και οπτικό ενισχυτή και τέλος φωνολογική τόμποδα (αναγνώριση και διαχωρισμός φωνημάτων).

Παράδειγμα: Άσκηση 3^η

Γραφοφωνολογική τόμποδα με στόχο το φώνημα [τ].



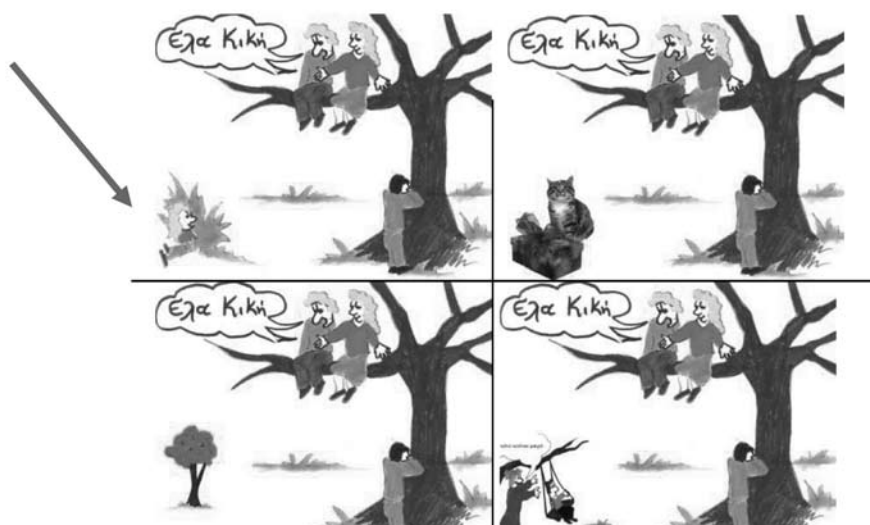
Παράδειγμα: Άσκηση 4^η

Οπτική διάκριση και διαφοροποίηση γραμμάτων

β) Λεξιλόγιο και οπτικοακουστική αναγνώριση – ανάλυση φωνημάτων που περιλαμβάνει ασκήσεις παρουσίασης του νέου λεξιλογίου κάθε μαθήματος (κατανόηση και χρήση), ασκήσεις οπτικής αναγνώρισης φωνημάτων στόχων και ασκήσεις ακουστικής αντιστοίχισης φωνημάτων στόχων και ακουστική μνήμη

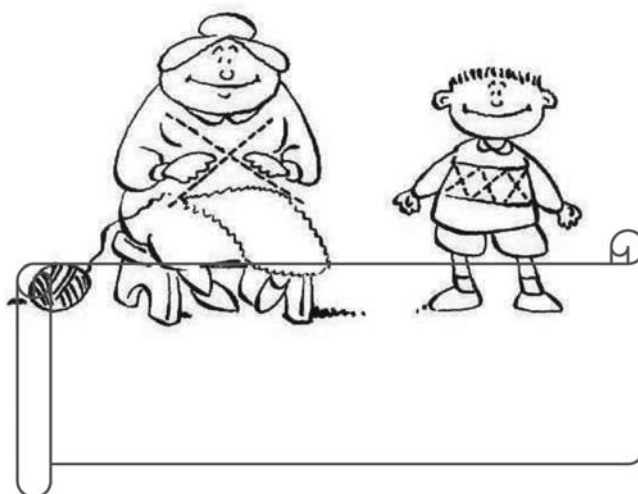
γ) Νοηματοδότηση του κειμένου. Ο τομέας αυτός είναι ειδικά διαμορφωμένος έτσι ώστε να εξασκεί την οπτική μνήμη, την προσοχή και την παρατηρητικότητα και είναι ένας εκ των τομέων που αυξάνει γρήγορα σε επίπεδο δυσκολίας.

Παράδειγμα: Νοηματοδότηση του κειμένου και ανάπτυξη της οπτικής προσοχής και παρατηρητικότητας.



δ) Τέλος στα μαθήματα του 3ου διαχωρισμού έχουν προστεθεί ασκήσεις επεξεργασίας γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και μια εναλλακτική προσθετική άσκηση στο επίπεδο του συλλαβισμού και στο επίπεδο της σύνθεσης λέξης. Οι ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού είναι σε πολύ απλό επίπεδο και αποτελούν ασκήσεις γνωριμίας και καθοδήγησης με αυτά τα φαινόμενα.

Παράδειγμα:



Η υφαίνει τη μπλούζα
σκύλος γιαγιά παπούτσι

3. Συζήτηση –συμπεράσματα

Η πρόσβαση στη γνώση της ανάγνωσης και της γραφής καθώς και σε όλες τις πληροφορίες γνώσης δίνει σε κάθε μαθητή τα εφόδια και τη δύναμη να γίνει ένα ενεργό μέλος της κοινωνίας. Οι ηλεκτρο-νικοί υπολογιστές ενώ αποτελούν πηγή για ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών, παράλληλα είναι και το μέσο, το οποίο διευκολύνει την πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες ακόμη και για τα πιο «αποκλεισμένα» μέλη της κοινωνίας μας, αφού τους δίνει τις ίδιες ευκαιρίες με όλους τους υπόλοιπους συνανθρώπους τους στην εκπαίδευση, στη δουλειά, στην κοινωνικοποίηση, στην προσωπική εξέλιξη. (Detheridge, 1996).

Ένας επιπλέον λόγος που ενισχύει τον εκπαιδευτικό ρόλο των υπολογιστών είναι το γεγονός ότι τα παιδιά αγαπούν τα computers (Rooms, 2000). Κι όπως πολύ σοφά παρατήρησε ο Papert,(1980) ένας από τους πρωτοπόρους της εισαγωγής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία, «τα παιδιά μαθαίνουν ό,τι αγαπούν».

Το λογισμικό πρόγραμμα «Glossa» αποτελεί ένα νέο υλικό που ξεφεύγει από την στεριότητα άλλων παρεμφερών εργαλείων και αναδεικνύει ασκήσεις που είναι ειδικά δομημένες για τα προβλήματα της δυσλεξίας.

Η λειτουργία του προγράμματος είναι απλή έτσι ώστε να βοηθά το παιδί να το χρησιμοποιεί αυτόνομα, κάτι που αυξάνει την αυτοπεποίθησή του και την διάθεση για ανακάλυψη. Από την άλλη ο ειδικός και ο δάσκαλος έχει την άνεση να οργανώνει και να εμπλουτίζει ή να αφαιρεί στοιχεία που θέλει να μάθει το παιδί, του παρέχεται η δυνατότητα μέσα από τα φυλλάδια οδηγιών να δημιουργεί ένα καθημερινό πλάνο δραστηριοτήτων το οποίο με ευελιξία να μπορεί να επανελέγχει, να τροποποιεί ή να επικεντρώνει.

Οι προοπτικές χρήσης του προγράμματος είναι πολλές, είτε σε εξατομικευμένα προγράμματα θεραπείας είτε ως μια νέα δυναμική νιοή στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στο σχολείο απ όλα τα παιδιά.

Τέλος θα θέλαμε να αναφέρουμε πως το λογισμικό πρόγραμμα δεν είναι ένας μηχανισμός που δημιουργήθηκε και σταματάει εδώ. Είναι «ανοιχτό» πρόγραμμα κάτι που σημαίνει ότι μπορούμε να παρέμβουμε στο λεξιλογικό του περιεχόμενο, στην εικονογράφηση και μορφολογία καθώς και ότι μπορούμε να προσθέσουμε ή να αφαιρέσουμε στοιχεία έτσι ώστε να δομήσουμε ένα πιο εξατομικευμένο πλάνο εφαρμόζοντας στην πράξη την αρχή της ατομικότητας της παρέμβασης (Κόμης,1997).

Βιβλιογραφία

- Brooks R**, (1997). Special Educational Needs and Information Technology: Effective Strategies for Mainstream Schools, Berkshire, National Foundation for Educational Research.
- Crystal D**, (1992). Profiling linguistic disability, London, Whurr Publishers.
- Crystal, D.** (1994). Child Language, Learning and Linguistics, London Edward Arnold Publishers, 2nd Ed.
- Day J**, (1995). Access Technology: Making the Right Choice, (2nd edition) Coventry, NCET
- Detheridge T**, (1996). Information Technology. In: Carpenter, B., Ashdown, R. and Bovair, K. (eds) Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties, London, David Fulton.
- Edelen-Smith P**, (2001). How now Brown cow: Phonological activities for collaborative classrooms. In: Intervention in school and clinic, Vol. 33, no.2, pp.103-111, Pro-ed, Inc.
- Geilzheiser L, & Wood D**, (1998). Early reading and instruction. In: B. Wong (ed.), Learning about learning disabilities, pp.313-337, San Diego, CA.
- Nicolson R, & Fawcett A**, (1995). Dyslexia is more than a phonological deficit. In: Dyslexia, Vol.1, pp.19-36.
- Papert S**, (1980). Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas. In: Poppel N, (2000). «Dessine-moi une souris. Etude comparative des représentations des élèves», E.P.I., no 100, pp. 133-146.
- Rack J**, (1987). Orthographic and phonetic coding in developmental dyslexia. In: British Journal of Psychology, Vol. 37, pp. 187-206.
- Rooms M**, (2000). Information and Communication Technology and Dyslexia. In: Townend, J. and Turner, M. (editors) Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Singleton C**, (1994). Computers and Dyslexia: Implications for Policy and Practice. In: Singleton, C. (ed) Computers and Dyslexia: Educational Applications of New Technology, Hull, Dyslexia Computer Resource Centre.
- Singleton C**, (1997). Computerised assessment of reading. In: J. Beech and C. Singleton (Eds.) The Psychological Assessment of Reading, London, Routledge, pp. 257-278.
- Singleton C, Thomas K, & Home J**, (2000). Computerised cognitive profiling and

the development of reading. In: Journal of re-search in Reading, Vol.23, pp.158-180.

Singleton C, (2001). Computer-based assessment in education. In: Educational and Child Psychology, Vol.18, pp.58-74.

Stanovich K, Cunningham A, & Cramer B, (1984). Assessing pho-nological aware-ness in kindergarten children: Issues of task compability. In: Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 38, pp.175-190.

Stewig J, (1983). Exploring language Arts in Elementary Classroom, New York, Holt, Rinehart & Winston.

Βουγιούκας Α, (1988). Ανάγνωση Στο: Παιδαγωγική και Ψυχο-λογική Εγκυκλοπαίδεια, τ.1, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Βουγιούκας Α, (1994). Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλει-ο Πανεπιστήμιο, Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών.

Ζάχος Ι, & Ζάχος Δ, (1998). Δυσλεξία. Αντιμετώπιση-Αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος, Αθήνα, Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.

Ζακοπούλου Β, (2002). Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία. Στο: Βιβλιογραφικές προσεγγίσεις στο θέμα των μαθησιακών διαταραχών, σ. 14-52.

Κόμης Β, Καμπεζά Μ, Χαραλαμποπούλου Χ, (1999). Παιδαγωγι-κές δραστηριότητες με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην προσχολική ηλικία: προβλήματα και προοπτικές «Η Έρευνα στην Προσχολική Αγωγή», Πανεπιστήμιο Κρήτης, GUTEN-BERG.

Κόμης Β, (1997). Οι νέες τεχνολογίες στην πρωτοβάθμια εκπαί-δευση: μια περιήγηση βασισμένη στην γαλλική εμπειρία. Στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, No 92, σ. 24-31 (α' μέρος), No 93, σ. 52-59 (β' μέρος).

Κόμης Β, (1997). Η Πληροφορική και οι Νέες Τεχνολογίες στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΥΠΕΠΘ / ΕΠΕΑΕΚ, Υποπρόγραμμα 1, Μέτρο 1.1, Ενέργεια Α'.(στα πλαίσια της Θεματικής Επιτροπής Πληροφορικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

Μήτσος Ν, (1996). Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη, Αθήνα, Gutenberg.

Μπούσιος Κ.Ε, (2001). Η υπέρβαση της Δυσλεξίας στο σχολείο, Κοζάνη, Όμηρος.

Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, (1995). Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας, Ηράκλειο.

Πόρποδας Κ, (1981). Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση), Αθήνα, Εκπα-ιδευτήρια Μορφωτική.

Πόρποδας Κ, (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. Στο: Ψυχολογία, τ. 1, σ. 30- 43.

Σετάρτος Μ, (1991). Οι λειτουργίες της Γλώσσας. Στο: Φιλολόγος, τ.65, σ. 167-183.

Παιδιά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στους ελληνικούς παιδικούς σταθμούς

*Αθηνά Καμμένου, Ειδική παιδαγωγός, νηπιαγωγός,
Εργαστηριακός συνεργάτης στο Α-ΤΕΙ Αθήνας.*

La prise des enfants aux besoins spécifiques dans les structures de la Petite Enfance en Grèce.

Résumé

En Grèce, la prise des enfants aux besoins spécifiques dans les crèches, a considérablement augmenté la dernière décennie. La loi récente pour l'intégration scolaire offre un cadre législatif couvrant l'éducation obligatoire. Néanmoins, pour les structures du préscolaire (crèche, garderie) aucune législation au niveau national n'existe, laissant à chaque municipalité une totale liberté. Par leurs législations, la majorité des pays européens soutiennent le principe de l'intégration en proposant de l'aide aussi bien à l'enfant et sa famille, qu'aux professionnels de la Petite Enfance. La présente recherche étudie la position que les professionnels adoptent face à une intégration qui souvent se réalise sans soutien et pour laquelle ils n'ont pas eu la formation appropriée. Les principes et les besoins qu'ils expriment sont aussi discutés.

Περίληψη

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών τεκμηρίωσαν τον σημαντικό ρόλο της πρόληψης και της έγκαιρης παρέμβασης στον τομέα της προσχολικής ηλικίας. Σήμερα, στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, και πολύ περισσότερο στις ΗΠΑ, υπάρχουν τα θεσμικά πλαίσια που στηρίζουν τον ρόλο αυτό καθώς επίσης και την υποδοχή παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στις δομές προσχολικής αγωγής. Ταυτόχρονα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται και στην Ελλάδα μεγάλη αύξηση του αριθμού των μικρών παιδιών που χρειάζονται στήριξη, ώστε αυτά να μπορούν να παραμένουν στις δομές των Παιδικών Σταθμών. Το 2008 με την ίδρυση των ΚΕΔΔΥ (Κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης μαθητών) προσδιορίστηκε το πλαίσιο στήριξης για τα παιδιά, τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στις δομές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι Παιδικοί Σταθμοί όπου φοιτούν παιδιά μέχρι 4

ετών δεν καλύπτονται από το συγκεκριμένο πλαίσιο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια ενιαία αντιμετώπιση των παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ορισμένοι Δήμοι αντιμετωπίζουν το κενό αυτό με τη δημιουργία “ειδικής κοινωνικής υπηρεσίας”.

Η συγκεκριμένη μελέτη έχει δύο στόχους. Πρώτος στόχος είναι η απογραφή των παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς. Ο δεύτερος στόχος αποβλέπει στην καταγραφή καλών πρακτικών εκ μέρους των παιδαγωγών, ώστε να μπορέσουν να εντάξουν στις δομές τους παιδιά που παρουσιάζουν ένα παροδικό ή και μόνιμο πρόβλημα.

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ένα μέρος της έρευνας που αφορά στα νότια προάστια του νομού Αττικής (120 παιδικούς/βρεφονηπιακούς σταθμούς) και βασίζεται σε ερωτηματολόγια και προσωπικές συνεντεύξεις.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει τις ανάγκες και τις ελλείψεις που εκφράζουν οι παιδαγωγοί ως προς την καταλληλότητα των δομών προσχολικής αγωγής στην υποδοχή και στην ένταξη σε αυτές των παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

1. Εισαγωγή

Για πολλές δεκαετίες στην Ελλάδα, η παρουσία και η ένταξη των μικρών παιδιών στις δομές προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγεία και βρεφονηπιακούς/παιδικούς σταθμούς) δεν απασχόλησε τους παιδαγωγούς ακόμη λιγότερο τους ερευνητές. Το θέμα δεν αποτελούσε μέρος του νομοθετικού πλαισίου λειτουργίας των δομών αυτών και η παρουσία ενός παιδιού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε αυτές αποτελούσε σπάνια εξαίρεση. Το πρώτο σημαντικό στοιχείο στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής και της ένταξης υπήρξε το 1981 ο νόμος 1143/81 “για ισότητα και αμοιβαία αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες” και πολύ αργότερα, ο καινούργιος νόμος του 2000, ο οποίος μέσα στα πλαίσια υποστήριξης της ένταξης, με νομοθετικές ρυθμίσεις δημιούργησε τα “ΚΔΑΥ”, σημερινά ΚΕΕΔΥ.

Οι παραπάνω νόμοι και διατάγματα αφορούν στη προσχολική αγωγή και συγκεκριμένα στα νηπιαγωγεία, που σήμερα πλέον, έχουν ενταχθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Το 1997 με το νόμο “περί μεταβίβασης των παιδικών σταθμών στην τοπική αυτοδιοίκηση”, η εποπτεία των δομών αυτών περνά στους δήμους οι οποίοι ανέλαβαν την οργάνωση και τη διαχείριση με τη σύσταση νέων νομικών προσώπων (Παπαπροκοπίου, 2003). Ο κάθε δήμος πλέον καθορίζει τον κανόνα λειτουργίας των παιδικών/βρεφονηπιακών σταθμών της περιφέρειας του, (π.χ. οργανόγραμμα,

αριθμό θέσεων παιδιών, ωράριο λειτουργίας, κλπ) χωρίς όμως να υπάρχει ένα κοινό δομικό πλαίσιο αναφοράς ειδικότερα σε ότι αφορά το παιδαγωγικό / εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι ποιοτικοί δείκτες, όπως το παιδαγωγικό πρόγραμμα, η συνεργασία με την οικογένεια, η θέση και η σύνδεση του παιδικού σταθμού με τη τοπική κοινωνία, η συνεχής επιμόρφωση του προσωπικού, η συνεργασία των παιδαγωγών μεταξύ τους, είναι στοιχεία τα οποία τις περισσότερες φορές απουσιάζουν από τον “κανονισμό λειτουργίας” του ελληνικού παιδικού σταθμού. Ακόμη σπανιότερη είναι η αναφορά στην υποδοχή παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Οι πληροφορίες που έχουμε για την παρουσία και λειτουργία των παιδιών αυτών στις δομές προσχολικής αγωγής προέρχονται κυρίως από διηγήσεις παιδαγωγών που περιστασιακά και αυθόρμητα ασχολήθηκαν με το θέμα. Η υποδοχή των παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά παραμένει μέχρι αυτή τη στιγμή στην καλή θέληση και διάθεση των υπεύθυνων των παιδικών σταθμών και / ή των παιδαγωγών.

Η έλλειψη ενιαίου νομοθετικού πλαισίου και η απουσία παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά από τους Παιδικούς Σταθμούς αναδεικνύουν ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο, την εκπαίδευση των παιδαγωγών σε θέματα ένταξης. Εάν το μάθημα της ειδικής αγωγής διδάσκεται στις περισσότερες σχολές των ΤΕΙ, αυτό της ένταξης μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 2009-10 δεν υπήρχε ως διδακτικό αντικείμενο. Για πρώτη φορά το 2010, στο ΤΕΙ Αθήνας, εμφανίζεται η ένταξη ως διδακτικό αντικείμενο (θεωρητικό μάθημα με τίτλο “προβλήματα ένταξης, καθημερινότητας και μετάβασης στους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς).

Ταυτόχρονα, στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, στις δομές προσχολικής αγωγής η υποδοχή ενός παιδιού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά συμπεριλαμβάνεται στον κανονισμό λειτουργίας και πολλές φορές λαμβάνεται υπόψη στο παιδαγωγικό πρόγραμμα (Bruder, 2005; Chatelanat, 1996; Dimova, 2005;). Τα νομοθετικά πλαίσια που υπάρχουν σε πολλές χώρες όπως η Ελβετία, Αγγλία, Ιταλία αλληλ και οι ΗΠΑ, στηρίζουν με πολύ συγκεκριμένες διατάξεις την ένταξη. Τις περισσότερες φορές πρόκειται για ένα άτομο που συνοδεύει το παιδί προκειμένου αφενός να του δοθεί η κατάλληλη στήριξη που θα του επιτρέψει να αναπτύξει βασικές κοινωνικές δεξιότητες, αφετέρου να προσφέρει στον παιδαγωγό την υποστήριξη ώστε αυτός να μπορεί να προσαρμόσει την παιδαγωγική του πράξη στις καινούργιες συνθήκες. Ήδη από το 1981 ο Hegarty και πολλές ερευνητικές ομάδες (Hegarty et al., 1981) αναφέρονται στις παιδαγωγικές δεξιότητες του παιδαγωγού όσο αφορά στην ένταξη. Ο παιδαγωγός που δέχεται να εντάξει ένα παιδί στην τάξη του, μπαίνει σε μια περιπέτεια συχνά άγνωστη για αυτόν. Οι δυσκολίες που συναντά μπορεί γρήγορα

να του δημιουργήσουν ένα αίσθημα δυσάρεστο το οποίο μπορεί να οδηγήσει και σε αδιαφορία ή ακόμη και διακοπή της ένταξης. Συχνά η αποτυχία οφείλεται σε μια μη ρεαλιστική εκτίμηση, σε άγνοια των διαταραχών, αλλήλ κυρίως σε μια υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων που ο καθένας διαθέτει (Ferrari et al., 1987). Οι απαραίτητες και αναγκαίες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο κάθε παιδαγωγός προκειμένου να εντάξει ένα παιδί είναι τριών ειδών: πρώτον οι δεξιότητες που αφορούν στη ψυχοπαιδαγωγική διάγνωση, δεύτερον εκείνες που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις και τρίτον εκείνες που αφορούν στη παρέμβαση. Η ανομοιογενής ομάδα και η εξατομικευμένη παιδαγωγική αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις ενός κατάλληλου περιβάλλοντος. Πολλοί ερευνητές επιμένουν στην ανάγκη ανάπτυξης και προσαρμογής προγραμμάτων στις ιδιαίτερες συνθήκες που παρουσιάζονται (Evans, 1985; Hegarty et al., 1981; Odom et al., 1990). Ο παιδαγωγός πρέπει να είναι ικανός να δημιουργεί, να προσαρμόζει και να διαχειρίζεται εξατομικευμένα προγράμματα. Το πρόγραμμα που ακολουθεί το κάθε παιδί πρέπει να αντιστοιχεί στα δικά του χαρακτηριστικά και ανάγκες (Kamminou, 1994).

Το κλειδί όμως, για να έχει πιθανότητες μια ένταξη να είναι επιτυχής, είναι η συνεργασία του παιδαγωγού με άλλους ειδικούς και με τις υπηρεσίες που προσφέρονται. Παρόλα αυτά πολλοί παιδαγωγοί βλέπουν με ανησυχία τις “συνεντεύξεις” και τις διεπιστημονικές συναντήσεις διότι εκτιμούν ότι αυτές είναι αναποτελεσματικές και χρονοβόρες. Ο παιδαγωγός έχει την ανάγκη και την υποχρέωση να συνεργαστεί με τον ειδικό παιδαγωγό (Hegarty et al., 1981; Moreau, 1981; Salend, 1984; Tis-sier, 1987). Ένταξη σημαίνει επίσης ότι η ευθύνη για το παιδαγωγικό πρόγραμμα που αρχικά δημιουργήθηκε για το παιδί με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, μοιράζεται ανάμεσα στον “ειδικό” και “κανονικό” παιδαγωγό. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι η επιτυχία ή αποτυχία ολοκλήρωσης της διαδικασίας ένταξης συχνά εξαρτάται από την ποιότητα επικοινωνίας και των σχέσεων των δύο παιδαγωγικών συστημάτων, τα οποία για καιρό έμειναν σαφώς διαχωρισμένα.

Η ένταξη απαιτεί ανθρώπους όχι μόνο πρόθυμους, αλλά και ειδικά εκπαιδευμένους. Η εκπαίδευση αυτή μπορεί, ανάλογα με το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, να συμπεριληφθεί στη βασική εκπαίδευση ή να δοθεί πριν ή κατά τη διάρκεια της παρουσίας του παιδιού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην ομάδα. Για πολλούς ερευνητές (Naor et Milgram, 1980; Moreau, 1983) τα στοιχεία της ειδικής αγωγής απαραίτητα για την ένταξη, πρέπει να ενσωματωθούν στη βασική εκπαίδευση των “κανονικών” παιδαγωγών. Με την ένταξη να κερδίζει συνεχώς έδαφος, οι ανάγκες και οι ελλείψεις συγκεκριμένοποιούνται και με τον τρόπο αυτό μπορούν

να ενσωματωθούν στη βασική εκπαίδευση. Η εξειδικευμένη εκπαίδευση μπορεί επίσης να πάρει διάφορες μορφές όπως π.χ. σειρά μαθημάτων, σεμινάρια, διαλέξεις, αλλά κυρίως πρέπει να απαντά σε συγκεκριμένες ανάγκες των παιδαγωγών. Για να εντοπιστούν οι ανάγκες αυτές ώστε να προσφερθεί μια αποτελεσματική εκπαίδευση, απαραίτητο είναι να γνωρίζουμε αυτό που οι παιδαγωγοί σκέφτονται για την εκπαίδευσή τους, το είδος εκπαίδευσης που τους ταιριάζει και τέλος τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν αυτή την εκπαίδευση στην καθημερινή τους πρακτική (Kaminiou, 1994).

Τελευταίες έρευνες στη Γενεύη έδειξαν ότι η ένταξη λειτούργησε καλύτερα εκεί όπου οι επαγγελματίες που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία αποφάσισαν ότι κάθε παιδί, ανεξάρτητα της ιδιαιτερότητάς του, μπορεί και πρέπει να έχει μια θέση στις δομές προσχολικής αγωγής (Chatelanat, G. & Mitral, E., 2009).

Μέχρι σήμερα, καμία επίσημη έρευνα ή καταγραφή δεν υπάρχει όσο αφορά τα μικρά παιδιά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φοιτούν στους ελληνικούς βρεφονηπιακούς/ παιδικούς σταθμούς. Δεν γνωρίζουμε τις διαδικασίες υποδοχής τους και ακόμη λιγότερο τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδαγωγών. Οι στόχοι μας, στη συγκεκριμένη μελέτη, είναι (α) η καταγραφή των παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στις δομές της προσχολικής αγωγής σε συγκεκριμένη περιοχή του νομού Αττικής, (β) η μελέτη των απόψεων των παιδαγωγών όσο αφορά στην ένταξη και (γ) η ανίχνευση των αναγκών τους τόσο σε πρακτικό όσο και θεωρητικό επίπεδο.

2. Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα έγινε την άνοιξη του 2010 στα νότια προάστια του νομού Αττικής και συγκεκριμένα σε 11 περιοχές: Αγ. Δημήτριος, Αργυρούπολη, Βάρη, Βούλα, Γλυφάδα, Δάφνη, Ηλιούπολη, Ν. Σμύρνη, Π. Φάληρο, Ελληνικό και Υμηττός. Το δείγμα περιελάμβανε όλους τους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, δημόσιους και ιδιωτικούς που είναι καταγεγραμμένοι σε κάθε δήμο. Στους 118 βρεφονηπιακούς σταθμούς μοιράστηκαν συνολικά 191 ερωτηματολόγια στους παιδαγωγούς αντίστοιχων τμημάτων.

Αποτελέσματα

Το προσωπικό που εργάζεται στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς προέρχεται τόσο από ΤΕΙ όσο και από ΑΕΙ ή ΙΕΚ. Ενα αρκετά μεγάλο ποσοστό (53.8%) εργάζεται στις δομές αυτές περισσότερο από 5 έτη.

Πίνακας 1
Βασική εκπαίδευση (πτυχίο) των παιδαγωγών (n=184).

ΣΧΟΛΗ	
ΑΕΙ	32.6
ΤΕΙ	34.7
ΙΕΚ / Άλλο	32.6

Στα χρόνια εργασίας τους και συγκεκριμένα τα δύο τελευταία, μόνο το 10.8% των παιδαγωγών δεν συνάντησαν ποτέ παιδί με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο χώρο εργασίας τους. Οι περισσότεροι αντιμετώπισαν περισσότερα από ένα παιδιά με προβλήματα (πίνακας 2) κυρίως συμπεριφοράς και νοητικής καθυστέρησης, αντίθετα προβλήματα αισθήσεων, τα οποία θεωρούμε ότι ίσως είναι ευκολότερο να αντιμετωπισθούν στον παιδικό σταθμό, καταγράφονται λίγα.

Πίνακας 2
Κατανομή προβλημάτων που εμφανίστηκαν στους Βρεφονηπιακούς και Παιδικούς Σταθμούς (n=184).

ΠΡΟΒΛΗΜΑ	
Νοητική καθυστέρηση/Σύνδρομο	39.13
Ψυχική Διαταραχή	26.09
Πρόβλημα Ακοής / Ορασης	17.93
Πρόβλημα συμπεριφοράς αγνώστου αιτίας	44.02
Άλλο πρόβλημα	15.22

Οι παιδαγωγοί ισχυρίζονται ότι οι περισσότεροι γονείς κρύβουν (όσο μπορούν) το πρόβλημα του παιδιού είτε γιατί δεν το αποδέχονται, είτε γιατί φοβούνται την απόρριψη του παιδιού από τον Παιδικό Σταθμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαιώνουν απόλυτα τους ισχυρισμούς αυτούς με ένα ποσοστό 47.83% των γονιών (σύμφωνα με τους παιδαγωγούς) να ενημερώνουν τους παιδαγωγούς.

Όταν διαπιστώνεται πρόβλημα, οι παιδαγωγοί ζητούν την βοήθεια κάποιου ειδικού, συνήθως ψυχολόγου ή ειδικού παιδαγωγού. Συχνά όμως η βοήθεια περιορίζεται σε παραπομπή του παιδιού ή πρόταση στο γονέα "να επισκεφθεί έναν ειδικό". Σπανίως οι παιδαγωγοί ζητούν βοήθεια σε επίπεδο συνεργασίας μέσα στη τάξη. Ωστόσο θεωρούμε σημαντικό ποσοστό, 42.39% των παιδαγωγών που προσπαθούν να λύσουν μόνοι τους το πρόβλημα μέσα στη τάξη.

Πίνακας 3. Αντιμετώπιση του προβλήματος εκ μέρους των παιδαγωγών (n=184).

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	
Εξωτερική βοήθεια από ειδικό	60.33
Προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλ. εσωτερικά, μέσα στη τάξη	42.39
Άλλο	9.24
ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	
Στήριξη Παιδιού από ειδική παιδαγωγό μέσα στη τάξη	45.11
Στήριξη Παιδαγωγού από ειδική παιδαγωγό παιδί μέσα στη τάξη	5.43
Ειδική παιδαγωγό έξω από την τάξη	7.61
Παρουσία Ψυχολόγου	51.09

Μεγάλος αριθμός παιδαγωγών επιθυμεί την βοήθεια του παιδιού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μέσα στη τάξη από ένα ειδικό παιδαγωγό και την παρουσία ενός ψυχολόγου, είναι όμως ελάχιστο το ποσοστό των παιδαγωγών που ζητούν αυτή την βοήθεια για τους ίδιους. Αντίθετα, στη πλειοψηφία τους δεν έχει καλυφθεί από τη βασική της εκπαίδευση σε θέματα ένταξης (62.5%) και ζητά κυρίως σεμινάρια (53%) όσο αφορά την ειδική αγωγή και την ένταξη καθώς επίσης και συνεργασία με ειδικούς (19%). Αρκετοί (17%) προτείνουν εξειδικευμένα μαθήματα στη βασική εκπαίδευση και ορισμένοι (11%) επιθυμούν συνεχή επιμόρφωση μέσα στη τάξη.

Πιο εύκολο να ενταχθούν θεωρούνται τα παιδιά με δυσλεξία, ελαφριά νοητική καθυστέρηση, με προβλήματα όρασης/ακοής, σύνδρομο Asperger, προβλήματα συμπεριφοράς και ΔΕΠΥ. Η αυτονομία, η λεκτική επικοινωνία και η ωριμότητα για ορισμένους παιδαγωγούς, είναι στοιχεία απαραίτητα για να μπορέσει ένα παιδί να ενταχθεί. Ωστόσο μεγάλο ποσοστό (35.8%) πιστεύει ότι η μικρή ηλικία του παιδιού παίζει θετικό ρόλο στην ένταξή του.

3. Συζήτηση

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ένα μεγάλο ποσοστό παιδαγωγών υπογραμμίζει την έλλειψη μαθημάτων και εργαστηρίων στη βασική κατάρτιση που αφορούν στην ειδική αγωγή και την ένταξη. Ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στις δομές προσχολικής αγωγής, δημιουργεί την ανάγκη εξειδικευμένων γνώσεων τόσο σε διαγνωστικό/παιδαγωγικό επίπεδο, όσο και

σε επίπεδο διεπιστημονικής συνεργασίας. Τα αποτελέσματα ταυτίζονται με εκείνα προηγούμενων ετών που αναδείκνυαν ότι η πλειοψηφία των παιδαγωγών εξέφραζαν μια μεγάλη ανάγκη ενημέρωσης τόσο όσο αφορά τις διαδικασίες της ένταξης, όσο και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών που επρόκειτο να υποδεχθούν. Ωστόσο ο Haring και οι συνεργάτες του (1985) ισχυρίζονται ότι η αύξηση των γνώσεων δεν σημαίνει αυτομάτως και καλύτερη αποδοχή της αρχής της ένταξης. Μόνο οι παιδαγωγοί που είχαν εκ των προτέρων έρθει σε επαφή με παιδιά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μπόρεσαν να επωφεληθούν των επιπλέον γνώσεων που προσέφεραν τα σεμινάρια. Έχει αποδειχθεί άλλωστε ότι τα σεμινάρια που βασίζονται στο ακαδημαϊκό μοντέλο μετάδοσης γνώσεων, δεν αποτελούν την καταλληλότερη μορφή συνεχούς επιμόρφωσης. Αντίθετα, η ενδοσχολική επιμόρφωση, κατά τη διάρκεια της εργασίας, βασισμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε ομάδας, δίνει την ευκαιρία σε όλους τους εμπλεκόμενους να συνδυάσουν τη γνώση με τη συγκεκριμένη πρακτική ανάγκη (Harland and Kinder, 1997).

Η ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στους Βρε-φονηπιακούς και Παιδικούς Σταθμούς στην Ελλάδα ως φιλοσοφία και ως παιδαγωγική στάση, πρέπει ακόμη να διανύσει μεγάλο δρόμο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδαγωγών που απαντούν “ναι” στην ένταξη, θέτουν προϋποθέσεις όπως “...εξαρτάται από την απόκλιση της νοητικής ηλικίας...”, “...αρκεί να μην παρενοχλεί το πρόγραμμα της τάξης..., ...την ισορροπία της τάξης..., να μπορεί να μιλά...”, “να μπορεί να συμμετέχει σε κάποιες δραστηριότητες...” ή ακόμη “... να έχει ίδια νοητική αντίληψη με τους άλλους..., να είναι αυτόνομο και ώριμο...”. Να θυμίσουμε εδώ ότι η Ιταλία, πριν από μερικές δεκαετίες κατέργησε τα “ειδικά σχολεία” εντάσσοντας όλα τα παιδιά σε ένα και μοναδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πόσο απαραίτητες μπορεί να είναι οι παραπάνω προϋποθέσεις σε ένα χώρο όπως ο παιδικός σταθμός, όπου το κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης, τις δικές του ανάγκες και όπου ο βασικός σκοπός είναι η απόκτηση της αυτονομίας και η ένταξή του στη κοινωνία; Η ένταξη απαιτεί ευελιξία και προσαρμογή του παιδαγωγικού προγράμματος στις ανάγκες του παιδιού και όχι προσαρμογή του παιδιού σε ένα παγιωμένο, αυστηρό πλαίσιο. Το μοντέλο “κάνουμε όλοι μαζί την ίδια δραστηριότητα την ίδια στιγμή” είναι ξεπερασμένο και δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Η δημιουργία μικρών, ανομοιογενών ομάδων επιβάλλει την δημιουργία ενός εξατομικευμένου παιδαγωγικού προγράμματος. Οι διαφορές στις επιδόσεις, την αντίληψη και τις αντιδράσεις, υποχρεώνουν τον παιδαγωγό να προσαρμόσει την δουλειά του στις καινούργιες συνθήκες εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι ο παιδαγωγός πρέπει να δημιο-

υργεί εξατομικευμένα και ομαδικά αποτελεσματικά προγράμματα. Οφείλει να είναι μπορεί να προσδιορίζει τις ανάγκες του παιδιού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και να καθορίζει τους κατάλληλους στόχους και συνθήκες. Θα πρέπει να μπορεί να αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης του συγκεκριμένου παιδιού και να αποδεχθεί σε αυτό ένα διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης με λιγότερες αντοχές. Η κατάκτηση μιας εξατομικευμένης παιδαγωγικής είναι δύσκολη ικανότητα τόσο σε επίπεδο προετοιμασίας και αξιολόγησης, όσο και εφαρμογής. Ουσιαστικά δεν υποστηρίζουμε σε παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες ένα πρόγραμμα που βασίζεται στην επανάληψη και την προσαρμογή, αλλιά ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στην απόλυτη γνώση των επι-δόσεων και των δεξιοτήτων του κάθε παιδιού.

Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν επίσης το αίτημα των παιδαγωγών (84.24%) για συνεργασία κυρίως με τον ειδικό παιδαγωγό ή τον ψυχολόγο. Είναι ενδιαφέρον όμως ότι μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό, μόλις 5.43% επιθυμούν βοήθεια και συνεργασία μέσα στην τάξη. Η δυσκολία ή ο φόβος συνεργασίας με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων και κυρίως με τους γονείς ίσως δικαιολογείται από την έλλειψη κατάρτισης στο συγκεκριμένο θέμα. Οι φοιτητές σπάνια έχουν την δυνατότητα στα πλαίσια της βασικής κα-τάρτισης να αναστοχαστούν και να εξασκήσουν συστηματικά μορφές επικοινωνίας που να ευνοούν την ομαδική, διεπιστημονική εργασία. Η P. Richard-De Paolis (1990) θεωρεί "(...) ότι μια εξειδικευμένη εκπαίδευση όσο αφορά στη διεπιστημονική συνεργασία δεν κατέχει ακόμη τη σωστή θέση στα προγράμματα βασική κατάρτισης. Είναι καιρός να συμπεριληφθεί με συστηματικό τρόπο (...)".

Πιστεύουμε ότι χρειάζεται επιπλέον έρευνα προκειμένου να διε-υκρινιστεί η άποψη και το αίτημα των παιδαγωγών ως προς τη θέση και την συνεργασία τους με τις οικογένειες. Η έρευνα κατέγραψε την άποψη ότι πολλοί γονείς "κρύβουν" το πρόβλημα ή αρνούνται να συνεργαστούν. Θα πρέπει να μελετηθεί η άποψη αυτή τόσο από την μεριά των παιδαγωγών όσο και από αυτή των γονιών.

Η Ελλάδα βρίσκεται ακόμη πολύ μακριά από την εφαρμογή της "Διακήρυξης της Σαλαμάνκα" την οποία υιοθέτησε η UNESCO το 1994 και σύμφωνα με την οποία:

- Η Ενταξιακή Εκπαίδευση αποτελεί την καλύτερη προσέγγιση ώστε να εδραιωθεί μια αλληλεγγύη ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.
- Πρέπει να εκλείψει ο διαχωρισμός "ειδικής" και "γενικής" εκπαίδευσης διαφοροποιώντας τον ρόλο των ειδικών σχολείων και ενθαρρύνοντας την στενή συνεργασία των δύο συστημάτων.
- Για την ανάπτυξη των σχολείων που εφαρμόζουν την ένταξη, είναι σημαντικό όχι μόνο να στρατολογηθούν εκπαιδευτικοί, αλλιά πρέπει να τους δοθεί και η κατάλληλη

εκπαίδευση.

4. Βιβλιογραφία

Bruder, M.B. (2005). Service coordination and integration in a de-velopmental system approach. In Guralnick (Ed.). The de-velopmental systems approach to early intrvention (pp. 29-58). Baltimore: Brookes.

Chatelanat, G. & Mitrai, E. (2009). Accompagner des jeunes enfants en difficulté. L'exemple du Service éducatif itinérant genevois (SEI). Genève: Les cahiers de la Section des Sciences de l'Education.

Chatelanat, G. & Panchaud Mingrone, I. (1996). Petits personnes, grands projets. Bern: SZH/SPC.

Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conference mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité, Salamanque, Es-pagne, 10 juin 1994.

Ferrari, P. et al. (1987). L'intégration scolaire des jeunes enfants psychotiques en hôpital de jour. Neuropsychiatrie de l'En-fance, 35 (7), 297-302.

Harland, J. and Kinder, K. (1997). Teacher's continuing professional development: Framing a model of outcomes. Journal of In-service Education, 23 (1) 71-84.

Hegarty, S., Pocklington, K. and Lucas, D. (1981). Educating pupils with special needs in the ordinary school. Windsor, Berks: NFER-Nelson Publishing Company.

Kamminou, A. (1994). Formation pour une intégration au pr sco-laire. Luzern: Edition SZH/SPC.

Moreau, M., (1981). L'intégration scolaire des enfants handicap s. Handicaps et In-adaptations, 24, 3-13.

Naor, M., et Milgram, R.M. (1980). Two preservice strategies for preparing regular class teachers for mainstreaming. Exceptional Children, 7 (2) 126-129.

Odom, S.L. and McEvoy, M.A. (1990). Mainstreaming at the preeschool level: Potential barriers and tasks on the field. Topics in Early Childhood Special Education, 10 (2) 49-61.

Richard-De Paolis P. (1990). Collaboration entre professions du champ social: Points de vue d'un lieu de formation. In Got-traux, M. (Ed.), Collaboration dans les professions sociales (pp. 23-30). Lausanne:EESP (Cahier no 8).

Salend, S.J. (1984). Factors contributing to the development of successful mainstreaming programs. Exceptional Children, 5, 409-416.

Tissier, G. et Ollivier, A. (1987). Experiences d'integration en crèche d'enfants psychotiques et autistiques. *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 35 (7), 303-313.

Παπαπροκοπίου Ν. (2003). Οι παιδικοί σταθμοί χθες, σήμερα, αύριο. Στο ΕΑΔΑΠ (επιμ.) *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αντιμετωπίζοντας το παράδοξο

*Γεωργία Λιόντου-Ψυχολόγος ΚΕΔΔΥ Ρόδου,
Χρυσάνθη Σαρίδου- Ειδική Εκπαιδευτικός, ΚΕΔΔΥ Ρό-δου & Δρ.
Σοφία Θεοδωρίδου Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Π.Τ.Δ.Ε Αλεξ/πολης*

Gifted students, who have difficulties with reading, handwriting, spelling, mathematics or organization, often appear to be doubly disadvantaged during their school years. The learning problems are usually physical, cognitive or behavioural in nature. The educational system and teachers' efforts are focused on remediate methods in order to compensate for the disabilities mentioned above, leaving little space for the talents to emerge.

This can leave a child feeling confused, isolated and sometimes at risk. Writers have often described gifted students with learning disabilities –known as children with double exceptionality (GLD) as a paradox in terms, because of the discrepancies between these students' strengths and weaknesses.

1. Εισαγωγή

Οι ατομικές διαφορές, οι οποίες εντοπίζονται ανάμεσα στους μαθητές, έχουν αποτελέσει εδώ και πολλά χρόνια αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Η αρχική ενασχόληση με τις διαφορές που παρατηρούνται στους ανθρώπους δεν εστιάστηκε μόνο στον εκπαιδευτικό τομέα, αλλά αφορούσε κυρίως στη σωματική εμφάνιση, τη βιολογική δύναμη και τη νοητική ικανότητα. Παρατηρήθηκε δε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της επίδοσης ενός ανθρώπου στις διάφορες δραστηριότητές του και στα φυσικά και νοητικά του χαρακτηριστικά. Επομένως, το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων είναι δικαιολογημένο και είναι τόσο παλιό, όσο και η συγκρότηση της ανθρώπινης κοινωνίας. Η ύπαρξη και μόνο των ατομικών διαφορών οδήγησε στο συμπέρασμα ότι κάποια άτομα βρίσκονται πέρα από αυτό που αποκαλούμε «μέσο όρο» και κατά συνέπεια, αποτελούν μία διαφορετική υπό μελέτη ομάδα πληθυσμού.

Σύμφωνα με την κατανομή του Gauss (Berk, 1997), πρέπει τόσο στη νοημοσύνη όσο και σε όλες τις περιοχές των ικανοτήτων του ανθρώπου, να αναζητείται εκτός

της αρνητικής απόκλισης και η θετική. Η θετική, λοιπόν, απόκλιση στην κατανομή της νοημοσύνης του γενικού πληθυσμού είναι αυτό που ώθησε τους επιστήμονες, τον καθένα από τη δική του οπτική, να οριοθετήσει και να ορίσει την έννοια της «χαρισματικότητας» ως έργο εξαιρετικά επίπονο και δύσκολο.

Η χαρισματικότητα ή οι συνώνυμες με αυτή έννοιες όπως η υψηλή επίδοση και το ταλέντο μπορούν να οδηγήσουν ακόμα και ετυμολογικά σε διαφορετικές ερμηνείες ή και παρερμηνείες. Συχνά αυτές οι έννοιες διανθίζονται με ένα συναισθηματισμό, που συχνά «βαρυνώνει» την έννοια της χαρισματικότητας. Για παράδειγμα, στη γερμανική γλώσσα η λέξη για τη χαρισματικότητα είναι «begabung» ή «hochbegabung». Ο υπερτονισμός της λέξης begabung (αντίστοιχα στη γαλλική γλώσσα ως *douis* ή *surdouis*) επιβαρύνει ιδιαίτερα την έννοια και τη συνδέει με την ιδεολογία των ελίτ. Η χρήση των υπερτονισμένων αυτών λέξεων προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις και αρνητικά συναισθήματα που μπορούν να παρεμποδίσουν την πρόοδο στον προγραμματισμό και την αντιμετώπιση των χαρισματικών σε όλο τον κόσμο (Williams & Mitchell, 1989).

Ένας περιεκτικός ορισμός της χαρισματικότητας είναι ανέφικτος, καθώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ορισμός αυτός διαμορφώνεται μπορεί, και ταυτόχρονα πρέπει, να αναφέρεται τόσο σε μία διαδικασία και σε στοιχεία-κλειδιά της χαρισματικότητας, όσο και στην κατάλληλη εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων (Cohen, 1988).

Η νοημοσύνη, η δημιουργικότητα και το ταλέντο είναι έννοιες κεντρικές για τους διάφορους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί στη χαρισματικότητα. Ο όρος «χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές» (gifted and talented students) έχει γίνει ευρέως αποδεκτός από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, χωρίς ίσως να είναι απόλυτα ικανοποιητικός. Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει μέχρι τώρα και η καθεμία από αυτές σηματοδοτεί και τις τακτικές αντιμετώπισης αυτής της πληθυσμιακής ομάδας.

Η νοημοσύνη και η χαρισματικότητα έχουν οριστεί και μελετηθεί σύμφωνα με το πρίσμα των ατομικών διαφορών, των γνωστικών ικανοτήτων και της ευφυΐας. Πιθανότητα, οι πιο σημαντικές επιρροές προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολογικούς ερευνητικούς κύκλους που συνδέονται άμεσα με τη γνωστική ψυχολογία. Η αντίληψη που κυριαρχεί για τη χαρισματική συμπεριφορά έγκειται στο γεγονός ότι γίνεται πλέον αναφορά στην «κοινωνικά ωφέλιμη συμβολή» παρά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Είναι πλέον αποδεκτό ότι το παιδί μπορεί να είναι χαρισματικό σε κάποιους τομείς και σε άλλους όχι, και σε κάποια ηλικία και όχι σε άλλη (Renzulli, 1978).

Προσδοκία της παρούσας εργασίας είναι να καταδείξει, τόσο την ατομική ωφέλεια των διπλά ιδιαίτερων μαθητών από την υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, όσο και την κοινωνική ευημερία που συνεπάγεται όταν η επιτυχία στη ζωή προσδιορίζεται μέσα και από άλλες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες πέραν αυτών που αμείβει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

2. Χαρισματικότητα & Μαθησιακές Δυσκολίες

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως οι χαρισματικοί μαθητές ανήκουν στην ομάδα των ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αφού διαθέτουν ιδιαίτερα ταλέντα και κλίσεις, τα οποία δυστυχώς πολλές φορές δεν ταυτίζονται με τα στερεότυπα που πολλοί άνθρωποι έχουν για τη χαρισματικότητα. Αυτό από μόνο του το γεγονός καθιστά τον ορισμό των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα ιδιαίτερα πολύπλοκο.

Κατά κοινή ομολογία, η περίπτωση που απαιτεί περισσότερη ενασχόληση από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι αυτή των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών που στην πράξη, δηλαδή στο σχολείο, παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις λόγω αναγνωρισμένης μαθησιακής δυσκολίας (Τσιάμης, 2006).

Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες αναφερόμαστε σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990). Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία, τη δυσαριθμησία και μη-λεκτικές δυσκολίες όπως η δυσπραξία (Kokot, 2003). Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις τόσο μέσα στο σχολική τάξη όσο και στην καθημερινή τους ζωή. Οι McCoach και οι συνεργάτες (2001) περιγράφουν τους μαθητές αυτούς ως παιδιά με εξαιρετική και άνω της αναμενόμενης για τη χρονολογική τους ηλικία νοητική ικανότητα που ταυτόχρονα παρουσιάζουν

σημαντική ανομοιογένεια στην επίδοσή τους σε συγκεκριμένη ακαδημαϊκή περιοχή όπως είναι η ανάγνωση, τα μαθηματικά, η ορθογραφία ή η γραπτή έκφραση. Οι Rizza & McIntoch (2001) αναφέρουν ότι οι μαθητές αυτοί, γνωστοί και από τη διεθνή βιβλιογραφία ως μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, νιώθουν σαν να αποτελούν μέρος δύο διαφορετικών κόσμων. Αυτό από μόνο του το γεγονός καθιστά τον ορισμό των μαθητών αυτών ιδιαίτερα πολύπλοκο.

Σύμφωνα με τη Montgomery (2003) η διπλή ιδιαιτερότητα σχετίζεται με μια κατάσταση ασυγχρονίας αλληλά αφορά στα χαρισματικά παιδιά που έχουν ταυτόχρονα κάποια αδυναμία, ιδιαίτερα μαθησιακή, αναπτυξιακή και κοινωνικοοικονομική. Η διπλή ιδιαιτερότητα μπορεί να περιλαμβάνει: αυτιστικό σύνδρομο, αναπτυξιακή καθυστέρηση στην ομιλία, τη γλώσσα και τον κινητικό συντονισμό, εναντιωματική-παραβατική συμπεριφορά, γενικευμένο άγχος καθώς και διατροφικές διαταραχές. Οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να έχουν επίσης κάποια ειδική μαθησιακή διαταραχή ή ΔΕΠ/Υ (Colangelo & Assouline, 2000).

Για την εφαρμογή και την αξιολόγηση οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Ένα στερεοτικό πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο μάλλον καταργεί παρά παρέχει ευκαιρίες για εξέλιξη, δημιουργεί περισσότερους περιορισμούς για τους διπλά ιδιαίτερους μαθητές. Εξαιρετικής σημασίας για την καλύτερη κατανόηση της διπλής ιδιαιτερότητας είναι ο ρόλος που θα διαδραματίσουν οι σημαντικοί άνθρωποι όπως το σχολείο και η οικογένεια (Gari, 2008).

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για να αναγνωριστεί ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει η επίδοσή του να είναι αρκετά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των συμμαθητών της τάξης του (Baum, 1994). Επομένως, ένας εξαιρετικά ευφυής μαθητής που, λόγω κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, πασχίζει και εν τέλει πετυχαίνει υψηλές βαθμολογίες στο σχολείο, είναι πιθανό να περνά απαρατήρητος από τους εκπαιδευτικούς και τελικά να μη δέχεται τις απαραίτητες υπηρεσίες από τις κατάλληλες για τις δυσκολίες του υποστηρικτικές δομές της Ειδικής Αγωγής. Οι Dix & Schafer (1996) υπολογίζουν ότι 5-10% του πληθυσμού των χαρισματικών έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αναφέρεται δε ότι περίπου 10% παιδιών με υψηλή νοημοσύνη διαβάζουν σε επίπεδο 2-3 χρόνων χαμηλότερο από τη χρονολογική τους ηλικία και σε ποσοστό 30% των μαθητών υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ της νοητικής τους ηλικίας και της ανανωστικής τους ικανότητας (Winner, 1996).

Καθίσταται επομένως επιτακτική η ανάγκη του έγκαιρου καταρχήν εντοπισμού των μαθητών αυτών στο γενικότερο πληθυσμό και κατά δεύτερο της δημιουργίας

αυτού που ο Neu (2003: 158) αναφέρει ως διπλή διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο θα αναγνωρίζει και θα καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών που επιδεικνύουν δύο αντικρουόμενα σύνολα μαθησιακών χαρακτηριστικών δημιουργώντας μια ισορροπία μεταξύ της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μαθητών και της αντιστάθμισης των μαθησιακών ελλειμμάτων τους.

2.1 Ομάδες μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι χαρισματικοί μαθητές με αναπηρίες μπορεί να εμφανιστούν σε κάθε μαθητικό πληθυσμό με προφανή εξαίρεση τους μαθητές με νοτική υστέρηση και σοβαρές αναπτυξιακές αναπηρίες (Brody, 2000). Η Minner (1989) αναφέρει ότι η πλειονότητα των μαθητών αυτών εντοπίζεται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ). Οι σημαντικότερες δε δυσκολίες αφορούν στην ανάγνωση και στη γραφή. Πολλά προβλήματα παραμένουν ανεντόπιστα, ειδικά σε μαθητές με πολύ υψηλές νοτικές ικανότητες οι οποίοι συχνά αντισταθμίζουν τις αδυναμίες τους με δυνατότητες σε άλλους τομείς (Montgomery, 2000). Σύμφωνα με τη Montgomery, (2003:7) όταν η χαρισματικότητα και οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν, μπορεί να αναιρέσουν η μία την άλλη και σε κάθε προσπάθεια και επίδωξη τους οι μαθητές αυτοί σημειώνουν μέση επίδοση και επιτεύγματα. Ο Baum (1994) υποστηρίζει ότι είναι τρεις οι ομάδες χαρισματικών μαθητών με ΜΔ που έχουν αναγνωριστεί με κύριο χαρακτηριστικό κάθε φορά την μη ορατή μαθησιακή δυσκολία ή/και την υψηλή νοτική ικανότητα.

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει μαθητές στους οποίους έχει εντοπιστεί η χαρισματικότητα αλλά όχι η μαθησιακή δυσκολία. Μπορεί να εμφανίζονται ανοργάνωτοι και οι εργασίες τους να φαίνονται ατημέλητες. Καθώς τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν, το χάσμα μεταξύ της αναμενόμενης επίδοσής τους και αυτής που επιδεικνύουν αυξάνεται (Toll, 1993). Ταυτόχρονα, αυξημένες είναι και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για υψηλές επιδόσεις καθώς γνωρίζουν τις υψηλές δυνατότητες των μαθητών αυτών (Elston, 1993).

Η δεύτερη ομάδα μαθητών περιλαμβάνει αυτούς στους οποίους δεν έχει εντοπιστεί ούτε η χαρισματικότητα ούτε η μαθησιακή δυσκολία καθώς αλληλεπικαλύπτονται. Το υψηλό νοτικό δυναμικό τους λειτουργεί αντισταθμιστικά ως προς τη δυσκολία τους με αποτέλεσμα το προφίλ τους να θυμίζει αυτό ενός μέσου μαθητή. Μια ένδειξη της υψηλής νοτικής λειτουργικότητάς τους μπορεί να βγει στην επιφάνεια σε μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή δημιουργικό προϊόν (Toll, 1993). Οι μαθητές

αυτής της κατηγορίας βρίσκονται σε δεινή εκπαιδευτική θέση καθώς ούτε οι υψηλές νοητικές τους ικανότητες, ούτε οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται. Ως εκ τούτου οι μαθητές αυτοί αποκλείονται από κατάλληλα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για να υποστηρίξουν τις ιδιαίτερες ατομικές τους ανάγκες (Rivera , Murdock & Sexton, 1995).

Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει μαθητές στους οποίους έχει εντοπιστεί η μαθησιακή δυσκολία αλλά όχι η χαρισματικότητα. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν κάποιο Τμήμα Ένταξης, συνήθως δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και η μαθησιακή τους δυσκολία καταστέλλει τις υψηλές νοητικές επιδόσεις τις οποίες θα μπορούσαν να επιδείξουν. Συνήθως διακρίνονται σε τομείς ενδιαφερόντων τους και μπορεί να παρουσιάζουν καλές λεκτικές ικανότητες (Rivera , Murdock & Sexton , 1995). Η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών είναι η ομάδα υψηλού κινδύνου λόγω του υπονοού-μενου μηνύματος που τους συνοδεύει σύμφωνα με το οποίο ενυπάρχει βλάβη στον ίδιο το μαθητή η οποία θα πρέπει να διορθωθεί πριν γίνει οτιδήποτε άλλο (Baum, 1994). Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον και τις δράσεις τους ολοκληρωτικά στη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο μαθητής (Strop, 2003).

2.2 Χαρακτηριστικά

Οι χαρισματικοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τόσο των μαθητών με υψηλών νοητικές ικανότητες όσο και αυτών που έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία (LaFrance, 1997). Οι περισσότεροι ερευνητές (Barton & Starnes, 1989 Baum, 1994 Silverman, 1989 Suter & Wolf, 1987 Tannenbaum & Baldwin, 1983 Wolf & Gyi, 1981) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, θετικά και αρνητικά, που καταγράφονται ως συμπεριφορές από τους μαθητές αυτούς, ορισμένα από τα οποία παρατίθενται στον πίνακα 1 που ακολουθεί:

Δυνατότητες	Αδυναμίες
<i>Έχουν ιδιαίτερες ικανότητες ή τα- λέντα</i>	<i>Η μαθησιακή δυσκολία δυσκο- λεύει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις</i>
<i>Υψηλά δημιουργικοί</i>	<i>Δυσκολία σε δραστηριότητες που απαιτούν απομνημόνευση & ακολουθίες</i>
<i>Ικανοί για λογική -αφαιρετική σκέψη, λύση προβλημάτων και μαθηματικό συλλογισμό</i>	<i>Χαμηλή αυτοεκτίμηση</i>
<i>Απολαμβάνουν μεγάλο εύρος ενδι- αφερόντων</i>	<i>Εύκολα αποσπάται η προσοχή τους & βιώνουν ματαιώσεις</i>
<i>Περιέργεια</i>	<i>Φωνολογικά και ορθογραφικά προβλήματα</i>
<i>Ιδιαίτερη αίσθηση του χιούμορ</i>	<i>Στοιχεία κακογραφίας</i>
<i>Καλή οπτική μνήμη</i>	<i>Φτωχές οργανωτικές ικανότη- τες</i>
<i>Ικανότητα να αντιλαμβάνονται αναλογίες & μεταφορές</i>	<i>Χαμηλές επιδόσεις κάτω από πίεση χρόνου</i>
<i>Προχωρημένο λεξιλόγιο</i>	<i>Μπορεί να οδηγηθούν σε σχολι- κή αποτυχία</i>
<i>Εξαιρετικές ικανότητες στις φυσι- κές επιστήμες, στις τέχνες, στη γε- ωμετρία και στη μουσική</i>	<i>Πολλοί απολαμβάνουν τη μά- θηση εκτός σχολικού περιβάλλοντος</i>
<i>Καλή ακουστική κατανόηση</i>	<i>Τελειομανείς</i>
<i>Προχωρημένες αναλυτικές ικανό- τητες</i>	<i>Δεν ολοκληρώνουν τις εργασίες τους</i>

Πίνακας 1. Δυνατότητες και αδυναμίες μαθητών με διπλή ιδι-
αιτερότητα.

Συγκεκριμένα η Silverman (1989) πρότεινε μια σειρά εναλλακτικών στρατηγικών αξιολόγησης οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ούτως ώστε να αναγνωρίσουν ένα μαθητή με διπλή ιδιαιτερότητα. Γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά αυτά και αναγνωρίζοντας τη σημασία του έγκαιρου εντοπισμού, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στην ανάπτυξη κατάλληλων και εξατομικευμένων προγραμμάτων.

3. Εντοπισμός & εκπαιδευτικές προτάσεις για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα

Διεθνώς, οι χαρισματικοί μαθητές είναι πλέον αναγνωρισμένη ομάδα μαθητών η οποία έχει ανάγκη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών παροχών λόγω των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στις ξεχωριστές εκφράσεις της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν. Συνάμα, υπάρχουν σημαντικές αποδείξεις ότι οι πεποισθήσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν ένα καθοριστικό αντίκτυπο στην απόδοση των μαθητών τους είτε αυτοί είναι «κανονικοί» είτε είναι «χαρισματικοί» (Hallam & Ireson, 1999). Έχει βρεθεί ότι οι δάσκαλοι κρίνουν τους χαρισματικούς μαθητές με σταθερό τρόπο αλλιώς έχουν διαπιστωθεί επίσης μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ των κρίσεων των δασκάλων (Freeman, 1998). Η ίδια ερευνήτρια σημειώνει ότι εξαιδικευμένα, οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στους χαρισματικούς μαθητές μπορεί να ποικίλουν. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να νιώθουν δυσφορία ενώ άλλοι να υπερεκτιμούν τις ικανότητες των μαθητών αυτών σε όλους τους τομείς.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ατομικές διαφορές όσον αφορά στα κίνητρα, στη συμπεριφορά και στα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, καθορίζουν και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική που θα επιλέξει να εφαρμόσει. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην καλή οργάνωση της τάξης και σε ένα παραγωγικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλιώς ταυτόχρονα μπορεί να θέσει σε μειονεκτική θέση ορισμένους μαθητές. Η έρευνα έχει καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί υποτιμούν τουλάχιστον το 40% των χαρισματικών μαθητών (Montgomery, 2000).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εκπαιδευτική πορεία των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι ο έγκαιρος εντοπισμός τους. Οι διαδικασίες έγκαιρου εντοπισμού περιλαμβάνουν κατά βάση παραδοσιακές μεθόδους μέτρησης του νοητικού δυναμικού όπως η κλίμακα νοημοσύνης για παιδιά του Wechsler (WISC III) η οποία επιτρέπει στον εξεταστή να εκτιμήσει την ποιότητα και τη δομή της απάντησης του παιδιού παρά να σημειώσει μόνο τη σωστή ή λανθασμένη απάντησή του (Rosner & Seymour, 1983).

Η σύγχρονη πρακτική περιλαμβάνει ωστόσο μια πολυδιάστατη προσέγγιση για τον εντοπισμό των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα η οποία περιέχει κριτήρια νοητικής ικανότητας αλλιώς όχι μόνο. Πολύ σημαντικές είναι οι πληροφορίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίες σχετίζονται με την πιθανή ασυγχρονία στις

επιδόσεις του μαθητή σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Ellston, 1993) όπως επίσης και περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή σε σχέση τόσο με τις επιδόσεις του στα μαθήματα όσο και με τη συμπεριφορά του στο χώρο του σχολείου. Σημαντικές επίσης πληροφορίες συλλέγονται και από τις συνεντεύξεις με τους γονείς σχετικά με τα ειδικά ενδιαφέροντα του μαθητή, τη συμπεριφορά του και σημαντικούς σταθμούς στην ανάπτυξή του (Silverman, 1989). Εργαλεία όπως ερωτηματολόγια για γονείς και δασκάλους, ερωτηματολόγια αυτόαναφοράς, λίστες ταλέντων και συνεντεύξεις με ενήλικες που σχετίζονται με τον μαθητή, είναι πολύ σημαντικά για να χαρακτηριστεί ένας μαθητής ως χαρισματικός με μαθησιακές δυσκολίες. Η αξιολόγηση ενός παιδιού είναι ούτως ή αλλιώς μια συνεχής και μακρόχρονη διαδικασία (Ellston, 1993).

Αυτό που σηματοδοτεί τη διπλή ιδιαιτερότητα είναι το γεγονός ότι οι δυνατότητες και οι αδυναμίες εντοπίζονται σε διαφορετικές περιοχές. Οι Tannenbaum & Baldwin (1983) αναφέρουν τους μαθητές αυτούς ως «παράδοξους μαθητές» λόγω των πολλών αντιφάσεων στις επιδόσεις τους οι οποίες είναι και στην ουσία και το κλειδί για τον εντοπισμό τους (Dix & Schafer, 1996). Σύμφωνα με την Silverman (1989), η αντίληψη ότι κάποιοι χαρισματικοί μαθητές έχουν και μαθησιακές δυσκολίες προέκυψε από τη μελέτη των ασυμφωνιών μεταξύ των: α) επιδόσεων σε διάφορες δοκιμασίες και υποδοκιμασίες, β) συμπεριφορών στο σχολείο και στο σπίτι, γ) δυνατοτήτων και αδυναμιών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Πέρα από τις διαφορές που μπορεί να εμφανίζουν μεταξύ τους οι μαθητές με «διπλή ιδιαιτερότητα», κρίνεται αναγκαία η διαφοροποίηση των παρεχόμενων ευκαιριών έτσι ώστε να καταφέρουν να αναπτύξουν επαρκώς και πλήρως το δυναμικό τους με βάση τις ιδιαίτερες νοτικές τους ικανότητες και ταλέντα. Θα πρέπει να ληφθεί επίσης υπόψη και το γεγονός ότι, λόγω της συνεχόμενης «πάλης» μεταξύ νοτικών ικανοτήτων και ακαδημαϊκών δυσκολιών, οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν αρνητικές αυτόαντιλήψεις μετά την έναρξη φοίτησής τους στο σχολείο (Swesson, 1994).

Έχοντας ως δεδομένο ότι τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα απαιτούν από τους μαθητές επάρκεια σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως ανάγνωση, αρίθμηση και γραφή, δεξιότητες οι οποίες αποτελούν πηγή δυσκολιών για παιδιά που είναι χαρισματικά αλλά ταυτόχρονα έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Strop, 2003), κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία αποτελεσματικών αντισταθμιστικών στρατηγικών οι οποίες θα αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχημένης πρόσκτησης της γνώσης (Winebrenner, 2003) και εν τέλει επίδειξης των κερκτημένων δεξιοτήτων τους.

Όπως και με κάθε διδακτική πρακτική, μια αποτελεσματική διδασκαλία σχετίζεται με την ολιστική και επικεντρωμένη στο μαθητή προσέγγιση, η οποία εστιάζεται και

τονίζει τις δυνατότητες του μαθητή και αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά του. Οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της πρόσκτησης της γνώσης, να έχουν τη δυνατότητα επιλογής του περιεχομένου της διδασκτέας ύλης και να αξιοποιούν διαδικασίες αυτοαξιολόγησής τους. Οι πρακτικές αυτές δε διαφέρουν από τις αντίστοιχες πρακτικές που εφαρμόζονται ή θα πρέπει να εφαρμόζονται στην τάξη του γενικού σχολείου αλλήλ ταυτόχρονα μπορεί να ωφεληθούν αποτελεσματικά τη μερίδα εκείνη του μαθητικού πληθυσμού η οποία ταυτόχρονα έχει πολλή πιθανότητα να προσφέρει στο κοινωνικό εξέλιξη καθώς έχει αποδειχθεί ότι η επιτυχία στη ζωή δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το διάβασμα ή το γράψιμο αλλήλ στηρίζεται και σε άλλες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες (Nielsen & Morton Albert, 1989).

Η πιο συνηθισμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που προτείνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, έγκειται στην παρακολούθηση των μαθημάτων στη γενική τάξη και την ταυτόχρονη συμμετοχή σε πρόγραμμα του που θέτει στόχους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, την υποστήριξη τους ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες και την εφαρμογή πρακτικών για τη διαχείριση των συναισθηματικών δυσκολιών που προκύπτουν από την ανακολουθία των δυνατοτήτων τους (Waldron, Saphire & Rosenblum, 1987). Ίσως ο σημαντικότερος τρόπος για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών αυτών είναι μέσω της σύνταξης του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός αξιολόγησης, στοχοθεσίας και διδασκαλίας λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Davis & Rimm, 1985).

Ταυτόχρονα με τη σύνταξη του ΕΕΠ και τις υπηρεσίες που παρέχονται στους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα αρκετές εκπαιδευτικές στρατηγικές έχουν προταθεί και εφαρμοστεί τόσο σε επίπεδο βιβλιογραφίας όσο και πράξης (Dix & Schafer, 1996. Rivera, Murdock & Sexton, 1995. Silverman, 1989).

(1) Απαραίτητη είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού έτσι ώστε να είναι ικανοί να λειτουργούν τόσο σε επίπεδο ανίχνευσης/εντοπισμού όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας, σύμφωνα πάντα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα.

(2) Όποτε είναι δυνατόν, οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το είδος του παραγόμενου γνωστικού προϊόντος ούτως ώστε να μπορούν να επιδεικνύουν τις κατακτημένες δεξιότητές τους με τρόπο που να αντιστοιχεί στις δυνατότητές τους.

(3) Οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται αντισταθμιστικές στρατηγικές που

απευθύνονται στις αδυναμίες τους.

(4) Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν χρήση των Νέων Τεχνολογιών για να προωθήσουν την ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών και να τους επιτρέψουν να παράγουν ένα ποιοτικά καλό έργο.

(5) Ίσως το σημαντικότερο είναι να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη των δυνατών σημείων των μαθητών και όχι στις αδυναμίες τους. Ιστορικά, οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται ως ελλειμματικά «εμπορεύματα» που χρήζουν επιδιόρθωσης. Είναι αναγκαίο λοιπόν να απομακρυνθεί η εκπαιδευτική κοινότητα από την νοοτροπία του «φτιάχνω το χαλασμένο» ή δουλεύω «πάνω στο μαθητή» με αυτή του δουλεύω «με το μαθητή» έτσι ώστε αυτός να αναπτύξει δεξιότητες κατανόησης και να προαχθεί η μάθηση (Schultz, 2002).

Σε γενικές γραμμές οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται μια ενοποιημένη προσπάθεια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που δίνει έμφαση σε ένα κατάλληλο για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ρυθμό εκπαίδευσης, ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο προσαποτλιζεται στις δυνατότητες του μαθητή και κάνει χρήση ποικίλων στρατηγικών (Whitmore & Maker, 1986. Daniels, 1983. Hishinuma, 1991, Coleman & Gallagher, 1995). Σύμφωνα με τον Baum, (1994) η εκπαίδευση για τους μαθητές αυτούς θα πρέπει να επικεντρώνεται σε αφηρημένες έννοιες και γενικεύσεις. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν οργανωτικές στρατηγικές για να τους βοηθήσουν να τα καταφέρουν και ταυτόχρονα να επιτρέπουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας πέρα από το γραπτό τρόπο έκφρασης.

Η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία –και ειδικότερα η νομοθεσία της ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης- αναγνωρίζει ότι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Ν.3699/2008). Ωστόσο, η Ελλάδα μέχρι σήμερα δεν έχει ακολουθήσει τα βήματα των υπόλοιπων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των άλλων προηγμένων χωρών και φαίνεται σαν να κρατά τα μάτια ερμητικά κλειστά απέναντι στις εξελίξεις που αφορούν στο συγκεκριμένο τομέα της ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγείται μία μερίδα μαθητών στην απομόνωση και πολλές φορές στη σχολική εγκατάλειψη. Έγκειται τελικά στην καλή βούληση του εκάστοτε εκπαιδευτικού ο τρόπος χειρισμού των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Και αυτό συμβαίνει γιατί ο νόμος δεν ορίζει ούτε τα κριτήρια βάσει των οποίων προσδιορίζονται οι μαθητές αυτοί αλλά ούτε και το είδος της εκπαίδευσης που πρέπει να λάβουν (Theodoridou, 2009).

Βιβλιογραφία

- Barton, M. J., & Starnes, W. T.** (1989). Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review*, 12, 23-29.
- Baum, S.** (1994). Meeting the needs of gifted/ learning disabled students: How far we come? *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6-16.
- Berk, L.E.** (1997). *Child development* (4th ed.). Massachusetts: Al-lyn & Bacon.
- Brody, N.** (2000). History of theories and measurement of intelligence. In R.J. Sternberg (Ed), *A handbook of intelligence* (pp. 16-33). Cambridge: Cambridge University press.
- Cohen, L. M.** (1988). To get ahead, get a theory, *Roeper Review*, 11 (2), 95-100.
- Colangelo, N. & Assouline, S.G.** (2000). Counselling Gifted Students. In K.A. Heller, F. J. Monks, R.J. Sternberg & R. F. Subotnik (Ed), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 227-241). Oxford: Elsevier Science.
- Coleman, M. R., & Gallagher, J. J.** (1995) State identification policies: Gifted students from special populations. *Roeper Review*, 17, 268-275
- Daniels, P. R.** (1983). *Teaching the gifted and learning disabled child*. Rockville, MD: Aspen
- Davis, G., & Rimm, S.** (1985). *Education of the Gifted and Talented*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dix, J. & Schafer, S.** (1996). From paradox to performance: practical strategies for identifying GT/LD students, *Gifted Child Today*, 19(1), 22-31.
- Ellston, T.** (1993). Gifted and learning disabled ... a paradox? *Gifted Child Today*, 16(1), 17-19.
- Freeman, J.** (1998). *Educating the very able: Current International Research*, London: The Stationery Office.
- Gari, A.** (2008, September) The Greek teachers' attitudes towards the gifted students with the learning disabilities. Proceedings of the 11th International Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Prague, The Czech Republic (CD).
- Hallam, S., & Ireson, J.** (1999). Teachers' beliefs and expectations. In P. Mortimore (Ed.), *Understanding Pedagogy* (p.p. 13-18). London: Chapman.
- Hammill, D. D.** (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 - 84.

- Hishinuma, E. S.** (1991). ASSETS school: Serving needs of the gifted learning disabled. *Gifted Child Today*, 14(5), 36-38
- Kokot, S.** (2003). Diagnosing and treating learning disabilities in gifted children: A neurodevelopmental perspective. *Gifted Education International*, 17, 42-54.
- LaFrance, E. B.** (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, 47, 163-182.
- McCoach, D., Kehle, T., Bray, M., & Siegle, D.** (2001). Best Practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.
- Minner, S.** (1989). Initial referral recommendations of teachers toward gifted students with behavioral problems. *Roeper Review*, 12 (2), 78-80
- Montgomery, D.** (2000). *Able underachievers*. London: Whurr Publishers.
- Montgomery, D.** (2003). Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality. London: NACE/Fulton.
- Neu, T.** (2003). When the gifts are camouflage by disability. Identifying and developing the talent in gifted students with disabilities. In J. A. Castellano (Ed.). *Special Population in gifted education: Working with diverse gifted learners* (pp. 151-162). Boston: Allyn & Bacon.
- Nielsen, M. E., & Morton-Albert, S.** (1989). The effects of special education on the self-concept and school attitude of learning-disabled/gifted student. *Roeper Review*, 12, 29-36.
- Renzulli, J.S.** (1978). What make giftedness? *Phi Delta Kappa*, 60 (2), 180-184
- Rizza, M. & McIntosh, D.** (2001). Introduction to the special issue: New perspectives in Gifted Education. *Psychology in the Schools*, 38(5), 401- 402.
- Rivera, D. B., Murdock, J., & Sexton, D.** (1995). Serving the gifted/learning disabled. *Gifted Child Today*, 18(6), 34-37.
- Rosner, S., & Seymour, J.** (1983). The gifted child with a learning disability: Clinical evidence. In L. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Ed), *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (pp. 77-97). Baltimore, MD: University Park Press.
- Schultz, R** (2002). Understanding giftedness & underachievement: At the edge of possibility. *Gifted Child Quarterly*, 46(3), 193-207.
- Silverman, L. K.** (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-42.
- Strop, J.** (2003). The affective side: Programming beyond the label. *Understanding Our Gifted*, 15 (2), 27-29.

- Suter, D. P., & Wolf, J. S.** (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning-disabled child. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 227-237.
- Swesson, K.** (1994). Helping the gifted/learning disabled: Understanding the special needs of the "twice-exceptional." *Gifted Child Today*, 17(5), 24-26.
- Tannenbaum, A. J., & Baldwin, L. J.** (1983). Giftedness and learning disability: A paradoxical combination. In L. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Ed.). *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (pp. 11-36). Baltimore, MD: University Park Press.
- Theodoridou, S.** (2009) Elementary school teachers' judgments of gifted students' leadership characteristics. Proceedings of the conference "Excellence in Education 2009: Leading Minds- Creating the Future. Ulm University & International Centre Innovation in Education, Ulm 24/8-27/8/2009, Germany (cd) .
- Toll, M. F.** (1993). Gifted learning disabled: A kaleidoscope of needs. *Gifted Child Today*, 16(1), 34-35.
- Τσιάμης, Α.** (2006). Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας: Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους. Αθήνα: Γρηγόρη
- Waldron, K. A., Saphire, D. G., & Rosenblum, S. A.** (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behaviour, and academic patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 422-432.
- Whitmore, J. R., & Maker, J.** (1986). *Intellectual giftedness among disabled persons*. Rockville, MD: Aspen Press.
- Williams, W. G. & Mitchell, B. G.** (1989). *From Afghanistan to Zimbabwe: gifted education in the world community*. New York: Peter Lang.
- Winebrenner, S.,** (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131-137.
- Winner, E.** (1996). *Gifted children, myths and realities*. New York: Basic Books.
- Wolf, J., & Gygi, J.** (1981). Learning-disabled and gifted: Success or failure? *Journal for the Education of the Gifted*, 4, 199-206.

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

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

Abstract

The experiential teaching of meanings is an alternative teaching technique which has been used for educational purposes, from antiquity until today. Taking this into consideration, we will attempt in this proposal, to investigate the benefits of teaching infants through the theatrical action, and not with the traditional methods of teaching.

Our proposal is based on a dialogue between teeth and decay in the mouth of little John and it is entitled "The gentlemen denticles and the Mrs decay". Through this dialogue we hope to raise children's interest, which, in our opinion, is strengthened by the directness that the dialogue offers and the infants active involvement through dramatization.

The evaluation of the activity showed that the use of this technique had positive results in the student's understanding as well as in the development of individual areas of growth.

Εισαγωγή

Η βιωματική διδασκαλία εννοιών είναι μια εναλλακτική τεχνική διδασκαλίας η οποία έχει χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς λόγους, από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα, για τη διδασκαλία ενός πλήθους γνωστικών θεμάτων (Corsini, Shaw & Blake 1961; Wohlking & Gill 1980; Σέξτου, 1998; Gay & Hanley, 1999; Αλ-κνσitis, 1989).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, επιχειρούμε μέσα από την παρούσα εισήγηση, να διερευνήσουμε τα οφέλη της «βιωματικής διδασκαλίας εννοιών», των βασικών αρχών της στοματικής υγιεινής, σε συγκεκριμένη ομάδα νηπίων, μέσα από την εφαρμογή της δικής μας πρότασης παιδαγωγικού υλικού. Σκοπός μας είναι να "διδάξουμε" στα νήπια έννοιες μέσω της θεατρικής πράξης, και όχι με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Το έργο που δημιουργήσαμε και «θέσαμε σε δράση», είναι ένας διάλογος μεταξύ δοντιών και τερηδόνας στο στόμα του μικρού Γιαννάκη και έχει ως τίτλο «Οι Κοι δοντάκια και η κύρια τερηδόνα» Μέσα από τον διάλογο αυτό πάνω στον οποίο στηρίζεται η “δράση” του έργου και συγκροτούνται οι δραματοποιήσεις που προτείνουμε, διδάσκονται ορισμένες βασικές έννοιες για την περιποίηση των δοντιών. Υπό αυτό το πρίσμα, η προσωποποίηση των δοντιών και της τερηδόνας είναι μία διδακτική και παιδαγωγική επιλογή, η οποία έγινε με στόχο την πρόκληση ενδιαφέροντος των παιδιών, ενδιαφέρον το οποίο, κατά την άποψή μας, ενισχύεται από την αμεσότητα που προσφέρει ο διάλογος και η ενεργός συμμετοχή τους μέσα από την δραματοποίηση.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι προς διδασκαλία έννοιες, όπως π.χ. οι αιτίες της πρόκλησης της τερηδόνας, οι επιπτώσεις της στην υγεία των δοντιών, αλλά και γενικότερα του στόματος καθώς και τα προληπτικά μέτρα για την καθημερινή περιποίηση των δοντιών, ακολουθούν η μία μετά την άλλη με “φυσικό τρόπο” καθώς εκτυλίσσεται η θεατρική “δράση” του έργου, και στην ουσία υποβοηθούν τον παιδαγωγό στην “διδασκαλία” εννοιών μέσω μιας βιωματικής προσέγγισης της γνώσης.

Η αξιολόγηση της δραστηριότητας έδειξε ότι η χρήση της τεχνικής είχε θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση των μαθητών καθώς και στην εξέλιξη επιμέρους τομέων ανάπτυξης.

Εκπαιδευτικό υλικό για βιωματική διδασκαλία- Διάρκεια

Η διδασκαλία, όπως προαναφέραμε, διεξήχθη με τη μέθοδο της βιωματικής διδασκαλίας, με θέμα την Υγιεινή των δοντιών και με εκπαιδευτικό υλικό που εμείς κατασκευάσαμε και παραθέτουμε.

Το πρόγραμμά, διήρκεσε περίπου μία διδακτικής ώρα, όπως αυτή ορίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παρόλα αυτά, το πρόγραμμα μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες ώρες και μέρες.

Μεθοδολογία εφαρμογής - Επιλογή θέματος

Αφορμή για την επιλογή του θέματος αποτέλεσε η «Παγκόσμια ημέρα Υγείας» (07 Απριλίου) και το γεγονός ότι τα νήπια βρίσκονταν στο στάδιο αλλαγής των νεογιλών δοντιών τους και συχνά εξέφραζαν σχετικές ανησυχίες.

Το πρόγραμμα τέθηκε σε εφαρμογή, στον παιδικό σταθμό του Νοσοκομείου της Ρόδου, σε νήπια ηλικίας 4- 5ετών. Το δείγμα επιλέχτηκε τυχαία και θεωρείται

ικανοποιητικό για τον αντίστοιχο γε-νικό πληθυσμό του συγκεκριμένου νησιού.

Για την συμμετοχή των παιδιών στη διδασκαλία δεν απαιτούν-ταν προϋπάρχουσες γνώσεις.

Οι ομάδες ενεργοποιήθηκαν μέσα από βιωματική προσέγγιση. Ειδικότερα, το πρόγραμμα ξεκίνησε με την αφήγηση της ιστορίας που δημιουργήσαμε (βάσει του δυναμικού των παιδιών) και το οποίο ονομάσαμε «Οι Κοι δοντάκια και η κύρια τερηδόνα», στη γωνιά βιβλιοθήκης (αν και οι δράσεις επεκτάθηκαν και σε άλλα σημεία της τάξης). Τα παιδιά εκτός της αφήγησης, άκουσαν και έπαιξαν θεατρικά παιχνίδια. Η αφήγηση και τα παιχνίδια αφορούσαν στο γιατί πρέπει να πλένουμε τα δόντια μας, πώς να τα πλένουμε, πόσες φορές, τι πρέπει να τρώμε, πότε πάμε στον οδοντίατρο κ.ά.

Σκοπός έρευνας

Σκοπός μας ήταν να διδάξουμε στα νήπια έννοιες μέσω της θεατρικής πράξης «δραπετεύοντας» από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Στόχοι έρευνας

1. Να γνωρίσουν τα νήπια τι υπάρχει μέσα στο στόμα τους και να εξοικειωθούν με τη μορφολογία των δοντιών. «Η δραματοποίηση μας βοηθάει... να δούμε την προσωπική εμπειρία ..., με την ασφάλεια που παρέχει η θεατρική μίμηση» (Heathcote, 1984).

2. Να γνωρίσουν τα προϊόντα στοματικής υγιεινής, την ανάγκη του προληπτικού πλυσίματος των δοντιών, να μυηθούν στο να βουρτσίζουν τα δόντια τους σωστά, να μυηθούν σε υγιεινές διατροφικές συνήθειες. Μέσα από εμπυχωτικές δημιουργικές δραστηριότητες τα παιδιά... αναπτύσσουν τις γνώσεις τους σε σχέση με αντικε-ίμενα, εκφράζονται, δημιουργούν τη δική τους εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα (Αναγνωστοπούλου, 2001).

3. Να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την σημασία που έχει η στοματική υγεία στη σωστή σωματική ανάπτυξη, τη στοματική υγιεινή, την υγεία και την ομορφιά. Να γνωρίσουν τη στοματική κοιλότητα, να αποκτήσουν πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με το στόμα και τα δόντια του ανθρώπου, την χρησιμότητα των δοντιών, την πρόληψη και την αντιμετώπιση τυχόν μολύνσεων, αφού η προσέγγιση θεμάτων μέσα από αφηγηματικές ιστορίες και παραμύθια, αποτελεί ένα ενδεδειγμένο μέσο

διδασκαλίας εξαιτίας της τάσης της να γεννά ερωτηματικά και να προκαλεί τα παιδιά να ανακαλύπτουν (Γιαννικοπούλου, 2001; Χατζηγεωργίου, 2001).

4. Να αποκτήσουν νέες γνώσεις συνολικά και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Οι έννοιες της στοματικής υγιεινής να γίνονται κατανοητές και από μαθητές διαφορετικών πολιτιστικών επιπέδων.

5. Να χρησιμοποιήσουν τις νέες γνώσεις και να συνεχίζουν την ιστορία χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, να παίξουν, να εκφραστούν ελεύθερα και να διασκεδάσουν (Καλογήρου, 1999).

6. Να αντιληφθούν τέλος την αξία της συνεργασίας και της ομαδικότητας - ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2001)).

Προτεινόμενες Δραστηριότητες:

Στάδιο 1ο Εισαγωγή.

Η παιδαγωγός ξεκινά πριν την αφήγηση της ιστορίας, δείχνοντας στα νήπια το εξώφυλλο του βιβλίου [αξιοποίηση των ενδείξεων του εξώφυλλου, (Πολιάσιεκ, 1992)]. Στο εξώφυλλο ο ήρωας της ιστορίας μας φαίνεται καθισμένος σε μια καρέκλα οδοντιάτρου με ανοιχτό το στόμα. Η παιδαγωγός ρωτά τα παιδιά, τι νομίζουν ότι δείχνει η εικόνα. Εκείνα απαντούν και μέσω αυτής της διαδικασίας - ανατροφοδότησης, εισάγονται αβίαστα στο θέμα της ενότητας που επιθυμούμε να επεξεργαστούμε.

Στάδιο 2ο Δραματοποίηση: οδοντογιατρός – ασθενής.

Τους ζητάμε να χωριστούν σε ζευγάρια ανά δύο και να παραστήσουν τον ασθενή και τον οδοντίατρο. Θα πρέπει να περιγράψουν ποιό δόντι τους πονάει και ο γιατρός να κάνει την «επέμβαση», με ρούχα και εργαλεία που τους δώσαμε εμείς, να πουν πώς και τι νιώθουν κλπ.(εξάσκηση προφορικού λόγου και ενδυνάμωση συνεργασίας και επικοινωνίας). Παράλληλα καταγράφουμε τις αντιδράσεις τους.

Στάδιο 3ο Αφήγηση της ιστορίας.

«Τώρα ας διαβάσουμε την ιστορία για να δούμε τι τελικά συμβαίνει», λέει η παιδαγωγός προσκαλώντας τα παιδιά να σταματήσουν το παιχνίδι και να ξεκινήσουν την ιστορία και οριοθετώντας τον χρόνο ενασχόλησης τους με τη δραστηριότητα. Η αφήγηση ξεκινά, όχι σαν απλή αφήγηση, αλλά ζητώντας από τα ίδια τα παιδιά να δραματοποιούν όσα ακούν. Για να το πετύχουμε αυτό ζωγραφίζουμε στα χέρια τους ένα υγιές δοντάκι και την Κα Τερηδόνα... και το παιχνίδι αρχίζει:

Ο Γιαννάκης κοιμόταν στο μικρό καναπέ ενώ τα δοντάκια του, ο Κος κυνόδοντας και ο Κος κοπτήρας ξύπνια και ανήσυχια συνομιλούσαν, καθώς τα υπόλοιπα δοντάκια κοιμόντουσαν.

- Δες κοπήρα πως έγινες, ηερώθηκες;
- Εγώ αποκλείεται, βλέπεις να έχω πάνω μου κάτι βρώμικο;
- Ναι, ναι κοίτα εκεί πάνω στη γωνία, έχεις λίγη σοκολάτα.
- Ωχ αυτός ο Γιαννάκης πάλη κοιμήθηκε χωρίς να μας πλύνει. Και τώρα τι θα κάνω;

• Έχεις δίκιο έχει μέρες να μας πλύνει και εγώ αισθάνομαι πολύ βρώμικος. Η μαμά του, του φωνάζει συνεχώς να πλένει τους φίλους του τα δόντια, αλλιώς αυτός πάντα το ξεχνάει και πέφτει για ύπνο.

• Ναι και εμείς μένουμε ηερωμένοι με κομμάτια από τις τροφές του και κάθε βράδυ έρχονται οι Κες Τερηδόνες και μας τρώνε.

• Χτες έφαγαν τον φίλο μου τον Γομφίο, γιατί είχε κολλήσει πά-νω του ένα κομμάτι από καραμέλα.

• Ααα τρώνε και καραμέλες οι Κες Τερηδόνες;

• Δεν το ήξερες, τα γλυκά είναι το αγαπημένο τους φαγητό. Τα προτιμούν γιατί έχουν περισσότερη ζάχαρη.

• Γιατί;

• Γιατί έτσι είναι οι Τερηδόνες. Δεν τους αρέσουν τα καλά και υγιεινά φαγητά. Οι φακές, το ρύζι και το κρέας. Θέλουν πιο πολύ να τρώνε τούρτες, παγωτά, μπισκότα, γλειφιτζούρια και καραμέλες.

Στάδιο 4ο Βιωματική δραστηριότητα μέσω των αισθήσεων.

Σε αυτό το σημείο προτείνουμε στα παιδιά να δοκιμάσουν δύο διαφορετικές γεύσεις: καραμέλα και έπειτα μήλο. Τους ρωτάμε πώς αισθάνονται τα δόντια τους; Συζητούμε. Τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι τα δόντια τους δεν είναι καθαρά.

Στη συνέχεια με κλειστά μάτια, τους ζητούμε να ανακαλύψουν τις τροφές και την γεύση τους (γλυκές, πικρές ξινές: κίτρο, λεμόνι, ζάχαρη, μέλι κλπ.), τις οποίες έχουμε φροντίσει να είναι τόσες όσες και ο αριθμός των παιδιών (στόχοι: διασκέδαση και εξερεύνηση). Η κατανάλωση όλων των προϊόντων σημαίνει το τέλος της δραστηριότητας και τη συνέχεια της αφήγησης.

Στάδιο 5ο Συνέχεια αφήγησης

• Μη φοβάσαι το σάλιο στο στόμα του Γιαννάκη θα μας προσ-τατεύσει.

• Φοβάμαι πολύ. Σήμερα ο Γιαννάκης έφαγε πολλή γλυκά στα γενέθλια του Μίμη και δεν μας έπληνε.

• Σσσσσ ... μη φωνάζεις

• Γιατί;

• Έρχονται, δεν τις ακούς. Οι κυρίες τερηδόνες πλησιάζουν...

Χρτσχρτσχρτς έκαναν οι Κες Τερηδόνες καθώς πλησίαζαν.

- Ξεκίνησαν να τρώνε από πίσω ..εεεεεεεερχονται... τις ακούς;
- Ναι τώρα τις ακούω και τις μυρίζω έφαγαν πολύ και άρχισαν να ρεύονται.
- Α εδώ είσαι κύριε κοπτήρα, χμμ και τι βλέπω σοκολατίτσα, το αγαπημένο μου φαγητό, φώναξε η Κα τερηδόνα τρέχοντας προς τον Κο κοπτήρα.

- Αχ όχι μη, μη με φας, μη καταστρέφεις την λάμψη μου. Αν με φας, ο Γιαννάκης θα στεναχωρηθεί πολύ. Θα κλαίει από τον πόνο, η μαμά του θα τον πάει στον οδοντίατρο και αυτός θα αναγκαστεί να με πετάξει από εδώ, γιατί θα είμαι χαλασμένο.

- Ααα Κε κοπτήρα ηυπάμαι πολύ. Εμείς πεινάμε ήρθαμε εδώ και θα φάμε. Αν ήθελε να μην χαλάσουν τα δόντια του ας άκουγε τη μαμά του και ας τα έπλενε κάθε βράδυ πριν κοιμηθεί.

- Όχι Κα τερηδόνα μη μας φας έφαγες χτες τον Κο Γομφίο και την καραμέλα του, δεν χόρτασες;

- Να χορτάσω εγώ; Αυτή είναι η δουλειά μου. Όπου πάρτυ και γλυκό η Κα Τερηδόνα πρώτη.

Και αμέσως οι τερηδόνες ξεκίνησαν την δουλειά. Τρέχανε ανάμεσα στα δόντια και έφαχναν να βρουν γλυκά και φαγητά να φάνε.

Στάδιο 6ο Δραματοποίηση του Κου Τερηδόνα.

Ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες: τις τερηδόνες και τα δόντια. Οι τερηδόνες κυνηγούν τα δόντια για να τα φάνε... τα παιδιά τρέχουν στο χώρο (εξάσκηση αδρής κινητικότητας).... Για να διαχωρίσουμε την ομάδα αυτή, τους προτείνουμε να βάλλουν μαντήλια στο κεφάλι. Το παιχνίδι τελειώνει όταν οι τερηδόνες φάνε όλα τα δόντια.

Στάδιο 7ο Συνέχεια αφήγησης.

Συνεχίζουμε την βιωματική - αφήγηση:

Τα δοντάκια φώναζαν τρομαγμένα.

- Φύγετε από εδώ θα μας καταστρέψετε.
- Φωνάξτε όσο θέλετε είναι νύχτα δεν σας ακούει κανείς όσο και να φωνάξετε. Μέχρι το πρωί θα σας έχουμε χαλάσει όλους. Το στόμα του Γιαννάκη θα μυρίζει πολύ, θα βρομάει, θα βρομάει, θα βρομάει, θα βρομάει... τόσο πολύ που οι φίλοι του δεν θα τον παίζουν γιατί δεν θα αντέχουν την απαίσια μυρωδιά του.

- Θα του πω να μην το ξανακάνει μόνο μη μας τρως. Αν μας φας ο γιατρός θα πρέπει να του κάνει ένεση...

- Αποκλείεται, τώρα που ήρθαμε δεν φεύγουμε, θα φύγουμε μόνο όταν σας χαλάσουμε εντελώς.

- Μα τότε ο οδοντίατρος θα μας βγάλει από το στόμα του Γιαννάκη, γιατί θα είμαστε όλοι χαλασμένοι. Ο Γιαννάκης θα μείνει χωρίς δόντια και όλοι οι φίλοι του θα τον κοροϊδεύουν όταν μιλάει ή χαμογελάει.

- Και όχι μόνο, δεν θα έχει δόντια για να ξαναφάει... χα χα χα ...θα είναι σαν τον παππού του, είπε η Κα Τερηδόνα και ξεκίνησε τη δουλειά.

Όμως για καλή τους τύχη εκείνη την ώρα μπήκε μέσα στο δωμάτιο η μαμά του Γιαννάκη, πήγε να του δώσει ένα γλυκό φιλή και η απαίσια μυρωδιά που έβγαине από το στόμα του, την έκανε να καταλάβει ότι ο Γιαννάκης πάλι δεν είχε πλύνει τα δόντια του. Χωρίς δεύτερη κουβέντα τον σήκωσε από το κρεβάτι και πήγε να του πλύνει τα δόντια.

- Αα σωθήκαμε έρχεται η Κα Οδοντόβουρτσα, η Κα Οδοντόκρεμα και ο Κος Νερούλης, γλιτώσαμε.

- Ωχ όχι παιδιά την πατήσαμε... τρέξτε να σωθείτε...

Στάδιο 8ο Δραματοποίηση τεχνικής πλύσιματος.

Μοιράζουμε στα παιδιά οδοντόβουρτσες και τους ζητούμε να παραστήσουν πως πλένουν τα δόντια τους, αν θέλουν μπορούν να χρησιμοποιούν και τον καθρέπτη (στόχοι: ορθή χρήση οδοντόβουρτσας, μύηση σε κανόνες υγείας και υγιεινής).

Εναλλακτικές / Συμπληρωματικές δραστηριότητες:

Οι δράσεις αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν στο μπάνιο αν υπάρχει δυνατότητα, σε πραγματικές συνθήκες.

Τα παιδιά εκτός από την οδοντόβουρτσα μπορούν να κάνουν δραματοποίηση καθαρισμού των δοντιών με οδοντικό νήμα.

Στάδιο 9ο Ολοκλήρωση της αφήγησης.

Καθώς η Οδοντόβουρτσα καθαρίζει τα δόντια και η οδοντόκρεμα έβγαξε αφρούς, οι Κες Τερηδόνες άρχιζαν να πνίγονται μέσα στους αφρούς της οδοντόκρεμας και το νερό. Η Κα Οδοντόβουρτσα σαν σκούπα, καθαρίζει όλες τις βρωμιές και τα δόντια τώρα καμάρωναν καθαρά και μοσχομυρισμένα.

- Δες τι ωραίος που είμαι τώρα. Έγινα κατάλευκος.

- Ναι και ευτυχώς οι Κες Τερηδόνες δεν μας χάλασαν. Όμως για να είμαστε πάντα έτσι καθαρά και να μην χαλάμε, ο Γιαννάκης θα πρέπει να μας καθαρίζει κάθε φορά που τρώει ή πίνει κάτι.

- Πιστεύω να μην μας ξαναφήσει άπλυτους. Τι λες πάμε για ύπνο τώρα που είμαστε καθαροί;

- Ναι, ναι πάμε να ξεκουραστούμε γιατί ποιος ξέρει τι θα μασήσουμε πάλι αύριο!!

Και οι Κοι Δοντάκια πήγαν να ξεκουραστούν από την περιπετειώδη νύχτα...

Στάδιο 10ο Δραματοποίηση δικής τους ιστορίας.

Σε αυτό το στάδιο προτείνουμε στα παιδιά να φανταστούν τι θα μπορούσε να συμβεί την επόμενη νύχτα συνεχίζοντας με δραματοποίηση την ιστορία (στόχοι: φαντασία, δημιουργικότητα, χαλάρωση).

Τα παιδιά ξαπλωμένα στο πάτωμα κλείνουν τα μάτια - κοιμούνται και όταν ξυπνήσουν μας εξιστορούν, τι φαντάστηκαν πως θα συμβεί την επόμενη μέρα.

Καταγράφουμε τις ιδέες των παιδιών για να τις χρησιμοποιήσουμε για την επέκταση των δράσεων αργότερα. Επιπλέον, μπορούμε να δημιουργήσουμε με τα παιδιά ένα βιβλίο με τις ιστορίες τους.

Στάδιο 11ο Δραματοποίηση και παιχνίδια στον καθρέπτη.

Καλούμε τα παιδιά να σταθούν στον καθρέπτη και να παρατηρήσουν τα δόντια τους. Με αυτό τον τρόπο κάθε νήπιο γνωρίζει καλύτερα την στοματική του κοιλότητα και δίνεται σε εμάς η αφορμή να μιλήσουμε για την πτώση των νεογιτών δοντιών και την αντικατάστασή τους από τα μόνιμα. Στο τέλος όλοι μαζί αποφασίζουμε και απονείμουμε βραβείο στα πιο καθαρά δόντια, δραματοποιώντας την κατάσταση αυτή. (στόχοι: αυτογνωσία, μάθηση, συνεργατικότητα).

Στάδιο 12ο Παιαίσωση της Δραματοποίησης με παιχνίδια και δραστηριότητες.

Τα βραβεία σήμαναν και το τέλος της όλης διαδικασίας, η οποία όμως για να έχει σταδιακή αποφόρτιση, παιαίσωθηκε από παράλληλα εργαστήρια και παιχνίδια που λειτούργησαν σε όλη την τάξη. Ειδικότερα δημιουργήθηκαν:

Παράλληλα εργαστήρια: Ζωγράφιζαν χωρισμένοι σε ομάδες τους ήρωες της ιστορίας μας, έφτιαξαν κατασκευές (δοντάκια) με πλάστελινη (γερά και χαλασμένα), έκαναν κολλάζ με τις τροφές που ωφελούν αληλά και με τις τροφές που βλάπτουν τα δόντια, έπαιξαν παιχνίδια στην γωνιά κουκλοθέατρου οδοντογιατρού και ασθενείς.

Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση- Συμπεράσματα

Η παραπάνω διαδικασία μετά την εφαρμογή της ανέδειξε τα ακόλουθα:

Προβληματιστήκαμε σχετικά με τον βαθμό στον οποίο συνέβαλε η δραματοποίηση και η δική μας ενθάρρυνση στην επίτευξη των στόχων μας, αληλά αυτό θεωρούμε πως μπορεί να αξιολογηθεί μόνο μακροπρόθεσμα.

Παρόλα αυτά, η υπεροχή της βιωματικής διδασκαλίας σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους αναδεικνύεται μέσω της αξιολόγησης των δεξιοτήτων των νηπίων. Τέτοιες είναι η φαντασία, η δημιουργικότητα, το επίπεδο κριτικής σκέψης, μέσω της συζήτησης, των σχόλιων, των παρατηρήσεων κ.τ.λ. Όπως χαρακτηριστικά ανα-

φέρουν και οι πηγές, «η δραματοποίηση αποτελεί το «κλειδί» που οδηγεί στο πεδίο της δημιουργικής σκέψης, σύνθεσης και δράσης (Σέξτου, 1998; Gay & Hanley, 1999)

Επιπρόσθετα, αξιολογήθηκε η ενεργός συμμετοχή των νηπίων, η ικανότητα συνεργασίας με τους συνομηλίκους, η δυνατότητα αυτοσυγκέντρωσης, αυτοπειθαρχίας. Άλλωστε μέσω της δραματοποίησης πραγματώνεται μια πολυσυνάντηση –μια συνάντηση με τον άλλον, τη γνώση, το χρόνο, το χώρο, τα πρόσωπα και τον εαυτό μας (Αλκυστίς, Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο, 1989). Η εφαρμογή του προγράμματος έδειξε πως τα παιδιά παίζοντας αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεπιβεβαίωση, βγαίνουν από την απομόνωσή και τον εγωκεντρισμό τους, και γίνονται περισσότερο κοινωνικά, χωρίς εξαναγκασμό. “Παίζοντας, το παιδί ανακαλύπτει τον εαυτό του, όταν δοκιμάζει, αιφνιδιάζει, απωθεί, ανακαλύπτει την απόρριψη και την αποδοχή, την αποξένωση και την αγάπη, την καταξίωση και την απειλευθέρωση, το ανέβασμα και την πτώση, την καταπίεση και την ασφάλεια...”. (Kreyzen, 1983). Επιπλέον, η μεταξύ τους συνδιαλλαγή στα ομαδικά παιχνίδια / δράσεις που εφαρμόστηκαν, αποτέλεσε ένα επικοινωνιακό εργαλείο (εκφράστηκαν, διαπραγματεύτηκαν τις ιδέες τους, συμφωνήσαν, διαφώνησαν), έτσι ώστε η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας να ενισχυθεί κι η μάθηση να ενδυναμωθεί (Ματσαγγούρας, 2001).

Επίσης αναδείχθηκε η παιδαγωγική διάσταση του θεατρικού παιχνιδιού (ελεύθερου και κατευθυνόμενου) που συντελεί στην ομαλή και αρμονική ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, στην συναισθηματική του ασφάλεια και ισορροπία, στη συνειδητοποίηση και καλλιέργεια όλων των κρυμμένων “θησαυρών” του (δυνατοτήτων, ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, ιδιοσυγκρασίας του), στην ανακάλυψη όλων των ευκαιριών για έκφραση, δημιουργία και αυτενέργεια που του προσφέρουν τα παιχνίδια, στην ανάπτυξη της πνευματικότητάς του, της αυτοεκπαίδευσής του και στην αύξηση των δυνάμεων του, στην ενίσχυση της ανάπτυξης όλων των πτυχών της προσωπικότητάς του. Άλλωστε, «το παιχνίδι αποτελεί προσπάθεια του ατόμου να ικανοποιήσει ορμές, να εκπληρώσει επιθυμίες και να αντιμετωπίσει επώδυνες εμπειρίες που απειλούν το αναπτυσσόμενο άτομο» (Freud). Η βιωματική διδασκαλία είναι μια απολαυστική και με ανταμοιβή δραστηριότητα που μπορεί, όταν εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής αγωγής, αλλά και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης να εκπληρώσει κάθε προσδοκώμενο παιδαγωγικό σκοπό, δεδομένου ότι η διαδικασία της μάθησης πρέπει να είναι ευχάριστη και ταυτόχρονα ωφέλιμη (Hagreaes & Fullan, 1995).

Ακόμη, αναδεικνύεται ιδιαίτερα ο ρόλος του παιδαγωγο-ύ/εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός στη βιωματική διδασκαλία δεν επιτελεί απλά τον ρόλο του αναμεταδότη

της γνώσης, αφού αυτός παύει να αποτελεί το μοναδικό μέσο άντλησης γνώσεων και πληροφοριών (Κοσσυβάκη Φ., 2001). Αντίθετα, είναι ο συντονιστής της δράσης, επιβλέπει, παρακινεί, καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών κλπ. αποτελεί τον διαμεσολαβητή, διαφυλάττοντας την εμπειρία του παιδιού και προσπαθώντας να την εμπλουτίσει, μέσα από κριτικές και συγκριτικές διαδρομές (Παπαδάτος, 2000). Τέλος η βιωματική διδασκαλία απαιτεί από το δάσκαλο ικανότητες κατάλληλες για σχεδιασμό και οργάνωση των δραστηριοτήτων καθώς και για συνεργασία με τον κοινωνικό περίγυρο (Χρυσαφίδης, 1996) και τον βοηθά να αισθάνεται χρήσιμος και δημιουργικός μέσα στην τάξη.

Οι καταγραφές που πραγματοποιήθηκαν, θα αξιοποιηθούν ώστε να αποτελέσουν υλικό για τους γονείς, ώστε να πληροφορούνται όσα κάνουν τα παιδιά τους, για τους παιδαγωγούς, ώστε να διατηρούν αρχείο προόδου των παιδιών και να θέτουν ευκολότερα, πιο οργανωμένα και μεθοδικά μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους. Τέλος, το υλικό θα αποτελεί στο εξής πηγή συζητήσεων για παιδιά και παιδαγωγούς.

“Λοιπόν, είπα, μη χρησιμοποιείς βία στη διδασκαλία των παιδιών, αλλιά να τα ανατρέφεις μέσα από το παιχνίδι, προκειμένου να είσαι ικανός να δεις καθαρά την φυσική τάση του κάθε παιδιού.” (Πλάτωνας, Πολιτεία, Βιβλίο Ζ΄, 536e). Αναμφίβοτα, η αμεσότητα που προσφέρει η ιστορία μας μέσω των διαλόγων και της αφήγησης, προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών και τα ωθεί στη μάθηση με αβίαστο, απόλυτα φυσικό τρόπο.

Βιβλιογραφία

Gay, G., & Hanley, M. (1999). Multicultural Empowerment in Middle School Social Studies through Drama Pedagogy. *Clearing House* , 72 (6).

Hagreaves, A., & Fullan, M. (1995). «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών». Αθήνα: Πατάκη.

Heathcote, D. (1984). Drama in Learning. Συλλογή γραπτών για το “Δράμα και την Εκπαίδευση”. Stanley Thornes Publishers.

Suhr, M. (2004). Γεύομαι. Αθήνα: Modern Times.

Άλκηστις. (1984). Η δραματοποίηση για παιδιά. Αθήνα.

Άλκηστις. (1999). Η δραματοποίηση για παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις. (1989). Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο (2η εκδ.). Άλκηστις: Ελληνικά Γράμματα.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2001). Λογοτεχνία και νηπιαγωγείο: Συγκοινωνούντα δοχεία δημιουργικότητας. Στο: Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Τομ. Α, επιμ. Κούρτη, Ε. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Τα αλφαβητάρια στο νηπιαγωγείο: Κριτήρια αξιολόγησής τους, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννίκου, Κ. (1997). Δε φοβάμαι τον οδοντογιατρό. Αθήνα: Modern Times.

Καλογήρου, Τ. (1999). Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Αθήνα: Ι.Μ.Π.

Κοντογιάννη, Ά. (2000). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Μόκκας, Γ. (n.d.). Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο).

Νικοηακάκη, Μ., Σωφρονά, Ε., & Κιαμίλη, Φ. (2001). Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Παπαδάτος, Γ. (2000). Ένας οικολογικός τρόπος «ανάγνωσης» των βιβλίων στο νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο , 17.

Πλάτωνος, Πολιτεία, Βιβλίο Ζ', Εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1992

Σέξτου, Π. (1998). Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσανίδης, Κ. (1996). Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Αξιολόγηση δεξιοτήτων οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης ελαφρά νοτικά καθυστερημένων και τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας

Δρ. Βασιλική Κ. Κουτσομπίνα

Εισαγωγή

Ο οπτικο-χειρωνακτικός (οπτικο-κινητικός) συντονισμός είναι “ο συνδυασμός της κινητικότητας και της οπτικής αντίληψης που βοηθά το παιδί να μάθει τα πράγματα, να τα ανακαλύψει, να τα δοκιμάσει, να δράσει σ’ αυτά και να κινητοποιηθεί με αυτά” (Abbadie, 1978, σ. 46). Η λειτουργική σχέση ανάμεσα στα χέρια και στα μάτια, είναι αυτό που αναφέρεται ως συνεργασία ή συντονισμός ματιού-χειριού. Οι δεξιότητες οπτικο-κινητικού συντονισμού σχετίζονται με την ικανότητα του παιδιού να ολοκληρώνει δεξιότητες επεξεργασίας οπτικών πληροφοριών με μια λεπτή κίνηση. Μέσω του συντονισμού το παιδί ελέγχει τη φορά και την ένταση της κίνησης κατά τη διάρκεια εκτέλεσής της (Αντωνιάδης, 1990). Η Case-Smith (1998) ισχυρίζεται ότι η οπτικο-κινητική ικανότητα απαιτεί καλή ολοκλήρωση μεταξύ λεπτής κινητικής ακρίβειας και οπτικο-χωρικής αντίληψης. Οι δεξιότητες οπτικο-κινητικού συντονισμού αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η Γιαγκάζογλου (2001), στηριζόμενη στα δεδομένα των Patz & Dennis (1998) Lowenfeld & Lambert (1970), υποστηρίζει ότι η ικανότητα του παιδιού να συντονίζει το χέρι και το μάτι για την επιτυχή εκτέλεση λεπτών κινήσεων ακολουθεί βαθμιαία εξελικτική πορεία μέσα από καθορισμένα αναπτυξιακά στάδια. Ο οπτικο-κινητικός συντονισμός αναπτύσσεται απ’ τη βρεφική ηλικία μέσω της δεξιότητας σύλληψης αντικειμένου, εξελίσσεται ραγδαία κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, συνεχίζει να βελτιώνεται στα μέσα περίπου της παιδικής ηλικίας και ολοκληρώνεται περίπου στο τέλος της. Στο οπτικο-κινητικό σύστημα αναπτύσσεται πρώτα η οπτική αντίληψη και αργότερα το κινητικό μέρος (Μιχελογιάννης & Τζεκάκη, 2000). Ειδικότερα, τα παιδιά βελτιώνουν τον οπτικο-κινητικό τους έλεγχο σε απλά κινητικά έργα στην ηλικία των 4-6 ετών και σε πολύπλοκα μεταξύ 5-12 ετών. Οι μεμονωμένες κινήσεις δακτύλου, παλάμης, καρπού, τείνουν να βελτιώνονται σημαντικά στα 5-8 έτη (BurrIDGE, 1999). Επίσης έχει αποδειχθεί ότι η κατάλληλη ηλικία εκπαίδευσης των δεξιοτήτων αυτών είναι τα 7-9 έτη (Αντωνιάδης, 1990).

Ο οπτικός έλεγχος του χεριού ή η οπτική επανατροφοδότηση, αναφέρεται στη

λειτουργία της όρασης που καθοδηγεί και προσαρμόζει τις κινήσεις του (Paoletti, 1999 Zesiger, 1995). Ο παραπάνω ορισμός αντανakλά το σπουδαίο ρόλο της όρασης στον οπτικο-κινητικό έλεγχο (Exner, 2005) ήτοι στο σχεδιασμό, έλεγχο και καθοδήγηση των κινητικών δράσεων (Bogaerts, Buekers, Zaal, & Swinnen, 2003). Η οπτική αντίληψη έχει καθοριστική θέση στην ανάπτυξη της λειτουργίας του χεριού. Η συνεχής οπτική εμπειρία είναι απαραίτητη για την επανατροφοδότηση και την τελειοποίηση των κινητικών απαντήσεων οι οποίες καθοδηγούνται απ' το χέρι. Όταν το παιδί εκτελεί μια κίνηση, η όραση παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις χωρο-χρονικές μεταβολές του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εκτελείται η κίνηση και ελέγχει την κίνηση κατά τη διάρκεια της εκτέλεσής της. Η οπτική επανατροφοδότηση παρέχεται επίσης με την ολοκλήρωση της κίνησης, δίνοντας πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητά της και την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Burridge, 1999 Τραυλός, 1998). Η Τρούλη (2003) θεωρεί τις δραστηριότητες γραφισμού παραδείγματα οπτικού ελέγχου του χεριού. Στα συγκεκριμένα έργα, μέσω των οπτικών πληροφοριών, το παιδί ελέγχει και ρυθμίζει τη δύναμη και την πίεση που θα ασκήσει πάνω στο εργαλείο και κατευθύνει τις μετατοπίσεις του. Με τη βοήθεια της οπτικής επανατροφοδότησης μπορεί να αναπροσαρμόσει την ένταση των μυϊκών του ενεργειών αναδρομικά (Paoletti, 1999).

Η οπτικοκινητική ολοκλήρωση αναφέρεται στην ικανότητα ολοκλήρωσης της οπτικής εικόνας γραμμάτων ή σχημάτων με την κατάλληλη κινητική απάντηση (Sovik, 1975 Beery & Buktenica, 1967). Οι Landy & Burridge (1999) αναφέρουν ότι είναι η διαδικα-σία η οποία συνδέει τι βλέπουν τα μάτια με το τι παράγουν τα χέρια. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ολοκληρώνει τις δεξιότητες της οπτικής του ανάληψης και της λεπτής του κινητικότητας. Η οπτικο-κινητική ολοκλήρωση συχνά ορίζεται λειτουργικά ως η ικανότητα αντιγραφής γεωμετρικών σχημάτων. Με βάση τη μελέτη των Birch & Lefford (1967) η οποία απευθύνθηκε σε παιδιά ηλικίας 5-11 ετών, η ηλικιακή φάση στην οποία η ικανότητα αντιγραφής σχημάτων αναπτύσσεται περισσότερο είναι μεταξύ 5-6 ετών. Μέσα σ' αυτό το διάστημα το ποσοστό ανάπτυξης είναι μεγαλύτερο απ' ότι στα επόμενα 5 χρόνια (Καμπάς, 1998 Μπάτσιου, 1996).

Μέθοδος

Στόχος της έρευνάς μας ήταν η εκτίμηση των δεξιοτήτων οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης των παιδιών με ήπια νοτική καθυστέρηση Χ.Η. 7-9 ετών και η σύγκριση των επιδόσεών τους με μια ομάδα τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, ίσης Νοτικής Ηλικίας. Στην έρευνά μας συμμετείχαν συνολικά 86 άτομα (42 Αγόρια και

44 Κορίτσια), Χ.Η. 4-9 ετών. Την πειραματική μας ομάδα αποτέλεσαν 43 παιδιά (21 Α και 22 Κ) με ελαφρά νοτική καθυστέρηση (Δ.Ν. 50-75 σύμφωνα με το WISC III). Η Χρονολογική τους Ηλικία κυμαίνονταν από 6.9 έως 9.1 έτη (Μ.Ο: 7.99 και Τ.Α: 0.71) και η Νοτική τους Ηλικία κυμαίνονταν από 3.8 έως 6.38 έτη (Μ.Ο: 4.97 και Τ.Α: 0.70). Τα παιδιά αυτά φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης των δημοτικών σχολείων των Νομών Αιτωλοακαρνανίας, Άρτας, Ιωαννίνων, Πρεβέζης, Λευκάδος και Αχαΐας. Τα νοτικά καθυστερημένα παιδιά εξισώθηκαν ως προς τη Νοτική τους Ηλικία (δηλ. το γενικό γνωστικό εξελικτικό τους επίπεδο) και το Φύλο με μια ομάδα 43 τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας Χ.Η. από 3.83 έως 6.41 έτη (Μ.Ο: 4.96 και Τ.Α: 0.71). Τα παιδιά που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου φοιτούσαν κανονικά στα δημόσια νηπιαγωγεία των αντίστοιχων Νομών.

Η αξιολόγηση του νοτικού τους δυναμικού των νοτικά καθυστερημένων παιδιών πραγματοποιήθηκε με το τεστ Νομοσύνης WISC III. Η διάρκεια χορήγησης του τεστ ήταν 50-60 λεπτά. Οι αποκτηθείσες πληροφορίες αφορούσαν α) το Γενικό Δ.Ν. β) το Λεκτικό Δ.Ν. γ) τον Πρακτικό Δ.Ν. δ) τη Νοτική Ηλικία (Ν.Η) του παιδιού. Ως εργαλείο εκτίμησης των δεξιοτήτων οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία "Αντιγραφή 10 σχημάτων" η οποία αποτελεί ένα τμήμα μιας συστοιχίας έργων που εκτιμά λεπτές αντιληπτικό-κινητικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας και εγκυρότητας μας έδειξαν ότι η συστοιχία έργων που κατασκευάσαμε αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο ερ-γαλείο ($\alpha=0.902$).

Στατιστική ανάλυση

Με στόχο να ελέγξουμε αν οι μέσες τιμές των γραφοκινητικών επιδόσεων των δύο ομάδων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ή όχι προχωρήσαμε σε έλεγχο ισότητας δύο μέσων τιμών σε ανεξάρτητα δείγματα με το T-test¹.

¹ Ho: Οι μέσες γραφοκινητικές επιδόσεις των νοτικά καθυστερημένων Χ.Η. 7-9 ετών και τυπικώς αναπτυσσόμενων νηπίων είναι ίσες.

H1: Οι μέσες γραφοκινητικές επιδόσεις των νοτικά καθυστερημένων Χ.Η. 7-9 ετών και τυπικώς αναπτυσσόμενων νηπίων δεν είναι ίσες.

* Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται σε επίπεδο σημαντικότητας $p<0.01$.

	Κατηγορία	N	M.O.	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Αντιγραφή σχημάτων	Νοητικώς καθυστερημένα	43	12,6512	3,75363	,57242
	Τυπικώς αναπτυσσόμενα νήπια	43	8,0698	6,17751	,94206

Τεστ για ανεξάρτητα δείγματα										
		T-test Ισότητας των Μέσων Όρων								
		Τεστ Levene Ισότητας Διακυμάνσεων								95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά
		F	Σημ.	t	β.ε.	Σημ. (αμφιπλ. κατευθ.)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφοράς	Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο
Αντιγραφή σχημάτων	Υποτιθέμενη Ισότητα Διακυμάνσεων	1,289E1	,001	4,156	84	,000	4,58140	1,10234	2,38928	6,77351

Τεστ για ανεξάρτητα δείγματα										
		T-test Ισότητας των Μέσων Όρων								
		Τεστ Levene Ισότητας Διακυμάνσεων								95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά
		F	Σημ.	t	β.ε.	Σημ. (αμφιπλ. κατευθ.)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφοράς	Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο

Υπο-τιθέ-μενη Ισό-τητα Δια-κυ-μάν-σεων	1,289E1	,001	4,15 6	84	,000	4,5814 0	1,10234	2,38928	6,773 51
Μη Υπο-τιθέ-μενη Ισό-τητα Δια-κυ-μάν-σεων			4,15 6	6,929 E1	,000	4,5814 0	1,10234	2,38246	6,780 33

Τα αποτελέσματα του T-test μας δίνουν $p\text{-value}=0,00<0,01$, άρα απορρίπτουμε τη μηδενική μας υπόθεση ότι δηλ. οι μέσες τιμές είναι ίσες. Προκύπτει λοιπόν, ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς επιδόσεις των νοντικά καθυστερημένων Χ.Η. 7-9 ετών και τυπικώς αναπτυσσόμενων νηπίων σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η επίδοση των ήπια νοντικά καθυστερημένων παιδιών Χ.Η. 7-9 ετών στα έργα τα οποία εξετάζουν δεξιότητες οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης είναι καλύτερη απ' αυτή των παιδιών αντίστοιχης νοντικής ηλικίας.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ακολουθώντας τους υποστηρικτές της <<Αναπτυξιακής Προσέγγισης>> (Hodapp & Zigler, 1986) εξισώσαμε την ομάδα των νοντικά καθυστερημένων παιδιών ως προς τη γενική νοντική τους ηλικία η οποία αναφέρεται στο γενικό γνωστικό εξελικτικό επίπεδο του ατόμου (κι όχι ως προς το Δ.Ν. οποίος μετρά το ρυθμό της γνωστικής του ανάπτυξης), με στόχο να εντοπίσουμε τις διαφορές ως προς τις γραφοκινητικές τους επιδόσεις. Σύμφωνα με την υπόθεση της "Όμοιας Δομής" τα παιδιά με οικογενή καθυστέρηση, όταν εξισωθούν ως προς τη νοντική τους ηλικία με άτομα χωρίς νοντική καθυστέρηση, αναμένονται παρόμοιες επιδόσεις σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό έργο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι δεν ισχύει το ίδιο και για τα έργα οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης, εφόσον παρατηρείται τα νοντικά καθυστερημένα

παιδιά Χ.Η. 7-9 ετών να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις απ' τα παιδιά αντίστοιχης νοητικής ηλικίας (τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά προσχολικής ηλικίας).

Τα δεδομένα μας λοιπόν φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη ότι τα μεγαλύτερα παιδιά επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις απ' τα μικρότερα σε κινητικές δραστηριότητες (Bruininks, 1978). Ο παράγοντας χρονολογική ηλικία επηρεάζει σ' ένα στατιστικά σημαντικό βαθμό το γενικό δείκτη κινητικής ανάπτυξης (Panagoroulou, Nakou, Giannakoulia & Serbezis, 2008). Η κινητική απόδοση διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικιακή βαθμίδα του ατόμου.

Σύμφωνα με τον Rarick (1973), έχει διαπιστωθεί ότι οι ηλικιακές διαφορές στην ομάδα των ήπια νοητικά καθυστερημένων είναι παρόμοιες με εκείνες των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών στις περισσότερες δοκιμασίες λεπτής κινητικότητας των κινητικών τεστ. Για παράδειγμα, η έρευνα των Krauft & Krauft (1972), στην οποία συμμετείχαν παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση 6-12 ετών, αποκάλυψε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας και των επιδόσεων σε τεστ τα οποία αξιολογούσαν δεξιότητες οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης (Bender Gestalt Test & Beery VMI) ήταν θετικές και στατιστικά σημαντικές, επιβεβαιώνοντας ότι τα μεγαλύτερα παιδιά τα πηγαίνουν καλύτερα απ' τα μικρότερα. Αντίστοιχες ηλικιακές διαφορές παρατηρούνται κατά την ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Η ηλικία επιδρά στο χρόνο εκτέλεσης του γραφοκινητικού θέματος. Συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί ότι ο χρόνος γραφής μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας, της εμπειρίας και της εξάσκησης (Wann & Jones, 1986 Hamstra-Bletz & Blote, 1990 Σέμογλου, Χατζηνικολάου, Ζηκούλη & Κόλλιας, 2003), δηλαδή η ταχύτητα γραφής των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας είναι μεγαλύτερη απ' αυτή των μικρότερων παιδιών. Επίσης, το επίπεδο της γραφικής ευχέρειας βελτιώνεται με την ηλικία και την εκπαίδευση (Rosenblum, 2003).

Είναι κοινά αποδεκτό ότι "στην ηλικία των 4 χρόνων το νήπιο δεν είναι ακόμη ικανό για λεπτές κινήσεις, καλὰ διαφοροποιημένες, απαλλοτριωμένες από άλλες ταυτόχρονες και ακούσιες κινήσεις των οργάνων του σώματος" (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, 1997, σ. 45). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας συμβαίνουν ραγδαίες αλλαγές χρόνο με το χρόνο στην κατάκτηση των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 2002), και παρατηρείται προοδευτική βελτίωση των συναρμοστικών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων. Το νευρικό σύστημα του παιδιού παρουσιάζει έναν έντονο εξελικτικό δυναμισμό. Στη συγκεκριμένη ηλικιακή φάση παρατηρείται: α) προοδευτική μυελίνωση και ωρίμανση των κινητικών και διάμεσων νευρικών ινών (συνδεδειγμένων περιοχών) β) αύξηση της διατομής των νευρικών κυττάρων του εγκεφαλικού φλοιού και δημιουργία νέων αιμοφόρων αγγείων, στοιχεία που καθορίζουν σε μεγάλο

βαθμό την κινητική ανάπτυξη και εκτέλεση (Monica et al., 2003 Καμπάς, Αγγελούσης, Προβιαδάκη, Ταξιλδάρης & Μαυρομάτη, 2002). Πιο αναλυτικά, παρατηρείται ποσοτική αύξηση της κινητικής απόδοσης, ποιοτική βελτίωση των κινήσεων και δυνατότητα εφαρμογής τους σε διαφορετικές συνθήκες. Στο τέλος της προσχολικής ηλικίας η λεπτή κινητικότητα των παιδιών έχει βελτιωθεί σημαντικά, εκληπτώνεται σταδιακά η λαβή των εργαλείων γραφής (Τρούλη, 2003) και τα περισσότερα παιδιά έχουν κατακτήσει σε σημαντικό βαθμό δεξιότητες αυτοεξηπρέτησης (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 1997), διασφαλίζοντας έτσι την είσοδό τους στο σχολείο και την πλήρη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της τάξης (Chambers & Sugden, 2006). Η Κουτσούκη (1989) στηριζόμενη στην άποψη του Hay (1980) ισχυρίζεται ότι σε γενικές γραμμές η κινητική ωριμότητα επιταχύνεται ανάμεσα στα 5-7 χρόνια. Στην ηλικία των 7 ετών το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή επιδεξιότητα χεριών και με το πέρασμα των χρόνων συνεχίζει και βελτιώνει την ικανότητά του αυτή (Ελληνούδης, 2007).

Σύμφωνα με τους Καμπά και συν. (2002) & Zimmer, Christoforidis, Xanthi, Aggeloussis & Kambas (2008), η νευρωνική ωρίμανση που συντελεί καθοριστικά στη βελτίωση της κινητικής εκτέλεσης, ενισχύεται μέσα απ' τη συμμετοχή των παιδιών στην οργανωμένη εκπαίδευση που παρέχεται στο νηπιαγωγείο. "Τα αισθητηριακά ερεθίσματα ενισχύουν τη νευρική δικτύωση του παιδικού εγκεφάλου και τα παιδιά ανακαλύπτουν το περιβάλλον τους μέσω της κίνησης" (Zimmer, 2007, σ. 42). Η ανάγκη των παιδιών για κίνηση, παιχνίδι, δράση καθώς και η συνεχής τους προσπάθεια για και-νούργιες γνώσεις και εμπειρίες, αποτελούν παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη ραγδαία κινητική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία (Ζάραγκας, 2006).

Φαίνεται λοιπόν ότι η σύνθετη και πολυπληυρη διαδικασία της κινητικής ανάπτυξης συντελείται μέσα από μια διαρκή ανταλλαγή και μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ βιολογικά προκαθορισμένων μηχανισμών και αισθητηριακών εμπειριών (Zimmer, 2007). Με την αύξηση της βιολογικής ηλικίας αυξάνεται το επίπεδο ωρίμανσης των εξειδικευμένων νευρωνικών μηχανισμών καθώς και η ποσότητα των πολλαπλών μαθησιακών εμπειριών μέσω της διαδικασίας της εξάσκησης (Kirby & Drew, 2003). Η εξάσκηση των κινητικών ικανοτήτων ενισχύει την ανάπτυξη της μυελίνωσης και της δομικής οργάνωσης του Κ.Ν.Σ. Η αυξανόμενη ωρίμανση του εγκεφαλικού φλοιού προάγει τη βελτίωση των κινητικών λειτουργιών, επιτυγχάνοντας καλύτερο έλεγχο των μερών του σώματος (Monica et al., 2003).

Οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη και τελειοποίηση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και ειδικότερα των δεξιοτήτων οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης, δεδομένο το οποίο αιτιολογεί τη χαμηλότερη επίδοση της ομάδας των νηπίων

συγκριτικά με την ομάδα των νοτικά καθυστερημένων παιδιών Χ.Η. 7-9 ετών που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Η υψηλότερη γραφοκινητική επίδοση των νοτικά καθυστερημένων παιδιών συγκριτικά με αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών ίσης νοτικής αλλη μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, ήταν αναμενόμενη. Η αύξηση της χρονικής διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων συνοδεύεται από αλληγές σε επίπεδο νευρομυϊκής ωρίμανσης και τελειοποίησης των κινητικών προτύπων με τη συμβολή των παραγόντων μαθησιακού ιστορικού, σχολικής εμπειρίας και εξάσκησης στην επίδοση του ατόμου. Η χρήση της νοτικής ηλικίας αγνοεί τη συμβολή των παραπάνω παραγόντων, καθώς μεγαλώνει η χρονική διαφορά των νοτικώς καθυστερημένων και των αντίστοιχα εξισωμένων τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, πράγμα για το οποίο έχει δεχτεί κριτική από πολλούς ερευνητές (Wishart & Duffy, 1990 Baumeister, 1984 Woodward, 1979).

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αντωνιάδης, Α. (1990). Παιδαγωγική Γυμναστική. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γιαγκάζογλου, Π. (2001). Στάθμιση των κινητικών κλιμάκων της δοκιμασίας της Griffiths No II σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθ-λητισμού.

Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνούδης, Θ. (2007). Εφαρμογή της δέσμης κινητικής αξιολόγησης <<Movement Assessment Battery for Children>> σε μαθητές ηλικίας 9-12 ετών δημοτικών σχολείων της Ελλάδας. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Ζάραγκας, Χ. (2006). Ψυχοκινητική αγωγή. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Ατραπός.

Καμπάς, Α. (1998). Η σημασία του παιχνιδιού στην εκμάθηση γραφοκινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Καμπάς, Α., Αγγελούσης, Ν., Προβιάδάκη, Ε., Ταξιλδάρης, Κ., Μαυρομάτης, Γ.

(2002). Πιλοτική στάθμιση της δέσμης α-ξιολόγησης της κινητικής ανάπτυξης MOT 4-6, σε ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας. *Άθληση και Κοινωνία*, 30, 28-37.

Κουτσούκη-Κοσκινά, Δ. (1989). Διαφορές στην κινητική απόδοση μιας δοκιμασίας (tapping task), φυσιολογικών παιδιών και παιδιών με νοτική καθυστέρηση. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 26, 25-31.

Μιχελογιάννης, Ι., & Τζεκάκη, Μ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Μπάτσιου, Σ. (1996). Η συμβολή της φυσικής αγωγής στην ψυχολογική και κινητική εξέλιξη των ατόμων με νοτική υστέρηση. *Διδακτορική Διατριβή*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. *Νοτική Υστέρηση. Τόμος Β΄. Νοτική υστέρηση. Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και παιδαγωγική προ-σέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Σέμογλου, Κ., Χατζηνικολάου, Κ., Ζηκούλη, Α., & Κόλλης, Κ. (2003). Μάθηση γραφοκινητικών δεξιοτήτων: Επιδράσεις του φύλου και της ηλικίας. *Σύγχρονες προσεγγίσεις*, 1, 191-204.

Τραυλός, Α. (1998). Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7 ετών. Αθήνα: Σαββάλας.

Τρούλη, Κ. (2003). Η ψυχοκινητική αγωγή ως προϋπόθεση και μέσο βελτίωσης της γραφοκινητικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Π.Τ.Δ.Ε.

Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1997). Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ξένη

Abbadie, M. (1978). Τα παιδιά από 4-5 χρόνων στο νηπιαγωγείο. (μετ. Γ. Κρασσανάκης & Μ. Βάμβουκας). Αθήνα: Δίπτυχο.

Baumeister, A. (1984). Some methodological and conceptual issues in the study of cognitive processes with retarded people. In P. Brooks, R. Sperber, & C. McCauley (Eds.), *Learning and cognition in the mentally retarded* (p.p. 1-38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Beery, K.E., & Buktenica, N.A. (1967). *Developmental Test of Visual Motor Integration*. Chicago: Follett.

Birch, H.G., & Lefford, A. (1967). *Visual differentiation, intersensory integration*

and voluntary motor control. Monographs of the Society for Research in Child Development, 32, (21) ser. No 110.

Bogaerts, H., Buekers, M., Zaal, F., Swinnen, S. (2003). When visuo-motor incongruence aids motor performance: the effect of perceived motion structures during transformed visu-al feedback on bimanual coordination. Behavioral Brain Research, 138, 45-57.

Bruininks, R.H. (1978). Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency. Examiner's Manual. USA: American Guidance Service.

Case-Smith, J. (1998). Pediatric Occupational Therapy and Early Intervention. (2nd ed.). U.S.A: Butterworth-Heinemann.

Chambers, M., & Sugden, D. (2006). Early Years Movement Skills. Description, Diagnosis and Intervention. U.S.A: Whurr Publishers.

Exner, C. (2005). Development of hand skills. In: J. Case-Smith (Ed.). Occupational Therapy for Children. U.S.A: Elsevier Mosby.

Gallahue, L.D. (2002). Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά. (Μεταφ. & Επιμ. Χ. Ευαγγελινού & Α. Παππά). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Kirby, A., & Drew, S. (2003). Guide to Dyspraxia and Developmental Coordination Disorders. London: David Fulton Publishers.

Krauft, V., & Krauft, C. (1972). Structured vs unstructured visual-motor tests for educable retarded children. Perceptual and Motor Skills, 34, 691-694.

Landy, M. J., & Burridge, R.K. (1999). Ready to Use: Fine Motor Skills & Handwriting Activities for Young Children. Teaching, Remediation, and Assessment. U.S.A: The Center for Applied Research in Education.

Monica, C., et al. (2003). Do environmental influences alter motor abilities acquisition? Arq Neuropsiquiatr, 61 (2-A), 170-175.

Panagopoulou, V., Nakou, I., Giannakoulia, V., Serbezis, V. (2008). Evaluation of motor coordination in early school aged children. European Psychomotricity Journal, 1 (1), 36-39.

Paoletti, R. (1999). Education et motricité. L' enfant de deux a huit ans. Paris: De Boeck Université.

Rarick, G.L. (1973). Motor performance of mentally retarded children. In: G.L. Rarick (Ed), Physical Activity, Human Growth and Development. New York, Academic Press, 225-256.

Rosenblum, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. Educational Psychology Review, 15 (1), 41-81.

- Sovik, N.** (1975). Developmental cybernetics of handwriting and graphic behavior. Boston: Universitetsforlaget.
- Wann, J.P. & Jones, J.G.** (1986). Space-time invariance in hand-writing: contrasts between primary school children displaying advanced or retarded handwriting acquisition. *Human Movement Science*, 5, 275-296.
- Wishart, J.G., & Duffy, L.** (1990). Instability of performance of cognitive tests in and young children with Down children. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 10-22.
- Woodward, M.** (1979). Piaget's theory and the study of mental re-tardation. In: N.R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency: Psychological theory and research*. (2nd ed., pp. 169-195). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Zesiger, P.** (1995). *Ecrire, Approaches cognitive, neuropsychologique et developpementale*, Paris, P.U.F.
- Zimmer, R.** (2007). Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής. Από την θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Zimmer, R.** (2007). Εγχειρίδιο ψυχοκινητικής. Θεωρία και πράξη της ψυχοκινητικής παρέμβασης. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Zimmer, R., Christoforidis, C., Xanthi, P., Aggeloussis, N., Kambas, A.** (2008). The effects of a psychomotor training program on motor proficiency of Greek preschoolers. *European Psychomotricity Journal*, 1 (1), 3-9.

Προσχολική ηλικία και ειδική αγωγή

Δρ. Θεοδώρα Παπαδοπούλου (PhD in Cognitive Sciences & Psychology)
Ακαδημαϊκή Διευθύντρια Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής- Λέκτορας Πανεπιστημίου
Greenwich, New York College
Ελίνα Τασσοπούλου, Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας (Δ.Π.Σ Παιανίας)
Κάτοχος Επάρκειας Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών,
Κάτοχος Επαγγελματικού Διπλώματος στις Μ. Δ - Δυσλεξία.

Θέματα προς συζήτηση

*Προσχολικές Ενδείξεις που σχετίζονται με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

* Ποιές περιοχές – δεξιότητες επηρεάζονται εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών.

* Τρόποι και φορείς επίσημης διάγνωσης των Μ.Δ.

* Ο ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής αγωγής στα παιδιά με Μ.Δ.

* Η σημασία της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Πρώιμες ενδείξεις Μ.Δ.

Σε κάθε ηλικία υπάρχουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής ενός ατόμου.

Ωστόσο, η επίσημη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν υφίσταται πριν την ηλικία των 9 ετών.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλες κα-ταστάσεις μειονεξίας, όπως οι αισθητηριακές βλάβες ή η νοητική καθυστέρηση και τα συνακόλουθα προβλήματα στη μάθηση.

Καταστάσεις που προκαλούν Μ.Δ είναι η Ελλειμματική Προσοχή- Υπερκινητικότητα, Βαρνηκία, Προβλήματα όρασης, Πολλαπλές αναπηρίες, Νοητική καθυστέρηση και Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα.

Ενδείξεις και ανησυχητικά σημάδια για παιδιά ηλικίας 3 – 5 ετών αποτελούν διάφοροι τομείς στους οποίους παρουσιάζουν δυσκολίες και ελλείμματα, όπως στο συγχρονισμό κινήσεων (σκοντάφτει, παραπατάει, πέφτει), στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (φαγητό, ντύσιμο, προσωπική υγιεινή), σε δραστηριότητες που απαιτούν συγκέντρωση (ακουστική κατανόηση, συζήτηση), στην απομνημόνευση τραγουδιών, την εκτέλεση και ακολουθία απλών οδηγιών. Στη προφορά αρκετών λέξεων (καθυστέρηση στην ομιλία) που επιμένουν, μεταξύ λέξεων ή ψευδολέξεων με ακουστικές ομοιότητες, στην αναγνώριση και ονομασία γνωστών αντικειμένων, στη βραχυπρόθεσμη και εργαζόμενη μνήμη, στον χώρο – χρονικό προσανατολισμό. Αλλά οφείλουμε να λάβουμε υπόψη κι ένα οικογενειακό ιστορικό με μαθησιακές δυσκολίες.

Για παιδιά ηλικίας 5 – 6 ετών ενδείξεις αποτελούν οι δυσκολίες στην αναγνώριση γραμμάτων, στην απόδοση του σωστού φωνήματος στο κάθε γράμμα (αν και έχει κανονική ανάπτυξη σε άλλους τομείς μάθησης), στο γράψιμο και τη φορά των γραμμάτων, όταν κάνει αντιστροφές γραμμάτων και αριθμών. Όταν δυσκολεύεται επίσης στη διάκριση δεξιού και αριστερού αλλά και στον οπτικο – κινητικό έλεγχο (δυσκολία να πιάσει σωστά το μαρκαδόρο-την ξυλομπογιά, να χρησιμοποιήσει ψαλίδι, να ζωγραφίσει μέσα σε καθορισμένο πλαίσιο χωρίς να ξεφύγει από τις γραμμές κ.ο.κ.). Ακόμη και στη προφορική σύνταξη προτάσεων, στην ακουστική αναγνώριση αρχικών ή τελικών φωνημάτων σε λέξεις, στην ακολουθία και εκτέλεση απλών ή λίγο πιο σύνθετων οδηγιών, στο να αποφασίσει και να επιλέξει ποια πλευρά του σώματος του θα χρησιμοποιήσει (δεξιά ή αριστερά), στις κινήσεις και στο συγχρονισμό (τάση να ρίχνει κάτω ό,τι πάει να πιάσει), στην επανάληψη πολυσύληπτων λέξεων ή μιας σειράς αριθμών, στην κατανόηση ιστοριών, παιχνιδιών με διαδοχική σειρά που απαιτούν ακολουθία ή αντιστοιχία. Η έλλειψη ενδιαφέροντος στο να ακούει ιστορίες, στην εκμάθηση και απομνημόνευση τραγουδιών, το να δείχνει αδιάφορο όταν του μιλούν, επίσης αποτελούν ανησυχητικά σημάδια.

Δυσκολίες επίσης εμφανίζουν τα παιδιά με προβλήματα μάθησης και κατά τις καθημερινές τους μαθησιακές διαδικασίες. Μερικές από αυτές είναι: η συμπεριφορά, το παιχνίδι, η οργάνωση, ο χώρο-χρονικός προσανατολισμός, η προγραφή, η προαριθμητική κι ο προφορικός λόγος. Η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, επιθετικότητα, διασπαστική συμπεριφορά, παρορμητισμό. Τακτικές αποφυγής, μειωμένα κίνητρα δράσης, έλλειψη οργάνωσης, αδεξιότητα, αφηρημάδα, απροσεξία είναι μερικά ακόμη χαρακτηριστικά καθώς επίσης κι η απροθυμία, η επιρρέπεια σε ατυχήματα, η κακή διάθεση στις ομαδικές δραστηριότητες,

οι υπερβολικές συναισθηματικές αντιδράσεις κι οι εκρήξεις θυμού. Ακόμη και στο **παιχνίδι** παρουσιάζονται ενδείξεις. Δυσκολίες στη συναρμοθόγηση παιχνιδιών κατασκευής, στα Puzzles, στο κόψιμο με ψαλίδι, τη σχεδίαση, στα παιχνίδια με μπάλα, αλλιά και στα παιχνίδια αυλής- ομαδικά κινητικά παιχνίδια.

Ως προς την **οργάνωση** υπάρχει δυσκολία στο να ξεκινήσουν κάτι, να ξέρουν πότε και που να σταματήσουν (αποδιοργανώνονται στο ελεύθερο, ομαδικό παιχνίδι) στο σχηματισμό εννοιών, τη λογική σκέψη, την αυτοεξηγητήσή τους.

Ασαφής πηλουργία, σύγχυση δεξιού-αριστερού, του χθες και του αύριο, δυσκολία στην μνήμη ακολουθιών, στο προσανατολισμό και κακή διαχείριση του χρόνου αποτελούν ενδείξεις ελλείμματος στο **χωρο – χρονικό προσανατολισμό** του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Αναφέρουμε πως η διάρκεια προσοχής παιδιών σε δραστηριότητα που απαιτεί σταθερή προσοχή, σχετίζεται με την ηλικία: **2 ετών: 7 λεπτά, 3 ετών: 9 λεπτά, 4 ετών: 13 λεπτά, 5 ετών: 15 λεπτά, 6-7 ετών: 60 λεπτά.**

Κατά την **προγραφή** μας ανησυχεί αν κάποιο παιδί έχει δυσκολία στη σύλληψη και τον έλεγχο του μοθυβιού, στη θέση, τη σταθερότητα και τη δύναμη των δακτύλων του, στην αντιγραφή γραφημάτων και σχεδίων, όταν κάνει παραλείψεις ή αλληλαγές σε γράμματα και λέξεις, όταν δυσκολεύεται στη διάκριση ομόνων λέξεων ή λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα. Αλλιά και όταν χαρακτηρίζεται από αδυναμία στις δεξιότητες οπτικής αντίληψης και παρατηρητικότητας, στην αντίληψη χρωμάτων, σχημάτων και χρήσης καθημερινών αντικειμένων, στη συγκέντρωση, την κατανόηση εντολών και τέλος όταν διαθέτει αργό ρυθμό και γρήγορη καταπόνηση.

Στην **προαριθμητική** πρέπει να μας ανησυχεί όταν παρατηρούμε δυσκολία στην ανάκληση και εκτέλεση μιας σειράς προφορικών εντολών, στην ανάκληση των ημερών της εβδομάδας με τη σειρά, στο σχηματισμό αντιστοιχίσεων ένα προς ένα, στην κατανόηση των σχέσεων μέρους – όλου, στην ανάκληση ακολουθιών αριθμών, στη ποσοτική αντίληψη των αριθμών και την αντιστροφή αυτών.

Ο **προφορικός λόγος** του παιδιού της ηλικίας αυτής δεν πρέπει να παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάκληση λέξεων κι ονομάτων, στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων, στην ομιλία με ομολόγους του, κατά τη διήγηση απλών, πρόσφατων γεγονότων, αλλιά και στη προφορά πολλών συμφώνων (σε αυτή την ηλικία υπάρχει «ανοχή» μόνο για τους φθόγγους "σ", "δ", "θ" και "ρ). Επίσης, λεξιλόγιο περιορισμένο, προτάσεις μικρές, φτωχές σε περιεχόμενο κι όχι σωστά οργανωμένες (λέει «όχι φάω», αντί να λέει «δεν θέλω να φάω») και συντακτικά λάθη αποτελούν ανησυχητικά σημάδια για την εμφάνιση Μ.Δ στη μετέπειτα σχολική ζωή του παιδιού.

Η **σημασία** και τα **οφέλη** της **πρώιμης διάγνωσης – παρέμβασης** είναι κυρίως ότι αποφεύγουμε τις αρνητικές συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του παιδιού.

Αιτία η σχεδόν καθημερινή αντιμετώπιση αποτυχημένων προσπαθειών και χαμηλών επιδόσεων.

Αποτέλεσμα η δημιουργία δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων, όπως: υπερευαίσθησία στην κριτική, εύκολη αποθάρρυνση, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, απομόνωση και περιθωριοποίηση απ' τους ομοηλικούς του, αρνητική τοποθέτηση προς το σχολείο και τη μάθηση, συναισθηματικές διαταραχές, προβληματική συμπεριφορά γενικότερα.

Διάγνωση

Μια έγκυρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί διεπιστημονική ομάδα:

κλινικό παιδοψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, λογοπεδικό, εργοθεραπευτή, παιδονευρολόγο ή/και παιδοψυχίατρο. Εκείνοι θα σχεδιάσουν το πρόγραμμα (παρέμβαση) βασισμένο στις ανάγκες του παιδιού. Παράλληλα, οφείλουν να προσφέρουν και συμβουλευτική στους γονείς του παιδιού, για την καλύτερη του εξέλιξη.

Προσαρμογές στο προ-σχολικό περιβάλλον

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο επίπεδο της προσχολικής αγωγής, για τα παιδιά με δυσκολίες, δεν είναι διαφορετικό από το περιεχόμενο της διδασκαλίας των νηπίων χωρίς δυσκολίες. Διαφέρει όμως στην εφαρμογή του.

Ο/Η παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, εστιάζει τη διδασκαλία της με υποστηρικτικό τρόπο πάνω στις δυνατότητες και τα ελλείμματα των παιδιών και διαθέτει πολύ χρόνο κατά την εκτέλεση των εργασιών, για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, ανάλογα με τις περιπτώσεις, μπορεί να χρειαστούν επαναλήψεις ή και αναθεωρήσεις, όταν τα παιδιά έχουν σοβαρές δυσκολίες. Μια συστηματική εργασία για νήπια με Μ.Δ περιλαμβάνει τα ακόλουθα (Lerner, 1997).

Αδρή και λεπτή κίνηση, επικοινωνία, οπτική και ακουστική αντίληψη, γνωστική λειτουργία και κοινωνική συμπεριφορά.

Στόχος παιδαγωγού - συμπέρασμα

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που του διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει.» Maria Montessori

Η σημασία της συνεκπαίδευσης. Η συνύπαρξη και συνεκπαίδευση δίνει την δυνατότητα στον κάθε μαθητή να βρει και να προσδιορίσει την ταυτότητα του.

Η διαφορετικότητα γίνεται το μέσο για ένα ταξίδι συνεχών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων που αναζητούν τη γνώση. Τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μαθαίνουν να αποδέχονται τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και να αλληλεπιδρούν ομαλά με αυτά. Βιώνοντας την διαφορετικότητα γίνεσαι αποδέκτης ενός εντελώς διαφορετικού τρόπου σκέψης, διαμορφώνεις μια πολυδιάστατη και αντικειμενική αντίληψη για τους συνοδοιπόρους σου στο ταξίδι της γνώσης και αναπτύσσεις μια ισχυρή προσωπικότητα απαλλοτριωμένη από μικρότητες και φοβίες που καθυστερούν την προσωπική ανέλιξη του ατόμου.

Οι μαθητές μαθαίνουν από τη προσχολική ηλικία να αποδέχονται τους ομολόγους τους που έχουν διαφορετικές ανάγκες και με αυτό τον τρόπο εξελίσσονται σε ισχυρές προσωπικότητες που δεν απειλούνται από τη διαφορετικότητα. Αυτό όμως είναι αποτέλεσμα συστηματικής μάθησης. Ο ρόλος του πρώτου εκπαιδευτικού στη ζωή ενός ατόμου είναι καθοριστικός μιας και καθορίζει στάσεις και διαμορφώνει αντιλήψεις.

Ποιοι μαθητές έχουν δικαίωμα στη γνώση;

Φυσικά και όλοι. Όταν ο δάσκαλος είναι ευέλικτος, άρτια καταρτισμένος, επικοινωντικός, υπομονετικός, επίμονος, προσβάσιμος και υπερασπίζεται το αναφαίρετο δικαίωμα ΟΛΩΝ των παιδιών για ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Το ταξίδι στη γνώση συνεπώς είναι ασφαλές, δεν υπογραμμίζει τις δυσκολίες των συνοδοιπόρων. Αντιθέτως, αναδεικνύει τις δυνατότητες τους και ενισχύει την αυτοεικόνα τους και την αυτοπεποίθησή τους.

Πρέπει να γνωρίζουμε ότι όλη τα παιδιά είναι εν δυνάμει 'καλοί' μαθητές και όχι προκαθορισμένα αποτυχημένοι μαθητές.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι.,** 2000, Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Αδαμόπουλος Π.,** 2002, Δυσλεξία, Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της, Αθήνα, Σαββάλα
- Αθανασιάδη Ε.,** 2001, Η δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται, Αθήνα, Καστανιώτη
- Καλαντζή-Αζίζι Αν., Ζαφειροπούλου Μ.,** 2004, Προσαρμογή στο σχολείο-πρόληψη

και αντιμετώπιση δυσκολιών, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Λιβανίου Ελ., 2004, Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, Κέδρος

Δώρα Δ. Μαυρομμάτη, 2004, Δυσλεξία, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Παντελιάδου Σ., 2000, Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Πόρποδας Κ., 1997, Δυσλεξία, Αθήνα, Μορφωτική

Χρηστάκης Κ., 2006, Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Αθήνα, Ατραπός

Φλωράτου Μ.-Μ., 1998, Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά, Αθήνα, Οδυσσέας

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

Δέσποινα Τσαούση, Νηπιαγωγός του ΚΕΔΔΥ Ν. Αιτωλίας, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου Αθηνών

Σταύρου Αικατερίνη, Νηπιαγωγός, υποψήφια διδάκτωρ του Παν/μιου Ιωαννίνων.

Abstract

The function of popular literature in preschool education is primarily social and educational. One of the types of folk literature (fairy tale, myth tradition), folk fairy tale can convey information about our cultural heritage, can enrich and satisfy child's path to maturity. This view is supported by: Psychoanalytic, Developmental, Behavioral and Socio-cultural theory. Elements of folk which have "passed" into the folk fairy tale can be used in teaching practices of special education for the benefit of children with special educational and social needs. Folk fairy tale can be a very important tool for special educators to enrich their applications in order to adopt teaching practices, aiming to achieve integration, socialization and fostering a sense of autonomy of the child with special needs. With this tool, we can detect disturbances in speech and language through narrative speech in preschool children. Starting with the story, we aim to evaluate the flow, vocabulary and content of narrative discourse of the child. The narrative and comprehension test – naming words from images, is the major scale in the ratio of children with special educational needs.

Η λαϊκή λογοτεχνία έχει εξ αρχής προφορική προέλευση, είναι προγονική κληρονομιά. Είναι αυτή που παράγει και χρησιμοποιεί ο λαός με την προφορική της μορφή αλλή και γραπτή με προφορική καταγωγή. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να αξιοποιηθεί ο βαρύτιμος πλούτος της λαϊκής λογοτεχνίας στο αξιόλογο κεφάλαιο της Ειδικής Αγωγής στην προσχολική ηλικία. Το αντιπροσωπευτικότερο είδος της λαϊκής λογοτεχνίας είναι το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι. Ο Λίνος Πολίτης με την ίδρυση της Λαογραφικής Εταιρείας το 1910, έβαλε τα θεμέλια για την αρχή μιας συστηματικής συλλογής και έκδοσης νεοελληνικών παραδοσιακών παραμυθιών. Έτσι, σήμερα έχουμε στη διάθεση μας μια πλούσια συλλογή λαϊκών παραμυθιών, ικανή να αξιοποιηθεί σε όλες τις διδακτικές πρακτικές της Ειδικής Αγωγής και

Εκπαίδευσης. Τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν ένα εξαιρετο λογοτεχνικό είδος της λαϊκής μας παράδοσης που μπορεί να βοηθήσει τόσο το φυσιολογικό παιδί όσο και το παιδί με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθικοθρησκευτική, γλωσσική και αισθητική του ανάπτυξη

Τα λαϊκά παραμύθια είναι οι ιστορίες που έλεγε ο αφηγητής ή ένα μέλος της κοινότητας, πρόκειται για μια υπόγεια παράδοση (πρόωρο στόμα από γενιά σε γενιά). Αυτά τα παραμύθια δημιουργούν συνείδηση κοινότητας και εξηγούν τις δυνάμεις της φύσης. Οι ιστορίες που είχαν περάσει από γενιά σε γενιά και που η σοφία του πολιτισμού και των διδαγμάτων που απαιτούνται για να γίνει το παιδί μέλος της κοινωνίας, εξυπνέτησαν διττό στόχο: της εκπαίδευσης και της ψυχαγωγίας. Όλα τα στοιχεία μιας κοινωνίας αντανak-λίνονται στις αφηγήσεις των λαϊκών παραμυθιών, όπως οι πεποιθήσεις των πολιτών, η γλώσσα, η φιλοσοφία, ο χορός, η τέχνη, η μουσική, οι παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα πρόκειται για την συσσωρευμένη εμπειρία μιας κοινωνίας. Αυτές οι ιστορίες πέρασαν από στόμα σε στόμα, καθοδηγώντας και προετοιμάζοντας τα παιδιά (μελιλοντικές γενιές) για τις πραγματικότητες της ζωής, αλλήλ αποτελούσαν και για τους μεγάλους ένα είδος κάθαρσης και απελευθέρωσης από τις κοινωνικές πιέσεις (Χατζητάκη Χ.,2002: 125 και Μερακλής Μ., 1996:15-24) που ταλάνιζαν τον καθημερινό τους βίο στις παραδοσιακές κοινωνίες στις οποίες καλλιιεργήθηκε το παραμύθι.

Ο λαϊκός άνθρωπος, ο κάτοικος της υπαίθρου, βρέθηκε πολλές φορές ενώπιον ακατανόητων καταστάσεων και εκδηλώσεων της ζωής. Εμφανίστηκε μπροστά του όλο το φάσμα της ανθρώπινης μοίρας. Η ακατάπαυστη εναλλαγή της ευτυχίας και της δυστυχίας, του καλού και του κακού της ζωής, τον ώθησαν να αναπτύξει τις δικές του ερμηνείες, να διατυπώσει απόψεις και να υιοθετήσει στάσεις στηριγμένος κυρίως στην πείρα και την παράδοση. Μακριά από φιλοσοφικά συστήματα και επιστημονικές γνώσεις προσπάθησε να οργανώσει τη ζωή του, συγκρότησε και πλούτισε έτσι τη μυθολογία του. Συνεπώς, το παραμύθι είναι ένα ντοκουμέντο πολιτισμού στο οποίο έχουν αποτυπωθεί πάμπολλοι θεσμοί, καταστάσεις και πραγματικότητες (Λουκάτος,1978, Woller,1979, Μερακλής,1988)

Ο βασικός και καταληκτικός πυρήνας των παραμυθιών είναι η αποκατάσταση της τάξης που επιτελείται πάντα με την επικράτηση του καλού έναντι του κακού και πολλές φορές την αλλαγή των κοινωνικών δομών, έτσι ο τελευταίος γίνεται πρώτος. Μπορούμε να ισχυριστούμε, συμφωνώντας με την άποψη της Χατζητάκη Χ., (2002:12.5) «ότι στις παλαιότερες κοινωνίες το παραμυθικό μήνυμα λειτουργούσε με διττό τρόπο : από τη μια ως πρόκληση στις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και από την

άλλη , και ταυτόχρονα ως παραμυθία, εξαιτίας ακριβώς της κοινωνικής δομής».

Τα παιδιά φυσιολογικά και μη φυσιολογικά βρίσκουν τα λαϊκά παραμύθια πιο ικανοποιητικά από όλα τις άλλες παιδικές ιστορίες. Αρχικά πρέπει να αναφέρουμε ότι η λέξη παραμύθι αποτελείται από τα δύο συνθετικά , από το παρά και μύθος και προέρχεται από το ρήμα παραμυθούμαι που στην αρχαιότητα σήμαινε παρηγορώ, συμβουλεύω, δίνω θάρρος , στηρίζω. Ο γερμανός ποιητής Σίλερ έγραψε: «Βαθύτερο νόημα βρίσκεται στα παραμύθια που μου έλεγαν στα παιδικά μου χρόνια, παρά στην αλήθεια που μας διδάσκει η ζωή» (The Piccolomini , III, 4). «Προτιμώ τη μυθολογία από την ιστορία, επειδή η ιστορία ξεκινά από την πραγματικότητα και κα-ταλήγει στο ψέμα, ενώ η μυθολογία ξεκινά από το ψέμα και καταλήγει στην αλήθεια». Bernardo Bertolucci. Σύμφωνα με τον Αудίκο « το παραμύθι για τους ρομαντικούς θεωρητικούς είναι ένα πρόπληγμα για να μελετήσει κανείς τον τρόπο σύλληψης της πραγματικότητας με διαδικασία που υπερβαίνει τις ιστορικές και κοινωνικές συνιστώσες». Ο Max Luthi αποδεικνύει, με δεδομένη την επιφανή θέση του στη διεθνή έρευνα, ότι υπάρχει ακόμα και στην συχνά κενοσόφως περπερευομένην εποχή μας , η δυνατότητα να αποδειχθεί σημαντικός ο συνδυασμός της απλότητας και του βάθους (Αυδίκος Ε., :24). Ηθοπηστικά, ισχυρό κύτταρο. Το παραμύθι ενώνει τους ανθρώπους και τους λαούς .

Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Μ.Γ. Μερακλής, στο λαϊκό παραμύθι: «...υπάρχει ένας στοιχειώδης, αλλά αμετακίνητος κώδικας συμπεριφοράς που αυτός δεν είναι μυθικός, αλλά βασίζεται στη βαθύτερη φύση του ανθρώπου να ζητάει δικαιοσύνη. Είπαν πως είναι το παραμύθι διήγηση με ευχάριστο τέλος, ακριβώς γιατί είναι διήγηση θωπευτική και καθαρτική». Εδώ έρχεται να συμφωνήσει και ο καθηγητής Β. Αναγνωστόπουλος, σύμφωνα με τον οποίο το παραμύθι έχει σταθερά θεμέλια, είναι μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος, με σταθερά τρία μοτίβα που φτάνουν σε μια κορύφωση την ιστορία για ν' αρχίσει από εκεί να δίνεται σιγά σιγά η λύση και να φτάσουμε στην αριστοτελική κάθαρση, στο αισιόδοξο τέλος του παραμυθιού (Αναγνωστόπουλος Β ,1997).

Τα παραμύθια εντυπώνονται δυνατά στις πρώιμες αναμνήσεις του παιδιού. Σύμφωνα με την έρευνα της γερμανίδας παιδαγωγού Chichelberger (βοηθός γνωστού Ελβετού παραμυθολόγου Max Luthi) ο εγκέφαλος οργανώνεται πάνω στη βάση των δικών του προεμπειριών, αυτό σημαίνει ότι το κεντρικό νευρικό σύστημα υ-πόκειται σε ένα σχέδιο οικοδόμησης που δεν είναι στεγανό, δηλαδή μπορεί να αναπτύσσεται όταν βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Με την αλληλεπίδραση αυτή το παιδί αποκτά εμπειρίες, οι οποίες εξελίσσονται και αναπτύσσονται μέσα στο

περιβάλλον και μέσω των αντιδράσεων του παιδιού προς το περιβάλλον, ώστε νέες εμπειρίες να προστίθενται στις παλαιότερες. Τα παραμύθια βιώνονται στην αρχή από τα παιδιά ως αληθινή πραγματικότητα, η οποία έχει τη δυνατότητα να τους προκαλεί χαρά ή άγχος. Με την επανάληψη όμως, αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν μόνο στη φαντασία ως βιωμένα παιχαιότερα στοιχεία μνήμης είτε βιωμένα είτε στο υποσυνείδητο. Αυτά τα φανταστικά στοιχεία ανταποκρίνονται στις ήδη μέσα τους προεμπειρίες. Βρίσκουν ένα τρόπο παιγνιδιού θα λέγαμε, για να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και να νικούν τελικά απαληλασσόμενα από το ενυπάρχον άγχος.

Ουσιαστικά το παραμύθι επιτρέπει στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ταυτιστεί με “αρχέτυπες” καταστάσεις και εμπειρίες, όπως η σύγκρουση καλού και κακού, η διαφορά μεταξύ θάρρους και δειλίας και η χρησιμοποίηση εξυπνάδας σαν όπλο ενάντια στη δύναμη. Αυτή η ταύτιση και η συμμετοχή βοηθούν στην εξαφάνιση των αισθημάτων απομόνωσης και μοναξιάς, στα οποία οι άνθρωποι είναι τόσο ευάλωτοι, κάνοντας τους να αισθάνονται μέρη ενός μεγάλου συνόλου. Το ευτυχισμένο τέλος στην ιστορία δίνει στον αναγνώστη το ευχάριστο συναίσθημα ότι αυτό το σύνολο είναι ευτυχισμένο (Cooper, 1998). Κατά ανάλογο τρόπο η τελική νίκη-επιτυχία του παραμυθιακού ήρωα και κατά συνέπεια η ευτυχία του, δεν εισπράττεται μόνο ως ατομική επιτυχία αλλά ως κοινωνική ευτυχία και καταξίωση. Παράλληλα η ταύτισή μας με τους ήρωες μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε, να μάθουμε και να δοκιμάσουμε τρόπους επίλυσης αυτών των εσωτερικών συγκρούσεων και εκεί ακριβώς βρίσκεται η μεγάλης σημασίας εκπαιδευτική και διδακτική αξία του παραμυθιού. Εξελισσόμενο το παραμύθι, βλέπουμε τη συνεχή πάλη του ήρωα ή της ηρωίδας να ανακαλύψει την πραγματική του αξία, να γνωρίσει τον εσωτερικό του κόσμο – ποιος είναι-, να ωριμάσει. Γι’ αυτό και με τη συνεχή επανάληψη στην αφήγηση που ζητούν τα παιδιά, ενδυναμώνεται η πίστη τους για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να χτίσουν τη δική τους προσωπικότητα, ιδιαίτερα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Τα παραμύθια εν γένει βγάζουν στην επιφάνεια την κρυφή διαισθητική επιθυμία για ωρίμανση, για μια ζωή γεμάτη νόημα. Σύμφωνα με τον ειδικό στη μυθολογία και στις θρησκείες Mircea Eliade: «Ο κάθε άνθρωπος θέλει να βρεθεί σε κάποιες επικίνδυνες καταστάσεις, ν’ αντιμετωπίσει κάποιες δοκιμασίες, να χαράξει το δρόμο του μέσα στη φαντασία του, ακούγοντας ή διαβάζοντας παραμύθι.». Η πάλη με το κακό (συμβολικά τα ελλειψώματα που όλοι κρύβουμε μέσα μας) είναι το πρώτο στάδιο της διαδικασίας που οδηγεί στην ευτυχία και την απελευθέρωση, δηλαδή στην ωριμότητα. Στην πορεία αυτή, ο ήρωας έχει να αντιμετωπίσει πολλές δοκιμασίες (αυτές

συμβολίζουν τις λειτουργίες του συναισθήματος και της διανόησης που θέλουν να υπερισχύσουν απέναντι στη συνείδησή του). Παράλληλα, οι βοηθοί του ήρωα στην αναπτυξιακή του πορεία, σύμφωνα με την ψυχολογία του βάρους, είναι τα σύμβολα της μεταμόρφωσης.

Ο Bruno Bettelheim (διάσημος Αμερικανός παιδοψυχολόγος) έγραψε: «το κύριο καθήκον μου ως παιδαγωγού και θεραπευτή παι-διών με σοβαρές ψυχικές διαταραχές, ήταν να ξαναδώσω νόημα στη ζωή τους». Αντιμετώπισε αυτό το πρόβλημα καθορίζοντας ποιες εμπειρίες στη ζωή ενός παιδιού είναι οι πιο κατάλληλες για να προαγάγουν την ικανότητά του να βρίσκει νόημα στη ζωή του, να εξασφαλίζουν γενικά στη ζωή περισσότερο νόημα. Ο Max Luthi γράφει: « Το Παραμύθι μαγεύει όλα τα πράγματα και γεγονότα του κόσμου. Απογυμνώνει αυτά από το βάρος τους, τη ρίζα τους και τους φυσικούς εξαναγκασμούς(...). Εξιδανικεύει και πνευματικο-ποιεί τον κόσμο(...) και το παραμύθι είναι μια περικλίσουσα τον κόσμο (World encompassing) περιπέτεια που λέγεται με έναν άμεσο και εξιδανικευμένο τρόπο.»(Luthi M., 1982:82,104) Η παραμυθική διήγηση κινείται από τον μαγικό και στον πραγματικό-λογικό κόσμο και αντίθετα, χωρίς διαχωριστική γραμμή.

«Το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει είναι παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ένας καθρέφτης της ανθρωπίνης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου». « Ο κόσμος του παραμυθιού είναι φανταστικός, εντελώς ιδιόρρυθμος, αυτόχρονα ονειρώδης, δεν έχει σχέση με την πεζότητα της ζωής. Τον χαρακτηρίζει η παιδική αντίληψη, δηλ. παρουσιάζει τα γεγονότα όπως τα βλέπει η φαντασία του παιδιού που στερείται της πείρας της ζωής.». (Γ.Μέγα, 1967:171).

Ας δούμε πιο αναλυτικά την επίδραση των λαϊκών παραμυθιών με βάση τις θεωρίες:

Ψυχαναλυτική θεωρία.

Από την αρχές του εικοστού αιώνα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο παραμύθι, έτσι γιατροί και ψυχολόγοι το αντιλαμβάνονται ως ένα υπόδειγμα για τη λύση συγκρούσεων, ως ένα μοντέλο για τη διαδικασία ωρίμανσης. Εφαρμόζοντας το ψυχαναλυτικό μοντέλο της ανθρωπίνης προσωπικότητας, τα παραμύθια μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, στο προσυνειδητό και ασυνείδητο, σε όποιο επίπεδο κι αν λειτουργεί σ' εκείνη τη φάση η καθεμιά από αυτές τις ψυχικές διαστάσεις. Ιδίως όταν διαπραγματεύονται προβλήματα που απασχολούν το παιδικό μυαλό, μιλούν στο υπό εκκόλαψη Εγώ του και ενθαρρύνουν την ανάπτυξή του,

ενώ ταυτόχρονα ανακουφίζουν από τις προσυνειδητές και ασυνείδητες πιέσεις. Καθώς ξετυλίγεται η ιστορία, ενσαρκώνοντας τις πιέσεις του Εκείνου, επιτρέπουν την αναγνώρισή τους και δείχνουν δρόμους για την ικανοποίηση των πιέσεων και των δυσκολιών του παιδιού, οι οποίες ταυτίζονται με τις απαιτήσεις του Εγώ και του Υπερεγώ. Το λαϊκό παραμύθι μέσω της περίτεχνης πλοκής του και των συγκρούσεων που αναπτύσσονται στην παραμυθοειδή αφήγησή του επιτυγχάνει πολλές φορές «κάθαρση» και εκτόνωση άσχημων ψυχολογικών καταστάσεων, και προβλημάτων καθώς και τρόπους αντιμετώπισης των. Οι μεγάλοι ψυχαναλυτές Freud και Jung βλέπουν το παραμύθι από διαφορετική κατεύθυνση, ο Freud έβλεπε στα σύμβολα των παραμυθιών επιβιώσεις φυλογενετικών και οντολογικών διαδικασιών, τα μυθικά σύμβολα ήταν για αυτόν κάτι σαν συμπτώματα (προϊόντα υστερικών νευρώσεων). Ο Jung αντίθετα αξιολογούσε τα παραμύθια και τα μυθικά σύμβολα ως πηγές σοφίας. Σύμφωνα μ' αυτόν στα παραμύθια έχουν ενταχθεί και εκφράζονται ο κόσμος του πνεύματος και ο κόσμος των ορμών.

Κονστρουκτιβισμός- Αναπτυξιακή θεωρία

Σύμφωνα με την Αναπτυξιακή Ψυχολογία η σκέψη του παιδιού των 3 με 7 χρόνων είναι γεμάτη από έννοιες μυστικιστικού χαρακτήρα, που μοιάζουν πολύ με τις πεποιθήσεις των πρωτογόνων. Ο Jean Piaget χρησιμοποιεί τον όρο «εγωκεντρισμό» για να χαρακτηρίσει αυτή τη νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία το παιδί δεν διακρίνει καθαρά, μέσα από τις παραστάσεις του, τον ατομικό του κόσμο, και ότι η φύση ολόκληρη μετέχει στις προθέσεις του και στα συναισθήματά του. Πρόκειται για το προλογικό στάδιο ή προσυλλογιστικό στάδιο σκέψης του παιδιού και το οποίο συναντάται και στα παραμύθια τα οποία παρουσιάζουν μια «αρχέγονη» αντίληψη για τον κόσμο. «Η σκέψη σ' αυτή την ηλικία είναι συγκεκριμένη, ασυνεχής, хаотική, κακώς οργανωμένη και μη αναστρέψιμη» σύμφωνα με τους Stern και Piaget.

Ακριβώς σ' αυτό το στάδιο εξέλιξης της σκέψης βρίσκονται και οι νοητικές ικανότητες του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση. Κατά συνέπεια, τα λαϊκά παραμύθια αποδεικνύονται εξαιρετικά κατάλληλα γι' αυτά τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Spinner η βασική ιδέα του κονστρουκτιβισμού είναι, ότι στην αντίληψή μας και στη σκέψη μας δεν έχουμε μια δεδομένη εικόνα της πραγματικότητας, αλλά κατασκευάζουμε εμείς οι ίδιοι την πραγματικότητα. Γι' αυτό λοιπόν οι αμέτρητες ερμηνείες που σημασίες που δίνονται σχετικά με τη μία ή την άλλη παραμυθιακή περίπτωση, βρίσκονται κατά κανόνα μέσα στα ευρύτατα όρια ψυχολογικών, κοινωνικών, ανθρωπολογικών

προσεγγίσεων και στοχασμών.

Συμπεριφορική Θεωρία

Το λαϊκό παραμύθι στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά το παιδί να αποκτήσει θετικά συναισθήματα προς τους ανθρώπους και ειδικότερα σ' αυτούς που έχουν κάποια αναπηρία. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το παραμύθι ενισχύει τη συμπόνια, τη φιλαλληλία προς τους συνανθρώπους του και έτσι αλληλίζοντας την συμπεριφορά του από Skinner η μάθηση ορίζεται ως μια αλληλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που προκύπτει μέσω των εμπειριών που δέχεται. Οι συμπεριφοριστές της κοινωνικής μάθησης τονίζουν περισσότερο το ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη της ηθικότητας η μίμηση προτύπων (Dollard, Miller). Το παιδί μαθαίνει τις διάφορες μορφές ηθικής συμπεριφοράς (μέσω των παραμυθιακών προσώπων). Έτσι μαθαίνει να αντιδρά σε ερεθίσματα που μπορεί να το φορτώσουν ψυχικά (παθητική αποφυγή), έχοντας βιώσει μέσω του παραμυθιού το άγχος της τιμωρίας της ανήθικης συμπεριφοράς του εκάστοτε παραμυθιακού προσώπου. Το παιδί μαθαίνει να καταστέλλει ανεπίτρεπτες συμπεριφορές και πράξεις ώστε να νιώθει ψυχική ανακούφιση και άνεση επιδιώκοντας να ζει σ' ένα φιλικό και συνεργατικό περιβάλλον.

Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες

Σύμφωνα με τον Vygotsky η νοτική ανάπτυξη του παιδιού είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται.

Εν κατακλείδι τα παραδοσιακά λαϊκά παραμύθια μεταφέροντας την πολιτισμική μας κληρονομιά, τα ήθη και τα έθιμά μας και το κοινό τρόπο «σκέπτεσθαι» του λαού μας αποτελεί άριστο μέσο για να βοηθήσει το παιδί στην νοτική του ανάπτυξη. Ιδιαίτερα το παιδί με ειδικές ανάγκες μαθαίνει να ακούει, να επικοινωνεί με τους γύρω του, να κοινωνικοποιείται, αντιλαμβάνεται την κοινή κληρονομιά που έχει με τα άλλα παιδιά και χαίρεται καθώς εντάσσεται στην ομάδα εξασφαλίζοντας μια μορφή επικοινωνίας.

Η γλώσσα όπως γνωρίζουμε είναι επίσης ένα σημαντικό εργαλείο, που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Τα λαϊκά παραμύθια αξιοποιώντας τα με τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές μπορούν να βοηθήσουν στην αγωγή του

λόγου και της ομιλίας του παιδιού. Το παιδί με ειδικές ανάγκες κινητοποιείται και οδηγείται σε μια μορφή επικοινωνίας με τα άλλα παιδιά, έτσι ασκείται η γλώσσα και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ενισχύοντας την ταυτότητά του.

Αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ο αφηγηματικός λόγος είναι ένα βασικό είδος του προφορικού λόγου, το οποίο απαρτίζει, μαζί με τα άλλα είδη ομιλίας, την ικανότητα του ομιλητή να χειριστεί τη συνομιλία (discourse). Αναφερόμαστε, δηλ., στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές του δεξιότητες, προκειμένου να αναπαράγει ένα κείμενο συ-νεκτικό, με κατάλληλη δομή, θεματική ανάπτυξη και οργάνωση. Έτσι, μια αφήγηση μπορεί να περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά είτε με χαρακτήρες, είτε με συμβάντα (γεγονότα) μιας ιστορίας. Αυτό, όμως, προϋποθέτει σύνθετες γλωσσικές, γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες από την πλευρά του ομιλητή (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, Reilly et al., 2004).

Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου, αν και εμφανίζεται σχετικά νωρίς στο παιδί (περίπου 2-6 ετών), δεν ολοκληρώνεται στην προσχολική ηλικία, όπως συμβαίνει με τη μορφοσυντακτική ανάπτυξη, αλλά εξακολουθεί έως και την εφηβεία (Bamberg, 1987, Reilly, 1992, Reilly et al., 1998).

Οι έρευνες για την κατάκτηση του αφηγηματικού λόγου έχουν εστιάσει σε δύο βασικούς άξονες περιγραφής και ανάλυσης:

Α) το **περιεχόμενο της αφήγησης**, δηλαδή τη θεματική σύνθεση και τη σύνδεση εικόνων, καθώς και την ποικιλιότητα λεξιλογίου και

Β) τη **δομή του λόγου**, δηλαδή, τη συχνότητα των μορφολογικών λθών και των σύνθετων δομών (Reilly et al., 1998, 2004).

Α) Με βάση αυτά τα κριτήρια το Πανεπιστήμιο Πατρών με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φ.Π.Ψ., κατασκεύασε ένα εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (ή Τεστ Λόγου και Ομιλίας), στο οποίο ο αφηγηματικός λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με δοκιμασίες αξιολόγησης της κατανόησης και κατονομασίας, που αποτελούν επιμέρους μετρήσεις του **εκφραστικού** (expressive) και **λειτουργικού** (receptive) **λεξιλογίου**. Αναλυτικότερα, οι δοκιμασίες **κατονομασίας** λέξεων μας δίνουν τη δυνατότητα να ανιχνεύσουμε μια πιθανή καθυστέρηση στο εκφραστικό λεξιλόγιο, ενώ οι δοκιμασίες **κατανόησης** λέξεων προσφέρουν μετρήσεις ανίχνευσης διαταραχών στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Οι δοκιμασίες αυτές, επομένως, μας

παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την ανάπτυξη του λόγου του παιδιού, καθώς η γνώση του λεξιλογίου αποτελεί ένα βασικό συστατικό της δομής του λόγου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, Μπακάκου – Ορφανού, 2005).

Πιο συγκεκριμένα:

Το Υλικό του Τεστ Λόγου και Ομιλίας και οι κλίμακες αξιολόγησης είναι διαφοροποιημένα ως προς δύο ηλικιακές ομάδες: παιδιά 3-4 ετών και παιδιά 4-6 ετών, (μετά από πιλοτικές έρευνες). Για την προσχολική ηλικία έχουμε:

- **Κλίμακα Αφήγησης**, που αποτελείται από την Υποκλίμακα Αφήγησης με Εικόνες, για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (υπάρχει και η Υποκλίμακα Αφήγησης με Κουκλόσπιτο για τα παιδιά 3-6 ετών). Στην παραπάνω υποκλίμακα μετριοούνται το σύνολο των λέξεων, το σύνολο των προτάσεων της αφήγησης, το σύνολο των εκφωνημάτων της αφήγησης (ορίζεται από την καμπύλη του επιτονισμού που το συνοδεύει, καθώς και από τη διάρκεια της παύσης που προηγείται και που ακολουθεί), το μέσο μήκος εκφωνήματος (δηλ. το σύνολο των λέξεων ως προς το σύνολο των εκφωνημάτων), τη λεκτική ροή (δηλ. ο Μ.Ο. των λέξεων που παράγει το παιδί ανά λεπτό). Επίσης, υπάρχουν μετρήσεις συντακτικής δομής (παρατακτική-υποτακτική σύνδεση), μετρήσεις μορφολογικών λαθών (π.χ. απουσία άρθρου, αντωνυμίας, λάθη στο ουσιαστικό, λάθη στο χρόνο ή στην έγκληση κλη).

Τέλος, αξιολογείται η θεματική σύνθεση της ιστορίας, δηλ. αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο το παιδί έχει συμπεριλάβει τα κύρια ουσιαστικά και τις κύριες ρηματικές προτάσεις στην αφήγησή του, καθώς επίσης και ο βαθμός σύνδεσης των καρτελών, αν δηλ, συνδέει εννοιολογικά τη μία καρτέλα με την άλλη.

- **Κλίμακα Κατονομασίας**, που εμπεριέχει την Υποκλίμακα Κατονομασίας Αντικειμένων και την Υποκλίμακα Κατονομασίας Εικόνων.

- **Κλίμακα Κατανόησης**, με επιμέρους την Υποκλίμακα Κατανόησης Αντικειμένων και την Υποκλίμακα Κατανόησης Εικόνων.

Οι υπεύθυνοι φορείς υλοποίησης (Πανεπιστήμιο Πατρών και Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φ.Π.Ψ) υποστηρίζουν ότι το συγκεκριμένο Τεστ ενδείκνυται για την παρακολούθηση της ανάπτυξης του λόγου παιδιών με διαφορετικές αναπτυξιακές διαταραχές, όπως ο **αυτισμός**, το **σύνδρομο Down**, η **νοντική υστέρηση**, το **σύνδρομο Williams** κ.ά.

Β) Ένα δεύτερο εργαλείο που αξιολογεί, όχι βέβαια με την ίδια ενδελέχεια του προηγούμενου εργαλείου, το λόγο του νηπίου είναι η Κλίμακα **Infant Index** των Desforges & Lindsay (1995). Η συγκεκριμένη κλίμακα θεωρείται από τις πιο κατάλληλες για τη συνολική αξιολόγηση της ανάπτυξης του νηπίου, γι' αυτό και χρησιμοποιείται

ευρέως στον αγγλοσαξονικό χώρο. Προσαρμόστηκε στην ελληνική πραγματικότητα από την Κα Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και την Κα Ασ. Ράλλη, Λέκτορα του ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης χωρίζεται σε ενότητες, εξετάζοντας τις:

- Γλωσσικές δεξιότητες
- Μαθηματικές δεξιότητες
- Κοινωνικές δεξιότητες
- Κινητικές δεξιότητες
- Δεξιότητες αυτόνομης μάθησης

Πιο αναλυτικά, στις Γλωσσικές Δεξιότητες υπάρχουν:

1. Κριτήριο 1ο: Ανάγνωση

Το παιδί εξετάζεται αν: - κρατάει το βιβλίο σωστά και γυρίζει τις σελίδες του από δεξιά προς τα αριστερά

- προσποιείται ότι «διαβάζει» μια εικονογραφημένη ιστορία περιγράφοντας κάθε μια από τις εικόνες που την απαρτίζουν ακο-λουθώντας τη φορά της ανάγνωσης (από τα αριστερά προς τα δεξιά)

- αποκωδικοποιεί σύμβολα
- αναγνωρίζει και διαβάζει γράμματα ή απλές λέξεις σε ένα γραπτό κείμενο
- δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

2. Κριτήριο 2ο: Γραφή

Το παιδί εξετάζεται αν: - συμπληρώνει γραφισμούς (τελίτσες) σε σελίδα τετραδίου

- αντιγράφει γράμματα ή απλές λέξεις πάνω σε γραμμές
- γράφει το όνομά του
- γράφει απλές λέξεις και συνθέτει προτάσεις
- δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

3. Κριτήριο 3ο: Φωνολογική ενημερότητα

Το παιδί εξετάζεται αν: - αναγνωρίζει λέξεις που αρχίζουν από τον ίδιο ήχο

- αναγνωρίζει ομοιοκαταληξίες
- χωρίζει λέξεις σε συλλαβές
- αναλύει τη λέξη σε ήχους

- δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω

Γενικότερα, η καθυστέρηση στην ομιλία του παιδιού αποτελεί μια σοβαρή πηγή ανησυχίας για το γονέα. Λόγω της πρωταρχικής σημασίας του λόγου και της ομιλίας στη μάθηση, το παιδί που υστερεί σημαντικά στη λεκτική έκφραση και στο λεξιλόγιο κινδυνεύει να έλθει αντιμέτωπο με σχολική αποτυχία στο Δημοτικό Σχολείο. Επίσης, δυσκολίες λόγου και ομιλίας είναι εμφανείς σε αναπτυξιακές διαταραχές και σχετίζονται με μελλοντική εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Η αξιολόγηση βοηθά στον εντοπισμό των συγκεκριμένων τομέων όπου υπάρχει έκπτωση, με στόχο την παραπομπή σε ειδικό, για την περαιτέρω διερεύνηση της δυσκολίας και στο σχεδιασμό ανάλογης παρέμβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αναγνωστόπουλος, Δ.Β.**(1997). Η τέχνη και τεχνική του παραμυθιο-ύ. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυδίκος, Ε.** (1997). Το λαϊκό παραμύθι, Θεωρητικές προσεγγίσεις. 2η έκδοση, ΠΤΝ του ΔΠΘ. Αθήνα : Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Ε.**-(επιμ.-εισ.) **Μερακλής Μ.Γ.**(1996). Από το παραμύθι στα κόμικς – παράδοση και νεότεριότητα. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Bettelheim, B.** (1995). Η γοντεία των παραμυθιών, μια ψυχαναλυτική προσέγγιση. Αθήνα :Γλῆρος.
- Cooper, J.C.** (1983).Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών: αλληγορίες της εσωτερικής ζωής, πορεία προς την ωριμότητα, αρχέτυπα στοιχεία και συμβολισμοί στα κλασσικά παραμύθια. Αθήνα : Θυμάρι.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ.** (1999). «Κείμενο και επικοινωνία». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαριδάκη-Κασωτάκη, Αικ., Ράλλη, Ασ.** (2009). «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών». Αθήνα: Ατραπός.
- Μερακλής, Μ.**(1988). Τι είναι λαϊκή λογοτεχνία. Αθήνα :Σύγχρονη εποχή
- Μπακάκου-Ορφανού, Α.** (2005). «Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο». Αθήνα: Περιοδικό «Παρουσία»-Παράρτημα, αρ. 65.
- Χατζητάκη-Καψωμένου,Χ.** (2002).“Εισαγωγή και επιλογή των κειμένων. Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι”. Θεσ/κη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα

Μανώλη Τριανταφυλίδη}.

ΞΕΝΗ

Bamberg, M. (1987). "The acquisition of narratives". Berlin: Mouton de Gruyter.

Bettelheim, B.(1978) "The Uses of enchantment : the meaning and importance of fairy tales". Harmondsworth: Penguin.

Desforges, M. & Lindsay, C.A. (1995). "Infant Index". Totton, U.K.: Hobbs the Printers Ltd.

Reilly, J.S. (1992). "How to tell a good story: The intersection of Language and affect in children's narratives". Journal of Narrative and Life History, 2, 355-377.

Reilly, J.S., Bates, E.A. & Marchman, V.A. (1998). "Narrative discourse in children with early focal brain injury". Brain and Language, 61, 335-375.

Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome". Brain and Language, 88, 229-247.

Luthi, M.(1982)" The European Folktale. Form and Nature". Bloomington and Indianapolis.

Luthi, M.(1976). "Once upon a time: on the nature of fairy tales". Bloomington: Indiana University Press.

Σχολικός εκφοβισμός στο νηπιαγωγείο: μια εμπειρική μελέτη

*Ουρανία Σολομωνίδου, Νηπιαγωγός, Msc. Συμβουλευτικής
του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Summary:

Bullying is a problem that came up in Greece recently. In our schools i believe that they were and still are some episodes of bullying but they can not be recognise as such from victims, bullies, teachers bystanders or society in general. The only way that bullying can stop cause damage to everyone concerned, is to know things about it and this will helps us to solve the problem quickly and gainfully.

The current paper discusses about bullying in kindergarten in the city of Ioannina and how children and teachers can understand this problem. We present some of the results of our research in children 4-6 years old and their teachers and their ideas about bullying, bullies, victims and bystanders.

Εισαγωγή: Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού και μορφές εμφάνισής του

Στη δεκαετία του 1970 ο Dan Olweus (1997) πρώτος μελέτησε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying) στις Σκανδιναβικές χώρες. Στην Ελλάδα ο όρος εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια μετά από μια σειρά περιστατικών βίας και εγκληματικότητας στα σχολεία μας. Ο όρος στα ελληνικά δεν μεταφράζεται ακριβώς, αφού σύμφωνα με το English –Greek Oxford Dictionary η λέξη bully μεταφράζεται ως ο «νταής», ο «φωνακλής», ο «τύραννος», ενώ το ρήμα έχει την έννοια του «απειλώ», «εξαναγκάζω», «εκφοβίζω». Ο σχολικός εκφοβισμός, περιγράφεται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες και συστηματικές επιθετικές-παραβατικές πράξεις οι οποίες έχουν στόχο να βλάψουν το θύμα. Το φαινόμενο χαρακτηρίζεται από εσκεμμένη εχθρότητα και επιθετικότητα προς το θύμα που συνήθως είναι αδύναμο ή λιγότερο δυνατό από τους θύτες ή τον θύτη, ενώ επιπρόσθετα η έκβαση τέτοιων περιστατικών είναι σχεδόν πάντα οδυνηρή για το θύμα, σωματικά ή ψυχικά (Olweus, 1997).

Εκδηλώνεται με πολλές μορφές και οι πιο συχνές περιγράφονται παρακάτω: Ως σωματικός εκφοβισμός περιγράφεται κάθε είδους βίας και απειλών όπως

σπρωξίματα, χτυπήματα, κλωτσιές, τσιμπιές. Ως ηλεκτικός εκφοβισμός περιγράφεται η επίμονη παρενόχληση, τα παρατσούκλια, ο σαρκασμός και η διάδοση φημών και ψευδών ειδήσεων (Roland & Idsoe, 2001). Από τις πιο συχνές μορφές εκφοβισμού, ο συναισθηματικός εκφοβισμός που περιγράφεται με κοινω-νικό αποκλεισμό, βασανισμό (κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων, χειρονομίες κ.ά.) γελοιοποίηση που συνοδεύεται από εξευτελισμό της προσωπικότητας του θύματος. Ως ρατσιστικός εκφοβισμός περιγράφεται το φαινόμενο όταν περιλαμβάνονται φυλετικά-χθευαστικά σχόλια και χειρονομίες που έχουν σαν αφετηρία τη διαφορετικότητα. Τέλος, ο σεξουαλικός εκφοβισμός μπορεί να προκληθεί από ομοφοβικές τάσεις, περιλαμβάνει ανεπιθύμητη φυσική επαφή αλληά και υβριστικά σχόλια σε σχέση με σεξουαλικούς προ-σανατολισμούς των θυμάτων. (Woods & Wolke, 2004). Ο «ηλεκτρονικός» εκφοβισμός αποτελεί την νεότερη μορφή εκφοβισμού και περιλαμβάνει κάθε είδους παρενόχλησης σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές (e-mail, chat-rooms, websites) αλληά και κινητά τηλέφωνα (μηνύματα, video-κλήσεις, κλήσεις). (Ball, 2007).

Ο Olweus (1997) κάνει έναν ακόμα διαχωρισμό, αναφέρεται σε άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό. Ο άμεσος εκφοβισμός είναι συνήθως εμφανής, άμεσα παρατηρήσιμος και εκφράζεται με σωματική ή ηλεκτική βία. Κύριο χαρακτηριστικό των επιθέσεων του άμεσου εκφοβισμού είναι ότι γίνονται «κατά πρόσωπο». Ο έμμεσος εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από συγκαλυμμένη συμπεριφορά και οι επιθέ-σεις γίνονται «πίσω από την πλάτη κάποιου». Ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διάδοση αρνητικών φημών και η προσπάθεια να προκ-ληθεί η γενικότερη δυσaréσκεια όλων αποτελούν κάποιες μορφές έμμεσου αποκλεισμού.

Ο Olweus (1997) επισημαίνει πως σε μικρές ηλικίες οι νταήδες απολαμβάνουν μία μέσου επιέδου αναγνώριση και αποδοχή από τους συνομηλικούς τους. Γενικότερα, περιτριγυρίζονται από μικρές ομάδες συνομηλικών τους που δείχνουν να τους συμπαθούν. Με το πέρασμα των χρόνων και περίπου στην ηλικία των 15 ετών δεν είναι πλέον δημοφιλείς όσο παλαιότερα (όχι τόσο όσο τα θύματα τους βέβαια). Διακρίνονται από επιθυμία κυριαρχίας στους συνομήλικους, ανάγκη να έχουν τον έλεγχο της κατάστασης, και να κερδίζουν, αδιαφορούν για την οδύνη που προκαλούν στα θύματά τους, χαρακτηριστική είναι η άρνηση ευθυνών για τη βίαιη συμπεριφορά τους και η προσπάθεια τους να δικαιολογήσουν τις πράξεις τους υποστηρίζοντας ότι ευθύνονται τα θύματα επειδή έχουν κάποι-ο«ιδιαιτέρο»χαρακτηριστικό ή τα ίδια το προκάλεσαν (Olweus (1997)).

Σύμφωνα με τους Pepler και Craig (1999) κάποια παιδιά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού, αν και τίποτα δεν είναι

προκαθορισμένο. Εξαρτάται από έναν συνδυασμό ατόμου, οικογένειας, σχολείου, οικογένειας αλλή και προηγούμενης εμπειρίας τους. Θύματα είναι συνήθως τα πιο αδύναμα και υπάκουα παιδιά και σαφώς ασθενέστερα σε σχέση με τους θύτες. Διαφέρουν ίσως σε σωματική διάπλαση, κλαίνε εύκολα, είναι ιδιαίτερα αγχώδη και νευρικά ή μπορεί να τους λείπουν κάποιες κοινωνικές δεξιότητες για την ηλικία τους, διαφέρουν σε φυλή, έ-χουν ιδιαίτερες σχολικές επιδόσεις ή σεξουαλικές επιλογές. Επιπ-ρόσθετα, παιδιά με υπερπροστατευτικούς γονείς μπορεί να γίνουν θύματα, σε συνδυασμό με υψηλή οικογενειακή πίεση και υπερβολικές απαιτήσεις από τους γονείς (Olweus, 1997).

Πολλές φορές μάλιστα κατηγορούν τους εαυτούς τους για ό,τι παθαίνουν και αισθάνονται τύψεις, ενώ δεν πιστεύουν πως οι ενήλικες μπορούν να παρέμβουν αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση του φαινομένου, με συνέπεια να μην είναι πρόθυμα να τους ενημε-ρώσουν και να ζητήσουν βοήθεια, αφού δεν τους εμπιστεύονται (Wright, 2003). Έχουν λίγους ή ακόμα και καθόλου φίλους, ενώ θεωρούνται μοναχικά παιδιά. Είναι ίσως περισσότερο υποτακτικά και αδυνατούν να υπερασπίσουν τους εαυτούς τους. Σπάνια αντιδρούν στις επιθέσεις που γίνονται (παθητικά θύματα), ενώ αντίθετα φαίνεται να έχουν παραιτηθεί από την προσπάθεια να υπερασπίσουν τους εαυτούς τους εντελώς. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρουν οι Berthold και Hoover (2000), έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παρατήσουν το σχολείο.

Αν και τα τελευταία χρόνια το θέμα του σχολικού εκφοβισμού συζητιέται πιο ανοιχτά πλέον στα σχολεία αλλή και την κοινωνία μας, πολλοί είναι οι μαθητές που δεν αναφέρουν ότι πέφτουν θύματα εκφοβισμού. Φυσικά από τη σιωπή, αυτοί που κερδίζουν είναι οι θύτες, ενώ τα θύματα δεν λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται. Σήμερα τα περισσότερα προγράμματα (antibullying) που γίνονται σε σχολεία σε ολόκληρο τον κόσμο ενθαρρύνουν τα θύμα-τα να σπάσουν αυτόν τον περίεργο «κώδικα σιωπής» και να μιλήσουν σε κάποιον αντί να υποφέρουν σιωπηλά και να θέτουν τους εαυτούς τους στη θέση του θύματος.

Τα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συμβαίνουν παρουσία τρίτων, των λεγόμενων παριστάμενων. «Παριστάμενοι» είναι τουλάχιστον 4 άτομα σε κάθε περιστατικό που συμβαίνει στις σχολικές αυλές. Ανάλογα με τη στάση που κρατάνε στη διάρκεια περιστατικών εκφοβισμού οι παριστάμενοι αναγνωρίζονται ως:

- 1.«Βοηθοί» είναι αυτοί που συνήθως βοηθάνε τον θύτη και συμμετέχουν ενεργά στο περιστατικό ταυτιζόμενοι με τη συμπεριφορά του.

- 2.«Ενισχυτές» είναι αυτοί που λειτουργούν ενισχυτικά για τους θύτες, αν και

δε συμμετέχουν ενεργά στο επεισόδιο, αλλήλ ανατροφοδοτούν θετικά το θύτη με διάφορα γέλια, χειρονομίες, σχόλια κ.ά.

3.«Παριστάμενοι» είναι αυτοί που στέκονται αμέτοχοι στο περιστατικό και δεν παίρνουν το μέρος κανενός, αλλήλ επιτρέπουν στο περιστατικό να συμβαίνει επειδή το ανέχονται σιωπηλά.

4.«Υπερασπιστές» καλούνται όσοι δείχνουν την υποστήριξη τους για το θύμα και προσπαθούν ενεργά να σταματήσουν το περιστατικό όταν συμβαίνει. Συνήθως υπερασπίζονται όσους αισθάνονται φίλους τους, ενώ μπορεί και οι ίδιοι να ήταν παλιότερα θύματα εκφοβισμού (Ball, 2007).

Σχολικός Εκφοβισμός στο νηπιαγωγείο:

Από τι στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να πηγαίνουν σχολείο, μπορούν να γίνουν στόχοι επιθετικών ενεργειών από τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τους Ladd και Burgess (1999) μερικά παιδιά τείνουν να είναι επιθετικά και μάλιστα αυτή η τάση τους χαρακτηρίζεται από μία σταθερότητα. Σύμφωνα με τους Monks, Smith, και Swettenham (2003) οι ρόλοι που τα παιδιά αντιλαμβάνονται σε φαινόμενα εκφοβισμού αλλήλ και οι συσχετίσεις μεταξύ τους διαφέρουν σημαντικά και προσδιορίζονται από την ηλικία τους. Από παρατηρήσεις που έκαναν σε παιδικές χαρές οι O' Connell, Peller, και Craig (1999) ανέφεραν πως η θυματοποίηση δε συνέβαινε σε απομόνωση, αλλήλ συχνά κάποια παιδιά λειτουργούσαν ενισχυτικά (ενεργητικά ή παθητικά), ενώ σε αρκετές περιπτώσεις κάποια παιδιά παρενέβαιναν για να βοηθήσουν το θύμα.

Έρευνα των Monks και Smith (2006) δείχνουν πως η ηλικία των παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας για αυτά που τα παιδιά αντιλαμβάνονται όσον αφορά το φαινόμενο του εκφοβισμού. Σταδιακά αλλήλζουν με το πέρασμα των χρόνων και οι αντιλήψεις των νηπίων σχετικά με την έννοια της φιλίας. Μεταξύ 3 και 7 ετών, φίλους θεωρούν εκείνα τα παιδιά που παίζουν μαζί ή ζουν κοντά τους. Μεταξύ 4 και 9 ετών στην κατηγορία των φίλων μπαίνουν και όσα παιδιά τους προσφέρουν βοήθεια. Από την ηλικία των 6 και ως τα 12 έτη οι φιλίες αρχίζουν να περιλαμβάνουν και την έννοια της αμοιβαιότητας.

Σε έρευνες που αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως των Monks, Ortega Ruiz και Torrado Val (2002), χρησιμοποιείται ο όρος Αδικοηθώγητη Επιθετικότητα αντί του όρου σχολικός εκφοβισμός και αυτό γιατί οι ερευνητές θεώρησαν πως δεν περιγράφεται ακριβώς η μορφή του φαινομένου, όπως αυτό εμφανίζεται στο νηπιαγωγείο. Για παράδειγμα, δεν υπάρχει σταθερότητα ρόλων για μεγάλο χρονικό

διάστημα και τα παιδιά δεν αναλαμβάνουν ρόλους ενεργά και συνειδητά σε τέτοια περιστατικά.

Σύμφωνα με τους Monks και συνεργάτες (2002) αλλιώς και τους Kochenderfer και Ladd (1997) τα περισσότερα θύματα δεν καθίστανται θύματα για μακρές χρονικές περιόδους στην ηλικία 3-6 ετών αλλιώς μπορεί να είναι θύματα για σχετικά μικρές χρονικές περιόδους. Οι ηλικίες αυτές χαρακτηρίζονται από κοινωνική αστάθεια και άρα οι επιθέσεις που μπορεί να δέχεται ένα παιδί σε αυτή την ηλικία δεν είναι πάντα επαναλαμβανόμενες. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνα των Bjorkqvist και συνεργάτες (1992) (όπως παραπέμπουν Monks, Ortega Ruiz και Torrado, 2002) τα παιδιά ηλικίας 8-12 ετών χρησιμοποιούν περισσότερο άμεσες μεθόδους εκφοβισμού και την ίδια τάση επιβεβαίωσε και η έρευνα των Monks και συνεργάτες (1996) για μικρότερα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Συμπερασματικά, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας αντιλαμβάνονται καλύτερα την άμεση λεκτική και σωματική βία.

Επίσης οι έρευνες των Monks και συνεργάτες (2002) αλλιώς και Sutton και Smith (1999) που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και 12-13 ετών αντίστοιχα, έδειξαν πως υπήρχαν και διαφορές φύλου στους ρόλους. Τα αγόρια βρήκαν ότι ήταν πιο πιθανό να εκφοβίσουν, ενώ τα κορίτσια ήταν πιθανότερο να είναι οι υπερασπιστές κάθε ηλικιακής ομάδας. Όπως επισημαίνεται από Alsaker και Valkanover (2001) (όπως παραπέμπουν Garandeau και Cillessen, 2006), σε μελέτη έχει διαπιστωθεί ότι οι δάσκαλοι των μικρών παιδιών ήταν απρόθυμοι να αναγνωρίσουν ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να είναι επιθετικά συστηματικά σε άλλα. Οι ενήλικοι δεν σκέφτονται συνήθως τα παιδιά ως μακιαβελικά όντα, που διαμορφώνουν τις πονηρές στρατηγικές προκειμένου να βλαφτεί ένας «αθώος» συμμαθητής τους.

Η επικρατούσα άποψη για τα θύματα σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού είναι πως διαθέτουν μικρή σωματική διάπλαση σε σχέση με τους θύτες. Σε έρευνα των Monks και συνεργατών (2002) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τα παιδιά που ήταν θύματα ήταν μέσης σωματικής διάπλασης. Στην κατηγοριοποίηση τους δεν ήταν σαφές αν οι αντιλήψεις τους αυτές επηρεάζονταν από το γεγονός ότι το παιδί έπεφτε συχνά θύμα.

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι κοινωνικές σχέσεις μπορεί να αποτελούν αιτία εκδήλωσης του φαινομένου. Σύμφωνα με τους Boulton και Smith (1994), Olweus (1978), αλλιώς και Salmivalli και συνεργάτες (1996) τα θύματα τείνουν να έχουν χαμηλότερη δημοτικότητα από άλλα παιδιά. Οι Kochenderfer και Ladd (1997) δήλωσαν πως οι φίλοι μπορεί να λειτούργουν και προστατευτικά για τα πιθανά θύματα.

Η σταθερότητα των ρόλων τονίζεται ιδιαίτερα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Οι Boulton και Smith (1994), αναφέρουν πως οι ρόλοι είναι συνήθως σταθεροί στην μέση παιδική ηλικία. Οι Ladd και Burgess (1999), αναφέρουν πως σε έρευνα τους σε παιδικούς σταθμούς στις Η.Π.Α., βρήκαν ότι υπήρχε υψηλή σταθερότητα της επιθετικής συμπεριφοράς (πάνω από ένα έτος). Σε αντίστοιχη έρευνα των Monks και συνεργατών (2002) στην Αγγλία βρέθηκε υπήρχε σταθερότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (πάνω από 4 μήνες) σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών.

Οι Kochenderfer και Ladd (1997), δήλωσαν πως σε εκθέσεις αυτοπροσδιορισμού που γίνονται 2 φορές το χρόνο (φθινόπωρο και άνοιξη) σε παιδιά ηλικίας 3-5 ετών βρέθηκε πως ο ρόλος του θύτη είναι ήδη σχετικά σταθερός ενώ η θέση του θύματος δεν είναι σταθερή.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης των επιθέσεων έχει βρεθεί πως επηρεάζουν την επαναλαμβανόμενη επιλογή του θύματος. Οι Kochenderfer και Ladd (1997), βρήκαν πως οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι αντιμετώπισης του φαινομένου είναι εκείνες που εμπλέκουν «μεγάλους» ή φίλους στα περιστατικά. Όταν το θύμα μιλάει για ότι του συμβαίνει ο εκφοβισμός φαίνεται να περιορίζεται αποτελεσματικότερα. Στο νηπιαγωγείο θα περίμενε κανείς πως τα παιδιά δε διστάζουν να απευθυνθούν στους μεγάλους, το κατά πόσο ισχύει δεν είναι ακόμα ξεκάθαρο.

Η παρούσα έρευνα:

Μέθοδος

Στόχος και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει αν υφίσταται σχολικός εκφοβισμός στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον θέλαμε να ερευνήσουμε τους πιθανούς ρόλους που παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να έχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αλλά και τις μορφές βίας που αναγνωρίζουν και τα ίδια χρησιμοποιούν. Ζητούμενο μας επίσης ήταν να δούμε ποια χαρακτηριστικά συγκεντρώνουν τόσο θύτες αλλά και θύματα στο νηπιαγωγείο.

Συγκεκριμένα, οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ο σχολικός εκφοβισμός αναμενόταν να είναι διαδεδομένος και στο νηπιαγωγείο.
2. Αναμενόταν ότι οι πιθανοί ρόλοι σε περιστατικά εκφοβισμού θα διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με το φύλο των παιδιών.
3. Αναμενόταν τα αγόρια θα χρησιμοποιούν περισσότερο σωματική βία, ενώ τα κορίτσια τη λεκτική βία και θα αναλάμβαναν συχνότερα το ρόλο του υπερασπιστή.

4. Αναμενόταν πως η κοινωνικότητα και η σωματική διάπληση παιδιών νηπιακής ηλικίας δε συσχετίζονταν με την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

5. Αναμενόταν, τέλος, πως οι απαντήσεις των παιδαγωγών δε θα μας έδιναν την πραγματική διάσταση του προβλήματος, ενώ ένας συνδυασμός με απαντήσεις των παιδιών θα μας επέτρεπε να έχουμε μία πιο συνοδική εικόνα.

Συμμετέχοντες:

Στην έρευνα συμμετείχαν 3 Νηπιαγωγεία και 2 Παιδικοί σταθμοί, του νομού Ιωαννίνων. Τα δύο νηπιαγωγεία και οι δύο παιδικοί σταθμοί βρίσκονται μέσα στην πόλη, ενώ ένα νηπιαγωγείο βρίσκεται σε ένα χωριό σχετικά κοντά στην πόλη. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν είναι 63 (37 αγόρια & 26 κορίτσια). Τα παιδιά ήταν ηλικίας από 48 έως 82 μηνών (δηλαδή από 4 ετών έως 6,10 ετών). Οι πέντε παιδαγωγοί ήταν όλες γυναίκες.

Εργαλεία:

Οι παιδαγωγοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο (Βασισμένο σε 3 ερωτηματολόγια: The Preschool Behavior Questionnaire–Lenore B. Behar, (1977), Unjustified Aggression in Preschool–Monks, Ortega, Torrado Val, (2002), Olweus bully–victim questionnaire–Olweus, Solberg (2003)) για κάθε παιδί χωριστά, που αποτελείται από 9 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις εκτός από τον προσδιορισμό του ρόλου που έχουν τα παιδιά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αφορούσαν τη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών, την σωματική τους διάπληση, την κοινωνικότητα τους κ.ά.

Με τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης με cartoon βασισμένη στη μεθοδολογία των Monks και συνεργατών (2002), σε αντίστοιχη έρευνα στην Ισπανία. Τα παιδιά με την μέθοδο των cartoon ερωτήθηκαν για 4 μορφές σχολικού εκφοβισμού: σωματικής βίας, λεκτικής βίας, κοινωνικού αποκλεισμού και διάδοσης φημών. Τα cartoon ήταν απλά σκαριφήματα απαλλοτριωμένα από κάθε είδους χαρακτηριστικά. Σε κάθε εικόνα ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν τι νόμιζαν ότι γινόταν. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις γινόταν πιο συγκεκριμένες και αφορούσαν την τάξη αλληλά και τα ίδια τα παιδιά.

Αποτελέσματα:

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώσαμε ότι υφίσταται σχολικός εκφοβισμός στο

νηπιαγωγείο. Οι παιδαγωγοί αναγνώρισαν πως το φαινόμενο υπάρχει στο χώρο του νηπιαγωγείου και μάλιστα κατέ-ταξαν τα παιδιά σύμφωνα με τους πιθανούς τους ρόλους σε τέτοια είδους περιστατικά. Από την ανάλυση των δεδομένων βρήκαμε πως τα παιδιά αναγνωρίζουν πιο εύκολα τη σωματική βία, ακολουθούν η ηλεκτική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός και τέλος η διάδοση φημών. Τα παιδιά αναγνώρισαν σχετικά εύκολα με τα cartoon τα είδη της βίας αλλήλ και παραδέχτηκαν τα ίδια ότι έχουν κάνει χρήση τους.

Σε ποσοστό 24,6% τα παιδιά παραδέχτηκαν πως έκαναν χρήση σωματικής βίας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό που έκανε χρήση ηλεκ-τικής βίας ήταν 11,7%. Όπως αναμέναμε τα αγόρια χρησιμοποιούσαν σωματική βία περισσότερο σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν εξίσου τη ηλεκτική βία με τα αγόρια. Υπερασπιστές σύμφωνα με τις παιδαγωγούς είναι περισσότερα αγόρια (58,3%), παρόλο που αναμέναμε τα κορίτσια κυρίως σε αυτόν το ρόλο.

Οι παιδαγωγοί όπως αναμέναμε δεν μας έδωσαν την πραγματική διάσταση του προβλήματος. Θεωρούσαν μόνο τα αγόρια ως θύτες, αλλήλ ένα ποσοστό 14,3% των παιδιών που παραδέχτηκε ότι έχει κάνει χρήση σωματικής βίας ήταν κορίτσια. Στην αντίστοιχη ερώτηση για τη χρήση ηλεκτικής βίας, το 42,9% των παιδιών που δήλωσαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει ηλεκτική βία ήταν επίσης κορίτσια. Οι παιδαγωγοί φαίνεται ότι θεωρούν το σχολικό εκφοβισμό καθαρά υπόθεση των αγοριών, όσον αφορά τους θύτες.

Αντίστοιχα οι παιδαγωγοί ανέφεραν πως στο 70% των περιπτώσεων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού τα θύματα είναι κορίτσια. Στην ερώτηση όμως που υποβλήθηκε στα παιδιά αν τους έχει συμβεί να είναι θύματα ηλεκτικής βίας, το 31,6% των αγοριών απάντησε καταφατικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών ήταν μόλις 12,5%. Και στην περίπτωση αυτή οι παιδαγωγοί φαίνεται να μη μας δίνουν πλήρη εικόνα του φαινομένου.

Όσον αφορά την σωματική διάπληση οι παιδαγωγοί δήλωσαν πως το 50% των θυτών είναι αρκετά και πολύ δυνατά παιδιά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα θύματα ήταν 30%. Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς τα θύματα είναι πιο αδύναμα παιδιά σε σχέση με τους θύτες. Στις απαντήσεις των παιδιών αυτό επίσης φαίνεται, αφού το 57,1% που παραδέχτηκαν ότι έχουν κάνει χρήση σωματικής βίας είχαν καταταχθεί στα αρκετά και πολύ δυνατά παιδιά.

Τα πράγματα διαφοροποιούνται για όσα παιδιά έχουν κάνει χρήση ηλεκτικής βίας, αφού έχουν καταταχθεί από τις παιδαγωγούς στην πλειοψηφία τους ως κανονικής διάπλησης παιδιά και μάλιστα το 30% περίπου σύμφωνα με τους παιδαγωγούς είναι

πολύ και αρκετά αδύναμα παιδιά.

Στην κατάταξη βάση κοινωνικότητας και κοινωνικής ανάπτυξης, οι παιδαγωγοί μας είπαν πως πάνω από το 80% των θυτών είναι αρκετά και πολύ κοινωνικά παιδιά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των θυμάτων δεν ξεπερνούσε το 20%. Αντίστοιχα τα παιδιά που παραδέχτηκαν τη χρήση σωματικής βίας οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι είναι πολύ και αρκετά κοινωνικά σε ποσοστό 64,3%, ενώ το 14,3% το είχαν κατατάξει και ως πολύ ακοινώνητα παιδιά.

Τα ποσοστά κοινωνικότητας είναι πιο αυξημένα για τα παιδιά που κάνανε χρήση ηλεκτρικής βίας, αφού θεωρούνται στην πλειοψηφία τους πολύ κοινωνικά παιδιά. Τα θύματα ανέφεραν οι παιδαγωγοί δεν είναι πολύ κοινωνικά παιδιά. Θεωρούν πως σε ποσοστό 30% είναι πολύ ακοινώνητα μάλιστα. Τα παιδιά που παραδέχτηκαν ότι έχουν υπάρξει θύματα ηλεκτρικής βίας όμως έχουν καταταχτεί ως αρκετά και πολύ κοινωνικά παιδιά από τις παιδαγωγούς.

Συζήτηση:

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναλύσεις δυστυχώς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται ότι υπάρχει και στο νηπιαγωγείο. Οι παιδαγωγοί θεωρούν πως τα αγόρια μόνο έχουν ρόλους θυ-τών, ενώ θύματα τους πιστεύουν πως είναι κυρίως τα κορίτσια. Οι θύτες, μας είπαν οι παιδαγωγοί, είναι αρκετά και πολύ δυνατά παιδιά στην πλειοψηφία τους, όπως επίσης και εξαιρετικά κοινωνικά παιδιά. Τσακώνονται συχνά και σχεδόν ποτέ δεν επιλέγουν μοναχικά παιχνίδια. Μερικές φορές επιλέγουν τη χρήση σωματικής βίας για την επίλυση των προβλημάτων τους και συνήθως λειτουργούν ομαδικά αλληλά έχουν καταστρεπτικές τάσεις για πράγματα δικά τους ή άλλων. Κατηγορούν άλλους για όσα τα ίδια έχουν κάνει μερικές φορές μας είπαν αλληλά περισσότερο σε σχέση με τα θύματά τους.

Από την άλλη πλευρά θεωρούν πως τα θύματα είναι κανονικής σωματικής διάπλασης παιδιά ή και σχετικά αδύναμα, σίγουρα πιο ακοινώνητα σε σχέση με τους θύτες τους αλληλά και πιο μοναχικά. Τα θύματα σχεδόν ποτέ δεν τσακώνονται και σε συντριπτικό ποσοστό (100%) δε χρησιμοποιούν σωματική βία για να επιλύσουν τα προβλήματα τους. Όσον αφορά την ομαδικότητα τους σε παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες είναι στα ίδια επίπεδα με τους θύτες. Κλείνοντας δεν καταστρέφουν πράγματα δικά τους ή άλλων μας ήλνε με μεγάλη βεβαιότητα αφού το ποσοστό που μας δίνουν είναι 100%, και μερικές φορές φαίνεται πως κατηγορούν άλλους για όσα τα ίδια έχουν κάνει.

Τα παιδιά που παραδέχτηκαν ότι χρησιμοποίησαν σωματική βία είναι αρκετά και πολύ δυνατά παιδιά, αλλά επιπρόσθετα και πολύ κοινωνικά παιδιά. Στην πλειοψηφία τους διαπληκτίζονται μερικές φορές και δεν είναι μοναχικά στο παιχνίδι τους και τις δραστηριότητες. Καταφεύγουν μερικές φορές στη χρήση σωματικής βίας για την επίλυση των προβλημάτων τους και καταστρέφουν πράγματα δικά τους ή άλλων. Ομαδικά λειτουργούν σε παιχνίδια και δραστηριότητες μερικές φορές στην πλειοψηφία τους, ενώ κατηγορούν άλλους για όσα τα ίδια έχουν κάνει.

Τα παιδιά που χρησιμοποιούν λεκτική βία όμως διαφέρουν κάπως, αφού είναι κανονικής διάπλασης παιδιά στη πλειοψηφία τους, ενώ είναι πάρα πολύ κοινωνικά παιδιά. Δεν είναι καθόλου μοναχικά παιδιά και διαπληκτίζονται εξίσου με όσα παιδιά χρησιμοποιούν σωματική βία. Χρησιμοποιούν όμως μερικές φορές σωματική βία για την επίλυση προβλημάτων τους αλλά λειτουργούν πολύ πιο ομαδικά σε παιχνίδια και δραστηριότητες. Συνήθως δεν έχουν κα-ταστρεπτικές τάσεις και κατηγορούν άλλους για όσους τα ίδια έχουν κάνει πολύ περισσότερο σε σχέση με τα παιδιά που χρησιμοποιούν σωματική βία. Οι υπερασπιστές απευθύνονται στη συντριπτική πλειοψηφία τους στους δασκάλους τους όταν αντιλαμβάνονται περιστατικά εκφοβισμού. Αξιοσημείωτο είναι επιπλέον και το γεγονός ότι και οι παριστάμενοι μας είπαν ακριβώς το ίδιο.

Καταληκτικές παρατηρήσεις:

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα θέμα που μας αφορά όλους μας, όλοι έχουμε ευθύνες και όλοι οφείλουμε να κάνουμε ότι μπορούμε για να περιορίσουμε και να προλάβουμε τέτοια φαινόμενα. Ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι πρόβλημα που αφορά μόνο τα σχολεία μας, αφορά ολόκληρη την κοινωνία μας. Προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου επιβάλλονται πλέον. Για την υλοποίηση τους το κράτος πρέπει να συνεργαστεί τόσο με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, αλλά να εμπλέξει στη διαδικασία και τους γονείς και κατ' επέκταση την ευρύτερη κοινωνία. Η βία είναι πρόβλημα που αφορά όλους.

Συνοψίζοντας, προγράμματα πρόληψης και περιορισμού του φαινομένου, δεν πρέπει να είναι απλά προγράμματα ενημέρωσης. Τα προγράμματα πρόληψης πρέπει να στοχεύουν στη γενικότερη φιλοσοφία και στάση ζωής κάθε παιδιού. Πρέπει τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημαντικότητα των σκέψεων, των συναισθημάτων και των πράξεων τους. Είναι αναγκαίο να μάθουν να σέβονται τους εαυτούς τους αλλά και τους άλλους.

Τα προγράμματα πρόληψης πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Αναλυτικότερα τα παιδιά πρέπει να βοηθηθούν από πολύ νωρίς να αποκτήσουν θετική αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, σεβασμό για καθετί διαφορετικό. Έννοιες όπως συνεργασία, ομαδικότητα, καλοσύνη, φιλικότητα, θετικότητα και αυτοβελτίωση πρέπει να γίνουν μέρος της καθημερινότητας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ολοκληρωμένα προγράμματα παρέμβασης σημαίνει ότι το παιδί αρχίζει από τη νηπιακή ηλικία να μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να κατανοεί τη σημαντικότητα των πράξεων του και τις τυχόν συνέπειες τους, παίζοντας. Προγράμματα παρέμβασης δε σημαίνει ότι το παιδί θα πρέπει να «διδαστεί» τρόπους συμπεριφοράς θεωρητικά και μέσα από παγερά και αδιάφορα για εκείνο βιβλία, αλλά με τεχνικές όπως το δράμα, τα παιχνίδια ρόλων και κάθε είδους δραστηριότητα που μπορεί να του κεντρίσει την προσοχή.

Φυσικά ένα πρόγραμμα παρέμβασης για να είναι ολοκληρωμένο πρέπει να υλοποιείται με διαφορετικές μορφές φυσικά, σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής ζωής ενός παιδιού και όχι αποσπασματικά και περιστασιακά. Είναι ένα θέμα που μας αφορά όλους, αφού βίαια και επιθετικά παιδιά, σημαίνει βίαιους και επιθετικούς ενήλικες. Αν πραγματικά μας ενδιαφέρει να περιορίσουμε φαινόμενα βίας στην κοινωνία μας, ο χώρος του σχολείου είναι ο ιδανικός για να συμβεί κάτι τέτοιο.

Βιβλιογραφία:

- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., Moffitt, T.** (2006). Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjustment Problems in Young Children. *Pediatrics*, 118, 130-138.
- Bauer, S., Lozano, P., Rivana, P.** (2006). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle schools: A controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266-274.
- Behar, L.** (1977). The Preschool Behavior Questionnaire 1. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5.
- Bickley-Green, C.** (2007). Visual Arts: Education: Teaching a Peaceful Response to Bullying. *Art Education* 60, 2.
- Ball, S.** (2007). Bystanders and bullying –A summary of research for anti-bullying Week. Ανασύρθηκε στις 9-8-2007 από το http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/bystanders_and_bullying.pdf.

- Carney, A., Merrell, K.** (2001). Bullying in School. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Cleave, J., Davis, M.** (2006). Bullying and Peer Victimization among Children with Special Health Care Need. *Pediatrics*, 118, 1212-1219.
- Eisenberg, M., Aalsma, M.** (2005). Bullying and peer victimization: Position paper of the Society for Adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health*, 36, 88-91.
- Fekkes, M., Pijpers, F., Verloove-Vanhorick, P.** (2004). Bullying Behavior And Associations With Psychosomatic Complaints And Depression In Victims. *The Journal of Pediatrics*, 144, 17-22.
- Finkelhor, D., Ormroda, R., Turner, H., Hamby S.** (2005). Measuring poly-victimization using the Juvenile Victimization Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1297-1312.
- Finkelhor, D., Ormroda, R., Turner, H., Hamby S.** (2005). The Juvenile Victimization Questionnaire: Reliability, validity, and national norms. *Child Abuse & Neglect*, 29, 383-412.
- Greene, M.** (2006). Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues*, 62, 63-79.
- Garandeau, C., Cillessen, A.** (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612- 625.
- Kochenderfer, B., Ladd, G.** (1997). Victimized Children's Responses to Peers' Aggression: Behaviours Associated with Reduces Versus Continued Victimization. *Dev Psychopathol*, 9, 59-73.
- Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I., Gould, M.** (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 40-49.
- Kuntsche, E., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W., Boyce, W., Gaspar de Matos, M.** (2006). Television Viewing and Forms of Bullying among Adolescents from Eight Countries. *Journal of Adolescent Health*, 39, 908-915.
- Ledley, D., Storch, E., Coles, M., Heimberg, R., Moser, J., Bravata, E.** (2006). The Relationship Between Childhood Teasing and Later Interpersonal Functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28, 1.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. Cowie, H.** (2003). Enhancing Children 's Responsibility to Take Action Against Bullying: Evaluation of a Befriending Intervention in Italian Middle Schools. *Aggressive Behaviour*, 29, 1-14.

- Monks, C., Smith, P., Swettenham, J.** (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peers, Self – and Teachers Re-ports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 453-469.
- Monks, C., Ortega Ruiz, R., & Torrado Val, E.** (2002). Unjustified Aggression in Pre-school. *Aggressive Behaviour*, 28, 458-476.
- Monks, C., Smith, P.** (2006). Definitions of bullying: Age differences In Understanding of the term, and the role of Experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Olweus, D.** (1997). Bully /Victim Problems in School: Knowledge Base and an Effective Intervention Program. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W.** (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for investigation. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W.** (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for investigation. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Oliver, C., Candappa, M.** (2003). Tackling Bullying: Listening to the views of children and young people. Institute of Education.
- Oliver, C., Mandappa, M.** (2007). Bullying and the politics of 'telling'. *Oxford Review of Education*, 33, 71-86.
- Perren, S., Alsaker, F.** (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57.
- Roland, E., Idsoe, T.** (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behaviour*, 27, 446-462.
- Ross, A.** (2001). Preventing Bullying! A parent's guide. Ανασύρθη-κε στις 5-10-2007 από το <http://www.kidscape.org.uk>.
- Smith, K., Levan, S.** (1995). Perceptions and experience of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 489-500.
- Stevens, V., Van Oost, P., Bourdeaudhuij, I.** (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, 23, 21-34.
- Sutton, J., Keogh, E.** (2000). Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism, and Personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 443-56.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, J., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukia-inen, A.** (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status

within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Solberg, M., Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with The Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

Solberg, M., Olweus, D., Endresen, M. (2007). Bullies and Victims at School: Are the same pupils. *The British Psychological Society*, 77, 441-464.

Sourander, A. et al. (2007). What is the Early Adulthood Outcome of Boys Who Bully or Are Bullied in Childhood? The Finnish " From a Boy to a Man" Study. *Pediatrics*, 120, 397-404.

Woods, S., Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.

Woods, S., Hall, L., Dautenhahn, K., Wolke, D. (2007). Implications of gender differences for the development of animated characters for the study of bullying behaviour. *Computers in Human Behavior*, 23, 770-786.

Wright, J. (2003). Bullies: Turning Around Negative Behaviors. Ανασύρθηκε στις 1-8-2007 από το <http://www.interventioncentral.org>.

Wright, J. (2003). Victims: Preventing Students from Becoming 'Bully-Targets'. Ανασύρθηκε στις 1-8-2007 <http://www.interventioncentral.org>.

Μια έρευνα για την επιθετικότητα στο νηπιαγωγείο

*Σταυρούλα Λυκιαρδοπούλου, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Προϊσταμένη
Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπ/σης Β.Αιγαίου*

Abstract

This announcement is about a research that took place in March 2008 in the kindergarten schools of Mytilene in order to be confirmed or not the results of previous researches, that have considered aggressive behavior as the main problem that face the teachers in the school. Into our intensions was also to identify and analyze the methods used by the teachers to handle this matter as well as the respective factors which cause this phenomenon. Moreover we tried to investigate which, according to the kindergarten teachers' opinions, are parents' attitudes towards this problem.

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια οι περιπτώσεις παιδιών με αντικοινωνική-επιθετική συμπεριφορά φαίνεται να απασχολούν όλο και περισσότερο τη σχολική κοινότητα. Ο αριθμός παιδιών που παραπέμπεται σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα για επιθετικές μορφές συμπεριφοράς έχει αυξηθεί δραματικά. Ακόμα πιο ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι οι ηλικίες των παιδιών αυτών είναι όλο και μικρότερες, γεγονός που θέτει μια σειρά από ερωτήματα σχετικά με την αναζήτηση των αιτίων που προκαλούν και ενισχύουν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε πρόσφατα, στην οποία συμμετείχαν 456 νηπιαγωγοί από όλη την Ελλάδα, ανέδειξε ως το πιο συχνό πρόβλημα συμπεριφοράς που εμφανίζεται στη νηπιακή τάξη την επιθετικότητα (Μαθικιώση-Λοΐζου & Γιαλαμάς, 2001). Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με άλλες ελληνικές και διεθνείς έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι παράμετροι οι οποίες συμβάλλουν στην εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών παρουσιάζουν μια μεγάλη ποικιλία και αποτελούν αντικείμενο μελέτης διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων (Ζάχαρης, 2003, Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρ-δούτσου, 2004). Το βέβαιο είναι ότι πρόκειται για ένα περίπλοκο φαινόμενο, η κατανόηση του οποίου απαιτεί προσεκτική μελέτη μιας σειράς παραγόντων, οι οποίοι,

αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, καθορίζουν τη μορφή με την οποία θα εκδηλωθούν, τα συμπτώματα της διαταραχής και την αρνητική ή θετική πρόγνωση για την εξέλιξή της (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Στην εργασία μας αυτή παρουσιάζουμε μια έρευνα που διενεργήσαμε στην πόλη της Μυτιλήνης, για να διαπιστώσουμε ποιο, κατά τη γνώμη των νηπιαγωγών που υπηρετούν στα νηπιαγωγεία της πόλης, είναι το πιο σημαντικό πρόβλημα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους. Θελήσαμε έτσι να διαπιστώσουμε αν μπορούμε να επιβεβαιώσουμε τα ευρήματα των μέχρι τώρα ερευνών, οι οποίες θεωρούν την επιθετικότητα ως το πρωταρχικό πρόβλημα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Ακόμα στις προθέσεις μας ήταν να καταγράψουμε και να αναλύσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι νηπιαγωγοί ενεργούν για να το αντιμετωπίσουν, αλλά και τους παράγοντες τους οποίους θεωρούν υπεύθυνους για την εμφάνιση του φαινομένου αυτού. Τέλος προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε ποια, κατά την άποψη των νηπιαγωγών, είναι η στάση των γονέων απέναντι στο πρόβλημα αυτό.

Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή της έρευνας θεωρούμε σκόπιμο να παραθέσουμε κάποια βασικά στοιχεία για τις θεωρητικές απόψεις που έχουν εκφραστεί μέχρι σήμερα για την κατανόηση των αιτίων που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς και για τους τρόπους αντιμετώπισής τους.

Αίτια και αντιμετώπιση των διαταραχών συμπεριφοράς

Η κατανόηση των παραγόντων οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς δεν είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση. Συχνά η διαπλοκή εσωτερικών-βιολογικών και εξωτερικών-περιβαλλοντικών παραμέτρων κάνουν το πρόβλημα αρκετά περίπλοκο και μπορούν να οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα. Όσον αφορά τον προσδιορισμό των αιτιολογικών παραγόντων, οι οποίοι ευθύνονται για μια προβληματική συμπεριφορά, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές θα μπορούσαν να ενταχθούν στις εξής κατηγορίες (Καθλαντζή-Αζίζι, 2004):

1. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις θεωρίες των ενστίκτων, με κυριότερες τη ψυχαναλυτική και την εθολογική θεωρία. Σύμφωνα με αυτές η επιθετικότητα είναι ενδογενής στην ανθρώπινη φύση και τείνει να εκτονώνεται με διάφορες ενέργειες οι οποίες είτε είναι κοινωνικά αποδεκτές (σωματική άσκηση, παιχνίδι, δουλειά), είτε όχι (σωματικές ή ηλεκτρικές επιθέσεις, καταστροφές, κλοπές κ.α.).

2. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στη συμπεριφοριστική κατεύθυνση, σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι κυρίως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών παραγόντων. Κατά την άποψη των συμπεριφοριστών, τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών οφείλονται στις συγκρούσεις των παιδιών με το περιβάλλον τους. Οι εσωτερικές νοητικές διεργασίες τείνουν να υποβαθμίζονται ενώ αντίθετα αναγνωρίζεται ο κεντρικός ρόλος των εξωτερικών ερεθισμάτων στην εκδήλωσή τους. Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσεται και η θεωρία της μάθησης μέσω μίμησης του προτύπου που διατυπώθηκε από τον Bandura. Σύμφωνα με αυτήν η μάθηση μιας συμπεριφοράς μπορεί να γίνει μέσω της παρατήρησης και μίμησης ενός προτύπου, δηλαδή ενός προσώπου που την εκτελεί και μάλιστα όταν είναι πρόσωπο κύρους (γονιός, δάσκαλος, τηλεοπτικό πρόσωπο). Σε ότι αφορά την επιθετική συμπεριφορά, με την οποία ασχολήθηκε ιδιαίτερα ο Bandura, διαπιστώθηκε ότι το παιδί τείνει να αναπαράγει επιθετικές συμπεριφορές, μιμούμενο πρότυπα από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον (Κοηλιάδης, 1994).

3. Την τρίτη κατηγορία αποτελούν οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες και ειδικότερα η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών. Οι θεωρητικοί που υποστηρίζουν αυτές τις απόψεις, ισχυρίζονται ότι ο τρόπος που αντιδρά ένα άτομο δεν εξαρτάται τόσο από τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον, όσο από τον τρόπο που θα τα επεξεργαστεί και θα τα ερμηνεύσει. Όσον αφορά την επιθετική-διαταρακτική συμπεριφορά τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία μαθαίνουν σενάρια, δηλαδή εξειδικευμένα και στερεότυπα σχήματα, σχετικά με τον τρόπο που εκτυλίσσονται τα γεγονότα σε περιπτώσεις επιθετικής συμπεριφοράς. Τα επιθετικά παιδιά ανακαλούν από τη μνήμη ευκολότερα και ταχύτερα σενάρια που αναφέρονται σε επιθετικά γεγονότα.

4. Η θεωρία του δεσμού αναπτύχθηκε αρχικά από τον Bowlby, ο οποίος περιέγραψε τη συμπεριφορά προσκόλλησης ως μια πολύπλοκη, αμφίδρομη διαδικασία δια μέσου της οποίας το παιδί συνδέεται συναισθηματικά με τα μέλη της οικογένειας και κυρίως τη μητέρα. Η Ainsworth και οι συνεργάτες της περιέγραψαν δύο είδη δεσμού, τον ασφαλή και τον ανασφαλή. Τα τελευταία χρόνια έχουν δει το φως της δημοσιότητας ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών οι οποίες διερευνούν τη σχέση μεταξύ της διαδικασίας ανάπτυξης του δεσμού ανάμεσα στο παιδί και τη μητέρα του και της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Αρκετοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων και οι Dekleyn και Erickson, διαπίστωσε ότι ο ανασφαλής δεσμός μητέρας-παιδιού μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής κατά την προσχολική ηλικία (Κάκουρος &

Μανιαδάκη, 2005).

Όλα τα θεωρητικά μοντέλα που κατά καιρούς επινοήθηκαν για να ερμηνεύσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, προτείνουν ολοκληρωμένες λύσεις για την αντιμετώπισή της. Έτσι οι συμπεριφοριστικές θεωρίες επικεντρώνονται στο να μάθουν τους γονείς και τους δασκάλους να εντοπίζουν τους παράγοντες που προηγούνται από εκείνους που έπονται της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, να ενισχύουν τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές(με αμοιβές και επαίνους), να βρίσκουν αποτελεσματικότερους τρόπους διαχείρισης της διαταρακτικής συμπεριφοράς (αγνόηση των διαταρακτικών συμπεριφορών, περιορισμός αυταρχικών διαταγών) καθώς και να περιορίζουν τις επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού με την εφαρμογή τεχνικών όπως η απομάκρυνση από τις δραστηριότητες της τάξης (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Αντίθετα οι ψυχαναλυτικές θεωρίες δίνουν βαρύτητα στην ιδιοσυγκρασία του ίδιου του παιδιού και προτείνουν τρόπους εκτόνωσης της συσσωρευμένης ενέργειας, μέσα από τη συμμετοχή του σε ποικίλες δραστηριότητες κοινωνικά αποδεκτές, όπως αθλητισμό, σωματική εργασία κ.α. Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση, θεωρώντας ότι η διαταρακτική συμπεριφορά πηγάζει από πλήθος γνωστικών παραποιήσεων, δηλαδή από γνωστικά λάθη που κάνουν τα παιδιά, προσπαθεί να τα βοηθήσει να επεξεργάζονται καλύτερα τα κοινωνικά ερεθίσματα, ώστε να αναζητούν κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους αντίδρασης.

Τα τελευταία χρόνια αρκετή διάδοση στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς έχει η οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο του συμπεριφορισμού. Η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη, την οικογένεια και τον κοινωνικό χώρο όπου ζει και δραστηριοποιείται το κάθε παιδί ως ένα σύστημα του οποίου τα μέλη βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Οποιαδήποτε αλληλαγή στη συμπεριφορά οποιουδήποτε μέλους του συστήματος επηρεάζει τα υπόλοιπα μέλη. Έτσι για να βοηθήσει ένα παιδί να αλλιάξει μια προβληματική συμπεριφορά, είναι προτιμότερο να αλλιάξει ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός, εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στις πλευρές εκείνες της συμπεριφοράς του παιδιού που είναι αποδεκτές. (Molnar& Lindguist, 1995). Για τη εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης οι παραπάνω ερευνητές προτείνουν κάποιες τεχνικές, οι οποίες προϋποθέτουν εξάσκηση από τα άτομα που καλούνται να τις εφαρμόσουν. Κεντρική θέση στις τεχνικές αυτές έχει η προσπάθεια αναγνώρισης θετικών κινήτρων στην προβληματική συμπεριφορά από γονείς και δασκάλους. Με τον τρόπο αυτό δίνουν στο παιδί να καταλάβει ότι κατανοούν την ανάγκη του να καταφεύγει σ'αυτή τη συμπεριφορά και απλά του επισημαίνουν ότι ίσως θα έπρεπε να λάβει υπόψη του

και τις ανάγκες των άλλων παιδιών(Χρηστάκης, 2001).

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 24 νηπιαγωγοί(γυναίκες) που εργάζονται σε νηπιαγωγεία της πόλης της Μυτιλήνης. Σχετικά με το χρόνο υπηρεσίας τους, οι 12 από αυτές είχαν 1-20 χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιπες 12 είχαν από 21-35 χρόνια υπηρεσίας. Αυτό σημαίνει ότι ανήκαν σε όλο το φάσμα των ηλικιακών κατηγοριών, πράγμα που επιδιώξαμε, για να είναι το δείγμα, όσο αυτό είναι δυνατό, αντιπροσωπευτικότερο. Σε ότι έχει να κάνει με τις σπουδές τους, η συντριπτική πλειοψηφία από αυτές (18) έχουν πτυχίο σχολής νηπιαγωγών και εξομοίωσης, ενώ οι έξι έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα τετραετούς εκπαίδευσης. Ακόμα ένα μικρό ποσοστό έχει δεύτερο πτυχίο (5) - συνήθως πτυχίο δασκάλας - και πτυχίο διδασκαλείου (7). Δηλαδή συνολικά δέκα νηπιαγωγοί έχουν κάνει σπουδές πέρα από τη βασική εκπαίδευση της νηπιαγωγού. Σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση τρεις είναι άγαμες, τρεις διαζευγμένες και δεκαοκτώ έγγαμες. Μία έχει τέσσερα παιδιά, πέντε έχουν ένα παιδί και δεκαπέντε έχουν δύο παιδιά.

Σε ότι αφορά την κτιριακή κατάσταση των νηπιαγωγείων, στα οποία εργάζονται οι παραπάνω νηπιαγωγοί, οι περισσότερες απαντήσεις υπογραμμίζουν τους ελλείψεις και ακατάλληλους χώρους (21) – υπόγεια πολυκατοικιών, διαμερίσματα, λυόμενα – και τις μικρές ή και ανύπαρκτες ακόμα αυλές. Σχετικά με το μέγεθος των αύλειων χώρων μόνο δύο ξεπερνούν τα 150 τ.μ., ενώ πέντε είναι 50-150 τ.μ. και 13 είναι μέχρι 50 τ.μ. Ο αριθμός παιδιών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία αυτά, στις 15 από τις 24 απαντήσεις είναι πάνω από 30 νήπια, ενώ οι νηπιαγωγοί που απασχολούνται είναι συνήθως τρεις (11 περιπτώσεις) και τέσσερις (8 περιπτώσεις).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε το ερωτηματολόγιο που δόθη-κε στις νηπιαγωγούς και περιείχε ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

Στοιχεία νηπιαγωγού

Χρόνια υπηρεσίας:

Βασικές σπουδές: Σχολή νηπιαγωγών, Εξομοίωση, Παιδαγωγικό Τμήμα, Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακές σπουδές: Διδακτορικό, Μεταπτυχιακό, Διδασκαλείο.

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμη, Έγγαμη, Διαζευγμένη

Έχετε δικά σας παιδιά και πόσα:

Στοιχεία νηπιαγωγείου

Εμβαδόν στεγασμένου χώρου:

Εμβαδόν αυλής:

Αριθμός παιδιών:

Αριθμός νηπιαγωγών:

Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα σημαντικότερα προβλήματα του νηπιαγωγείου σας από άποψη κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής; (αναφέρετε μέχρι τρία με σειρά σοβαρότητας)

- 1.
- 2.
- 3.

Διερεύνηση στάσεων και συμπεριφορών των νηπιαγωγών

Ποιο θεωρείτε ως το συχνότερο πρόβλημα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζετε στην τάξη σας;

Ποιοι, κατά τη γνώμη σας, παράγοντες ευνοούν την εμφάνισή του;

- 1.
- 2.
- 3.

Αναφέρετε δύο τουλάχιστον τρόπους που χρησιμοποιείτε για να το αντιμετωπίσετε:

- 1.
- 2.
- 3.

Ποιοι, κατά τη γνώμη σας, παράγοντες δυσχεραίνουν την αντιμετώπισή του;

- 1.
- 2.
- 3.

Υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα μέτρα που θα βοηθούσαν την αντιμετώπισή του;

- 1.
- 2.
- 3.

Ποια είναι η στάση των γονέων απέναντι σε αυτό(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα);

Άρνηση

Αποδοχή

Συνεργασία

Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό

Άλλο

Αποτελέσματα έρευνας

Από την ανοικτή ερώτηση η οποία ζητούσε να αναφέρουν οι νηπιαγωγοί τα προβλήματα συμπεριφοράς που συναντούν συχνότερα στην τάξη τους, τα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς(επιθετικότητα-απειθαρχία-αδυναμία συνεργασίας) είναι αυτά που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα. Ανάμεσά τους η επιθετικότητα κατέχει την πρώτη θέση. Πιο συγκεκριμένα οι 13 από τις 24 νηπιαγωγούς θεωρούν την επιθετικότητα ως το υπ'αριθμόν ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Τα προβλήματα που έχουν να κάνουν με δυσκολίες σε κάποιους τομείς (συναισθηματική ανωριμότητα-ανασφάλεια-διάσπαση προσοχής), εμφανίζονται σε πολύ μικρότερα ποσοστά. Στον πίνακα που ακολουθεί βλέπουμε όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ		
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΝΗΠΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ Α-ΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΝΗ-ΠΑΓΩΓΩΝ
Επιθετικότητα	13	54,1%
Απειθαρχία-κακή συμπεριφορά-	4	16,6%

εγωκεντρισμός		
Ένταξη στην ομάδα - συνεργασία	2	8,3%
Υπερκινητικότητα	1	4,1%
Διάσπαση προσοχής	1	4,1%
Συναισθηματική ανωριμότητα	1	4,1%
Έλλειψη αυτοπεποίθησης	1	4,1%
Αδυναμία επίλυσης προσωπικών προβλημάτων	1	4,1%
Σύνολο	23	100

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι περισσότερες από τις μισές νηπιαγωγούς (54,1%), θεωρούν την επιθετικότητα ως το συχνότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε στην αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σε σχέση με το φαινόμενο της επιθετικότητας. Θα προσπαθήσουμε δηλαδή να περιγράψουμε το προφίλ και τις απόψεις των νηπιαγωγών εκείνων που θεωρούν ότι το συχνότερο πρόβλημα συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο είναι η επιθετικότητα. Αρχικά θα παραθέσουμε κάποια στοιχεία που προκύπτουν από την επεξεργασία των ερωτήσεων που αφορούν στην υπηρεσιακή και οικογενειακή κατάσταση των νηπιαγωγών. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα στοιχεία που αφορούν στο χώρο όπου συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία και στο τέλος θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα ερωτήματα που τους τέθηκαν.

Σχετικά με τα στοιχεία που αφορούν στις νηπιαγωγούς και τα νηπιαγωγεία, από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα εξής:

1) Από τις δεκατρείς νηπιαγωγούς που απάντησαν ότι η επιθετικότητα είναι το συχνότερο πρόβλημα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους οι επτά έχουν 1-20 χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι έξι έχουν 21-35 χρόνια υπηρεσίας. Αυτό σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί που θεωρούν την επιθετικότητα ως το σημαντικότερο δεν έχει να κάνει με την ηλικία τους, αλλά ανήκουν σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Όσον αφορά στις σπουδές τους, από τις δεκατρείς νηπιαγωγούς οι πέντε έχουν δεύτερο

πτυχίο ή διδασκαλείο. Ακόμα οι δέκα είναι έγγαμες, μία διαζευγμένη και δύο άγαμες. Οι επτά έχουν δύο παιδιά, οι τρεις ένα παιδί και μία τέσσερα παιδιά.

2) Σε ότι έχει να κάνει με τα κτιριακά προβλήματα, οι δώδεκα από τις δεκατρείς απαντήσεις τονίζουν τους μικρούς και ακατάλληλους χώρους και τις μικρές ή και ανύπαρκτες αυλές.

Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε στο κύριο μέρος της έρευνάς μας, η οποία προσπαθεί να κωδικοποιήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το φαινόμενο της επιθετικότητας και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Στην ερώτηση «ποιοι κατά τη γνώμη σας παράγοντες ευνοούν την εμφάνισή του» οι απαντήσεις που δόθηκαν (συνολικά 32) μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

Παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση της επιθετικότητας		
	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό
Οικογενειακό περιβάλλον (οικογενειακά προβλήματα, αδιαφορία γονέων, κακά πρότυπα, επιβράβευση βίαιης συμπεριφοράς)	12	37,5%
Σχολικό περιβάλλον (μικροί και ακατάλληλοι χώροι, μεγάλος αριθμός παιδιών, απουσία εκτόνωσης «φυσικής» ενέργειας παιδιών, έλλειψη κανόνων, λανθασμένος τρόπος αντιμετώπισης)	12	37,5%
Κοινωνικό περιβάλλον (τηλεόραση, υποβαθμισμένο περιβάλλον)	4	12,5%
Χαρακτηριστικά παιδικής ηλικίας (εγωκεντρισμός, ζήλια)	4	12,5%

Από τον ανωτέρω πίνακα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών θεωρεί τα δύο περιβάλλοντα – οικογενειακό και σχολικό – όπου μοιράζεται ο περισσότερος χρόνος των παιδιών, εξ ίσου υπεύθυνα για την εμφάνιση του φαινομένου της επιθετικότητας. Ακόμα θεωρούν ότι το αρνητικό κοινωνικό περιβάλλον έχει κι αυτό τη συμβολή του σε αυτό. Αντί-θετα τα «φυσικά» χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας «ενοχοποιούνται» σε πολύ μικρό βαθμό ως αιτία που ευνοεί τις επιθετικές συμπεριφορές.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τις νηπιαγούς να αναφέρουν δύο τουλάχιστον τρόπους που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα:

Τρόποι αντιμετώπισης της επιθετικότητας		
	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό
Συζήτηση με τα παιδιά - Θέσπιση κανόνων	10	33,3%
Εκτόνωση ενέργειας με κατάλληλα παιχνίδια-δραστηριότητες-εργασία σε ομάδες	7	23,3%
Θεατρικό παιχνίδι-κουκλοθέατρο-παραμύθια	6	20%
Συζήτηση – συνεργασία με τους γονείς	3	10%
Τιμωρίες-επιπτώσεις	2	6,6%
Εξατομικευμένη εργασία	1	3,3%
Επιβράβευση καλής συμπεριφοράς	1	3,3%

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας στη συντριπτική τους πλειοψηφία στοχεύουν στο να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τα λάθη στη συμπεριφορά τους και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Για το λόγο αυτό υιοθετούν τη συζήτηση αλλά και τη χρήση παραμυθιών-κουκλοθέατρου-θεατρικού παιχνιδιού, τα οποία προσελκύουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Ακόμα δίνουν έμφαση σε δραστηριότητες που βοηθούν στην εκτόνωση της παραπάνω

ενέργειας που χαρακτηρίζει την ηλικία αυτή. Η επιλογή της τιμωρίας βρίσκεται πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των νηπιαγωγών, αλλά και η συζήτηση και η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών. Το τελευταίο εύρημα της έρευνας μπορούμε να πούμε ότι έρχεται σε αντίθεση με τις απαντήσεις στην προηγούμενη ερώτηση, όπου οι νηπιαγωγοί θεωρούν το οικογενειακό περιβάλλον σημαντικό για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών. Ενώ λοιπόν πιστεύουν στην επίδραση της οικογένειας, δεν προτείνουν τη συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, γεγονός που θα πρέπει να μας προβληματίσει.

Στη συνέχεια οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «ποιοι παράγοντες πιστεύουν ότι δυσχεραίνουν την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς». Οι απόψεις που εκφράστηκαν παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την αντιμετώπιση της επιθετικότητας		
	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό
Δυσμενές σχολικό περιβάλλον (μικρός-ακατάλληλος χώρος, μεγάλος αριθμός παιδιών, πολλά αγόρια στην ομάδα, απουσία κανόνων, δυσκολία ένταξης στην ομάδα)	10	38,4%
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς	6	23%
Παρακολούθηση σκηνών βίας ή βίαιων τηλεοπτικών προγραμμάτων	7	26,9%
Έλλειψη επιμορφωτικών σεμιναρίων	1	3,8%
Σύγχρονος τρόπος ζωής	1	3,8%
Εγωιστική φύση παιδιού	1	3,8%

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι ένα μεγάλο μέρος των νηπιαγωγών (38,4%) αποδίδει την εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς στο κακό σχολικό περιβάλλον που διαμορφώνεται τόσο από τις προβληματικές κτιριακές συνθήκες(μικροί χώροι-πολλά παιδιά), αλλά και τις δυσλειτουργίες που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς θεωρείται ως παράγοντας που δρα υποβοηθητικά στην εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών. Επιπλέον η έκθεση των παιδιών σε καταστάσεις που εμπεριέχουν και μεταδίδουν μηνύματα βίας και οι οποίες λειτουργούν ως πρότυπα προς μίμηση, ενισχύει την υιοθέτηση της επιθετικότητας. Είναι φανερό ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν υπεύθυνο το οικογενειακό περιβάλλον για το γεγονός ότι διευκολύνει την επαφή των παιδιών με καταστάσεις βίας.

Στην ερώτηση αν υπάρχουν κάποια μέτρα τα οποία πιστεύουν ότι θα βοηθούσαν στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς, οι απαντήσεις που δόθηκαν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

Μέτρα που θα βοηθούσαν στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας		
	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό
Βελτίωση τρόπων επικοινωνίας με τα παιδιά (συζήτηση, ελευθερία έκφρασης-εκτόνωσης, εξατομικευμένη προσέγγιση, βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων, εργασία σε ομάδες, ποινές αποφασισμένες από κοινού)	13	44,8%
Συνεργασία με τους γονείς	7	24,1%
Βελτίωση σχολικού περιβάλλοντος (μεγαλύτερος χώρος, κατάλληλος εξοπλισμός)	3	10,3%
Συνεργασία με ειδικούς	3	10,3%
Ενίσχυση αποδεκτής συμπεριφοράς	2	6,8%
Επιμορφωτικά σεμινάρια	1	3,4%

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι μισές σχεδόν απαντήσεις υπογραμμίζουν ότι το μέτρο που θα βοηθούσε σημαντικά στον περιορισμό του φαινομένου της επιθετικότητας είναι, κατά πρώτο λόγο, η καλλιέργεια συνθηκών καλύτερης επικοινωνίας με το παιδί. Κατά δεύτερο λόγο η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται απαραίτητη ώστε να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης γονέων-εκπαιδευτικών, που θα βοηθήσουν σημαντικά στην από κοινού αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων. Τέλος η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και η συνεργασία με ειδικούς δρουν υποβοηθητικά στην κατεύθυνση αυτή.

Στην τελευταία ερώτηση της έρευνάς μας ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να αναφέρουν ποια, κατά τη γνώμη τους, είναι η στάση των γονέων στην προσπάθεια αντιμετώπισης εκ μέρους του σχολείου της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν κλειστή. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε ο ακόλουθος πίνακας.

Στάση γονέων		
	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό
Αποδοχή	7	29,1%
Συνεργασία	7	29,1%
Άρνηση	6	25%
Αδιαφορία	2	8,3%
Αναζήτηση βοήθειας από ειδικό	2	8,3%

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η στάση των γονέων απέναντι στα προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών τους είναι εξαιρετικά θετική. Η μεγάλη πλειοψηφία τους (σχεδόν 60%) επιλέγει την αποδοχή/συνεργασία προκειμένου να βρεθούν αποτελεσματικές λύσεις στο πρόβλημα. Ακόμα ένα σημαντικό ποσοστό (πάνω από 30%) επιδεικνύει άρνηση ή αδιαφορία, ενώ ένα μικρό ποσοστό θεωρεί ενδεδειγμένη τη συνεργασία με ειδικό.

Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή είχε ως στόχο να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις/στάσεις των νηπιαγωγών που εργάζονται στα νηπιαγωγεία της πόλης της Μυτιλήνης σχετικά με το ζήτημα της παιδικής επιθετικότητας, που η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία

εντοπίζει ως το σημαντικότερο πρόβλημα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία (Herbert, 1996, Βαγενάς, 1995, Μαθηκίωση-Λοϊζου & Γιαλαμάς 2001). Από τη μελέτη των απαντήσεων που δόθηκαν διαπιστώνουμε ότι τα ευρήματα των ερευνών που εντοπίζουν την επιθετικότητα ως το σημαντικότερο πρόβλημα συμπεριφοράς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, επιβεβαιώνονται. Οι αιτίες που ευνοούν την εμφάνιση του φαινομένου αυτού εντοπίζονται, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον. Αντίθετα τα «φυσικά» χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, θεωρούνται υπεύθυνα σε πολύ μικρό βαθμό. Οι τρόποι που οι νηπιαγωγοί επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο αυτό έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας (συζήτηση, θέσπιση κανόνων, εξατομικευμένη προσέγγιση), αλλά και άλλων μεθόδων (παραμύθι, κουκλιοθέατρο), οι οποίοι προσελκύουν ιδιαίτερα τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Αντίθετα η συνεργασία με τους γονείς και η αναζήτηση βοήθειας από ειδικό βρίσκεται πολύ χαμηλά ή απουσιάζει εντελώς από τις επιλογές των νηπιαγωγών.

Σε ότι έχει να κάνει με τους παράγοντες που οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι δυσχεραίνουν την αντιμετώπιση του φαινομένου της επιθετικότητας, ένα σημαντικό ποσοστό θεωρεί ότι το δυσμενές σχολικό περιβάλλον (μικρός/ακατάλληλος χώρος, πολλή παιδιά, απουσία κανόνων) και τα βίαια πρότυπα (τηλεόραση, παρουσία σε σκηνές βίας) δρουν υποβοηθητικά στην εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς, ενισχύοντας έτσι τις απόψεις που διατυπώνονται κατά καιρούς από ειδικούς για το βαρύνοντα ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος στην εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών (Friedrich & Stein, 1995, Παπαστυλιανού, 2002, Κόνσοφας & Κηλαδάκη, 2002). Ακόμα η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς είναι μια παράμετρος που δυσχεραίνει την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών.

Όταν οι νηπιαγωγοί καλούνται να προτείνουν τρόπους που θα βοηθούσαν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου της επιθετικότητας, εκφράζουν την άποψη ότι αυτοί θα πρέπει να αναζητηθούν στη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τα παιδιά καθώς και την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος (σύνολο των δύο παραμέτρων περίπου 55%) και κατά δεύτερο στη συνεργασία με τους γονείς (24%). Αυτό μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι νηπιαγωγοί δεν εστιάζουν πλέον τόσο στις μεθόδους που στοχεύουν στην απ'ευθείας αλληλαγής της συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά θεωρούν ότι εξ ίσου σημαντική είναι η προσπάθεια αλληλαγής του σχολικού κλίματος μέσα από την υιοθέτηση τρόπων επικοινωνίας που βοηθούν το παιδί να αλληλάξει μόνο του την προβληματική συμπεριφορά. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι

αυτό μας οδηγεί στην οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία αντιμετωπίζει τόσο το παιδί όσο και τον εκπαιδευτικό ως μέλη του ίδιου οικοσυστήματος που αλληλεπιδρούν (Molnar & Lindquist, 1995).

Τέλος οι απαντήσεις που δόθηκαν στο τελευταίο ερώτημα της έρευνας σχετικά με τη στάση που υιοθετούν οι γονείς απέναντι στο πρόβλημα αυτό, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική, καθώς οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι οι περισσότεροι γονείς επιδεικνύουν αποδοχή και διάθεση συνεργασίας, κάτι που θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την περαιτέρω σύσφιξη των δεσμών σχολείου-οικογένειας, κάτι που μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαγενάς Ε.(1995), Ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, Ο.Μ.Ε.Π., 1, 88-98.

Ζάχαρης Δ.. (2003), Επιθετικότητα και αγωγή, Αθήνα, Γρηγόρης.

Herbert M.(1996), Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος Ε. & Μανιαδάκη Κ.(2005), Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Κόνσοφας Μ.& Κηλαδάκη Μ.. (2002), Παιδί και τηλεοπτική βία. Στο Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, Αθήνα, Ατραπός.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. & Γιαλαμάς Β. (2001), Προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία και τρόποι αντιμετώπισής τους, Νέα Παιδεία, 97, 156-171.

Molnar A. & Lindquist B. (1995), Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, (μετ. επιμ. Α.Καλαντζή-Αζίζι), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα (αρχική έκδοση: 1990).

Μόττη-Στεφανίδη Φρ., Παπαθανασίου Χρ. & Λαρδούτσου Σ. (2004), Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α.& Ζαφειροπούλου Μ. (επιμ.), Προσαρμογή στο σχολείο, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Παπαστυλιναού Α.(2002), Επιθετικότητα και ο ρόλος της οικογένειας, στο Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, Αθήνα, Ατραπός.

Friedrich L.& Stein A. (1995), Επιθετικά και κοινωνικά τηλεοπτικά προγράμματα και η συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (μετ. Χουρτζαμάνογλου). Στο Βοσνιάδου Στέλλα (προλ.επιμ.), Κοινωνική ανάπτυξη, Αθήνα, Gutenberg.

Χρηστάκης Κ.(2001), Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία, Αθήνα, Ατραπός.

7. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Η συμμετοχή των γονέων στο έργο της προσχολικής εκπαίδευσης στα κράτη - μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης: μια συγκριτική μελέτη

*Μάνος Κόνσολας, Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Πολυξένη Παναγιωτοπούλου, υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Summary

The aim of this presentation is an investigation of the degree to which parents becoming involved in their children's education at the Preschool level in the State - Members of the European Union. More specifically, this presentation involves a comparative study of data drawn from eleven countries as found in the written texts of the Eurydice network (Greece, Cyprus, England, Germany, Austria, Italy, France, Estonia, Finland, Sweden and Latvia). This investigation is based on an theoretical framework developed through a literature review, its methodology was content analysis and its results provide evidence for differences between the countries as far as parent involvement is concerned.

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο μικρο-συστήματα, τα οποία βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση (Epstein, 1996). Βασικό μήνυμα παλαιότερων αλλή και πρόσφατων ερευνών, είναι ότι η οικογένεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών (Epstein, 1992). Όταν δύο σημαντικοί φορείς αγωγής του παιδιού, η οικογένεια και το σχολείο, συλλειτουργούν δημιουργικά, τα θετικά αποτελέσματα πολλαπλασιάζονται (Παρασκευόπουλος, 2004). Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο οριοθετεί και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους. Η συμμετοχή αυτή είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 2000: 70). Η συμμετοχή των γονιών δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια. Υπάρχει μια σαφής διάκριση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής (συμμετοχής) στην εκπαίδευση και συνεργασίας οικογένειας - σχολείου (Σακελληαρίου, 2008: 29).

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η ανίχνευση του βαθμού συμμετοχής

των γονέων στο έργο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα στο Νηπιαγωγείο, στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.). Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, στο πρώτο μέρος της μελέτης μας, το θεωρητικό, υλοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα. Στο θεωρητικό πλαίσιο, λοιπόν, αποσαφηνίζεται ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή», παρουσιάζονται οι παράμετροί της και η σημασία της στη λειτουργία του σχολείου. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, υλοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από το δίκτυο «Ευρυδίκη». Επιλέχθηκε η παρουσίαση των δεδομένων έντεκα χωρών (Ελλάδα, Κύπρο, Αγγλία, Γερμανία, Αυστρία, Ιταλία, Γαλλία, Εσθονία, Φιλανδία, Σουηδία και Λετονία) από τις τριανταπέντε που υπήρχαν στο δίκτυο Ευρυδίκη, προκειμένου να υπάρχει μία πλήρη εικόνα από όλα τα εθνικά γεωγραφικά μπλοκ.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η γονεϊκή εμπλοκή και οι παράμετροί της

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές με σκοπό να περιγράψουν ένα μεγάλο εύρος της συμπεριφοράς των γονιών. Η «γονεϊκή εμπλοκή» περιέχει δραστηριότητες, οι οποίες επιτρέπουν στους γονείς να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι και στο σχολείο (Lopez & Cole, 1999). Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να περιορίζεται σε μια τυπική επίσκεψη στο σχολείο, με στόχο την απλή γνωριμία με τον εκπαιδευτικό, ή στη συχνή επίσκεψη στο σχολείο με στόχο την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή στη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το άρθρο 53 του Ν.1566/85 προβλέπεται η τυπική εμπλοκή των γονέων στο σχολείο με τη δυνατότητα συμμετοχής τους στο σύλλογο γονέων του σχολείου, στα σχολικά συμβούλια και στις δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές της παιδείας. Η λειτουργία των συλλόγων γονέων θεσμοθετεί τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, χωρίς όμως να διευκρινίζεται ακριβώς ο ρόλος τους (Φρειδερίκου & Φοιτέρου – Τσερούλη, 1991).

Με βάση τα δεδομένα πρόσφατης έρευνας (Sakellariou & Rentzou, 2007), οι γονείς στους ελληνικούς προσχολικούς σταθμούς έχουν ένα περιφερειακό και συμβατικό ρόλο και ο σχεδιασμός της παιδαγωγικής διαδικασίας παραμένει αποκλειστικά καθήκον του εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε, επίσης, την απουσία μοντέλων επίσημης επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παι-δαγωγών στην Ελλάδα καθώς και τη μη εφαρμογή μοντέλων – τυπολογιών γονεϊκής συμμετοχής που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες.

Με βάση τη θεώρηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, η Epstein (1995), έχει προσδιορίσει τους παρακάτω έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής, με έμφαση στο ρόλο του σχολείου:

- «Γονεϊκή (Διαπαιδαγώγηση)»: Υποστήριξη από το σχολείο, ώστε οι γονείς να προσφέρουν βοήθεια στο παιδί με τα μαθήματά του.
- «Επικοινωνιακή»: Επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια, σχετικά με το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο του παιδιού.
- «Εθελοντική»: Προγραμματισμός εκ μέρους των γονέων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στόχων και της σχολικής επίδοσης του παιδιού.
- «Μάθηση στο σπίτι»: Παροχή πληροφοριών στους γονείς, ώστε να βοηθήσουν το μαθητή με τη σχολική εργασία στο σπίτι.
- «Λήψη αποφάσεων»: Συμμετοχή των γονιών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με θέματα σχολείου.
- «Συνεργασία με την κοινότητα»: Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με σκοπό τη βελτίωση του σχολικού προγράμματος και την ενίσχυση των οικογενειακών πρακτικών.
- Σύμφωνα με μια άλλη προσέγγιση, οι Grolnick & Slowiaczek (1994) συνοψίζουν τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής σε τρεις κατηγορίες:
 - Εμπλοκή στο επίπεδο της «συμπεριφοράς»: Συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και βοήθεια του γονέα με τη σχολική εργασία του παιδιού στο σπίτι.
 - «Γνωστική-Νοντική» εμπλοκή: Έκθεση του παιδιού σε νοητικά γνωστικά ερεθίσματα.
 - «Προσωπική» εμπλοκή: Ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού.

Η συμμετοχή των Ελλήνων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους περιορίζεται στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων μέσω της προετοιμασίας του παιδιού για το σχολείο αλλά χωρίς επαφή με το σχολείο. Φαίνεται, λοιπόν, πως η οικογένεια και το σχολείο, αυτοί οι δύο σημαντικοί εκπαιδευτικοί εταίροι, λειτουργούν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο (Ψάλητ & Γαβριηλίδου, 1995). Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι οι αντιλήψεις που έχουν τα εμπλεκόμενα μέρη, γονείς και εκπαιδευτικοί, για τις έννοιες συνεργασία ή εμπλοκή στη σχολική ζωή καθώς και οι προσδοκίες του καθενός από τέτοιες καταστάσεις (Νόβα – Καητσούνη, 2004: 28).

Οι παράμετροι της γονεϊκής εμπλοκής σχετίζονται τόσο με τους ίδιους τους γονείς όσο και με το σχολείο. Ικανός αριθμός ερευνών έχει συσχετίσει το κοινωνικο-οικονομικό

επίπεδο με το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής. Γονείς από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς η εμπλοκή τους καθορίζεται από τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το ρόλο του σχολείου και την αξία της εκπαίδευσης (Lareau, 1987). Ωστόσο, παιδιά που μεγαλώνουν μέσα σε αντίξοες συνθήκες, όπως τη φτώχεια, επιτυγχάνουν ακαδημαϊκά, μόνο και μόνο, επειδή υποστηρίζονται ηθικά και συναισθηματικά από τους γονείς (Berk, 1997).

Βάσει των αποτελεσμάτων μιας άλλης έρευνας (Kohl, Lengua & McMahon, 2000), ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής συσχετίζεται και με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Οι περισσότεροι μορφωμένοι γονείς είναι πιθανό να γνωρίζουν τη σπουδαιότητα της άμεσης υποστήριξης του μαθητή σε σχέση με τους λιγότερο μορφωμένους γονείς, οι οποίοι νιώθουν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να βοηθήσουν το παιδί τους.

Ωστόσο, έρευνες καταδεικνύουν ότι οι πρωτοβουλίες του σχολείου με σκοπό να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι πιο σημαντικές από τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, την οικογενειακή κατάσταση και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Dauder & Epstein, 1993).

2.2. Η σημασία της συμμετοχής των γονέων στο έργο του σχολείου

Τελευταία έχει αναγνωριστεί η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο (Epstein, 1996) με αποτέλεσμα το θέμα γονείς και σχολείο να αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών. Με βάση αυτές τις έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στο σχολικό θεσμό και επηρεάζουν τους μαθητές, τους δασκάλους και ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον (Παπαγιαννίδου, 2000). Δεδομένου ότι η οικογένεια προσφέρει την κοινωνική, πολιτιστική και συναισθηματική στήριξη που χρειάζονται τα παιδιά για να λειτουργήσουν στο σχολείο (Δοδοντάκης, 2000), η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες (Dowling & Osborne, 2001).

Επιπρόσθετα, η οικογένεια και το σχολείο έχουν κοινό στόχο τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο οφείλουν να βοηθήσουν, να συμπαρασταθούν, και να ενισχύσουν όλα τα στοιχεία που έχει το παιδί για να διευρυνθούν οι ορίζοντες στην πνευματική του ανάπτυξη. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας θα ωφεληθεί

στην καλύτερη και σωστότερη ανάπτυξη, μόρφωση και προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή (Βλαχάδη, 1987).

Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση της δυναμικής της οικογένειας μέσω της συνεργασίας της με το σχολείο επιδρά θετικά σε όλους τους παράγοντες της εκπαίδευσης, στο παιδί, την οικογένεια, τον εκπαιδευτικό, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Greenwood & Hickman, 1991). Σε κάθε δημοκρατική κοινωνία που υπάρχει δυνατότητα, λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου, οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις, στο σχεδιασμό και τα πρακτικά προγράμματα του σχολείου, που αφορούν τα παιδιά τους, και οι δάσκαλοι (που είναι οι εκπρόσωποι της πολιτείας) θα πρέπει να παρέχουν τη γονική υποστήριξη που απαιτείται (Παπαγιαννίδου, 2000).

Ένας από τους βασικότερους στόχους του σύγχρονου σχολείου είναι να εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών και να επιτύχει αυτό που στις μέρες μας σηματοδοτείται ως «άνοιγ-μα του σχολείου στην κοινωνία». Η συνεργασία σχολείου – γονέων θα δώσει τη δυνατότητα στο σχολείο να εγκαταλείψει την πρακτική της «εσωστρέφειας», να ανοίξει τις πόρτες του στην τοπική κοινωνία και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, «υλοποιώντας έτσι τη μακρόχρονη απαίτηση του κινήματος της προοδευτικής αγωγής» (Μηρούζος, 1995: 140).

Το σχολείο λειτουργεί μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με το οποίο βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση. Λειτουργεί ως κοινωνικός θεσμός που παράγει και αναπαράγει γνώσεις και εμπειρία. Στο πλαίσιο αυτό τα όρια των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο καθορίζονται από τους θεσμούς που διέπουν την εκ-παίδευση και τους εκπαιδευτικούς.

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, το έτος 1995 επιλέχθηκε και συζητήθηκε στο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας το θέμα της κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση ως βασική παράμετρος επιρροής της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η Ευρωπαϊκή έκθεση αναφέρει τη συμμετοχή των γονέων ως έναν από τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και ειδικότερα τον συμπεριλαμβάνει στην κατηγορία των δεικτών παρακολούθησης της εκπαίδευσης (Eurydice, 2000).

Αν και η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν είναι πάντα εύκολη αλλα και επιθυμητή από μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003), ωστόσο το σχολείο πρέπει να κάνει το θέμα της συνεργασίας προτεραιότητά του και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξή της (Ματσαγγούρας, 2008: 64). Για να επικρατεί, λοιπόν, θετικό κλίμα προς τη γονεϊκή εμπλοκή χρειάζεται η ενθάρρυνση ως προς το κάλεσμα όλων των

οικογενειών των παιδιών με σκοπό τη συμμετοχή των γονέων σε διάφορα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου, οι πρωτοβουλίες για την προώθηση της συνεργασίας να έχουν ακριβείς στόχους και να υπάρχει σαφής δέσμευση στη μακροπρόθεσμη βελτίωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας (Henderson & Berla, 1994).

Πιο συγκεκριμένα, δύο στρατηγικές που προτείνονται για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο είναι η ανταλλαγή πληροφοριών αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις επιδιώξεις του για την πρόοδο των παιδιών καθώς και η ενθάρρυνση των γονέων να επεκτείνουν τις σχολικές δραστηριότητες και τις ευκαιρίες μάθησης στο σπίτι (Erstein, 2007). Εφαρμογή αυτών των στρατηγικών αποτελεί η εμπλοκή των γονέων σε μια μορφή αυθεντικής αξιολόγησης των παιδιών τους, στη διαδικασία δημιουργίας φακέλων εργασίας (portfolio), (Κόνσοφας, 2010).

3. Ερευνητικό μέρος

3.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο ερευνητικό μέρος της μελέτης μας επιχειρείται η συγκριτική προσέγγιση του βαθμού συμμετοχής των γονέων στο έργο της Προσχολικής Εκπαίδευσης στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ειδικότερα, επιδιώκεται η ανίχνευση των τρόπων συμμετοχής των γονέων στη λειτουργία του Νηπιαγωγείου για έντεκα κράτη μέλη της Ε.Ε.. καθώς και η διερεύνηση των δυνατοτήτων γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο.

Για την επίτευξη των παραπάνω επιδιώξεων υλοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των κειμένων από το δίκτυο «Ευρυδίκη». Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια διαδικασία κατηγοριοποίησης ή αλλιώς μια τυποποιημένη μέθοδος, η οποία μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων (Κυριαζή, 1999). Η ανάλυση περιεχομένου περιορίζεται στη μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στο υπό έρευνα κείμενο, αναλύει δηλαδή τα κείμενα ως προς την παρουσία - απουσία της κατηγορίας στη μονάδα καταγραφής ή τη συχνότητα συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών.

Επιλέξαμε να ασχοληθούμε αποκλειστικά με το έκδοτο περιεχόμενο των κειμένων έντεκα χωρών, Ελλάδα, Κύπρο, Αγγλία, Γερμανία, Αυστρία, Ιταλία, Γαλλία, Εσθονία, Φινλανδία, Σουηδία και Λετονία, από τις τριανταπέντε που υπήρχαν στο δίκτυο Ευρυδίκη, για να έχουμε μία πλήρη εικόνα από όλα τα εθνικά γεωγραφικά μπλοκ. Στη συνέχεια (Πίνακας 1) παραθέτουμε τη συλλογή των στοιχείων με βάση το ερευνητικό μας εργαλείο.

Κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης	Σελίδες Αρχείων	Σελίδες που μελετήθηκαν	Παράγραφοι	Παράγραφοι που αναφέρονται στους γονείς
Εσθονία	38	20	137	5
Σουηδία	41	21	103	5
Λετονία	172	59	320	16
Φιλανδία	53	21	100	5
Κύπρος	356	101	433	14
Ιταλία	238	65	278	17
Γαλλία	269	60	39	9
Αυστρία	590	107	421	10
Αγγλία	671	206	1113	24
Γερμανία	333	84	334	6
Ελλάδα	287	46	206	7
Σύνολο	3048	790	3484	118

Πίνακας 1: Συλλογή στοιχείων με βάση το δίκτυο «Ευρυδίκη»

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Από τη μελέτη των σχετικών κειμένων του δικτύου «Ευρυδίκη» προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα για κάθε κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα, στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζεται συγκριτικά για τις έντεκα χώρες η συμμετοχή των γονέων στην επιλογή του σχολείου φοίτησης, στην εγγραφή του παιδιού στο σχολείο, στην παράταση της φοίτησης του παιδιού στο Νηπιαγωγείο και στην οικονομική συνεισφορά των γονιών για τη φοίτηση των παιδιών τους στο Νηπιαγωγείο.

➤ Φοίτηση στο Νηπιαγωγείο

	Επιλογή γονιών	Υποχρεωτική	Δεν αναφέρεται
Γερμανία	✓		
Αυστρία			✓
Αγγλία	✓		
Γαλλία	✓		
Ιταλία	✓		
Κύπρος		✓	
Λετονία		✓	
Σουηδία	✓		
Φιλανδία	✓		
Εσθονία	✓		
Ελλάδα		✓	
Σύνολο	7	3	1

Πίνακας 2: Φοίτηση στο νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 2), παρατηρούμε ότι στις επτά από τις έντεκα χώρες (Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία, Ιταλία, Σουηδία, Φιλανδία, Εσθονία) οι γονείς είναι αυτοί που θα επιλέξουν αν τα παιδιά θα φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο, ενώ στην Κύπρο, Λετονία και Ελλάδα η φοίτηση σε αυτό είναι υποχρεωτική. Όσον αφορά την Αυστρία, δε γίνεται καμία αναφορά στο ερευνητικό μας εργαλείο.

➤ Ενεργός συμμετοχή των γονιών στο Νηπιαγωγείο

	Υπάρχει	Δεν υπάρχει
Γερμανία		✓
Αυστρία (ιδιωτικά Νηπ/γεία)	✓	
Αγγλία	✓	
Γαλλία	✓	
Ιταλία		✓
Κύπρος	✓	
Λετονία	✓	
Σουηδία	✓	

Φιλανδία		✓
Εσθονία	✓	
Ελλάδα		✓
Σύνολο	7	4

Πίνακας 3: Ενεργός συμμετοχή των γονιών στο Νηπιαγωγείο

Στον πιο πάνω πίνακα (Πίνακας 3) παρατηρούμε ότι επτά από τις έντεκα χώρες της μελέτης μας (Αυστρία, Αγγλία, Γαλλία, Κύπρος, Λετονία, Σουηδία, Εσθονία) έχουν ενεργό συμμετοχή, ενώ για τις υπόλοιπες τέσσερις χώρες (Αυστρία, Ιταλία, Φιλανδία, Ελλάδα) δε βρέθηκε μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, αν οι γονείς συμμετέχουν στις σχολικές διαδικασίες.

➤ Τρόποι συμμετοχής των γονιών στο Νηπιαγωγείο

Στη συνέχεια φαίνονται έξι συγκεκριμένοι τρόποι συμμετοχής των γονιών στο Νηπιαγωγείο, όπως αναφέρονται στο ερευνητικό μας εργαλείο (Πίνακας 4).

	Ρόλος στη λήψη αποφάσεων του Νηπιαγωγείου (διοικητικές/μέθοδοι εκπαίδευσης)	Σύνδεσμος γονέων	«Γονείς της ημέρας»	Επιλογή ή σχολείου	Εγγραφή των παιδιών στο σχολείο	Παράταξη της φοίτησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο
Γερμανία						
Αυστρία	✓		✓			
Αγγλία				✓		
Γαλλία		✓				
Ιταλία				✓		
Κύπρος		✓				
Λετονία				✓	✓	
Σουηδία		✓				
Φιλανδία						

α						
Εσθονία						√
Ελλάδα						
Σύνολο	1	3	1	3	1	1

Πίνακας 4: Τρόποι συμμετοχής των γονιών στο Νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 4), ο πρώτος τρόπος συμμετοχής των γονιών στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με το ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα διοίκησης και μεθόδων εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο (μόνο για την Αυστρία).

Ο δεύτερος τρόπος συμμετοχής των γονέων, ο σύνδεσμος γονέων, αναφέρεται ότι υπάρχει στη Γαλλία, στην Κύπρο και τη Σουηδία. Για τις υπόλοιπες οκτώ χώρες, δε γίνεται καμία αναφορά για τη συμμετοχή των γονέων στο σύνδεσμο γονέων για το Νηπιαγωγείο.

Κατόπιν βλέπουμε ότι μόνο στην Αυστρία υπάρχει ένας θεσμός, ονομαζόμενος ως «γονείς της ημέρας», όπου κάθε μια φορά την εβδομάδα οι γονείς υποχρεούνται, μετά το σχολήσμα των παιδιών από το Νηπιαγωγείο, να αναλάβουν και να φροντίσουν παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι κάποια συγκεκριμένη ώρα. Αυτό συμβαίνει με όλους τους γονείς εναλλάξ.

Όσο αφορά την επιλογή του σχολείου φοίτησης των παιδιών από τους γονείς, αυτό συμβαίνει σε τρεις χώρες (Αγγλία, Ιταλία, Λετονία), ενώ για τις υπόλοιπες χώρες δεν υπάρχει καμία σχετική αναφορά.

Έπειτα, παρατηρούμε ότι η εγγραφή των παιδιών στο Νηπιαγωγείο ανήκει στην αρμοδιότητα των γονιών, αν και στο ερευνητικό μας εργαλείο τεκμηριώνεται μόνο στη Λετονία. Όσον αφορά την Κύπρο και την Ελλάδα στην υποχρεωτική εκπαίδευση η μη παρακολούθηση των μαθημάτων από τα παιδιά και η απουσία από το σχολείο για αρκετό αδικαιολόγητο χρονικό διάστημα, καθιστά τους γονείς υπεύθυνους για την κατάσταση αυτή και σύμφωνα με το νόμο τιμωρούνται έως και με φυλάκιση.

Τέλος, στην Εσθονία, οι γονείς έχουν το δικαίωμα και την αρμοδιότητα να επιλέξουν, αν το παιδί τους θα προχωρήσει στο επόμενο στάδιο που είναι το Δημοτικό Σχολείο, ή αν θα παραμείνει για ακόμη ένα χρόνο στο Νηπιαγωγείο.

➤ Οικονομική συνεισφορά των γονιών, για τη φοίτηση των παιδιών τους στο Νηπιαγωγείο

	Ολόκληρη	Μερική	Καμιά	Δεν αναφέρεται
Γερμανία		√		
Αυστρία				√
Αγγλία				√
Γαλλία	√			
Ιταλία		√		
Κύπρος		√		
Λετονία		√		
Σουηδία		√		
Φιλανδία			√	
Εσθονία		√		
Ελλάδα			√	
Σύνολο	1	6	2	2

Πίνακας 5: Οικονομική συνεισφορά των γονιών

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 5) αναφορικά με την οικονομική συνεισφορά των γονιών για τη φοίτηση των παιδιών τους στο Νηπιαγωγείο, παρατηρούμε ότι μόνο στη Γαλλία, οι γονείς καταβάλλουν ολόκληρο το ποσό φοίτησης, ενώ έξι χώρες (Γερμανία, Ιταλία, Κύπρος, Λετονία, Σουηδία, Εσθονία) καταβάλλουν ένα μόνο μέρος του ποσού φοίτησης. Το ποσό που δεν καλύπτεται από τους γονείς, καλύπτεται είτε από το κράτος, είτε από την εκκλησία, είτε από αρμόδιους φορείς του κράτους, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για το συγκεκριμένο ζήτημα. Στην Ελλάδα και στη Φιλανδία, δε χρειάζεται οι γονείς να συνεισφέρουν κανένα ποσό για τη φοίτηση των παιδιών τους. Όσον αφορά την Αυστρία και την Αγγλία, δε γίνεται καμία αναφορά για τυχόν οικονομική συνεισφορά για την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της μελέτης μας αναφορικά με τη συχνότητα συμμετοχής των γονιών στα έντεκα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Νηπιαγωγείο (Γράφημα 1), συνάγεται το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει σημαντική απόκλιση των χωρών με βάση το γεωγραφικό μπλοκ που ανήκουν.



Γράφημα 1: Συχνότητα συμμετοχής των γονιών στα έντεκα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Νηπιαγωγείο

Από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος, διαπιστώνεται ότι σε όλες τις χώρες υπάρχει συμμετοχή των γονέων, αλλά στη Γαλλία, στη Σουηδία και στην Εσθονία οι γονείς συμμετέχουν πιο ενεργά στο σχολείο. Αντίθετα στην Αυστρία, τη Φινλανδία και την Ελλάδα η συμμετοχή των γονιών στο Νηπιαγωγείο είναι μεν υπαρκτή αλλά δεν είναι σε υψηλά επίπεδα.

Από τη μελέτη των σχετικών κειμένων, προκύπτει ότι υπάρχει συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, αλλά σε χαμηλά επίπεδα για όλες τις χώρες. Επίσης, δε διευκρινίζεται ο ακριβής ρόλος των γονέων, δηλαδή πώς αυτός βελτιώνει το σχολικό περιβάλλον, την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και εν τέλει πώς αυτός ο ρόλος βοηθά τους μαθητές.

5. Συμπερασματικές κρίσεις

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο μικροσυστήματα με δυναμική αλληλεπίδραση. Κάθε δραστική αλληλαγή στη δομή ή τη λειτουργία των μικροσυστημάτων αυτών προκαλεί αντίστοιχες αλλαγές στο ίδιο το παιδί. Χρειάζεται, λοιπόν, δάσκαλοι και γονείς να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών υποστηρίζοντας και ενισχύοντας ο ένας τις προσπάθειες του άλλου.

Οι παράμετροι της γονεϊκής εμπλοκής σχετίζονται τόσο με τους ίδιους τους γονείς, όπως το μορφωτικό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, όσο και με το σχολείο. Ωστόσο, η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και στη σχολική πορεία εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από τη γνήσια σχέση, επικοινωνία και συνεργασία των δυο φορέων διαπαιδαγώγησης, της οικογένειας και του σχολείου.

Σύμφωνα με τη μελέτη των δεδομένων από το δίκτυο Ευρυδίκη προκύπτει η συμμετοχή των γονέων στην επιλογή φοίτησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο για τις εξής χώρες: Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία, Ιταλία, Σουηδία, Φινλανδία και Εσθονία, ενώ για την Κύπρο, τη Λετονία και την Ελλάδα η φοίτηση είναι υποχρεωτική.

Από τις έντεκα χώρες της μελέτης μας, η Αυστρία, η Αγγλία, η Γαλλία, η Κύπρος, η Λετονία, η Σουηδία και η Εσθονία χαρακτηρίζονται από την ενεργό συμμετοχή των γονέων, ενώ δεν υπάρχουν στοιχεία γονεϊκής εμπλοκής στις σχολικές διαδικασίες για την Αυστρία, την Ιταλία, τη Φινλανδία και την Ελλάδα.

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι στην Αυστρία η συμμετοχή των γονιών στο Νηπιαγωγείο σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων για θέματα διοίκησης και μεθόδων εκπαίδευσης. Ο σύνδεσμος γονέων, αναφέρεται ότι υπάρχει μόνο στη Γαλλία, στην Κύπρο και τη Σουηδία, ενώ για τις υπόλοιπες οκτώ χώρες της μελέτης μας δε γίνεται καμία αναφορά για τη συμμετοχή των γονέων στο σύνδεσμο γονέων. Επίσης, μόνο στην Αυστρία υπάρχει ένας θεσμός, ονομαζόμενος ως «γονείς της ημέρας». Όσον αφορά την επιλογή του σχολείου φοίτησης των παιδιών από τους γονείς, αυτό συμβαίνει σε τρεις χώρες, στην Αγγλία, στην Ιταλία και στη Λετονία, ενώ για τις υπόλοιπες χώρες δεν υπάρχει καμία σχετική αναφορά.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι η εγγραφή των παιδιών στο Νηπιαγωγείο ανήκει στην αρμοδιότητα των γονιών, αν και στο ερευνητικό μας εργαλείο τεκμηριώνεται μόνο για τη Λετονία. Στην Εσθονία, οι γονείς έχουν το δικαίωμα και την αρμοδιότητα να επιλέξουν, αν το παιδί τους θα προχωρήσει στο Δημοτικό Σχολείο, ή αν θα παραμείνει για ακόμη ένα χρόνο στο Νηπιαγωγείο.

Αναφορικά με την οικονομική συνεισφορά των γονιών για τη φοίτηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο, παρατηρήθηκε ότι μόνο στη Γαλλία, οι γονείς καταβάλλουν ολόκληρο το ποσό φοίτησης, ενώ έξι χώρες (Γερμανία, Ιταλία, Κύπρος, Λετονία, Σουηδία, Εσθονία) καταβάλλουν ένα μόνο μέρος του ποσού φοίτησης. Στην Ελλάδα και στη Φινλανδία, δε χρειάζεται οι γονείς να συνεισφέρουν κανένα ποσό για τη φοίτηση των παιδιών τους. Όσον αφορά την Αυστρία και την Αγγλία, δε γίνεται καμία αναφορά για τυχόν οικονομική συνεισφορά για την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών.

Στο πλαίσιο παροχής ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση σε όλους, μια δημοκρατική κοινωνία οφείλει να έχει κύριο μέλημά της την ενεργοποίηση όλων των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευομένων. Εκτός από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, βασικός παράγοντας είναι και οι γονείς. Για το λόγο αυτό, η πολιτεία, έχει υποχρέωση να παρέχει το δικαίωμα στους γονείς όχι μόνο να αναμειγνύονται στις υποθέσεις του σχολείου και να εκφράζουν τις απόψεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και να εξασφαλίζει την αύξηση του ενδιαφέροντος όλων των γονιών. Μόνο μ' αυτήν την προϋπόθεση, η οικογένεια και το σχολείο, θα αποτελούν δύο θεσμούς ζωντανούς και λειτουργικούς, με σταθερό σημείο αναφοράς στις σύγχρονες κοινωνίες.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνική

Γεωργίου Σ., (2000). Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δοδοντάκης Γ., (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 113, 89-100.

Dowling E. & Osborne, E., (2001). Η οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Κόνσολας Μ., (2010). Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Μια προσέγγιση με βάση το φάκελο εργασιών του μαθητή («portfolio»). Στα Πρακτικά του 10ου Πανελληνίου Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας Τ.Ε.Ι. με θέμα: «Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών». Θεσσαλονίκη, 15 – 17 Ιανουαρίου 2010.

Κυριαζή Ν., (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας Η. & Βέρδης Α., (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση. Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. Επιστημονικό Βήμα, 2, 5-23.

Ματσαγγούρας Η., (2008). Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισανθίδης, Α. Εμβαλωτής, Α. Ευκλείδης (επιμ.). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Τόμος 6. Σχολείο και Οικογένεια, 35-68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μηρούζος Α.**, (1995). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Λύχνος.
- Νόβα – Καητσούνη Χ.**, (2004). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί. Επιστήμες Αγωγής. Τεύχος 4. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαγιαννίδου Χ.**, (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην Προσχολική Εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 110, 75- 83.
- Παρασκευόπουλος Ι.**, (2004). Δημιουργική σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου Μ.**, (2008). Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Φρειδερίκου Α. & Φοιέρου – Τσερούλη Φ.**, (1991). Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Αθήνα: Ύψιλον.
- Ψάλη Α. & Γαβριηλίδου Μ.**, (1995). Συνεργασία Γονιών – Σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; Σύγχρονη Εκπαίδευση, 85, 71-75.

Β. Νόμοι

Νόμος 1566/30-9-85, Φ.Ε.Κ. 167 Α΄, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Γ. Ξενόγλωσσον

- Berk, L.E.**, (1997). Child Development (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon Publishing Company.
- Brito, J. & Waller, H.** (1994). Partnership at a price? In R. Merttens, D. Mayers, A. Brown & J. Vass, (Eds). Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement. London: Institute of Education, University of London, 157-166.
- Dauber, S.L. & Epstein, J.L.**, (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), Families and schools in a pluralistic society (pp. 53-72). State University of New York Press: Albany.
- Epstein, S. A.** (2007). The Intentional Teacher: Choosing the best Strategies for Young Children's Learning. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Epstein, J. L.**, (1996). Perspectives and previews on research and policy for school,

family, and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Epstein, J.L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712).

Epstein, J.L., (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 1139-1151, 6th edition. New York: MacMillan.

Eurydice, (2000). Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκάξι δείκτες ποιότητας. www.eurydice.org

Greenwood E.G. & Hickman W.C., (1991). Research and practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91, 3, 279-287.

Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

Henderson, A.J., & Berla, N. (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J., (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.

Lareau, A., (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60 (2), 73-85.

Lopez, A., & Cole, C. L., (1999). Effects of a parent-implemented intervention on the academic readiness skills of five Puerto Rican kindergarten students in an urban school. *School Psychology Review*, 28, 439 - 447.

Sakellariou M. & Rentzou K., (2007). Types of parental Involvement in Greek pre-school settings: A case study. *International Journal of learning*, 14, 33-40.

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

Σχίζα Μεληπομένη, MSc Στην Εκπαίδευση, Εργαστηριακός Συνεργάτης, ΤΕΙ Αθήνας

Μπάστα Δήμητρα, Βρεφονηπιοκόμος, ΤΕΙ Αθηνάς

Ψαρόγιαννη Χρυσάνθη, Βρεφονηπιοκόμος, ΤΕΙ Αθήνας

Various studies researching the importance of teacher-parent relationship point out the positive effects of co-operation between them in young children's growth. Nowadays, if a school program is successful then it will be family centered, too. Teachers, parents, children and community are interactive and work together. Therefore, this research has been done to study teacher-parent relationship but in the field of kindergarten. Specifically, seventy five parents whose children's ages ranged from birth to six years old were asked to complete a questionnaire of fourteen close and open-ended questions. Furthermore, four teachers and thirty children with their parents were being observed for five mornings while getting into the classroom. Results indicated that the sample of parents is satisfied with their relationship with the teachers but they would like to have more personal contact with them. Parents-teachers conferences are an important component of ongoing home-school communication and parental involvement in children's education contributes to build a relationship of trust and respect between them.

Ο Fontana (1996), τονίζει ότι τα παιδιά δεν ευθύνονται αποκλειστικά για τις κοινωνικές ανεπάρκειες που τυχόν εκδηλώνει η συμπεριφορά τους, εφόσον η οικογένεια και το σχολείο παίζουν ζωτικούς ρόλους στη διαμόρφωση των παιδιών ως αποτελεσματικών κοινωνικών μονάδων. Η ανάπτυξη του παιδιού δε μπορεί παρά να εξετάζεται σε ένα οικολογικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, όπως την εισήγαγε ο Bronfenbrenner (1979), το παιδί υποκινεί τη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και ταυτόχρονα δέχεται τις επιρροές του. Η ανάπτυξη του παιδιού δηλαδή συντελείται στα διάφορα πλαίσια της ύπαρξης του, όπως τα μικροσυστήματα της οικογένειας, της γειτονιάς, του σχολείου, της ομάδας των συνομηλίκων και αφενός επηρεάζεται άμεσα από αυτά, αφετέρου όμως δέχεται και έμμεσες επιρροές από τις σχέσεις μεταξύ αυτών των μικροσυστημάτων.

Οι εμπειρίες λοιπόν που φέρνει το παιδί από το οικογενειακό του περιβάλλον

έχουν βαρύνουσα σημασία για την προσαρμογή στον παιδικό σταθμό. Σύμφωνα με τους Pianta και Walsh (1996) όμως και οι εμπειρίες που θα αποκτήσει το παιδί στον παιδικό σταθμό επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή, σε συνδυασμό βέβαια με τα οικογενειακά χαρακτηριστικά. Κατά την προσχολική ηλικία, όπως τονίζουν, διαμορφώνεται η κατάλληλη αναπτυξιακή υποδομή πάνω στην οποία θα αποτυπωθούν οι σχολικές εμπειρίες, ενώ ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι δυαδικές σχέσεις που βιώνουν αρχικά με το γονέα και μετά με τον παιδαγωγό. Οι ικανότητες δηλαδή που αναπτύσσουν τα παιδιά απορρέουν από τα μικροσυστήματα, στα οποία συμμετέχουν. Όταν δηλαδή ένα παιδί εισάγεται είτε στον παιδικό σταθμό ή το σχολείο δε μπορεί οι ικανότητες του να αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητη κληρονομιά.

Ο πρώτος δεσμός που το παιδί συνάπτει με τους γονείς του δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ομαλή κοινωνική του προσαρμογή και την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη σχολική του επιτυχία αργότερα (Cohn, 1990). Μάλιστα η ευαίσθητη ανταπόκριση της μητέρας, πριν ακόμα το παιδί πάει σχολείο βρέθηκε ότι συσχετίζεται με τη σχολική του προσαρμογή πιο άμεσα ακόμη και από τη σχέση που θα αναπτύξει με τον παιδαγωγό του (Pianta et al, 1997). Είναι φυσικό λοιπόν η προσοχή να στρέφεται στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια της οικογενειακής ζωής και να δίνεται έμφαση στον τρόπο που η οικογένεια ασκεί το ρόλο της ως φορέας κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τον Herbert (1998) το οικογενειακό περιβάλλον αναλαμβάνει τη μέριμνα να αποκτήσει το παιδί τις μορφές εκείνες της συμπεριφοράς, τις στάσεις, τους κανόνες και τους ρόλους που είναι απαραίτητοι για ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο. Για αυτό ο οικογενειακός περίγυρος είναι η πιο ζωτική κοινωνική ομάδα, στην οποία έχει τις ρίζες της και από την οποία τροφοδοτείται η προσωπικότητα τόσο στην παιδική όσο και στην ενήλικη ζωή.

Η γονεϊκή συμπεριφορά μπορεί να διακρίνεται σε ξεχωριστούς τύπους, οι οποίοι επιδρούν αντίστοιχα στο παιδί (Baumrind, 1973). Ο τρόπος που η προσωπικότητα του γονέα επηρεάζει το παιδί τονίστηκε αργότερα και από τους Maccoby και Martin (1983). Οι αυταρχικοί γονείς έχουν παιδιά που είναι αποτραβηγμένα, ντροπαλά, αμήχανα με τους συνομηλίκους και τους λείπει η ζωντάνια και η προθυμία για δράση. Οι υποχωρητικοί γονείς μπορεί να έχουν λίγες απαιτήσεις από τα παιδιά τους για ώριμη συμπεριφορά με αποτέλεσμα αυτά να παρουσιάζουν αφενός μεγάλο βαθμό εξάρτησης και αφετέρου χαμηλό βαθμό αυτοελέγχου. Σε άλλη περίπτωση οι γονείς που δεν είναι συνεπείς στη διεκπεραίωση των

γονεϊκών τους καθηκόντων έχουν παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα στον έλεγχο των παρορμήσεων τους, στο προσανατολισμό της συμπεριφορά τους για την επίτευξη στόχων, στη σύναψη επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος οι δημοκρατικοί γονείς, οι οποίοι συνδυάζουν τον έλεγχο με την αποδοχή έχουν παιδιά που είναι ανεξάρτητα, διεκδικητικά, κοινωνικά, με υψηλά κίνητρα για επιτυχία.

Η Howes (1990) όμως, ύστερα από μελέτη της, κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι τα χαρακτηριστικά της οικογένειας του παιδιού επηρεάζουν την προσαρμογή του στον παιδικό σταθμό, όμως τόνισε πως εκτός από αυτά έχει σημασία η ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας και η ηλικία στην οποία εισάγονται στην ημερήσια φροντίδα. Βρήκε ότι τα παιδιά που παρακολουθούσαν χαμηλής ποιότητας ημερήσια φροντίδα πριν από την ηλικία του ενός έτους ήταν εκείνα που είχαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. Παρουσίαζαν μεγαλύτερη διάσπαση προσοχής, ήταν λιγότερο προσανατολισμένα προς την επιτυχία και υπολόγιζαν λιγότερο τους άλλους. Αντίθετα τα παιδιά που δέχονταν υψηλής ποιότητας φροντίδα, ακόμη και στο πρώτο έτος της ζωής τους, δεν φαίνονταν να κινδυνεύουν να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές πηγάζουν από τη βαθιά γνώση του κάθε παιδιού και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά, τόσο πιο επιτακτική είναι η ανάγκη να αποκτήσουν αυτήν τη γνώση οι παιδαγωγοί, μέσα από τις σχέσεις τους με τις οικογένειες τους. Η παραδοσιακή προσέγγιση είναι μέσω κάποιων συζητήσεων και διαλέξεων για τους γονείς, κυρίως στην αρχή της χρονιάς, στις οποίες οι παιδαγωγοί έχουν το ρόλο αυτού που γνωρίζει τι είναι καλό για τα παιδιά και οι γονείς είναι αυτοί που χρειάζεται να επιμορφωθούν σε αυτά τα θέματα. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης όμως δεν αντανakλά την πολυπλοκότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ γονέων και παιδαγωγών.

Ωστόσο στις περισσότερες περιπτώσεις που η παραπάνω προσέγγιση κριτικάρεται και γίνεται προσπάθεια να υιοθετηθεί μια πιο «οικογενειοκεντρική» προσέγγιση δε λείπουν οι αντιδράσεις. Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2003) έπειτα από διερεύνηση σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ένα ποσοστό παιδαγωγών που δεν επιζητά την επαφή με τους γονείς και προτιμά να παραμένουν εκτός σταθμού ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς εμφανίζουν δυσπιστία απέναντι στους παιδαγωγούς. Η νέα κατεύθυνση που προτείνεται είναι πιθανόν να παρεξηγηθεί και να εννοηθεί ότι οι γονείς

υπαγορεύουν το περιεχόμενο του παιδαγωγικού προγράμματος που εφαρμόζεται στον παιδικό σταθμό, ενώ οι παιδαγωγοί αποποιούνται των ευθυνών τους και λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις των γονέων ανεξάρτητα αν συμφωνούν ή όχι και αν πιστεύουν ότι οι τακτικές τους θα αποβούν προς όφελος των παιδιών.

Οι δυο παραπάνω ακραίες περιπτώσεις υπεραπλουστεύουν τη σημασία των σχέσεων με τις οικογένειες και αποτυγχάνουν να παρέχουν εκείνο το πλαίσιο, στο οποίο παιδαγωγοί και γονείς συνεργάζονται για να επιτύχουν κοινούς στόχους που αφορούν την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι Bredekamp και Copple (1998), αποσαφηνίζουν τις αρχές που χαρακτηρίζουν τα προγράμματα που εστιάζονται σε αυτού του είδους τη συνεργασία:

Α. Οι αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και γονέων απαιτούν αμοιβαίο σεβασμό, συνεργασία, μοίρασμα υπευθυνοτήτων και διαπραγμάτευση των διαφωνιών με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων.

Β. Οι παιδαγωγοί συνεργάζονται με τις οικογένειες ξεκινώντας και διατηρώντας συχνή επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών.

Γ. Οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι να συμμετάσχουν σε αποφάσεις που αφορούν τη φροντίδα των παιδιών τους. Οι γονείς μπορούν να παρατηρούν και να συμμετέχουν στο πρόγραμμα καθώς και να βοηθούν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με αυτό.

Δ. Οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τις επιλογές και τους στόχους των γονέων για τα παιδιά τους και ανταποκρίνονται με ευαισθησία και σεβασμό στις προτιμήσεις και τις ανησυχίες τους, χωρίς να αποποιούνται την επαγγελματική τους υπευθυνότητα απέναντι στα παιδιά.

Ε. Οι παιδαγωγοί και οι γονείς μοιράζονται τη γνώση τους για το παιδί και τον τρόπο που αναπτύσσεται και μαθαίνει, μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και προγραμματισμένες συναντήσεις. Οι παιδαγωγοί βοηθούν την οικογένεια, με τρόπο που να προάγουν, κατά το μέγιστο δυνατόν, τις ικανότητες της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων.

Ε. Το πρόγραμμα συνδέει τις οικογένειες και με άλλες υπηρεσίες και αναγνωρισμένους φορείς όπου και όταν χρειάζεται. Παιδαγωγοί, γονείς, άλλες κοινωνικές υπηρεσίες και φορείς που σχετίζονται με τα παιδιά, χρειάζεται να βρίσκονται σε συνεχή διάλογο για τις εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής

Το σχολείο, ιδιαίτερα στην προσχολική βαθμίδα, σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2003), είναι ανάγκη να ανοίξει τις πόρτες στη «ζωή», όπως υποστήριζαν ο Dewey, ο Decroly και ο Freinet και άλλοι μεγάλοι παιδαγωγοί

της «νέας αγωγής». Αυτοί πίστευαν ότι πρέπει να είναι ανοιχτό, ώστε τα παιδιά να βγαίνουν έξω και να έρχονται σε άμεση επαφή με την πραγματικότητα, οι δε γνώσεις να είναι προέκταση των εμπειριών τους από πραγματικές καταστάσεις. Αντίστροφα η «ζωή» δηλαδή οι άνθρωποι, είναι ανάγκη να μπαίνουν στο σχολείο ελεύθερα και να συμμετέχουν στις διαδικασίες, προσφέροντας ο καθένας τις γνώσεις και τις εμπειρίες του.

Στην περίπτωση που οι «άλλοι» είναι οι γονείς των παιδιών, είναι απαραίτητη η επιδίωξη της συνεργασίας με τους παιδαγωγούς και της εμπλοκής τους στη ζωή του παιδικού σταθμού. Με άλλα λόγια η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών επιτυγχάνεται ευκολότερα αν εξασφαλίζεται όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ των δύο χώρων, που το παιδί μοιράζεται τη ζωή του δηλαδή το σχολείο και την οικογένεια. Είναι σημαντικό και ωφέλιμο να μην υπάρχουν αντιφατικές απαιτήσεις και διαφορετικές αρχές που μπορεί να το μπερδεύουν ακόμη και να το διαταράσσουν. Στην περίπτωση μάλιστα προβλημάτων, η συνεργασία σχολείου-σπιτιού για την εξεύρεση μιας κοινής αντιμετώπισης μπορεί να βοηθήσει το παιδί με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετηθεί η σχέση των γονέων με τους παιδαγωγούς στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Ειδικότερα διερευνήθηκε ο τρόπος αλλά και η πρόθεση συμμετοχής των γονιών στη ζωή του παιδικού σταθμού καθώς και η συχνότητα της. Ο βαθμός που η συμμετοχή αυτή είναι προγραμματισμένη ή στα πλαίσια της τυχαίας επαφής. Η επιθυμία αλλά και το περιεχόμενο της επικοινωνίας γονέων-παιδαγωγών. Τέλος οι απόψεις για την αναγκαιότητα της ύπαρξης ποιοτικής σχέσης ανάμεσα τους αλλά και ο βαθμός ικανοποίησης από την υπάρχουσα. Υπόθεση της έρευνας αποτέλεσε ότι οι γονείς επιθυμούν τόσο την οργανωμένη συμμετοχή όσο και τη συστηματική επικοινωνία με τους παιδαγωγούς και την κρίνουν σημαντική ως προϋπόθεση της ομαλής ανάπτυξης του παιδιού τους.

Μέθοδος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 75 γονείς παιδιών 0-6 ετών που κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο δεκατεσσάρων ερωτήσεων κλειστού και ανοικτού τύπου. Επιπλέον παρατηρήθηκαν για πέντε ημέρες και καταγράφηκε η συμπεριφορά τεσσάρων παιδαγωγών και τριάντα παιδιών και των συνοδών τους κατά την ώρα προσέλευσης τους στο βρεφονηπιακό σταθμό.

Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου

Σε ερώτηση για το αν γίνονται συγκεντρώσεις γονέων στον παιδικό σταθμό το 64% απάντησε πως ναι ενώ ένα ποσοστό 36% των γονέων δήλωσε πως όχι. Το 54,2% απάντησαν ότι οι συγκεντρώσεις αυτές πραγματοποιούνται 1-2 φορές το χρόνο και το 27,1% πως γίνονται 2-3 φορές το χρόνο ενώ το 18,7% είχαν περισσότερες από τρεις. Το 56% των γονέων δήλωσε πως δε θεωρεί επαρκείς τις συγκεντρώσεις ενώ αντίθετα ένα ποσοστό 44% δήλωσε ότι οι συγκεντρώσεις αυτές είναι επαρκείς.

Από τους σαράντα οκτώ γονείς που δήλωσαν ότι πραγματοποιούνται συγκεντρώσεις στο σταθμό οι είκοσι εννιά είχαν ότι παρευρίσκονται πάντα σε αυτές, δεκαπέντε γονείς είχαν ότι συμμετέχουν συχνά, τέσσερις γονείς είχαν ότι πάνε σπάνια, ενώ κανένας δεν απάντησε αρνητικά (πίνακας 1α). Οι τέσσερις γονείς που δήλωσαν ότι παρευρίσκονται σπάνια στις συγκεντρώσεις είχαν ότι αυτό οφείλεται σε έλλειψη χρόνου από τη μεριά τους (πίνακας 1β).

Πίνακας 1^α

Συχνότητα συμμετοχής των γονέων στις συγκεντρώσεις του παιδικού σταθμού

Συχνότητα Συμμετοχής	Απαντήσεις (N=48)	Ποσοστό επί τις 100(%)
Πάντα	29	60,4%
Συχνά	15	31,3%
Σπάνια	4	8,3%
ποτέ	0	0%

Πίνακας 1β

Οι λόγοι που οι γονείς δεν συμμετέχουν στις συγκεντρώσεις του παιδικού σταθμού

Λόγοι μη συμμετοχής	Απαντήσεις (N=4)	Ποσοστό επί τις 100(%)
Έλλειψη χρόνου	4	100%
Αδιαφορία	0	0%
Οικογενειακό πρόβλημα	0	0%
Δυσκολία επικοινωνίας	0	0%
Δεν είχα ενημερωθεί	0	0%
Άλλο	0	0%

Το 93,3% των γονέων απάντησαν ότι οι παιδαγωγοί είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο για να συζητήσουν μαζί τους ενώ μόνο πέντε γονείς (6,7%) δήλωσαν πως όχι. Το 88% των ερωτηθέντων γονέων απάντησε ότι δεν υπάρχει κάποιο θέμα που θα ήθελε να συζητήσει με τους παιδαγωγούς και δεν τους έχει δοθεί η ευκαιρία, ενώ αντίθετα σε ποσοστό 12% οι γονείς είπαν πως υπάρχουν και άλλα θέματα τα οποία θα ήθελαν να συζητήσουν με τους παιδαγωγούς. Στην ερώτηση ανοικτού τύπου όπου ζητήθηκε από τους γονείς να αναφερθούν στα θέματα αυτά, οι εννέα από τους εβδομήντα πέντε, που απάντησαν θετικά, σημείωσαν τα ακόλουθα. Δήλωσαν ότι τους απασχολεί η επιθετικότητα και η έντονη κινητικότητα των παιδιών τους, η ύπαρξη θρησκευτικού προσανατολισμού σε αυτά από το σχολείο, η επιβολή της τιμωρίας, η διατροφή, η λογοθεραπεία, οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους και τους παιδαγωγούς, οι συγκεντρώσεις και οι παιδαγωγικές δράσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του παιδικού σταθμού και η δυνατότητα ενεργής συμμετοχής από πλευράς τους.

Το 98,7% των γονέων απάντησαν ότι σε περίπτωση προσωπικού τους προβλήματος που επηρεάζει το παιδί χρειάζεται να ενημερώνουν τον παιδαγωγό ενώ ένας γονιός (1,3%) δήλωσε ότι είναι αντίθετος με την άποψη αυτή. Επίσης το 94,7% είπαν πως καταφεύγουν στη συμβουλή των παιδαγωγών σε περίπτωση που το παιδί τους αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ενώ μόνο το 5,3% είπαν πως δε ζητάνε τη βοήθεια των παιδαγωγών. Από τους γονείς που απάντησαν θετικά, το 94,7% δήλωσε ότι οι λύσεις που τους πρότειναν οι παιδαγωγοί εφαρμόζονται εύκολα ενώ αντίθετα οι δεκατρείς (5,3%) είπαν πως οι λύσεις αυτές δεν έχουν εύκολη εφαρμογή.

Όσον αφορά τους τρόπους που οι γονείς επιθυμούν να επικοινωνούν με τους παιδαγωγούς το 98,7% επέλεξαν την προσωπική επαφή, μόλις το 6,7% τις σημειώσεις στον πίνακα ανακοινώσεων και το 13,4% την αλληλογραφία. Τέλος σε σημαντικό ποσοστό (42,7%) υποστήριξαν ότι η επικοινωνία με τους παιδαγωγούς μέσω τηλεφώνου είναι ένας τρόπος που επιθυμούν.

Αλλη ερώτηση στην οποία κλήθηκαν οι γονείς να απαντήσουν, αφορούσε θέματα που συζητούν με τους παιδαγωγούς και τη συχνότητά τους. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 3, συζητούν 'συχνά' και 'μερικές φορές' (37,4% και 34,7% αντίστοιχα), σχετικά με τις αταξίες του παιδιού. Επίσης 'συχνά' (41,3%) και 'μερικές φορές' (25,3%) συζητούν σχετικά με την πρόοδο ή ένα κατόρθωμα του παιδιού. Το θέμα της διατροφής απασχολεί 'πάντα' ένα ποσοστό 30,7% των ερωτηθέντων γονέων και 'συχνά' ένα 26,7%. Το θέμα της υγείας συζητιέται 'πάντα' με τους παιδαγωγούς από ένα 38,7% των γονέων και 'συχνά' από ένα άλλο 29,4%. Τέλος, άλλα θέματα

(διαπαιδαγώγηση, προσαρμογή, συμπεριφορά, παιχνίδι) οι γονείς συζητούν 'συχνά' (41,6) και το ένα τέταρτο 'πάντα'.

Πίνακας 3

Θέματα συζήτησης των γονιών με τους παιδαγωγούς και η συχνότητα τους

Θέματα συζήτησης	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	συχνά	πάντα
Για αταξίες του παιδιού	1,3%	13,3%	34,7%	37,4%	13,3%
Για την πρόοδο-κάποιο κατόρθωμα του παιδιού	4%	10,7%	25,3%	41,3%	18,7%
Για τη διατροφή του	9,3%	17,3%	16%	26,7%	30,7%
Θέματα υγείας	1,3%	13,3%	17,3%	29,4%	38,7%
Ζάλλο	0%	16,7%	16,7%	41,6%	25%

Οι γονείς που ρωτήθηκαν αν τους δινόταν η ευκαιρία να συμμετάσχουν ενεργά στο πρόγραμμα της τάξης του παιδιού τους απάντησαν θετικά στην πλειοψηφία τους (89,3%). Επίσης τα τρία τέταρτα των ερωτηθέντων γονέων (74,7%) δήλωσαν πως οι παιδαγωγοί τους ζητάνε να συμμετέχουν στις δράσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο.

Σε ένα πλήθος εβδομήντα πέντε γονέων μόνο δυο γονείς (2,7%) μας απάντησαν ότι δεν πραγματοποιούνται γιορτές ή άλλες εκδηλώσεις στο χώρο του παιδικού σταθμού. Από τους εβδομήντα τρεις γονείς που δήλωσαν ότι γίνονται εκδηλώσεις στο χώρο του παιδικού σταθμού, οι εξήντα οκτώ (93,2%) είπαν πως παρευρίσκονται στις εκδηλώσεις αυτές, ενώ πέντε γονείς (6,8%) δήλωσαν πως όχι.

Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι ερωτηθέντες γονείς εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους παιδαγωγούς (το 56% δήλωσε ότι είναι 'πολύ' και το 42,7% ότι είναι 'αρκετά') ωστόσο ένας δήλωσε ότι είναι 'ελάχιστα'. Το σύνολο του δείγματος εξάλλου συμφώνησε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει καλή

σχέση μεταξύ γονέων και παιδαγωγών.

Σε ερώτηση ανοικτού τύπου γιατί αυτό είναι αναγκαίο οι περισσότεροι γονείς (45,4%) απάντησαν για μπορούν ελεύθερα να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να τηρήσουν και οι δυο πλευρές τις ίδιες αρχές διαπαιδαγώγησης. Σε ποσοστό 22,1%, για να μπορούν να συζητηθούν και να αντιμετωπιστούν ευκολότερα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί ή ο γονιός στην καθημερινότητά του. Επίσης για να είναι ομαλή η προσαρμογή και η μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στον παιδικό σταθμό (20,9%). Τέλος το 11,6% των γονέων χαρακτήρισε την καλή σχέση με τους παιδαγωγούς προϋπόθεση της ολόπλευρης ανάπτυξη του παιδιού τους.

Στην τελευταία ερώτηση ανοικτού τύπου, οι γονείς πρότειναν λύσεις ώστε να βελτιωθεί η σχέση τους με τους παιδαγωγούς. Αν και το 19% των ερωτηθέντων γονέων δήλωσε πως οι σχέσεις του με τις παιδαγωγούς είναι ήδη πολύ καλές, οι περισσότεροι (29,1%) θεωρούν πως για να καλυτερέψει είναι απαραίτητο να γίνονται περισσότερες συγκεντρώσεις γονέων. Ένα ποσοστό 27,9% πιστεύει ότι θα βοηθούσε αν υπήρχε περισσότερη προσωπική επαφή και ένα 16,5% αν οι σχέσεις γίνουν πιο στενές και υπάρχει εμπιστοσύνη και ειλικρινής επικοινωνία.. Το 5% πιστεύει πως για να καλυτερεύσει η σχέση αυτή πρέπει οι παιδαγωγοί να αφήσουν τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις που γίνονται στο χώρο του παιδικού σταθμού, ενώ τέλος το 2,5% υποστηρίζει πως θα πρέπει να βρεθούν εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας για όσο δε μπορούν να παρευρίσκονται στις συγκεντρώσεις (πίνακας 4).

Πίνακας 4

Προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση της σχέσης τους με τους παιδαγωγούς

Προτάσεις	Ποσοστό επί τις 100(%)
Είμαι ευχαριστημένη από την υπάρχουσα σχέση	19%
Να γίνονται περισσότερες συγκεντρώσεις γονέων	29,1%
Να υπάρχει περισσότερη προσωπική επαφή	27,9%
Να υπάρχει ειλικρινής επικοινωνία μεταξύ γονέων-παιδαγωγών	16,5%
Να βρεθούν εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας	2,5%

Να συμμετέχουν περισσότεροι οι γονείς στις δραστηριότητες του παιδικού σταθμού	5%

Αποτελέσματα της παρατήρησης

Από τις 150 προσελεύσεις που παρατηρήθηκαν καταγράφηκε ότι στις 79 προσελεύσεις (52,6%) τα παιδιά συνοδεύονταν από τους γονείς τους, στις 64 (42,7%) συνοδεύονταν από κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο ή πρόσωπο φροντίδας ενώ υπήρχαν και 7 προσελεύσεις(4,7%) που τα παιδιά προσήλθαν μόνα τους στην τάξη.

Πίνακας 5

Αποτελέσματα της καταγραφής της προσέλευσης των νηπίων

<i>Προσελεύσεις νηπίων</i>	<i>Σύνολο προσελεύσεων (N=150)</i>	<i>Ποσοστό επί τις 100(%)</i>
Προσήλθε με τον γονέα	79	52,6%
Προσήλθε με άλλο συγγενικό πρόσωπο ή πρόσωπο φροντίδας	64	42,7%
Προσήλθε μόνο του στο χώρο της τάξης	7	4,7%

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, όσον αφορά το βαθμό επικοινωνίας παιδαγωγών-συνοδών διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες (40%) οι συνοδοί των παιδιών συζήτησαν με τους παιδαγωγούς για κάποιο θέμα που αφορούσε το παιδί και απασχολούσε τους ίδιους. Στις 35 από τις 150 προσελεύσεις, οι συνοδοί των παιδιών αντάλλαξαν απλώς χαιρετισμό, ενώ στις 29 προσελεύσεις (19,3%) συζήτησαν για κάποιο ζήτημα που αφορούσε το παιδί και απασχολούσε τους παιδαγωγούς. Σε ποσοστό 10,7% οι συνοδοί έλαβαν ενημέρωση για ζητήματα του σχολείου, ενώ υπήρξαν και δέκα προσελεύσεις (6,7%) όπου δεν υπήρξε καθόλου επικοινωνία.

Πίνακας 6

Συχνότητα επικοινωνίας συνοδών-παιδαγωγών κατά την προσέλευση

Επικοινωνία συνοδών παιδιών με τους παιδαγωγούς.	Σύνολο προσελεύσεων (N=150)	Ποσοστό επί τις 100(%)
Αντάλλαξαν απλώς χαιρετισμό	35	23,3%
Συζήτησαν για κάποιο ζήτημα που αφορούσε το παιδί και απασχολούσε τους παιδαγωγούς.	29	19,3%
Συζήτησαν για κάποιο θέμα που αφορούσε το παιδί και απασχολούσε το συνοδό του	60	40%
Ο συνοδός του παιδιού έλαβε ενημέρωση για κάποιο ζήτημα του σχολείου	16	10,7%
Δεν επικοινωνήσαν καθόλου	10	6,7%

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι ερωτηθέντες γονείς επιδοκιμάζουν την άποψη της Χουντουμάδη (1998) ότι οι παιδαγωγοί χρειάζεται να μοιράζονται τις γνώσεις τους μαζί τους αλλήλ και να μαθαίνουν από αυτούς για το παιδί και τις ιδιαιτερότητές του. Είναι ουσιώδης η ανταλλαγή πληροφοριών, ανησυχιών και προτάσεων μεταξύ τους ώστε να προκύψει το μεγαλύτερο δυνατό όφελος για το παιδί από την εμπειρία του στο σταθμό. Πρωταρχικό ρόλο στη συνεργασία οικογένειας και παιδαγωγών παίζει ο διάλογος, η επικοινωνιακή πρακτική, το πληροφοριακό στοιχείο και γενικότερα η συμμετοχή των γονέων στη λύση των προβλημάτων που τυχόν παρουσιάζονται (Κιτσαράς, 1997). Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι γονείς απάντησαν ότι οι παιδαγωγοί είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί τους, ότι σε περίπτωση προσωπικού τους προβλήματος, που επηρεάζει το παιδί, ενημερώνουν τον παιδαγωγό και ότι θα ζητούσαν τη βοήθειά του αν το παιδί τους αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα. Επιπρόσθετα έπειτα από τη συστηματική παρατήρηση της προσέλευσης

των παιδιών στον παιδικό σταθμό, βρέθηκε ότι σε ένα πολύ μικρό ποσοστό δεν υπήρξε καθόλου επικοινωνία μεταξύ των παιδαγωγών και των συνοδών, αντίθετα στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρχε συζήτηση.

Σύμφωνα με το Σταμούλη (2009), οι κυριότερες μέθοδοι και μορφές συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών είναι η συγκέντρωση γονέων, η συνάντηση με μεμονωμένους γονείς σε τακτή ώρα, η έγγραφη επικοινωνία, η τηλεφωνική επικοινωνία και η επίσκεψη στο σπίτι. Ένας άληθος εναλλακτικός τρόπος μπορεί να είναι ο πίνακας ανακοινώσεων στον οποίο θα αναρτώνται κάποιες ανακοινώσεις, άρθρα ή σημειώσεις που τυχόν ενδιαφέρουν τους γονείς (Ντολιοπούλου, 2006). Στη συγκεκριμένη έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό επέλεξε την προσωπική επαφή με τους παιδαγωγούς ως τον περισσότερο ενδεδειγμένο τρόπο επικοινωνίας και ακολουθεί η τηλεφωνική επικοινωνία.

Ο Κιτσάρς (1997) υποστηρίζει οι οργανωμένες συγκεντρώσεις πρέπει να υλοποιούνται τουλάχιστον τρεις φορές το χρόνο, είτε ομαδικές είτε προσωπικές. Παρόλα αυτά η Ντολιοπούλου (2002) δίνοντας το παράδειγμα της προσέγγισης των δημοτικών προσχολικών κέντρων του Ρέτζιο Εμίλια της Ιταλίας υποστηρίζει ότι οι συναντήσεις γονέων-παιδαγωγών χρειάζεται να είναι πολύ περισσότερες. Ειδικότερα αναφέρει συναντήσεις τάξεων (5-6 φορές το χρόνο), συναντήσεις με την οικογένεια του παιδιού (τουλάχιστον μια φορά), μεμονωμένες συναντήσεις γονέων-παιδαγωγών οι οποίες προκαλούνται συνήθως από τους γονείς ή προτείνονται από τις παιδαγωγούς για τη συζήτηση αναγκών και την επίλυση προβλημάτων, συναντήσεις με συγκεκριμένο θέμα, για παράδειγμα τις φοβίες των παιδιών, οι οποίες είναι ανοιχτές σε όσους έχουν σχέση με το σχολείο, συναντήσεις-διαλέξεις από έναν ειδικό, εργαστήρια, εορτασμός γιορτών-αργιών από κοινού με τις οικογένειες, εκπαιδευτικοί περίπατοι, επισκέψεις στο σπίτι.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν συμβαδίζουν με όσα προτείνονται παραπάνω καθώς βρέθηκε ότι σε ένα σημαντικό ποσοστό δεν πραγματοποιούνται καθόλου συγκεντρώσεις στους παιδικούς σταθμούς. Επίσης είναι αξιοσημείωτο πως από τους γονείς που απάντησαν θετικά, οι μισοί είπαν πως οι συγκεντρώσεις αυτές περιορίζονται σε μία με δύο φορές το χρόνο. Για το λόγο αυτό ένα σημαντικό ποσοστό γονέων δήλωσε δεν είναι ικανοποιημένοι από την συχνότητα των σχολικών συγκεντρώσεων.

Στους γονείς χρειάζεται να δίνεται ευκαιρία για ανάπτυξη συνεργασίας και ενεργού συμμετοχής στο παιδαγωγικό πρόγραμμα μέσα από κοινές εκδηλώσεις των γονέων, παιδιών και παιδαγωγού, όπως οι διάφορες γιορτές, κοινόι περίπατοι, επισκέψεις

εκθέσεων ή διαφόρων αξιοθέατων (Κιτσαράς, 1997). Οι γονείς όμως μπορούν και να εμπλέκονται ακόμη πιο στενά φέρνοντας στην τάξη αντικείμενα, βιβλία ή τις συλλογές τους, μιλώντας για το επάγγελμά τους ή ένα χόμπι τους, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια που θα βοηθήσουν την παιδαγωγό να αποκτήσει επιπλέον πληροφορίες ως προς το τι μπορεί να ενδιαφέρει το παιδί σχετικά με ένα σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης (Ντολιοπούλου, 2006). Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι οι περισσότεροι γονείς παρακολουθούν τις εκδηλώσεις που γίνονται στο χώρο του παιδικού σταθμού και είναι διαθέσιμοι να συμμετάσχουν ενεργά στο παιδαγωγικό πρόγραμμα της τάξης αλλά το ένα τέταρτο των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν τους δίνεται η ευκαιρία.

Συμπερασματικά παρόλο που οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη σχέση τους παιδαγωγούς στο χώρο της προσχολικής αγωγής και επιβεβαίωσαν την υπόθεση της έρευνας ότι κρίνουν μεγάλης σημασίας την επικοινωνία των δύο πλευρών, βρέθηκε ότι υπάρχουν περιθώρια για ενεργητικότερη συμμετοχή από μέρους τους και αποτελεσματικότερη επαφή με τους παιδαγωγούς.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσσον

Αναγνωστοπούλου Α. (2003), *Προς μια Συνεργατική και Συμμετοχική Επιμόρφωση στην Προσχολική Αγωγή*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Bredekamp, S., & Copple, S. (1998). *Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στα Προσχολικά Προγράμματα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας* (επιμ. Ι. Παρασκευόπουλος). *Εφαρμοσμένη Ψυχολογία*, 1α-β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κιτσαράς Γ. (1997), *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Ντολιοπούλου Ε. (2002), *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Ντολιοπούλου Ε. (2005), *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Σταμούλης Β. (2009), *Σχέσεις Οικογένειας-Σχολικού Περιβάλλοντος*, *Ρόπτρο*, 25, 5-8.

Χουντουμάδη Α. (1998), Παιδιά και Γονείς στο Ξεκίνημα μιας Σχέσης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενογλώσσιν

Baumrind, D. (1973). The Development of instrumental competence through socialization. In A. D. Pick (Ed), *Minnesota symposia on child psychology* : Vol. 7. Mineapolis : University of Minnesota Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.

Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child predict the adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292-303.

Huston, A. (1983). Sex typing. In Mussen & E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology (Vol 4) Socialization, personality and social development (4th ed.)*. New York : Wiley.

Maccoby E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family : Parent – Child Interaction. In E. M. Hetherington (Ed), *Handbook of child Psychology : Vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York : Wiley.

Pianta, R., & Walsh, D. (1996). *High risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennet E. (1997). Mother-child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (3), 263-80.

Η αγωγή του παιδιού στο εσωτερικό της ενδοελληνικής διγενεακής οικογένειας

*Κυριακή Αντωνοπούλου, Νηπιαγωγός 2/θέσιου Νηπ/γείου Ομβριακής Φθιώτιδας-
Υποψήφια Διδάκτωρ*

This research examines the situations experienced by the grandchildren, as well as by the grandparents who have been responsible for the raise of these children. Qualitative as well as quantitative data, like indicative particulars, are obtained from 56 semi-structured interviews carried out in 35 families (33 interviews with grandparents, 20 interviews with children and 3 interviews with children's parents). The aim was the description and examination of the socio-economic and cultural characteristics and main features of the family environment. It also meant to identify discrepancies in educational way, and upbringing a child among parents and grandparents. It turns out that grandfathers and grandmothers have the necessary guarantees to fulfil their role as parents and to achieve their objective, which is the formation of a sound and complete human being as well as fair and conscientious citizen.

Τις τελευταίες δεκαετίες η έξαρση ορισμένων κοινωνικών φαινομένων έχει οδηγήσει στην αποσταθεροποίηση της δομής της οικογένειας. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι παππούδες-γιαγιάδες στην προσπάθειά τους να επαναφέρουν τη σταθερότητα στο εσωτερικό της, αναδεικνύονται σε στυλοβάτες της αναλαμβάνοντας το γονεϊκό ρόλο απέναντι στα εγγόνια τους.

Η οικογένεια που δημιουργείται, όταν τα δυο βασικά συστατικά μέλη της, οι φυσικοί γονείς (η ενδιάμεση γενιά), απουσιάζουν σωματικά ή συναισθηματικά προσωρινά ή μόνιμα και άρα υποκαθίστανται ως προς τον γονεϊκό ρόλο τους απέναντι στα παιδιά τους από τους φυσικούς (με συγγένεια εξ αίματος ανιόντες συγγενείς από την πλευρά του πατέρα, της μητέρας ή και των δύο) παππούδες και γιαγιάδες των παιδιών τους (δηλαδή συμβιώνουν, οι δυο ακρινές γενιές), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «οικογένεια παραλειπόμενης γενεάς» ή «ενδοελληνικής διγενεακής οικογένεια» ή «ακρογενεακή οικογένεια» κατ' αναλογία με τον ξενόγλωσσο όρο "skipped-generation families" που χρησιμοποίησε η BURNETTE (GIBSON, 1999: 330), ενώ η ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ (1985) (ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, 1993: 99, ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΟΥ, 1989: 54, ΠΑΙΟΝΙΔΗΣ, 1990: 106) πρώτη στον ελληνικό χώρο χρησιμοποίησε τον όρο «κατατετμημένη κατά

γενεές οικογένεια», ως μια ακόμη περίπτωση ελληνικού οικογενείου.

Τα πρόσωπα, που αναλαμβάνουν την ανατροφή, επιμέλεια ή γονική μέριμνα των παιδιών, θα μπορούσαν να οριστούν (σύμφωνα με την εκτίμηση της ερευνήτριας) ως «γονείς 2ης γενιάς ή ανιούσης γενιάς» (αφού έχουν συγγένεια πρώτου βαθμού με το/τα εγγόνι/-ια τους και υποκαθιστούν τους πραγματικούς γονείς στο ρόλο τους, οι οποίοι ανήκουν στη γενιά που προηγείται απ' αυτούς) ή «εγγονείς» ή «ετεροχρονισμένοι γονείς», εάν πρόκειται για τους παππούδες και ως «γονείς εκ πηλαγίου συγγένειας», εάν αυτοί είναι π.χ. θείοι/-ες κ.λπ.

Είδη των οικογενειών παραλειπόμενης γενεάς βάση της προοπτικής επανασύνδεσης των παιδιών με τους γονείς:

- Αυτές στις οποίες οι παππούδες ανέλαβαν την ανατροφή του εγγονιού τους, αγνοώντας την μετέπειτα πορεία τους.
- Αυτές στις οποίες οι παππούδες προσέχουν το εγγόνι τους, με την προοπτική αυτό να ξαναγυρίσει στους γονείς του με την μορφή επαναδόμησης της πυρηνικής ή δημιουργίας μονογονεϊκής οικογένειας.
- Αυτές στις οποίες οι παππούδες φροντίζουν, φροντίζουν και θα εξακολουθούν να φροντίζουν το εγγόνι τους έως ότου υπάρξει αλλαγή στην οικογενειακή σύνθεση, λόγω θανάτου των παππούδων ή ενηλικίωσης του παιδιού.
- Αυτές στις οποίες οι παππούδες είχαν αναλάβει την ανατροφή του εγγονιού τους για τουλάχιστον πάνω από έξι μήνες (γιατί τόσο περίπου χρονικό διάστημα απαιτείται για να επέλθει προσκόλληση κυρίως στη βρεφική ηλικία), αλλά δεν εξακολουθούν να το κάνουν, οπότε παύουν να είναι πλέον κατατεταγμένες κατά γενεές οικογένειες (πρώην) και επανέρχονται στην αρχική τους ιδιότητα ως πυρηνικές οικογένειες των παππούδων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και η περιγραφή της κατάστασης που επικρατεί μέσα στις ενδοελληνικές διγενεακές οικογένειες στα πλαίσια της Ελληνικής κοινωνίας, ο εντοπισμός των διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται στη μέθοδο διαπαιδαγώγησης και ανατροφής του παιδιού (ανάμεσα στους γονείς και στους παππούδες) και η ανάδειξη πληροφοριών για τις συνθήκες που βιώνουν τα παιδιά μέσα στην κατατεταγμένη κατά γενεές οικογένεια. Με άλλα λόγια, αποσκοπούσε στην εξέταση των εμπειριών που βιώνουν τα εγγόνια στα πλαίσια της αγωγής που δέχονται από τους παππούδες τους. Στόχος ήταν η μελέτη των κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών αυτού του οικογενειακού περιβάλλοντος και των παραγόντων που ασκούν επίδραση στην ψυχοσύνθεση ενός παιδιού.

Ποιοτικά, αλλά και ποσοτικά δεδομένα ως ενδεικτικά στοιχεία, συγκεντρώθηκαν

μέσα από τις συνοδικά, 56 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε 35 οικογένειες (33 με τους παππούδες, 20 με τα παιδιά και 3 με τους γονείς των παιδιών), οι οποίες διενεργήθηκαν σχεδόν καθ' ολοκληρία, με μία ή και δυο επισκέψεις, στις κατοικίες των οικογενειών των συνεντευξαζόμενων παππούδων. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν από 1:30 έως 2:30 ώρες.

Η παρούσα έρευνα διαδραματίστηκε στα στενά γεωγραφικά πλαίσια του νομού Φθιώτιδας, ενώ χρονολογικά τοποθετείται στην περίοδο Φεβρουαρίου 2000 έως αρχές Ιουλίου 2003, με μία διακοπή των συνεντεύξεων το καλοκαίρι του 2002. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, αφού πρώτα σχεδιάστηκε ένα πλάνο, το οποίο περιελάμβανε κλειστού, αλλήλα και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, αποτελώντας, έτσι, ένα από τα πολλά ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα (βιβλιογραφικές πηγές, έγγραφα των δικαστηρίων, διατάξεις κ.ά.).

Αναφορικά με τα υποκείμενα, λόγω ανυπαρξίας ολοκληρωμένου καταρτισμένου κατάλογου με τα ονόματα των οικογενειών, στον οποίο θα φαίνονταν ποιοί παππούδες είχαν αναλάβει τα εγγόνια τους, έγινε συγκέντρωση του δείγματος της έρευνας με την συλλογή ένα προς ένα υποκειμένων από διαφορετικές πηγές -έτσι ώστε να εκπροσωπούν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών, χρησιμοποιώντας ως συμπληρωματική τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συγκεντρώθηκαν από όλα τα Σχοδεία, τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις Εκκλησίες, τα αρχεία των Δικαστηρίων (1991 - 2002) και όλους τους Δήμους του Νομού Φθιώτιδας.

Προϋποθέσεις συμπερίληψης μιας οικογένειας στο δείγμα της έρευνας ήταν: οι παππούδες να έχουν συγγένεια εξ αίματος με έναν από τους γονείς του παιδιού και να έχουν αναλάβει άτυπα είτε με νομική κάλυψη (δικαστικό αγώνα) ένα ή περισσότερα εγγόνια τους για συνεχόμενο χρονικό διάστημα τουλάχιστον ενός εξαμήνου, χωρίς την δραστική παρουσία των γονιών. Δεν τέθηκε περιορισμός ως προς την ηλικία που θα είχε το παιδί ή οι παππούδες, αλλήλα ούτε και όσον αφορά στην αιτία, που οδήγησε τους παππούδες στην ανάληψη του γονεϊκού ρόλου για τα εγγόνια τους.

Το προφίλ των παππούδων/γιαγιάδων είχε ως εξής: Η πλειοψηφία τους ήταν γιαγιάδες χήρες (πίνακας 1), χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, αποτελούσαν αρχηγούς των κατατετημένων κατά γενεές οικογενειών, ανέτρεφαν από 1 έως 4 εγγόνια (πίνακας 2) και ελάχιστες ήταν νομικά κατοχυρωμένες έναντι των εγγονιών τους ή λάμβαναν κάποιου είδους επίδομα από την Πρόνοια ή από το Π.Ι.Κ.Π.Α.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΠΠΟΥΔΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

α/α	Νοικοκυριά με τους παππούδες που ανέτρεφαν τα εγγόνια τους (οικογενειακή κατάσταση)	Συχνότητες	
		Απόλυτες	Σχετικές
		f	%
1.	Μόνο ο παππούς (χήρος)	1	2,94
2.	Μόνο η γιαγιά (χήρα)	12	35,29
3.	Μαζί ο παππούς και η γιαγιά	21	61,76
	ΣΥΝΟΛΟ	34	100,00

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΓΟΝΙΩΝ ΥΠΟ ΤΗΝ ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΠΠΟΥΔΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

α/α	Αριθμός εγγονιών που είχαν δεχτεί τις φροντίδες των παππούδων τους	Συχνότητες	
		Απόλυτες	Σχετικές
		f	%
1.	ένα εγγόνι	18	51,42
2.	δύο εγγόνια	14	40,00
3.	τρία εγγόνια	2	5,7
4.	τέσσερα εγγόνια	1	2,85
	ΣΥΝΟΛΟ	35	100,00

Συνολικά 56 εγγόνια (34 αγόρια και 22 κορίτσια) μεγάλωσαν μέσα σε 35 ακρογενεακές οικογένειες.

Η έκταση του χρόνου, κατά τον οποίο οι παππούδες ήταν οι κύριοι φροντιστές των εγγονιών τους, είχε διάρκεια από 6 μήνες έως 22 χρόνια με μέσο όρο φροντίδας 7 χρόνια και 5 μήνες. Οι ηλικίες των εγγονιών παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΥΠΟ ΕΞΕΤΑΣΗ ΕΓΓΟΝΙΩΝ

α/α	Ηλικία των υπό εξέταση εγγονιών	Συχνότητες	
		Απόλυτες	Σχετικές
		f	%
1.	7 έως 9 ετών	12	34,28
2.	10 έως 12 ετών	8	22,85
3.	ίση και άνω των 17 ετών	7	20,00
4.	4 έως 6 ετών	4	11,42
5.	1 έως 3 ετών	2	5,71
6.	13 έως 16 ετών	2	5,71
	ΣΥΝΟΛΟ	35	100,00

Οι ηλικίες των παππούδων και των γιαγιάδων κυμαίνονταν από 50 έως 83 ετών (ηλικίες τις οποίες κατείχαν και στις δύο περιπτώσεις οι γιαγιάδες), με μέσο όρο ηλικίας για τις γιαγιάδες τα 62 χρόνια και για τους παππούδες τα 64 χρόνια. Ακολουθούν 2 πίνακες όπου φαίνεται η σειρά γέννησης των υπό εξέταση εγγονιών και η σύνθεση των ενδοεθελιπών διγενεακών οικογενειών, αντίστοιχα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

α/α	Σειρά γέννησης του εγγονιού	Συχνότητες	
		Απόλυτες	Σχετικές
		f	%
1.	πρωτότοκα	21	60
2.	δεύτερα στη σειρά	10	28,57
3.	τρίτα στη σειρά	2	5,71
4.	τέταρτο στη σειρά	1	2,85
5.	δίδυμο με τον αδερφό	1	2,85
	ΣΥΝΟΛΟ	35	100,00

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΑΤΟΙΚΟΥΝΤΩΝ

α/α	Σύνθεση των συγκατοικούντων:	Συχνότητες	
		Απόλυτες	Σχετικές
		f	%
1.	οι παππούδες ανέτρεφαν μόνοι τους	20	57,14
2.	τα εγγόνια	9	25,71
3.	συγκατοίκηση γονέα χωρίς να είναι φροντιστής ύπαρξη άλλου άτομου (θείος/θεία, ξάδελφος ή προγιαγιά)	9	25,71

Ο μέσος όρος του αριθμού των ατόμων που ζούσαν μέσα σε ένα νοικοκυριό ήταν τα τέσσερα άτομα. Οι ηλικίες έναρξης συμβίωσης παππούδων-εγγονιών έπονται με τη μορφή πινάκων:

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΠΑΠΠΟΥΔΩΝ ΟΤΑΝ ΑΝΕΛΑΒΑΝ ΤΟ
ΕΓΓΟΝΙ ΤΟΥΣ

α/α	Ηλικία των παππούδων όταν ανέλαβαν το εγγόνι τους	Συχνότητες			
		Απόλυτες		Σχετικές	
		f		%	
		Παπ.	Γιαγ.	Παπ.	Γιαγ.
1.	36-40 χρ.	-	1	-	3,03
2.	41-45 χρ.	-	2	-	6,06
3.	46-50 χρ.	-	9	-	27,2
4.	51-55 χρ.	3	9	27,2	7
5.	56-60 χρ.	3	4	7	27,2
6.	61-65 χρ.	4	6	27,2	7

7.	66-70 χρ	1	2	7 36,3 6 9,09	12,1 2 18,1 8 6,06
	ΣΥΝΟΛΟ	11	33	100	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 7
ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΕΓΓΟΝΙΩΝ ΟΤΑΝ ΤΑ ΑΝΕΛΑΒΑΝ ΟΙ
ΠΑΠΠΟΥΔΕΣ

α/α	Ηλικία των εγγονιών όταν τα ανέλαβαν οι παππούδες τους	Συχνότητες	
		Απόλυτες	Σχετικές
		f	%
1.	<12 μην	17	48,57
2.	1-3 χρ	8	24,24
3.	4-6 χρ	6	17,14
4.	7-9 χρ	3	8,57
5.	13-16 χρ	1	2,85
	ΣΥΝΟΛΟ	35	100,00

Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μια τάση μείωσης των πιθανοτήτων να ξεκινήσει να ζει ένα παιδί με τους παππούδες του με την παρέλευση των ετών.

Η περιοχή κατοικίας των περισσότερων οικογενειών (21/35 ή 60%) που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν αστική, συμπεριλαμβάνοντας τόσο την πρωτεύουσα του Νομού Φθιώτιδας, δηλαδή τη Λαμία, όσο και κωμοπόλεις της. Ακολουθούσαν αριθμητικά οι οικογένειες που ζούσαν σε αγροτική περιοχή (11/35 ή 31,42%) και τέλος, όσες διέμεναν σε ημιαστική περιοχή (3/35 ή 8,57%).

Σε ό,τι αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο, ως κατάλληλο υπόβαθρο για την ερμηνεία των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε ένα παιδί και στους γονείς του ή σε οποιαδήποτε άλλη γονεϊκή μορφή, θεωρήθηκε η θεωρία της προσκόλλησης του BOWLBY. Σύμφωνα με τον ίδιο, η προσκόλληση αναπτύσσεται κατά το διάστημα των 12 πρώτων μηνών της ζωής του ατόμου, ενώ καταλήγει σε επικίνδυνη κατάσταση ο ακούσιος αποχωρισμός του από το πρόσωπο στο οποίο είναι προσκολλημένο (BOWLBY, 1958: 350-373). Αν για οποιονδήποτε λόγο, παρέλθει ο χρόνος της κρίσιμης περιόδου για τον σχηματισμό της προσκόλλησης, χωρίς αυτή να διαμορφωθεί (εάν

αποτύχει), δηλαδή εάν δεν υπάρξει μητέρα ή μητρικό υποκατάστατο, όπως π.χ. γιαγιά, αυτό θα συντελέσει στη δημιουργία πολλαπλών και σοβαρών ανωμαλιών σε συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο, αλλά και γενικά, στη συνολική εξέλιξη του παιδιού. Κατά τον BOWLBY (1953: 271), η βίωση της εμπειρίας του αποχωρισμού συνδυασμένη με την έλλειψη φυσιολογικής φροντίδας και προσοχής, αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εκδήλωση και ανάπτυξη επιθετικής και καταστροφικής συμπεριφοράς στο παιδί. Η διακοπή συναισθηματικών δεσμών κατά την παιδική ηλικία, καθώς και η επαναλαμβανόμενη εμφάνιση και συχνότητά τους, συνδέονται άμεσα με την εκδήλωση ψυχιατρικών ασθενειών στην ενήλικη ζωή (ΜΠΟΛΜΠΥ, 1995: 115).

Βρέθηκε ότι, όσον αφορά στους λόγους που εξανάγκασαν τους γονείς να απομακρυνθούν από τα παιδιά τους, αυτοί:

- είχαν αφετηρία την ευημερία των παιδιών τους (π.χ. λόγοι εργασίας με εξαίρεση την πορνεία, άνεργοι, μετανάστες), οπότε η κίνηση εναπόθεσης των παιδιών τους στους παππούδες εκπήγαζε από την ευσυνειδησία τους και από αλτρουιστικά κίνητρα.

- ήταν ουδέτεροι λόγοι, όπως ασθένεια, ατύχημα, θάνατος, στρατιωτική θητεία, διαζύγιο.

- ήταν γονεο-κεντρικοί λόγοι, δηλαδή εκείνοι που αφορούσαν τους ίδιους τους γονείς, χωρίς να υπάρχει στο προσκήνιο το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά τους (π.χ. ανωριμότητα, παραβατική συμπεριφορά και εμπλοκή με το νόμο, απόκτηση παιδιού εκτός γάμου, παραμέληση ή κακοποίηση ενός παιδιού, διάφορες εξαρτήσεις π.χ. ναρκωτικά, αλκοολισμός, χαρτοπαιξία).

Συγκρίνοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα με εκείνα ανάλογων ερευνών του εξωτερικού, φαίνεται ότι, οι Έλληνες γονείς είναι περισσότερο αποσιωμένοι στην οικογένειά τους και παρακινούνται σε μεγαλύτερη συχνότητα από αλτρουιστικά κίνητρα να αποκοπούν από τα παιδιά τους (π.χ. λόγω εργασίας), σε αντίθεση με τους γονείς του εξωτερικού που απομακρύνονται από τα παιδιά τους λόγω κυρίως της εξάρτησής τους από τα ναρκωτικά.

Όλοι οι παππούδες (33/33), οι γονείς (3/3) και τα παιδιά τους (13/13) δήλωσαν πως το είδος των φροντίδων που παρεχόταν από την πλευρά όλων των ενηλίκων (παππούδων-γονέων) στα εγγόνια τους αφορούσε σε πρωταρχικές φυσικές-σωματικές φροντίδες (διατροφή, ρουχισμό, στέγαση, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη κ.λπ.), αλλά και σε δευτερεύουσες, όπως η συναισθηματική κάλυψη, η ψυχολογική στήριξη (αγάπη, στοργή, ζεστασιά, τρυφερότητα, χαρά, ασφάλεια, παραδοχή κ.λπ.) και η κοινωνική μύηση (επικοινωνία, ψυχαγωγία, διασκέδαση, προαγωγή γλωσσικής

έκφρασης, μετάδοση αντιλήψεων-στάσεων-αξιών κ.λπ.). Οκτώ από τις οικογένειες αυτές βρίσκονταν σε πιο ηλιονεκτική θέση σε σχέση με τις υπόλοιπες 27, μιας και είχαν το αβαντάζ της νομικής κατοχύρωσης απέναντι στα εγγόνια τους (βλ. πίνακα 8).

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

ΝΟΜΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΠΑΠΠΟΥΔΩΝ-ΕΓΓΟΝΙΩΝ

α/α	Νομική σχέση των παππούδων με τα εγγόνια που φρόντιζαν	Συχνότητες	
		Απόλυτες	Σχετικές
		f	%
1.	χωρίς κανενός είδους	27	77,14
2.	νομική σχέση (άτυπη	3	8,57
3.	επιμέλεια)	1	2,85
4.	επιτροπεία	3	8,57
5.	προσωρινή	1	2,85
	επιτροπεία		
	επιμέλεια		
	προσωρινή επιμέλεια		
	ΣΥΝΟΛΟ	35	100,00

Επειδή αρκετά από τα παιδιά που αφορούσε η έρευνα ήταν μοναχοπαίδια (13/35) (βλ. πίνακα 9) και δεν είχαν τη δυνατότητα να συναναστραφούν με άλλα άτομα της δικής τους περίπου ηλικίας, αυτό σήμαινε ότι, δυσχεραινόταν η κοινωνικοποίησή τους, αφού εμποδιζόταν το παιχνίδι με όλα τα θετικά παρελκόμενά του (ΧΑΣΑΠΗΣ, 1980, Τ.2ος, σ.188).

ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΑΔΕΡΦΩΝ ΤΩΝ ΕΓΓΟΝΙΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

α/α	Τα εγγόνια είχαν:	Συχνότητες	
		Απόλυτες	Σχετικές
		f	%
1.	18 αδέλφια του	16	34,04
2.	ιδίου φύλου	12	25,53
3.	19 αδέλφια του	13	27,65
4.	αντίθετου φύλου	6	12,76
	χωρίς αδέλφια		
	αδέλφια και των		
	δυο φύλων		
	ΣΥΝΟΛΟ	47	100,00

Γι' αυτό το λόγο, έγινε προσπάθεια να εξακριβωθεί, κατά πόσον οι παππούδες ήταν σε θέση, όχι μόνο να αναπληρώνουν τους γονείς του παιδιού, αλλά και να καλύπτουν εξελικτικές του ανάγκες όπως το παιχνίδι, στον κοινό ελεύθερο χρόνο τους. Το παιχνίδι, εξάλλου, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στα χέρια των παππούδων τόσο για τον εντοπισμό ενδεχόμενων ψυχικών τραυμάτων των παιδιών όσο και ως μέσο ψυχοθεραπείας των εγγονιών τους, αλλά και των ίδιων (ΠΑΝΤΑΖΗΣ, 1997: 44-45).

Όπως φάνηκε στην έρευνα από τις απαντήσεις των παππούδων, αυτοί τον ελεύθερο χρόνο που είχαν με τα εγγόνια τους, τον περνούσαν παίζοντας μαζί τους (20/118 απαντήσεις που δόθηκαν από τις 33 οικογένειες σε αυτή την ερώτηση ή 16,94%), πηγαίνοντας βόλτες με τα παιδιά (18/118 ή 15,25%), διαβάζοντας (11/118 ή 9,322%), κάνοντας συζητήσεις γενικού περιεχόμενου με αυτά (10/118 ή 8,47%) ή λέγοντας στα εγγόνια τους παραμύθια και ιστορίες (10/118 ή 8,47%). Άλλες φορές πάλη, απολάμβαναν απλά τη μεταξύ τους παρέα (7/118 ή 5,93%), την παρακολούθηση τηλεόρασης (6/118 ή 5,08%), την κοινή ενασχόλησή τους με τη μουσική είτε ακούγοντάς τη είτε λέγοντας τραγούδια (5/118 ή 4,23%), ενώ δεν αποκλείεται να περάσουν σε κινητικές δραστηριότητες, όπως ο χορός. Επρόκειτο για μια αυθόρμητη δραστηριότητα, αφού προέκυπτε εκτός προγράμματος, χωρίς την αφορμή κάποιου ιδιαίτερου γεγονότος (1/118 ή 0,84%) και τους έδινε τη δυνατότητα να ξεχνούν τις έγνοιες που τους βάραιναν.

Ο κοινός ελεύθερος χρόνος τους περιείχε δραστηριότητες που μπορεί να ενέπιπταν είτε στα ενδιαφέροντα των εγγονιών -σχεδόν κατά κύριο λόγο-, όπως η ζωγραφική (3/118 ή 2,54%) και το σχεδίασμα-γράψιμο (1/118 ή 0,84%), είτε σε εκείνα των παππούδων, όπως π.χ. το να πηγαιναν μαζί στην εκκλησία (2/118 ή 1,69%), ή το να έστελναν τα εγγόνια τους να ψωνίζουν μικροπράγματα, που χρειάζονταν στα νοικοκυριά τους (2/118 ή 1,69%). Όταν, δε, ο καιρός και η εποχή το επέτρεπε, επισκέπτονταν κάποια παιδική χαρά ή πάρκο (4/118 ή 3,38%), έκαναν ποδήλατο (3/118 ή 2,54%) μαζί με τα εγγόνια τους ή απλά τα επιτηρούσαν όταν επιδίδονταν μόνο αυτά στο συγκεκριμένο παιχνίδι-άθλημα, πηγαιναν στη θάλασσα (5/118 ή 4,23%) ή ακόμη περνούσαν μαζί τις διακοπές τους (1/118 ή 0,84%).

Πολλές φορές μάλιστα, οι κοινές ώρες των παππούδων με τα εγγόνια τους ήταν συνυφασμένες με την περιποίηση των εγγονιών και την επίδειξη σε αυτά της στοργής τους. Έτσι λοιπόν, ο παππούς ή/και η γιαγιά έδειχναν την αγάπη τους στα εγγόνια τους χαϊδεύοντάς τα ή φιλώντάς τα (2/118 ή 1,69%), επικεντρώνονταν στη γευστική ικανοποίηση των εγγονιών τους, φτιάχνοντάς τους ένα ωραίο γεύμα ή πηγαίνοντάς

τα για φαγητό (4/118 ή 3,38%) και τα περιποιούνταν γενικά ποικιλοτρόπως (2/118 ή 1,69%) με πράγματα δηλαδή, που δεν διαφέρουν πολύ από εκείνα που κάνουν συνήθως και οι άλλοι γονείς απέναντι στα παιδιά τους (1/118 ή 0,84%).

Όσον αφορά μια δραστηριότητα η οποία αναφέρθηκε ότι ενδιέφερε κυρίως τους παππούδες και σχετιζόταν με το θρησκευτικό τους συναίσθημα, ερωτήθηκαν τόσο οι ηλικιωμένοι όσο και τα εγγόνια τους. Οι παππούδες συνηθίζουν να εκκλησιάζονται μαζί με τα εγγόνια τους, αλλιώς ποτέ μόνοι τους, επειδή θέλουν να μεταλαμπαδεύουν σε αυτά την πίστη τους στις θηϊκές και θρησκευτικές αξίες και ιδιαίτερα στη δύναμη του Θεού, ενώ παράλληλα μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα ή να μην θέλουν, να τα αφήνουν σε άλλο πρόσωπο. Συνεπώς, η ζωή των παππούδων είναι τόσο συνυφασμένη με την ζωή των εγγονιών τους, έτσι ώστε ακόμη και σε ένα τόπο, στον οποίο συνήθως η παρουσία του ενός ανθρώπου στέκεται δίπλα στην παρουσία του άλλου, χωρίς να υπάρχει καμία κοινωνική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της λειτουργίας, αφού υπάρχει αποκλειστική επαφή με το Θεό, ακόμη και εκεί λοιπόν, οι ηλικιωμένοι δεν μπορούν να παραστούν χωρίς τα εγγόνια τους.

Από την άλλη πλευρά, οι κατατετμημένες κατά γενεές οικογένειες θα παρευρεθούν σε κοινωνικά γεγονότα (γάμους, βαπτίσεις, κ.τ.λ.) που σχετίζονται με την οικογένειά τους, αλλιώς αυτό θα το κάνουν οι παππούδες μόνο για χάρη των εγγονιών τους, αφενός για να διασκεδάσουν και αφετέρου για να συσφίξουν τις οικογενειακές τους σχέσεις. Για παράδειγμα, επτά οικογένειες ανέφεραν ότι υπέστησαν, παρά την επιθυμία τους, την ελάττωση των κοινωνικών τους επαφών και τον περιορισμό της συμμετοχής τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις και λοιπές δημόσιες δραστηριότητες, αμέσως μετά την ανάληψη της επιμέλειας των εγγονιών τους. Το γεγονός αυτό έθετε σε άλλη βάση τα παιδιά σε σχέση με εκείνα που μεγάλωναν με τους γονείς τους, διαφοροποιώντας τα (DOLBIN-MAC NAB, 2006: 564, 569-570 & 572). Με άλλα λόγια, οι παππούδες δεν παραβρίσκονται ποτέ σε τέτοια γεγονότα, χωρίς να έχουν κοντά τους τα εγγόνια τους. Ο μη συχνός εκκλησιασμός των παππούδων και των εγγονιών τους και η μη συμμετοχή τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις μπορεί να οφείλεται στο ότι, ή δεν υπάρχει διάθεση εκ μέρους των παππούδων ή εκείνοι προσπαθούν να αποφύγουν τον κοινωνικό στιγματισμό ή μπορεί άλλοι εξωγενείς παράγοντες να λειτουργούν αποτρεπτικά (λόγοι υγείας των ίδιων, μικρή ηλικία του εγγονιού, οικονομική αδυναμία).

Εάν τα δύο παραπάνω φαντάζουν ως κάτι δύσκολο για τους παππούδες και τα εγγόνια τους, το να παρευρεθούν σε πολιτιστικές δραστηριότητες (θέατρο, κινηματογράφο, εκθέσεις ζωγραφικής, συναυλίες κ.τ.λ.) είναι για αυτούς κάτι το

ακατόρθωτο και αποτελεί ένα είδος πολυτελείας. Σπάνια αναφέρονται ενδοεθιμικές διγενεακές οικογένειες που αποτελούν μετόχους πολιτιστικών εκδηλώσεων, γεγονός που ερμηνεύεται από το ότι, το ψυχολογικό και κοινωνικό κόστος για τους ίδιους και τα εγγόνια τους από τον κοινωνικό στιγματισμό πάλι θα ήταν πολύ μεγαλύτερο, αναλογικά με το όφελος που θα αποκόμιζαν από τη συμμετοχή τους στις εκδηλώσεις αυτές. Ο κοινωνικός στιγματισμός υπερσχύει έναντι της ευεργετικής δράσης από τη συμμετοχή σε οποιοσδήποτε κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Να διευκρινιστεί όμως ότι, σε αυτή τη στάση προχωρούν οι παππούδες εκείνοι που έχουν περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο (βλ. πίνακα 10), ενώ αντίθετα εκείνοι που είναι πιο προοδευτικοί ή έχουν πιο υψηλή πνευματική καλλιέργεια, έχουν άλλες προτεραιότητες, δείχνουν να αδιαφορούν για τα κοινωνικά σχόλια και εστιάζουν την προσοχή τους και τη δράση τους στο καλό των εγγονιών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10
ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΠΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΓΙΑΓΙΑΔΩΝ

α/α	Εκπαιδευτικό επίπεδο παππούδων- γιαγιάδων	Συχνότητες			
		Απόλυτες		Σχετικές	
		f		%	
		Παπ.	Γιαγ.	Παπ.	Γιαγ.
1.	Αγράμματος/η	-	4	-	12,5
2.	Μερικές τάξεις	3	13	27,27	40,62
3.	Δημοτικού	5	13	45,45	40,62
4.	Απόφοιτος	-	1	-	3,12
5.	Δημοτικού	-	1	-	3,12
6.	Λίγες τάξεις	1	-	9,09	-
7.	Γυμνασίου	1	-	9,09	-
8.	Απόφοιτος Γυμνασίου Απόφοιτος Λυκείου ή παλαιού Γυμνασίου Φοίτηση σε	1	-	9,09	-

Ανώτερη ή Ανώτατη Σχολή Πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής					
ΣΥΝΟΛΟ	11	32	100,00	100,00	

Κατά συνέπεια, οι παππούδες των ενδοεθελικών διγενεακών οικογενειών οδηγούνται σε ιδιότυπες κοινωνικές περιφράξεις και υφίστανται την εξαναγκαστική κοινωνική τους περιθωριοποίηση και την ελάττωση των κοινωνικών τους επαφών παρά την επιθυμία τους, από τη στιγμή που αναλαμβάνουν τα εγγόνια τους, επειδή περιορίζονται οι εμφανίσεις τους και η συμμετοχή τους σε κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις. Επιπτώσεις, όμως, δεν υφίστανται μόνο οι παππούδες, αλλά και τα εγγόνια, αποτελώντας αυτό το σημείο μια διαφοροποίησή τους συγκριτικά με τα παιδιά που ζουν μέσα σε πυρηνικές οικογένειες. Ένα γεγονός που μπορεί να είναι ευχάριστο για μια πυρηνική οικογένεια και να αποτελεί αφορμή για διασκέδαση, δεν έχει την ίδια αξία για μια οικογένεια παραλειπόμενης γενεάς.

Ωστόσο, αν και οι παππούδες από φόβο αποτρέπουν τον εαυτό τους, αλλά και τα εγγόνια τους από ορισμένες δραστηριότητες, δεν στερούν τα παιδιά αυτά από τη χαρά της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φοίτησή τους στο σχολείο. Οι παππούδες παραμερίζουν τους φόβους, τις ανασφάλειες και την υπερπροστατευτικότητα τους και επιτρέπουν τη συμμετοχή των εγγονιών τους στις εκδρομές που πραγματοποιούνται από το σχολείο τους.

Η αποφυγή της υπερπροστατευτικότητας των παππούδων δε γίνεται εμφανής μόνο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα που αναφέρθηκε, αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά τους και στους τρόπους που έχουν επιλέξει για την διαπαιδαγώγηση των εγγονιών τους, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται η επιείκεια, η ελευθερία και η ανεξαρτησία των παιδιών, αλλά και το αντίθετο αυτών, όπως αυστηρότητα, πειθαρχία και υπακοή. Έχοντας αναλάβει τα εγγόνια τους από την βρεφική ηλικία, οι παππούδες δεν τα αντιμετωπίζουν ως εγγόνια τους επιδεικνύοντας υπερπροστατευτικότητα, αλλά ως παιδιά τους, όποτε τους φέρονται ανάλογα, όπως θα έκανε κάθε άλλος γονέας μιας πυρηνικής οικογένειας. Οι παππούδες και οι γιαγιάδες αποποιούνται έως ένα σημείο τον ρόλο του παππού και της γιαγιάς, που συνήθως καλομαθαίνουν τα εγγόνια τους, και ενσαρκώνουν περισσότερο το ρόλο του γονέα απέναντί τους.

Σε σύγκριση που έκαναν οι ελάχιστοι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα,

αναφορικά με τις μεθόδους διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποίησαν οι παππούδες στους ίδιους και στα παιδιά τους, διαπίστωσαν μια ελαφρά βελτίωση στη δεύτερη φορά ανάληψης του γονεϊκού ρόλου από την πλευρά των παππούδων. Οι παππούδες μαθαίνουν από τα λάθη τους και προσπαθούν ανατρέφοντας τα εγγόνια τους να αποδειχθούν καλύτεροι γονείς από ό,τι φάνηκαν την πρώτη φορά, που μεγάλωσαν παιδιά τα οποία εγκατέλειψαν τα δικά τους παιδιά. Εάν υποθεθεί, πως οι παππούδες μεγαλώνουν τα εγγόνια τους με τον ίδιο τρόπο που μεγάλωσαν τα παιδιά τους, κουβαλώντας πρωτότερες εμπειρίες (επιτυχείς και ανεπιτυχείς) από το γονεϊκό τους ρόλο, αναλογικά σκεπτόμενος κάποιος, θα μπορούσε να πει-προβλέψει ότι, αφού τα παιδιά τους απέτυχαν στον γονεϊκό τους ρόλο και στην αρμονική οργάνωση της δικής τους προσωπικής και οικογενειακής ζωής, δεν αποκλείεται να υποπέσουν στα ίδια λάθη ως προς την ανατροφή και των εγγονιών τους, αναπαράγοντας έτσι το ίδιο φαινόμενο μέσα στις γενεές (DOLBIN-MAC NAB, 2006: 564-565).

Επειδή αρκετοί παππούδες δεν υποψιάζονται την αναπαραγωγή του φαινομένου ή η οικογένεια καταγωγής των παιδιών δεν υπήρξε προβληματική -οι γονείς απομακρύνθηκαν από τα παιδιά τους για λόγους που δεν ευθύνονταν οι ίδιοι-, οι ηλικιωμένοι θεωρούν ότι πατούν στα ίδια βήματα για την ανατροφή των εγγονιών τους (μεθόδους πειθαρχίας, στάση και επαφή με τα παιδιά και γενικότερη οικογενειακή ζωή), όπως έκαναν για τα παιδιά τους και δεν διαπραγματεύονται αλληγές.

Αλλοι παππούδες βλέποντας πιο ξεκάθαρα, εκτιμούν ότι, τη δεύτερη φορά έχουν το πλεονέκτημα της δράσης με πιο σοφό και έμπειρο τρόπο και της μεγαλύτερης ευχέρειας από άποψη προσοχής, ηρεμίας, ευχαρίστησης και χρόνου για ενασχόληση με τα εγγόνια τους σε σχέση με ό,τι έκαναν για τα παιδιά τους. Έχοντας αποκτήσει αρκετά βιώματα, έχουν μάθει να εμπιστεύονται το ένστικτό τους, γεγονός που αφενός τους γεμίζει αυτοπεποίθηση, μιας και παραλείπεται η διαδικασία της δοκιμής και πλάνης, αφετέρου λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την επανάληψη των ίδιων λαθών. Οι παππούδες δράπτονται της δεύτερης ευκαιρίας, προκειμένου να διορθώσουν τα κακώς κείμενα στην διαδραμάτιση του γονεϊκού ρόλου, γεγονός που έχει ευεργετική σημασία αμφίπλευρα, για τα εγγόνια και τους ίδιους. Με περισσότερη πείρα προσωπική ή έμμεση, αλλιά και με λιγότερο άγχος, αβεβαιότητα και φόβο πορεύονται στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Με εχθρό το χρόνο ως προς τη φυσική τους κατάσταση, αλλιά έχοντάς τον ως σύμμαχο όσον αφορά την πείρα και τα βιώματα, έμαθαν από τα λάθη τους, γνωρίζουν τον τρόπο για να τα προλάβουν, να τα διορθώσουν ή να τα εξαλείψουν τη δεύτερη φορά.

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά, ίσως η εξιδανικευμένη εικόνα που έχουν σχηματίσει

αναφορικά με τους γονείς τους να συμπίπτει με τη βελτιωμένη εικόνα που βγάζουν οι παππούδες τους προς αυτά και γι' αυτό το λόγο δεν διακρίνουν την ασυμφωνία των μεθόδων διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούν οι μεν και οι δε, ή δεν εντοπίζουν διαφορές ή δεν υποθέτουν πως θα υπήρχαν αυτές ανάμεσα στον τρόπο που θα μεγάλωναν με τους γονείς τους και σε αυτόν που μεγαλώνουν στην παρούσα φάση τους με τους παππούδες. Στο ίδιο έρρισμα μπορεί να βασιστεί η άποψη των παιδιών, ότι η ζωή τους με τους παππούδες δεν διαφέρει καθόλου από τη ζωή των παιδιών των πυρηνικών οικογενειών.

Μπορεί η άποψη αυτή να προέρχεται από παιδιά που είχαν μεγαλώσει εξαρχής με τους παππούδες τους, οπότε τους είχε δημιουργηθεί η εντύπωση ότι, η ακρογενεακή οικογένεια στην οποία ζουν πλέον, δεν έχει τίποτα να ζηλέψει ούτε στερείται σε κάτι από τις πυρηνικές οικογένειες, στις οποίες τα παιδιά μεγαλώνουν με τους γονείς τους. Εάν, παρόλα αυτά, ένα παιδί έχει βιώσει δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες στο εσωτερικό της πυρηνικής οικογένειάς του, αισθανόμενο την ανάγκη να υπερασπιστεί τη νέα του οικογένεια, δεν αποκλείεται να δηλώσει ότι, η ζωή μέσα σε μια ενδοεθλητική διγενεακή οικογένεια είναι πολύ καλύτερη από εκείνη των παιδιών που ζουν μαζί με τους γονείς τους, λαμβάνοντας έτσι σαφώς αρνητική θέση έναντι της πρώην οικογένειάς του. Η ιδέα αυτή του παιδιού, το προστατεύει από πιθανά ψυχικά τραύματα, επειδή οι γονείς του εκ των πραγμάτων είναι ακατάλληλοι να το φροντίζουν και να εκπληρώνουν το ρόλο τους ως γονείς.

Ένα παιδί που μεγαλώνει κοντά στους παππούδες του, μπορεί να αισθάνεται ικανοποιημένο από την αλληλαγία του οικογενειακού περιβάλλοντος (ειδικά εάν αυτό της πυρηνικής του οικογένειας ήταν νοσηρό), όμως ενδεχομένως σταδιακά να ανακαλύψει και να συνειδητοποιήσει ότι, υπάρχουν αρκετά σημεία που το κάνουν να ξεχωρίζει από ένα παιδί, το οποίο ζει κάτω από κανονικές συνθήκες και με τους δύο γονείς του. Γίνεται αισθητή η στέρηση μιας ολοκληρωμένης οικογένειας και του δημιουργείται η πεποίθηση πως, η ζωή του θα ήταν διαφορετική και θα χαρακτηριζόταν από πληρότητα, εάν η οικογενειακή πορεία του δεν είχε αλλιάξει τροπή. Επειδή η πραγματικότητα της ζωής του απέχει κατά πολύ από το ιδεατό, αλλά και από το συνηθισμένο και φυσιολογικό, αρχίζει, σε κάποιες περιπτώσεις, η εκδήλωση ή υπόθαλψη συμπλεγμάτων κατωτερότητας. Στην πραγματικότητα όμως, τα παιδιά τα οποία μεγαλώνουν μέσα σε κατατετμημένες κατά γενεές οικογένειες δεν διαφέρουν σε βασικά σημεία από εκείνα που ζουν μέσα σε πυρηνικές οικογένειες, αλλά κυρίως στο ότι αποκομίζουν διαφορετικές εμπειρίες μεταξύ τους, λόγω του διαφορετικού τρόπου οργάνωσης και της δυναμικής αυτού του είδους της οικογένειας.

Συμπερασματικά, αποδεικνύεται ότι, το όφελος που αποκομίζουν τα παιδιά από τη συμβίωσή τους με τους παππούδες είναι μεγάλο, καθώς ο παππούς και η γιαγιά έχουν τα απαραίτητα εκέγγυα, προκειμένου να εκπληρώσουν το ρόλο τους ως γονείς και να επιτύχουν το στόχο τους, που είναι η διάπληση ενός υγιούς και ολοκληρωμένου ανθρώπου, ενός σωστού και ευσυνείδητου πολίτη.

Βιβλιογραφία:

Ελληνόγλωσση

ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΟΥ, Β. (1989). Διερεύνηση των προβλημάτων των παιδιών των μεταναστών του Ν. Έβρου τα οποία ζουν στην πατρίδα χωρίς τους γονείς τους (Διδακτορική Διατριβή), Θεσσαλονίκη: Εκδ. Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών, University Studio Press.

ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, Λ. Μ. (1985 & 1988). Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. Ίδρυμα ερευνών για το παιδί. Αθήνα: Εκδ. «Εστία». Βιβλιοπωλείο της «Εστίας» Ι.Δ. Κοηλάρου & ΣΙΑΣ Α.Ε.

ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, Λ. Μ. (1989 & 1993). Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας Αθήνα: Εκδ. Gutenberg, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Πολιτικής και Κοινωνικής Επιστήμης.

ΠΑΙΟΝΙΔΗΣ, Α. (1990). Οικογένειες χωρίς πατρίδα: Τα προβλήματα της μετανάστευσης σε γονείς και παιδιά. Στο: ΤΣΙΤΟΥΡΑ, Ε. (1990). Φροντίδα για την οικογένεια. (σ.105-118). Αθήνα: Εκδ. Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας & Ελληνικής Εταιρείας Πρόληψης της Κακοποίησης και Παραμέλησης των Παιδιών.

ΜΠΟΛΜΠΥ, ΤΖ. (1995). Δημιουργία και διακοπή των συναισθηματικών δεσμών. (Μετάφραση: Πηνελόπη Στρατή, Επιμέλεια: Ελένη Τσελέπογλου). (Πρωτότυπο: BOWLBY & others (1979). The making and breaking of affectional bonds. R.P.L. Published by Tavistock Publication Limited. ISBN 960-03-1317-2.) Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη, Ψυχαναλυτική βιβλιοθήκη για το παιδί και τον έφηβο.

ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ. Χ. (1997). Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.

ΧΑΣΑΠΗΣ, Ι. Γ. (1980). Ψυχολογία της προσωπικότητας. 2ος τόμος, (2η αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδ. Στέφ. Βασιλόπουλος.

Ξενόγλωσση

BOWLBY, J. (April 1953). Some pathological processes set in train by early mother-child separation. The Chairman's Address at the Meeting of the Child Psychiatry Section at the Annual Meeting of the Royal Medico-Psychological Association at Northampton, July 1952.

BOWLBY, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to his Mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.

GIBSON, P. A. (Fall 1999). African American grandmothers: New mothers again. *Affilia*, 14, 3, 329-343. © 1999 Sage Publications, Inc.

DOLBIN-MAC NAB, M. L., (December 2006). Just Like Raising Your Own? Grandmothers' Perceptions of Parenting a Second Time Around. *Family Relations*, 55, 564-575. Blackwell Publishing. Copyright 2006 by the National Council on Family Relations.

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής γονέων βρεφικής-προσχολικής ηλικίας στα πλαίσια των σχολών γονέων

Βασιλική Παππά¹, Μίνα Μπρούμου²

¹Συμβουλευτική Ψυχολόγος, M. Sc., Ph. D., Πρόεδρος και επιστημονικά υπεύθυνη Πανελληνίου Συνδέσμου Σχολών Γονέων, Επιστημονικός συνεργάτης Τμήματος Προσχολικής Αγωγής ΤΕΙ Αθήνας

²Ψυχολόγος, M.Sc., Εκπαιδύτρια Σχολών Γονέων Ιωαννίνων

Abstract: After the recognition of the effect that family life has in childhood for the development of personality and mental health, parents' education and counseling was developed as a preventive practice with most known the form of Parent Education and Counseling Groups. Parent Education and Counseling Groups aim primarily at prevention and vary depending on the age of children (Hourdakis, 2000, 2001; Pappa, 2006). In particular, in the Group of Infant-Preschool Age (0-6 years) both general issues such as the new parents' psychology, infants' basic physical and psychological needs, the first crisis of personality, and specific issues such as child's questions, discipline, the importance of the game etc. are discussed. This presentation aims at examining: (a) the difficulties that new parents have to cope with the introduction of a new member in couple's live, making a brief reference to fundamental changes occurring in the transition of the marital dyad to family triad, as well and the impact of changes in the ordinary way of life for the couple, and (b) the role of parents' education and counseling in the prevention and overcoming of difficulties associated with changes in family life as well as their significant contribution to parental role strengthening.

Keywords: Infant-Preschool Age, Parent Education and Counseling, Transition to Parenthood, Preventive Counseling.

Η Μετάβαση στο Γονικό Ρόλο

Η μετάβαση στο γονικό ρόλο (η απόκτηση του πρώτου παιδιού), αποτελεί μια ιδιαίτερη εξελικτική φάση, που σηματοδοτείται από σημαντικές προσωπικές, οικογενειακές και κοινωνικές αλλαγές (Levy-Shiff, 1994). Μάλιστα, έχει χαρακτηριστεί

ως μία από τις πιο απότομες και ξαφνικές αλλαγές που επισυμβαίνουν στη ζωή ενός ατόμου και έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την εξέλιξη των ενήλικων και του κύκλου ζωής της οικογένειας (Cowan & Cowan, 1998, 2000. Doss, Rhoades, Stanley, & Markman, 2009. Terry, 1991).

Η περίοδος της κύησης αποτελεί τόσο για τη μελλοντική μητέρα όσο και το μελλοντικό πατέρα μία κρίσιμη φάση στον κύκλο της ζωής, καθώς απαιτεί νέες ψυχοκοινωνικές προσαρμογές σε όλους τους τομείς της ζωής, όπως είναι η ταυτότητα του Εγώ, οι συζυγικοί ρόλοι, οι κοινωνικές συναναστροφές, οι εργασιακές σχέσεις. Οι προσαρμογές αυτές μπορεί να οδηγήσουν, σύμφωνα με τις συνθήκες, σε ένα άλλο επίπεδο ολοκλήρωσης και να αποτελέσουν αφετηρία για μεγαλύτερη προσωπική, ψυχοκοινωνική και ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη, ή αντίθετα, να δυσχεράνουν τη μετάβαση στη νέα πραγματικότητα, αποτελώντας πηγή αποσταθεροποίησης, άγχους και σημαντικών δυσκολιών (Παρασκευόπουλος, 1985. Χουρδάκη, 1999. Χουρδάκη, Μαρούδα, & Σταύρου, 1989).

Η μετάβαση στη γονικότητα, συνδέεται συχνά με θετικά συναισθήματα, ιδιαίτερα όταν αποτελεί συνειδητή κι υπεύθυνη επιλογή των συζύγων και επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα, όπως: α) η εκπλήρωση των ισχυρών βιολογικών αναγκών για αναπαραγωγή, β) η εκπλήρωση των κοινωνικών προσδοκιών, γ) μια αίσθηση επιτεύγματος, δ) η συνέχεια του ονόματος της οικογένειας, ε) η διασκέδαση, η αγάπη και η συντροφικότητα και, στ) θεωρείται συχνά ως ένα σύμβολο αγάπης και σταθερότητας στη σχέση (Feeney, Hohaus, Noller, & Alexander, 2001). Εντούτοις, αποτελεί και μια δοκιμασία για την ψυχική υγεία, απ' όπου ο μελλοντικός γονέας μπορεί να βγει, και πάλι σύμφωνα με τις συνθήκες, είτε ενδυναμωμένος, ή αντίθετα, αποδυναμωμένος, καθώς θέτει νέα θέματα διαπραγμάτευσης και δημιουργεί νέες σημαντικές απαιτήσεις και προκλήσεις. Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2000), οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο «κρίση» μιλώντας για τη μετάβαση στο γονικό ρόλο, ήταν οι κοινωνιολόγοι της οικογένειας, όπως ο Hill (1949) και αργότερα ο Le Masters (1957). Στη συνέχεια, η Bibring (1959) και η Benedek (1959) πρόσθεσαν μια εξελικτική διάσταση και υποστήριξαν ότι η κρίση που συνοδεύει τη μετάβαση στη γονική ιδιότητα διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά με άλλες εξελικτικές «κρίσεις» στην πορεία της ανάπτυξης, όπως είναι η εφηβεία, ενώ πρόσφατα (1991) η Revault d' Allones συμπλήρωσε ότι μπορεί να λειτουργήσει ως αποδιοργάνωση και δυσλειτουργία, αλλά και ως ώθηση για εξέλιξη, ανάπτυξη, διαφοροποίηση. Ωστόσο, αν και οι νεώτερες έρευνες υποστηρίζουν ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει για όλους τους γονείς, διότι υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίον οι σύζυγοι αντιδρούν

στη γονικότητα (Cowan & Cowan, 1998), η μετάβαση στο γονικό ρόλο δεν παύει και σήμερα να θεωρείται ότι αποτελεί κρίσιμη καμπή στη ζωή του ζεύγους (Cowan & Cowan, 2000). Αν και οι περισσότεροι γονείς είναι ανέτοιμοι γι' αυτή τη μετάβαση (Χουρδάκη, 1999, 2001), δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε ότι η γονικότητα αποτελεί πηγή ωρίμασης, αλληλαγής και προσωπικής ανάπτυξης. Οι αλληλαγές που συντελούνται, επηρεάζονται εν μέρει από τα χαρακτηριστικά των ίδιων των γονέων: α) από το πόσο στοργικοί είναι, από το βαθμό της προσαρμοστικότητάς τους, από το πόσο ασφαλείς νιώθουν ως προς το ρόλο τους (Vondra & Belsky, 1993), καθώς και β) από το αν έχει διαμορφωθεί μία στενή και υποστηρικτική σχέση μεταξύ τους (Cox, Owen, Lewis, & Henderson, 1989).

Έχει υποστηριχθεί θεωρητικά κι έχει επιβεβαιωθεί και ερευνητικά, ότι γενικά, η μετάβαση στο ρόλο του γονέα σχετίζεται με μία μικρή μείωση όσον αφορά στην ικανοποίηση που αντλούν οι σύζυγοι από το γάμο (Bornstein, 1995. Cowan & Cowan, 2000. Grossman, Pollack, Golding, & Fedele, 1987. Umberson & Gove, 1989). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι, αν και παρατηρείται μείωση στην ικανοποίηση που αντλούν πολλοί σύζυγοι, το επίπεδο της ικανοποίησης παραμένει το ίδιο για αρκετούς από αυτούς, ενώ σε άλλους, αντιθέτως, αυξάνεται η ικανοποίηση σχετικά με τη συζυγική ζωή (Belsky & Kelly, 1995). Σε σχετική μελέτη των Belsky & Kelly (1995) βρέθηκε ότι σε 50% των συζύγων παρατηρήθηκε μείωση της ικανοποίησης, σε 30% δεν παρατηρήθηκε καμία αλληλαγή, ενώ σε 20% σημειώθηκε αύξηση. Επιπρόσθετα, η μείωση στην συζυγική ικανοποίηση παρατηρείται και σε ζευγάρια τα οποία δεν έχουν παιδιά, αλλιώς είναι παντρεμένοι πολλή χρόνια (Crawford & Huston, 1993. MacDermid, Huston, & McHale, 1990). Σε πρόσφατη μεταανάλυση 97 μελετών, οι Twenge, Campbell, και Foster, (2003) διαπίστωσαν ότι χαμηλότερη συζυγική ικανοποίηση αναφέρουν οι γονείς, και κυρίως οι μητέρες, συγκριτικά με όσους δεν είναι γονείς. Η επίδραση της γονικότητας στη συζυγική ικανοποίηση τα τελευταία χρόνια είναι πιο αρνητική στους συζύγους που είναι νεώτεροι και ανήκουν σε ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Τα δεδομένα των ερευνών υποδηλώνουν ότι η συζυγική ικανοποίηση μειώνεται μετά τη γέννηση του παιδιού εξαιτίας των συγκρούσεων που προκύπτουν σχετικά με τους ρόλους και του περιορισμού της ελευθερίας.

Η Παππά (2006α, 2006β), κάνοντας αναφορά στους Cowan και Cowan (2000), αναφέρει ότι η μετάβαση στο γονικό ρόλο είναι μία δύσκολη διαδικασία που αφορά σε αρκετούς τομείς της ζωής της οικογένειας:

- Αλληλαγές ως προς την ταυτότητα: οι απόψεις ανδρών και γυναικών σχετικά με το πώς είναι ο κόσμος και με το πώς λειτουργεί η οικογένεια μερικές φορές αλληλάζουν

ριζικά.

- Αλληλαγή των ρόλων μέσα στο γάμο: α) Η κατανομή εργασιών γίνεται πιο παραδοσιακή, β) Τα βρέφη δε φέρνουν τους γονείς πιο κοντά, γ) Η φύση της επικοινωνίας αλληλάζει (εστιάζεται στο βρέφος), δ) Αλληλάζει η αίσθηση του εαυτού, καθώς και η σχέση μεταξύ των συντρόφων, ε) Διαφοροποιούνται οι ρόλοι και οι σχέσεις εκτός οικογένειας, στ) Οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να βάλουν σε δεύτερη προτεραιότητα την καριέρα τους, ζ) Βιώνουν έλλειψη υποστήριξης από φίλους και συνεργάτες (μητέρες και πατέρες).

Σε πολλές έρευνες η γέννηση του πρώτου παιδιού έχει συνδεθεί με το φαινόμενο της «έμφασης στους παραδοσιακούς ρόλους / τύπους» (“increase of traditionalism”), καθώς οι απαιτήσεις και οι αντίστοιχες ευκαιρίες για την άσκηση του ρόλου τείνουν να ακολουθούν παραδοσιακές ιδέες ως προς τους ρόλους των φύλων: Ο νέος πατέρας είναι υπεύθυνος για την εργασία και το εισόδημα της οικογένειας, έχει την τάση να συνδέεται λιγότερο με την οικογένεια και να επενδύει σε εξωτερικές δραστηριότητες, ενώ η μητέρα φροντίζει το παιδί και το σπίτι και είναι λιγότερο αυτόνομη, καθώς εξαρτάται τόσο οικονομικά όσο και ως προς την προσωπική βοήθεια και τη λήψη αποφάσεων από το σύζυγο (Grossman και συν., 1987. Μουσούρου, 2003. Παππά, 2006α, 2006β). Επιπρόσθετα, ενώ η προσαρμογή των μητέρων και η ανταπόκριση τους στις απαιτήσεις του ρόλου τους (ιδιαίτερα μετά τη γέννηση του πρώτου παιδιού) έχει μελετηθεί διεξοδικά, η προσαρμογή των πατέρων δεν είχε μέχρι πρότινος αποτελέσει αντικείμενο θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος. Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα εστιάζονται στην προσαρμογή των πατέρων σε συγκεκριμένα θέματα, όπως είναι ο βαθμός συμμετοχής τους στη φροντίδα του παιδιού (Belsky & Volling, 1986) και τις δουλειές του σπιτιού (Greenstein, 1996), οι παράγοντες που προσδιορίζουν το ρόλο των γονέων (Woodworth, Belsky & Crnic, 1996), οι συνέπειες της εμπλοκής τους στην ανάπτυξη του παιδιού (Cabrera, 2002. Parke, 1995, 2000), η ποιότητα της συζυγικής σχέσης (Levy-Shiff, 1994. Doss και συν., 2009) και ο βαθμός ικανοποίησης τους από αυτή (Grossman και συν., 1987). Πολλές λίγες μελέτες έχουν λάβει υπόψη τους τις αλλαγές στην υποκειμενική ευημερία και την ικανοποίηση που αντλούν από τη ζωή τους οι πατέρες, ως ενδείξεις προσαρμογής. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι οι νέοι πατέρες εμφάνισαν περισσότερο άγχος στα πρώτα γενέθλια του παιδιού τους, αναφορικά με το ρόλο τους ως «κουβαλητή», με αποτέλεσμα να αφιερώνουν εξαιρετικά σημαντικό χρόνο στην εργασία τους (Grossman και συν., 1987). Επιπλέον, δεδομένα σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη των πατέρων φαίνεται ότι συμφωνούν ότι δεν παρατηρείται σημαντική αλληλαγή στη διάθεσή τους μετά τη μετάβαση τους στο γονικό ρόλο (Feldman & Nash, 1984. Belsky, Rovine, &

Fish, 1989).

Ωστόσο, τα παραπάνω ευρήματα ανατρέπει πρόσφατη έρευνα των Peitz, Kalicki, & Fthenakis (1999), στην οποία βρέθηκε ότι, αν και η γέννηση του πρώτου παιδιού δε φαίνεται να έχει άμεση επίδραση στην ευημερία των πατέρων, μακροπρόθεσμα (συγκεκριμένα, τρία χρόνια μετά τη γέννηση του παιδιού), παρατηρείται μία σημαντική αύξηση συχνότητας κατάθλιψης στους συζύγους που γίνονται πατέρες για πρώτη φορά. Ιδιαίτερα η γέννηση του πρώτου παιδιού προκαλεί σημαντική μείωση της ικανοποίησης για τους πατέρες σε διάφορους τομείς της συζυγικής ζωής, τουλάχιστον τα τρία πρώτα χρόνια μετά τη γέννηση του παιδιού. Στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι η μείωση της ικανοποίησης σε καθένα από τους τρεις τομείς (συζυγική σχέση, εργασία, γονικός ρόλος) συμβάλλει σημαντικά σε αύξηση της κατάθλιψης. Επομένως, όχι μόνο για τις μητέρες, αλλά και για τους πατέρες τονίζεται η αναγκαιότητα προ-σαρμογής στο νέο τους ρόλο ως γονείς.

Ασφαλώς, οι παράγοντες που καθορίζουν το πώς θα αντιδράσουν οι σύζυγοι σ' αυτή την απότομη και ξαφνική μετάβαση από το δυαδικό στο τριαδικό σχήμα είναι πολλοί: Ο βαθμός διαφοροποίησης που έχουν επιτύχει ο άνδρας και η γυναίκα, όταν αποφασίζουν να γίνουν γονείς, τόσο ως ξεχωριστά άτομα αλλά και ως ζευγάρι (Δραγώνα & Ναζίρη, 1995), οι σχέσεις των συζύγων μεταξύ τους, οι σχέσεις τους με τους δικούς τους γονείς, ο βαθμός της ψυχοκοινωνικής ωριμότητας του ζευγαριού, ο βαθμός στον οποίον η εγκυμοσύνη είναι επιθυμητή και αναμενόμενη κ. ά. Τελειώνοντας, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο τρόπος αντίδρασης του ζευγαριού στον ερχομό του παιδιού δεν μπορεί να προβλεφθεί εύκολα, καθώς πρόκειται για μία αντίδραση συναισθηματική-εξωλογική. Έχει παρατηρηθεί ότι πολλά ζευγάρια, ενώ έχουν αποφασίσει συνειδητά να φέρουν στον κόσμο ένα παιδί, μερικές φορές νιώθουν απογοητευμένοι όταν η επιθυμία τους πραγματοποιείται και αντίστροφα, ζευγάρια που δεν επιθυμούσαν την έλευση ενός παιδιού στη ζωή τους και έρχονται αντιμέτωπα με μία εγκυμοσύνη, όταν το παιδί έρχεται στη ζωή, το αποδέχονται απόλυτα και είναι ενθουσιασμένοι (Παρασκευόπουλος, 1985. Χουρδάκη και συν., 1989).

Η Αναγκαιότητα της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Γονέων σε Μελλογονικούς και Νέους Γονείς

Δεδομένων όλων των παραπάνω προκλήσεων που αντιμετωπίζει τόσο η συζυγική δυάδα, όσο και ο κάθε σύζυγος ξεχωριστά, ενόψει του ερχομού ενός παιδιού στη ζωή τους, αλλά και μετά την αναγνώριση που έχει η επίδραση της οικογενειακής

ζωής στην παι-δική ηλικία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ψυχικής υγείας (Χουρδάκη, 2000, 2001), οι μελετητές της οικογένειας και των συζυγικών σχέσεων προτείνουν τη συμμετοχή των συζύγων σε ομάδες Σχολίων Γονέων, όπου οι γονείς μπορούν να βρουν την απαραίτητη υποστήριξη και συμβουλευτική για μία πιο ομαλή με-τάβαση στο γονικό τους ρόλο (Cowan & Cowan, 2000).

Στην Ελλάδα, η προετοιμασία των γονέων για τη μετάβαση στο νέο τους ρόλο γίνεται κυρίως με τη συμμετοχή τους στις ομάδες Σχολίων Γονέων που εισήχθησαν στον ελληνικό χώρο το 1962, με πρωτοβουλία της Μαρίας Χουρδάκη και μέχρι σήμερα, έχουν επιτελέσει και επιτελούν εξαιρετικά σημαντικό έργο στο χώρο της πρωτογενούς πρόληψης. Οι βασικοί σκοποί λειτουργίας τους είναι: α) η στήριξη του δοκιμαζόμενου θεσμού της οικογένειας, β) η διαφύλαξη και προστασία της ψυχικής υγείας και θετικής εξέλιξης του παιδιού και όλων των μελών της οικογενειακής ομάδας, γ) η διαμόρφωση μιας σαφούς γονικής ταυτότητας, και δ) η εκπαίδευση του γονέα σε μεθόδους αποτελεσματικότερης επικοινωνίας με το παιδί του (Χουρδάκη, 2001. Παππά, 2006, 2008). Η δυσκοιλία στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών φαίνεται να παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις, αφού πρόσφατα βρέθηκε ότι το 40% περίπου των μαθητών αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς τους και μάλιστα επιλέγουν να μην τα συζητούν με κανένα (Μπρούμου, 2005, 2008). Για την πραγματοποίηση αυτών των σκοπών οι Σχολές Γονέων, σύμφωνα με το «Εξελικτικό Σύστημα» της Μαρίας Χουρδάκη (το οποίο βασίζεται στις αρχές της «Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων») στοχεύουν: α) στην ενημέρωση-πληροφόρηση (information) των γονέων σχετικά με τα σύγ-χρονα δεδομένα της Εξελικτικής και της Οικογενειακής Ψυχολογίας και β) στη διαμόρφωση-διαφοροποίηση (formation) της στάσης και της συμπεριφοράς του γονέα, αλλά και όλων των μελών της οικογένειας και διαφοροποιούνται ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών σε: α) Σχολή Γονέων Βρεφικής- Προσχολικής ηλικίας, β) Σχολή Γονέων Σχολικής ηλικίας και γ) Σχολή Γονέων Εφηβικής ηλικίας (Χουρδάκη, 2000).

Σε μικρές ομάδες των 12-15 ατόμων, τις οποίες συντονίζει ειδικός ψυχικής υγείας και μέσα από τη γνωστή εργασία με ομάδες (group work) που ακολουθείται, οι γονείς οδηγούνται προς τη συνε-ιδητοποίηση του ρόλου τους και σταδιακά και προοδευτικά προς τη διαφοροποίησή τους. Οι συναντήσεις γίνονται με εβδομαδιαία ή δεκαπενθήμερη συχνότητα και διαρκούν 1:30'. Η θεματολογία των συναντήσεων είναι ποικίλη και διαμορφώνεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των γονέων και τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας. Μερικά ενδεικτικά θέματα που αφορούν στις ομάδες γονιών βρεφικής-νηπιακής ηλικίας είναι τα ακόλουθα:

Η ψυχολογία των νέων γονέων, οι βασικές ανάγκες τον νεογέννητου (βιολογικές, ψυχοκινητικές, συναισθηματικές), η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του βρέφους (η προσκόλλησή του παιδιού στα πρόσωπα, απόκτηση βασικής εμπιστοσύνης ή δυσπιστίας), η διατροφή, ο θηλασμός, το κλάμα και ο ύπνος του βρέφους, ο ρόλος γιαγιάδων, παππούδων και άλλων εμπλεκόμενων «τρίτων», οι ψυχολογικοί τύποι γονέων. Αντίστοιχα, στη νηπιακή ηλικία τα πείσματα, η ισχυρογνωμοσύνη, ο γνωστικός εγωκεντρισμός των νηπίων, που αλλιώς αναφέρεται ως «πρώτη κρίση προσωπικότητας», η έντονη κινητικότητα, η γλωσσική τους ανάπτυξη, οι κοινωνικές τους σχέσεις και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με άλλα παιδιά, η ζήλια, το παρατεταμένο άγχος αποχωρισμού και εξαρτητικές συμπεριφορές, η θέσπιση ορίων.

Εκτός από τα παραπάνω, άλλα θέματα που απασχολούν τους γονείς είναι: α) η εξισορρόπηση του γονικού ρόλου με την εργασιακή απασχόληση, το χρόνο με το σύντροφο, τα άλλα μέλη της ευρύτερης οικογένειας, τους φίλους και τον εαυτό, β) η αποτελεσματική επικοινωνία με το σύντροφο και γ) η απόφαση κοινής πρακτικής ανατροφής του παιδιού (Cowan & Cowan, 2000. Belsky & Volling, 1986. Greenstein, 1996. Woodworth et al., 1996), δ) η διαχείριση τόσο του κοινού όσο και του προσωπικού τους χρόνου, ε) η κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, στ) η εκμάθηση νέων, απαραίτητων δεξιοτήτων σχετικά με την ανατροφή του παιδιού, ζ) η επα-ναδιαπραγμάτευση της μεταξύ τους σχέσης και η «ενσωμάτωση» του γονικού ρόλου, τόσο στην ατομική ταυτότητα του καθενός όσο και στην κοινή οικογενειακή ταυτότητα (Παππά, 2006β).

Οι μελλοντικοί ή οι νέοι γονείς διαμορφώνουν το γονικό τους τύπο και σύμφωνα με έναν άλλον παράγοντα: την αυτογνωσία. Η διαδικασία της αυτογνωσίας αποτελεί τον πιο πολύτιμο βοηθό του μελλοντικού ή του νέου γονέα στο δύσκολο έργο που πρόκειται να αναλάβει. Αν ο γονέας έχει δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα: «Ποιος είμαι;», «Ποια στοιχεία συγκροτούν την προσωπικότητά μου;», «Ποια βιώματα της παιδικής μου ηλικίας παραμένουν εκκρεμή;», «Πώς αισθάνομαι τη συμβίωση με το άλλο φύλο;», «Ποια είναι τα βαθύτερά μου κίνητρα για τη δημιουργία οικογένειας και την απόκτηση παιδιών;» (Χουρδάκη, 1989, 1999), τότε θα συνειδητοποιήσει τις απόψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, θα διαμορφώσει συνειδητά ένα γονικό τύπο, ο οποίος θα αντανakλά τις ιδέες του σχετικά με την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού του.

Η δύσκολη και επίπονη διαδικασία της απόκτησης αυτογνωσίας μπορεί να διευκολυνθεί σε μεγάλο βαθμό στα πλαίσια μιας Σχολής Γονέων. Οι Σχολές Γονέων:

- Παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση στους γονείς.
- Διαμορφώνουν πρότυπα γονικού ρόλου.
- Εστιάζουν στα θετικά στοιχεία και στις δυνάμεις (και όχι στις αδυναμίες) των γονέων.

- Συντελούν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους.
- Τους βοηθούν να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Συντελούν στη βελτίωση της σχέσης των συζύγων.
- Τους παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να κατανοούν τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών

- Βοηθούν τους γονείς να προσαρμοστούν ομαλά στη νέα πραγματικότητα, αποφεύγοντας τη «γονική εξουθένωση» (parent burn-out) (Cowan & Cowan, 1992, 2000).

- Τους βοηθούν να κατανοήσουν ότι δεν είναι αυτές καθαυτές οι αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή που δημιουργούν διάφορες δυσκολίες, αλλά ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες διαχειρίζονται συναισθηματικά τις διάφορες συνθήκες, καθώς και άλλα πρακτικά ή ψυχολογικά ζητήματα που προκύπτουν. Τέτοιου είδους ζητήματα αφορούν είτε πρακτικές δυσκολίες (π.χ. ανεπαρκές υποστηρικτικό δίκτυο, περισσότερες ευθύνες) ή ψυχολογικές δυσκολίες (π.χ. χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανασφάλεια γονέων) (Amato, 2000. Block, Block & Gjerde, 1986. Μπρούμου, 2010. Παππά, 2006β).

Αν και στις Σχολές Γονέων η συμμετοχή και των δύο γονέων είναι επιθυμητή, δεν κρίνεται γενικά απαραίτητη και αναγκαία. Όταν όμως υπάρχει η δυνατότητα να συμμετέχουν και οι δύο γονείς τότε μπορούν να βιώσουν από κοινού αυτή τη μοναδική εμπειρία και να βοηθηθούν να αποκτήσουν την ίδια οπτική σχετικά με την άσκηση του ρόλου τους.

Οι ομάδες Σχολών Γονέων συμβάλλουν καθοριστικά στην ομαλή προσαρμογή των συζύγων στη νέα πραγματικότητα που σηματοδοτείται από τον ερχομό του νέου μέλους. Προετοιμάζουν τους γονείς ψυχολογικά και συναισθηματικά για τις αλλαγές που θα επέλθουν στη ζωή τους και τους θωρακίζουν ως προς τους πιθανούς κραδασμούς που τυχόν θα αντιμετωπίσουν. Επιπλέον, τους παρέχουν γνώσεις σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού και δεξιότητες απαραίτητες για την αντιμετώπιση αυτής της τόσο μοναδικής και πρωτόγνωρης εμπειρίας. Τέλος, παρέχουν στους γονείς ένα πλαίσιο κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, η οποία παρέχεται τόσο από τον ειδικό, ο οποίος συντονίζει την ομάδα, όσο και από τους υπόλοιπους γονείς που συμμετέχουν σε αυτήν. Οι Σχολές Γονέων αποτελούν ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο

πρόληψης που προωθεί την ψυχική υγεία όχι μόνο των γονέων, αλλά και των νέων επερχόμενων μελών της οικογενειακής ομάδας (Παππά 2006α, 2006β).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287.

Belsky, J., Rovine, M., & Fish, M. (1989). The Developing Family System. In M. Gunnar & E. Thelen (Eds.), *Minnesota Symposia of Child Psychology: Vol. 22 Systems and Development* (Chap. 4, pp. 119-166). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Belsky, J., & Kelly, J. (1995). *The transition to parenthood*. New York: Delacorte Press.

Belsky, J., & Volling, B. L. (1986). Mothering, fathering & marital interaction in the family triad: Exploring family systems processes. In P. Berman & F. Pedersen (Eds.), *Men's transition to parenthood. Longitudinal studies of early family experience* (pp. 37-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Block, J. H., Block, I., & Gjerde, P. (1986). The personality of children prior to divorce: A prospective study. *Child Development*, 57, 827-840.

Bornstein, M.H. (1995). *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cabrera, N. J. (2002). Fathers. In N. Salkind (Ed.), *Child Development* (pp. 148-152). Machillan Reference, USA.

Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (1998). New families: Modern couples as new pioneers, In Mason, M. A., Skdnik, A. & Sugarman, S. (eds.), *The evolving America family. New policies for new families*, Oxford University Press.

Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (2000). *When Partners Become Parents: The Big Life Change for Couples*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cox, M. J., Owen, M. T., Lewis, J. M., & Henderson, V. K. (1989). Marriage, adult adjustment, and early parenting. *Child Development*, 60, 1015-1024.

Crawford, D. W., & Huston, T. L. (1993). The impact of the transition to parenthood on marital leisure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(1), 39-46.

Doss, B. D., Rhoades, G. K., Stanley, S. M., & Markman, H. J. (2009). The effect of the transition to parenthood on relationship quality: an 8-year prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96 (3), 601-19.

Δραγώνα, Θ., & Ναζίρη, Δ. (1995). Γέννηση: Η γυναίκα μπροστά σε μια καινούρια

ζωή. Αθήνα: Εξάντας.

Δραγώνα, Θ. (2000). Η Δυναμική της Οικογένειας κατά τη Μετά-βαση στη Γονική Ιδιότητα. Στο Ι. Τσιάντης. & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Μωρά και Μντέρες. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και υγεία στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής* (σσ. 203-218), 2η έκδ. Αθήνα: Καστανιώτης.

Feeney, J. A., Hohaus, L., Noller, P., & Alexander, R. P. (2001). *Becoming parents: Exploring the bonds between mothers, fathers, and their infants*. New York: Cambridge University.

Feldman, S. S., & Nash, S. C. (1984). The transition from expectancy to parenthood: impact of the firstborn child on men and women. *Sex Roles*, 11, 61-78.

Greenstein, T. N. (1996). Husbands' participation in domestic labor: interactive effects of wives' and husbands' gender ideologies. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 585-595.

Grossman, F. K., Pollack, W. S., Golding, E. R., & Fedele, N. M. (1987). Affiliation and Autonomy in the Transition to Parenthood. *Family Relations*, 36 (3), 263-269.

Levy-Shiff, R. (1994). Individual and contextual correlates of marital change across the transition to parenthood. *Developmental Psychology*, 30, 591-601.

MacDermid, S. M., Huston, T. L., & McHale, S. M. (1990). Changes in Marriage Associated with the Transition to Parenthood: Individual Differences as a Function of Sex-Role Attitudes and Changes in the Division of Household Labor. *Journal of Marriage and Family*. 52(2), 475-486.

Μουσουρού, Λ. Μ. (2003). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg

Μπρούμου, Μ., & Μπρούζος, Α. (2005, Δεκέμβρης). Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Εκτίμηση, Καταγραφή. Αναρτημένη ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Ιωάννινα.

Μπρούμου, Μ. (2008). Ανάγκες Συμβουλευτικής Παιδιών Σχολικής και Εφηβικής Ηλικίας με Προβλήματα Συμπεριφοράς. *ΕΛΕΣΥΠ*, 84-85, 158-172.

Μπρούμου, Μ. (2010, Μάιος). Αλληλαγές στον τύπο της οικογένειας και συνέπειες που προκύπτουν: Η συμβολή της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής γονέων. Αναρτημένη ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξεληκτικής Ψυχολογίας, Αλεξανδρούπολη.

Παππά, Β. (2006α). Η μετάβαση στο γονικό ρόλο. Ο ρόλος των σχολών γονέων στην εκπαίδευση και τη συμβουλευτική μελλοντικών γονέων. *ΕΛΕΣΥΠ*, 76-77, 108-117.

Παππά, Β. (2006β). Επάγγελμα Γονέας. Αθήνα: Καστανιώτη.

Παππά, Β. (2008). Γονείς, Παιδιά και ΜΜΕ. Αθήνα: Καστανιώτης

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). Εξεληκτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση (τόμος 2). Αθήνα (αυτοέκδοση).

Parke, R. D. (1995). Fathers and families. In M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of Parenting: Vol. 3 Status and Social Conditions of Parenting (Chap. 2, pp. 27-63). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Parke, R. D. (2000). Father Involvement: A Developmental Psychological Perspective. Marriage and Family Review, 29, 2/3, 43-58.

Peitz, G., Kalicki, B., & Fthenakis, W. E. (1999, September). Adjustment to the Parental Role after Childbirth. Ανακοίνωση στο IXth European Conference on Developmental Psychology, Σπέτσες.

Terry, D. J. (1991). Transition to parenthood. In P. C. L. Heaven (Ed.), Lifespan Development (pp. 184-211). Sydney: HBJ.

Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Foster, C. A. (2003). Parenthood and Marital Satisfaction: A Meta-Analytic Review. Journal of Marriage and Family, 65(3), 574-583.

Umberson, D., & Gove, W. R. (1989). Parenthood and psychological well-being: Theory, measurement & stage in the family life course. Journal of Family Issues, 10, 440-462.

Vondra, J., & Belsky, J. (1993). Developmental origins of parenting: Personality and relationship factor. In Luster & Okagaki (Eds.), Parenting: An ecological perspective (pp. 1-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Woodworth, S., Belsky, J., & Crnic, K. (1996). The determinants of fathering during the child's second and third years of life: a developmental analysis. Journal of Marriage and the Family, 58, 679-692.

Χουρδάκη, Μ. (1999). Οικογενειακή Ψυχολογία. Αθήνα: Leader Books.

Χουρδάκη, Μ. (2000). Σχολές Γονέων (1962-2000). Αθήνα: Σχολές Γονέων.

Χουρδάκη, Μ. (2001). Οι αναντικατάστατοι Παιδαγωγοί. Η εκπαίδευση της Οικογένειας. Σχολές Γονέων. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 118, 33-39.

Χουρδάκη, Μ., Μαρούδα, Α., & Σταύρου, Μ. (1989). Θέματα Προετοιμασίας για Γάμο-Συμβίωση και Σχέσεις στην Οικογένεια. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Ο Ρόλος του Πατέρα στη συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας

*Πουλιάνου Σαβέλλα Υποψ. Διδάκτωρ Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων. E-mail: spouliau@cc.uoi.gr*

*Γιώτσα Άρτεμις Επίκουρος Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
E-mail: agiotsa@cc.uoi.gr*

Περίληψη

Στο παρελθόν, οι ψυχολόγοι μελετούσαν την ανάπτυξη του παιδιού εστιάζοντας μόνο στο ρόλο της μητέρας και στη σχέση της με το παιδί. Οι μεγάλες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές ανέτρεψαν τα δεδομένα, αλλιάζοντας όχι μόνο τη δομή της οικογένειας αλλά και τις λειτουργίες της. Τα τελευταία χρόνια έχει διενεργηθεί πλήθος ερευνών σχετικά με το ρόλο του πατέρα στην οικογένεια που υπογραμμίζουν τη θετική επιρροή του πατρικού ρόλου στην ανάπτυξη του παιδιού σε διάφορους τομείς όπως η σχολική επίδοση, η ψυχική υγεία και η κοινωνικοποίηση. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία βιβλιογραφική μελέτη έχοντας ως στόχο την παρουσίαση ερευνών σχετικά με τον ρόλο του πατέρα και την εμπλοκή του στη σχολική επίδοση του παιδιού που έχουν γίνει στην Ελλάδα, στην Μ. Βρετανία, στη Σουηδία, στην Ολλανδία, όπως επίσης στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία. Πιο συγκεκριμένα, στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία η συμμετοχή του πατέρα στο σπίτι και στη φροντίδα του παιδιού έχει αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Στη Μ. Βρετανία, παρατηρείται συμμετοχική γονεϊκότητα και ισότητα μεταξύ των ρόλων του πατέρα και της μητέρας. Στις Σκανδιναβικές χώρες, κυρίως στη Σουηδία, παρατηρούνται τα μεγαλύτερα ποσοστά εμπλοκής των πατέρων. Αυτό οφείλεται στις οικογενειακές πολιτικές που εφαρμόζονται, όπως για παράδειγμα στη χρήση της άδειας πατρότητας. Στην Ελλάδα, τα ποσοστά συμμετοχής των πατέρων στην οικογένεια και στο σχολείο είναι χαμηλά συγκριτικά με τα ποσοστά των πατέρων στις άλλες χώρες της Ευρώπης. Τα πορίσματα των ερευνών αναφέρουν ότι, κατά τη βρεφική ηλικία, τα παιδιά των εμπλεκόμενων πατέρων είναι περισσότερο αναπτυγμένα σε γνωστικό επίπεδο. Στη σχολική ηλικία, τα παιδιά που έχουν πατέρες ενεργούς πετυχαίνουν πολύ καλές επιδόσεις στα ακαδημαϊκά τεστ. Τέλος, παρουσιάζονται αποτελέσματα από τη συμμετοχή των πατέρων σε ομάδες συμβουλευτικής γονέων ενώ αναδεικνύεται η αναγκαιότητα στήριξης του πατρικού ρόλου στην οικογένεια και στο σχολείο.

Λέξεις Κλειδιά: Οικογένεια, πατρικός ρόλος, γονεϊκή εμπλοκή, συμβουλευτική γονέων

Εισαγωγή

Η οικογένεια έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της κοινωνιολογίας από το 19ο αιώνα και της ψυχολογίας τον 20ο αιώνα (Demos, 1986; LaRossa and Reitzes, 1993; Pleck, 1987). Στην περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, ο πατέρας απομακρύνθηκε από την οικογενειακή εστία για επαγγελματικούς λόγους με αποτέλεσμα το σαφή διαχωρισμό των ρόλων μέσα στην οικογένεια. Η στερεοτυπική εικόνα του πατέρα ως «κουβαλήτη» και της μητέρας ως υπεύθυνης για την ανατροφή των παιδιών παρέμεινε μέχρι την μεταπολεμική περίοδο (Townsend, 2002). Στη μεταπολεμική περίοδο, η οικογένεια απέκτησε μια περισσότερο ισότιμη στάση μεταξύ των μελών της (Weiss, 2000). Με τις κοινωνικές μεταβολές που ακολούθησαν και την ανάληψη οικογενειακών λειτουργιών (π.χ. εκπαίδευση, εργασία, νοσηλεία, κοινωνικές σχέσεις κ.α.) από εξειδικευμένους φορείς πέρα από την οικογένεια παρατηρήθηκαν αλλαγές στη δομή της οικογένειας με κυριότερη την αλλαγή της εκτεταμένης οικογένειας σε πυρηνική. Σύμφωνα με τη θεωρία του Parsons (1965) οι λειτουργίες της οικογένειας χωρίζονται σε εκφραστικές και εκτελεστικές. Παλαιότερα, οι εκφραστικές λειτουργίες που συνδέονται με την ανατροφή, την κοινωνικοποίηση των παιδιών, τη διατήρηση της ψυχολογικής συνοχής, τη μετάδοση της θρησκευτικής παράδοσης και των εθίμων, αποτελούσαν ως επί το πλείστον καθήκον της μητέρας. Οι εκτελεστικές λειτουργίες που αφορούν στην οικονομική ενίσχυση και την επιβίωση της οικογένειας αποτελούσαν αποκλειστικότητα του πατέρα. Στις μέρες μας, παρατηρείται ανακατανομή των λειτουργιών της οικογένειας με τους δύο γονείς να αναλαμβάνουν εκφραστικές και εκτελεστικές λειτουργίες ταυτόχρονα μέσα στην οικογένεια. Η μητέρα πια εργάζεται και συνεισφέρει οικονομικά στη συντήρηση της οικογένειας στις περισσότερες χώρες, ο πατέρας είναι περισσότερο εμπλεγμένος στην ανατροφή και την κοινωνική ζωή των παιδιών του (Georgas, Berry, van de Vijver, Kagitcibasi, & Poortinga, 2006).

Οι αλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο έχουν επηρεάσει όχι μόνο τις οικογενειακές λειτουργίες και τους ρόλους των μελών αλλά και τις οικογενειακές αξίες. Έρευνες που έχουν γίνει πάνω στις οικογενειακές αξίες σε είκοσιεπτά (27) χώρες σε όλο τον κόσμο (Georgas, Berry, van de Vijver, Kagitcibasi, & Poortinga, 2006) έδειξαν ότι υπάρχει καθολική συμφωνία με

τις αξίες που αναφέρονται στις Σχέσεις με Συγγενείς και την Οικογένεια. Ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα ότι στις οικονομικά αναπτυγμένες χώρες παρατηρείται διαφωνία για τους Ιεραρχικούς ρόλους των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα υπάρχει έντονη διαφωνία για τον αυταρχικό ρόλο και την διαχείριση των οικονομικών από τον πατέρα και την κατώτερη θέση της μητέρας στην οικογένεια.

Η αντίληψη, λοιπόν, που θέλει τον πατέρα να συμμετέχει ενεργά στην ανατροφή των παιδιών του και οι ρόλοι των γονέων να είναι περισσότερο συμπληρωματικοί από ότι παλαιότερα άρχισε να γίνεται αισθητή από τα μέσα της δεκαετίας του '70 (Lamb, 1987). Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την πατρότητα (Marsiglio, Amato, Day, & Lamb, 2000) έχουν λάβει μέρος στην Αμερική, την Αυστραλία και τη Βρετανία. Σύμφωνα με στοιχεία που εξέδωσε το «Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικών Στατιστικών» στις Η.Π.Α. (Nord, 1997), οι υπάρχουσες έρευνες για την σπουδαιότητα του πατρικού ρόλου στη ζωή του παιδιού δεν μας δίνουν μια σαφή εικόνα για το ρόλο του πατέρα στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς έχει μελετηθεί εκτενώς η οικονομική συμβολή του πατέρα στην οικογένεια δίνοντας έμφαση στις εκτελεστικές λειτουργίες που αναλαμβάνει ο πατέρας στην οικογένεια (Parsons, 1965). Πολυάριθμες έρευνες σε μονογονεϊκές οικογένειες έχουν τονίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όταν ο πατέρας δεν παρέχει οικονομική εξασφάλιση και υποστήριξη στα παιδιά του (Crockett, Eggebeen & Hawkins, 1993; McLanahan & Sandefeur, 1994).

Ένας από τους κυριότερους παράγοντες που βοήθησαν στην ανάδειξη του πατρικού ρόλου είναι η αυξανόμενη γυναικεία απασχόληση που παρατηρήθηκε στις χώρες της Δύσης μεταπολεμικά. Όταν μάλιστα η μητέρα εργάζεται σε συνθήκες πλήρους ωραρίου, ο πατέρας αφιερώνει περισσότερες ώρες στο σπίτι με τα παιδιά του. Κατά συνέπεια, παρατηρείται αλληλαγή στους ρόλους των δύο φύλων των γονέων με μεγαλύτερη συμπληρωματικότητα στην εμπλοκή τους στη γονεϊκή ζωή.

Έρευνες σχετικά με τη συμπεριφορά των γονέων έχουν δείξει την επιθυμία ανδρών και γυναικών να ξεπεράσουν τις παλιές οικογενειακές πρακτικές των γονιών τους που υποστήριζαν το σαφή διαχωρισμό των ρόλων μεταξύ τους και να προωθήσουν μια περισσότερο συμμετοχική γονεϊκότητα που έρχεται σε αντίθεση με την απουσία του πατέρα στην οικογένεια λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων και την συναισθηματική απόσταση που υπήρχε στη σχέση των δικών τους γονιών. Για παράδειγμα, έρευνα στη Μ. Βρετανία (Hester and Harne, 1999) με δείγμα 13.000 πατέρες στα μέσα της δεκαετίας του 90', έδειξε ότι το 75% των πατέρων δήλωσαν πρόθυμοι να συμμετέχουν στην ανατροφή του παιδιού τους από τη βρεφική κιόλας ηλικία.

Πορίσματα ερευνών

Η εμπλοκή των γονέων και κυρίως του πατέρα αποτελεί βασικό συστατικό για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και έχει τονιστεί από πολλές πρόσφατες έρευνες (Cabrera, Natasha, Tamis-LeMonda, Catherine, Bradley, Hofferth, Sandra, Lamb, Michael, 2000; Fatherhood Institute, 2007; Flouri and Buchanan, 2003; Goldman, 2005; Ryan, 2000). Σύμφωνα με τα πορίσματα έρευνας που διενεργήθηκε στη Μ. Βρετανία για την εμπλοκή του πατέρα στην εκπαίδευση του παιδιού (Goldman, 2005), ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των πατέρων (σχεδόν 50%) βοηθάει τα παιδιά τους πολύ συχνά στο διάβασμα. Η πατρική εμπλοκή στις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού επηρεάζει θετικά τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο (Flouri, Buchannan, & Bream, 2002).

Έρευνα έδειξε ότι στο 36% των οικογενειών διπλής σταδιοδρομίας, ο πατέρας είναι το δεύτερο κατά σειρά άτομο μετά τη μητέρα που ενδιαφέρεται και φροντίζει τα παιδιά (Ferri, & Smith, 1996). Σε άλλη έρευνα (Katz, 1999) τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά, και ιδιαίτερα τα αγόρια, με πατέρες που αφιερώνουν χρόνο μαζί τους, είναι πολύ πιθανό να έχουν αυτοπεποίθηση στην ενήλικη ζωή τους.

Όσον αφορά στις επιδόσεις των παιδιών, διάφορες έρευνες έχουν εστιάσει στην υψηλότερη γνωστική ανάπτυξη τους κατά τη βρεφική ηλικία ιδιαίτερα όταν ο πατέρας ασχολείται μαζί τους (Nugent, 1991; Pedersen, Anderson & Kain, 1980; Pedersen, Rubinstein & Yarrow, 1979). Κατά τη νηπιακή ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν μεγαλύτερες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Easterbrooks & Goldbery, 1984) και υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης (I.Q.) (Yogman, Kindlon, & Earls, 1995).

Ακολούθως, στη σχολική ηλικία, τα παιδιά με εμπλεκόμενους πατέρες έχουν περισσότερες πιθανότητες να αριστεύσουν στα μαθήματα γλώσσας και μαθηματικών (Bing, 1963; Goldstein, 1982; Radin, 1981). Πλήθος ερευνών έχουν επιβεβαιώσει ότι η πατρική εμπλοκή συνδέεται με τις υψηλές επιδόσεις των παιδιών στα ακαδημαϊκά τεστ (Astone & McLanahan, 1991; Blanchard & Biller, 1971; Cooksey & Fondell, 1996; Feldman & Wentzel, 1990; Goldstein, 1982; Gottfried, Gottfried, & Bathurst, 1988; National Center of Education Statistics, 1997; Shinn, 1978; Snarey, 1993). Μια υπόθεση που μπορεί να ερμηνεύσει τα παραπάνω αποτελέσματα είναι ότι τα παιδιά των εμπλεκόμενων πατέρων είναι πιο πιθανό να ζουν σε περιβάλλον με περισσότερα γνωστικά ερεθίσματα (William, 1997).

Ο ρόλος του πατέρα στις Η.Π.Α.

Στις Η.Π.Α. παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στους ρόλους των δύο γονέων στη φροντίδα των παιδιών τους με τις μητέρες να έχουν αυξημένη οικονομική προσφορά στην οικογένεια. Ως εκ τούτου η συμμετοχή των πατέρων στο σπίτι και στη φροντίδα των παιδιών συνεχώς αυξάνεται (Steil, 2001). Ωστόσο, η συνεργασία με το σχολικό πλαίσιο φαίνεται ότι συνεχίζει να αποτελεί υποχρέωση της μητέρας (Nord, 1997).

Σύμφωνα με έρευνα (National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education (1996), οι πατέρες που εμπλέκονται στην σχέση σχολείου-οικογένειας είναι πολύ λιγότεροι από τις μητέρες, ειδικά στις πυρηνικές οικογένειες, σε ποσοστό 27%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες αυξάνεται στο 56%.

Πιο συγκεκριμένα, και οι δύο γονείς δείχνουν προθυμία να συμμετέχουν στις γενικές συνελεύσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων με τους πατέρες να παρευρίσκονται σε ποσοστό 55% και τις μητέρες σε ποσοστό 77%. Αντίθετα, οι πατέρες εκδηλώνουν λιγότερο ενδιαφέρον στην ανάληψη εθελοντικών δραστηριοτήτων από την πλευρά τους (π.χ. οργάνωση εορτών, παζαριού, συμμετοχή σε εκδρομές κ.α.). Οι πατέρες θεωρούν ότι είναι πιο εύκολο για εκείνους να παρακολουθήσουν τις γενικές συνελεύσεις και τις αθλητικές διοργανώσεις επειδή πραγματοποιούνται σε ώρες εκτός ωραρίου εργασίας και άρα αυξάνεται η δυνατότητα των γονέων για συμμετοχή.

Ο ρόλος του πατέρα στην Αυστραλία

Από το 1960 και μετά, στην Αυστραλία, όπως και στις Η.Π.Α., (Pleck, 1997) παρατηρείται μια σταδιακή άνοδος της άμεσης εμπλοκής του πατέρα στην ανατροφή του παιδιού. Όμως, παρά την αύξηση του κοινού χρόνου που περνούν οι πατέρες με τα παιδιά τους στην Αυστραλία, πορίσματα ερευνών δείχνουν ότι οι αυστραλοί πατέρες παραμένουν λιγότερο εμπλεκόμενοι από τις μητέρες (Bittman, 1998; Craig, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι πατέρες παρουσιάζονται ως «βοηθοί», ενώ οι μητέρες αναλαμβάνουν τις περισσότερες ευθύνες αντιπροσωπεύοντας συχνά τον πατέρα.

Σύμφωνα με άλλη έρευνα (Craig, 2002), οι πατέρες που εργάζονται υπό συνθήκες πλήρους ωραρίου, κατά μέσο όρο αφιερώνουν 7% του γονεϊκού χρόνου τους στα παιδιά τους, ενώ όταν βρίσκονται μαζί με τις μητέρες το ποσοστό ανεβαίνει στο 74%.

Ο ρόλος του πατέρα στην Ευρώπη

Στην υπόλοιπη Ευρώπη έχουν διενεργηθεί λιγότερες έρευνες σχετικά με την πατρότητα, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην ένταξη των γυναικών στο χώρο εργασίας και στην εξισορρόπηση από την πλευρά τους των επαγγελματικών και οικογενειακών ευθυνών. Ωστόσο, στις Σκανδιναβικές χώρες παρατηρείται μεγάλη ώθηση για χρήση της πατρικής άδειας από το κράτος. Πολλές ευρωπαϊκές χώρες, για παράδειγμα η Ολλανδία, τις τελευταίες δεκαετίες κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση.

Μεγάλης κλίμακας έρευνα (Smith, 2008) έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην εμπλοκή του πατέρα στις ευρωπαϊκές χώρες. Οι πατέρες στις Σκανδιναβικές χώρες (συμπεριλαμβάνονται η Ολλανδία και η Δανία) ασχολούνται με τα παιδιά τους τον περισσότερο χρόνο σε σχέση με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους, ενώ τελευταίοι έρχονται οι Πορτογάλοι και οι Έλληνες πατέρες. Το ποσοστό της Ελλάδας ανέρχεται στο 11% ενώ το αντίστοιχο της Δανίας στο 43%.

Σχετικά με την κατανομή του γονεϊκού χρόνου με τα παιδιά τους, στις Σκανδιναβικές χώρες και στη Δανία οι πατέρες αφιερώνουν το 1/3 του συνολικού γονεϊκού χρόνου. Στις χώρες της βόρειας Ευρώπης, όπως στο Βέλγιο, στη Γερμανία, στην Ιρλανδία, στην Ολλανδία, στη Βρετανία, όπως επίσης και στην Ισπανία, οι πατέρες αφιερώνουν το 1/5 του συνολικού χρόνου. Στη νότια και κεντρική Ευρώπη, σε χώρες όπως η Αυστρία, η Γαλλία και η Ιταλία, οι πατέρες αφιερώνουν το 1/6 του γονεϊκού χρόνου. Τέλος, το ποσοστό ανέρχεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα στην Ελλάδα και στην Πορτογαλία με τους πατέρες να αφιερώνουν το 1/10 του γονεϊκού χρόνου.

Ο ρόλος του πατέρα στη Μ. Βρετανία

Στη Μ. Βρετανία, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, το 75% των μτέρων ασχολείται με τις οικιακές εργασίες και την ανατροφή των παιδιών τους (Millar and Warman, 1996). Ωστόσο, όπως παρατηρήθηκε και στις άλλες χώρες, η επαγγελματική δραστηριοποίηση των γυναικών εκτός σπιτιού επέφερε την μεγαλύτερη εμπλοκή των πατέρων στη ζωή των παιδιών τους (Ferri και Smith, 1996), με μια τάση να υπάρχει πιο ισότιμη κατανομή στο διαχωρισμό των ρόλων των δύο γονέων (Sayer, Bianchi & Robinson, 2004).

Έρευνα που διενεργήθηκε στη Βρετανία το 1989 πάνω στις στάσεις και τις

οικογενειακές αξίες, (British Social Attitudes Report) έδειξε ότι το 1/3 των ανδρών (32%) συμφωνούν ότι «η δουλειά του άνδρα είναι να φέρνει τα χρήματα στο σπίτι» και «η δουλειά της γυναίκας είναι να φροντίζει το σπίτι και την οικογένεια». Δύο δεκαετίες αργότερα το ποσοστό αυτό έχει μειωθεί στο μισό (17%) (Crompton. & Lyonette, 2008). Με την έλευση ενός παιδιού, τα ζευγάρια τείνουν να προσαρμόζουν τα εργασιακά τους ωράρια. Πιο συγκεκριμένα, στις νέες οικογενειακές συνθήκες οι γυναίκες επιδιώκουν να αλληλάζουν τις συνθήκες εργασίας από πλήρης απασχόληση σε μερική προκειμένου να ανταποκριθούν σ' αυτή την μετάβαση. Ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα ότι οι πατέρες στη Μ. Βρετανία εργάζονται περισσότερες ώρες συγκριτικά με τους πατέρες στις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Άξιο αναφοράς είναι ότι το 96-97% των εργαζόμενων πατέρων που έχουν παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας εργάζονται υπό καθεστώς πλήρους απασχόλησης (Dermott, 2006). Επίσης, έρευνα που διενεργήθηκε πάνω στο είδος της απασχόλησης των πατέρων με τα παιδιά τους, έδειξε ότι οι πατέρες συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους παρά σε άλλες καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. φροντίδα, τροφή, εξόδους κ.α.) (Pleck, 1997). Έρευνα της Goldman (2005) έδειξε ότι η στοργική και υποστηρικτική συμπεριφορά των πατέρων σχετίζεται με θετικές σχολικές επιδόσεις των παιδιών.

Μια άλλη κοινωνική αλληλιά που ακολούθησε την έξοδο των γυναικών από το σπίτι και την επαγγελματική τους δραστηριοποίηση είναι η συνεχής αύξηση του αριθμού των διαζυγίων η οποία επέφερε τη μείωση της εμπλοκής των πατέρων που δε ζούν με τα παιδιά τους (Hunt & Roberts, 2004). Η μη κοινή συμβίωση του πατέρα με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας περιόρισε τον χρόνο αλληλεπίδρασης μεταξύ πατέρα και παιδιών (Carlson & McLanahan, 2002; Flouri, 2005).

Ο ρόλος του πατέρα στη Σουηδία

Η Σουηδία είναι μια από τις λίγες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου η νομοθεσία έχει επιφέρει βαθιές κοινωνικές αλλαγές με την αποκλειστική πρόβλεψη για τους πατέρες δύο μηνών τουλάχιστον από τους 13 μήνες γονικής άδειας (Bennhold, 2010). Ως εκ τούτου προωθείται η ισότητα των δύο φύλων στο οικογενειακό σύστημα, η μεγαλύτερη πατρική εμπλοκή στη ζωή του παιδιού και η ανάπτυξη των συναισθηματικών δεσμών μεταξύ πατέρα και παιδιού (Rostgaard, 2002). Οι πατέρες στη Σουηδία είναι περισσότερο εμπλεκόμενοι στην ανάπτυξη του παιδιού τους από κάθε άλλη χώρα στην Ευρώπη. Στη Σουηδία, το νέο πρότυπο της αξιοποίησης

της γονικής άδειας από τους πατέρες έχει γίνει ένθερμα αποδεκτό καθώς όλο και περισσότεροι πατέρες κάνουν χρήση της άδειας. Με αυτόν τον τρόπο οι πατέρες έχουν περισσότερο χρόνο να αφιερώσουν στην οικογένεια. Σύμφωνα με έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι πατέρες που κάνουν χρήση της πατρικής άδειας, είναι περισσότερο εμπλεκόμενοι στην ανατροφή του παιδιού τους (Bergman and Hobson, 2002; Brandth & Kvande, 2002; Lamb, Chuang & Hwang, 2004).

Ο ρόλος του πατέρα στην Ολλανδία

Στην ολλανδική κοινωνία παρατηρούνται δύο χαρακτηριστικά που δε φαίνεται να συγκλίνουν μεταξύ τους: η ανεκτικότητα και η παράδοση (van der Avort, Cuyvers, & de Hoog, 1996; Cuyvers & Latten, 1999; Nederlandse Gezinsraad, 2001). Η ανεκτικότητα της ολλανδικής κοινωνίας αναφέρεται στις προοδευτικές πολιτικές και στάσεις απέναντι σε οικογενειακά ζητήματα με την προώθηση της ισότητας των δύο φύλων και την απόρριψη των ιεραρχικών ρόλων των δύο γονέων. Όσον αφορά στο παραδοσιακό στοιχείο είναι ενδιαφέρον το εύρημα ότι παρατηρούνται μειωμένα επίπεδα γυναικείας απασχόλησης που έχουν σαν συνέπεια τη μεγαλύτερη ενασχόληση των μητέρων με τις δουλειές του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών.

Οι οικογενειακές σχέσεις στην Ολλανδία διέπονται από ισότητα μεταξύ των μελών και αυτονομία. Τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να ενεργούν ως ανεξάρτητες προσωπικότητες, ενώ η επιβολή εξουσίας από τον άνδρα/πατέρα δεν αποτελεί χαρακτηριστικό της γονεϊκής συμπεριφοράς (de Swaan, 1988).

Ο ρόλος του πατέρα στην Ελλάδα

Έρευνες που έχουν διενεργηθεί στην Ελλάδα και μελετούσαν τη μεταβολή των οικογενειακών αξιών έδειξαν ότι υπάρχει καθολική απόρριψη από όλες τις ηλικίες των παραδοσιακών οικογενειακών αξιών και πιο συγκεκριμένα εκείνων των αξιών που αφορούν στους ιεραρχικούς ρόλους των δύο γονέων. Για παράδειγμα απορρίπτονται οικογενειακές αξίες όπως «ο πατέρας πρέπει να είναι ο αρχηγός της οικογένειας», «ο πατέρας πρέπει να είναι ο χρηματοδότης και αυτός που παίρνει τις αποφάσεις», «η μητέρα πρέπει να υπακούει στις αποφάσεις του πατέρα» κ.α. (Γεώργας, Χριστακοπούλου, Μυλωνάς & Schwartz, 1992; Γιώτσα, 2003; Γιώτσα, 2007). Στην Ελλάδα σήμερα, ο πατέρας έχει χάσει την εξουσία που είχε παλαιότερα, ενώ αντίθετα, η μητέρα έχει αρχίσει να αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες μέσα στην

οικογένεια, πέρα από την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών με την οικονομική της συνεισφορά στην οικογένεια και τη διαχείριση των οικονομικών. Αυτή η κοινωνική αλληλαγή οφείλεται στην αύξηση της γυναικείας απασχόλησης στις αρχές της δεκαετίας του '80 και στην μαζική είσοδο των γυναικών στα ελληνικά πανεπιστήμια (Γεώργας, 2000, 2002).

Όπως και σε άλλες χώρες, την ευθύνη για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην Ελλάδα εξακολουθεί να επωμίζεται η μητέρα (Κορωναίου, 2006). Οι πατέρες σε ποσοστό 57,3% δηλώνουν ότι η σύζυγος είναι αυτή που επισκέπτεται το σχολείο για να ενημερωθεί για την πρόοδο των παιδιών. Το 25% των πατέρων δηλώνει ότι και οι δύο γονείς συμμετέχουν στην ενημέρωση, το 16,7% των πατέρων δηλώνει ότι συνήθως πηγαίνουν οι ίδιοι, ενώ το 1,2% αναφέρουν ότι κανένας από τους δύο γονείς δεν ενημερώνεται και το ρόλο αυτό έχει αναλάβει κάποιο άλλο πρόσωπο, συνήθως η γιαγιά.

Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα ποσοστά της πατρικής εμπλοκής διαφοροποιούνται μεταξύ της Αθήνας και των άλλων επαρχιακών πόλεων. Πιο συγκεκριμένα, οι πατέρες στην Αθήνα ασχολούνται με την ανατροφή των παιδιών τους σε ποσοστό 42%, ενώ το ποσοστό ανεβαίνει στο 77,8% στην επαρχία.

Το γεγονός ότι η μητέρα έχει μεγαλύτερη εμπλοκή από τον πατέρα στην ανατροφή των παιδιών, ανεξαρτήτως μεταβολών στις οικογενειακές αξίες και τους ιεραρχικούς ρόλους, επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της συμμετοχής των γονέων σε Ομάδες Σχολών Γονέων του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης κατά το διάστημα 2003 έως το 2008 (Γεωργίου & Κωτσάκης, 2008).

Το διάστημα 2003-04 εκπαιδεύτηκαν 4514 γονείς από τους οποίους 4257 (94,3%) είναι γυναίκες και μόλις 257 (5,7%) είναι άνδρες. Το διάστημα 2004-05 συμμετείχαν 5647 γονείς από τους οποίους 5181 (91,7%) είναι γυναίκες και 466 (8,3%) είναι άνδρες. Τέλος, κατά τη χρονική περίοδο 2005-08 συμμετείχαν 36000 γονείς από τους οποίους 33120 είναι γυναίκες και μόλις 2880 είναι άνδρες (Γεωργίου & Κωτσάκης, 2008). Είναι φανερό ότι αν και το ποσοστό συμμετοχής των ανδρών ανεβαίνει, η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών και η εμφανής απουσία των πατέρων στις Σχολές Γονέων δηλώνει την ύπαρξη της στερεοτυπικής ακόμα αντίληψης για την ανατροφή των παιδιών που θέλει την μητέρα ως επί το πλείστον εμπλεκόμενη (Μαθικιώση, 2008) ιδιαίτερα στην Προσχολική και Σχολική Ηλικία. Η συμμετοχή των πατέρων ανεβαίνει στο 12% όταν τα παιδιά τους βρίσκονται στην Εφηβική Ηλικία,

ηλικία κατά την οποία παρατηρούνται βιοσωματικές, κοινωνικές και ψυχολογικές αλληλαγές με έντονες συγκρούσεις (Γιώτσα & Ζεργιώτης 2007). Η δυσκολία διαχείρισης αυτών των αλληλαγών από την οικογένεια κινητοποιεί και τους δύο γονείς να λάβουν περισσότερη πληροφόρηση, ενημέρωση και στήριξη στο γονεϊκό τους ρόλο.

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική μας ανασκόπηση πάνω στο ρόλο του πατέρα στην Ελλάδα και διεθνώς, ανέδειξε ότι οι μεγάλες κοινωνικές αλληλαγές παγκόσμια έχουν επιφέρει αλληλαγές στη δομή και στις λειτουργίες της οικογένειας. Οι ρόλοι μεταξύ των δύο φύλων έχουν διαφοροποιηθεί με τους δύο γονείς να μοιράζονται τις εκφραστικές και τις εκτελεστικές λειτουργίες, εύρημα που δείχνει ότι ιδιαίτερα στις οικονομικά αναπτυγμένες χώρες με την αύξηση της γυναικείας απασχόλησης ο διαχωρισμός των λειτουργιών σύμφωνα με τον Parsons (1965) δεν ισχύει στις μέρες μας απόλυτα, αλλά συμπληρωματικά μεταξύ των δύο φύλων. Οι μητέρες σήμερα εργάζονται και συνεισφέρουν στην οικονομική επιβίωση της οικογένειας, ενώ οι πατέρες συμμετέχουν περισσότερο στην ανατροφή των παιδιών, ιδιαίτερα όταν οι μητέρες εργάζονται με πλήρες ωράριο. Η συμπληρωματική κατανομή των ρόλων επιβεβαιώνει την τάση των συστημάτων να προσαρμόζονται στις αλληλαγές (Brofenbrenner, 1989; Sayer, Bianchi, & Robinson, 2004).

Η σημαντικότητα της πατρικής εμπλοκής στη συνεργασία με το σχολικό πλαίσιο έχει αποδειχθεί από πολλές έρευνες στις Η.Π.Α., την Αυστραλία, τη Μ. Βρετανία και την Ευρώπη. Όμως μόνο στις χώρες της Β. Ευρώπης οι πατέρες είναι περισσότερο εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους συγκριτικά με τους πατέρες των χωρών του Νότου που είναι οι λιγότερο εμπλεκόμενοι, με εξαίρεση την Ισπανία. Στην Ελλάδα, αν και οι πατέρες συμμετέχουν περισσότερο από κάθε άλλη προηγούμενη γενιά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η εμπλοκή τους παραμένει χαμηλή (μόνο το 1/10 από το γονεϊκό τους χρόνο αφιερώνουν οι πατέρες στα παιδιά τους). Οι μητέρες είναι εκείνες που αναλαμβάνουν ως επί το πλείστον την ανατροφή και φροντίδα των παιδιών τους και τη συνεργασία με το σχολικό πλαίσιο. Η ισχυρή παρουσία των μητέρων και αντίστοιχα η μεγάλη απουσία του πατέρα ίσως να συνδέεται με την προστασία που έχουν οι μητέρες από το νόμο με την άδεια μητρότητας (από 3 έως 12 μήνες) και τις γονικές άδειες που δικαιούνται μέσα στο χρόνο που τους επιτρέπει να εμπλέκονται πιο ενεργά από τους πατέρες. Άξιο αναφοράς είναι η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ της Αθήνας και των επαρχιακών πόλεων στη συμμετοχή των

πατέρων στη συνεργασία σχολείου οικογένειας. Η διαφορά αυτή είναι υπέρ της επαρχίας πιθανόν λόγω της συχνότητας που υπάρχει στην επαφή με εκπροσώπους του σχολικού πλαισίου στις μικρές επαρχιακές πόλεις. Στις σχολικές διαδικασίες, όπως και σε ομάδες Σχολίων Γονέων, συμμετέχουν στη συντριπτική πλειοψηφία οι μητέρες, γεγονός που επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα για συμβουλευτική υποστήριξη των πατέρων στο γονεϊκό τους ρόλο.

Η βιβλιογραφική μας μελέτη κατέδειξε την κοινωνική ανάγκη που αναδύεται για ελσασκότερα ωράρια εργασίας των πατέρων ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στις διάφορες οικογενειακές δραστηριότητες μέσω της εφαρμογής του νόμου (ΕΓΣΣΕ 2000-2001, άρθρο 10) για τις άδειες πατρότητας αλλήλ και για περισσότερη εκπαίδευση μέσω των Σχολίων Γονέων προκειμένου να «καταλάβουν πόσο ανεκτίμητο και αναντικατάστατο ρόλο παίζουν στην ανάπτυξη και τη ζωή των παιδιών τους» (Μαλικιώση, 2008, σελ. 44). Η πατρική εμπλοκή δε βοηθά μόνο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού αλλήλ έχει θετικά αποτελέσματα και για τον ίδιο τον πατέρα. Μέσω της συμμετοχής του σε διάφορες ομάδες, όπως οι Σχολές Γονέων, αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες και αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο γονεϊκό του ρόλο (Χουρδάκη, 1999).

Τέλος, η ενεργή συμμετοχή των πατέρων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αποδεικνύεται ευεργετική για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών καθώς επιτυγχάνεται ταχύτερη πρόοδος, μακροπρόθεσμες ακαδημαϊκές επιτυχίες και θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Σύμφωνα με τον Οδηγό Γονέα του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (Βруниώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσάφιδης, 2008), η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι σημαντική τόσο για τη σχολική πρόοδο όσο και για την ολική ανάπτυξη των παιδιών. Η θετική σχολική αυτοεικόνα επηρεάζει γενικότερα την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη του παιδιού για όλη του τη ζωή (Λεονταρή, 1998).

Βιβλιογραφία

- Astone, N. M., & McLanahan, S. S.** (1991). Family structure, parental practices, and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Avort, A. van der, Cuyvers, P., & Hoog, K. de** (1996). *Het Nederlandse gezinsleven aan het einde van de twintigste eeuw* [Family life in the Netherlands at the end of the twentieth century]. The Hague: Nederlandse Gezinsraad.
- Bennhold, K.** (2010). *THE FEMALE FACTOR; Paternity Leave Law Helps to Redefine*

Masculinity in Sweden. The New York Times.

Bergman, H. & Hobson, B. (2002). Compulsory fatherhood: the coding of fatherhood in the Swedish welfare state. In B. Hobson (eds.) *Making Men into Fathers. Men, Masculinities and the Social Politics of Fatherhood*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 92-144.

Bing, E. (1963). The effect of child rearing practices on the development of cognitive abilities. *Child Development*, 34, 631-648.

Bittman, M. (1998). Changing family responsibilities: The role of social attitudes, markets and the state. *Family Matters*, 50, 31-37.

Blanchard R. W., & Biller, H. B. (1971). Father availability and academic performance among third grade boys. *Developmental Psychology*, 4, 301-305.

Brandth, B. & Kvande, E. (2002). Reflexive Fathers: Negotiating Parental Leave and Family Life. *Gender, Work and Organization*, 9/2, 178-203.

Brofenbrenner, 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.

Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C., Bradley, R., Hofferth, S., & Lamb, M. (2000). Fatherhood in the 21st Century. *Child Development*, 71, 127-136.

Carlson, M. J., & McLanahan, S.S. (2002). Fragile families, father involvement and public policy. In C.S. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (eds.), *Handbook of Father Involvement: multidisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Cooksey, E. C., & Fondell, M. M. (1996). Spending time with his kids: Effects of family structure on fathers' and children's lives. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 693-707.

Craig, L. (2002). Caring differently: A time use analysis of the type and social context of child care performed by fathers and by mothers. *Social Policy Research Centre*, discussion paper 118, Sydney, Australia.

Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender and Society*, 20(2), 259-281.

Crockett, L. J., Eggebeen, D. J., and Hawkins, A. J. (1993). Father's Presence and Young Children's Behavioral and Cognitive Adjustment. *Family Relations* 14, 355-377.

Crompton R., Lyonette C. (2008). Who does the housework? The division of labour within the home, British Social Attitudes, 24th report, National Centre for Social

Research, SAGE.

Cuyvers, P. and Latten, J. (1999). *Alleen of samen? Alleen en samen!* [Single or together? Single and together!]. The Hague: CBS.

Demos, J. (1986). *Past, Present and Personal: The Family and the Life Course in American History*, New York: Oxford University Press.

Dermott, E. (2006). *The Effect of Fatherhood on Men's Patterns of Employment*, Swindon: ESRC.

Easterbrooks, M. A., & Goldberg, W. A. (1984). Toddler development in the family: Impact of father involvement and parenting characteristics. *Child Development*, 53, 740-752.

Fatherhood Institute, (2007). *The Difference a Dad Makes*. Abergavenny, Fatherhood Institute.

Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom selfrestraint and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.

Ferri, E., and Smith, K. (1996). *Parenting in the 1990s*, Report for the Joseph Rowntree Foundation, England: York.

Flouri, E. (2005). *Fathering and child outcomes*. England: John Wiley.

Flouri, E. Buchanan, A. (2003). The Role of Father Involvement and Mother Involvement in Adolescents Psychological Well-being. *British Journal of Social Work*, 33, 399-406.

Flouri, E., Buchanan, A., & Bream, V. (2002). Adolescents' perceptions of their fathers' involvement: Significance to school attitudes. *Psychology in the Schools*, 39, 575-582.

Georgas, J., Berry, J.W., van de Vijver, F., Kagitcibasi, C. & Poortinga, Y. H. (2006). *Families across cultures: A 30 Nation Psychological Study* Cambridge: Cambridge University Press.

Goldman, R. (2005). *Fathers' Involvement in their Children's Education*, London: National Family and Parenting Institute.

Goldstein, H. S. (1982). Fathers absence and cognitive development of 12-17 year olds. *Psychological Reports*, 51, 843-848.

Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., & Bathurst, K. (1988). Maternal employment, family environment, and children's development: Infancy through the school years. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds.), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (pp. 11-58). New York: Plenum.

- Hester, M. and Harne, L.** (1999). Fatherhood, children and violence: placing the UK in an international context. In S. Watson & L. Doyal, *Engendering social policy*. Buckingham: Open University Press pp.148-164.
- Hunt, J. & Roberts, C.** (2004). *Child Contact with Non-Resident Parents*. University of Oxford.
- Katz, A.** (1999). *Leading Lads: 1,400 lads reveal what they really think about life in Britain today*. East Molesey: Young Voice.
- Lamb, M. E.** (1987). *The Father's Role: Cross-Cultural Perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M. E., Chuang, S. S. & Hwang, C. P.** (2004). Internal reliability, temporal stability, and correlates of individual differences in paternal involvement: a 15-year longitudinal study. In R. D. Day and M. E. Lamb (eds.), *Re-conceptualizing and measuring father involvement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LaRossa, R. & Reitzer, D. C.** (1993). Continuity and Change in Middle Class Fatherhood, 1925-1939: The Culture-Conduct Connection. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 455-468.
- Marsiglio, W., Amato, P., Day, R.D. & Lamb, M.E.** (2000). Scholarship on Fatherhood in the 1990s and Beyond. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1173-1191.
- McLanahan, S., & Sandefeur, G. D.** (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Millar, J. and Warman, A.** (1996). *Family obligations in Europe*. London: Family Policy Studies Centre.
- Μαηκιώση, Μ.** (2008). Η συμβουλευτική προσέγγιση του πατέρα. Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Σχολές Γονέων. Μαζί με τα παιδιά μας" (σελ. 39-45).
- National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education** (1996). *National Household Education Survey of 1996: Data File User's Manual, Vol. 1*, NCES 97-425. Washington, DC: Author.
- National Center for Education Statistics.** (1997). *Fathers' involvement in their children's schools*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Nederlandse Gezinsraad** (2001). *Gezin: Beeld en werkelijkheid [Family: Image and reality]*. The Hague, The Netherlands: Nederlandse Gezinsraad.
- Nord, C. W.** (1997). *Fathers' Involvement in Their Children's Schools*. National Household Education Survey.
- Nugent, S.** (1991). Cultural and psychological influences on the father's role in in-

fant development. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 475-485.

Parsons, T. (1965). The normal American family. In S. M. Farber (Eds.), *Man and civilization: The Family's Search for Survival* (pp. 34-36). New York: McGraw-Hill.

Pedersen, F. A., Anderson, B. J., & Kain, R. L. (1980). Parent-infant and husband wife interactions observed at age five months. In F. Pedersen (Eds.), *The father-infant relationship: Observational studies in the family setting* (pp. 71-86). New York: Praeger.

Pedersen, F. A., Rubinstein, J. L., & Yarrow, L. J. (1979). Infant development in father-absent families. *Journal of Genetic Psychology*, 135, 51-61.

Pleck, J. H. (1987). American Fathering in Historical Perspective. In M. Kimmel (Eds) *Changing Men. New Directions in Research on Men and Masculinity*. (pp.83-97), Newbury Park, CA: Sage.

Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3rd edition), (pp. 66-103). New York: John Wiley & Sons.

Radin, N. (1981). The Role of the Father in Cognitive, Academic, and Intellectual Development. In M.E. Lamb, (ed). *The Role of the Father in Child Development*, (379-427). New York: John Wiley & Sons.

Rostgaard, T. (2002). Setting time aside for the father: Father's leave in Scandinavia. *Community, Work & Family*, 5: 343-364.

Ryan, M. (2000). *Working With Fathers*. (Abingdon, Radcliffe Medical Press).

Sayer, L. C., Bianchi, S. M., & Robinson, J. P. (2004). Are Parents Investing Less in Children? Trends in Mothers' and Fathers' Time with Children. *American Journal of Sociology*, 110 (1): 1-43.

Shinn, M. (1978). Father absence and children's cognitive development. *Psychological Bulletin*, 85, 295-324.

Smith, K. A. (2008). *Who Cares? European fathers and the time they spend looking after their children*. VDM Verlag: Saarbrücken.

Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation: A four-decade study*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Steil, J. M. (2001). Family forms and member well-being: A research agenda for the decade of behavior. *Psychology of Women Quarterly*, 25: 344-363.

Swaan, A. de (1988). *In care of the state: Health care, education and welfare in Europe and the USA in the modern era*. Cambridge: Polity Press.

Townsend, N. W. (2002). *The Package Deal: Marriage, Work and Fatherhood in*

Men's Lives. Philadelphia: Temple University Press.

Weiss, J. (2000). To have and to hold: Marriage, the baby boom, and social change. Chicago, IL: University of Chicago Press.

William, M. V. (1997). Reconceptualizing Father Involvement. Unpublished master's thesis, Georgetown University, Washington, DC.

Yogman, M. W. Kindlon, D., & Earls, F. (1995). Father involvement and cognitive/behavioral outcomes of preterm infants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 58-66.

Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσάφιδης, Κ., (2008). Οδηγός Γονέα Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. (σ. 98). Εκδόσεις: Πατάκη.

Γεώργας, Δ. (2002). Πόσο έχει αλλάξει η ελληνική οικογένεια; Πα-νεπιστήμιο Αιγαίου. Στο Ν. Πολεμικού, Μ. Καϊή και Φ. Καθαβάση (Επιμ.), Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία: τόμος Β' Αποκλίνουσες διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας (σελ. 29-54). Αθήνα: Ατραπός.

Γεώργας, Δ., (2000). Η ψυχοδυναμική της οικογένειας στην Ελλάδα: Ομοιότητες και διαφορές με άλλες χώρες. Στο Α. Καθαντζη-Αζίζι, Η. Μπεζεβέγκη, (Επιμ.). Θέματα επιμόρφωσης /ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεώργας, Δ., Χριστακοπούλου, Σ., Μυλωνάς, Κ., & Schwartz, S. (1992). Οικουμενικές αξίες: Ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 7-25.

Γεωργίου, Ν. & Κωτσάκης, Β. (2008). Η πορεία των Σχολών Γονέων. Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή 'Σχολές Γονέων. Μαζί με τα παιδιά μας' (σελ. 47-51). Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Γιώτσα, Α. (2003). Αξίες και συναισθηματική εγγύτητα των μελών της ελληνικής οικογένειας. Ερευνητικά δεδομένα. Στο βιβλίο Α. Β. Ρήγα (Επιμ.), Το κουτί της Πανδώρας. Οικογένεια και η διαπολιτισμική της ταυτότητα σήμερα (σελ. 232-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιώτσα, Α. (2007). Αξίες και οικογένεια. Μια διαπολιτισμική μελέτη. *Ψυχολογία*, 13 (4), σελ. 111-128.

Γιώτσα, Α., Ζεργιώτης, Α. (2007). Ομάδες Σχολών Γονέων. Προσδοκίες γονέων και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας. Στο Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις (Επιμ.Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Κορωναίου, Α. (2006). Ο ρόλος των πατέρων στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και οικογενειακής και προσωπικής ζωής. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας

(ΚΕΘΙ).

Λεονταρή, Α. (1998). Αυτοαντίληψη (β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χουρδάκη, Μ. (1999). Οικογενειακή Ψυχολογία. Αθήνα: Leader Books.

Γονεϊκές πρακτικές και διαταραχές ύπνου στη βρεφική ηλικία

Στρατούλα Μάντζιου ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

Εισαγωγή

Οι εναλλασσές ύπνου-εγρήγορσης διαφέρουν από άτομο σε άτομο από τη βρεφική ακόμη ηλικία. Το 15-30% των βρεφών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον ύπνο (Lozoff et al., 1985). Οι γονείς πολύ συχνά αναφέρουν διάφορους τύπους προβλημάτων των βρεφών τους, όπως δυσκολία στο να αποκοιμηθούν, παρατεταμένα επεισόδια ύπνου-εγρήγορσης, υπερβολική ή ελάχιστη διάρκεια ύπνου. Όταν τα προβλήματα αυτά δεν προέρχονται από οργανικά προβλήματα, όπως κολλικούς, οδοντοφυΐα, αδενώδεις εκβλαστήσεις, τότε αποτελούν ενδείξεις της δυσκολίας του περιβάλλοντος να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για να μπορέσει το βρέφος να «αφεθεί» στην κατάσταση ύπνου (Λαζαράτου & Δικαίος, 2002 Κοντοπούλου, 2007). Η εναρμόνιση των ιδιαίτερων αναγκών του παιδιού με τις συνθήκες του περιβάλλοντος δεν είναι πάντα εύκολη και προϋποθέτει ψυχοφυσιολογικές προσαρμογές που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τον γονέα.

Οι ατομικές διαφορές των βρεφών ως προς την ποιότητα, τη διάρκεια και το πρόγραμμα του ύπνου, άλλοτε ερμηνεύονται από τους γονείς ως φυσιολογικά χαρακτηριστικά και άλλοτε ως δυσκολίες που τους προβληματίζουν και ανησυχούν. Αξιολογούνται λοιπόν ανάλογα με τις αντιλήψεις και τη στάση των γονέων και οι οποίες φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα απ' ό,τι οι ίδιες οι δυσκολίες στην έκβαση του προβλήματος (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Η δημιουργία ασφαλών σχέσεων του βρέφους με το γονέα είναι ουσιώδης για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και η μη δημιουργία αυτών συντελούν σε συναισθηματικές διαταραχές άγχους και κατάθλιψης, όσο και σε πιο σημαντικές διαταραχές της προσωπικότητας όχι μόνο στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αλλά και της ενήλικης ζωής (Grossmann et al., 2005). Εν τούτοις, στη χώρα μας η κοινή γνώμη είναι απαξιωτική ως προς το δυναμικό των βρεφών και εξακολουθεί να κυριαρχείται από απόψεις ότι τα βρέφη δεν κατανοούν, δεν θυμούνται, δεν βιώνουν καταστάσεις απόρριψης ή άλλων τραυματικών εμπειριών. Το περιεχόμενο, η διαπραγμάτευση και η διαχείριση της Ψυχικής Υγείας των Βρεφών, θα πρέπει να προσεγγίζεται ως ένα αμιγώς αναπτυξιακό θέμα, το οποίο, αφενός μεγιστοποιεί τη μελλοντική κοινωνικό-συναισθηματική και γνωστική επάρκεια και, αφετέρου ελαχιστοποιεί την εμφάνιση

ψυχοπαθολογικών χαρακτηριστικών σ' όλη τα ηλικιακά φάσματα της ζωής του ανθρώπου (Μάντζιου, 2007).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, κυρίως από Αμερική και Αγγλία, δείχνουν ότι οι χρησιμοποιούμενες γονεϊκές πρακτικές στη διάρκεια ύπνου-εγρήγορσης έχουν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη προβλημάτων του ύπνου σε βρέφη και νήπια (Adair et al., 1991 van-Tassel, 1985 Zuckerman et al., 1987). Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει το βαθμό συσχέτισης μεταξύ των γονεϊκών πρακτικών και των διαταραχών ύπνου στα παιδιά. Από όσα γνωρίζουμε, δεν έχει διερευνηθεί μέχρι στιγμής η σχέση αυτή σε ανάλογη έρευνα με ελληνικό δείγμα. Στη βάση των προαναφερθέντων ερευνών, οι υποθέσεις ήταν οι εξής: α) υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της ενεργούς συμμετοχής των γονέων και των διαταραχών ύπνου του βρέφους και β) υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της μητρικής γνώσης της κοινωνικής υποστήριξης και των διαταραχών ύπνου του βρέφους.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 300 γονείς με παιδιά (1-4 ετών) φυσιολογικής ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Το δείγμα συλλήχθηκε με συμπωματική δειγματοληψία από Δημόσιους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς της χώρας.

Εργαλεία

Για την αξιολόγηση των παραπάνω μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία: α) ISQ (Infant Sleep Questionnaire, Morrell, 1999a), β) MCISQ (Maternal Cognition about Infant Sleep, Morrell, 1999b), γ) PIBBS & (Parental Interactive Bed-time Behavioural Scale), Morrell & Cortina-Borja, 2002) και δ) SSQ (Social Support Questionnaire, Stanley, 1988).

Προκαταρκτικά Ευρήματα

Προκαταρκτικά ευρήματα της έρευνας μας αναδεικνύουν τις επόμενες 3 βασικές γονεϊκές πρακτικές ως προς τη διευθέτηση του ύπνου στη βρεφική ηλικία: α)

ενθάρρυνση αυτονομίας (αφήνουν το παιδί να κοιμηθεί μόνος/η), β) παθητική φυσική διευθέτηση (μένουν δίπλα από την κούνια, χωρίς να σηκώνουν το βρέφος) και γ) ενεργή-φυσική διευθέτηση (αγκαλιά, κούνημα, τάϊσμα, βόλτες εντός σπιτιού). Επιπλέον αναδύθηκαν 3 επί μέρους γονεϊκές πρακτικές: α) ανικανότητα θέσπισης ορίων, β) θυμός στις ανάγκες του βρέφους και γ) αμφιβολία ως προς την επάρκεια τους στο ρόλο τους ως γονείς. Παρατηρήσαμε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ενεργούς-φυσικής διευθέτησης με προβλήματα ύπνου του βρέφους. Επίσης παρατηρήσαμε θετικές συσχετίσεις μεταξύ του προβληματικού βρεφικού ύπνου, της μητρικής γνώσης και το είδους του κοινωνικού υποστηρικτικού πλαισίου.

Προκαταρκτικά συμπεράσματα

Βρέφη άνευ ενεργούς γονεϊκής συμμετοχής στη διαδικασία του ύπνου, βρέθηκαν να έχουν λιγότερα επεισόδια προβληματικού ύπνου και διευρυμένη ικανότητα ανάπτυξης αυτο-ρυθμιστικών και αυτο-χαλαρωτικών ικανοτήτων στη διαδικασία ύπνου-εγρήγορσης.

Τα ευρήματα αυτά καταγράφουν την επίδραση της γονεϊκής συμπεριφοράς στην ικανότητα ανάπτυξης του βρέφους στην αυτο-ρύθμιση – αυτο-χαλάρωση στη διάρκεια ύπνου – εγρήγορσης.

Τα συμπεράσματά μας συνάδουν με τη θεωρία της Προσκόλλησης (Bowlby) και τονίζουν τη σημασία των οργανωτικών προτύπων συμπεριφοράς των γονέων, οι οποίοι συνεισφέρουν στη δημιουργία αυτο-ρυθμιστικών, προστατευτικών μηχανισμών του βρέφους. Κρίνεται λοιπόν ουσιώδης η εφαρμογή πρώιμων προληπτικών παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία περιλαμβάνουν ένα εύρος παροχής υπηρεσιών σχεδιασμένων με τρόπο ώστε να ενδυναμώνονται τα χαρακτηριστικά πρακτικών των γονέων καθώς και τη δυναμική του πλαισίου του κοινοτικού συστήματος της χώρας μας. Η εφαρμογή αυτών θα οδηγήσει στην ελαχιστοποίηση των βρεφικών ανασφαλών και αποδιοργανωτικών τύπων προσκόλλησης, και κατ' επέκταση στη μείωση της ψυχικής νοσηρότητας.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι σημαντικά όχι μόνο σε επίπεδο ερευνητικό, αλλά και πρακτικό-παρεμβατικό. Καταδεικνύουν τη σημασία των γονεϊκών πρακτικών και την άμεση ανάγκη πρώιμων παρεμβάσεων στη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adair, R., Bauchner, H., Philipp, B., Levenson, S., & Zuckerman, B.**, (1991). Night waking during infancy: role of parental presence at bedtime. *Pediatrics*, 87(4), 500-504.
- K. E., Grossmann, K. Grossmann, Waters, E. Eds.** (2005). *Attachment from Infancy to Adulthood – The Major Longitudinal Studies*. Guilford Press.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ.** (2002). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Τυπωθήτω.
- Κοντοπούλου, Μ.** (2007). Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική. Gutenberg.
- Λαζαράτου, Ε. & Δικαίος, Δ.** (2002). Η αναπτυξιακή θεώρηση των διαταραχών του ύπνου. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 19(6), 633-644.
- Lozoff, B., Wolf, A.W. & Davis, N.S.** (1985). Sleep problems seen in pediatric practice. *Pediatrics*, 75, 477-483.
- Μάντζιου, Σ.** (2007). Διαστάσεις Ψυχικής Υγείας Βρεφών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 11-13, 73-92.
- Morrell, J.** (1999 a,b) a. –ISQ- (Infant Sleep Questionnaire),
b. –MCISQ- (Maternal Cognition about Infant Sleep), University Section of Child and Adolescent Psychiatry, Oxford U., UK.
- Morrell, J. & Cortina-Borja, M.** (2002). – PIBBS- (Parental Interactive Bedtime Behaviour Scale), University Department of Statistics, Oxford U, UK.
- Stanley, S.** (1988). –SSQ- (Social Support Questionnaire). Measures of psychosocial maternal variables. Unpublished manuscript. University of Western Australia.
- Van-Tassel, E.B.** (1985). The relative influence of child and environmental characteristics on sleep disturbances in the first and second years of life. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 6(9), 81-85.
- Zuckerman, B., Stevenson, J., & Baley, V.** (1987). Sleep problems in early childhood: continuities, predictive factors, and behavioural correlates. *Pediatrics*, 80(5), 664-671.

8. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

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

Κων/νος Δήμας, Καθηγητής Τμήματος Βρεφ/μίας Τ.Ε.Ι. Ηπείρου

Ελένη Καινούργιου, Καθηγήτρια Εφαρμογών Τ.Ε.Ι. Ηπείρου

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση παρέχει μία επισκόπηση του συστήματος Waldorf για την προσχολική αγωγή, για να επισημανθούν βασικά σημεία διαφοράς και ομοιότητας με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η προσέγγιση του συστήματος Waldorf δημιουργεί προβληματισμούς και ερωτήματα, σε βασικά θέματα αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών, που έχουν άμεση σχέση με την ανάπτυξή τους, τον τρόπο μάθησης, τις οργανωτικές δομές, τη λήψη αποφάσεων, τα προγράμματα σπουδών, το σχολικό κλίμα και περιβάλλον, την συ-νεργασία γονέων και γενικότερα με τις βασικές αρχές και στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το εκπαιδευτικό σύστημα Waldorf είναι γνωστό σήμερα σε όλες τις χώρες του κόσμου, ως ένα ξεχωριστό μοντέλο στο χώρο της προσχολικής αγωγής, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στηρίζεται εξ ολοκλήρου στην παιδαγωγική του ανθρωποσόφου Rudolf Steiner (1861-1925). Το σύστημα αυτό δημιουργεί πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικές εναλλακτικές λύσεις στην παραδοσιακή αγωγή και εκπαίδευση. Το πρώτο σχολείο Waldorf ιδρύθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου 1919 στην πόλη Waldorf κοντά στην Στουτγάρδη, με πρωτοβουλία του εργοστασιάρχη Emil Molt (1876-1836) και με έμπνευση του R. Steiner, φιλοξενώντας ως επί το πλε-ίστον παιδιά εργατών της καπνοβιομηχανίας Waldorf – Astoria (Leber, 1996: 15).

Με την ίδρυση του πρώτου ελεύθερου σχολείου, όπως ονομάστηκε, δόθηκε ουσιαστικά η ευκαιρία στον Steiner να υλοποιήσει στην πράξη τις περί αγωγής ιδέες του, που για περίπου δέκα χρόνια παρέμειναν μόνο θεωρία.

Από τότε επεκτάθηκε η ίδρυση ελεύθερων νηπιαγωγείων και σχολείων του Steiner όχι μόνο στην Γερμανία, αλλά σε όλο τον κόσμο: Γαλλία, Αγγλία, Αμερική, Καναδά, Αυστραλία, Νότια Αφρική, Αίγυπτο κ.λ.π..

Για να φανεί η διαφορά του παιδαγωγικού συστήματος Waldorf με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται σκόπιμο να τονιστούν μερικές αρχές και μερικά χαρακτηριστικά του, βάσει των οποίων εφαρμόζονται και λειτουργούν στην πράξη σε κάθε νηπιαγωγείο και σε κάθε σχολική μονάδα του Waldorf (Lindenberg, 1998: 15-

16). - Κάθε σχολείο και νηπιαγωγείο οργανώνεται από τους γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. - Κάθε σχολική μονάδα αυτοδιοικείται από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή από το σύλλογο των διδασκόντων. Δεν υπάρχει διευθυντής της σχολικής μονάδας και καμία ιεραρχική διάκριση μεταξύ των διδασκόντων, τόσο σε επίπεδο εργασιακών σχέσεων, όσο και σε επίπεδο αμοιβής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το γνωστικό τους αντικείμενο και την αρχαιότητα στην υπηρεσία λειτουργούν χωρίς διαφορές, όλοι είναι ίσοι, εκτός από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και προσφοράς εκπαιδευτικού έργου, που είναι προσωπική υπόθεση. - Το εκπαιδευτικό σύστημα του Waldorf επικεντρώνει την προσπάθεια στην κατεύθυνση για μια ανθρωπολογική αγωγή. Κάθε σχολική μονάδα προσανατολίζει το περιεχόμενο σπουδών, το πρόγραμμα, πάνω στις πιο αναγκαίες και στο ξεδίπλωμα των ικανοτήτων των μικρών παιδιών. Η ύλη δεν απομνημονεύεται, αλλά μέσω αυτής προωθείται η παιδική ανάπτυξη, στοχεύοντας στην ερμηνεία του κάθε βιώματος των παιδιών. - Η κάθε σχολική μονάδα Waldorf αρχίζει με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, διότι σε αυτή την ηλικία το παιδί μαθαίνει έμμεσα μιμούμενο κατακτώντας έτσι την σωστή προφορά. - Το εκπαιδευτικό σύστημα Waldorf δεν ενισχύει μόνο ένα καλλιτεχνικό μάθημα, αλλά και μαθήματα ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, όπως χειροτεχνίας, κατασκευών, εργαστηριακά μαθήματα κ.λ.π., που στις ανώτερες τάξεις οδηγούν την εισαγωγή τους στις νέες τεχνολογίες. Με τον τρόπο αυτό εισάγεται στα παιδιά(αγόρια και κορίτσια) το πνεύμα της εργασίας. - Η εποχική διδασκαλία τονίζεται ιδιαίτερα στο περιεχόμενο των μαθημάτων και θεωρείται ως μορφή «οικονομία στην εκπαίδευση». - Το εκπαιδευτικό σύστημα Waldorf δεν αποδέχεται το σύστημα επιλογής των μαθητών μέσω της αξιολόγησης όπως το παραδοσιακό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι δεν υποχρεώνονται οι μαθητές να επαναλάβουν κάποια σχολική τάξη λόγω της κακής επίδοσής των. - Το Waldorf είναι ένας τύπος σχολείου που το αξίωμα της επίδοσης δεν αποτελεί κριτήριο επιλογής των μαθητών για ένταξη σε σχολικές τάξεις, αλλά είναι της αρχής ότι η διαφορετική κοινωνική προέλευση και οι διαφορετικές σχολικές επιδόσεις σε μια ομάδα τους οδηγεί στην συνολική συνύπαρξη. - Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις των διδασκόντων εκπαιδευτικών και οι διαλογικές συζητήσεις πάνω σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής δίνουν την ευκαιρία και δυνατότητα για να συνδυάζεται η έρευνα με την σχολική πράξη. - Ο σχολικός γιατρός σε ένα σχολείο Waldorf έχει καθιερωθεί να αποτελεί μέλος του συλλόγου των διδασκόντων εκπαιδευτικών, αφού παίρνει μέρος στις συζητήσεις των εκπαιδευτικών, επισκέπτεται τις αίθουσες διδασκαλίας, εξετάζει τα παιδιά καλύπτοντας έτσι τις προϋποθέσεις της υγιεινής-ιατρικής φροντίδας του μαθήματος.

2. Η Δομή του Waldorfkindergarten

Κατά την περίοδο της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης (αρχές του 20ου αιώνα) όλοι οι παιδαγωγοί (R. Steiner, Kerschensteiner, Freinet κ.α., στα βασικά θέματα της παιδαγωγικής συγκλίνουν. Για τον R. Steiner υπάρχουν βασικές διαφοροποιήσεις ως προς τους τρόπους και μεθόδους επίτευξης των στόχων της Αγωγής: Η ελευθερία του ανθρώπου (Seitz/ Hallwachs, 1996: 13) είναι μία βασική έννοια με ιδιαίτερη βαρύτητα για τους δύο μεγάλους παιδαγωγούς M. Montessori και για τον R. Steiner. Έτσι θα λέγαμε ότι ο R. Steiner με την μη συνειδητή μίμηση, που αποτελεί μία «μαγική» λέξη για την Αγωγή, δίνει την ευκαιρία στα πρώτα επτά χρόνια της ζωής του ανθρώπου να δραστηριοποιείται ελεύθερα. Χαρακτηριστικές είναι οι εντυπώσεις και οι εμπειρίες από την σχολική ζωή μιας ενήλικης μαθήτριας του εκπαιδευτικού συστήματος Waldorf και αργότερα παιδαγωγού του συστήματος Montessori, η οποία αναφέρεται (Seitz/ Hallwachs, 1996: 14) στις «ζωντανές» εικόνες στις σχολικές θεατρικές παραστάσεις, στην προσωπικότητα της παιδα-γωγού, στους συμμαθητές/τριες της, στην μεταξύ τους αυτοεκτίμηση, στο ευχάριστο και ενθαρρυντικό σχολικό κλίμα κ.α. Γενικά στο Waldorf-Schule αποφασιστικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, που δημιουργεί μία θετική παιδαγωγική ατμόσφαιρα και ένα γόνιμο κλίμα εμπιστοσύνης.

2.1. Ευρυθμία

Το παιδαγωγικό σύστημα Waldorf, εκτός από την κίνηση μέσω του παιχνιδιού και της γύμνασης, που επιτυγχάνεται με εξωτερικές παρωθήσεις, γνωρίζει και την ευρυθμία, την οποία «ανακάλεσε από την ζωή» (Lindenberg, 1998: 102) και την καθιέρωσε για πρώτη φορά ως μάθημα ο Steiner, θέλοντας να τονίσει την σημασία του λόγου και του ήχου μέσω της ανθρώπινης κίνησης (Lindenberg, 1998: 102).

Μία πρώην μαθήτρια του WaldorfSchule γράφει για την ευ-ρυθμία: «.....Η ευρυθμία για μένα είναι μια τέχνη που προωθεί τον άνθρωπο συνολικά και τον επηρεάζει θετικά. Μετά την αποφοίτηση από το σχολείο, μου δημιουργείται το αίσθημα της ευρυθμίας, γι' αυτό, όταν έχω ευκαιρία, αυθόρμητα και σποραδικά κάνω μόνη μου ευρυθμία» (Lindenberg, 1998: 105).

Η απαγγελία και η μουσική είναι τα βασικά στοιχεία της ευρυθμίας. Η ευρυθμία ως δραστηριότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα Waldorf περιλαμβάνει μια σειρά από απλούς ρυθμούς μέχρι και πιο σύνθετους, που μπορούν τα παιδιά να παρουσιάσουν στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου. Η ευρυθμία αποτελεί μέρος της καθημερινής

σχολικής ζωής σ' ένα WaldorfSchule (Carlgren, 1996:84).

Τα παιδιά εισχωρούν στους ρόλους των παραμυθιών και των διηγήσεων μικρών ιστοριών, παίζοντας θέατρο-χοροθέατρο (Seitz/Hallwachs, 1996: 157).

Με την ευρυθμία (Seitz/Hallwachs, 1996: 157)-κατά τον Steiner- αποκτούν τα παιδιά ικανότητα για την βελτίωση του λόγου, στην απαγγελία προσαρμογή στην ομάδα, θεατρική δεξιότητα, αυτοπεποίθηση και εναρμόνιση όλων των ψυχικών, πνευματικών και σωματικών λειτουργιών του ανθρώπου.

Για την μεγάλη παιδαγωγική αξία της ευρυθμίας στην αγωγή των μικρών παιδιών και για την ιδιαιτερότητά της, ο Steiner αναφέρεται τα εξής:

«Ευρυθμία...Αυτή η επιθυμία αν μπορούσαμε να εκπληρώσουμε! Η ιδιαιτερότητά της είναι ότι μαθαίνουμε μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματά μας» (Barz, 1993:85).

2.2. Η μουσική αγωγή στους παιδικούς σταθμούς Waldorf

Η μουσική αγωγή θεωρείται στα σχολεία Waldorf εξαιρετικά σημαντική για όλες τις ηλικίες. Η μουσική παιδεία μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο μέσα από το ευρύτερο, πνευματικό και μεταφυσικό πρίσμα της ανθρωποσοφίας του Rudolf Steiner και απώτερος στόχος είναι τα παιδιά να διδαχτούν την αρετή, την ομορφιά και την αλήθεια. Υπάρχει άμεσος συσχετισμός μεταξύ κόσμου και ανθρώπου, καθώς όλες οι όψεις και διαστάσεις του κοσμικού σύμπαντος (μακρόκοσμος) μπορούν να βρουν αντιστοιχία στον άνθρωπο (μικρόκοσμος). Η μουσική που ακούγεται αποτελεί κατά κάποιο τρόπο τη φυσική αποτύπωση αυτής της σχέσης και σε σχέση με την κοσμική τάξη για παράδειγμα υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στα επτά διατονικά διαστήματα και στους επτά πλανήτες.

Περνώντας στο επίπεδο του μικρόκοσμου (άνθρωπος), το κεφάλι του ανθρώπου είναι ο χώρος της σκέψης και αντιστοιχεί στη μελωδία της μουσικής, το στήθος είναι ο χώρος του συναισθήματος και αντιστοιχεί στην αρμονία, ενώ τα εξωτερικά μέλη του σώματος αντιστοιχούν στη θέληση και στο μουσικό ρυθμό. Συνεχίζοντας την παραπάνω αντιστοίχιση στο χώρο της μουσικής, στο κεφάλι αντιστοιχούν τα πνευστά, στο στήθος τα έγχορδα και στα μέλη τα κρουστά όργανα. Περνώντας και στη μουσική αγωγή και με βάση τους κύκλους των επτά ετών που ακολουθεί ο άνθρωπος, στη φάση των πρώτων επτά ετών βαρύτητα έχει ο ρυθμός, στα επόμενα χρόνια την πρωτοκαθεδρία αποκτά η αρμονία, ενώ μετά τα 21 προτεραιότητα αποκτούν ζητήματα μουσικής φόρμας (Gieseler, 1994)

Για τα παιδιά μέχρι και την ηλικία των επτά σημαντική είναι η μάθηση μέσα από τη μίμηση και τις αισθητηριακές εμπειρίες. Εξαιτίας της γενικότερης μεταφυσικής και

εσωτερικής προσέγγισης της αγωγής εντοπίζονται ωστόσο κάποιες σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις άλλες προτάσεις μουσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. Έτσι, για παράδειγμα, υποβαθμίζεται ο ρόλος του παλλμού και του σταθερού ρυθμού, καθώς θεωρείται ότι ωθεί τα παιδιά προς τη γη, αντί να τα βοηθά να περάσουν στη διάσταση του ονείρου. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι προτάσεις για την τονικότητα (Wónsch, 1995: 26-41). Η επιλογή του ρεπερτορίου βασίζεται στον τρόπο που εξετάζεται η εξέλιξη της ανθρωπότητας, ενώ τα μουσικά διαστήματα αποκτούν μια μεταφυσική διάσταση. Το διάστημα πέμπτης είναι πρωταρχικής σημασίας και απέκτησε βαρύτητα από τα χρόνια της αρχαίας Αιγύπτου, όταν η ανθρώπινη συνείδηση προσανατολίστηκε από μια πνευματική προς μια πιο γήινη διάσταση. Τα τραγούδια για παιδιά στον παιδικό σταθμό κινούνται λοιπόν σε μια «διάθεση πέμπτης» με κέντρο το ΛΑ, που εκτείνεται έτσι μια πέμπτη πάνω (μέχρι το ΜΙ) και μια πέμπτη κάτω (μέχρι το ΡΕ). Η ενάτη που σχηματίζεται (ΡΕ-ΜΙ) αποτελεί το μουσικό σύμπαν του μικρού παιδιού και τα τραγούδια που κινούνται εκεί έχουν θεραπευτικό και καθισχυαστικό χαρακτήρα (Jordan-Decarbo, Joyce / Nelson, Jo Ann, 2002: 231-232). Αρκετά από τα τραγούδια είναι γραμμένα στην πεντατονική κλίμακα και συνοδεύονται από κινήσεις, ενώ η διάρθρωση του ρεπερτορίου επιτρέπει στα παιδιά να κατανοούν καλύτερα το ρυθμό της ζωής (ημέρα, εποχές κλη). Η μουσική που παίζεται (κυρίως με όργανα του Orff) οργανώνεται επίσης συχνά με βάση την πεντατονική κλίμακα, στην οποία το παιδί παίζει πιο ελε-ύθερο, απαλλαγμένο από το άγχος του λήθους. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό όργανο που χρησιμοποιείται από τα παιδιά στους παιδικούς σταθμούς είναι η παιδική άρπα. Αρκετά πάντως είδη μουσικής (ποπ μουσική, μουσική πρωτοπορία, εξω-ευρωπαϊκή μουσική) είναι απόντα από τα προγράμματα μουσικής αγωγής στους παιδικούς σταθμούς Waldorf (Vogt, 1987).

Βέβαια κάθε επισκόπηση της μουσικής αγωγής στους παιδικούς σταθμούς Waldorf θα πρέπει να συνοδεύεται και από μια αναφορά στη λεγόμενη «ευρυθυμία», που βασίζεται σε ένα συνδυασμό κίνη-σης και λόγου και επιδιώκει μέσα από ρυθμικές ασκήσεις και έλεγχο του σώματος και της αναπνοής τη συνάντηση σώματος και πνε-ύματος. Ίσως το χαρακτηριστικότερο στοιχείο των προγραμμάτων μουσικής αγωγής Waldorf είναι ο συνδυασμός στοιχείων εξαιρετικά πρωτότυπων με περιεχόμενα παραδοσιακά. Οι προτάσεις των παιδαγωγών των σχολείων Waldorf για τη μουσική αγωγή έχουν αποτελέσει την αφορμή για πολλές συζητήσεις στους κύκλους της Μουσικής Παιδαγωγικής, καθώς συναντούν ένθερμους υποστηρικτές, αλλήλ και αυστηρή κριτική.

2.3. Καλλιτεχνική Αγωγή-Χειροτεχνία

Στα Νηπιαγωγεία και τα σχολεία του Steiner δεν δίνονται θέμα-τα στα παιδιά έτοιμα από την παιδαγωγό, να ζωγραφίσουν ή να κα-τασκευάσουν, αλλή τ' αφήνουμε τελείως ελεύθερα, να εκφράσουν μόνα τους ότι παρατήρησαν, ότι βίωσαν και ότι τους έχει αρέσει. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να κινητοποιήσουν την φαντασία τους δημιουργικά και να αρχίσουν να ζωγραφίσουν και να κατασ-κευάσουν ελεύθερα μόνα τους, αντλώντας θέματα από την φύση, από τους περιπάτους, τα βιώματά τους, τις παρατηρήσεις τους, αρκεί η παιδαγωγός να έχει υπομονή, για ένα ζεστό διάλογο με τα παιδιά, για τη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος για ελεύθερη έκφραση.

Στόχος της ζωγραφικής στα σχολεία και νηπιακούς κήπους του Steiner είναι η απόκτηση εμπειριών με την χρήση του πινέλου και των διαλυτών χρωμάτων στο νερό. Η εμπειρία που αποκτούν τα παιδιά με τα χρώματα διαλυμένα στο νερό, έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία γιατί συμμετέχουν στην προετοιμασία της ζωγραφικής. Ο καλύτερος τρόπος να εισάγουμε τα παιδιά στον κόσμο των χρωμάτων είναι η ζωγραφική με νερομπογιές, γιατί αυτό είναι πιο κοντά στη φύση του (Καπουλίτσα-Τρούλου, 2009: 72).

Στο παιδαγωγικό σύστημα του Waldorf οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Οι διάδρομοι και οι αίθουσες της σχολικής μονάδας, διακοσμούνται με έργα τα οποία τα παιδιά έχουν εμπνευστεί από τις εμπειρίες τους, τα βιώματά τους και από την ζωή τους. Έτσι κάνουν ζωγραφιές, κατασκευές από ξύλο και απ' άλλα φυσικά υλικά, όπως πηλό, στο σχολικό τους εργαστήριο.

2.4. Το παιχνίδι στο παιδαγωγικό σύστημα του Waldorf

Το παιδαγωγικό σύστημα Waldorf απορρίπτει το έτοιμο κατασκευασμένο, τεχνικό και βιομηχανικό παιχνίδι. Η ανθρωποσοφιστική παιδαγωγική του Rudolf Steiner είναι υπέρ των απλών παιγνιδιών από φυσικά υλικά, και υπέρ της ώθησης των παιδιών να συμμετέχουν στην κατασκευή των παιγνιδιών με φυσικά υλικά. Είναι προτιμότερη η ώθηση του παιδιού, όχι στην αγορά έτοιμου παιγνιδιού, αλλή στο παιχνίδι που να έχει σχέση με την ζωή. Η φύση προσφέρει άφθονα ερεθίσματα και ποιοτικά κατάλληλα υλικά για τη δραστηριοποίηση των παιδιών, με φυσικά υλικά (Retter, 1979: 155).

Το παιδί προτιμά καλύτερα να φτιάξει μόνο του το παιχνίδι του από μία κόλλη χαρτί, να συγκεντρώσει πέτρες, να παίξει στην άμμο, κ.λ.π.. Τα ανθρωποσοφιστικά κριτήρια σχετικά με το παιχνίδι είναι:

Το παιγνίδι πρέπει να βγαίνει μέσα από την καθημερινότητα.

Τα παιδιά πρέπει να έχουν το δικαίωμα της επανάληψης. Να παίζουν πολλές φορές ένα παιγνίδι.

Μέσα από το παιγνίδι τα παιδιά πρέπει να εκφράζουν τα βιώ-ματά τους, να μιμούνται και να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους (Barz, 1993: 85).

Στο Waldorfkindergarten υπάρχουν κούκλες στις οποίες δεν είναι τόσο εμφανή τα χαρακτηριστικά των προσώπων τους. Κάθε παιδί μπορεί να δώσει μόνο του, όποιο χαρακτηριστικό θέλει ανάλογα με την επιθυμία του. Αυτές είναι «οι υποτιθέμενες ωραίες κούκλες του Waldorf», αναφέρει ο Steiner. «Παίρνοντας το παιδί μία τέτοια υποτιθέμενη ωραία κούκλα, το μυαλό του σταματάει, ενώ θα έπρεπε να "ξεκλειδώσει" όλες τις ιδέες του» (Barz, 1993: 92).

Ένα άλλο μοντέλο Νηπιαγωγείου – Βρεφονηπιακού Σταθμού, που λειτουργεί στη Γερμανία, υπό τη μορφή ιδιωτικού Δικαίου είναι το Waldorfkindergarten, που στηρίζεται εξ ολοκλήρου στην παιδαγωγική του ανθρωποσόφου Rudolf Steiner.

Το σχολικό άγχος, η αποτυχία του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος, η τάση για σχολική επίδοση κι ανταγωνιστικότητα, οι πολλαπλές εξετάσεις, οδήγησαν πολλούς γονείς να στραφούν προς την παιδαγωγική του Rudolf Steiner, που είναι προσανατολισμένη στη συνολική παιδαγωγική εκπαίδευση του ατόμου. Στόχος της Waldorfkindergarten παιδαγωγικής είναι η βοήθεια του παιδιού για το ξεδίπλωμα (απελευθέρωση) των υπάρχουσών δυνάμεων, κι ειδικότερα το πλήρες ξεδίπλωμα της προσωπικότητας κι όχι προσανατολισμός στη μετάδοση επιστημονικών γνώσεων.

Το παιδαγωγικό σύστημα του Waldorfkindergarten προσανατολίζεται σε μια νέα πλευρά του παιδιού: όλα πρέπει να ξεκινούν από το παιδί. Η αξία της τέχνης ως μέσου αγωγής έχει σημαίνουσα σημασία για το Waldorfkindergarten. Η αγωγή απευθύνεται σε όλη την προσωπικότητα του παιδιού. Συνολική μόρφωση σημαίνει ότι όλες οι δραστηριότητες, καλλιτεχνικές, μουσικοπαιδαγωγικές, χειρωνακτικές έχουν την ίδια αξία.

Η ζωή σε ένα Waldorfkindergarten είναι δυνατόν να παρομοιαστεί με τη ζωή και τις δραστηριότητες μιας μεγάλης οικογένειας.

3. Η δομή ενός ημερήσιου προγράμματος Waldorfkindergarten

Η ζωή σ' ένα Waldorfkindergarten είναι δυνατόν να παρομοιαστεί με τη ζωή και τις δραστηριότητες μίας μεγάλης οικογένειας. Οι βρεφονηπιαγωγοί φροντίζουν για το ημερήσιο πρόγραμμα που περιλαμβάνει εργασίες, ασχολίες, που έχουν σχέση με

τη ζωή και το σπίτι, χειρωνακτικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες και διοργάνωση σχολικών εορτών.

Η παρουσίαση της δομής του ρυθμού ενός ημερήσιου προγράμματος Waldorf-kindergarten (Jaffke, 1994: 20-21), δίνει τη διαφορά του ρυθμού ενός Ελληνικού Βρεφονηπιακού Σταθμού.

Ο Βρεφονηπιακός Σταθμός ανοίγει στις 7:10, όπου συναντιούνται τα στελέχη του ιδρύματος για μια βραχυχρόνια συνεργασία, ενώ τα παιδιά από τις 7:30 μέχρι τις 8:30 έχουν την ευκαιρία να εισέρχονται στον σταθμό. Μέχρι τις 9:15 τα παιδιά παίζουν ελεύθερα ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, τα κίνητρα και τις παρορμήσεις τους. Μερικά απ' αυτά συναντιούνται σε διάφορες γωνιές, όπως: τη γωνιά των κατασκευών, πυροσβεστικής, γωνιά καπνιστών ψαριών, γωνιά κατασκευών σπιτιών. Τα μικρότερα παιδιά είτε παίζουν μόνο τους, είτε συμμετέχουν στα ομαδικά παιχνίδια των μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών, π.χ. μιμούνται τους ασθενείς σε ιατρείο. Έτσι με αυτόν τον τρόπο τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούνται από τα μεγαλύτερα στα παιχνίδια τους. Προς το τέλος του χρόνου του ελεύθερου παιχνιδιού, οι ενήλικες ταξινομούν τα παιχνίδια, συγυρίζουν και σκουπίζουν το χώρο με τη συμμετοχή των παιδιών, ανάλογα με την ηλικία τους και στη συνέχεια πηγαίνουν στις τουαλέτες να πλύνουν τα χέρια τους. Τα παιδιά που τελειώνουν πρώτα, τακτοποιούν το τραπέζι για το πρωινό τους.

Πριν από το ξεκίνημα του πρωινού τους, συγκεντρώνονται όλοι μαζί για μικρά ρυθμικά παιχνίδια τραγουδώντας ρυθμικά, με τη συμμετοχή και καθοδήγηση της βρεφονηπιαγωγού..

Στο πρωινό συμμετέχουν όλοι και τρώνε αυτά που προηγουμένως προετοίμασαν μόνο τους, π.χ. φέτες ψωμιού βούτυρο-μέλι, ψωμάκια, μούσλι, τσάι, εποχικό φρούτο.

Τον υπόλοιπο χρόνο μέχρι τις 11:30 παίζουν ελεύθερα παιχνίδια. Τα παιδιά βγαίνουν στον κήπο για να παίξουν ή να ασχοληθούν με την αμμοδόχο, με τις κούνιες, με τα κουβαδάκια, με τις μπάλες, με τα καροτσάκια ή κάνουν ένα περίπατο στο πλησιέστερο πάρκο, παίζοντας ανάλογα παιχνίδια.

Στις 11:00 περίπου όλοι μαζί (παιδιά και βρεφονηπιαγωγοί) συγυρίζουν, καθαρίζουν το χώρο και ταξινομούν το παιδαγωγικό υλικό και τα παιχνίδια, αλληλάζουν τα παπούτσια τους, πλένουν τα χέρια τους και συναντιούνται στη γωνιά διηγήσεων. Ως δραστηριότητα μεσημεριανού αποχαιρετισμού, τα παιδιά ακούνε ένα παραμύθι, το οποίο επαναλαμβάνεται για περισσότερες μέρες.

Μεταξύ 12:00 και 12:30 τα παιδιά αποχωρούν από το Βρεφονηπιακό Σταθμό, εκτός από εκείνα που παραμένουν έως τις 16:00 ή 15:00 η ώρα.

Γενικά το ημερήσιο πρόγραμμα είναι δομημένο έτσι, ώστε να στηρίζεται σε δύο άξονες

«αναπνοής»:

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις «εκπνοές» κατά το χρόνο του ελεύθερου παιγνιδιού. Αυτό σημαίνει ελεύθερο παιγνίδι σύμφωνα με τις παρορμήσεις των παιδιών και τις «εισπνοές», όταν τα παιδιά βρίσκονται όλα μαζί στα ρυθμικά παιγνίδια και στη διαδικασία του πρωινού. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει το χρόνο του ελεύθερου παιγνιδιού «εκπνοές» και το χρόνο της διήγησης και του παραμυθιού «εισπνοές».

Μια συγκεκριμένη ημέρα της εβδομάδας πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες των εικαστικών. Κάθε Σάββατο γίνεται το γενικό καθάρισμα και συγύρισμα με τη συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως καθάρισμα των τραπεζιών, των καθισμάτων, των πάγκων και γυάλισμα με ειδικό υγρό.

Η δραστηριότητα του ελεύθερου παιγνιδιού των παιδιών υπάρχει πάντα στο ημερήσιο πρόγραμμα μόνο που κατά την ημέρα των εικαστικών επιλέγουν μόνο τους τα παιδιά το χρόνο υλοποίησής της.

3. 1. Δραστηριότητες στο Waldorfkindergarten

Η μεθοδολογία δραστηριοτήτων σ' ένα Waldorfkindergarten στηρίζεται κυρίως, στην ικανότητα που φέρει το παιδί από τη φύση να παρατηρεί, να μιμείται και όχι στη μάθηση από τη διδασκαλία. Για το λόγο αυτό κάθε απασχολούμενος σ' ένα Βρεφονηπιακό Σταθμό συμπεριφέρεται «υποδειγματικά» και με την κάθε του ενέργεια «δίνει» παρωθήσεις στα παιδιά. Κάθε δραστηριότητα στο W.K. στηρίζεται στο αξίωμα της μιμητικής μάθησης, της βιωματικής μάθησης και ένας από τους στόχους που θέτει είναι να οδηγήσει το παιδί σταδιακά στη ζωή, να μαθαίνει δηλαδή από τη ζωή για τη ζωή.

Το παιδί οφείλει να παρατηρεί πολλές ενέργειες-δραστηριότητες και να συμμετέχει σ' αυτές όσο είναι δυνατό, π.χ. πλήσιμο ψήσιμο, χειρωνακτικές εργασίες, ράψιμο, προπαρασκευή ψωμιού (άλεσμα σιταριού μέχρι το ψήσιμο), οικογενειακές εργασίες (πλήσιμο πιάτων, ρούχων, σιδέρωμα, σκούπισμα, περιποίηση φυτών, κατασκευή και διόρθωση παιγνιδιών (κόψιμο, κόλλημα), εργασίες κήπου (σκάψιμο, φύτεμα, πότισμα, κοπή χόρτου, συγκομιδή), εμπειρίες από περιπάτους (συγκομιδή σκουπιδιών, εργασίες επί του δρόμου κ.λ.π.).

3.2. Χειρωνακτικές δραστηριότητες στο Waldorfkindergarten(Jaffke, 1994: 29)

Η χειρωνακτική εργασία είναι μία ευχάριστη δραστηριότητα που δίνει χαρά στο παιδί, όταν το παιδί βιώνει κοντά στους ενήλικες δραστηριότητες όπως την προετοιμασία μιας

γιορτής ή το ράψιμο, το μαντάρισμα κ.λ.π., του δημιουργείται επιθυμία να κάνει το ίδιο χρησιμοποιώντας τα ίδια μέσα. Για το σκοπό αυτό θα ήταν θετικό αν υπολείμματα υφασμάτων, χρωματιστά χαρτιά, τσόχες και άλλα, τοποθετούνται σε κάποια γωνιά για να μπορούν τα παιδιά όταν έχουν έμπνευση να κάνουν ελεύθερη χρήση τους. Μόνο όταν δυσκολεύονται με ψαλίδια, κλωστές κ.λ.π. γίνεται παρέμβαση της βρεφονηπιαγώγου.

Παιδαγωγική αξία δεν έχει το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του παιδιού, όσο η διαδικασία της δραστηριότητας, όπως: η ιδέα και η θέληση του παιδιού να ξεκινήσει την εργασία, να χρησιμοποιήσει τα εργαλεία και να δημιουργήσει μία εργασιακή ατμόσφαιρα.

Από την καθημερινή ζωή του W.K. παράδειγμα σχετικό με το ράψιμο και το κέντημα παρουσιάζονται:

- κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, η βρεφ/γός πολλές φορές δημιουργεί τη γωνιά του «ραφείου». Σ' ένα καθαθάκι τοποθετεί ύφασμα ή τσόχα για την κατασκευή κούκλας κ.λ.π., και σ' ένα άλλο καθαθάκι ψαλίδια, βελόνες, δακτυλήθρες και χρωματιστές κλωστές.

Τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία και την ιδιοσυγκρασία τους παίρνουν από τα καθαθάκια υλικά και κατασκευάζουν κούκλες, ζώα, πτηνά κ.α..

Ως παράδειγμα αναφέρεται το εξής: Άλλα δύο παιδιά έχουν διαλέξει τα ωραιότερα κουμπιά από το κουτί των κουμπιών και τα ράβουν σε κομμάτι υφάσματος. Η βρεφ/γός παρακαλεί να γίνουν κουμπότρυπες στη άλλη πλευρά του υφάσματος. Ένα παιδί διαπιστώνει ότι εξαιτίας του κουμπιού που έραψε στο μέσον της πλευράς του υφάσματος δεν κουμπώνει καλά και ότι έπρεπε να ράψει τα κουμπιά κατά μήκος της πλευράς. Αμέσως διορθώνει το λάθος του. Χρησιμοποιώντας το ψαλίδι, ράβει μια φορά ακόμα το κουμπί, αυτή τη φορά όμως σωστά.

Οι λεπτοί χειρισμοί των παιδιών πριν από την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο είναι τόσο διαφοροποιημένοι που όχι μόνο μπορούν να περάσουν την κλωστή στο βελόνι, αλλά και να ράψουν ως «σωστοί» ράφτες.

Σχετικά με το κέντημα στο βρεφονηπιακό σταθμό, τα παιδιά πολλές φορές παρατηρούν την βρεφονηπιαγώγο σε συγκεκριμένο χρόνο του έτους, να χρησιμοποιεί χρωματιστές κλωστές και να κεντάει.

Μερικά παιδιά βοηθούν στην επιλογή των χρωματιστών κλωστών, άλλα μιμούνται και επιχειρούν να κεντήσουν και άλλα τα καταφέρνουν τέλεια.

Η απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης των εργαλείων μέσω της μίμησης διδάσκει τα παιδιά στις κανονικές δραστηριότητες της ζωής. Ο βαθμός απόκτησης των εμπειριών εξαρτάται από την ατομική παιδική θέληση και μιμητική ικανότητα.

4. Επίλογος

Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες τα σχολεία και οι νηπιακοί κήποι του R. Steiner βρίσκονται επικεφαλής του διεθνούς κινήματος της νέας Αγωγής και θεωρούνται στην Γερμανία ως η αληθινή εναλλακτική λύση, έναντι της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Houssaye, 2000: 162-165).

Το παράδοξο είναι ότι ενώ οι θεωρητικές θέσεις περί Αγωγής Steiner (Houssaye, 2000: 165) αγνοούνται ή επικρίνονται από ειδικούς των επιστημών της Αγωγής, με εξαίρεση μερικών (της παιδαγωγικής), από την άλλη αναγνωρίζεται η αξία των πρακτικών του συστήματος, με αποτέλεσμα τα σχολεία, οι νηπιακοί κήποι και τα ινστιτούτα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, να αυξάνουν σημαντικά σ' όλο τον κόσμο.

Η επιτυχία των μαθητών που αποφοίτησαν από τα σχολεία του Steiner στην Γερμανία γνώρισαν επιτυχία, αφού η μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία ήταν εντυπωσιακή. Αυτό έγκειται στο ότι τα παιδιά αυτά κατά τον ελεύθερο χρόνο προτιμούσαν δραστηριότητες προσανατολισμένες προς την κουλιτούρα, καλλιτεχνικές-πολιτιστικές εκδηλώσεις, παρακολουθούσαν σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης κ.λ.π.

Μετά από σχετική έρευνα (Houssaye, 2000: 164), το 57,5% των σχολείων Waldorf, περίπου διπλάσιος αριθμός μαθητών από τα παραδοσιακά σχολεία κατόρθωσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα πανεπιστήμια με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, παρά την έλλειψη αξιολόγησης και την έλλειψη βαθμολογικής κλίμακας στα σχολεία τους.

Μια άλλη έρευνα έδειξε, (Houssaye, 2000: 164) ότι, οι απόφοιτοι σχολείων του Steiner με πανεπιστημιακή και τεχνική πορεία τα καταφέρνουν καλύτερα στη ζωή τους και είναι πιο ικανοί να φέρουν σε πέρας τεχνικές εργασίες, είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και πρόθυμοι να αναλάβουν κοινωνικές ευθύνες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barz, Heimer (1993), Der Waldorfkindergarten.

Barz, Heiner (1993): Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis. Reihe Pädagogik Beltz Verlag 4.Auflage Weinheim und Basel .

Garlgren, Frans (1996), Erziehung zur Freiheit, Die Pädagogik Rudolf Steiners, Bilder und Berichte aus der Internationalen Waldorfschulbewegung, Stuttgart Verlag Freies Geistesleben.

Gieseler, Walter (1994): Anthroposophie. Στο: Siegmund Helms/Reinhard Schneider / Rudolf Weber, Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel: Gustav Bosse Verlag, σελ. 15-17
Jordan-Decarbo, Joyce / Nelson, Jo Ann (2002): Music and Early Childhood Education. R. Colwell & C. Richardson (ed.), The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. Oxford: University Press, σελ. 210 - 242.

Heitz Marielle/Hallwachs Ursula (1996), Montessori older Waldorf. Ein Orientierungsbuch für Eltern und Pädagogen, Kassel, Verlag GmbH & co, München.

Houssare, Jean (επιμ.) (2000), Δεκαπέντε Παιδαγωγοί, Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Leber, Stefan (1996), Waldorfschule heute, Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik, Praxis Anthroposophie, Verlag Freies Geistesleben 2. Auflage Stuttgart.

Lindenberg, Christoph (1998), Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln, Praxis eines verkannten Schulmodells Sachbuch 60323 originalausgabe im Rowohlt Taschenbuch, Verlag GmbH Reinbek bei Hamburg April 1975.

Retter, Hein (1979), Spielzeug Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel, Beltz Verlag Weinheim und Basel.

Saffke, Freya (1994) στο Zwerg, Wie man sie sieht, Wie man sie macht, Wie man mit ihnen umgeht Arbeitsmaterial aus den Waldorfkindergärten Heft 13, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

Vogt, Jörgen (1987): Die kosmische Wende. Einige Bemerkungen zur Attraktivität der Waldorfschulen aus musikpädagogischer Sicht. Στο: Gönter Kleinen: Außerschulische Musikerziehung, (Musikpädagogische Forschung. Band 8). Laaber: Laaber, σελ. 191-207.

Wönsch, Wolfgang (1995): Menschenbildung durch Musik. Der Musikunterricht an der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Καπουλήτσα-Τρούλου, Θωμάς (2009), Εικαστικές προσεγγίσεις στην Προσχολική ηλικία, Διδακτική & Μεθοδολογία, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

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

Ειρήνη Ρουφίδου: Καθηγήτρια Εφαρμογών Τμήμα Προσχολικής Αγωγής ΤΕΙ Αθήνας

La conception que le «bibí est une personne» est au sein de la réflexion pédagogique ũ l'institution Loczy. Sa fondatrice, la pédiatre Hongroise Emmi Pikler a mis en valeur, par son œuvre, l'importance de l'activité spontanée et autonome du bibí pendant les soins corporels et pendant du jeu. D'après des travaux des recherches scientifiques la pédagogie Lóczy est considérée tant que prévention des carences affectives de tout-petit et en même temps un mode d'accueil, bien réfléchi, dans l'objectif du bien-être du bibí accueilli.

Η παρούσα εισήγηση σκοπό έχει να κάνει γνωστή στο Ελληνικό χώρο την παιδαγωγική Lóczy, μέθοδο που στην παιδαγωγική των βρεφών και των μικρών παιδιών αποτελεί όχι απλά μια μέθοδο αλλά «επιστημολογία ως προς την υποδοχή των μωρών», σύμφωνα με τον P. Dellion (2001, σελ: 21). Έγινε γνωστή από τις Γαλλίδες ερευνήτριες M. David G. Appel το 1973 μετά από μια επίσκεψή τους στο ίδρυμα-θεσμός Lóczy, στη Βουδαπέστη.

Η συγκεκριμένη παιδαγωγική στην αρχή εφαρμόσθηκε σε χώρους υποδοχής μικρών παιδιών χωρίς οικογένεια (βρεφοκομεία) όμως σιγά- σιγά η εφαρμογή της εξαπλώθηκε και σε άλλους χώρους όμως οι Βρεφικοί σταθμοί, συμβουλευτικοί σταθμοί γονέων- παιδιών και παιδιατρικά νοσηλευτικά ιδρύματα. Η συμβολή των αρχών της στην σωματική και ψυχική υγεία των βρεφών και των μικρών παιδιών αναγνωρίζεται διεθνώς και εφαρμόζεται τόσο αυτούσια όσο και μερικώς σε πολλούς χώρους υποδοχής. Ιδρύματα του εμπνεύστηκαν από την παιδαγωγική αυτή, λειτουργούν στην Ευρώπη στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην Λατινική Αμερική και τελευταία στην Αφρική (Burkina Faso και Μάλι).

Η Emmi Pikler και το Ινστιτούτο Loczy .

Το Lóczy είναι ένας ίδρυμα-θεσμός που ιδρύθηκε στην Ουγγαρία συγκεκριμένα στη Βουδαπέστη το 1946 από την παιδίατρο Emmi Pikler και υποδέχεται παιδιά ηλικίας 0-3 ετών χωρίς οικογένεια. Αρχικά λειτούργησε με την μορφή βρεφοκομείου στη πορεία όμως όπως στις μέρες μας παρέχει και διαφορετικές υπηρεσίες σε μικρά παιδιά και

γονείς.

Η αρχική της Emmi Pikler διαπίστωση ότι η μητρική σχέση είναι αδύνατον να αναπαρχθεί την οδήγησαν να οργανώσει και να διατυπώσει τις αρχές μιας νέας παιδαγωγικής και ένα μοντέλο σχέσης ανάμεσα στο βρέφος και τον ενήλικα που παρέχει την φροντίδα τέτοιο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών.

Η καινοτόμος αντίληψη της αναφορικά με το βρέφος όπου το θεωρεί ως ένα άτομο ικανό να εκφράσει τις ανάγκες του, να καταφέρει να γίνουν αυτές κατανοητές και να αλληλεπιδράσει με τον περίγυρό του στην περίπτωση όμως που συναντήσει ενήλικες έτοιμους και διαθέσιμους να το «ακούσουν» και να δώσουν προσοχή και σημασία στις εκδηλώσεις του επηρέασαν την προσέγγιση της. Η έννοια της προσοχής όπως αυτή αναλύεται και προσεγγίζεται από την Anna Tardos (2001:pp51-65) αποτελεί ένα κεντρικό και στοιχείο «οργανωτή» στη παιδαγωγική Lóczy, αναφέρει ο B. Golse (2001 :p 16)

Η Emmi Pikler πίστευε επίσης ότι το μωρό είναι ένας δυναμικός πρωταγωνιστής της ανάπτυξης του και μπορεί να γίνει πραγματικά ένας δραστήριος συμμετέχων στη φροντίδα που του παρέχεται από τους ενήλικες του περιβάλλοντός του.

Η τρίτη βασική πεποίθηση της στην οποία κατέληξε η E. Pikler μετά από πολύχρονες παρατηρήσεις, καταγράφεται στο έργο της και συνοψίζεται στις φράσεις ότι ένα παιδί δεν πρέπει ούτε να εμποδίζεται να κινηθεί (π.χ. μένοντας δεμένο για ώρες σ' ένα ριλδάξ) αλλιώς ούτε και να το βάζουμε σε μια στάση την οποία δεν έχει κατακτήσει ακόμη. Κατά την ίδια θα πρέπει να αναμένουμε το ίδιο το παιδί να οδηγηθεί από μόνο του σε κατακτήσεις που συνάδουν με το δικό του προσωπικό ρυθμό μέσα από μεγάλη σωματική ασφάλεια. Όλο αυτό θα οδηγήσει το μικρό παιδί να βιώσει ένα συναίσθημα αποτελεσματικότητας και το οποίο θα του δώσει εμπιστοσύνη στις δικές του, προσωπικές ικανότητες.

Αυτές οι ιδέες της E. Pikler καθόρισαν τις βασικές αρχές της Παιδαγωγικής Lóczy και των πρακτικών που υιοθετήθηκαν και υιοθετούνται στους χώρους εφαρμογής με αποτέλεσμα το όνομα της να ταυτιστεί με αυτό του Lóczy.

Βασικές αρχές της Παιδαγωγικής Lóczy.

Οι αρχές της Παιδαγωγικής Lóczy που καθοδηγούν την δράση του κάθε εμπλεκόμενου στη καρδιά του θεσμού συνοπτικά παρουσιάζονται ως εξής:

Αυτόνομη δράση του βρέφους και του μικρού παιδιού: Η ανάπτυξη της επιθυμίας για την αυτόνομη δράση θεωρείται το πρωταρχικό για την αγωγή των μικρών παιδιών.

Η επιθυμία της αυτόνομης δράσης είναι αυτή που θα κάνει μελλοντικά το παιδί, μέσα από τον πειραματισμό των καταστάσεων, έναν δημιουργικό και υπεύθυνο ενήλικα. Είναι αναγκαίο η δράση να γεννηθεί στο ίδιο το παιδί για να επενδύσει σε αυτήν με μια «ικανότητα στην οποία οδηγείται από μόνο του», την αυθόρμητη δράση και ενισχύει τα θετικά αποτελέσματα. Τα παιδιά λοιπόν είναι εντελώς ελεύθερα στις κινήσεις αληθιά ταυτόχρονα προστατευμένα από κινδύνους. Μέσα σε αυτήν την ελευθερία ο ενήλικας παρεμβαίνει όχι με άμεσο τρόπο και μόνο όταν το παιδί βρίσκεται σε πραγματικό κίνδυνο. Δραστηριοποιεί διαρκώς το παιδί με έμμεσα. Ο ενήλικας δεν «τοποθετεί» το παιδί σε καταστάσεις που δεν αρμόζουν και δεν συνάδουν με την ηλικία του, θέτει στη διάθεσή του το υλικό, σέβεται το ρυθμό και τις κινητικές του κατακτήσεις και το βοηθά να συνειδητοποιήσει τα επιτεύγματα που έχει εκπληρώσει.

Παιδαγωγός αναφοράς: Μια ιδιαίτερη- συναισθηματική σχέση ενήλικα-παιδιού προσαρμοσμένη στο πλαίσιο του θεσμού : Στην παιδαγωγική Lóczy τονίζεται η αναγκαιότητα για την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης, διαρκούς και προνομιούχας συναισθηματικής σχέσης ανάμεσα στον ενήλικα-παιδαγωγό και το παιδί που να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα. Η συναισθηματική αυτή σχέση έχει χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής σχέσης απαληλαγμένη από προ-σωπικές συναισθηματικές προβολές και προσδοκίες. Επιζητείται μια σχέση και μια δέσμευση του προσωπικού σε πλαίσιο πραγματικό και συνειδητά ελεγχόμενο. Ο παιδαγωγός αναφοράς εξασφαλίζει την συνέχεια και την σταθερότητα στο περιβάλλον του παιδιού καθώς και εξατομικευμένη παροχή της φροντίδας σωματικής και ψυχικής. Η φροντίδα στην παιδαγωγική Lóczy κατέχει σημαίνουσα θέση. Οι εκπρόσωποι της αναφέρουν ότι από το «σωματικό» το παιδί οδηγείται στο «ψυχικό». Η εμπειρίες που αποκτώνται κατά την διάρκεια της σωματικής φροντίδας βοηθούν το παιδί να συνειδητο-ποιήσει το σώμα του, να αποκτήσει την εικόνα του σώματός του και κατά συνέπεια την εικόνα του εαυτού του.

Αναγκαιότητα να ευνοηθεί το παιδί να συνειδητοποιήσει τόσο τον εαυτό του όσο και το περιβάλλον του. Οι M. David και G : Appel (1973) σχετικά αναφέρουν ότι με την «κανονικότητα των γεγονότων μέσα στον χρόνο και η σταθερότητα των καταστάσεων στο χώρο» και κυρίως κατά τη διάρκεια των στιγμών της φροντίδας το μικρό παιδί βοηθιέται να ανακαλύψει ποιος είναι, τι κάνει, τι του συμβαίνει, ποιος ασχολείται μαζί του, ποιο είναι το περιβάλλον του, ποια είναι η δεδομένη κατάσταση και τι θα του συμβεί. Εκτιμώντας το μικρό παιδί, από την πιο μικρή ηλικία, ως «ένα άτομο» επιζητούμε κάθε φορά να έρθουμε σε επικοινωνία μαζί του και να μοιραστούμε τις

στιγμές. Ο προφορικός λόγος και το μοίρασμα αυτό επιτρέπουν στο μικρό παιδί σιγά-σιγά να μάθει να γνωρίζει εκ των προτέρων δηλ. να προκαταλαμβάνει τις καταστάσεις και τα γεγονότα και να μπορεί να αλληλεπιδράσει.

Ο ενήλικας παρακινεί και ενθαρρύνει πολύ τη συμμετοχή του παιδιού, γεγονός που του επιτρέπει και το βοηθά, να αντιληφθεί και να γνωρίσει τον εαυτό του μόνο του, να εκφραστεί και να εκδηλωθεί ως άτομο. Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να συμμετέχει θεωρείται ως αναγκαία βάση για να υιοθετήσει μελλοντικά στάσεις ενήλικου και κατά κάποιο τρόπο να «συναντήσει» την επιθυμία να δει τον εαυτό του αυτόνομο και υπεύθυνο. Προϋπόθεση βέβαια όλων αυτών είναι να εκλαμβάνεται το παιδί ως άτομο και ποτέ ως «αντικείμενο».

Σημασία της καλής υγείας (σωματικής και ψυχικής) του παιδιού κυρίαρχο μέλημα και αποτέλεσμα της σωστή εφαρμογής των προαναφερόμενων βασικών αρχών. Μεγάλη προσοχή δίδεται στη φυσική υγεία του παιδιού. Η διατροφή, ο ύπνος εξατομικεύονται με βάση τις παρατηρήσεις που προκύπτουν και σχετίζονται με την καθημερινότητα του κάθε παιδιού. Οι στιγμές φροντίδας και δράσης του μικρού παιδιού οργανώνονται σεβόμενοι πάντοτε τόσο τον προσωπικό ρυθμό της ημέρας του μικρού παιδιού (ύπνος, ξύπνημα) όσο και τις ανάγκες του.

Συμπερασματικά, στην παιδαγωγική Lóczy η δράση του παιδιού είναι σωματικο-ψυχική. Οι τρεις αυτοί όροι: δράση, σωματικό και ψυχικό είναι αδιαχώριστοι. Η αυτόνομη δράση τώρα, ένας άηλος κεντρικός όρος της σκέψης της E.Pikler, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ορίζεται χαρακτηριστικά από τέσσερα σημεία: τον χώρο, την σχέση, τον χρόνο και τη συνέχεια. Τέλος, ο Marcelli, όπως αναφέρεται από τις A. Gozlan-Lonchamp, N. Leblanc και V. Malek (1994 : 13), υπογραμμίζει ότι μέσα από την αυτόνομη ψυχοκινητική δράση του μικρού παιδιού και την επανάληψή της καθώς και την πρώιμη ικανότητα του να «προβλέπει» αυτό που πρόκειται να συμβεί «μαθαίνει να σκέφτεται». Οι βασικές αυτές αρχές της παιδαγωγικής Lóczy καθώς και τα βασικά σημεία που ορίζουν την αυτόνομη δράση του παιδιού, ζητούμενο στην συγκεκριμένη παιδαγωγική, καθορίζουν και αποτυπώνονται στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται στους χώρους υποδοχής των βρεφών και των μικρών παιδιών.

Παιδαγωγικές πρακτικές Loczy.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές οργανώνονται λαμβάνοντας υπ' όψη τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής καθώς και τα τέσσερα σημεία που χαρακτηρίζουν την αυτόνομη δράση. Συγκεκριμένα:

- Το ίδρυμα-θεσμός σκέφτεται τον χώρο και ο παιδαγωγός τον οργανώνει ως επιμήκυνση του τρόπου υποστήριξης του παιδιού (holding) που χρησιμοποιεί ο ίδιος. Κάθε παιδί έχει επαρκή χώρο για να κινείται χωρίς να εμποδίζει αλλήλ ούτε και να εμποδίζεται από ένα άλλο παιδί. Τα ρούχα δεν εμποδίζουν την κίνηση και τα αντικείμενα-παιχνίδια που διαθέτει ο χώρος είναι προσαρμοσμένα στις εξελικτικές ικανότητες της στιγμής.

- Στο πλαίσιο της δράσης ορίζεται και η σχέση με τον παιδαγωγό. Το μικρό παιδί δεν είναι ποτέ μόνο του. Παιδί και παιδαγωγός έχουν την δυνατότητα να βλέπονται κάθε στιγμή και το παιδί μπορεί να επιβεβαιώνει την παρουσία του ενήλικα ακόμη και όταν αυτός ασχολείται με ένα άλλο παιδί. Η απόσταση τις στιγμές αυτές καλύπτεται λεκτικά, μιλώντας ο ενήλικας στο παιδί.

- Στην παιδαγωγική Lóczy η αυθόρμητη δράση του παιδιού εξελίσσεται μέσα στην μη-παρέμβαση του ενήλικα. Η αυτόνομη δράση και ο χρόνος που αφιερώνεται στη φροντίδα είναι φορείς σημαντικών εμπειριών που αμοιβαία η μια τροφοδοτεί την άλλη. Π.χ. Όταν μετά από την ποιοτική φροντίδα ο παιδαγωγός αφήνει το παιδί, γνωρίζει ο ίδιος ότι το παιδί έχει μέσα πόρους-εφόδια που μπορεί να εκμεταλλευτεί.

Ο χρόνος έχει μια κυκλικότητα την οποία αναγνωρίζει γρήγορα το βρέφος μέσα από την επανάληψη των στιγμών φροντίδας, του παιχνιδιού και του ύπνου. Ο χρόνος μετατρέπεται σε λόγο-λέξεις και έτσι οι δράσεις εγγράφονται σε μια τελετουργία επιτρέποντας στο παιδί να τις προβλέπει-προεξοφλεί.

Οι στιγμές της φροντίδας και του παιχνιδιού είναι χρόνος οικοδόμησης.

Π,χ Εάν ένα παιδί έχουν ικανοποιηθεί οι σωματικές του ανάγκες μέσα από μια σίγουρη συναισθηματική και διαπρο-σωπική σχέση, το βρέφος επωφελείται καλύτερα τις στιγμές του παιχνιδιού για την σωματικο-ψυχική δόμηση του .

Για όλα αυτά το παιδί ένα ανάγκη από χρόνο. Έχει ανάγκη να μπορεί να διαθέτει όλο το χρόνο του, πηγαίνοντας με τον ρυθμό του στο έπακρο της δράσης του τη δεδομένη στιγμή. Από τη στιγμή που μπορεί να το πραγματοποιήσει ο παιδαγωγός δεν το διακόπτει.

Στην πρακτική Loczy ο θεσμός οφείλει να προσφέρει ένα περιβάλλον σταθερό σίγουρο, και προβλέψιμο ως απαραίτητη βάση για την σωματική και ψυχική γαλήνη που το βρέφος έχει ανάγκη για να αναπτύξει τις δυνάμεις του και για να μεγαλώσει. Ένας περιορισμένος αριθμός ενηλίκων επεμβαίνει στην ίδια πάντοτε ομάδα παιδιών

Η ευχαρίστηση που παίρνει το μικρό παιδί από την φροντίδα που του παρέχεται είναι πρωταρχική και είναι αυτή που ευνοεί και ενισχύει την επιθυμία του για αυτονομία. Σωματική και ψυχική φροντίδα στη παιδαγωγική Lóczy είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και δεν διαχωρίζονται. Η σωματική φροντίδα στη συγκεκριμένη προσέγγιση παρέχεται ακολουθώντας σταθερούς κανόνες που εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο και τους ίδιους πάντοτε κανόνες από όλο το προσωπικό. Η σταθερότητα τόσο των ατόμων όσο και των εφαρμοζόμενων πρακτικών στόχο έχουν να εξασφαλίσουν στο παιδί σταθερότητα και «συνέχεια ύπαρξης». Οι στιγμές της φροντίδας αξιοποιούνται ως προνομιούχες στιγμές ανταλλαγών μεταξύ ενήλικα και παιδιού. Οι στιγμές αυτές βοηθούν στη δημιουργία μιας τρυφερής συναισθηματικής σχέσης και οδηγούν το παιδί στην απόκτηση της εικόνας του εαυτού του. Εκτιμώνται ως συνάντηση ενήλικα-παιδιού με στόχο την αμοιβαία γνωριμία. Άμεσο ζητούμενο στην παροχή της φροντίδας είναι η συμμετοχή του παιδιού η οποία είναι πάντοτε ανάλογη της ηλικίας του. Δίδεται ο χρόνος ώστε το παιδί να συμμετέχει με τον δικό του τρόπο και τον δικό του ρυθμό. Το σκεπτικό της Παιδαγωγικής Lóczy, όπως αναφέρεται από την Anna Tardos (2001:65) διάδοχο της E. Pilker στο ινστιτούτο, είναι : ενήλικας και παιδί «να κάνουν πράγματα μαζί και να είναι μαζί».

Σε πρακτικό επίπεδο.

- Το παιδί κατά τη διαδικασία της φροντίδας αντιμετωπίζεται ως ένα άτομο που αισθάνεται, παρατηρεί, καταγράφει, κατανοεί και ποτέ ως αντικείμενο
- Δεν υπάρχει κανενός είδους βιασύνη, ο παιδαγωγός δίνει στο παιδί το χρόνο που έχει ανάγκη
- Οι στιγμές της φροντίδας δεν διακόπτονται ποτέ, παρά μόνο σε εξαιρετικά επείγουσες περιπτώσεις. Ο ενήλικας τελειώνει αυτό που έχει δεσμευτεί να κάνει με το παιδί τη δεδομένη στιγμή.
- Κατά τις στιγμές της φροντίδας αξιοποιείται από τον ενήλικα η αυθόρμητη δράση του παιδιού .

Οι κινήσεις και οι χειρονομίες του παιδαγωγού είναι πάντοτε ήπιες, τρυφερές, από το άγγιγμα, την αγκαλιά μέχρι τον «χειρισμό» του παιδιού. Οι πράξεις πάντοτε ηλαιοιώνονται και συνοδεύονται από τον λόγο-ομιλία. Απευθύνεται ο λόγος με την προσωπική επίκληση, χρησιμοποιώντας πάντοτε το όνομά του παιδιού και ζητείται η συμμετοχή του σε κάθε κίνηση σεβόμενοι πάντοτε τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης του, τις ανάγκες του και την προσωπικότητα του. Η χρήση του λόγου είναι μια από τις βασικές παραμέτρους της παιδαγωγικής Lóczy. Το παιδί προετοιμάζεται και ενημερώνεται για το τι πρόκειται να επακολουθήσει και το τι γίνεται τη δεδομένη στιγμή. Του παρουσιάζονται πρόσωπα, πράγματα, δράσεις, η παιδαγωγός κάνει λόγο-λέξεις το κάθε τι που βιώνει το μικρό

παιδί και επεξηγούνται οι χειρονομίες και οι αντιδράσεις του. Είναι ένας διαφορετικός τρόπος για να παροτρύνει το μικρό παιδί συμμετέχει στη παροχή της φροντίδας του και ταυτόχρονα να συνειδητοποιεί τον εαυτό του και το περιβάλλον γύρω του. Όλα οδηγούν σε μια εξατομικευμένη παροχή φροντίδας μέσα όμως από σταθερούς κανόνες κάθε φορά, στους οποίους προσαρμόζεται ο ενήλικας με στόχο πάντα το «καλό» του παιδιού.

Τα γεύματα δίνονται επίσης σύμφωνα με την αρχή που διέπει τη φροντίδα. Η έλλειψη βιασύνης χαρακτηρίζει τις στιγμές των γευμάτων όπου η προσοχή του ενήλικα προς το παιδί και η άνεση του ίδιου παιδιού δίνουν την εντύπωση μιας πραγματικής επαφής.

Η αυθόρμητη αυτόνομη δράση και το ελεύθερο παιχνίδι. Πέρα από την αυθόρμητη δράση που λαμβάνει χώρα κατά τις στιγμές της φροντίδας προκαλείται επίσης και μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι. Η αυθόρμητη δράση στην οποία οδηγείται από μόνο του το μικρό παιδί και την οποία ακολουθεί ελεύθερα και με τρόπο αυτό-νομο έχει ουσιαστική αξία για την ανάπτυξή του. Αυτή η αυθόρμητη δράση οφείλει να είναι μια ασταμάτητη πηγή ευχαρίστησης που να ανανεώνεται συνεχώς. Τα παιδιά τοποθετούνται σε καταστάσεις που ευνοούν όσο το δυνατόν περισσότερο την αυτόνομη, αυθόρμητη δράση τους. Γι' αυτό κάθε φορά λαμβάνουμε υπ' όψη:

- Να γίνεται η κατανομή στο χρόνο σύμφωνα με το ρυθμό του παιδιού όσο αναφορά τον ύπνο. Το παιδί θα πρέπει να έχει ξυπνήσει καλά για να επωφεληθεί στο έπακρο τις εμπειρίες και όταν δίνεται η πρώτη ένδειξη κούρασης να πηγαίνει για ανάπαυση.

- Ο χώρος θα πρέπει να είναι λίγο μεγαλύτερος από αυτόν τον οποίο κατακλύζει το παιδί με τη δράση του, ώστε να του επιτρέπει να εξελίσσεται διατηρώντας το ταυτόχρονα μέσα σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και επιτρέποντας του να τον χρησιμοποιεί στο σύνολο του με τρόπο αυτόνομο. Οφείλει να επιτρέπει στα παιδιά να μην ενοχλούνται μπορώντας όμως να συναντηθούν χωρίς να είναι επικίνδυνα.

- Το υλικό του παιχνιδιού να είναι τέτοιο ώστε να λαμβάνει υπ' όψη του τις δυνατότητες του παιδιού για με-τακίνηση και χειρισμό των αντικειμένων και επίσης να ανταποκρίνεται στο εξελικτικό στάδιο και το ενδιαφέρον του.

- Ο ενήλικας παρατηρεί και επεμβαίνει σπάνια και με τέτοιο με τρόπο ώστε η παρέμβασή του να μην αποτυπώνεται άμεσα και να έχει αντίκτυπο στο παιχνίδι παρά μόνο εάν το παιδί βρίσκεται σε δύσκολη κατάσταση

(διαπληκτισμού, ανίας, πληξης κλπ). Ο παιδαγωγός οφείλει να διατηρεί τις καλύτερες δυνατές συνθήκες που προάγουν την δράση στην οποία οδηγείται το παιδί μόνο του, να σχολιάζει την πρόοδο του και να ευνοεί την συνειδητοποίηση του.

Κλείνοντας και επειδή αναφέρθηκε η χρήση της παρατήρησης θα ήταν σκόπιμο να

τονιστεί ότι η παρατήρηση είναι «εργαλείο» φροντίδας στην υποδοχή των βρεφών και των μικρών παιδιών.

Προσοχή και η παρατήρηση ως παιδαγωγικά εργαλεία και μέθοδο εργασίας με τα μικρά παιδιά. Η παρατήρηση στη παιδαγωγική Lóczy είναι όχι μόνο μια μέθοδος εργασίας με τα μικρά παιδιά αλλά και μια μορφή φροντίδας. Η προσοχή που χαρακτηρίζει τους δύο εμπλεκόμενους δηλαδή παιδαγωγό και παιδί, λειτουργεί ως μηχανισμός να κρατηθούν και οι δύο σε ένα επίπεδο αμοιβαίας διέγερσης και βοηθά το παιδί να αποκτή εμπειρίες και να τις μοιράζεται μαζί με τον παιδαγωγό. Με την χρήση της παρατήρησης ως μεθόδου το παιδί γίνεται συστηματικά «αντικείμενο» προσοχής του παιδαγωγού, ο παιδαγωγός αφενός εκπαιδεύεται σιγά -σιγά και αφετέρου γνωρίζει καλύτερα το παιδί και τις ιδιαιτερότητες του. Επομένως οι καταγραφές των παρατηρήσεων και το μοίρασμα των διαφορετικών καταγραφών που αφορούν το ίδιο παιδί μεταξύ των παιδαγωγών βοηθά να αναπτύσσεται μια συνολική και συλλογική εικόνα του παιδιού απαλλαγμένη από προσωπικές ερμηνείες και αναλύσεις. Οι καταγραφές αυτές γίνονται «τόπος» ανάλυσης και στοχασμού του παιδαγωγικού έργου που επιτελείται στους χώρους υποδοχής των βρεφών και των μικρών παιδιών.

Τέλος η ερώτηση που τίθεται είναι μπορεί η παιδαγωγική Lóczy να εφαρμοσθεί σε παιδιά ηλικίας πάνω των δύο ή τριών ετών δεδομένου ότι καταγράφεται κυρίως ως μια παιδαγωγική της φροντίδας την οποία έχουν περισσότερη ανάγκη κυρίως τα μικρότερα παιδιά; Η απάντηση είναι ναι, καθώς είναι μια παιδαγωγική που σέβεται το ρυθμό και την ανάπτυξη, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού.

Βιβλιογραφία:

- David, M.& Appel,G.:** (1973). *Lóczy ou le maternage insolite*, Paris : Scarabie.
- Dellion, P.:** (2001). *Les interactions bibi-institutions : Quelques réflexions à l' lumière des données récentes de la psychiatrie du bibi pour en tirer les conséquences*. In Dellion, P. (sous la direction), *Les bibis et ses institutions*,(pp17-34). Collection Mille et un Bibi, Ramonville Saint-Agne : Eris
- Gozlan-Lonchampt, A., Leblanc, N., Malek, V.** (1994). « Le bibi actif : Plus que du jeu » Actes Journées Scientifiques du 19-20 Mars, Du corporel au psychique : le bibi actif dans le jeu et dans les soins, Paris, Fondation de France, Association Pikler Lóczy de France.
- Golse, B. :** (1998) *Du risque autistique au risque prédictif : dépistage précoce et prévention*.

tion. In Dellion, P (sous la direction) Les bibis ũ risque autistique,(pp11-25) collection Mille et un Bibi, Ramonville Saint-Agne: Eris.

Pikler, E : (1979). Se mouvoir en liberté dès le premier âge, Paris, P.U.F..

Szanto-Feder, A.: (2002) (sous la direction), Lóczy: un nouveau paradigme ? Paris : P.U.F..

Tardos, A.: (2001, 2 me  dit). Observation du bibi dans sa relation avec le soignant. In Dugnat, M., (sous la direction) Le monde relationnel du bibi (pp59-74). Ramonville Saint-Agne: Eris.

Tardos, A.: (2001). L'observation du bibi dans l'approche d'Emmi Pikler. In Dugnat, M., (sous la direction) Observer un bibi avec attention? (pp51-65). Ramonville Saint-Agne: Eris.

Tardos, A.: (1998). Le soin corporel. In Appel, G. & Tardos, A., (sous la direction) Prendre soin d'un jeune enfant: De l'empathie aux soins thérapeutiques, (pp147-154), Ramonville Saint-Agne: Eris.

Πώς υποδεχόμαστε το μέλλον.

*Αγνή Ζακοπούλου, Αν. Καθηγήτρια Ψυχοπαιδαγωγικής,
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής ΤΕΙ Αθήνας*

Analysant les données collectées à partir des e-mails que des éducatrices, des élèves du Département d'Éducation Pré-scolaire de l'Institut Technologique d'Athènes et des parents nous ont envoyés, nous présentons un point de vue de la situation dans les crèches et jardins d'enfants en Grèce. À notre avis, cette situation doit changer rapidement, si nous souhaitons éduquer de futurs citoyens non violents et capables d'affronter l'avenir.

Στο κλείσιμο αυτής της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα, όλοι ξέρουμε πως ο κόσμος μας υφίσταται τεράστιες αλλαγές:

- Οι οικονομίες, βασισμένες στο νεοφιλελευθερισμό και την παγκοσμιοποίηση, καταρρέουν ή προσπαθούν να βρουν τρόπους επιβίωσης ή αλλαγής. Μέσα σε αυτή την προσπάθεια πλήττονται, βέβαια οι πιο αδύναμοι: Βλέπουμε με δέος να χάνονται όλα τα ερ-γασιακά κεκτημένα που αποκτήθηκαν με τόσους αγώνες και ελπίδες κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα: το δικαίωμα στο οκτάωρο, στην ασφαλισμένη εργασία, στη σύνταξη. Η ανεργία πλήττει όλο και μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού των διαφόρων χωρών.

- Οι κλιματικές αλλαγές είναι πια τόσο φανερές που είναι δύσ-κολο να κάνουν πως δεν τις καταλαβαίνουν οι βασικοί υπαίτιοι. Ωστόσο έχουν σαν αποτέλεσμα την καταστροφή ολόκληρων περιο-χών από πλημμύρες και πυρκαγιές, ήδη τους πρώτους μετανάστες με αφορμή αυτές τις καταστροφές, την επιτακτική ανάγκη για αλ-λλαγές, μήπως και σωθεί ο πλανήτης, «για τα παιδιά μας».

- Η ταχύτατη πρόοδος στην τεχνολογία και η ανάγκη να γίνουν αλλαγές στις συνήθειες οδηγεί στην εξαφάνιση κάποιων επαγγελ-μάτων και στη σταδιακή δημιουργία νέων με αποτέλεσμα να χάνουν και εξ αιτίας αυτού (εκτός από τους οικονομικούς λόγους) πολλοί άνθρωποι τη δουλειά τους.

Στην Ελλάδα ζούμε, ξανά, μια περίοδο μεγάλης αλλαγής. Γιατί, βέβαια, και η Ελλάδα βρίσκεται στη δίνη της κρίσης. Και της «ύ-φρεσης». Και έχει όλα τα χαρακτηριστικά της κρίσης. Όμως, όπως θέλω να πιστεύω, προσπαθεί. Όπως και οι άλλοι. Λίγο περισσότερο γιατί είχε απλωθεί πολύ περισσότερο από όσο μπορούσε.

Έτσι, βλέπει κι αυτή να χάνονται όλα τα κεκτημένα. Άκουγε χρόνια για αλλαγή

ασφαλιστικού και συνταξιοδοτικού, έβλεπε την εντατικοποίηση στη δουλειά, έβλεπε την ανεργία να χτυπά την πόρτα μα δεν καταλάβαινε...

Και η παιδεία;

Συνεχείς αλληλαγές, κυρίως στις εισαγωγικές και στην προετοιμασία τους. Κι όλη η Ελλάδα παλεύει να μορφώσει τα παιδιά της. Οι γονείς μαθαίνουν κάθε βράδυ πιέζοντας και τα παιδιά να μάθουν. Έχουν πάρει εδώ και χρόνια τη μάθηση των παιδιών στα χέρια τους. Όλοι. Μορφωμένοι και αμόρφωτοι. Δεν έχω καταλάβει ακόμη γιατί. Γιατί δεν είναι δουλειά των δασκάλων στο σχολείο η μάθηση των παιδιών και, αφού πάνε στο σχολείο, μαθαίνουν στο σπίτι από τους γονείς ή άλλους δασκάλους (που κοστίζουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό άπειρα χρήματα); Γιατί ενώ πληρώνω από τους φόρους μου για να μορφωθούν και, επί πλείον, πληρώνομαι για να βγάλω παιδαγωγούς, οι γονείς είναι αυτοί που αποφασίζουν συχνά τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά τους;

Στην ενδιαμέση παιδεία (Δημοτικό, Γυμνάσιο) οι αλληλαγές προαναγγέλλθηκαν «ριζικές» μα στην ουσία δεν έχει γίνει καμιά οργα-νωμένη, μελετημένη μεταρρύθμιση όπου να φαίνεται και η αλληλαγή στους στόχους, η δημιουργία ενός σχολείου που λαμβάνει ουσιαστικά υπ' όψη τα σημερινά δεδομένα της κοινωνίας μα και των επισ-τημών που έχουν σχέση με τη μάθηση (νευροεπιστήμες, ψυχολογία, παιδαγωγική).

Στην προσχολική αγωγή είχαμε πρόσφατα σχολιοποίηση του Νηπιαγωγείου μετά την απόφαση του Γ. Παπανδρέου, όταν ήταν Υπουργός Παιδείας, να είναι υποχρεωτική η εκπαίδευση για τα παιδιά από 4 χρόνων. Ο Κώστας Καραμανλής υλοποίησε το ένα σκέ-λος: από πέντε έως έξι χρόνων. Καμιά μελέτη των σύγχρονων δεδομένων σχετικά με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών και των σημερινών στόχων της αγωγής. Απόφαση από τη μια μέρα στην άλλη με τις γνωστές σε όλους μας συνέπειες για τα παιδιά.

Τα μικρότερα παιδιά είναι το πραγματικό μέλλον. Έχει γίνει πια κοινός τόπος φράσεις όπως: «ο πρώτος χρόνος της ζωής του παιδιού είναι ο πιο σημαντικός», «τα τρία πρώτα χρόνια είναι τα ουσιασ-τικότερα». Το ξέρουμε. Έχει αποδειχθεί από άπειρες έρευνες.

Για αυτές τις ηλικίες, τις πιο σημαντικές, έχουν προβλεφθεί οι βρεφικοί και παιδικοί σταθμοί. Για να βοηθήσουν τις εργαζόμενες μητέρες. Και, τώρα πια, με στόχο την «ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους», μια και μετά από αγώνες χρόνων παραδέχθηκε, ακόμα και η Πολιτεία, πως δεν γίνεται φύλαξη στους Σταθμούς αλληλ αγωγ

Στην αρχή της ζωής τους λοιπόν, τα μικρά παιδιά είναι αφημένα στους εκάστοτε κανονισμούς των δήμων. Αυτό δεν είναι υποχ-ρεωτικά κακό. Και στην Ιταλία, στο Reggio Emilia, ανήκουν στο δήμο οι σταθμοί και έχουν γίνει θαύματα.

Στην Ελλάδα όμως;

Με βάση μαρτυρίες που έχουν συγκεντρωθεί κυρίως μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων και συζητήσεων με εργαζόμενους και υπεύθυνους μα και από έρευνες που έγιναν στα πλαίσια πτυχιακών εργασιών, προχωρήσαμε σε ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων και παρουσιάζουμε στοιχεία που συγκεντρώθηκαν τα δύο τελευταία χρόνια. Οι μαρτυρίες είναι αυθόρμητες. Δηλαδή δεν ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες ούτε κλήθηκαν να μιλήσουν. Έστειλαν μηνύματα εκφράζοντας γεγονότα. Στις περιπτώσεις στοιχείων από δρώμενα μέσα στην τάξη, αυτά ή είναι μαρτυρίες ή έχουν καταγραφεί με τη μέθοδο της ληθαργίας παρατήρησης:

Οι δήμοι δυσκολεύτηκαν να δεχτούν να πάρουν από το Κράτος τους Σταθμούς.

Όταν το αποδέχτηκαν αναγκαστικά, άρχισαν να προσαρμόζουν τα δεδομένα στις δικές τους συνθήκες και ανάγκες αλλά, συγχρόνως και στις αλληλαγές που προέκυπταν:

- Μια και οι κρατικές επιχορηγήσεις ήταν μικρότερες από τις προβλεπόμενες, έβαλαν «τροφεία». Με μια λογική να υπάρχει δικαιοσύνη στον καθορισμό του ποσού που θα πληρώνει ο κάθε γονιός, είναι η αλήθεια. Όμως έτσι καταπατήθηκε, χωρίς να το πάρει κανείς καλά – καλά είδηση, το δικαίωμα όλων των, εργαζομένων τουλάχιστον, γονιών να έχουν δωρεάν φύλαξη και αγωγή για τα παιδιά τους.

- Κάθε Δήμος έφτιαξε το δικό του Οργανισμό και Εσωτερικό Κανονισμό. Όπως του φαινόταν καλύτερα. Και όπως φαινόταν καλύτερο και στους εργαζόμενους, όπου αυτοί ερωτήθηκαν. Έτσι, για παράδειγμα, κάθε Δήμος προσλαμβάνει ως παιδαγωγούς παιδιών προσχολικής ηλικίας αυτούς που θεωρεί σαν τέτοιους. Καταστρατηγήθηκαν λοιπόν τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων ΤΕΙ, που μέχρι τότε, με νόμο, προσλαμβάνονταν κατά προτεραιότητα στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς, δικαίωμα που και αυτοί είχαν αποκτήσει μετά από πολλούς αγώνες.

- Παράλληλα, σε πολλούς Δήμους, καταστρατηγήθηκε το εξάωρο, μια και θεωρήθηκε διάκριση απέναντι στους υπόλοιπους δημοτικούς υπαλλήλους, χωρίς βέβαια να ερευνηθεί το γιατί αυτό το εξάωρο είναι υπεραρκετό για κάποιον που είναι συνέχεια με μικρά παιδιά, άρα δεν έχει στιγμή να πάρει μια ανάσα. Μαζί έφυγε και το δεκαπενθήμερο κλείσιμο των σταθμών Χριστούγεννα και Πάσχα....

Από την άλλη, οι εργαζόμενοι όρισαν, για παράδειγμα, πως τα μικρά παιδιά, για να πάνε στον Παιδικό Σταθμό, πρέπει να έχουν «καθαρίσει». Έτσι τους βόλευε. Καταπατώντας τα δικαιώματα για ίση μεταχείριση όλων των μικρών παιδιών που έχουν άλλους, λίγο πιο αργούς, ρυθμούς ανάπτυξης....

- Η μονιμότητα, βέβαια, έχει αρθεί εδώ και πολλά χρόνια. Τα αποτελέσματα είναι ομοιόλογα θεαματικά: Οι συμβάσεις έργου δύο, τριών, έξι, οκτώ και, στην καλύτερη περίπτωση, 12 μηνών δίνουν την ευκαιρία στην Τοπική Αυτοδιοίκηση αρχικά

να προτείνει, με διάφορους τρόπους και τεχνάσματα, δικούς της ανθρώπους, με κύριο στόχο την ψηφοθηρία.

Παρατηρήθηκε και το φαινόμενο να δουλεύουν στους Σταθμούς εργαζόμενοι που είναι αδήλωτοι και πληρώνονται από τον ΟΑΕΔ! Οι εκάστοτε υπεύθυνοι ζητούν από την ενδιαφερόμενη να μην πει τίποτα γιατί έτσι θα την πάρουν στη συνέχεια μόνιμη... Συγχρόνως, καθώς οι συμβάσεις και τα εργασιακά καθεστώτα είναι διαφορετικά, οι εργαζόμενοι αφ' ενός δεν μιλούν ο ένας στον άλλο ελπίζοντας πως στην επόμενη ανανέωση θα είναι αυτοί που θα προσληφθούν και όχι η συνάδελφος και, έτσι κι αλλιώς, δεν έχουν κανένα δικαίωμα (ούτε που τοηλούν κιόλας) να συνδικαλιστούν και να διεκδικήσουν όποιο δικαίωμά τους. Τώρα τελευταία δε, δεν έχουν δικαίωμα να ξαναπροσληφθούν. Μήπως και αποκτήσουν εργασιακά δικαιώματα.....

- Παράλληλα ορίστηκαν σε πολλούς δήμους, παιδαγωγικοί υπεύθυνοι για τα προγράμματα όλων των Σταθμών που ανήκουν στον κάθε Δήμο. Αλλού η εκλογή του προσώπου έγινε αξιοκρατικά. Αλλού όμως όχι. Έτσι δίνουν οδηγίες και εντολές άνθρωποι που μπορεί και να μην ανήκουν καν στο επάγγελμα (να είναι, ας πούμε παλιοί Κοινωνικοί Λειτουργοί).

-Οι δήμαρχοι κατάλαβαν πως το έργο των σταθμών μπορεί να είναι στη βάση της ψηφοθηρίας. Απαιτούν να παίρνονται περισσότερα παιδιά – φέτος, που οι αιτήσεις έγιναν ασφυκτικά πολλές, είχα και μαρτυρίες που έλεγαν πως θα πάρουν μόνο τα παιδιά των δη-μοτών που είναι εγγεγραμμένοι στο δήμο!!!- να γίνονται φιέστες και γιορτές που μάλλον προεκλογικά χαρακτήρα έχουν παρά σέβονται τις ανάγκες και την ηλικία των παιδιών. Δίνουν λοιπόν οδηγίες και παρεμβαίνουν στο παιδαγωγικό έργο.

Οι νεότεροι παιδαγωγοί;

- Αν θέλουν να δουν ανανέωση σύμβασης πρέπει να υπακούσουν.

- Ο τρόπος που γίνονται οι προσλήψεις είναι βασισμένος στο «διαίρει και βασίλευε» και στο «οφθαλμόν αντί οφθαλμού»

- Η προσωρινότητα δεν τους βοηθά να επενδύσουν, να επιθυμήσουν, να υλοποιήσουν τις γνώσεις τους

- Δεν προλαβαίνουν να επιμορφωθούν, να συνηθίσουν στο περιβάλλον και στα δεδομένα της νέας εργασίας, να αποκτήσουν κάποια πείρα που θα τους βοηθήσει να προχωρήσουν σαν παιδαγωγοί. Απολύονται για να έρθουν άλλοι, καινούργιοι. Είπαν, μάλιστα, πως είναι καλύτερα να είναι άνεργοι αν θέλουν να προσληφθούν με μια μεγαλύτερη χρονικά σύμβαση παρά να εργάζονται. «Γιατί παίρνουν τους άνεργους». Έτσι αρνούνται τις μικρές συμβάσεις και προτιμούν το ταμείο ανεργίας, το οποίο, ας σημειώσουμε πληρώνε-ται από τους δικούς μας φόρους.....

Οι μόνιμοι; Δοξάζουν το θεό που τη γλίτωσαν και, αφού δεν υπάρχει έλεγχος, πολλοί κάνουν ό,τι μπορούν για να εργάζονται όσο γίνεται λιγότερο. Δεν είναι η μονιμότητα που πρέπει να καταργηθεί. Έλεγχος πρέπει να υπάρξει. Έλεγχος από αυτούς που έχουν την αρμοδιότητα και δεν προσεταιρίζονται τους κατώτερους για να μπορούν να μην εργάζονται και αυτοί με την νυσχία τους...

Αυτοί που δουλεύουν σκοντάφτουν αφ' ενός στους συναδέλφους που «τους χαλάνε τη δουλειά». Στην έλλειψη υλικών, στην αύξηση του δυναμικού των παιδιών και στο γεγονός ότι πρέπει κάθε τρεις και δυο να αντιμετωπίζουν αφ' ενός νέο δήμαρχο με νέους υπεύθυνους παιδικών σταθμών (μια και διορίζονται από τους δημάρχους, είναι αντιδήμαρχοι) και συχνά και νέους παιδαγωγικούς υπεύθυνους. Και συγχρόνως στο γεγονός ότι δεν ξέρουν τον άλληλο μήνα με ποιον νέο συνάδελφο θα συνυπάρξουν και ποιον θα πρέπει, από την αρχή να κατατοπίσουν... Σε κάποιους δήμους μετακίνησαν απερίσκεπτα ανθρώπους από χώρους που χρόνια «έκτιζαν» πετραδάκι – πετραδάκι και είχαν φτιάξει ένα χώρο σύμφωνο με τα παιδαγωγικά δεδομένα, γεμάτο αγάπη, με δομές που δούλευαν σχεδόν αυτόματα πια. Κάτι σαν το Reggio Emilia. Και ήταν περήφανοι γι' αυτό. Μετά από 20-25 χρόνια δουλειάς. Και τους μετακίνησαν με τη δικαιολογία να μη συνηθίζουν στο χώρο και να αλληλάζουν ώστε να φτιάχνουν και άλλους σταθμούς....

Πόσες φορές μπορεί ένας άνθρωπος να κτίζει και να του γκρεμίζουν και μετά να ξανακτίζει με τον ίδιο ενθουσιασμό; Πόσες φορές έχει το κουράγιο να υποδεχτεί ξανά και ξανά καινούργιους συναδέλφους και με υπομονή και ενθουσιασμό να τους μυήσει στο επάγγελμα; Πόσες φορές έχει κουράγιο να αρχίσει να ξαναλέει για πολλοστή φορά τα ίδια σε μια καινούργια (άσχετη με τα παιδαγωγικά και τα μικρά παιδιά) εκλεγμένη διοίκηση; Να υποστηρίξει το δικίο των παιδιών και το δικό του;

Και τι μπορεί άραγε να κάνει μια γυναίκα 65 χρόνων που θα συνεχίσει να δουλεύει με αυτούς τους ρυθμούς περιμένοντας να πάρει σύνταξη;

Παραθέτω κάποιες από τις μαρτυρίες:

«Έχω βαρεθεί απίστευτα στη δουλειά. Θυμάμαι με πόση διάθεση ξεκίνησα και για είκοσι τέσσερα χρόνια έδωσα την ψυχή μου. Τελικά έφτασα να γίνω ένας γνήσιος δημόσιος υπάλληλος, χωρίς φαντασία και διάθεση για δουλειά. Και βέβαια δε νομίζω ότι φταίω σ' αυτό γιατί όταν τα πας καλά και έχεις στόχους περιμένεις κάποιοι να το δουν και να σε βοηθήσουν να πετάξεις. Ή να δώσουν ένα χέρι να πας ακόμη πιο ψηλά αυτό που με τόσο διάθεση έφτιαξες. Αντ' αυτού βλέπουμε τα σχολεία μας να μαραζώνουν, χωρίς λεφτά, χωρίς προσωπικό, χωρίς όνειρα. Δεν ξέρουμε αν του χρόνου θα λειτουργούμε και αν

γίνει αυτό σε τι κατάσταση θα είμαστε. Το σχολείο μας λειτουργεί μόνο με συμβασιούχους πια, που δε μπορούν να ξαναπροσληφθούν.» (Διευθύντρια Παιδικού, 3.5.10)

«Ερχόμαστε για να δουλέψουμε και όχι να λουφάρουμε και θέλουμε να περνάμε καλά εμείς και τα παιδιά. Τίποτα παραπάνω.

Κάνουμε πολλή λάθη το ξέρουμε. Άμα έχεις κάθε χρόνο κι άλλους παιδαγωγούς, πως να τους πείσεις και να τους μάθεις. Δεν είναι εύκολο. Το σχολείο πρέπει να έχει όμως κάποιες αρχές και πρώτη η διευθύντρια πρέπει να τις σέβεται. Αν από τα δέκα που έχεις βάλει σα στόχο, πετύχεις τα τέσσερα, λες ότι όλα πήγαν καλά. Δυστυχώς όμως, αυτό που συμβαίνει στους παιδικούς σταθμούς, είναι ότι δεν υπάρχει κανένας στόχος. Το απόλυτο τίποτα. Αδιαφορία για τα παιδιά, μίσος για τις έρμες τις μάνες που έτσι κι αλλιώς είναι αποκαμωμένες, τις αποτελειώνουμε κι εμείς.»

(Διευθύντρια Παιδικού, 20.5.10)

«.....βρήκα δουλειά σε Παιδικό Σταθμό με 8μηνη σύμβαση και έχω ξεκινήσει από τη Δευτέρα...» (νεοδιοριζόμενη, 17.1. 10)

«...Τώρα, στο θέμα του παιδικού σταθμού...Αχ...Είναι ένας χώρος όπου κανένας δεν κοιτάει τη δουλειά του. Υπάρχουν μερικά άτομα που το μόνο που κάνουν είναι να κουτσομπολεύουν και να κατηγορούν.» (η ίδια, 19.1.10)

«Να σας πω τώρα τα δυσάρεστα...Με απέλυσαν από τη δουλειά στο Δήμο που ήμουν.. Γιατί με τα δικαιολογητικά που είχαμε πάει είμαστε Γ εντοπιότητα και όχι Β. Το άσχημο είναι πως τα είχα πάει κανονικά τα χαρτιά μου και θεωρώ πως ακόμα και λάθος να τα είχαμε αφού ήταν λάθος να μην μας κάνανε πρόσληψη.. Έχω στενοχωρηθεί πάρα πολύ γιατί είχα τόσο όρεξη, τόσο μεράκι και νιώθω ότι μου έκοψαν τα φτερά.» (η ίδια, 26.4.10)

«...αισθάνομαι κάποιες φορές να κάνω φύλλαξη και όχι να δου-λειά σε σταθμό.... Η χρονιά έκλεισε με 38 παιδιά και 2 δασκάλες και φέτος ξεκίνησε με 30. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχει διαρκώς μια απίστευτη ένταση μέσα στην τάξη και έτσι αισθάνομαι να χάνω το παιχνίδι.

Με ενοχλεί που μας αντιμετωπίζουν σαν να μην κάνουμε τίποτα και το μόνο που θέλουν είναι να βάζουν όλο και περισσότερα παιδιά!

Από εκεί και πέρα, το είδος της σύμβασης είναι περίεργο, το ΤΕΒΕ έχει φτάσει 400€, μας κάνουν και 20% κράτηση και έτσι πα-ίρνω 640€, αν υπολογίσω και τη βενζίνη μου πάει πιο κάτω! Έχω αρχίσει να ψάχνω μήπως βρω κάτι άλλο μέχρι το τέλος του μήνα που λήγει η σύμβαση.» (παιδαγωγός, 6.9.08)

«...προσπαθώ απεγνωσμένα να επιτελέσω το λειτούργημά μου, με ανθρώπους που έχουν συνηθίσει να δουλεύουν διαφορετικά. Κάθε μέρα συζητώ με τους συναδέλφους για να οργανωθούμε όσο το δυνατόν καλύτερα, έστω για αυτούς τους δυο μήνες που απομεί-νανε ως το τέλος της χρονιάς. Άλλοι φαίνονται κουρασμένοι από τα χρόνια

εργασίας και ξεχνάνε τι είπαμε από τη μια μέρα στην άλλη και άλλοι μου λένε ότι δεν ξέρουμε αν θα ζούμε αύριο, τι τα θες τα προγράμματα;..... Ειλικρινά με αυτά και με πολλή άλλα μου έ-χουν κοπεί τα φτερά, ενώ το μόνο πράγμα που με θλίβει είναι ότι ήδη 22 παιδικές ψυχούλες έχουν χάσει πολλές εμπειρίες και η καινούργια χρονιά είναι προ των πυλών με άλλα τόσα παιδιά που θα έχουν την ίδια αντιμετώπιση» (παιδαγωγός, 6.09).

«....απολύθηκα το Μάρτιο από έναν ιδιωτικό σταθμό που δούλευα... Από τη δουλειά έφυγα λόγω απίστευτης εκμετάλλευσης. Για να καταλάβετε προχτές με πήρε τηλέφωνο η άλλη κοπέλα που δούλευε εκεί μαζί μου και μου είπε πως την κλειδώσανε μέσα και την εκβίαζαν.. Τώρα βρίσκονται στα δικαστήρια και θα παρευρεθώ ως μάρτυρας για τα δικά μου σκηνικά.. Με υποχρέωσε να υπογράψω ψεύτικη σύμβαση κλπ.» (παιδαγωγός, 5.09)

«Γενικά πιστεύω πως η ατάκα που λένε όλοι στους παιδικούς σταθμούς " άλλο η θεωρία στη σχολή σας και άλλο η πράξη εδώ με τα παιδιά" ισχύει μόνο και μόνο επειδή με τους κανονισμούς τους την επαληθεύουν. Όταν έβρισκα το χρόνο να ξεφύγω από το πρόγραμμα που μου απαιτούσε η διευθύντρια, μια χαρά τα πήγαινα με τα παιδιά και κατάφερνα όλα όσα είχα στο μυαλό μου και με τον τρόπο που έχω μάθει από τη σχολή. Τι να πω... ψιλο-απογοητεύομαι...» (παιδαγωγός, 7.09)

«....συμπλήρωσα 2 χρόνια σερί στο δήμο που δουλεύω και τώρα δικαιούμαι μονιμοποίηση! Έχω αρχίσει ήδη διαδικασίες με μία πολύ καλή δικηγόρο-εργατολόγο και με το που τελειώσει η τωρινή μου σύμβαση θα πάρουμε ημερομηνία για δικαστήριο για να το κυνηγήσουμε. Δυστυχώς δε λύνεται διοικητικά το θέμα γιατί από τα κεντρικά προσπαθούσαν να με απολύσουν πριν συμπληρώσω τα 2 χρόνια για να μη με μονιμοποιήσουν(!) αλλά φυσικά δεν είχαν κα-μιά δικαιολογία, διότι δεν είχα δημιουργήσει προστριβές, ο διευθυντής μου μιλάει με τα καλύτερα λόγια οπότε για καλή μου τύχη έμεινα και εκείνοι μου κρύβουν έγγραφα για να με σταματήσουν!! Αλλά δεν τους χαρίζω μία!! Έχω τρελαθεί και ευτυχώς με τους ισ-χύοντες νόμους προς το παρόν κερδίζω τη μάχη! Μακάρι.....!!! Ο καιρός θα δείξει.... (27.11.09)

..... Είναι πολύ ψυχοφθόρο όμως. Θέλω να απολυθώ, να τελειώσει αυτό το κομμάτι για να αρχίσουμε τις διαδικασίες. Θα πάει στο πρωτοδικείο η υπόθεση, αλλά ο χρόνος αναμονής είναι περίπου 6-8 μήνες. Για να δούμε.» (24.1.10)

«Επιτέλους! Με πήραν στο Δήμο....! Και χωρίς «σπρώξιμο». Πάνω που είχα απογοητευτεί γιατί δεν γνώριζα κάποιον να με τακ-τοποιήσει κι εμένα. Όσους είχα πιάσει μου έταζαν προεκλογικά και μετά... δε με γνώριζαν ή δεν πέραγε από το χέρι τους... καταλαβαίνετε» (10.08)

« Δέχονται μόνο τα παιδιά των δημοτών και όχι των κατοίκων. Αυτή είναι μια απόφαση που την έχει λάβει ο Σύλλογος του Δήμου.

Ζητήσαμε να μας δώσουν την απόφαση γραπτώς. Δεν μας τη δίνει κανείς. Είναι μια άτυπη απόφαση του συλλόγου του Δήμου» (γονιός, 7.10)

Κάπως έτσι αγωνίζονται διευθύντριες και νέες εργαζόμενες με μεράκι... Χωρίς να αναφερθούμε προς το παρόν σε τίποτα που να έχει σχέση με το πρόγραμμα.

Και τα παιδιά;

Απειρες φορές τα τελευταία χρόνια ακούμε τους μεγάλους – γονείς, παιδαγωγούς, δημοσιογράφους, αστυνομικούς, υπουργούς και όποιον άλλον – να κατηγορεί τα νέα παιδιά γιατί εκφράζουν βία. Ξαναθυμήθηκα τις προάλλες το γεγονός με την τράπεζα στην οποία έβαλαν φωτιά οι «αναρχικοί» και κήκκαν άνθρωποι και μια έγκυος κήη. Που έλεγαν παρόντες μάρτυρες πως δεν άφηναν τους εργαζόμενους να βγουν και έλεγαν : να καείτε γιατί εσείς έχετε δουλειά.... Από πού βγήκαν αυτά τα «τέρατα»; Είναι στο DNA τους άραγε αυτή η συμπεριφορά; Ξέρουμε πως όχι. Ξέρουμε επίσης πως η βία φέρνει βία.

Ποια βία; Αφού τα παιδιά μας σήμερα είναι κανακεμένα, προσεγμένα, «δουλημένα»;

Τι γίνεται άραγε στους Παιδικούς Σταθμούς;

Όταν οι άνθρωποι είναι κουρασμένοι, χωρίς έλεγχο, αφημένοι χωρίς επιμόρφωση ούτε κάποιο ειδικό να τους συμβουλεύει και να τους καθοδηγεί, όταν το επάγγελμα είναι απαξιωμένο και δεν αναγνωρίζεται η σημασία του, όταν οι χώροι είναι μίζεροι, τα παιδιά πολλή, τα υλικά λίγα, τι κάνουν οι παιδαγωγοί;

- Αρχικά προσπαθούν να καταξιωθούν: Ποιοι είναι πιο καταξιωμένοι; Οι δάσκαλοι. Άρα, οι παιδαγωγοί των μικρών παιδιών μιμούνται τους δασκάλους. Κάνουν μάθημα. Δεν τους απασχολεί απολύτως καθόλου πόσων χρόνων είναι τα παιδιά, τι δυνατότητες και τι ανάγκες έχουν:

«Κάτι που μου έκανε εντύπωση είναι η ώρα του κύκλου. Κάθε μέρα «εξετάζουμε» από ένα παιδί και το ρωτάμε τι μέρα είναι, πόσες του μήνα έχουμε, τι μήνα έχουμε και τη χρονολογία. Ακολουθεί το δελτίο καιρού και μετά το λόγο έχει η παιδαγωγός που μας μιλάει είτε για τα σύνολα και τα υποσύνολα είτε για ό,τι άλλο έχει το πρόγραμμα...» (παιδιά 4 περίπου χρόνων, 3.09)

«....Η παιδαγωγός τα ρωτά τι θέλουν να κάνουν και εκείνα απαντούν «Να παίξουμε». Εκείνη πηγαίνει στη δίπλη αίθουσα και έρχεται με τα βιβλία τους στα χέρια. Τους εξηγεί πως είναι βιβλία δραστηριοτήτων και ότι θα κάνουν όμορφες εργασίες σε αυτά. Η παιδαγωγός τους ζητά να πάνε στη σελίδα 10 και βοηθά όλα τα παιδιά. Ο Γ , που όπως με

πληροφόρησε η παιδαγωγός από την πρώτη μέρα είναι ζωηρός και δεν συγκεντρώνεται, έχει κρύψει το βιβλίο κάτω από το καρεκλάκι του. Μόλις το αντιλαμβάνεται η παιδαγωγός τον παίρνει και τον βάζει σε ένα τραπέζακι μόνο του «Για να συγκεντρωθείς καλύτερα» του είπε.» (παιδιά 4 χρόνων, 2.09)

«Τα παιδιά μπαίνουν στην τάξη αφού μετά το πρωινό βγήκαν στην αυλή για παιχνίδι. Κάθονται στις θέσεις τους και η παιδαγωγός φέρνει ένα πράσινο φάκελο γεμάτο φωτοτυπίες. Κάθεται σε ένα καρεκλάκι και διαλέγει φωτοτυπίες, όταν η Α (4) την πλησιάζει και τη ρωτά «Τι είναι αυτά κυρία» και εκείνη της λέει «Κάθισε σε πα-ρακαλώ στη θέση σου δεν είναι ώρα για ερωτήσεις»..... Ξεκινά να μοιράζει τις φωτοτυπίες οι οποίες απεικονίζουν κάθετες και οριζόντιες γραμμές οι οποίες θέλουν συμπλήρωμα, όπως επίσης και το γράμμα /Ο/ με διακεκομμένες στην αρχή και στη συνέχεια χώρο για να το συνεχίσουν μόνοι τους.» (παιδιά 4 χρόνων, 4.10)

-Ύστερα νομίζουν πως όλα τα παιδιά είναι τουλάχιστον 18 ε-τών. Γιατί ακόμα και στο Λύκειο οι καθηγητές είναι πιο χαλαροί:

«Ο Α, 3 ετών, ονομάζει ένα κόκκινο παιχνίδι κίτρινο και δυσκολεύεται να αποτυπώσει το κόκκινο. «Καλή Α. δεν ξέρεις ποια είναι τα κόκκινα και ποια τα κίτρινα; Είσαι πολύ άτακτος και δεν προσέχεις καθόλου» σχολιάζει η παιδαγωγός και ζητάει από ένα κορίτσι να επαναλάβει τα χρώματα.» (5.09)

«Η Κ. είναι 3 ½ ετών και κρατά στα χέρια της ένα παιχνίδι του σχολείου. Η παιδαγωγός την ρωτά σε ποιον ανήκει και το παιδί απαντά πως πρόκειται για δικό του. Η Α., 3;6 ετών, αντιδρά επισημαίνοντας ότι πρόκειται για δικό της παιχνίδι «Δικό μου είναι το έφερα από το σπίτι μου». Η παιδαγωγός συνεχίζει κατηγορώντας την Κ. «Γιατί Κ. ης ψέματα; Όλο ψέματα ης! Θα μπει τιμωρία γιατί δεν πρέπει να ης ψέματα» ενώ συμπληρώνει «Δεν θα πάρεις βιβλίο γιατί ης ψέματα»

«Κάθε εβδομάδα, σε κάποιο σταθμό, βάζουν καθαρό, άσπρο τραπεζομάντιλο στα τραπέζια την ώρα του φαγητού. Αν ένα παιδί (3-4 ετών) ηλρώσει το τραπεζομάντιλο, η παιδαγωγός βάζει δίπλα στο λεκέ ένα αυτοκόλλητο με «το σημαδάκι του» ώστε να ξέρουμε ποιος το έκανε. Έτσι ξέρουν ποιος το ηλρώσε και το συγκεκριμένο παιδί είναι υποχρεωμένο να κάθεται όλη την εβδομάδα οπωσδήποτε στην ίδια θέση, «πάνω στις βρωμιές του» για να μάθει να μη ηλρώνει.»

«Η παιδαγωγός έχει δώσει στα παιδιά από δύο φωτοτυπίες για να χρωματίσουν. Ο

Δ. (3;8) δεν τις ολοκληρώνει ποτέ, πάντα αργεί και συγχρόνως όταν χρωματίζει κοιτάει αλλού. Η παιδαγωγός πηγαίνει κοντά του και του λέει: «κοίτα να δεις, θα σε κοροϊδεύουν τώρα όλη τα παιδιά. Εμείς θα βγούμε τώρα έξω και εσύ θα κάτσεις να την τελειώσεις». Ο Δ. την κοιτάει και της λέει ότι θέλει να βγει έξω. Τελικά μένει στην τάξη για να τελειώσει, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά βγαίνουν στην αυλή. Μετά από 20' ο Δ. είναι σχεδόν στο ίδιο σημείο...» (4.09)

Δεν θα επιμείνω περισσότερο στα παραδείγματα. Και δεν αναφέρω παραδείγματα από χώρους με βρέφη, όπου οι καταστάσεις είναι ακόμη πιο εξωφρενικές.

Όλα, και τα προηγούμενα και αυτά και άλλα πολλά που όλοι γνωρίζουμε αν λίγο σκεφτούμε, δείχνουν πώς κακοποιούνται τα παιδιά μας σήμερα. Πώς καθλούνται να ζήσουν καταστάσεις που αντανakλούν την ανικανότητα, την άγνοια και την κακία πολλές φορές αυτών που έχουν αναλάβει να ασχολούνται μαζί τους.

«Αυτό που καταλαβαίνω είναι πως είναι πολύ εύκολο να αφομοιωθείς από το σύστημα και να κάνεις κι «εσύ» αυτό που βλέπεις, δυστυχώς!!!!!!!!!!!! Γι' αυτό βλέπουμε κι ακούμε παντού την ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία! Απαγορεύσεις, φωνές, τραγουδάκια, κύκλος, ψυχία, τιμωρία, χαρακτηρισμοί, δωροδοκία, απειλή και διακρίσεις! Αυτό είναι το παιδαγωγικό σύστημα που έχω συναντήσει μέχρι τώρα. Είχα την απορία, πώς γίνεται όλες οι δασκάλες να χρησιμοποιούν την ίδια μέθοδο; Πώς και γιατί έχει εξαπλωθεί τόσο πολύ; Μάλλον γιατί βολεύει. Γιατί είναι εύκολο και γρήγορο παράδειγμα που περνά από τη μια γενιά στην άλλη. Δεν χρειάζονται προβληματισμοί, αρκεί τα παιδιά να σε ακούν και να κάνουν αυτό που τους λες, όταν το λες!!!! Τότε είσαι καλή δασκάλα!!!!!!!!!!!!

Έτσι εξηγούνται όλα. προβάλλει κανείς σαν άλλοθι το γεγονός πως οι γονείς δεν ασχολούνται καθόλου και πως εμείς δεν μπορούμε να μεγαλώσουμε και να ενδιαφερθούμε για τα ξένα παιδιά κι έτσι υιοθετούμε την εύκολη πρακτική. Δεν θέλω σε καμία περίπτωση να πω πως οι συνθήκες είναι οι καλύτερες αντίθετα μάλιστα. Θα έλεγα πως είναι τραγικές. 29 παιδιά σε μια τάξη 30 τμ περίπου και ίσως μικρότερη, με λίγα υλικά και το νόμο της σιωπής πάνω από το κεφάλι μας επειδή ο παιδικός είναι μέσα σε πολυώροφο κτίριο!!!!!!!! Τουλάχιστον τραγικό.» (φοιτήτρια τελειόφοιτος, 3.10)

Η μαρτυρία αυτή τα λέει όλα. Όμως, πού πάμε το μέλλον;

Τώρα που χτίζουμε το κράτος σε νέες βάσεις, μήπως θα έπρεπε πρώτα να διαφυλάξουμε αυτούς που θα κληθούν να το αναστήσουν και να το βελτιώσουν; Αυτούς που σήμερα δεν έχουν φωνή, δεν μπορούν να κλείσουν τους δρόμους και να διαμαρτυρηθούν. Που τα μυαλά και οι χαρακτήρες τους υφίστανται με το χειρότερο τρόπο την προβληματική εποχή μας. Μήπως θα έπρεπε να γίνει μια εξαίρεση; Να φροντίσουμε να βρούμε ανθρώπους

ψυχικά υγιείς, με σιγουριά για τον εαυτό τους, αφοσιωμένους στο επάγγελμα, που αγαπούν τα παιδιά αληθινά, που ενθουσιάζονται με τη δουλειά τους, να τους δώσουμε γνώσεις, χώρους κατάληπτικούς, καταξίωση και υλικά, έναν αξιοπρεπή μισθό και τη σιγουριά πως μπορούν να αφοσιωθούν σε αυτό που έχουμε πιο πολύ ανάγκη για να μπορούμε να ελπίζουμε: το ήρεμο, γεμάτο αγάπη και σεβασμό μέγαλμα της επόμενης γενιάς.

Υπάρχουν πολλήs μαρτυρίες από προσπάθειες στο εξωτερικό, πρωτότυπες είναι η αλήθεια, περιορισμένες και επαναστατικές. Μπορούν όμως να εμπνεύσουν κάποιον που θέλει να μην καταστρέψει τα παιδιά. As πάρουμε παράδειγμα μόνο το Reggio Emilia και as μην πάμε πιο μακριά. Δεν χρειάζεται....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασάκη Φ., Γρυντάκη Κ., Καδδά Α., (2007), Τα βασικά προβλήματα στους παιδικούς σταθμούς Προβλήματα Χώρου και Συμπεριφοράς. Αθήνα, ΤΕΙ Αθήνας, Πτυχιακή Εργασία

Γιαννουλίδη Ε., Σωτηριάδου Ε., (2008), Φωτοτυπίες ναι. Αλλά πώς; Αθήνα, ΤΕΙ Αθήνας, Πτυχιακή Εργασία

Δαφέρμος Ο., (1999), Εργασία και εκπαίδευση, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Healy J., (2000), Μιαθή που κινδυνεύουν, Γιατί τα παιδιά μας δεν σκέφτονται, Αθήνα, Λύχνος

Honori C., (2010), Το μανιφέστο της χαρούμενης παιδικής ηλικίας, Αθήνα, Αερόστατο.

Edwards G., Gandini L. & Forman G., (2000), Reggio Emilia, Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Αθήνα, Πατάκης

Ζακοπούλου Α., Κακάρογλου Ν. & Κοσμά Β., (1993), Βασικές Αρχές Προγραμματισμού και Δράσης στην Προσχολική Αγωγή, Αθήνα, ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ.

Ζακοπούλου Α.,(2009), Ο ρόλος του παιδαγωγού στον 21 ο αιώνα, στα Πρακτικά του 1ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Πανελληνίου Συνδέσμου Βρεφονηπιαγωγών ΤΕΙ: Η Προσχολική Αγωγή στην Τοπική Αυτοδιοίκηση στην Ευρώπη του 21ου αιώνα., Αθήνα, ΠΑΣΥΒΝ.

Miller A., (2003) Οι φυλακές της παιδικής μας ηλικίας, Αθήνα, Ροές

Miller A., (2007), Το ξύπνημα της Εύας, Αθήνα, Ροές

Μοσχονά Μ., (2009), Η τιμωρία και η επιβράβευση στην προσχολική ηλικία, ΤΕΙ Αθήνας, Πτυχιακή Εργασία

Πιαζέ, Ζ., Το Μέλλον της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Υποδομή.

Τσιάντης Γ., (1993), Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας, Αθήνα, Καστανιώτης.

Χάρβεϊ Ντ., (2007), Νεοφιλελευθερισμός, Ιστορία και παρόν, Αθήνα, Καστανιώτης

Ξενόγλωσσον

Astolfi J.P., (2006), L'cole entre contrat social, contrat pédagogique et contrat didactique, στα Πρακτικά του The Prospects and Possibilities for Creating Learning Societies in an Age of Uncertainty and Insecurity. International Educational Conference, Hellenic – American Educational Foundation, Athens College – Psychico College.

Bentolila A., (2005), Tout sur l'cole, Paris, Odile Jacob.

David M. , Appell G., (2008), Loczy ou le maternage insolite, Paris, Erθs

Healy J., (2006), Developing Creative Minds in the 21st Century: Implications of Neurodevelopmental Research for Teaching and Learning, στα Πρακτικά του The Prospects and Possibilities for Creating Learning Societies in an Age of Uncertainty and Insecurity. International Educational Conference, Hellenic – American Educational Foundation, Athens College – Psychico College.

Houdi O., (2007), 10 leçons de psychologie et pédagogie, Paris, PUF

Lagercrantz H., (2008), Le cerveau de l'enfant, Paris, Odile Jacob

Leclerc G., (2002), L'observation de l'home, Une Histoire des Enquêtes Sociales, Paris, Editions du Seuil.

Legrand L., (1970), Pour une pédagogie de l'itonnement, Neuchâtel, Delachaux et Niestli

Le Goff J.P., (2003), La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'cole, Paris, La Découverte.

Piaget J., (1988), Où va l'éducation ?, Paris, Folio Essais

Rayna S. (2009), Du constat de la diversité des pratiques... à la recherche de d'avantage de qualité d'accueil pour tous, στα Πρακτικά Respect des Droits de l'enfant et Pratiques éducatives, C.R.F.P.E, Lille

Rayna S. (2009), Droits de l'enfant, accueil de la diversité et politiques de la petite enfance des pays de la Communauté Européenne, στα Πρακτικά Respect des Droits de l'enfant et Pratiques éducatives, C.R.F.P.E, Lille

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

Αναστασία Παπαπροκοπίου Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ

This paper aims to contribute to the discussion which supports a modern policy concerning the reception of toddlers and young children in Greece. Our proposals build upon the information obtained by research undertaken in Greek nurseries. According to our data, the babies' sections curricula in nurseries follow a traditional model of a daily routine which is common for all children. This model is barely taking into account children's suggestions, despite the fact that they are greatly varied, starkly original and lots of times collective. Main obstacles in overcoming this situation include low budgets, labour issues and children's age. The nurseries which manage to embrace innovative approaches in what concerns the attitudes of officials, educators and parents constitute an exception to the above rule. In this way, these institutions are putting across a different proposition towards nurseries of high quality in Greece.

Οι διεθνείς φορείς (UNESCO 1999, OECD 2006) που ασχολούνται με την ποιότητα ζωής των μικρών παιδιών στους πρώτους εξωοικογενειακούς θεσμούς, εντάσσουν τους παράγοντες που την προσδιορίζουν σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τους κανονισμούς λειτουργίας των βρεφονηπιακών σταθμών που προσδιορίζουν την αναλογία παιδαγωγού - παιδιών, τον αριθμό των παιδιών σε κάθε ομάδα, την εκπαίδευση και την επαγγελματική εμπειρία του προσωπικού, την θεσμοθετημένη επιμόρφωση και τέλος την υλικοτεχνική υποδομή. Τα κριτήρια αυτά προδιαγράφουν και καθορίζουν εκείνους τους ολιστικούς δείκτες ποιότητας που σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της ανάπτυξης του παιδιού. Η δεύτερη κατηγορία κριτηρίων σχετίζεται με τα παιδαγωγικά προγράμματα και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων που τα περιβάλλουν. Οι αλληλεπιδράσεις περιλαμβάνουν τους ρυθμούς ρουτίνας και τις μεταβάσεις που βιώνουν τα παιδιά καθημερινά (υποδοχή, αναχώρηση, φαγητό, ύπνος, τουαλέτα) τις δραστηριότητες που έχουν μαθησιακούς και αναπτυξιακούς στόχους (συμβολικά παιχνίδια, κα-τασκευές, κινητικά παιχνίδια.κλπ.) και τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, παιδιών και παιδαγωγών, και παιδιών παιδαγωγών και γονέων. Περιλαμβάνουν επίσης την «ευαισθησία» και τη «ζεστασιά» του προσωπικού καθώς και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διαχειρίζονται την καθημερινότητα των παιδιών. (Birgas & Japel, 2007). Οι συνέπειες

της παροχής ή απουσίας ποιότητας στην ανάπτυξη των παιδιών έχει μελετηθεί από πολλές έρευνες. (Πετρογιάννης & Melhish, 2001, Roufidou, 2010).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, ο διάλογος περί ποιότητας ανήκει σχεδόν αποκλειστικά σε ερευνητές και ακαδημαϊκούς. Οι έρευνες των (Παπαπροκοπίου, 1988, Λαμπίδη & Πολέμη-Τοδούλου, 1922 και Παπαθανασίου, 2000) συγκλίνουν σε βασικά σημεία, όσον α-φορά στη λειτουργία των δημόσιων παιδικών σταθμών. Αν και η μεθοδολογική προσέγγιση και χρονική στιγμή της διεξαγωγής των είναι διαφορετική, τα συμπεράσματα που αφορούν στα βασικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας είναι κοινά. Η αγωγή -ή μάλλον η εκπαίδευση- παραμένει θεσμικά αποκλειστικό προνόμιο των νηπιαγωγείων. Το κράτος διατηρεί το διαχωρισμό των δύο κρατικών δικ-τύων, νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών, που δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Με αυτό τον τρόπο αναπαράγει μια ιδεο-λογία αποστασιοποίησης της "εκπαίδευσης των "νηπίων" και της "φροντίδας βρεφών και νηπίων", των οποίων οι οικογένειες αδυνατούν να την αναλάβουν. Έτσι, δημιουργείται μια πρώτη ανισότητα ευκαιριών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε μια περίοδο που οι ανάγκες για σύγχρονα προσχολικά ιδρύματα είναι ξεκάθαρες. Το μέλλον των παιδικών σταθμών και το πέρασμα από την πρόνοια στην αγωγή βασίζεται πλέον στις εκάστοτε πολιτικές, στους συγκεκριμένους συσχετισμούς των διοικητικών συμβουλίων των δήμων, των κοινοτήτων και των κρατικών οργανισμών, που διατηρούν στην εποπτεία τους παιδικούς σταθμούς. Τέλος, πρέπει να τονίσουμε ότι αυτός ο διαχωρισμός έχει καθοριστικά συμβάλει στην αύξηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στους παιδικούς σταθμούς και στην εξαφάνιση ή στην ύπαρξη ελάχιστων θέσεων για παιδιά ηλικίας κάτω των δύο ετών. Στην Ελλάδα του 2010, οι παιδικοί σταθμοί που δέχονται παιδιά κάτω των δύο ετών είναι ελάχιστοι και περιορίζεται στις μεγάλες αστικές πόλεις.

Οι χώροι που συχνάζουν τα παιδιά, δηλαδή η τάξη παιχνιδιών, η τραπεζαρία, η αυλή -όταν αυτή χρησιμοποιείται- και τα υπνοδωμάτια χαρακτηρίζονται από ένα παραδοσιακό πρότυπο διευθέτησης. Η έρευνα της Παπαπροκοπίου (1988) έδειξε ότι τα παιδιά που φοιτούν στα βρεφικά τμήματα είναι τα λιγότερο προνομιούχα. Το κλασικό σκηνικό επαναλαμβάνεται συστηματικά: χώροι με τραπεζα και καρέκλες, που αντιστοιχούν στο σύνολο του αριθμού των παιδιών, κάποιοι ελεύθεροι χώροι με οικοδομικό υλικό αφημένο στο πάτωμα χωρίς συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους, εκπαιδευ-τικό υλικό -που τις περισσότερες φορές δεν είναι προσιτό στα παιδιά.- και παράθυρα, αν και φωτεινά, καλυμμένα με πολύχρωμες κουρτίνες και ερμητικά κλειστά προς τον

έξω κόσμο και το φυσικό φως. Η παραπάνω διευθέτηση αντανakλά συγκεκριμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Παπαπροκοπίου 1989, Σιδηροπούλου, Τσαούλα, 2008), οι οποίες αποσκοπούν στον περιορισμό της κίνησης των παιδιών και στην προσπάθεια διατήρησης μιας “ηρεμίας”, που κρύβει συστηματικές προσπάθειες πειθαναγκασμού. Το παιδαγωγικό πρόγραμμα εφαρμόζεται σχεδόν αποκλειστικά, όταν τα παιδιά είναι καθισμένα στις καρέκλες και ασχολούνται με «νηπιακές» δραστηριότητες δηλαδή με πηλασέλινη ή ζωγραφική με μαρκαδόρο. Η επιλογή για κίνηση και πειραματισμούς είναι ιδιαίτερα φτωχή και οι αυθόρμητες και όχι παιδαγωγικά ενισχυμένες αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους, αναπτύσσονται γύρω από κάποιο «κάδο» οι-κοδομικού υλικού και όπως είναι φυσικό εξελίσσονται σε συγκρουσιακές. Αν σ’ αυτό προστεθεί και το γεγονός ότι ο εξαιρισμός των εσωτερικών χώρων δεν είναι συνεχής, μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα μικρά παιδιά στερούνται βασικών κανόνων υγιεινής. Η μεγάλη πλειονότητα των παιδαγωγών εκτιμά ότι οι “γωνιές” και το “υλικό” καταστρέφονται κυρίως λόγω μικρής ηλικίας των παιδιών και συνεπώς της αδυναμίας τους να σεβαστούν ή να χειριστούν σωστά το υλικό. Ο περιορισμός της κίνησης των παιδιών έχει “προβλεφθεί” επίσης και από τις γενικότερες επιλογές των χώρων. Σε αυτό συμβάλλει και η προγραμματισμένη και αυστηρή τήρηση των ωρών ρουτίνας όπου όλα τα παιδιά θα πρέπει να φάνε, να αλ-λαχθούν και ίσως να κοιμηθούν την ίδια ώρα. Είναι εντυπωσιακό, ότι σε κάποιους σύγχρονους κτιριακά παιδικούς σταθμούς, το πα-ραπάνω παραδοσιακό πρότυπο διατηρείται με αποτέλεσμα τον πε-ριορισμό του χώρου που διατίθεται –θεωρητικά- ως χώρος δράσης όλων των παιδιών. Αντίθετα, οι βοηθητικοί χώροι είναι σύγχρονα οργανωμένοι, εξοπλισμένοι και πεντακάθαροι. Αν σε όλα τα παρα-πάνω ληφθεί υπόψη και η πολύ περιορισμένη επικοινωνία με τους γονείς μπορούμε να υποθέσουμε ότι, στην Ελλάδα του σήμερα, τα πολύ μικρά παιδιά που φοιτούν στους σταθμούς ζουν σε μη ποιοτικές συνθήκες.

Μια μειονότητα παιδαγωγών, που μάχονται για σύγχρονες παιδαγωγικές, έχουν επηρεάσει θετικά την αναδιοργάνωση των χώρων που είναι συνήθως ιδιαίτερα προβληματικοί, όπως παλαιές μονοκατοικίες στο κέντρο της Αθήνας, που τις περισσότερες φορές δεν διαθέτουν βοηθητικούς χώρους ή κανονικές αυλές. Οι προσπάθειες για αναδιοργάνωση και αξιοποίηση όλων των χώρων, από τα υπνο-δωμάτια έως τις αποθήκες και από τα γραφεία των υπευθύνων ως τις ταράτσες, είναι συνεχείς. Η ευρηματικότητα κάποιων παιδαγωγών και η υποστήριξη από την πλευρά των διευθύνσεων έχουν να επιδείξουν εντυπωσιακά αποτελέσματα. Η οργάνωση και ο εμπλουτισμός των “γωνιών” για συμβολικά παιχνίδια συναντάται συχνά. Σε κάποιους,

εμφανίζονται σημαντικές καινοτομίες, που διαρκούν για αρκετά χρόνια, όπως οργάνωση δανειστικής βιβλιοθήκης σε χώρους υποδοχής των γονέων, γωνίες ανακύκλωσης, αναδιοργάνωσης χώρων για αποκλειστική χρήση από παιδιά των βρεφικών τμημάτων. Διαπιστώνουμε, ωστόσο, ότι και σε αυτούς τους σταθμούς οι καινοτομίες περιορίζονται σε παιδαγωγικού τύπου δραστηριότητες. Ελάχιστοι είναι εκείνοι οι σταθμοί που έχουν προχωρήσει σε ανατροπές σχετικά με το σεβασμό των ατομικών ρυθμών σε ώρες φαγητού και τουαλέτας. Και οι δύο έρευνες που διεξήχθησαν (Παπαπροκοπίου 1988, Παπαπροκοπίου, Ζαρέφν & Λουδάρου 2003) σχετικά με τα αιτήματα, τις προτεραιότητες και τις προοπτικές των φορέων για τη βελτίωση της λειτουργίας των βρεφονηπιακών σταθμών επιβεβαιώνουν τη θέση ότι παρ' όλης τις θεσμικές αλληλαγές (μετάβαση των κρατικών σταθμών από το υπουργείο Υγείας στην Τοπική αυτοδιοίκηση, μετακίνηση ηλικιών από τη μία βαθμίδα στην άλλη) οι βασικές προτεραιότητες παραμένουν οι ίδιες: Αφορούν, σχεδόν αποκλειστικά, την υλικοτεχνική υποδομή, τη διαχείριση των προλήψεων του προσωπικού και την ίδρυση νέων βρεφονηπιακών σταθμών. Συγκεκριμένα, παρ' όλης τις διαφοροποιήσεις στην πολιτική τους και στα επιμέρους αιτήματα, πρωταρχική θέση κατέχει η βελτίωση της κτηριακής υποδομής, η εξασφάλιση ικανοποιητικών αναλογιών προσωπικού παιδιών, η μονιμότητα του προσωπικού. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η συνεργασία με τους γονείς εκφράζεται μόνο από μερικούς φορείς και από κάποιους εκπροσώπους κομμάτων, ενώ οι σχέσεις με την οικογένεια θεωρούνται ότι είναι υπόθεση των υπεύθυνων των φορέων. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι διαπιστώθηκε μία διαφοροποίηση ανάμεσα στα επίσημα κείμενα των φορέων και στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με πολιτικούς εκπροσώπους των παρατάξεων αυτών των φορέων. Ελάχιστοι από αυτούς προωθούν συγκεκριμένα αιτήματα δράσης που σχετίζονται με την ποιότητα των σχέσεων, τις αλληλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα πραγματικά κοινωνικά συμβόλαια με τις οικογένειες των μικρών παιδιών.

Πριν, ωστόσο, βιαστούμε να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα για την έλλειψη των φορέων να εστιάζουν σε αιτήματα που αφορούν την ποιότητα διαδικασίας, θα πρέπει να αναζητήσουμε προσεγγίσεις οι οποίες θα μας βοηθήσουν να αναλύσουμε τις συνθήκες και τις προοπτικές εις βάθος για την ενίσχυση ενός διαλόγου για τη βελτίωση της ζωής των μικρών παιδιών στην Ελλάδα.

Η οικολογική προσέγγιση (Bronfenbrenner, 1979) μας δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε και να προωθήσουμε λύσεις για μία μεγαλύτερη ροή πληροφοριών και συνέργειας ανάμεσα στα συστήματα που εμπλέκονται στην ζωή του μικρού παιδιού.

Ο Doherty (1999:22) παρουσιάζει κάποια στοιχεία του μεσοσυστήματος (διοικητικό στυλ της διευθύντριας, οργανωτικό κλίμα, μισθοί και συνθήκες εργασίας) και του εξωσυστήματος (διαχείριση, εποπτεία, νόμοι κανονισμοί λειτουργίας, συμβάσεις κλπ.) και του μακροσυστήματος (δηλ. των στάσεων, των αξιών, των ιδεολογιών που χαρακτηρίζουν τις επιμέρους κοινωνίες στις οποίες ανήκουν οι βρεφονηπιακοί σταθμοί.). Κάτω από αυτή την οπτική, δεν πρέπει να μελετώνται απομονωμένοι οι δείκτες δομής από τους δείκτες διαδικασίας. Είναι κυρίως η αλληλεπίδραση των διαφόρων συστημάτων που μπορεί να επηρεάσει την όλη λειτουργία των βρεφονηπιακών σταθμών, Ο βαθμός αλληλεπίδρασης αυτών των συστημάτων επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών, μας δίνει δε την δυνατότητα να αναλύσουμε τις επιπτώσεις, τις αντιστάσεις, και τους λόγους που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκομένων στην καθημερινότητα των παιδιών.

Βασισμένοι σε αυτή την προσέγγιση, προχωρήσαμε, στην Ελλάδα, σε μία σειρά από έρευνες δράσεις (Παπαπροκοπίου 2003), οι οποίες στόχο είχαν να προσδιορίσουν τις μεταβλητές που ευθύνονται για τις αλλαγές στη λειτουργία των βρεφονηπιακών σταθμών. Μολιhonότι οι έρευνες αυτές είναι μικρής εμβέλειας, διαθέτουν δεδομένα που επιβεβαιώνονται συνεχώς σε διαφορετικά παιδαγωγικά πλαίσια, δίνοντάς μας την πεποίθηση ότι οι θέσεις μας έχουν μία εγκυρότητα ως προς τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούν οι βρεφονηπιακοί σταθμοί στην Ελλάδα του σήμερα.

Πολιτικά ανοίγματα και η ευελιξία των στελεχών

Στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος LEONARDO DA VINCI, μελετήσαμε επί τέσσερα χρόνια και σε συνεργασία με διάφορες χώρες της Ευρώπης τις δυνατότητες αποτελεσματικού συντονισμού των βρεφονηπιακών σταθμών. Στελέχη από 10 περίπου χώρες συμμετείχαν ενεργά στην έρευνα και συνέβαλαν αποφασιστικά στη συλλογή δεδομένων και στην εξαγωγή πορισμάτων σχετικά με το ρόλο του στελέχους-συντονιστή (Ζακοπούλου, 2002). Κατά τη διάρκεια των τεσσάρων ετών οι υπεύθυνες των παιδικών σταθμών: συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής ομάδας και επένδυσαν περισσότερο από πριν στον παιδαγωγικό τους ρόλο, ως εμπυχωτές και υποστηρικτές των δράσεων του προσω-πικού. Επέλεξαν θεματικά σχέδια παιδαγωγικής δράσης. Η θεματολογία και οι κατευθύνσεις επικεντρώθηκαν π.χ. στους νέους ενήλικες παιδαγωγούς για την ένταξή τους στο επάγγελμα, στην οικειοποίηση μιας ερευνητικής προσέγγισης των καινοτόμων δράσεων, στην εναρμόνιση των προτεινόμενων παιδαγωγικών πρακτικών των ιδρυμάτων του δικτύου ή στην εφαρμογή σχεδιασμών

μακροπρόθεσμων παιδαγωγικών πρακτικών. Έτσι, τα σχέδια δράσης πήραν διάφορες μορφές: σχέδια ιδρυμάτων, σχέδια διδρυμάτων ή διυπηρεσιακά. Οι υπεύθυνες των σταθμών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «άνοιξαν» τους σταθμούς τους και συνεργάστηκαν με άλλους παιδικούς σταθμούς της γειτονιάς ή του διαμερίσματός τους, προγραμματίζοντας κοινά σχέδια δράσεις. Επιπλέον, «ανακάλυσαν» δυνατότητες που διέθεταν η διοίκηση, οι παιδαγωγοί και το βοηθητικό προσωπικό στην εξεύρεση λύσεων των προβλημάτων και τον εμπλουτισμό των δράσεων. Οι επιπτώσεις του νέου τρόπου συντονισμού επέδρασε στην υποκίνηση των παιδαγωγών οι οποίοι συνειδητοποίησαν τη σημασία της συνεργασίας, την αποδοχή του «διαφορετικού» και την αξία της διαπραγμάτευσης στην περίπτωση υλοποίησης μακρόχρονων και αποτελεσματικών δράσεων. Επιπλέον, μπόρεσαν να επικοινωνήσουν άμεσα με τους «ανωτέρους» για να καταθέσουν τις προτάσεις τους και να παρουσιάσουν τη δουλειά τους. Στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των παιδαγωγών φάνηκε έντονα η ευχαρίστησή τους από τις καινούργιες σχέσεις και δράσεις καθώς και η ικανοποίησή τους ότι το έργο τους αναγνωρίζεται και «έξω» από την πόρτα του παιδικού σταθμού.

Το πέρασμα από τον δασκαλοκεντρισμό στον παιδοκεντρισμό.

Η έρευνα γεννήθηκε μετά από ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης-δράσης (ΕΑΔΑΠ.2004) κατά τη διάρκεια του οποίου οι παιδαγωγοί έθεσαν νέα ερωτήματα που αναφέρονται στη σχέση ανάμεσα στις συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές και το βαθμό έντασης προσαρμογής και κοινωνικότητας των παιδιών. Επιλέξαμε την έρευνα-δράση για να μελετήσουμε τις διαδικασίες αλληλαγής στις παιδαγωγικές πρακτικές κατά τη διάρκεια των ωρών φαγητού, ελεύθερου παιχνιδιού και τις επιπτώσεις τους στην ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών ηλικίας 15-36 μηνών. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε ήταν η παρατήρηση, τα ημερολόγια, και οι ατομικές συνεντεύξεις (Altrichter, Posch, Somekh, 1993). Η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε αλληλαγές στο ημερήσιο πρόγραμμα του βρεφονηπιακού σταθμού (άνοιγμα των τάξεων, αναδιοργάνωση ωρών παιχνιδιού και ώρας τουαλέτας). Οι βιντεοσκοπημένες δράσεις επιβεβαίωσαν τον περιορισμό των συγκρούσεων και την αύξηση της συγκέντρωσης των μικρών παιδιών στο παιχνίδι που επέλεξαν. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά μπόρεσαν να διαχειριστούν μόνο τους τα διλήμματα που εμφανίστηκαν στον πειραματισμό τους και να προχωρήσουν τα παιχνίδια τους σε νέες και διαφορετικές κατευθύνσεις από αυτές που οι παιδαγωγοί πίστευαν ως πιθανές. Κατά τη διάρκεια της έρευνας το ενδιαφέρον των παιδαγωγών αυξήθηκε και οι καταγραφές συστηματοποιήθηκαν. Στις

τελευταίες συναντήσεις ανάλυσης η εστίαση μετακινήθηκε από τις περιγραφές και τις ερμηνείες σε αναλύσεις και αναστοχασμό σχετικά με το δικό τους ρόλο στις αλλαγές του χώρου και του ρυθμού των δράσεων. Παραθέτουμε κάποια από τα δεδομένα που συνέβαλαν στην αλλαγή της στάσης των παιδαγωγών.

Ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η συνεργασία με τους γονείς

Η ΕΑΔΑΠ υλοποίησε το ερευνητικό πρόγραμμα Αίσωπος (ΕΑΔΑΠ, 2007) με στόχο τον εντοπισμό των παραγόντων και των τεχνικών που μπορούν να προωθήσουν την ένταξη των παιδιών διαφορετικών εθνοτήτων στους ελληνικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς. Επί έξι και πλέον έτη οι προσπάθειες των παιδαγωγών εστιάστηκαν τόσο στους συνεχείς πειρατισμούς (άνοιγμα τάξεων, κοινά σχέδια δράσης), όσο και στην ένταξη των γονέων στην καθημερινότητα του παιδικού σταθμού. Οι επιλογές τους είχαν στόχο να μην αφομοιωθούν τα παιδιά χάνοντας τα ορόσημα της μητρικής τους γλώσσας, αλλά να κατακτήσουν μια γλώσσα που θα τα βοηθήσει να προσαρμοστούν στον παιδικό σταθμό, να ενταχθούν στο δημοτικό σχολείο και γενικότερα στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι γονείς κατανόησαν αυτή την άποψη και την αποδέχτηκαν ως την πιο ωφέλιμη για τα παιδιά τους. Με την ίδια ευαισθησία και συναίνεση οι παιδαγωγοί μεσολάβησαν μεταξύ της πολιτισμικής κληρονομιάς των γονέων και αυτής της χώρας υποδοχής. Τα σχέδια παιδαγωγικής δράσης, οι δραστηριότητες και γενικά το πρόγραμμα του σταθμού συνδύαζε στοιχεία τόσο από την Ελλάδα όσο και από τις χώρες των γονέων. Η πρωτοτυπία της μορφής και της οργάνωσης των εορτών επέτρεπε τη συνύπαρξη γηγενών εορταστικών στοιχείων και αυτών που εισήγαγαν γονείς και παιδιά συμμετέχοντας στην προετοιμασία και τη διεξαγωγή των εορτών. Τα δεδομένα απέδειξαν μία πολύτιμη γνώση για το σχεδιασμό ενός προγράμματος επιμόρφωσης-δράσης.

Η ενεργητική ακρόαση

Την τελευταία εικοσαετία τα δεδομένα για τα πολύ μικρά παιδιά μας δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε καλύτερα τις ανάγκες τους σε ένα καθημερινό τοπίο σχέσεων και δράσεων. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έχουν παίξει οι έρευνες δράσεις οικολογικής προσέγγισης που ξεκίνησαν από τους Stambak (1983) και αναδεικνύουν το ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μικρών παιδιών στη νοητική και κοινωνική τους ανάπτυξη λόγω της φρόνησής τους στους βρεφονηπιακούς

σταθμούς. Ωστόσο αυτές οι θετικές επιπτώσεις δεν εμφανίζονται παρά μόνο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Όταν, δηλαδή, ο παιδαγωγός ερευνά συνεχώς την ποιότητα και δεν «προσπερνάει» τις προτάσεις των παιδιών που αφορούν σε διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας και σε δράσεις ανεξάρτητες από αυτές που προτείνονται από τους ενήλικες. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας, τον τελευταίο καιρό έχουμε επικεντρωθεί στην υλοποίηση μίας πολυμεθοδικής προσέγγισης που ονομάζεται *mosaic approach* (προσέγγιση μωσαϊκό). Πρόκειται για μία προσέγγιση που έχει τις βάσεις της στις αρχές του Malaguzzi (Edwards, 2001) και συλλέγει δεδομένα από τις εμπειρίες και τις απόψεις των μικρών παιδιών αναφορικά με την καθημερινή τους ζωή στους βρεφονηπιακούς σταθμούς ώστε να βρεθούν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των υπηρεσιών αξιολόγησης των προσχολικών δομών (Clark, & Moss, 2010). Τα πολύ πρόσφατα δεδομένα που διαθέτουμε από την ελληνική εφαρμογή μας βεβαιώνουν ότι απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια προκειμένου να αναθεωρηθούν οι παραδοσιακές μέθοδοι άντλησης πληροφοριών, έτσι ώστε οι ενήλικες να ακούσουν τα μικρά παιδιά και να ανταποκριθούν σε αυτά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» είναι πολυμεθοδική: οι φωτογραφίες των παιδιών, οι ξεναγήσεις και οι χάρτες προστίθενται στη συζήτηση και την παρατήρηση ώστε να κατανοήσουμε βαθύτερα τις απόψεις των παιδιών για το προσχολικό τους περιβάλλον. Ως εργαλείο, έχει επίσης τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί σε μεγαλύτερα παιδιά, ιδιαίτερα δε σε όσα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία ή σε αυτά των οποίων η γλώσσα της χώρας όπου διαμένουν δεν είναι η μητρική.

Η ενεργητική ακρόαση δεν πρέπει να αφορά μόνο τα ίδια τα παιδιά. Οι έρευνες στους ελληνικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς επιβεβαιώνουν την ανάγκη για σεβασμό της διαφορετικότητας, και του «ανοίγματος» και ανάμεσα στα συστήματα που έχουν επίκεντρο το μικρό παιδί. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο διάλογος περι ποιότητας είναι εφικτός και η εγκαθίδρυση αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους θα επαναπροσδιορίσει τις στάσεις τόσο των στελεχών όσο και των παιδαγωγών και των γονέων. Όσο προωθούνται οι διαπταγματεύσεις και τα συμβόλεια ανάμεσα στις διαφορετικές ανάγκες των εμπλεκόμενων τόσο θα γενικεύονται οι αλληλαγές και θα προωθούνται προτάσεις που θα περιλαμβάνουν νέες επιλογές σε δομές, προυπολογισμούς και στάσεις.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Birgas, N. & Japel, C.** (2007) La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge: Mass, Harvard University Press.
- Doherty, G.** (1999) Elements contextuels: ce qui relève la recherche, changes sur la recherche au Canada, 1, 21-31.
- OECD** (2006), Starting Strong II. Early Childhood Education and Care, Paris, Organization for Economic Co-Operation and Development.
- Papaprokopiou, N.** (1988) Les structures d'accueil pour les enfants de moins de trois ans en Grèce. Reflexions Critiques et Perspectives d'Avenir. Doctorat de 3e Cycle, Université Paris V – Sorbonne.
- Papaprokopiou, N.** (2003) The role of the educator in encouraging social interaction among toddlers. Possible Childhoods: relationships and choices organized by EECERA. Glasgow, University of Strathclyde, 3-6 September
- Roufidou, I.** (2010) L'accueil de la petite enfance en Grèce in Doucet-Dahlgre, Anne-Marie, (sous la direction) L'accueil de la petite enfance en Europe. Collection Les professionnelles de l'enfance. Paris, Weka, 61-76
- Stambak, M. et col.,** (1999) Naissance d'une pédagogie interactive. Paris, ESF.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter, M., Posch, P. και Somekh, B.** (2001) Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Clark, A. & Moss, P.** (2010) Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσασκού». Αθήνα, ΕΑΔΑΠ
- ΕΑΔΑΠ.** (2003) Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Edwards, C.,** (2001) Reggio Emilia Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας Αθήνα, Πατάκη
- Λαμπίδη, Α. & Πολέμη-Τοδούλου, Μ.** (1922) Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί

της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, στο *Ψυχολογικά Θέματα*, 4, 325-347.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2003) Δημόσιοι παιδικοί σταθμοί: χθες, σήμε-ρα, αύριο. στο ΕΑΔΑΠ *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα, Τυπωθή-τω-Γ.Δαρδανός.

ΕΑΔΑΠ (επιμ.) (2007). Σεβασμός στη διαφορά. Αθήνα. ΕΑΔΑΠ.

Παπαπροκοπίου, Ν., Ζαφείρη, Μ. & Λουδάρου, Α. (2003) .Θέσεις και τάσεις των πολιτικών φορέων για τους Παιδικούς σταθμούς, Πτυχιακή Εργασία του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας ΤΕΙ Αθήνας.

Παπαθανασίου, Α. (2000) Προγράμματα και δραστηριότητες στους κρατικούς παιδικούς σταθμούς του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Σιδηροπούλου Τρ., Τσαούλα Κ., (2008) Παιδικοί σταθμοί και Έρευνα. Αθήνα , Ύψιλον.

Πετρογιάννης, Κ.& Melhyishe.C., (2001) Προσχολική ηλικία: Φροντίδα-Αγωγή-Ανάπτυξη. Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα, Αθήνα, Καστανιώτης.

UNESCO (1999). Εκπαίδευση, Ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors, Αθήνα, Gutenberg.

Ζακοπούλου, Α., (2003) Ο ρόλος του συντονιστή στο ΕΑΔΑΠ (Ε-πιμ.) *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

